

# Hungarológiai Közlemények

A MAGYAR TANSZÉK FOLYÓIRATA 2021/3



Hungarológiai  
Közlemények

Hungarološka  
saopštenja

Papers of  
Hungarian Studies

Folyóiratunk nemzetközi  
adatbázisokban:

Indeksirano u:

Indexed by:



Támogatóink:

Štampanje ovog broja pomogli su:

The issue was supported by:



Министарство просвете,  
науке и технолошког развоја



MEGVALÓSULT A MAGYAR KORMÁNY  
TÁMOGATÁSÁVAL



MINISZTERELNÖKSÉG  
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKARSÁG



BETHLEN GÁBOR  
Alap

ETO: 821.511.141+811.511.141

ISSN 0350 2430 (Print)  
ISSN 2406-3266 (Online)

# Hungarológiai Közlemények

AZ ÚJVIDÉKI BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉKÉNEK  
FOLYÓIRATA

2021. LII. évf. 3. sz. ÚJ FOLYAM XXII. évf. 3. sz.

ÚJVIDÉK  
2021/3

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK  
Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara  
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének lektorált tudományos folyóirata

Megjelenik évente négyszer

*Fő- és felelős szerkesztő:* Toldi Éva tanszékvezető  
(Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Szerbia, eva.toldi@ff.uns.ac.rs)

*A kiadásért felel:* Ivana Živančević-Sekeruš dékán  
(Bölcsészettudományi Kar, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

*Szerkesztőbizottság*

Berszán István

(Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalomtudományi Intézet,  
Kolozsvár, Románia, iberszan@yahoo.com)

Csernicskó István

(II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvi Kutatóintézet, Beregszász,  
Ukrajna, csistvan@kmf.uz.ua)

Gintli Tibor

(Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Magyar Irodalomtörténeti  
Tanszék, Budapest, Magyarország, gintli.tibor@btk.elte.hu)

Nemes Péter

(Indiana Egyetem, Globális és Nemzetközi Tanulmányok Kar, Nemzetközi Tanulmányok Tanszék,  
Bloomington, USA, pnemes@indiana.edu)

Tuomo Lahdelma

(Jyväskyläi Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Művészeti és Kultúratudományi Intézet, Jyväskylä  
Finnország, tuomo.v.k.lahdelma@jyu.fi)

Thomka Beáta

(Pécsi Tudományegyetem, Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék, Irodalomtudományi  
Doktori Iskola, Pécs, Magyarország, thomka.beata@pte.hu)

Andrić Edit

(Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Szerbia, andrice@sbb.rs)

Utasi Csilla

(Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Szerbia, csilla.utasi@gmail.com)

A kéziratokat a főszerkesztő (eva.toldi@ff.uns.ac.rs) vagy a szerkesztőség  
(hungar@ff.uns.ac.rs) elektronikus postacímére várjuk.

UNIVERZITET U NOVOM SADU

# Hungarološka saopštenja

FILOZOFSKI FAKULTET  
GODIŠTE LII-3/XXII-3



NOVI SAD  
2021/3

## HUNGAROLOŠKA SAOPŠTENJA

Recenzirani naučni časopis Odseka za hungarologiju Filozofskog fakulteta  
Univerziteta u Novom Sadu

Izlazi kvartalno

*Glavni i odgovorni urednik:* Eva Toldi, šef odseka

(Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju, Srbija,  
eva.toldi@ff.uns.ac.rs)

*Za izdavača:* Ivana Živančević-Sekeruš, dekanica

(Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija)

*Uređivački odbor*

**Ištvan Bersan**

(Univerzitet Babeş–Bolyai, Filozofski fakultet, Institut za mađarski jezik, Cluj-Napoca, Rumunija,  
iberszan@yahoo.com)

**Ištvan Černičko**

(Transkarpatska mađarska viša škola „Ferenc Rakoci II”, Lingvistički istraživački centar „Antal Hodinka”,  
Beregovo, Ukrajna, csistvan@kmf.uz.ua)

**Tibor Gintli**

(Univerzitet ELTE, Filozofski fakultet, Odsek za modernu književnu istoriju, Budimpešta, Mađarska,  
gintli.tibor@btk.elte.hu)

**Peter Nemeš**

(Univerzitet Indiana, Fakultet za globalne i međunarodne studije, Odsek za međunarodne studije,  
Blumington, SAD, pnemes@indiana.edu)

**Tuomo Lahdelma**

(Univerzitet Jiveskile, Filozofski fakultet, Odsek za umetnost i kulturne studije, Jiveskile, Finska,  
tuomo.v.k.lahdelma@jyu.fi)

**Beata Tomka**

(Univerzitet u Pečuju, Filozofski fakultet, Odsek za modernu istoriju i teoriju književnosti,  
Doktorski program za književne studije, Pečuj, Mađarska, thomka.beata@pte.hu)

**Edit Andrić**

(Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Katedra za mađarski jezik i književnost, Srbija,  
andrice@sbb.rs)

**Čila Utaši**

(Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Katedra za mađarski jezik i književnost, Srbija,  
csilla.utasi@gmail.com)

Rukopise slati na adresu glavnog urednika (eva.toldi@ff.uns.ac.rs) ili redakcije  
(hungar@ff.uns.ac.rs).

UNIVERSITY OF NOVI SAD

# Papers of Hungarian Studies

OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY  
VOLUME LII-3/XXII-3



NOVI SAD  
2021/3



PAPERS OF HUNGARIAN STUDIES

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

Peer-reviewed Academic Journal of the Department of Hungarian Studies

A quarterly publication

*Editor-in-Chief:* Éva Toldi, Head of Department

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Serbia,  
eva.toldi@ff.uns.ac.rs)

*Responsible Editor:* Ivana Živančević-Sekeruš, Dean

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Serbia)

*Editorial Board*

István Berszán

(Babeş-Bolyai University, Faculty of Letters, Department of Hungarian Literary Studies, Romania,  
iberszan@yahoo.com)

István Csernicskó

(Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Antal Hodinka Linguistic Research Center,  
Beregovo, Ukraine, csistvan@kmf.uz.ua)

Tibor Gintli

(ELTE University, Faculty of Arts, Department of Modern Hungarian Literary History, Budapest,  
Hungary, gintli.tibor@btk.elte.hu)

Péter Nemes

(Indiana University, School of Global and International Studies, Department of International Studies,  
Bloomington, USA, pnemes@indiana.edu)

Tuomo Lahdelma

(University of Jyväskylä, Faculty of Humanities, Department of Art and Culture Studies, Jyväskylä,  
Finland, tuomo.v.k.lahdelma@jyu.fi)

Beáta Thomka

(University of Pécs, Faculty of Humanities, Department of Modern Literatures and Literary Theory,  
Doctoral Programme for Literary Studies, Pécs, Hungary, thomka.beata@pte.hu)

Edit Andrić

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Serbia, andrice@sbb.rs)

Csilla Utasi

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Serbia,  
csilla.utasi@gmail.com)

All manuscripts should be submitted by e-mail to the Editor-in-Chief (eva.toldi@ff.uns.ac.rs)  
or the Editorial Office (hungar@ff.uns.ac.rs).

## TARTALOM

BEDNANICS Gábor: Struktúrák és térkompozíciók Szabó Lőrinc költészetében . . . . .	1–11
BALÁZS Imre József: Egy köztesség meghatározása <i>Markó Béla első két kötetének verseiről</i> . . . . .	12–20
SMID Róbert: Három epizód a monsztróizálás irodalomtörténetéből (Shelley, Stevenson, Lovecraft) . . . . .	21–36
PÁLFALVI Lajos: A megszállás és a rabszolgavírus: A háborús tematika József Mackiewicz regényeiben . . . . .	37–47
NÁDOR Orsolya: Alkalmazott nyelvészet és magyar nyelvtudomány a kisebbségi felsőoktatás gyakorlatában . . . . .	48–61
KISS Dávid – SZÚTS Zoltán: A populáris irodalom helye és szerepe az olvasás- és élményközpontú irodalomtanításban <i>Értekezés a digitális tanulási környezet és a populáris irodalmi művek kapcsolatáról</i> . . . . .	62–75
TÓTH Ágota: Mennyire vannak összhangban a tantervek a hatékony és korszerű irodalomtanítással? . . . . .	76–89

## CONTENTS

BEDNANICS, Gábor: Structures and Spatial Composition in Lőrinc Szabó's Poetry . . . . .	1–11
BALÁZS, Imre József: Defining the in-between: Poems in Béla Markó's first two volumes of poetry . . . . .	12–20
SMID, Róbert: Three episodes in the literary history of monstrosity (Shelley, Stevenson, Lovecraft) . . . . .	21–36
PÁLFALVI, Lajos: Occupation and slave virus: War thematics in Józef Mackiewicz's novels . . . . .	37–47
NÁDOR, Orsolya: Applied linguistics and Hungarian linguistic sciences in ethnic Hungarian minorities' higher education . . . . .	48–61
KISS, Dávid – SZÚTS, Zoltán: The place and role of popular literature in teaching reading-and experience based centered literature <i>Discussion on the relationship between the digital learning environment and popular literary works</i> . . . . .	62–75
TÓTH, Ágota: How consistent are the curricula with effective and modern literature teaching? . . . . .	76–89

# SADRŽAJ

Gabor BEDNANIČ: Strukture i prostorne konstrukcije u poeziji Lerinca Saboa .....	1–11
Imre Jožef BALAŽ: Između dve generacije: <i>O prve dve zbirke pesama Bele Markoa</i> .....	12–20
Robert ŠMID: Tri epizode iz književne istorije motiva monstruma (Šeli, Stivenson, Lavkraft) .....	21–36
Lajoš PALFALVI: Opsada i virus ropstva: Tematika rata u romanima Jozefa Mackijeviča .....	37–47
Oršolja NADOR: Primenjena lingvistika i mađarska nauka o jeziku u manjinskoj visokoškolskoj nastavi .....	48–61
David KIŠ – Zoltan SIČ: Mesto i uloga popularne književnosti u nastavi književnosti sa fokusom na čitanje i na doživljavanje književnosti ( <i>Studija o vezi digitalnog nastavnog okruženja i popularne književnosti</i> ) .....	62–75
Agota TOT: U kojoj meri su nastavni planovi usklađeni sa efektivnom i modernom nastavom književnosti? .....	76–89



BEDNANICS Gábor

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Irodalomtudományi Tanszék  
Eger, Magyarország  
gabor@bednanics.hu

## STRUKTÚRÁK ÉS TÉRKOMPOZÍCIÓK SZABÓ LŐRINC KÖLTÉSZETÉBEN<sup>1</sup>

Structures and Spatial Composition in Lőrinc Szabó's Poetry

Strukture i prostorne konstrukcije u poeziji Lerinca Saboa

Szabó Lőrinc költészetét nehéz megkerülnie annak, akinek a modern magyar líra történetével kell számot vetnie. Írásomban a térhoétika szempontjait vezetem be annak érdekében, hogy láthatóvá legyen, a késő modern poétika miben gazdagodhat akkor, ha ezt a perspektívát is játékba hozzuk. Ehhez speciális módon, a tér mint struktúra előtérbe helyezésével férközök hozzá, mely számos, a *Te meg a világ*-kötetben megjelent vers kapcsán képes felmutatni, miért is fontos ennek a távlatnak a beépítése az irodalomtörténeti kérdészmódba.

*Kulcsszavak:* térhoétika, modern líra, szerkezet, mechanizmus, biopoétika

Mi sem magától értetődőbb, mint Szabó Lőrinc kapcsán elősorolni mindazokat a megállapításokat, amelyek a költő késő modern státusának alapjaiként vonultak be az irodalomtörténeti köztudatba. A versek szövegére koncentrááló olvasatok ugyanis az ilyen esetekben is felmutatják a kultusképz(őd)és mechanizmusait, és rendre előhívják az értelmezések mögül azok könnyed operacionalizálását. A Szabó Lőrinctől sem távol álló gépies működés interpretációs eljárásá avatása azonban épp a létrejövő megközelítések terméketlenségével szembesít. Hiába közelítjük meg újabb és újabb nézőpontokból a késő modern költészet e vonulatát, a kiindulópontul választott megállapítások nemcsak hogy továbbra is érvényesek maradnak, de egyenesen megdönthetetlen igazságként rögzülnek, és ekképp vezérlik az újabb perspektívák alkalmazását. Amikor a térkonstrukciók irányába fordulunk, még ha a kultúratudományos

<sup>1</sup> A dolgozat megírását az MMA Művészeti Ösztöndíjprogramja tette lehetővé.

fordulatok által erősített trendek ekképp alakítják is érdeklődésünket, határozott vezérfonalként jelentkezik az az immár pár évtizedes megállapítás, mely Szabó Lőrinc költésztörténeti pozícióját József Attilához kapcsolja a lírai személyiség strukturális relativációjának tapasztalata alapján (Kulcsár Szabó 1992, 47). E közösként felfedezett mozzanat ugyan a szubjektumszituáció léhelyzetének megrendülésével van elfoglalva, de a térbeli fordulat egyik témáját idézi meg, így fontos keretezését adja a modernségről szóló diszkurzusnak olyan szempontok alapján, melyek a kulturális topográfia felől is megszólíthatóvá tették a szerkezeti érdeklődésű poétikát. Az *Eszmélet* és a *Csillagok közt* a szerkezetiségben azonosítja a létező létét (Kulcsár Szabó 1992, 48), miáltal olyan absztrakt hálózatként mutatja fel az eddig organikusnak vagy valamiféle személyiséghez kötött énfogalom világszerű tapasztalatát, mely az én–te-viszony átrendezésére tesz javaslatot. Előáll tehát az a sajátosan pikáns helyzet, amikor is a líra-történeti vizsgálódás egy vele ellentétes érdeklődésű elmélettel találja magát szemben, és e kapcsolatból nem egymás érdekeinek kioltása következik. Idő és tér, interpretáció és primer cselekvés feszültsége legalább annyira hatásos összjátékra képes, mint amennyire az olvasás elitizmusát hangsúlyozó megközelítés nem képes eljutni (vö. Szentpéteri 2010, 17–19). Az irodalomtörténeti paradigma egyszerű ismétlése, illetve a térszemlélet nyelvnek ellenálló (mert azt voltaképp „megelőző”) tulajdonságát hangsúlyozó eljárás mód helyett azokra a pontokra hívnám fel a figyelmet, amelyek nem tagadják meg a szövegiségében létesülő lírai teljesítményektől a topografikus mozzanat felőli észlelés lehetőségét, de hasonlóképp nem feledtetik, hogy a térbeli dimenzió az, ami másféle tapasztalási módként állítja eléink az irodalmi alkotások strukturális összetevőit.

Ennek mintegy illusztrálásául szolgálhat a már szóba hozott Szabó Lőrinc-vers, a *Csillagok közt* inkriminált részletének folytatása, ahol a látás privációja az esszencializmus és a látszat ismerős oppozíciójával szembesít, hogy a beavattottság ígérteit hangoztassa:

*S ti, vak szabályok, kész igék,  
parancsai a látszat Egynek,  
szívek, kik sohse sejtitek meg  
a szerkezet szerkezetét*

A struktúra strukturalitása feltárulni képtelen azok számára, akik nem a széttagozódó sokrétűséget tartják szem előtt. Ha azonban a szerkezet eleve mechanikus működésével válik el a regularitás szubjektív ágenshez kötött irányításától (vö. L. Varga 2011, 111), a „vak szabályok” a gépszerűen strukturált világösszefüggéshez tartozásukban hagyják maguk mögött a nem valódi

unikalitás terepét. A *szabályok–igék–parancsok*-láncolatban a „látszat Egy” olyan programszerű működése figyelhető meg, amely maga is mintha ugyanannak a mechanikus szerkezetiségnek lenne a részese, mint a vele szemben álló relativizmus. Az *ige* e sorban nem annyira a nyelvi megnyilatkozás vagy a teremtésre utaló jánosi verbum hagyományos képzetével azonosul, inkább a megfellebbezhetetlen, mert a morális szabályozástól teljességgel idegen előírás eszközévé válik. A különbség az Egy és a meg nem nevezett, de mechanizmusként színre vitt viszonylagos világ között nem szerkezetében, hanem e szerkezet szerkezetiségének felismerésében rejlik. Az Egy is mechanikus programokat ír elő, de ez rejtve marad azok előtt, akik nem képesek a „rugalmas terek rácsai” háttértevékenységére következtetni. A *szív* közbejötté olyan költészettörténeti tradíciókat mozgat meg, mely a szó testi és kontextusteremtő jelentésmozgatait egyaránt mozgósítja. Szabó Lőrinc e versében elsöre nem tűnik konzekvensnek az Egy és sokrétű világ szembenállásának alapja, de ez főként annak köszönhető, hogy a megnyilatkozó és a „mások” viszonya új ellentétet képez én és világ strukturáltsága mellett. A szívvel megsejthető szerkezetiség olyan térként formálódik a versben, amely épp sokeleműsége és kontrollálhatatlansága folytán szegül szembe az egység képzetével, ugyanakkor erre az én eszmélése során derülhet csak fény. *Az Egy álmai* nevezetes sorai („de magára festi gondosan / a látszat rácsait”) éppenséggel a keretezés strukturális hasonlósága miatt képeznek párhuzamot e szakasszal, hiszen a „szerkezet szerkezetét” bár sejtetéssel, azaz némileg intuitív módon, mégis a strukturalitásból fakadóan feltáró-analitikai, azaz diszkurzivitást feltételező, korántsem holisztikus megközelítésmóddal lehetséges elérni, így a feszültség a színlelő-imitatív architektúra (rács, háló) és a felosztásnak ellenszegülő, mégis térbelileg elénk lépő Egy között áll fenn. E másik „vers olyan »hullámzó«, folytonos mozgásban lévő karaktert mutat, amely ellenáll mindenfajta rendszerszerű beazonosításnak, s amint az elemző alkalmasnak találna a szövegre nézve valamiféle irodalomtudományi, elméleti kategóriát, a szöveg rögtön »ki is bújik« a már-már lehetségesnek látszó meghatározás alól” (Horváth 2017, 57). A ráeszmélés a *Csillagok közt*-ben beavatásszerű, az én azáltal áll szemben másokkal, hogy magasabb szinten érzékeli a világot alkotó strukturalitást, ekképp én és világ, én és mások bár ugyanannak a térnek a részesei, az én ezt valóban térbeli entitásként, tehát elemek folyton egymásba alakuló rendszereként fogja fel:

*egymást bénítják s tologatják  
rugalmas terek rácsai  
és ezer idő hirdeti,  
hogy túlkevés az Egy Igazság.*



Ha pedig *Az Egy álmai* „megvádolható” azzal, hogy ennek az Egynek a metafizikus oszthatatlanságát emeli ki, azt is látni kell, hogy mennyire marad az „álomban” mindez mégiscsak lehetőség, nem pedig kizárólagosság, ahogy az „Egy Igazság” is a térbeli struktúrák mozgásával korreláló megsokszorozott időkeretből tekintve lehet elégtelen, „túlkevés”. Az igazság megkérdőjelezhetetlen egysége nem csupán számszerűleg bizonyul hiányosnak. Épp a térbeli strukturáltság adja annak alapját, hogy az Egy hamis, nem kielégítő lehetőségként jelenik meg, ezzel nem a Sok áll szemben, hanem a sokat alkotó tényezők rögzíthetetlen és folytonos alakító ereje. Az én nem egyszerűen ellentéte a világnak, hanem annak szerkezeti elveit veszi magára akár a börtön rácsainak magára festésével, így megbonthatatlan egységként sem képes már magára tekinteni: „a világ örök »bolond szövevény«, amelyből kijutni nem lehet, csak beszökni e viszonyrend fonákjába, az *álomba*, ott felejtethető el a rabság képzelete, ott teljesedhet ki a szabadság, valósulhat meg képbelileg is, térbelileg: *nagy*” (Kabdebó 1996, 107).

A kultúratudományok által felkínált értelmezési lehetőségek beépítése az irodalmi kérdezőmódba vélhetőleg akkor válik termékennyé, ha eladdig fel nem vázolt távlatok gazdagítják a megrögzött értelmezéseket, sőt esetenként újrainják, felülbírálják azokat. A térbeliség beemelése ebbe az összefüggérendszerbe bár a megszokott sémák leváltásának ígéretével kecsegtetett, a hadászati-politikai metaforikával ellentétben nem sikerült teljességgel száműznie az irodalom temporális leírásait. Már elég korán megfogalmazódott ez a kvázi hadüzenet, méghozzá Michel Foucault egy 1967-es előadásában (mely csak 1984-ben látott napvilágot), ahol épp a szerkezet kategóriája vált az avítt időperspektíva megkérdőjelezőjévé:

Jelenlegi korunk talán inkább a tér korszaka lehet. Az egyidejűség, a mellérendeltség, a közel és a távol, a jobbra és a balra, a szétszóródás korát éljük. Olyan pillanat ez, úgy hiszem, amelyben a világ nem annyira az időn keresztül kibontakozó életként, hanem pontokat összekötő és szálakat keresztező hálóként tekint önmagára. Meglehet, helyénvaló volna úgy fogalmazni, hogy a napjaink vitáit átható ideológiai csatározások az idő jámbor ivadékaival és a tér haragvó népe között dúlnak. A strukturalizmus – vagy legalábbis amit beleértünk e kissé általános megnevezésbe – erőfeszítése voltaképpen arra irányul, hogy az idők során megoszló elemek között viszonyok együttesét rögzítse, amelyek mellérendelés, szembenállás, kölcsönös implikáció, egyszóval valamiféle konfiguráció formájában jelenítik meg őket; s őszintén szólva szó sincs az idő tagadásáról, legfeljebb az időnek és történelemnek nevezett dolgok egy bizonyos kezelésmódjáról (Foucault 1999, 147).

Sokszor tapasztalható azonban, hogy a hívószóvá vált térpoétika nem képes még csak új kérdéseket sem feltenni, nemhogy új válaszokat kicsikarni, mivel a tér egyfajta fenomenális azonosítóként, nem pedig egyéb, az irodalom nyelviségét is szem előtt tartó lehetőségként operacionalizálódik. Ekképp az is látható, hogy többnyire a kultúratudományi perspektíva sem épp termékeny területre vezeti el az érdeklődőket, sokszor legföljebb érdekes viszonylatokat, kapcsolódásokat mutat fel, ám – mint a motivikus láncokra összpontosító elemzések esetében – azt is többnyire tematikus azonosítások szintjén képes megvalósítani. Amikor Szabó Lőrinc költészetét a késő modernség paradigmaalkotó alakjaként mutatta fel az irodalomtörténeti klasszifikáció, voltaképp abba a problémakörbe ütközünk, mely szerint az eleve szellemi környezetbe sorolt történelmi osztályozás voltaképpen anyagi és kulturális megalapozottságú. A XIX. századi időfogalmat sem olyan körülmények alakították ugyanis, melyek nem kifejezetten hegeli szemléletűek. A technikai vívmányok előidézte változások például a gyorsabb közlekedés függvényeként sürgették az egységes időzónák kialakítását, ami így szabványosított időként állt szemben a mindennapok temporális elgondolásaival. Persze túlságosan messzire merészkedő következtetést sem célszerű levonni mindebből, hiszen az időképletek XIX. század végi átalakulása nem csupán technikai-kulturális kezdeményezések eredménye volt. Viszont kétségtelenül olyasvalamik, amik kulturális szerepe is termékeny módon járult hozzá a modern kronologikus tapasztalat felülírásához. Edison fonográfja és a képek fotomechanikus rögzítése (majd azok mozgóképesítése) pedig a múltat tette jelenlévővé, amivel felborította a vonalszerű időszemlélet köznapi modelljét, ráadásul közvetlenebb módon, mint ahogy arra a művészi alkotások (irodalom, festészet) eladdig képesek voltak (Kern 2003, 38).

A nyelviséggel és az interpretációval szemben elhelyezett térbeliségkoncepció azonban nem feltétlenül pusztán annulálja az irodalmi kérdezésmódoknak. Nem csak a szociológiában, a történettudományban, az építészetben válik lényegessé a térérzékelés és -alakítás megjelenése. A kognitív nyelvészeti modellek a metaforaalkotást is a test térbeli tájékozódásának szükségességéből eredeztetik, olyannyira, hogy egyenesen a gondolkodás, a kifejezés és az orientáció egymásra utaltságát hangsúlyozzák (Lakoff–Johnsen 2003, 14). A térérzékelés ezáltal megszűnik pusztán vizuális tapasztalat lenni, a test folyamatos cselekvésére utal, miközben mindezt a nyelvi megjelenítés alapvető meghatározottságaként viszi színre. Amikor pedig a késő modern poétikát kívánjuk körüljárni, éppen ennek a térbelileg strukturált nyelvi modellnek a nem-fenomenologikus alakzatait szükséges kiemelnünk, melyeket a Szabó Lőrinc-i térképzetek sajátos szerkezetigényeik alapján mutatnak be. Ugyanis

[a]z Egy és az én azonosságának útjában [...] a test áll, és az én emekülése a testből innen nézve nagyon is kézenfekvő alternatívának látszik, hiszen a tudatot talán csak a test gátolja meg abban, hogy bárhol bárhol jelen lehessen, még ha ez a jelenlét – paradox módon – nem is lehet érzéki jelenlét (Kulcsár-Szabó 2010, 70).

Ez esetben viszont a test mint határ épp a térbeliség megképzett viszonyrendszere felől nyújt instanciát az én számára a világ érzékelésére – és megérzéktetésére. Az én helyét destabilizáló mozzanatok is e végletek közt differenciálódnak, amennyiben „az ént reprezentáló üres, zárt tereket, némiképp paradox módon, érzékletek töltik ki” (Kulcsár-Szabó 2010, 78). A test (agy) közbejötté viszont mintha strukturalitásában színre lépő világtapasztalatként regulálná az én kimondó szereplehetőségeit. A test annyiban újítja (rengeti) meg az én pozícióit, amennyiben a tér szerkezetelvű rétegzettségét és függvényyszerű viszonylatait fedezi fel magán is.

A *Te meg a világ* versei között számtalan, a most idézettekhez hasonló térkonstrukció szerepel, melyek azonban épp eltérő poétikai artikulációjuk folytán eredményeznek oly fokú sokrétűséget, hogy az az egységes és önmagának elégséges én pozíciójával korreláló pusztá keret vagy orientációs alap helyébe a szerkezeti diverzitást tudja beilleszteni. A *Rigvéda* című (fordításként is azonosított) versben az Egy emanációjaként, osztódásaként keletkező világ a *hol?* kérdésére adott válaszként további térbeli orientációs mozzanatokkal gazdagodik:

*És mikor a rend a határt kiszabta,  
mi volt alul? és mi került fölébe?  
Itt vak álmok, ott erők forradalma,  
lent bomlás, fent a formák büszkesége.*

A lent–fent-szembenállás egyszerű dialektikáját azáltal sikerül itt elkerülni, hogy a topográfiai jelölők helyébe nem markerekként szolgáló tárgyakat léptet, hanem mozgásban lévő vagy a folytonosság ígérétét hordozó mozzanatokat. Az egymással oppozícióba került álom és forradalom, valamint a bomlás és a formák úgy tartoznak össze, hogy közben folyamatos egymásra utaltságot is feltételeznek. A *lent* dekadenciája legalább annyi alkotó potenciállal bír, mint a *fent* aktív elemei, sőt az álmokból képződő forradalom, illetve a bomlás újra-rendezi formák nem egyvonalú mozgást, de oda-visszaható dinamikát foglalnak magukban. A mitikus keret teremtette eltávolítás nem a Szabó Lőrincnél fontos XVII. századi mechanizmus szerkezeti tapasztalatait mozgósítja (lásd Balogh 2019, 171–175), hanem a távoli narratíva perspektívájába helyezett

idegenségét. Ezzel kívánja elkerülni az ismert (nyugati) toposzok automatizmusát az értelmezés során, a kint–bent előbb érintett tapasztalata mellé helyezve a fent–lent-ellentétet. A keletkezés és pusztulás antik bölcséleti hagyományát azonban a keleti gondolkodás közbeléptetésével korántsem helyezi hatályon kívül, csupán újabb interpretációs sémát mozgósít. Noha persze a határozott értékválasztás a lenthez negatív, a fenthez pozitív aspektusú elemeket társít, épp a teremtő szándékainak zárlat felől érthető elvitatása e séma helyett az irányultság ellenőrizhetetlen voltát hangsúlyozza. A térbelileg előálló reláció lényegesebbnek bizonyul, mint a teremtés tudatosan irányított folyamata.

A határok kijelölése Szabó Lőrincnél ráadásul sok esetben nem független a térrel korreláló testtapasztalattól, melyet a már felidézett, költészettörténeti relevanciájában évtizedek óta meghatározott szubjektumkoncepcióval kapcsolhatunk egybe. A *Testem* című versben az én létesülését épp az a test szolgáltatja, mely a térből kimetszett entitásként képes előléptetni a sokaságból az egyet:

*Testem, szegény,  
te vagy a teremtő edény,  
aki egykor kimerítettél  
a semmiből és segítettél,  
hogy legyek a sok én közt én is Én.*

Ez a konténerkoncepció persze e legbanálisabb térfelfogást hívja segítségül. A puszta űr, mely betöltésre vár, mégiscsak tartalmazó keret a maga tárgyiasságában, olyan geometrikus idom, mely formákat teremt ugyan, miközben maga is konkrét forma. Szabó Lőrinc ez idő tájt keletkezett verseiben számos helyen megfigyelhető, hogy a térkonstrukció alapvetően erre a Ryle által kultúr-történetileg relevánssá tett „szellem a gépben” alakzatára építkezik, és csak ott lép túl a háromdimenziós téridom jellegén, ahol az azonosítás cselekvő lehetőségekkel párosul. Nem árt szem előtt tartani, hogyan konfigurálódik test és szellem viszonya Szabó Lőrinc költészetében: „test és szellem szembenállása, elkülöníthetősége már a megszólalás pillanatában kétségessé válik, hiszen a szellemhez olyan tevékenységek rendelődnek, amelyek egyrészt antropomorfizálják, másrészt azonban épp a testi működések átvételével (a látás és tapintás érzékletével) válik lehetségessé az antropomorfizáció” (Nagy 2014, 56). A testtapasztalat ugyanakkor sokat kölcsönöz olyan naturális hatásokból, amelyek által „az önmegtapasztalás uralhatatlan módjait olyan biológiai konfigurációk vezérlik, amelyek a saját test nem saját törvényei szerint állítják elő a leginkább hozzánk tartozót” (Kulcsár Szabó 2019, 56). A *Magány* című költeményben az ént körülvevő, meghatározó, felépítő külső térbeli tárgy olyan térszerke-

zetet feltételez, mely a külső és belső közötti szétválasztást az elhatárolás és kimetszés jelentésével azonosítja: „Hordom az élet bőrét, burkomat / s látom, mindenki páncélt hord magán.” A minduntalan exoszkeletonként felbukkanó keret ekképp nemcsak az ént és a meghatározó testi feltételezettséget, de a teret is geometriai felépítettségében lépteti színre, hiszen ahogy az én a test mértani alakzatokkal lehatárolt formájában lesz önazonossá, úgy a test is csak olyan térben értelmezhető, mely további terek szerkezeti konstrukcióinak függvénye. A *Testünk titkaiból* című vers is erre ad példát:

*Kagylót és bogarat páncél véd; csöndben épül  
a kristály s anyagok örök cseréje nélkül  
érik fénné a föld alatt.*

*De születik-e majd, barátaim, a testünk  
mocskos titkaiból, születhet-e mibennünk  
egyetlen tiszta gondolat?*

Ismét csak az organikus nem irányított szerveződésének vagyunk itt tanúi. A szellemi tevékenység (a gondolat megszületése) a test mocskosnak tételezett kifejlésével áll összefüggésben, ahogy a test is a természet elidegeníthetetlen része, úgy kérdés, hogyan képes felhatolni az ideális dimenziókba. Mindeközben persze Szabó Lőrinc lírájában ennek előkészítésére nagyobb hangsúly esik, hiszen az, miképpen strukturálódik a természeti viszonyok közepette a testi létmód, sokkal nagyobb teret kap, mint a szelleminek tekintett pozíciók kiemelése. Fontos ideidézni Smid Róbert megállapítását egy későbbi kötetre vonatkozóan, hiszen én és természet itt jelzett viszonyára is rámutat:

Miközben az eszközök állapotváltozással szenvedik el a halmazállapot-változásokat, a bennük szétszórt én pedig pontosan a természeti jelenségek hatására képes önérzékelése kiterjesztésére – amellyel egyben likvidálja is magát –, kialakul az a nyelvi-tropologikus automatizmus, amelynek eredete természet és technika nyelvi interakciói révén kitermelődve hüposztazálódik a természet rendjeként – oszcillálva (újfent automatikusan) natúra és technika elemei között, egyúttal egymáshoz való viszonyukat modulálva a versbeszédben (Smid 2019, 54).

A strukturális felépítettség mind az én, mind a tér esetében bármiféle szelleminek tételezett minőséget mennyiségi alapra helyez át. A megcélzott materiális elgondolás azonban illúziókat is teremt: a szövegekben a kizárólagosan anyagi konstrukciók és anyagtalan ellentétek erkölcsi indexeket kapnak (a jó és a rossz különféle jelzőinek megfelelően). A tartalmazó keret épüléssel és

éréssel, míg a gondolat születéssel jön létre, a keletkezés természeti allúziói bár igyekeznek a valamely cselekvőhöz kötött kezdeményezést háttérbe helyezni, a kifejlésben rejlő ismerős konténertulajdonság mégiscsak visszacsempészi az ágensre történő ráutaltságot. Az „otthon, gép, erő, munka, gyár vagy” sorban a test már ellép ettől a spirituális kontroll alatt tartott leírástól, mikor is az identifikáció elemeiben az emberi, ám mechanikus alkotótevékenység válik dominánssá. Ezek után nem meglepő, amikor a *Harminc évben az én egy folytonosan átalakuló épület allegorikus felépítésében nyeri el ingadozó alakját, amely a keletkezés mellé a folytonos pusztulást is odahelyezi* („az épülő ház s a rom / egymáshoz mennyire hasonlít”).

Egész sor példát ad a *Börtönök* nevezetes lezáró sorainak („gépész vagyok, aki saját / szerkezetének börtönében / vakon tesz-vesz, és a sötétben / egyszer majd elrontja magát”) variációira is a kötet. A már említett mechanikusság mellett a gép mint térbeli konstrukció egyszerre közege és alakítója is a szubjektumnak, de minduntalan szerkezetként lép elénk. *A bolond kezei között* című versben a megszokott szembenállások mellé a létesülés is afféle strukturális hálózat eredményeképp lép színre: „a sok titok, amiből a jelen / kint és bent összeállt, / szerkezetemben működik / és figyeli magát”. A konstrukció célja és iránya feltételeznék azokat a hermeneutikai lehetőségeket, amelyek a konstrukció okának jelentéseivel azonosulnának, de mindennek épp a szerkezet elemeinek egymással kialakított viszonya az, ami az értelmet hordozni volna hivatott. A gép mint karakteradó metafora a *Belső végtelenben* című alkotásban még ennél is tovább lép. A mechanikus struktúra itt ugyanis úgy bukkan fel, hogy a gép huzalozottsága lép a konténer-, illetve keretszerű modell helyébe, miáltal a belső viszonylatok összefüggéseinek, az oda-visszacsatoló működésnek is teret ad:

*a vak gép odabent csak zörömböl tovább  
és akaratomon belül, magába zárva,  
külön törvény szerint él bennem egy világ.*

*S láttad, a villamos és feszült idegekben  
hogy futnak idegen parancsok szerteszt,  
parancsok, melyeket ha megkap, beleretten  
hires, nagy lelked, és érzed, hogy nem egyéb,*

*nem több akaratod, e dölyfös, hiu szolgál,  
mint érzékeny lemez vagy néma óralap,  
amelyről az erők birkózását szorongva  
olvassa, míg lehet, a mérnök öntudat?*

E sokat elemzett vers „mérnök öntudata” nem tervező, hanem ellenőrző szerepében inszcenizálódik, az itt, mint oly sokszor József Attilánál is megjelenő, ismerősnek tetsző részletek a biologikus struktúrában nyerik el értelmüket és funkcióikat. Petőfi *Vasúton* című versének vasút-ér-hálózatához képest Szabó Lőrinc költeményében a kultúra naturalizálása valósul meg, nem pedig a természet kulturalizálása (a föld ereiben áradó műveltséggel). A belső működés a szerkezet sajátossága, nem létezik határozott irány, amely magát a mechanizmust mintegy kívülről vezérelné (a gép vak, külön törvény vonatkozik rá), ekképp a rendszer funkcióitól elválaszthatatlanná lesz a rendszer jelentése. Ahogy Kulcsár-Szabó Zoltán fogalmazott a harmincas évek biopoétikájával kapcsolatban: „Az élet valamiképpen önnön tagadását, önnön cáfolatát is tartalmazza, mi több, önnön pusztulását segíti létre, és csakis ezen körülményt feltételezve engedi magát testi, materiális, akár biológiai instanciaként értelemmel felruházni” (Kulcsár-Szabó 2019, 115). Csak utalásképp hozom szóba a *Körúti éjszaka* infernális képeit, melyekben a nagyváros csatornahálózatának bëlrendszerként történő azonosítása során válnak a hálózatosan megképződő struktúra részévé.

Ha az 1930-as évek költészettörténeti fordulatát hangoztatjuk, nem árt tudatosítani, hogy Szabó Lőrinc szerepe e változásban nem csupán a szubjektum- és nyelvreflexiók okán válhatott kitüntetett hivatkozási ponttá. A test- és térkonstrukciók iránt megnövekedett érdeklődés előhívhatja a költő líratörténeti helyének ismételt felülvizsgálatát. Ahhoz azonban, hogy mindez ne csak visszhangja legyen az egykor előadott megállapításoknak, épp az elméleti keret alkalmazhatóságának próbája adja meg a terhelését. A térszemlélet konstrukcióinak felfedéséhez ugyanis éppannyira nem kerülhetõ meg az olvasás gyakorlata, mint amennyire a téralakítás sem csak a megragadhatatlan, de nyomon követhetõ cselekvések függvénye.

### *Irodalom*

- Balogh Gergő. 2019. Élni anyyi, mint ellenállni. In „*Örök véget és örök kezdetet*”: *Tanulmányok Szabó Lőrincről*, szerk. Kabdebó Lóránt – Kulcsár-Szabó Zoltán – L. Varga Péter – Palkó Gábor. 163–182. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum–Prae.
- Foucault, Michel. 1999. Eltérő terek. Ford. Sutyák Tibor. In *Nyelv a végtelenhez*. 147–156. Debrecen: Latin Betűk.
- Horváth Kornélia. 2017. A megértés kérdései. *Irodalmi Szemle* 60 (12): 56–66.
- Kabdebó Lóránt. 1996. Az Egy álmai. In *Vers és próza a modernség második hullámában*. 73–117. Budapest: Argumentum.
- Kern, Stephen. 2003. *The Culture of Time and Space 1880–1918*. New Haven–London: Harvard University Press.

- Kulcsár Szabó Ernő. 1992. A kettévált modernség nyomában. In „*de nem felelnek, úgy felelnek*”, szerk. Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő. 21–52. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Kulcsár Szabó Ernő. 2019. „Gyík egy napsütötte kövön”. In „*Örök véget és örök kezdetet*”: *Tanulmányok Szabó Lőrincről*, szerk. Kabdebó Lóránt – Kulcsár-Szabó Zoltán – L. Varga Péter – Palkó Gábor. 54–92. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum–Prae.
- Kulcsár-Szabó Zoltán. 2010. *Tükörszínhátság agyadnak*. Budapest: Ráció.
- Kulcsár-Szabó Zoltán. 2019. A (túl)élő üzenete. In „*Örök véget és örök kezdetet*”: *Tanulmányok Szabó Lőrincről*, szerk. Kabdebó Lóránt – Kulcsár-Szabó Zoltán – L. Varga Péter – Palkó Gábor. 114–137. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum–Prae.
- L. Varga Péter. 2021. „Rohanó vas sorsba zárva”. In *Lira, poétika, diskurzus*, szerk. Lackó Krisztina – Tátrai Szilárd. 101–116. Budapest: ELTE Eötvös Collegium.
- Lakoff, George – Johnsen, Mark. 2003. *Metaphors We Live By*. Chicago – London: Chicago University Press.
- Smid Róbert. 2017. Harc a technikával. *Irodalmi Szemle* 60 (12): 37–54.
- Szentpéteri Márton. 2010. Térpoétika: Irodalom és design a kulturális terek határán. *Helikon* 56 (1–2): 15–19.

## STRUCTURES AND SPATIAL COMPOSITION IN LŐRINC SZABÓ’S POETRY

Lőrinc Szabó’s poetry is a crucial task for anyone who concerns with the history of modern Hungarian literature. In my paper I introduce the perspectives offered by the spatial turn in order to enrich the points of view regarding late modern poetry. Spatiality here is based on structural connections that play a large role in various poems of *Te meg a világ* (*You and the World*, 1932), Lőrinc Szabó’s most influential book. This new assessment helps us to understand the poetry of the era more, and proves that this viewpoint is necessary to broaden our historical questioning.

*Keywords*: space poetics, modern lyric poetry, structure, mechanism, biopoetics

## STRUKTURE I PROSTORNE KONSTRUKCIJE U POEZIJI LERINCA SABOA

Onaj ko se bavi istorijom mađarske lirike teško može da zaobiđe poeziju Lerinca Saboa. Rad se bavi kriterijumima prostorne poetike s namerom da se predoči čime se poetika kasnog modernizma može obogatiti ukoliko se i ova perspektiva uključi u razmatranje. Ovom pitanju se pristupa na specifičan način tako što se u prvi plan stavlja prostor kao struktura, koji je u brojnim stihovima iz zbirke *Ti i svet* u stanju da dokaže zbog čega je bitno uvrstiti ovu perspektivu u književno istorijsku analizu. *Gljučne reči*: poetika prostora, moderna poezija, struktura, mehanizam, biopoetika



BALÁZS Imre József

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar  
Magyar Irodalomtudományi Intézet  
Kolozsvár, Románia  
lutraro@yahoo.com

## EGY KÖZTESSÉG MEGHATÁROZÁSA

*Markó Béla első két kötetének verseiről*

Defining the in-between

*Poems in Béla Markó's first two volumes of poetry*

Između dve generacije

*O prve dve zbirke pesama Bele Markoa*

Markó Béla korai költészete két generációs poétika közöttiként írható le. Első verseskötetét 1974-ben jelentette meg, egy olyan időszakban, amikor a romániai politikai helyzet fontos változásokon ment keresztül. A kései hatvanas évek liberálisabb politikai helyzete után az 1970-es évek romániai politikája fokozatosan újra egy sztálinista típusú kultúrpolitikát eredményezett, amelyet leginkább a nemzeti kommunizmus terminusával szokás leírni. Markó költészete erre a változásra egyfajta dezillúziós modalitással reagál, korai költészete pedig úgy írható le, mint amely egyfajta nosztalgikus, közösségorientált poétika ihletése felől egyre inkább egy avantgárd képviség és reflexív költészetszemlélet felé mozdul el. A tanulmány ezt a változást a korai Markó-kötetek recepciójának összefüggésében vizsgálja fel. *Kulcsszavak:* dezillúzió, erdélyi magyar irodalom, generációváltás, irodalomkritika, Markó Béla

Markó Béla korai versei egy várakozás terébe íródnak bele, amelyet a Markónál egyetlen évvel fiatalabb Mózes Attila úgy ragad meg, hogy saját korosztálya annak idején az 1967-es *Vitorla-énekben* induló „második Forrás-nemzedék” költőiben fedezte fel a korhangulatnak megfelelő, autentikus költői hangot és jelentésadást, alig néhány év után azonban a stagnálás és hiányérzet tapasztalata vált inkább meghatározóvá: az induló költők nem váltották be a hozzájuk fűződő elvárásokat, és nemzedékként is szétszóródtak, kezdeti lendü-

letükből veszítettek, programjuk kinyilatkoztatásszerűvé látszott merevedni a korabeli kritika szerint (Mózes 1975, 861–862). A korszak nyilvánosságában, egy Bretter György-esszé nyomán (Bretter 1969), amelyre Mózes is hivatkozik, ez az összefüggésrendszer az egyetemesség és a provincializmus oppozíciójába is átfordult, valamelyest leegyszerűsítve és a jólismertségbe vezetve vissza azt, amiről az egymást követő költőnemzedékek pályakezdése szólt a hatvanas–hetvenes években, Erdélyben.

Utólag természetesen pontosabban láthatóak azok a történelmi-politikai mozgások, amelyek mintegy relativizálnak is, illetve történelmi összefüggések között mutatják meg egy-egy költői alapállás, program, szerepfelfogás pozícióját. Az 1965-ben kezdődő, korai Ceaușescu-korszak lendülete, decentralizációs programja, nemzeti-nemzetiségi kérdéseket a korábbinál hangsúlyosabban felszínre hozó jellege, az ötvenes évekkel szemben helyenként kritikus megnyilvánulásai olyan háttérrel teremtettek a második *Forrás*-nemzedék indulásának, amely tágabb összefüggések közt is legitimálta annak költészetkonceptióját. A hetvenes évekre azonban, a Ceaușescu-rezsim fokozatos irányváltásainak következtében ez a program mintegy történelmi értelemben is átgondolandóvá vált, ugyanazok a kimondott mondatok is másképpen kezdtek hangzani. A második *Forrás*-nemzedék közösségi szerepvállalását tehát egy országos politikai összefüggésrendszer is legitimálta, szülőföld-témáinak pedig háttérül szolgált, hogy a hangadó, legkiemelkedőbb tehetségű nemzedéktagok közül többen is (Farkas Árpád, Király László, Magyar Lajos, Csiki László stb.) a Székelyföldön nőttek fel, és sokan kezdték pályájukat újságíróként, megyei lapoknál (főként a sepsiszentgyörgyi *Megyei Tükör*nél) elhelyezkedve.

Háromszékről, a *Megyei Tükör* vonzásköréből indulva Markó Béla számára is kínáló szerepmintákat, témakatalógust kínált a második *Forrás*-nemzedék költészete. Ugyanakkor a kolozsvári egyetemi évek során (1970–1974) fokozatosan azokkal a változásokkal is szembesült, amelyek a Mózes Attila által emlegetett elbizonytalanodáshoz vezettek. Mózes számára 1975 táján az első *Forrás*-nemzedék szabadság- és szintézisigénye az, ami új tájékozdási ponttá válik (Mózes 1975, 862).

Utólagos irodalomtörténeti leírások a „kettő és feles *Forrás*-nemzedék” terminusával is eljátszanak, olyan szerzőket sorolva ide, akik valamiképpen pályakezdésük jellegzetességei folytán két nemzedéki program közé szorultak (Elek 2014, 22–23): többek között Balla Zsófia, Markó Béla, Adonyi Nagy Mária, Bogdán László és olykor Mózes Attila neve is felmerül ilyen köztes besorolások alkalmával. A köztesség jelzését az indokolja elsősorban, hogy mind a második *Forrás*-nemzedéknek, mind a harmadiknak voltak olyan csoport-

képző intézményei, szocializációs terepei, amelyek nyomán kialakult egyfajta markáns csoporttudatuk – Farkas Árpádék esetében ez a *Vitorla-ének* című antológia vagy a *Megyei Tükör* című lap például. A harmadik *Forrás*-nemzedék számára az *Echinox* és a *Fellegvár* című lapok vagy Bretter György szellemi közelsége, részben pedig a *Kimaradt Szó* című antológia nyújtottak hasonló intézményesülési, csoportképződési lehetőséget. Balla Zsófiára, Markóra és Bogdánra egyaránt jellemző, hogy mindkét intézményhálózathoz kötődtek valamiképpen, de egyikhez sem kifejezetten szorosan – ezért kerülhettek ők valamiképpen két nemzedék „közé”, miközben tehetségüket, jelentőségüket minden irányból elismerték az irodalmi csoportok.

Markó debütökete, *A szavak városában* (Markó 1974) kapcsán irodalomtörténetileg szerencsés fejlemény, hogy mind a második *Forrás*-nemzedék vezéregyénisége, Farkas Árpád, mind a majdani harmadik *Forrás*-nemzedék kulcsfigurája, Szöcs Géza, írtak róla. Ha a debütökötet „köztességére” vagyunk kíváncsiak, amelyet azóta Markó monográfiája is leírt (Elek 2014, 15–35), érdemes szembesítenünk egymással a két könyvismertetés szempontjait, hangnemt, értelmezői stratégiáit.

Farkas Árpád egyértelműen az irodalomrendszer magabiztos részeként, mintegy „belülről” szólal meg, Markó kötetét méltatva:

Nem tudom, miféle kedélyhullámmal szoktatott le bennünket arról, hogy valódi költők jövetelét eseményként üdvözljük – de Markó Béla megérkezésekor nem a szolgálatos lelkesedés működik. Nem is hívta ki ő a tárt karú vagy vállveregető fogadtatást, beállított, mintha csak a szülői házba lépne, s kínálás nélkül helyet foglalt a romániai magyar irodalomban (Farkas 1974, 325).

Farkas a közösségi költő érkezésére figyel, implicite tehát a saját költői programjának folytatójára, a közösséget népként-nemzetiségként nevezve meg, mintegy a „népben-nemzetben gondolkodni” elvét kisebbségivé átfogalmazva: „új és fontos őrszem, abból a fajtából való, mely népben-nemzetiségben is gondolkodva igyekszik tágga és nyitottá oldani göröcsökben szorongó képességeit” (Farkas 1974, 325). Józanság, kétely, őszinteség („a líra legközpontibb fütése”), szintézisre törekvés, igényes és ravasz, kétfedelű költői képek, az elérhetetlen érzékelhetővé tételére való törekvés – ebben a fogalmi keretben jellemzi az írás folytatásában Farkas a pályakezdő Markó szövegeit, majd az elmarasztalás következik, amely a lendületet hiányolja a könyvből, statikusnak érzélve a képeit. Mindezt a Markó-mondatok bizonyos jellegzetességeiben, meg-megtorpanásaiban, kiszámíthatóságában éri tetten: „az illetéknéppen való

elterpeszkedés és kinyújtózkodás a Mondatban fölösleges sztereotípiákhoz, szájtartásbéli beidegződöttségekhez vezethet” (Farkas 1974, 326). Figyel a Markó-képek újszerűségére, példázva a frissességről tanúskodó megoldásokat, a legtágasabb, legmesszibbre mutató perspektívájú versként pedig a *Kitömött madarak* címűt nevezi meg. Konklúziója a közösségi elvárások felé vezet vissza: „első kötetével Markó már pontos krónikása e kor közérzetének, s ha kedvenc fenyője köré nem önt is öblös hangú, messzire hallszó harangot, ébresztgető és meditációra szólító csengettyűt – mindenképp” (Farkas 1974, 326).

Szőcs Géza az *Utunkban* analitikusabb megközelítést választ (Szőcs 1974), a Markó-képvilág megfejtésére fektetve nagyobb hangsúlyt. Meglepő és meggyőző következtetése, hogy mennyire egyanyagúak sokszor az egymástól a kötetben távol eső versek is. Ilyen értelemben valamiféle máris kialakult költői automatizmusokra való hagyatkozást feltételez, klasszikus költőktől vett idézetekkel támasztva alá, hogy váratlannak tűnő mozzanatoknak is előképei vannak a korábbi évszázadok költői logikájában. Jelzi és azonosítja a József Attila – Nagy László – Farkas Árpád képi világának jelenlétét is ilyesfajta Markó-sorokban: „csillag csapódik a csendnek”, vagy: „Vakító vásznat lobogtat a szél, / fehéren ég a csattogó időben”; „Szigorú álmaim lobognak / csontig fehéritő lánggal”, de amit inkább felró neki, az az ennél sajátabbnak érezhető képek reciklálása újabb és újabb versekben.

Hasonló tapasztalatról számol be írása vége felé közeledve, mint Mózes Attila – csak ő kifejezetten Markóra vetíti ki a nemzedéki program elbizonytalanodásának stádiumát: szerinte az *Egyszerű vers* volt az, amelyben sok akkori fiatal magára ismerhetett: „kemény egyszerűsége magával ragadta őket: ebben a versben az őszinteség, a fegyelmezett szenvedély és a közösségi kérdésvállalás olyan költői erővé ötvöződött, hogy Markó számára szinte magától értetődő természetességgel kínálkozott a nemzedék vezető költőjének szerepe. Mindez addig, míg nyilvánvalóvá nem lett, hogy Markó ezentúl csak a szerelem lovairól és a virágot jajduló fény magzatvizéről fog írni” (Szőcs 1974, 2). Meglehetősen kemény jellemzés – mindenesetre figyelemre méltó, hogy ebben az írásában Szőcs Géza valójában azt veti Markó szemére a költői pozíciót tekintve, ami a második *Forrás*-nemzedékéhez idomuló költőszerepből következne. Az *Egyszerű vers*ben megszólaló többes szám első személy egy nemzedéki tudatról látszott tanúskodni, amelyik egy fokkal játékosabbnak, illúziótlanabbnak tűnt talán Szőcs számára a Farkas Árpádék szerepvállalásához képest, de őrizte annak morfológiáját. Ennek az elhalványulására figyel fel a kritikus, talán azt is jelezve implicit módon, hogy másfajta költői stratégiák is kívánatosak lehetnek – az a megtorpanásokkal teli út azonban, amelyen Markó halad, nem váltotta egyelőre

be az ebben a költészetben rejlő lehetőségeket. Ha úgy tetszik, ez Szőcs számára a kötet hangulatában, dominánsnak érzett kedélyállapotában is megragadható – voltaképpen ettől kellene valahogyan elrugaszkodnia szerinte Markónak: „a rokonszenvesen stréberségmentes kötet uralkodó hangja: valami kesernyés, fájdalmasan kiábrándult beavatottság- és fensőbbiségtudat, fáradt gyerekkornosztalgia s a nosztalgiát leplező nyegleség és olyanfajta életszomorúság, ami hovatovább tehetetlen lelki lomhalmazállapotba vált át” (Szőcs 1974, 2). Izgalmasan cseng egybe Farkas Árpád meglátásával, hogy legelső helyen Szőcs is a *Kitömött madarak* című verset emeli ki a legsikerültebbek között.

Nézzük meg ezt a szöveget részletesebben is, hiszen egyik kritikus sem fejt ki és indokolja bővebben választását. Bizonyára egy olyan, többszörös kódolású, alapértékeket megfogalmazó versről van szó, amelyben a két különböző értékrendű alkotó-kritikus közös értékekre bukkant.

A vers ironikus felszólítással indul: „Óvjatok minden suhogástól / kitömött madarainkat!” (Markó 1974, 57). Mint ennek alapján már voltaképpen várható is, a vers annak kibontásává alakul, ahogyan a halott, a mozdulatlan, a bezárt elkerülhetetlenül élővé, szabaddá fog alakulni a szabadsággal való találkozás, a szabadság jeleinek észlelése nyomán – a porosodó üvegszem egyszer csak látni kezd, felfénylik a vers végére, a kitömött madár pedig kirepül. Fontos ugyanakkor az is, hogy a vers közepe táján ugyanez a mozzanat az emberi cselekvésekre is rávetül: „Vigyázzatok, vigyázzatok nagyon / a formalinban ázó békességre! / Zárjátok el a vízcsapot: / emlékeztet a forráscsobogásra” (Markó 1974, 57).

Nem lehetetlen felismernünk ebben az üzenetben azt a közös elemét a szabadságvágyanak, amelyik végső soron összeköti a Forrás-nemzedékek költőit: a szabadság olyan érték, amely a korszakban egyéni és közösségi szabadságként egyaránt korlátozottnak mutatkozott, a helyzetből kifelé mutató, abszurdításában megragadó kép a felröppenő kitömött madarakkal ilyen értelemben a korhangulat komplex megragadása.

Sok tekintetben pontos leírása tehát a pályakezdő Markó költészetének, hogy valamiképpen két nemzedék közé szorult helyzetben van éppen – a kezdeteknél talán szorosabban idomul a második *Forrás*-nemzedék poétikájához, az alábbi jegyek alapján: szülőföld, idős emberek nosztalgikus megjelenítése, némileg tragikus hangoltság, többes szám első személyű igealakokban is tárgyiasuló mi-tudat, szabályos versformák. Ugyanakkor azonosíthatunk olyan, első megközelítésben egyénileg Markóra jellemző motívumokat is, amelyek a későbbiekben a harmadik *Forrás*-nemzedék költőinél új kontextusokba rendeződnek: látszat alól kiderengő elemek, amelyek szorongást keltenek, amelyek egzisztenciálissá teszik a tetteket; megfordításból eredő abszurdítás – például vannak

olyan versek, amelyekben a székek ülnek, a természeti és az emberi-civilizációs világ elemei keverednek, az élőlények gépekként, barkácsoltként tűnnek fel: mindez már az első kötetben valamiféle gondolati igényt, reflektáltságot jelez. Képiségben szakad el tehát legtöbbször és leginkább első kötetében Markó a második *Forrás*-nemzedék világától.

A második Markó-kötet, az 1977-es *Sárgaréz évszak* határozott továbblépést hoz a költői pályán: a szerző a képi világ erőteljesebbé, markánsabbá tételével lép tovább. Olykor bizarrnak, szürrealizmusból ihletődőnek tűnő képek ezek, de mégis szikár költői logikának engedelmessé válnak, őrizve a Markó-verseknek már az első kötetben is megtapasztalható erősségét: a pontos szerkesztettséget. Az a jellegzetesség, amelyet Szócs Géza még reflektálatlan ismétlődéseként vonhatott kritika alá az első könyvben, és amely a képi kapcsolások automatizmusaként volt ott értelmezhető, itt már jól körvonalazott motívumhálóként fogja át a teljes kötetet: a madarak, a hó/hóember, a megfagyott világ, a vásári/mutatványos világ, a költészeti önreflexió már jól felismerhető mintázatává válik, amelyben helye van a variációknak. Felbukkannak, de itt még nem válnak kizárólagossá az avantgárd jellegű szabadversek – ezek majd a következő, 1980-as *Lepkecsontváz* című könyvben járulnak hozzá annak a kötetnek a formai egységességéhez is. Mégis megállapítható, hogy a *Sárgaréz évszak* által a szerző egyértelmű lépést tett a köztességből a harmadik *Forrás*-nemzedék poétikája és költészetszemlélete felé, miközben a rá jellemző feszes, jól kitapintható költői logikának engedelmessé válnak strukturáltság továbbra is egyéníti őt ebben a kontextusban.

Vizsgáljuk meg azonban, miképpen fogadja a kritika a kötet megjelenése idején ezt a poétikai változást. Mózes Attila egyfajta elmélyülésként, komplexebbé válásként írja le a két könyv között tapasztalható különbséget:

Markó, bár igen sok a hangulati vers ebben a kötetében is, mégsem tekinthető csupán a közérzet-líra egyik igen jeles fiatal képviselőjének, inkább hajlik a gondolatiság felé, amit több aforisztikus csattanóra csupaszított verse tanúsít, főleg az első kötetben, s aminek lírai értékén azzal emel jelen könyvében, hogy immár a líra legitim eszközeivel épített világból bomlik ki gondolatisága, hogy egyre kevésbé enged a frappáns ötletek elsődleges megfogalmazású csábításának, s mindinkább sejtelmessé, sokat sejtetővé, többértelművé és többértékűvé teszi mondanivalóját a versben (Mózes 1977, 2).

Kulcsversként említi, és az egész kötet alaphangoltságára nézve kiterjeszhetőnek látja *Az utolsó kardnyelű* alapállását, ahol a mutatványos az egyetlen

lehetséges cselekvési formát, a hitelességét képviseli, a feléje irányuló vásári elvárások között is. Ennek szellemében tehát Mózes alapvetően a kötet etikai alapállását, a hitelesség modalitását méltatja.

Kifejezetten poétikai észrevételeket is megfogalmazva a tömörítés, sűrűsödés jellegzetességeit is kiemeli, észrevétele szerint Markó a hasonlatok, a ráérős, terjengős mondatok felől a metaforizáltság, meghökkentő metonímiák, kibillentő, szerkesztett ismétlések dinamikája felé mozdul. A kötet szerkezetébe beleíródó változást *Az utolsó kardnyelőtől A fiúvá változott szarvasig* ívelteti a kritikus, utóbbi vers ugyanis a visszatérés lehetetlenségéről beszél: mire a fiúk visszatérnek a házba fiúként, addigra maga a ház változik át és mozdul szarvaszerűen. Ezt egyrészt a nosztalgia modalitásától való távolodásként, másrészt irodalomtörténeti kontextusban a második *Forrás*-nemzedék költészeteszményének paradoxonba záródásaként ismerhetjük fel: „Markó bármi áron is, de leszámolt múlt-jegyekkel (melyek őt azért nem vonták annyira hatásuk alá, mint közvetlen elődeit)” (Mózes 1977, 2).

Izgalmas a kötetet értelmező dokumentumként Székely János evidensen konzervatív szemlélet felől érkező bírálata (Székely 1977), amelyik a rejtőzködés motívumát emeli ki dominánsként a kötetben – pontosan azonosítva be a könyv motívumhálóját (az általam korábban említett képi hálózathoz Székely még a maszk, a tükör, színpal, fénykép közvetítettséget sugalló elemeit is hozzáveszi), talán csak tétjeit vétné el, individuálisként azonosítva Markónál valami olyasmit, ami a korszak késő modern költészetében általánosan is jelen volt abban az időszakban. Ha Markót rejtőzködőként azonosítjuk, akkor valójában a második világháború utáni magyar költészet jelentős részét hasonlóan kell minősítenünk – Markó jellemzője ebben az összefüggésben talán éppen az (és ezt kétségtelenül Székely János értetlenkedése mutatja meg inkább nekünk), hogy verseinek precíz szerkesztettsége és reflektáltsága révén párbeszédképesebbé válik a klasszikus költészeteszmény felől érkező olvasatokkal is. Ilyen értelemben is állítható, hogy a *Sárgarézs évszak* még mindig inkább egy köztes állomás a Markó-pályán, egy olyan állomás ugyanakkor, amely nem a költő arcának, sokkal inkább saját költészete működésmódjának felmutatásában, el-nem-rejtésében érdekelt. A magánemberként valamelyest elrejtőző, vallomássosságtól tartózkodó Markó hitelességét ebben a könyvben a költői technikák nyílt megmutatásának hitelességével azonosíthatjuk.

Egy Székely Jánosétól lényegesen eltérő alapállásból Boér Géza épp a látszatokra való figyelmeztetés fontosságát emeli ki a második Markó-kötetből, a hiány körülírását is méltányolva. Ugyanakkor ha egyetértünk abban Szöcs Géza első kötetéről írt bírálatával, hogy az dominánsan egy hangulat kötete volt,

akkor a *Sárgaréz évszokról* szóló Boér-írás az ebből való kilépést hangsúlyozza most, noha továbbra is egy köztességben látja még a Markó-lírát: „A szavak városából a jelenségek és a jelentések világába jutottunk. Megszűnt a hangulati világ prioritása, de ez még nem a radikális vers, de a radikális vers előtti állapot” (Boér 1978, 1047).

Ha Boért költészeti meteorológusként alkalmazta volna valaki, akkor a Markó-költészet utólagos fejleményei messzemenően igazolták volna prognózisát: Markó beszédmódja a *Lepkecsontváz*szal kezdődően válik legradikálisabbá, és egyben ott érkezik meg teljeskörűen a harmadik *Forrás*-nemzedék által a hetvenes évek közepén kezdeményezett új poétikához, amelyben már a neoavantgárd formanyelv, és fokozatosan egyre inkább a posztmodern ismertetelmélet a jellemző.

(A tanulmány az MTA Domus Hungarica Scientiarum et Artium támogatásával készült.)

### Irodalom

- Boér Géza. 1978. A felboncolt madár poétikája. *Korunk* 37 (12): 1046–1047.
- Bretter György. 1969. Költészet és felelősség. *Igaz Szó* 17 (12): 923–928.
- Elek Tibor. 2014. *Markó Béla költői világa*. Csíkszereda: Bookart.
- Farkas Árpád. 1974. Túl a mondaton. *Igaz Szó* 22 (10): 325–326.
- Markó Béla. 1974. *A szavak városában*. Bukarest: Kriterion.
- Markó Béla. 2000. *Szétszedett világ: Egybegyűjtött versek (1967–1995)*. Marosvásárhely: Mentor.
- Mózes Attila. 1975. Fiatal költők ürügyén. *Korunk* 34 (11): 861–864.
- Mózes Attila. 1977. A jelkép megválasztása és meghatározó jellege. *Utunk* 32 (48): 2.
- Székely János. 1977. Az értelmezés kísértései. *Igaz Szó* 25 (12): 617–620.
- Szőcs Géza. 1974. Tetteink növényágya. *Utunk* 29 (31): 2.

### DEFINING THE IN-BETWEEN

#### *Poems in Béla Markó's first two volumes of poetry*

Béla Markó's early poetry can be described as being situated in-between two generational poetics. Markó published his first volume of poetry in 1974, in a period when the political situation in Romania was undergoing an important change. After a relatively liberal approach to culture during the late 1960's, Romanian communism began shifting during the 1970s towards another episode of Stalinist cultural politics described as national communism. Markó's poetry marks this shift



with a disillusioned approach, and his poetry can be described as shifting from a nostalgic, community-oriented poetics towards an avant-garde imagery and a more reflexive approach of poetry. The article describes this shift by referring to the reception of Markó's early volumes.

*Keywords:* Béla Markó, disillusionment, literary criticism, shift of generations, Transylvanian Hungarian literature

## IZMEĐU DVE GENERACIJE

### *O prve dve zbirke pesama Bele Markoa*

Rana poezija Bele Markoa se može smestiti u poetiku između dve generacije. Prvu zbirku je objavio 1974. godine, u razdoblju kada je politička situacija u Rumuniji bila na važnoj prekretnici. Posle liberalnijih političkih prilika kasnih šezdesetih godina politika u Rumuniji je sedamdesetih postepeno rezultirala kulturnom politikom, bliskom staljinizmu, za koju se najčešće koristi termin „nacionalni komunizam“. Marko na ovu promenu reaguje na svojstven način, deziluzionim modalitetom, dok se njegova rana poezija može opisati kao put od nostalgичne, društveno orijentisane poetike ka slikovitoj avangardi i refleksivnom pristupu poezije. Studija ovu promenu prikazuje u svetlu recepcije ranih Markovih zbirki.

*Ključne reči:* deziluzija, mađarska književnost iz Erdelja (Transilvanije), smena generacija, književna kritika, Bela Marko

ETO: 821.111-1SHELLEY, P. B.  
821.111(411)-31STEVENSON, R. L.  
821.111(73)-32LOVECRAFT, H. P.  
DOI: 10.19090/hk.2021.3.21-36

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

SMID Róbert

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar  
Összehasonlító Irodalom- és Kultúratudományi Tanszék  
Budapest, Magyarország  
smidi86@staff.elte.hu

## HÁROM EPIZÓD A MONSZTRÓZITÁS IRODALOMTÖRTÉNETÉBŐL (SHELLEY, STEVENSON, LOVECRAFT)

Three episodes in the literary history of monstrosity  
(Shelley, Stevenson, Lovecraft)

Tri epizode iz književne istorije motiva monstruma  
(Šeli, Stivenson, Lavkraft)

A dolgozat arra a váltásra fókuszál, amelyen a horror műfaja ment keresztül a szörny figurájának és a szörnyűség tapasztalatának újraértésével a XIX. század elején és végén, illetve a XX. század első harmadában. Mary Shelley vagy Edgar Allan Poe gótikus prózája még idegen létezőként, egy másfajta ontológia részeként gondolta el a szörnyet; kvázi-természetellenesként, ugyanakkor a natúra–kultúra dichotómiában mégiscsak az előző markáns figurájaként tárva elének azt. Bram Stoker, Oscar Wilde, Robert Louis Stevenson és H. G. Wells pedig annak segítségével alkották meg a monsztrózitás tapasztalatát műveikben, hogy az idegenséget és az egzotikumot a XIX. századvég társadalmi rendjébe integrálták. A következő stádium annak az H. P. Lovecraftnak a horrorja, aki a monsztrózitást a századelő biztosnak hitt racionális diskurzusrendszerében tárta fel, ennyiben pedig az általa meghonosított „weird” zsánere a metafizikus horror helyett a materiális-mediális feltételrendszerekhez fordult.

*Kulcsszavak:* szörnyeteg, gótika, viktoriánus, weird

A modern szörnyeket – tehát nem olyan antik társaikat, mint az *Odüsszeia* küklpszai, vagy premoderneket, mint a *Beowulf* Grendelje – a szakirodalom általában úgy szokta értelmezni, mint a félelem és a szorongás metaforáit (Erle-Hendry 2020), ennyiben pedig figurájuk nem tud nélkülözni valamifajta morá-

lisan transzgresszív aspektust. Dolgozatomban amellet érvelek, kiemelve a hagyomány folyamatából Mary Shelley *Frankensteinj*át, Robert Louis Stevenson *Dr. Jekyll és Mr. Hyde*-jét és H. P. Lovecraftnek a 20-as évek második felétől írt néhány elbeszélését, hogy a szörny kevésbé a diskurzuson belüli metaforaként érvényesül, mint inkább az adott kor diskurzrendszerének külsőleges szervezőeleme, amely önnön jogán megmutatkozik: ennyiben pedig nem mindig vagy nem univerzálisan a bináris oppozíciókat megsértő hibriditás vagy nagy Másik kell legyen, hanem korszpecifikusan változó funkciókkal rendelkezik.

Annak a prózatrend-kutatásnak az aktualitását, amely a szörnyeteg és a szörnyűség tapasztalatának egymást váltó történeti kontextusaira és tényezőire koncentrálnak, nemzetközi viszonylatban a Monster Studies-nak már a 90-es években meglévő, de csak az utóbbi években intézményesülő jelenléte (Koenig-Woodyard–Nanayakkara–Khatri 2018), itthon pedig a nemrég gyors egymásutánban megjelenő kiadványok, a *Prae* spekulatív fikcióról (2020/4) és a *Helikon* posztmodern gótikáról szóló száma (2020/2), valamint a *Rémesen Népszerű* című többszerzős tanulmánykötet (Limpár 2021) is mutatja. Azonban, míg a gótikus kutatás e hagyomány aktualitásának felmutatása közben hajlamos homogenizálni saját keretét a szörny figurájának vizsgálatakor, emiatt pedig a gótikus újraélesztéséről, illetve visszatéréséről beszélni, én kifejezetten a különbségekre koncentrálok, vagyis a szörnyűség koncepcionalizálhatóságának korszakküszöbeire. Hovatovább dolgozatomban egyértelműen a szörnyre (monster) fókuszálok, amely mind itthon, mind pedig külföldön össze szokott csúszni olyan dolgokkal, mint a bestiális (beast) vagy a szörnyszülött (freak), mely utóbbi inkább bemutatott látványosság (showcased), míg a szörnyre az jellemző, hogy megmutatkozik (monstrare).

### Shelley

Jeffrey Jerome Cohennek a szörnykultúráról alkotott hét tézise szerint a szörny par excellence metafora, mert egyrészt sűrítés, amennyiben egy adott korszak atmoszféráját – a szorongásokat és a vonzalmakat egyaránt – magában foglalja, másrészt pedig az átvitel (meta-phorein) értelmében mindig máshová mutat (Cohen 1996, 4).<sup>1</sup> Frankenstein szörnye azért is paradigmátikus ebből a szempontból, mert Mary Shelley regényében a monsztróizálás a határsérté-

---

<sup>1</sup> A monsztróizálás tapasztalata ugyanígy az átvitelben jelentkezik Paul de Man Rousseau-olvasatánál is, amikor a nyelv metaforikus eredeténél az „ő félek” → „ő óriás” sémát vázolja fel (De Man 1999, 203).

sek kumulatív alakzataként jelentkeznek: egyrészt a szörny kategorizálhatatlan, mivel emberi és állati részekből lett összefércelve, másrészt ellentmond az élet természetes törvényeinek, például a fekete szájával, mely a keringés hiányát jelzi (Shelley 2001, 59). Olyan tisztátalanság, amely a kulturális kategorizációs formákat megbontja, ez pedig Cohen harmadik tézisével hangzik össze, mely szerint a szörnyeteg mindig a taxonómia krízisére mutat rá, besorolhatatlan az adott korszak bináris oppozícióiba (Cohen 1996, 6–7). Amikor tehát Frankenstein a teremtményét meglátva, azt „katasztrófának” nevezi (Shelley 2001, 59), ezt úgy is értelmezhetjük, hogy a katasztrófa maga a besorolás lehetetlensége, az élő és a halott, a természetes és a művi között – a paradoxont, amely Frankenstein sikeres kísérletével jelentkezik a kor rendszerében, eleve szörnyűségként kell stabilizálni.

Mary Douglas *Purity and Danger* című munkájában kifejezetten az ilyen formátlan, önmagának ellentmondó létezőket, a kategóriák közötti dolgokat vizsgálja, így például a vért, a köpetet, a könnyeket stb. Megállapítása szerint a maradványok, a mellék- és végtermékek – amelyekből Frankenstein szörnye is áll – kizárásával lehetett a természetet tisztán tartani, viszont mivel ezek mégiscsak ott végzik, ezért elkezdik annak részét alkotni (Douglas 2001<sup>3</sup>, 2). Shelley-nél a szörny márpedig ezek visszatéréseként áll előttünk, ha tekintetbe vesszük, hogy Judith Halberstam meghatározása szerint a gótikus próza egyik definíciója lehetne a testet öltött (embodied) horror (Halberstam 1995, 2): akár úgy értjük ezt, hogy a szörny bőre átlátszó, tehát minden maradék egyből szembetűnik bárkinek, aki ránéz, akár Frankenstein esztétikai ítéletére figyelünk, hogy hiába alkotta meg szép részekből teremtményét, a fényes fekete haj és a gyöngyfehér fogak éles kontrasztot alkotnak a vizenyős szemekkel és ráncos bőrrel (Shelley 2001, 59) – az összhatás egyértelműen taszító, mert nem homogén. Ezt a hibriditást, összeférceltséget magára a regényre is ráolvashatjuk, hiszen a három narratív szint (Walton kapitányé, Frankensteiné, valamint a teremtményé) egymásba feslenek, ráadásul a levél- és versbetétek is hozzá vannak varrva ezekhez az elbeszélő szövegekhez;<sup>2</sup> ahogy a szörny, úgy a szöveg is mindenevő. Nem véletlen, hogy Shelley előszavában, amikor elbúcsúzik

<sup>2</sup> Mindazonáltal a szörny megalkotása is szövegekhez köthető (Halberstam 1995, 36): egyrészt azokhoz a reneszánsz természetbölcséleti és Frankenstein-kortárs természettudományos szövegekhez, amelyekbe a címszereplő beleássa magát, másrészt azokhoz, amelyeket maga a szörny kezd el olvasni. Utóbbiakhoz kapcsolódóan szemléletes példa lehet, hogy a szörny csak azt követően képes elmesélni a De Lacey-család történetét – tehát tulajdonképpen a történelmi narratíva egyik altípusát megalkotni –, hogy olvasta Volney *Birodalmak romjai* című művét. Sőt, a saját geneziséről is Frankenstein munkanaplójából értesül.

teremtényétől („I bid my monstrous progeny go forth and prosper. I have an affection for it, for it was the offspring of happy days”), az „it” szócska egyaránt vonatkozhat a regényre és az abban szereplő teremtményre is.

Mindazonáltal a regényben nincs részletes leírás a szörny külsejéről, csak a kiváltott undor és a szereplők reakciói (például ájulás [Shelley 2001, 130] vagy támadás [Shelley 2001, 102]) révén kaphatunk valamifajta képet róla, de esetenként még erről sem tájékoztat a szöveg. Például, amikor a De Lacey-gyerekek rányitnak a szörnyre, akkor ő úgy fogalmaz, „[u] gyan ki tudná leírni elszörnyedésüket és felháborodásukat, amelyet a látványom okozott?” (Shelley 2001, 130). Ez a befogadói részről nemcsak érvényesíti Cohen második tézisét, hogy a szörnyre nem lehet közvetlenül ránézni (Cohen 1995, 5), de a szörny teljes láthatóságának hiánya megnyitja az olvasó számára a szimpátia lehetőségét is, miközben Frankenstein újra s újra olyan nem emberi létezőként írja be őt – leginkább litotékkal, például amikor kijelenti, hogy unokaöccsét, Williamet senki emberféle („nothing in human shape”) nem gyilkolta volna meg (Shelley 2001, 77)<sup>3</sup> –, aki nem érdemel szájalmat vagy együttérzést. Ugyanakkor kettejük hasonlatossága is egyértelművé van téve a regényben: az olyan esetlegességektől, hogy a szörny a teremtője köpönyegét ölti magára (Shelley 2001, 101), az olyan komplex viszonyokig, hogy a szörny elvonja Frankenstein figyelmét saját magáról. Amikor ugyanis Frankenstein belemerül a kísérleteibe, akkor etikai dilemmái helyett hiúsága kerül előtérbe, annak is a felszínes aspektusa: sérti, hogy úgy néz ki, mint egy bányász, és nem úgy, mint egy művész (Shelley 2001, 56). Miután viszont a szörny válik az egyetlen szenvedélyévé (Shelley 2001, 189), már nem érdekli a saját külseje, ezért is találhat rá Walton csapzottan, szörnyű látványt nyújtva – nem csoda, hogy a kapitány ekkor „interesting creature”-ként aposztrofálja Frankenstein (Shelley 2001, 27).

A szörnyűség másik aspektusát nem a vizuális kódok, hanem a femininitás modulálja. Egyrészt a nő a regényben az esztétikai tapasztalat kerékkötője; amikor a szörny meglátja Frankenstein anyjának arcképét a Williamnél talált medálban, arra gondol, hogy ilyen gyönyörűség neki sosem fog jutni, és éketlen haragra gerjed (Shelley 2001, 138). Másrészt a nőhöz a ragály képzelet kapcsolódik a regényben (Huet 1993, 131); nemcsak azért, mert Frankenstein anyját skarlát ragadta el, hanem azért is, mert amikor a címszereplő először gondol bele tetteinek nem kizárólag saját magát érintő következményeibe, ezt éppenséggel a női szörny elkészítésének apropóján teszi. Látja maga előtt, hogy

---

<sup>3</sup> Ezzel szemben Frankenstein teste nagyon is emberi, hiszen azt megviseli barátja, Henry halála: „The human frame could no longer support the agonies that I endured” (Shelley 2001, 167).

az így már szaporodni képes teremtményével végzetes ragályt szabadítana az emberiségre (Shelley 2001, 158). A nő tehát életadó helyett halálhozóként tűnik fel a szöveg több pontján, ezért is kell a férfinak a hiányzó anya helyére lépni, amiből viszont csak szörnyűség fakad.

Ám hiába történik meg ez a helycsere, a két főszereplő tulajdonképpen egymást akadályozza a természetes reprodukcióban; Frankenstein végül nem készíti el teremtményének a női társat, a szörny pedig megöli Elizabethet, teremtője feleségét. A reprodukció kérdéséhez tapadó természetesség–mesterségesség dichotómia kapcsán pedig egyértelműen a szörny kerül a szöveg fókuszába. Egyrésről születésekor a szörny csak a Holdat ismeri fel a laboratóriumban, majd először beszéd helyett a madarak énekét próbálja utánozni (Shelley 2001, 100). Hovatovább a természetnek arra a részére megy, ahol az ember nem jár, így az elhagyatott hegyek és sivár gleccserek lesznek az otthona (Shelley 2001, 97) – melyek mindazonáltal az élet hiányát is sugallják motivikusan. A természetbe ágyazottságához kapcsolódik az is, hogy a szörny felbukkanásakor mindig esik és/vagy villámlik (Shelley 2001, 59, 96), sőt a szemében a természet az ő hangulatváltozásait követi: például a csillagok gúnyolódva fénylenek, miután sikertelenül próbált az öreg De Lacey-vel összebarátkozni (Shelley 2001, 133). Ez utóbbiakat persze a gótikus jelenetezés számlájára is írhatjuk, ekkor pedig éppen hogy a teremtmény műviségét erősítik. A szörny mesterkéeltségét támasztja alá az is, hogy Frankenstein számkivetett, illetve a törvények felett álló gyilkosként<sup>4</sup> hivatkozik rá (Shelley 2001, 92).

A monsztróizás ezzel kétféle olvasatot is megnyit a *Frankenstein*ban. Először is azt, hogy a szörnyet integrálni kell a társadalmi rendszerekbe, hogy az ember számára gondozhatóvá váljék. Frankenstein szörnye nem szörnynek teremtett, hiszen maga vall arról: az csinált belőle szörnyet, hogy a gazdája magára hagyta (Shelley 2001, 97). Ez pedig a modernitás azon hitét erősíti, hogy a gondozás, az odafigyelés, az elkötelezettség és a törődés hiánya vezet valaminek az elfajzásához (Latour 2011, 38). Másodszor viszont a szörny alakja magát a romantikus természetkép legitimációját kérdőjelezi meg, nemcsak azzal, hogy a „nature kontra nurture” vitába integrálhatatlan, de azzal is, hogy a természet tényleges, biológiai hibriditásának figurájaként mutatkozik meg – annak a hibriditásának, amely az embert is jellemzi a bőrünkön élő baktériumokkal vagy a bennünk lévő fehérjékkel. Az a Frankenstein, aki egy új fajt akart létrehozni (Shelley

<sup>4</sup> Frankenstein itt a „murderer” és nem a „killer” szót használja, tehát nem az állati, hanem a társadalmi szférába utalja teremtményét gyilkosként, ami feltételezi, hogy nem önfenntartásból vagy ösztönből gyilkolt, hanem tisztában volt tettének morális súlyával.

2001, 54), a hibriditás diszkurzív tilalmával szembesülve megakadályozza teremtményét abban, hogy szaporodjék (nem készít neki társat), ezzel pedig bár éppen az élet ellen lép fel, a romantikus ideának megfelelően mesterséges módon lekeríti őt mint természetit. És – az első olvasathoz kapcsolódva – ha a szörny gondozásra szorul, akkor Frankensteinnek el kellene ismernie azt, hogy nem természetes, legalábbis nem ahhoz a természetképhez tartozik, amelyet rajta keresztül (a lekerítéssel, hogy nem engedi szaporodni) végül mégiscsak helyreállít: tehát egy önmagának ellentmondó pozícióba kényszeríti a szörnyet. Timothy Morton értelmezése szerint a monsztróizitás ezért nem a partikularitásban, hanem az így kialakult általános diszkurzív szabályozottságnál érhető tetten a *Frankenstein*ban:

A teremtmény bármilyen testekből összeállított, bárkiből (any body – anybody). Frankenstein teremtménye még csak nem is egy másik, mert nem képes viszonzni a tekintetünket, vagy üres felületként viselkedni. Ő egy szörnyű abjekt, amely gyönyörű, felvilágosodás kori prózát beszél, egy hússzelet a hentespultról, pislogó szemekkel. Ez a művi tárgy vérzik, és lelkesen beszél a vegetarianizmusról és az együttérzésről, miközben gyilkosságaiért a környezetét hibáztatja: az embereket (Morton 2007, 194).

A fentiek értelmében a szörny Shelley-nél nem egy másik, hanem egyrészt egy kiasztikus viszony materializációja azzal, hogy neki az ember a környezete. Másrészt ahhoz, hogy Frankenstein rendelkezessék felette, egyértelműen alsóbb rendűnek kell lennie, mint az ember, tehát természetinek. Azazhogy a természeti másikjának, mivel a lehatárolással ugyanazt az absztrahálást követi el rajta Frankenstein, mint amit a természet ideáljának megképezéséhez használt a romantika diskurzusrendszere. Bizonyos szempontból tehát ez egy olyan másikja az eleve másiknak (a természetnek), amelyet a Donna Haraway által népszerűvé tett „inappropriate/d other” fogalmával lehet leírni: ez az „eltolt másik” leleplez minden másikkonstrukciót azzal, hogy nem tudjuk beilleszteni egy bináris sémába a másik másikként (Haraway 1991, 299), tehát tükörképként, mert ő maga materializál egy tükrös viszonyt a környezet kapcsán.

### *Stevenson*

Míg Frankenstein elmenekült a szörnye elől, addig a brit századvég már legalábbis elismerte a szörnyeit Másikként (Lee Six–Thompson 2016, 353): Dorian Gray a képe előtt üldögél, Dr. Jekyll a tükörben saját magaként látja viszont Mr. Hyde-ot, Edward pedig Dr. Moreau szigetén emberi jogokat tulaj-

donít a vadaknak. Ekkor a szörnyeteg már egyértelműen természetesként tűnik fel, és a természet azon kapacitásában mutatkozik meg, hogy az képes deviáns formákat is létrehozni; ahogy a deviáns szóból kihallatszik, Darwin kutatásai a biodiverzitásról összekapcsolódva az angol kolonizációs fantáziákkal, a társadalmi és a biológiai diskurzus hibridizációja révén hozták létre a szörnyet a századvégi fikcióban. Mivel az evolúciót Darwin nem egyértelműen progresszivitásként, fejlődésként vázolta fel, ezért felerősödtek azok a félelmek, amelyek szerint a primitívek egyszer a civilizált emberek szintjére érnek el, vagy hogy maga az európai ember sem fejlődött még ki teljesen, sőt, hogy nem elképzelhetetlen a visszafejlődés sem, ekképpen pedig a jövő a morális kiteljesedés helyett az animális állapotba történő regresszió fenyegető árnyát vetette a XIX. század második felének társadalmi tudatában (Hurley 2004, 56). Az „imperial gothic”, ahogy Patrick Brantlinger azonosítja e kor egyes műveinek zsánerét, nem véletlenül köti össze a darwini és a keleti egzotikumot, okkultizmusba fordítva azt, a Másikkal szembeni szorongás kifejeződésékként (Brantlinger 1990, 232).<sup>5</sup>

Ezért nem csoda, hogy *A kincses sziget* után néhány évvel Stevenson a *Dr. Jekyll és Mr. Hyde különös esetét* írta meg, Hyde karakterével tulajdonképpen városi környezetbe helyezve a primitivitást. Stevenson nemcsak a korban a regény és a románc között bevett differencia miatt – tudniillik, hogy a regény realista, a románc fantasztikus elemekkel teletűzdelt – döntött az utóbbi mellett, hanem elmondása szerint azért is, mert a románc műfaja a regénnyel szemben sokkal inkább a „vadembereket” szerinte jellemző elemi energiákra játszik rá; gyakorlatilag a primitívnek mint Nagy Másiknak a társadalmi rendszerbe tükrözésével létrehozta a degenerált figuráját. Nemcsak a természetben lett

<sup>5</sup> Gondoljunk itt például Rudyard Kipling *The Phantom Rickshaw* című novelláskötetének darabjaira. Sőt, ennek az orientalista egzotikumnak olyasfajta átvitele is megtörténik a korban, hogy a Brit-szigetek nem angol szerzői ezen minta alapján saját – kolonizációs szempontból – szörnylétükkel is szembenéznek a művekben, például Wilde vagy Stoker az ír kérdésre alludálva. Előbbinél a *Dorian Gray arcképében* ennek parodisztikusan metafikciós alakzatoként szolgálhat a kis sárga könyv, egy francia regény (az eredeti kéziratban *Le Secred de Raul* Catulle Sarrazintól [köszönöm szépen Keresztes Balásznak az információt]), amelyet a címszereplő Lord Henrytől kapott, és amely a dekadencia útján elindítja; utóbbinál pedig a filológusok hiába küzdenek a cím ír olvasata ellen (Drac-ula, tehát 'rossz vér'), Friedrich Kittler grandiózus esszéjében mutat rá arra, hogy Vámbéry Árminnak mint Közép-Európából származó orientalistának mekkora szerepe volt abban, hogy a törökök által elhurcolt, majd a nyugat védelmezőjeként szerepeltetett Vlad Tepes figurája a maga hibriditásában a *Dracula* címszereplőjévé avanszáljon, egyesítve magában a geopolitikai reflexiókat is (Kittler 1993, 21–24).



elismerve ezzel a szörny, de mint olyan maga is egy diszkurzív rendet kezdett alkotni, tehát katalogizálhatóvá vált, ahogy Hyde-ról is bizonyos jegyek alapján valamennyi szereplő képes megállapítani, hogy monsztróz, akár integrálja őt a társadalmi rendbe, akár külön fajnak tekinti. Shelley műve után ugyanis már a monsztróz is megkapja a maga kategorizációját, ahogy a francia zoológus Isidore Geoffroy St-Hilaire írta a korban: „A monsztróizálás többé nem valami-féle rendszertelenség, hanem egy másik rend, amely nem kevésbé szabályos és törvények által vezérelt: új és régi rendszerek keveréke, két állapot egyidejű jelenléte, amelyek általában egymást követnék” (idézi Wright 2013, 111).

A populáris regényadaptációkkal ellentétben Hyde Stevenson szövege szerint nem egy nagydarab szörny, inkább a kor kriminológiájának tipikusan regresszív jegyeit mutató deviánsa: fehér bőrű, törpe, majomszerűen szőrös, és képtelen a szavakat normális hangerővel, artikuláltan kiejteni – de nem ordít, hanem suttog (Stevenson 2005, 41). Akik találkoznak vele, azokat inkább emlékezteti valamifajta előemberre (Stevenson 2005, 42), a darwini ősrre, ezért élék át a regény szereplői ugyanazt a kísérteties tapasztalatot Hyde-dal találkozáskor, mint amit az európai polgárok, valahányszor az újságokban vagy a cirkuszban szemben találtak magukat távoli területek őslakosaival. A majomszerűségnek viszont ellentmond az ízlésesen berendezett szobája (Stevenson 2005, 49), amely mindazonáltal abban a Sohóban található, amelyet mindenféle bevándorló népség lakik (Stevenson 2005, 48).

Stevenson saját bevallása szerint egy gótikus törpét („gothic gnome”) alkotott a kisregényével, és ahogy Halberstam felhívja a figyelmet, a XIX. századvég prózájában a nem szokványos testek előfeltételezik a bűnözést és egyéb devianciákat a kornak azon kriminalisztikai tételei mentén, hogy a belső gonoszság megkapja a hozzá illő külső reprezentatív jegyeket (Halberstam 1995, 41). Ugyanakkor bár Jekyll Hyde-ot „színtiszta gonoszágként” aposztrofálja (Stevenson 2005, 81), viszonylag keveset ismerünk meg állítólagosan számos kihágása és rémtette közül: amikor először találkozunk vele, átgázol egy kislánynon, majd megöl egy politikusot – ezenkívül mindössze olyan apró csínyeket hajt végre, hogy összefirkál könyveket (Stevenson 2005, 68). Visszatérő elem a regényben Hyde mosolya, azazhogy a vicsorgása: egyrészt ijesztőnek tartják, másrészt groteszknak, ráadásul amikor rávigyorog a sofőrrre a Dr. Lanyonhoz vezető kocsiútja során, akkor Jekyll ruháit viseli, emiatt még komikusnak is hat a kinézete (Stevenson 2005, 75).

A címszereplők egymásnak megfeleltethetősége felé a szöveg a kettejük figurája között feszülő romantikusan antagonisztikus ellentétől indít: Jekyll szélsőségesen jó (például még a háznépe hátralévő életére is van gondja, elren-

dezi megélhetésüket, ha vele történne valami [Stevenson 2005, 37]), Hyde pedig szélsőségesen gonosz. Ugyanakkor Jekyll sokkal inkább meg tudja élni magát Hyde-ként, már csak azért is, mert fiatalabbnak, étellel telibbnek érzi azt a formáját (Stevenson 2005, 80). A fiatalság egyszermind a szöveg egyik visszatérő toposza Hyde-dal kapcsolatban: Jekyll doppelgängerét ifjú Hydenak nevezik (Stevenson 2005, 44), Jekyll iskolásfiúéhoz hasonlítja természetét (Stevenson 2005, 83). A fiatalság egyben infantilizálással is jár, ezért nem merül fel a szereplőkben, hogy esetleg Hyde és Jekyll között olyasmi viszony lehet, mint Wilde-nál Lord Henry és Dorian között – az ifjú Hyde kifejezés az angolban legfeljebb valamifajta rokonsági-kitartotti kapcsolatot feltételez.

Miközben tehát úgy tűnik, hogy Hyde mindenben ellentéte Jekyllnek, valójában Jekyll volt, aki megteremtette őt azzal, hogy a nyugati orvoslás helyett egzotikus gyógyszerekhez nyúlt (Karschay 2015, 89), ennyiben pedig Hyde nem más, mint Jekyll saját morális bukásának produktuma, a civilizációtól eltávolításának a testi manifesztációja (Stevenson 2005, 81). A bukás oka Jekyll azon törekvése, hogy nekifeszüljön a nyugati kultúra dichotomikusságának, az erőszakos szétválasztásoknak, a kategorizációnak, amely a jó és a rossz vagy az intellektus és az ösztönök alá sorolja be a tetteket. Ehhez csatlakozik egy másik biológiai diskurzus is Stevensonnál, amelyben a Darwin előfutárának tartott Jean Baptiste Lamarck tanai idéződnek meg. Amikor ugyanis Jekyll arról értekezik, hogy Hyde azért fiatalabb és erősebb nála, mert nem fárasztotta őt ki az a társadalmi nevelés (Stevenson 2005, 82), amely civilizált szubjektumot állít elő, akkor ugyanúgy átfedésbe hozza egymással az egyed- és a törzsfajlódást, mint Lamarck, azt feltételezve, hogy az ontogenezis során a filogenezis stádiumait követi az egyed (Gould 1980, 205–206). Amellett, hogy Hyde karaktere miatt ez még ráolvasható a gyerekkorban járóknak elgondolt primitív kultúrákra is – amelyeket nem a társadalmi fejlődés merített ki, hanem a természet edzett –, Stevenson azon ellentmondást is színre viszi itt, hogy az ökológiai diskurzusban adaptációként megjelenő folyamat (a darwini „struggle for life”) a társadalmiban devianciaként azonosítódik: Mr. Hyde életerősebb Dr. Jekyllnél, mégis deviánsként tekintenek rá. A regényben ráadásul egyszerre eltávolító (az őslakos mint idegen faj, tehát nincs közük hozzájuk) és adaptáló (az őslakos mint degenerált, ha a saját rendszerükbe kívánják integrálni) mechanizmusok indulnak be a szereplőknél Hyde-dal találkozáskor.

Az evolúciós diskurzust tehát Stevenson regénye egy kulturális keretben érvényesíti, hogy morális allegorézise – a kriptopszichoanalitikus felhangjával, mint amilyen a hátsó ajtón ki-be járkáló Hyde – az emberi kétarcúságról működjék. Miközben Jekyll a szétválasztottságot nevezi kulturális tehernek és

mesterkéltnek (Stevenson 2005, 79), egyben a természetes élet béklyói („the restrictions of natural life”) ellen is fellép (Stevenson 2005, 88). Ugyanígy paradox, hogy bár Jekyll elismeri a saját kettősségét, Hyde-ra mégis ő-vel („he”) vagy – Frankensteinhoz hasonlóan – a teremtmény („creature”) szóval hivatkozik; amikor pedig kontrollt veszít felette, vagyis Jekyllnek Hyde már nem szolgája vagy szórakozásra használt formája, akkor elzárja, bekeríti őt, és félelmében, hogy meglátják – nem rájönnek, hiszen hátrahagyja a részletes leírást –, inkább megöli magát. Bár Hyde-ként szakadatlan szembesül a megvetéssel, Jekyll azt már nem meri megkockáztatni, hogy az egynek látott kettőre mit reagálnának mások – külön-külön megvan a helyük a társadalomban (ellentétben Frankenstein szörnyével, aki eleve soha nem tudott integrálódni), együtt viszont kilöködés, kizárás lenne a sorsuk.

### *Lovecraft*

Amikor nem két külön helyi érték létezik, mint Stevensonnál, hanem a normál és a monsztróz egymásra montírozódnak, ezzel pedig a kategorizációs alapok (például a percepció bizonyossága) inognak meg, az Lovecraft horrorja. Nála a társadalmi, ontológiai stb. megkülönböztetések és az így kapott szintek ütköztetése helyett a szörnyűség az érzékelt valóság szálainak felfesléséből, a racionalitásnak az érzékletek látszólagos immedialitásával szembesítése során történő önfelszámolódásból, valamint a létezés történeti rendjének megbomlásából fakad. Mert amíg a monsztróz test azonosítható, hiszen egy jól körülhatárolt rendszer épül rá, addig oppozíciókba lehet foglalni és litotékkal le lehet írni (például „nem emberi”) – ez érvényes a hibrid szörnyekre, mint amilyen Frankensteiné, és a doppelgängerekre is Jekyll és Hyde esetében, de Lovecraft Mérhetetlen Vénjeire (The Great Old Ones) már nem.

Ezért is vitatkoznék Nemes Z. Máriónak a Lovecraft-próza megközelítési irányaira tett javaslatával. Abban egyetértek vele, hogy a „kozmosz horror” közvetítő természetkultúra hibriditása egy olyan, emberi befolyásolást levetkőző, egyszerre materiális és vitális xenoökológiaként nyilvánul meg, melynek ágenciája antropomorfizálhatatlan marad” (Nemes–Wirágh 2020, 153). De abban már nem, hogy

az önfelszámoló természettörténet nem csupán metafizikai monopóliumaitól vonja meg az embert, hanem saját természeti-materiális-biológiai önazonosságától is, értve ezalatt azt a paranoid revelációt, miszerint a minket átható élet(anyag) redukálhatatlan idegensége (melynek fényében

a művi-természeti kora modern ellentéte értelmezhetetlen) teszi lehetlenné bármiféle bensőségesség, otthonosság vagy intimitás kiépülését (Nemes–Wirágh 2020, 154).

A szörnyűség Lovecraftnál nem dichotomikus, ugyanis éppen az oppozíciókba foglalásnak mint kényelmes koncepcionalizálásnak a csődje szüli a horrort nála. Az ismerős kulturális/idegen természeti párral vagy más bináris ellentétekkel azért nem írható le a Mérhetetlen Vének ősisége-előttisége, egyúttal pedig jelenlétként konstitúciója a szereplők részleges érzékelése által, mert a lovecrafti monsztróztatás maga egy nyomeltörlés, amely éppen a szörnyek túlzott intimitásából, túlzott közelségéből ered. Ezzel az intimitással pedig a novellák szereplői képtelenek megbirkózni, mert a szörnyet nem tudják másikként szembeállítani magukkal: egyrészt azért, mert az a környezetüket alkotja, másrészt pedig azért, mert nem képesek teljes mértékben befogni őt (szenzuálisan és mentálisan), ennyiben pedig egy másik rendszert felállítani számára.

Ha az előbbire koncentrálunk, akkor a környezet érthető helyként: ahogy Faulknernél betájolható a Yoknapatawpha County, úgy Lovecraftnál is kirajzolódik egy jól körülhatárolható terület Rhode Island, New York, Massachusetts és New England államokkal. És bár a klasszikus toposzt, miszerint a szörnyek a földből, a tengerből vagy a világűrből jönnek, tehát a környezetük más, mint az emberé, látszólag megtartja a Lovecraft-próza – úgy, hogy nem képezi meg azt a kiasztikus viszonyt, amelyet Shelley-nél láttunk –, a kulturális és térbeli külsőlegességet viszont egy úgynevezett lapos ontológiába rendezi, amelyet nem hierarchia vagy rétegzettség jellemez, ezért nem is rekeszthető ki belőle idegenként a monsztróz. Ennek az integratív létezésnek az egyik metatoposzaként az a mélyidejű szemlélet szolgál, amely például a *Shadow out of Time* című darabban érvényesül. Ott egy közgazdászprofesszor testét megszállja egy ősi faj egyik példánya, amely képes az időben előreutazni mentálisan. A szövegben a millió éves távlat, amikor a faj él, az 5 év, 4 hónap és 13 nap (Lovecraft 2014, 1968), amennyi időt az egyed a professzor testében tölt, és a visszaváltás időpontja, a negyed tizenkettő és dél közötti időintervallum (Lovecraft 2014, 1972–1973) szinkronizálódik. Másik esete ennek, amikor az idő a térben manifesztálódik. Ilyen Red Hook, Salem vagy Innsmouth: ezeken a helyszíneken a tradicionális és az új európai bevándorlás összeér (Kneale 2016, 52), illetve egy távoli hely múltja és a saját helytörténet egymásba fonódik. Az idő és a tér összesűrűsödése által okozott anomáliák színhelyei, mint a farm vagy a víz mélye, részei a helyi ökonómiának (halászat, földművelés stb.), ám hirtelen idegenként kezdenek megmutatkozni azzal párhuzamosan, hogy a hagyó-

mány, a múlt, az ősök felidéződnek, jelenlétükben intimmé válnak. Például a *The Case of Charles Dexter Ward*-ban egy pawtuxeti farmon a providence-i családok történetét hallgatja ki az elbeszélő (Lovecraft 2008, 643–657), a *The Rats in the Walls*-ban pedig a narrátor megtudja, hogy az ősei kannibálok voltak (Lovecraft 2008, 252–253), és ahogy azok emlékei a hatalmukba kerítik, az angolja előbb Middle English-re, majd latinra vált, végül pedig primitív szócsonkokat kezd hallatni (Lovecraft 2008, 255).

A környezethez, illetve a lovecrafti monsztróz ökológiához tartoznak még a tárgyak, amelyeken keresztül hozzáférés nyílik az ősi tudáshoz; ilyenek a könyvek vagy a különböző relikviák (Kneale 2016, 53). Azonban ahogy Lovecraftnál hallgatóság révén vagy a halottak felkeltésével, tehát némileg akcidentális módon jutnak a szereplők információfoslányokhoz, úgy a tárgyak sem feltétlenül nyújtanak számukra bizonyosságot. A tárgyak a Lovecraft-prózában nem egzotikus artefaktumok, mint Kipling orientális ereklyéi vagy Wells apparátusai, de akár Wilde-nál a portré, vagy az említett a regény a regényben, amely Grayt elindítja a dekadencia útján, hanem az intimitás médiumai. A szereplők a saját tapasztalataikat adják azokról, amikor túl közel mennek hozzájuk, egyfajta auraleírást, nem pedig ekphrasziszt: a *Cthulhu hívásában* Johansen a Cthulhu-dombormű jellemzésekor végső soron saját asszociációit jegyzi le a félelem által kiváltott eksztatikus állapotában (Lovecraft 2014, 548–549). Ez a legtöbbször okkultistaként aposztrofált narratív nézőpont a Lovecraft-prózában azonban nemcsak reakció a modernitás racionalitására, hanem feszültségkelésre is szolgál. A racionális detektívek, újságírók és tudósok az archívumban (legyen az tárgyi vagy nyelvi) a megszokott módokon próbálnak kutakodni, hozzáférni a múlthoz, rekonstruálni az „őstörténetet”, és ennek következményeként találják szembe magukat a monsztróizálással.

Noël Carroll a *The Philosophy of Horror* című könyvében éppen Lovecraft kapcsán különbözteti meg a narratív struktúrában a „discovery plotline” mellett az „overreacher plot”-ot, amelyet a tiltott tudáshoz való hozzáférés folyamatként értelmez: meglátása szerint a szöveg ugyanazt teszi az olvasóval, mint amit a szereplők átélnek akkor, amikor hallgatóságra, figyelmükre kénytelenek hagyatkozni, vagy amikor a halottakat hallgatják (Carroll 1990, 118–125). Vagyis az olvasó nem kapja meg a teljes képet, számára ugyanúgy nem befogható a szörny, mint a szereplők számára, valahányszor az ő eksztatikus percepcióikat olvassa – nem pedig, mint Shelley-nél, arra van sarkallva, hogy a lehető legszörnyűbbnek képzelje a szörnyet –, ahelyett, hogy magával a dologgal, vagy akár annak konkrét leírásával szembesülne. Ha pedig komolyan vesszük Michel Houellebecq megfigyelését, hogy Lovecraft karaktereinek sablonossága (hogy

egy kaptafára készülnek, illetve hogy nagyjából a már említett karakterekből állnak) abból is fakad, hogy a letaglózott megfigyelőlétük a lényeges, vagyis az, hogy az érzékletek, benyomások médiumaiként szolgálnak (Houellebecq 1991, 57–59) – mely érzékletek maguk is a megfogalmazhatatlan ősi nyomok bizonytalan lenyomatai bennük –, akkor a lovecrafti monsztróizálás abban áll, hogy nem is lehet közvetlenül szembesülni a szörnyvel. A *Cthulhu* hívásának felütése is erre utal, amikor a tudatlanságot az örülettel való védelemként azonosítja az a szöveg, amely főként a Cthulhuval való találkozás egyetlen túlélőjének feljegyzéseit átíró elbeszélő szövegéből áll. Benne a közvetettség növelése, az eredeti leírások átírása csak sűríti a horrorisztikus tapasztalatot az asszociációk és a szöveg, a képek stb. által kiváltott benyomások egymásra épülése miatti megsokszorozódás miatt. Ilyen az, amikor az elbeszélő, Thurston a következőket írja Johansen feljegyzéséről: „Meg sem kísérelhetem szó szerint, a maga homályosságában és monotonitásában leírni, de azért lényegre törően bemutatom, hogy a víznek a hajó oldalához ütdése miatt járt olyan elviselhetetlen zajjal, hogy be kellett tömjem a fülem vattával” (Lovecraft 2014, 545). Nem mellesleg a szöveg egyik metafikciós gesztusa az implicit olvasót fenyegető veszélyre is felhívja a figyelmet, amikor az egyetlen túlélőt, Johansent egy nagy köteg papír öli meg végül (Lovecraft 2014, 544).

Míg Hyde esetében a szereplők szörnypercepciója számított, hogy őt monsztróizálják lehessen azonosítani, Lovecraftnál a szörnyek már egészükben felfoghatatlanok, és ezért is jelenti az ősi kevésbé azt, hogy primitív – ennyiben nem a modernitásnak a másikjaként, a vad gondolkodásként megjelenítve a monsztróizálást. De maga a tudomány sem úgy érvényesül diszkurzíve Lovecraftnál, mint a Stevensont követő Wellsnél, akinél a tudományos leírás az ultrarealista hangnemet erősíti, és nem arról van szó, mint Mary Shelley-nél vagy Stevensonnál, hogy a tudományos diszkurzus a félelmeket hordozza magán, például a hibriditástól vagy a degenerációtól. Lovecraftnál a diszciplínák keresztezése a folklórtól a fizikán át a nyelvészetig csak növeli a bizonytalanságot (Houellebecq 1991, 85–86), ugyanakkor diszkurzív alapját jelenti a hasonlítások és metaforák révén azon érzéki rögzítő kísérleteknek, melyekből az egyik tag (az azonosító vagy az azonosított, a hasonlító vagy a hasonlított) konstans hiányzik (Harman 2012, 238): például Angell professzor olyan szótagokat hall, amelyekből a Cthulhu szó áll össze, de ez is csak a szubjektív érzékelésének produktuma (Lovecraft 2014, 507). Eközben viszont az elbeszélők a saját benyomásaikból folyamatosan átírásokat hoznak létre az olvasónak a szörnyűségekről (könyvekről, lények sziluettjeiről, illetve azok tárgyi képeiről stb.) annak érdekében, hogy a tapasztalat intimitását az újra- s újarögzítéssel valahogy

eltolják maguktól. Ennek sikertelensége, a monsztróizálás obszesszív inzisztálása a mediációban egyben a Harawaytól idézett inappropriate/d other konstrukciójának csődjét is jelenti, amiből végső soron a horror fakad Lovecraftnál.

Az ember ágenciája a domesztikációtól a biomérnökösödésig egyértelműnek látszik a szörnyűség modern irodalomtörténetében Shelley-től Stevensonon át egészen Lovecraftig: a modern szörnyek a XX. századig kreatúrák, létrehozottak, mint Frankenstein szörnye, Jekyll Hyde-ja vagy Wilde Dorian Graye (akinek személyiségét Lord Henry, képmását pedig Basil Hallward alakítja), ezért is leírhatók, taxonomizálhatók. A regények abból a premisszából indulnak ki, hogy azok nem azonos szinten vannak alkotóikkal – a monsztróizálás tapasztalata így éppen abból fakad, hogy mi van, ha mégis. Lovecraftnál viszont ennek inverze azonosítható. A monsztrózus abban inzisztál, ahogy a környezetet alkotja, ugyanabban a térben és időben jelenik meg, mint a szereplők; a szörny befogadása és leírása során viszont éppen annak lehetősége emel gátat és kényszeríti a befogadókat áttételekre, átírásokra, hogy a szörnyek mégsem azonos szinten vannak velük.

### Irodalom

- Brantlinger, Patrick. 1990. *Rule of Darkness: British Literature and Imperialism, 1830–1914*. London: Cornell UP.
- Carroll, Noël. 1990. *The Philosophy of Horror, or Paradoxes of the Heart*. London: Routledge.
- Cohen, Jeffrey Jerome. 1996. Monster Culture (Seven Theses). In *Monster Theory: Reading Culture*, szerk. Jeffrey Jerome Cohen. 3–25. Minneapolis (MN): University of Minnesota Press.
- Douglas, Mary. 2001. *Purity and Danger: An analysis of the Concepts of Purity and Taboo*. London: Routledge.
- Erle, Sibylle – Hendry, Helen. 2020. Monsters: interdisciplinary explorations in monstrosity. *Palgrave Communications* 6 (53): <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0428-1>
- Gould, Stephen J. 1980. *The Panda's Thumb: More Reflections on Natural History*. London: W. W. Norton & Company.
- Halberstam, Judith. 1995. *Skins Shows: Gothic Horror and the Technology of Monsters*. London: Duke UP.
- Haraway, Donna. 1991. The Promises of Monsters. In *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. 295–336. London: Routledge.
- Harman, Graham. 2012. *Weird Realism: Lovecraft and Philosophy*. Winchester: Zero Books.

- Houellebecq, Michel. 1991. *H. P. Lovecraft: Contre le monde, contre la vie*. Paris: Éditions du Rocher.
- Huet, Marie-Hélène. 1993. *Monstrous Imagination*. Cambridge (MA): Harvard UP.
- Hurley, Kelly. 2004. *The Gothic Body: Sexuality, Materialism, and Degeneration at the Fin de Siècle*. Cambridge (MA): Cambridge UP.
- Karschay, Stephan. 2015. *Degeneration, Normativity and the Gothic at the Fin de Siècle*. New York (NY): Palgrave Macmillan.
- Kittler, Friedrich. 1993. Draculas Vermächtnis. In *Draculas Vermächtnis: Technische Schriften*. 11–57. Leipzig: Reclam.
- Kneale, James. 2016. “Ghoulis Dialogues:” H. P. Lovecraft’s Weird Geographies. In *The Age of Lovecraft*, szerk. Carl H. Sederholm – Jeffrey Andrew Weinstock. 43–61. Minneapolis (MN): University of Minnesota Press.
- Koenig-Woodyard, Chris – Shalini Nanayakkara – Yashvi Khatri. 2018. Introduction: Monster Studies. *University of Toronto Quarterly* 1 (87): 1–24.
- Latour, Bruno. 2011. Love Your Monsters: Why we must care for our technologies as we do our children. In *Love Your Monsters: Postenvironmentalism and the Anthropocene*, szerző: Michael Shellenberger és Ted Nordhaus, 30–46. epub. s. l.: The Breakthrough Institute.
- Lee Six, Abigail – Thompson, Hannah. 2016. From Hideous to Hedonist: The Changing Face of the Nineteenth Century Monster. In *The Ashgate Research Companion to Monsters and the Monstrous*, szerk. Asa Simon Mittman – Peter J. Dendle. 335–358. London: Routledge.
- Limpár Ildikó. 2021. *Rémesen népszerű: Szörnyek a populáris kultúrában*. Budapest: Athenaeum.
- Lovecraft, Howard Phillips. 2014. *The New Annotated H. P. Lovecraft*. London: W. W. Norton & Company.
- . 2008. *H. P. Lovecraft: The Fiction*. New York (NY): Barnes & Noble.
- De Man, Paul. 1999. *Az olvasás allegóriái*. Szeged: Ictus–JATE.
- Morton, Timothy. 2007. *Ecology Without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge (MA): Harvard UP.
- Nemes Z. Márió – Wirágh András. 2020. A halottak globálisan lovagolnak: Bevezetés a kortárs gótikus diskurzusokba. *Helikon* (2): 145–167.
- Shelley, Mary. 2001. *Frankenstein*. New York: Hungary Minds Inc.
- Stevenson, Robert Louis. 2005. *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. Toronto: Broadview.
- Wright, Alexa. 2013. *Monstrosity: The Human Monster in Visual Culture*. London: I. B. Tauris.



### THREE EPISODES IN THE LITERARY HISTORY OF MONSTROSITY (SHELLEY, STEVENSON, LOVECRAFT)

The paper scrutinizes the shift in literary horror that occurred at the beginning and the end of the 19<sup>th</sup> century and in the first half of the 20<sup>th</sup> century with regard to the figure of the monster and the experience of monstrosity. The Gothic prose of Mary Shelley or Edgar Allan Poe in the first half of the 19<sup>th</sup> century postulated the monster as an alien entity that was part of a different ontology; it was unnatural, yet when it comes to the dichotomy of nature and culture, it paradoxically belonged with the former. Bram Stoker, Oscar Wilde, Robert Louis Stevenson and H. G. Wells, however, constituted the figure of the monster by integrating its alienity and exotic nature into the social order of the fin-de-siècle. The next and final stage in the paradigm shift of monstrosity is the horror of H. P. Lovecraft, who unveiled the monster in the very rationality of the discourse network of 1900, and turned the then-dominant “horror metaphysicae” into a profoundly physical horror, which ultimately lead to the foundation of a new genre: the weird.

*Keywords:* monster studies, gothic, Victorian fiction, weird fiction

### TRI EPIZODE IZ KNJIŽEVNE ISTORIJE MOTIVA MONSTRUMA (ŠELI, STIVENSON, LAVKRAFT)

S kraja 19. veka i u prve tri decenije 20. veka u žanru horora menjao se lik čudovišta i prikaz strahota. Meri Šeli i Edgar Alan Po su čudovište prikazivali kao nešto strano, druge ontologije; kao kvazi-prirodno. To je bila markantna figura s dihotomijom „priroda–kultura“. Bram Stoker, Oskar Vajld, Robert Luis Stivenson i H. G. Vels su doživljaje monstroznosti u svojim delima predstavili tako što su drugost i egzotičnost integrisali u društveni poredak s kraja 19. veka. Sledeći stadijum predstavlja horor H. P. Lavkrafta, koji je monstroznost otkrio u racionalnom diskursu koji je s početka veka bio smatran sigurnim polazištem. On se u žanru, koji je sam stvorio i nazvao ga „vird“ (uvrnuto), umesto metafizičkog horora okrenuo materijalno-medijalnim uslovnim strukturama.

*Ključne reči:* čudovište, gotika, viktorijanski, vird (weird)

PÁLFALVI Lajos

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Közép-Európa Intézet, Lengyel Tanszék  
Budapest, Magyarország  
palfalvi.lajos@btk.ppke.hu

## A MEGSZÁLLÁS ÉS A RABSZOLGAVÍRUS: A HÁBORÚS TEMATIKA JÓZSEF MACKIEWICZ REGÉNYEIBEN

Occupation and slave virus:  
War thematics in József Mackiewicz's novels

Opsada i virus ropstva:  
Tematika rata u romanima Jozefa Mackijeviča

Csáth Géza nevezetes tanulmányában komplexekre osztja az egót, ezek közé tartozik a nemzeti komplex is. Bár csak röviden jellemzi, még ez sem illik József Mackiewicz nézeteihez és kelet-európai történelmi tapasztalataihoz, mintha neki valamiféle soknemzetiségű komplexe lett volna. Fiatalon harcolt a lengyel–bolsevik háborúban, de nem a győzelmet, a függetlenség kivívását ünnepli, hanem azt nehezményezi, hogy a lengyel csapatok a döntő pillanatban nem segítették a fehéreket, így hatalmon maradtak a kommunisták. A másik nagy témája a II. világháború – a keleti frontról nézve. Közép-Európa romokban hevert, a lakosok nagy részét pedig erkölcsileg kompromittálta a kollaboráció, mire a háború végén megérkezett a Vörös Hadsereg. Litvániában és Kelet-Lengyelországban viszont a szovjet bevonulással kezdődött a háború, a békebeli szabad világot szállták meg és kezdték szovjetizálni. Ez a történelmi tapasztalat mindmáig marginalizált, a nyugati propagandával is szemben áll. *Kulcsszavak:* visztulai csoda, keleti front, emlékezetpolitika, nemzeti mitológia, kollaboráció, megszállás

*Az elmebetegségek pszichikus mechanizmusa* (1912) című tanulmányában Csáth Géza az elsők között alkalmazta Magyarországon Freud új elméletét. Nem pusztán honosításról beszélhetünk, hisz nem egy új tudományt próbált elfogadtatni, népszerűsíteni, hanem orvosi munkáját akarta új alapokra helyez-

ni. Leírása szerint különböző komplexek alkotják az emberi pszichét. Más-más komplex motiválja a nemi életet, az egészség megőrzését és az önfenntartást, valamint az önmegvalósítást anyagi és erkölcsi-szellemi szinten. A vallási komplex felel az egyén túlvilági boldogságáért. A származási vagy faji komplexet nevezhetjük nemzeti komplexnek, ez közvetlen kapcsolatban áll az összes többivel. Kellemes izgalmat okozhat „például egy győztes csata híre” (Csáth 1978, 38), a nemzeti katasztrófák értelemszerűen irritálják a komplexet, és az sem tesz jót neki, ha a rég elveszett dicsőségen merengünk.

Orhan Pamuk ezt *hüzünnek* nevezi, szerinte ez a törökök meghatározó élménye az Oszmán Birodalom bukása óta.<sup>1</sup> A magyar és a lengyel olvasóra hasonlóan traumatizáló hatással vannak Csáth sémája szerint a nemzeti klasszikusok, különös tekintettel a romantikus költészetre. Ezzel a kijelentéssel zárja a gondolatmenetet: „ez a komplex dekadens korokban atrophysál” (Csáth 1978, 39). A szabadkai származású író Budapesten tanult, majd felvidéki fürdőhelyeken dolgozott. Nem mondható tipikus patriótának, hisz programszerűen kereste az eksztázist, de mikor véget vetett az ópiummámorban évmilliókra kiterjesztett életének, a pálya legfontosabb helyszínei már három különböző országban voltak, az egyikben pedig cirill betűkkel írtak. Mindez nyilván rettenetesen irritálhatta a nemzeti komplexét.

A lengyel és a magyar irodalom intim kapcsolatban áll ezzel a komplexszel, bár az utóbbi nyilván nem minden személyiségtípusban ugyanolyan fejlett. Inkább a lovagi-katonai kasztra, valamint az anyanyelvhez és a nemzeti kultúrához kötődő értelmiségi és ideológusi rétegre jellemző. Őket nemcsak a veszített csata traumatizálja, hanem az állami életben vagy akár a szimbolikus szférában bekövetkezett kedvezőtlen változásoknak is lehet ilyen hatásuk. Számukra a megszállás a legnagyobb kollektív megaláztatás. Akik más kategóriákban gondolkodnak, például természettudományokkal foglalkoznak (mint József Mackiewicz, a képzett ornitológus), kicsit másképp látják ezt. A megszállás nem feltétlen világvége, hanem a háború egyik lehetséges következménye, amely konvencionális formájában nem sérti törvényszerűen az autonómiát a polgári élet számos szférájában.

---

<sup>1</sup> *Isztambul: A város és az emlékek* című könyvében külön fejezetet szentel a magyarázatának (*Hüzün–Melankólia–Tristesse*), végül rezignáltan tudomásul veszi, hogy „a racionalista francia olvasók sosem fogják megérteni, az isztambuliak miért nem képesek százötven éve megszabadulni a *hüzün* érzésétől” (Pamuk 2018, 264). A Balkánon, Közép- és Kelet-Európában aligha kellene hosszasan magyaráznia, miről van szó. Még az is ismerős, hogy visszasírja a hajdani kulturális sokszínűséget, bár elvesztését nem hozza kapcsolatba az örömelek kiirtásával és a görögök elüldözésével.

Mély nyomot hagytak a történelmi emlékezetben a pogány hadak inváziói, a tatárok és a törökök pusztításai, mert mindig sokkoló a megszálló vallási és civilizációs idegensége. Bármikor fölelevenedhetnek az ősrégi főbiák, ha az adott közösség patológikus regresszióba esik (Hamvas Béla a *choc en retour* terminust használja erre). A bécsi protonáci ezotéria forrásai között például megtalálhatjuk egyes történészek szerint a török ostromig visszavezethető, több évszázados előítéleteket és főbiákat is.

A későbbi korokban egyre inkább szabályozzák a megszállást az illemszabályok és a nemzetközi egyezmények. Bibó István szerint a XVIII. században volt a csúcson a diplomáciai kultúra, aztán színre lépett Napóleon, a megalománias parvenü pedig nem tartotta tiszteletben a régi játékszabályokat. A XVIII. században még zárt hadszíntéren ütköztek meg a csapatok (vö. Bibó 1986, 256–257), nem volt elviselhetetlen a megszállás a polgári lakosság számára, mert rokon dinasztiák uralkodtak Európában, a tábornokok pedig győzni akartak, nem az volt a céljuk, hogy elpusztítsák azt az országot, ahol a királyuk unokatestvére uralkodik.

Meglepő, mennyire nem illik Bibó leírása a lengyel történelemre. A XVIII. század második fele nem volt aranykor Lengyelország számára, a Bibó által méltatott dinasztiák minden parvenünél gátlástalanabban számolták fel a lengyel államiságot, így a lengyelek a napóleoni háborúba vetették a függetlenséggel kapcsolatos reményeiket. A XIX. században megszületett a messianista történetfilozófia, mely szerint Lengyelország a halott Krisztussal állítható párhuzamba: sírba tették, de eljön a feltámadás, és magasztos küldetéssel tér vissza a történelemben. E felfogás szerint az országablók a sátán pribékjei, a cári birodalom pedig a keresztény kultúra antitézise. De gondolkodhatunk úgy is, hogy az Orosz Birodalomban hasonló folyamatok mentek végbe, mint Franciaországban, a XIX. században. Van logika abban, hogy a modernizálódó birodalomban Lengyelország nem lehet állam az államban, haza a hazában.

Mackiewiczről igen távol állt a romantikus mitológia és a cári Oroszország démonizálása. Úgy gondolta, az 1905-ös átalakulás után alkotmányos monarchiává vált. Nem Lengyelország felosztását, hanem a bolsevizmus győzelmét tartotta a legnagyobb tragédiának. Nagyon könnyen stilizálhatta volna romantikus legendává a saját ifjúságát, hisz tizenhat évesen önkéntesként harcolt a lengyel–bolsevik háborúban (ráadásul a legromantikusabb fegyvernemnél, az ulánusoknál), meg is sebesült. Részese volt a függetlenség kivívásához vezető győzelemnek, de nem tudta ünnepelni a „visztulai csodát”, mert szerinte Piłsudski rövidlátó politikát folytatott, csak a szűk értelemben vett nemzeti érdeket tartotta szem előtt, ugyanakkor megszegte a nyugati támogatóknak

tett ígérését, nem segítette győzelemre a fehéreket, noha ez az egész emberiség érdeke lett volna. A II. világháború után, emigrációban Mackiewicz úgy látta, túl nagy ár két évtized függetlenségért az, hogy a Szovjetunió világhatalommá vált, a kommunizmus már az egész emberiséget fenyegeti. Aztán 1990 után változott a perspektíva, a függetlenség három évtizede után a fiatalabb nemzedékek inkább Pilsudskinak adnak igazat.

Mackiewicz a soknemzetiségű Litvániával azonosult, nem a lengyelség varsói vagy krakkói változatával. Nem Lengyelország keleti periferiájának, hanem külön világnak tartotta Litvániát, amikor pedig újságíróként és íróként is foglalkozott a fehérorosz kisebbség elnyomásával, szembekerült a hatalommal. Nem tüntetik el a régi kultúrát a politikai változások Mackiewicz regényhősei tudatából, szívesen merengenek azon, hogy milyen volt az élet Litvániában a cári időkben.

E soknemzetiségű régióban elég bonyolult a megszállás problémája. 1939 szeptemberében a Szovjetunió a Ribbentrop–Molotov-paktum értelmében megszállta Kelet-Lengyelországot és Litvánia nagy részét, majd ideiglenesen kivonult Litvániából, az egykori lengyel területeket pedig Vilnával együtt Litvániának adta. Ezt sok lengyel egyszerűen „litván megszállásnak” tekintette, ami ugyanolyan megalázó és elviselhetetlen, mint bármilyen más okkupáció. Mackiewicz nem hasonlította a bolsevik terrorhoz a litvánok uralmát (ellentétben azokkal a lengyelekkel, akik kollaboráltak a vörösökkel, majd önérzetesen szembeszálltak a litvánokkal), próbált lapkiadóként részt venni a közéletben, de a litvánok nem tekintették partnernek a lengyeleket ebben a rövid időszakban. Hamarosan kiderült, hogy a litvánbarát lengyelekkel sem akarnak párbeszédet folytatni.

Annyi hadsereg vonult át Litvánián a XX. század első felében, hogy a lakosok hozzászórtak a megszálláshoz. A vilnaiak már nem tulajdonítottak jelentőséget a szimbolikus szférában történt változásoknak. Amikor a *Minden másképp történt* című regény egyik szereplője megadja vilnai címét, hozzáteszi: „1914 óta vagy tízszer változtatott nevet az utca. Szóval mindig elfelejtem. Tehát a hársfákkal beültetett fő utcára gondolok” (Mackiewicz 2017, 1. 183).

Relativizálják a megszállás fogalmát, így az idegen hadsereg jelenléte Mackiewicz regényeiben nem a rabszolgavírus hordozója. Irritálhatja a nemzeti komplexünket e csoportok jelenléte, ez lehet kényelmetlen, nyomasztó, megalázó, de nem számolja fel a civilizáció alapjait. Az *Út a semmibe* című regény egyik jelenetében azt kérdezi a Vörös Hadsereg lovas egységét vezető parancsnok a szövetkezet előtt álló asszonyoktól, hogy melyik úton menjen. Ebben nincs semmi rémisztő, nincs rablás vagy erőszak.

Mint már említettem, Mackiewicz önkéntesként harcolt a lengyel-bolsevik háborúban, az ezredében pedig többek között fehér kozákok is szolgáltak. A vilnai fiatal ember a lovagi ideálok szellemében karddal védte a hazáját, de ez a hazafiság eltér a romantikus-messianista eszméktől. Talán e meghatározó élmény hatására indult el benne valamiféle pszichikai metamorfózis, ezért alakult ki „soknemzetiségű komplex” az író egójában. Zárójelben jegyzem meg, hogy a tizenhat éves Witold Gombrowicz nem vett részt ebben a háborúban, távol tartotta magát a hadseregtől, menekült a sienkiewiczzi hazafias beavatás elől. Kiszakadt a lovagi kasztból, nem állt helyt a bátorságpróbán, elvesztette a férfiasságát, szánalmas mutánssá vált a hazafias lelkesedéstől túlfűtött gimnazista lányok szemében. Évtizedekkel később megfogalmazott önértelmezése szerint ekkor vált konzekvens individualistává. Mackiewicz derekasan harcolt, de nem a nemzeti közösség hőseként, hanem a bolsevizmus ellenségeként, a háborút pedig nem illesztette be a lengyel nemzeti mitológiába. Végül Mackiewicz döntése is a konzekvens individualizmushoz vezetett, ráadásul az *Út a semmi-be* szerzője sokkal veszélyesebb konfliktusokba került az intézményes patriotizmussal, mint a *Transz-atlantik* szerzője.

Maria Janion szerint a II. világháború idején a romantika újabb hulláma söpört végig a lengyel kultúrán (vö. Janion 1997). Különböző irodalmi csoportok harcoltak a romantika örökségéért, bár nem mindenki vett részt ebben. *Oroszország* című esszéjében Czesław Miłosz elviselhetetlen regresszióról ír (*choc en retour*):

a lengyelek nagy része már a II. világháború első hónapjában nagy ugrást tett vissza a múltba, és berendezkedett a jól ismert automatizmusok világában. [...] Ugyanabban a helyzetben találtuk magunkat, mint a múltban: a két ellenség fölosztja az országot, börtön, deportálás, Szibéria; Franciaország és Anglia mellé állunk, lengyel légiósok harcolnak Nyugaton. Az emigráció politikai elképzeléseit is ezek az automatizmusok magyarázzák. Csak akkor lehetünk szabadok, ha a németek és az oroszok is vereséget szenvednek, hisz az I. világháború végén is ez történt. [...] Nemzedékemből jó néhányan olyan körülmények közt érlelődünk szellemileg, melyek hatására némi szépségszissal figyeltük a nemzeti elragadtatást, a háborús években ez nehezen elviselhető belső meghasonláshoz vezetett, mert talán csak szörnyetegek képesek belátni, hogy értelmük és megfigyelőképességük hamisságot talál a régi gesztusok ismétlésében, még akkor is, ha egy megalázott és üldözött közösség viselkedik így (Miłosz 2011, 136–137).

Mackiewiczet sem lelkesítette a romantikus örökség háborús-hazafias aktualizálása. Nem is az epigonokat, hanem a klasszikusokat bírálta, ráadásul a legnagyobb orosz írókat állította szembe velük, ami alighanem egyedülálló a lengyel irodalomban:

Míg az orosz irodalom hőse az ember volt, a lengyel irodalomban mintha nemegyszer csak ürügyként szolgált volna, és ott rejtőzött mögötte az igazi hős – Lengyelország. Ezért világszerte nagy tetszéssel fogadták az orosz irodalmat, mert az ember minden embert érdekel. A lengyel irodalom viszont, hiába voltak nagy tehetségek, nem aratott hasonló sikert, mert Lengyelország csak elenyészően kevés embert érdekelt a világon (Mackiewicz 2007, 29).

Mivel emigrációja előtt Vilnában, a romantikus mitológia kitüntetett helyszínén élt, összehasonlíthatta a városról alkotott saját vízióját a romantikus képpel. A lengyel nemzeti dráma, Adam Mickiewicz *Ősök* című művének főszereplője, „a lengyelek hőse” vilnai börtöncellában születik újjá, boldogtalan szerelmesből a lengyel ügy mártírjává válik. Konradra változtatja a nevét. Mackiewicz *Út a semmibe* című regényében, a II. világháború alatt, az NKVD székházába kerül egy Konrad nevű szereplő, aki a bolsevikok stratégiai partnerévé akar válni, mert kollaboráns szerepben akarja védeni a nemzeti érdeket.

A magyar irodalomban neuralgikus téma a szovjet megszállás. A hivatalos terminológia szerint a Vörös Hadsereg felszabadította Magyarországot (bár az orosz terminológiában nem nevezték így a Magyarországon végrehajtott hadműveleteket). A társadalom megőrizte emlékezetében a szabadságharcot záró 1849. évi cári inváziót. Kitüntetett helye van a nemzeti mitológiában, az erdélyi magyar–orosz harcok Petőfi halálához és Bem tábornok hősiességéhez kapcsolódnak. De a romantikus hagyománynak semmi köze a II. világháború utolsó szakaszába érkező Magyarország helyzetéhez. Ennek ellenére a megszállás sokkoló volt a magyarok számára, a nyelvi és civilizációs különbségek pedig még súlyosabbá tették a kiszolgáltatottságot. A cenzúrázatlan művekben gyakori téma a rablás és a nemi erőszak, az órát elvevő katona bekerült a folk-lórba, még Márai is elgondolkodott azon, hogy van-e valamiféle különleges elképzelésük az időről és az elmúlásról az óragyűjtőknek.

A legnagyobb antikommunistaként számontartott Mackiewicz regényeiben nincsenek ilyen jelenetek, a Vörös Hadsereg katonája nem tolvaj, nem erőszakol meg nőket, nem nevetséges barbár, noha mindenki tudja, hogy más normákhoz szokott. Van egy jelenet az *Út a semmibe* című regényben: bemegy egy szovjet tiszt a vilnai piactéren lévő lepusztult kocsmába, és akar venni két-három kiló

púdert. Zavartan távozik, miután a csapos közli vele, hogy nem árul púdert. Így kommentálja az esetet egy vendég: „Kivette a szabadságát, muszáj vinnie valamit, megy haza Moszkvába. Spekulálni akar. [...] Ő is ember” (Mackiewicz 2010, 125). Akik a kulturális különbségek szatirikus ábrázolását kedvelik a korszakot bemutató művekben, azok sokkal színesebb epizódokat találnak a vilnai író társ, Sergiusz Piasecki *Egy vörös tiszt naplója* című, magyarul is megjelent regényében. Tehát Mackiewicz szerint nem a háború, hanem a szovjetizálás, a békeidőben végzett átalakítás során fertőzi meg a társadalmat a rabszolgavírus.

Az *Út a semmibe* egyik szereplője, Tadeusz arról beszél, hogy kivételes esélyt kapott, új történelmi tapasztalatot szerezhethet. Azt próbálja megérteni, mi történik akkor, amikor a szabad világot kezdi szovjetizálni a bolsevik hatalom. A II. világháború előtt különböző nézőpontokból írták le a kommunista társadalmat: a szerző lehetett turista, útitárs, kremlinológus, áldozat vagy dezertőr. Tadeusz tökéletesen felkészült résztvevő antropológus (Kijevben nevelkedett, ahol az apja a cári hadsereg tisztje volt, Lengyelországban pedig menekültként kezdte a pályáját). Arról tanúskodik a szabad világ sikeres szovjetizálása, hogy a rabszolgavírus univerzális: a következetesen alkalmazott szocioterápia a demokráciában élő társadalmakat is elkorcsosítja. Mint Tadeusz mondja, nem az orosz lélekkel és az ázsiai rabsággal kell magyarázni a behódolást: „Ugyanúgy megalázkodnak, sárban hemperegnek majd az angolok Londonban, a franciák Párizsban, a németek Berlinben, a lengyelek Varsóban” (Mackiewicz 2010, 87). Mackiewicz lerombolja azt az antik mítoszt, mely szerint a rabszolgaság ideális rendszer a barbárok számára.

Az író nézőpontja egyedülálló. Ha nem marginalizálnák következetesen a tengerközi régió történelmi tapasztalatait, pontosan ezért lenne világhírű. Szolzsenyicin és Gustaw Herling-Grudziński a tanú és az áldozat nézőpontjából írta le a lágerrendszert, Mackiewicz pedig a szabad társadalom szovjetizálását mutatja be, amely a megszállás előtt ugyanolyan közönyösen, megvetően tekintett a szomszédok rabságára, ahogy a Nyugat nézett később az új szovjet köztársaságokra (lásd azt a jelenetet, amelyben Paweł bevallja Zajcevnek, hogy a háború előtt egyáltalán nem érdekelte a kommunizmus problematikája).

A II. világháború végén, a német csapatok veresége után sok író gyűjtött tapasztalatokat a megszállásról, később pedig a szovjetizálásról, de ez már egész más helyzet volt. Amikor a Vörös Hadsereg csapatai eljutottak a budai vár alatti kerületbe, ahol Márai Sándor lakott, és letartóztatták az ismerős péket mint háborús bűnöst, majd Jekatyerinburgba száműzték, Budapest már romokban hevert, a társadalom demoralizálódott, bemocskolta a kollaboráció. Ezért ilyen rezignált a kommentár:



Jekatyerinburgban, ahová elvitték a műhelyéből, volt ideje elgondolkozni, igazában bűnös-e. Nem könnyű eldönteni, mi az igazság a pék perében? És az írók, a vesesebészek, a cipőfelsőrész-készítők perében, akik túléltek egy vesztes háborút? Lehet, hogy mindenki bűnös, az egész emberiség. Ezért legokosabb győzni, mert aki győz, szobrot kap. Aki veszít, azt felakasztják vagy elviszik Jekatyerinburgba (Márai 1991, 126).

De Vlnában, a szovjet csapatok bevonulása előtt nem volt semmiféle történelmi katasztrófa, a nemrég még rendesen működő társadalomban jelent meg a rabszolgavírus, így nem lehet stigmatizálni az áldozatokat. Ez a megszállás nem volt sem felszabadítás, sem pedig jogos büntetés valamiféle kollaborációért. Ezért nem szabad beszélni róla, az ilyen történelmi tapasztalatot marginalizálni kell, Mackiewicz műveivel együtt. A Nyugat felelőssége továbbra is tabu, lásd Nikolai Tolstoy esetét, akit meghurcoltak *Victims of Yalta* című könyvéért, mert a szövetségesek, köztük az angolok háborús bűneiről írt, akik repatriálás címen szovjet állampolgárok millióit juttatták hóhérekre és lágerbe. Mackiewicz regényeiben új narratívát találunk a második világháborúról: Vilna lakói számára ez megszállással és szovjetizálással kezdődött, aztán a német megszállás elején nemzetközi antikommunista ellenforradalom tört ki, de ezt Hitler elfojtotta. Kelet-Európa lakói hamarosan belátták, hogy a németek a szovjetizálás alapjaira akarják építeni népi programjukat. Maga a Führer fogalmazza meg a doktrínát:

A német katona nem érdekelt az orosz vagy ukrán felszabadítási programban, kizárólag abban érdekelt, hogy a háború után letelepedjen keleten mint pionír. Ha azt mondjuk a katonáimnak, hogy nem a győzelemért harcolunk, hanem azért, hogy felszabadítsuk az orosz és az ukrán nemzetet, akkor egyáltalán miért harcoljanak?! (Mackiewicz 2017, 2. 11.)

A kanonikus narratíva szerint Hitler szövetséget kötött fasiszta érzelmű vazallusaival, különböző országokat támadott meg, harcolt nyugaton és keleten. Nagyrészt megvalósította az *endlösung* programját. Végül a szimpatikus államok Oroszországgal szövetkezve legyőzték. Bár Lengyelország minden fronton harcolt a németek ellen, nem tartozik a szimpatikus országok közé, ellentétben a buzgón kollaboráló Norvégiával. A háború után a nem szimpatikus országok és Csehszlovákia Oroszország szövetségesei lettek, nem feltétlen önként. Moszkva majd' fél évszázadon át gyógyította ezeket a társadalmakat antifasiszta terápiával – mérsékelt sikerrel, mert ezekben az országokban még mindig élnek valamiféle antikommunista atavizmusok, módosítani akarják a történelmi emlékezetet. Vagy helyet keresnek az irodalmi kánonban Anne Frank naplója mellett az *Út a semmibe* című regény következő részletének:

Szovjet gyártmányú lapos teherautók álltak egyenként vagy sorban a bérházak előtt, ugyanilyen autók robogtak az utakon mindenfelé. Nem hontalan csavargókat szedtek össze, ellenkezőleg: főként olyan embereket, akik már rég otthonra találtak; vitték őket börtönbe, kényszermunkatelepre, lágerbe, száműzetésbe vagy halálba, és nem jöhetett számításba semmiféle váltságdíj, semmilyen összeg; nem néhány vagy tizenöt–húsz embert fogdostak össze, hanem rögtön ezreket; mindezt nyíltan tették, az egész város szeme láttára. Nem kutyákat fogdostak össze! Ellenkezőleg, embereket gyűjtöttek be... És íme, nem tiltakozott, nem kiabált, nem cirkuszolt senki, nem védték, nem szabadították ki az elhurcoltakat, nem rázták az öklüket (Mackiewicz 2010, 224).

Nem érthetjük meg az ilyen emberek későbbi döntéseit, ha nem látjuk magunk előtt az olyan társadalmak képét, amelyeket a háború elején igáztak le a bolsevikok. Visszatérve a rabszolgapóráshoz, sok író kereste a kommunizmus titkát. Egyesek, mint Arthur Koestler, spekulatív úton, mások, mint Aleksander Wat és József Mackiewicz a saját tapasztalataikból próbáltak kikövetkeztetni valamit. Eredeti gondolattal állt elő Wat: szerinte a kommunista nevelő összekapcsolta a pavlovi reflexológiát a buddhista pedagógiával, vagyis a mantrát a fájdalommal, mert a mester tudatosan épít egyrészt a rutinra, másrészt a sokkhatásra. Mint Zajcev, aki akkor üti meg Konradot, amikor az érdemi vitára készül, sőt manipulálni próbálja a nyomozót. Tadeusz, a másik regényhős szerint egyszerűen felfedezték a hazugság hatalmát.

Nemcsak azért lehetnek hálásak a szerzőnek az újabb nemzedékek, mert elemezte a kommunizmus jelenségét. Tudta, hogy a Szovjetunió nagyrészt a kolonialista attitűdnek köszönheti sikereit, amelyet Churchill alakja személyesít meg a *Minden másképp történt* című regényében. Ahogy a professzor mondta:

Az úgynevezett „Nyugat” [...] kétségkívül mély megvetéssel kezeli az ügyeinket. Az urak nem tekintettek ilyen megvetéssel a parasztokra, mert ők mégiscsak valamiféle közösséget alkottak ugyanazon a földön. Megkockáztathatjuk azt a kijelentést, hogy annyit sem érünk az angoloknak, mint az *Untermensch*, mert mi nem vagyunk semmiféle *Menschek*, egyszerűen meghúzták a vonalat, mint Afrika gyarmati térképén (Mackiewicz 2017, 1. 264).

Ez továbbra is aktuális probléma, a Mackiewicz-regények posztkolonialista értelmezése a közeljövő fontos feladata.

## *Irodalom*

- Bibó István. 1986. *Válogatott tanulmányok. 2. köt. 1945–1949.* Budapest: Magvető.
- Csáth Géza. 1978. *Egy elmebeteg nő naplója: Csáth Géza ismeretlen orvosi tanulmánya.* Budapest: Magvető.
- Janion, Maria. 1997. A romantikus paradigma alkonya. Ford. Pálfalvi Lajos. *Magyar Lettre Internationale* 26. 19–21.
- Mackiewicz, Józef. 2007. *A kommunista provokáció diadala.* Ford. Pálfalvi Lajos. Máriabesnyő: Attraktor.
- Mackiewicz, Józef. 2010. *Út a semmibe.* Ford. Pálfalvi Lajos. Máriabesnyő: Attraktor.
- Mackiewicz, Józef. 2017. *Minden másképp történt. 1–2. köt.* Ford. Pálfalvi Lajos. Máriabesnyő: Attraktor.
- Márai Sándor. 1991. *Föld, föld!... Emlékezések.* Budapest: Akadémiai Kiadó, Helikon.
- Miłosz, Czesław. 2011. *Családiás Európa.* Ford. Bojtár Endre et al. Pozsony: Kalligram.
- Pamuk, Orhan. 2018. *Isztambul: A város és az emlékek.* Ford. Nemes Krisztián. Budapest: Helikon.

### OCCUPATION AND SLAVE VIRUS: WAR THEMATICS IN JÓZEF MACKIEWICZ'S NOVELS

Géza Csáth divides the ego into complexes in his famous study, one of which is the national complex. Although it is only briefly characterized, it does not fit into Józef Mackiewicz's views or his Eastern European historical experiences, as if he himself had a multi-ethnic complex. As a young man he fought in the Polish-Bolshevik war, yet he does not celebrate the victory and attainment of independence, but deplors the fact that the Polish troops did not help the whites at the decisive moment, and so the communists remained in power. His other major theme is World War II – seen from the Eastern Front. By the time the Red Army arrived at the end of the war, Central Europe lay in ruins, and most of the inhabitants were morally compromised by having collaborated. In Lithuania and Eastern Poland, on the other hand, the war began with Soviet invasion; the peacetime world became occupied and Sovietized. This historical experience is still marginalized, and it is also opposed to Western propaganda.

*Keywords:* The Miracle on the Vistula, Eastern Front, politics of memory, national mythology, collaboration, occupation

### OPSADA I VIRUS ROPSTVA: TEMATIKA RATA U ROMANIMA JOZEFA MACKIJEVIČA

U svojoj poznatoj studiji Geza Čat ljudski ego deli na tzv. komplekse, među kojima se nalazi i nacionalni kompleks. Iako je ovaj kompleks kratko opisan, ne možemo ga prepoznati u stavovima Jozefa Mackijeviča i istočnoevropskim istorijskim iskustvima,

kao da je Mackijevič posedovao nekakav višenacionalni kompleks. Kao mlad borio se u poljsko-boljševičkom ratu, ali nije slavio izvojevanu pobjedu i samostalnost, već je zamerao poljskim trupama što u odsudnom trenutku nisu pomagali belogardejce, pa su na vlasti ostali komunisti. Druga njegova velika tema je Drugi svetski rat, posmatran sa istočnog fronta. Srednja Evropa je u ruševinama a većina stanovništva je moralno kompromitovana zbog kolaboracionizma, a na kraju rata stiže i Crvena armija. U Litvaniji i Istočnoj Poljskoj rat počinje ulaskom sovjetskih trupa, koje su miroljubivi slobodarski život počeli da prekrajaju prema sovjetskim merilima. To se istorijsko iskustvo sve do danas marginalizuje, i u suprotnosti je sa zapadnom propagandom.

*Ključne reči:* vitzulsko čudo, Istočni front, politika prisećanja, nacionalna mitologija, kolaboracija, okupacija

A kézirat beérkezésének ideje: 2021. szept. 1.

Közlésre elfogadva: 2021. okt. 10.

ETO: 81'33  
81:374.7  
DOI: 10.19090/hk.2021.3.48-61

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

NÁDOR Orsolya

Comenius Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék  
Pozsony, Szlovákia  
Károli Gáspár Református Egyetem  
Magyar Nyelvtudományi Tanszék  
Budapest, Magyarország  
orsolya.katalin.nador@uniba.sk  
nador.orsolya@kre.hu

## ALKALMAZOTT NYELVÉSZET ÉS MAGYAR NYELVTUDOMÁNY A KISEBBSÉGI FELSŐOKTATÁS GYAKORLATÁBAN

Applied linguistics and Hungarian linguistic sciences in ethnic  
Hungarian minorities' higher education

Primenjena lingvistika i mađarska nauka o jeziku u manjinskoj  
visokoškolskoj nastavi

Az alkalmazott nyelvészet egyik alapeleme a hasznosság, a társadalmi jelenségek nyelvészet oldaláról történő megvilágítása. A rendszerváltások előtt több évtizeddel jelen volt már ez a szemlélet a magyarországi nyelvtudományban. A kisebbségi magyar nyelvészek kutatási lehetőségei ugyanakkor jóval szűkebbek voltak, leginkább a leíró és történeti nyelvészet, valamint a nyelvjáráskutatás és kisebb mértékben a nyelvművelés határozta meg a munkájukat, miközben az anyanyelv és a többségi nyelv, a két- és többnyelvűség, a nyelvváltozatok presztízse, a nyelvi tervezés és a nyelvpolitika, a szaknyelv és a terminológia már akkor is feladat lett volna, de az adott társadalmi környezetben többnyire nem lehetett. A nyelvész-nemzedékeket az egyetemi magyar tanszékek nevelik. A tanulmány azt vizsgálja meg a jelenleg használatban lévő tantervek alapján, hogy a kisebbségi magyar tanszékek tanterveiben milyen mértékben van jelen az általános és az alkalmazott nyelvészet, mennyire hasznos tudást kapnak a végzett hallgatók. A kérdés feltevését egyebek között az indokolja, hogy csökken az érdeklődés a filológiai típusú képzések iránt, és még az ezeken tanuló hallgatók is „piacképes” ismereteket igényelnek – vajon meg tudunk-e felelni az elvárásainknak? A tanulmány erre a választ a rendelkezésre álló tantervek és tantárgyleírások dokumentumelemzésével keresi. *Kulcsszavak:* alkalmazott nyelvészet, Kárpát-medence, felsőoktatás, magyar nyelvtudomány, piacképes képzés, dokumentumelemzés

## Bevezetés

A magyar nyelv politikai helyzetével, presztízsével, használatának jogi és hétköznapi lehetőségeivel, a nyílt tereken való megjelenésének változásaival, a mindenkori állapot felmérésével, valamint a nyelvközösség túlélési stratégiáinak tervezésével a rendszerváltások és a Kárpát-medencei államhatárok módosulása óta számos konferencia, kötet és tanulmány foglalkozott. A térség nyelvi jogi és nyelvpolitikai helyzetének áttekintésére először 2003-ban került sor az MTA Etnikai és Kisebbségkutató Intézetében folyó közös kutatás lezárásaként megjelent kötetben (Nádor–Szarka 2003), ezzel szinte egy időben, 2004-ben a felsőoktatási tannyelv(ek) vitás kérdéseiről Kontra Miklós szervezett konferenciát, majd rendezte kötetbe az ott elhangzottakat (Kontra szerk. 2005), az alapfokú iskoláktól a felsőoktatás gyakorlatáig terjedő tényekről és tapasztalatakról pedig 2011-ben jelent meg egy átfogó kötet (Bartha–Nádor–Péntek 2011). A tengerentúli diaszpóra nagy ívű kutatását Papp Z. Attila 2008-ban megjelent kötete képviselte. Ebbe a sorba illeszkedik egy meglehetősen ellentmondásos címválasztású kötet, amelynek a szerkesztők a *Térvesztés és határtalanítás* címet adták (Eplényi–Kántor 2012), utalva arra a kétirányú folyamatra, amely a kisebbségben élő magyar közösségeket jellemezheti a többségi és a magyarországi társadalmi kapcsolatok tekintetében. Tanulmányom témájához, a kisebbségi környezetben folyó nyelvtudományi képzés vizsgálatához a térség nyelvstratégiájának irányvonalait kijelölő két tanulmány, Péntek Jánosé (2012, 15–31) és Kiss Jenőé (2012, 32–44) kapcsolódik közvetlenül. Az ezekben megfogalmazott stratégiai felvetéseket szeretném továbbvinni, amikor azt vizsgálom, hogy a Kárpát-medencei régió felsőoktatási intézményei, ezeken belül a magyar filológus- és tanárképzés megfelelő elméleti tudással és az alkalmazott nyelvészeti tárgyakon keresztül kialakított, a megtartást irányítani képes nyelvszemlélettel indítja-e útnak a nyelvközösség megmaradásának felelőseként megjelölt humán értelmiséget.

A szakirodalom áttekintése során világossá vált, hogy már tíz év telt el az utolsó, az oktatás minden szintjével foglalkozó, szintetizáló igényű kötet megjelenése óta, miközben az egyes régiókban törvények sorát hozták és törölték el, az akkor még újnak számító felsőoktatási intézmények ma már beilleszkedtek az anyanyelvű akadémiai rendszerbe, újabb képzések, szakok jöttek létre, és lassan átalakulóban van a filológiai központúság, egyre több, közvetlenül is hasznosítható, piacképes diplomát kibocsátó alap- és mesterszakot indítanak az egyetemek, igazodva a helyi sajátosságokhoz, munkalehetőségekhez (vö.

Sorbán 2020, Szikszai 2010, László–Bárczi–Komzsík 2015). Ennek az évtizednek az átfogó elemzése, értékelése azonban még várat magára, egy újabb kutatás körvonalait sejteti.

A jelen tanulmány ennek csak egy vékony szeletét, a kisebbségi felsőoktatási intézmények nyelvészeti képzését vizsgálja. Feltételezésem szerint a korábbi évtizedek leíró és történeti nyelvészeti hangsúlya az elmúlt tíz–tizenöt évben fokozatosan áttevődött az alkalmazott nyelvészet különféle területeire, ami képessé teszi a magyar nyelvi stúdiumokat tanult egyetemi hallgatókat arra, hogy részt vegyenek közösségük nyelvi tudatosságának, az anyanyelv iránti felelősségének formálásában, és közvetve hozzájáruljanak az additív kétnyelvűség elterjedéséhez is.

### *Tények és stratégiák*

A rendelkezésre álló, szinte már önálló bibliográfiába kívánckozó írások mennyisége mutatja, hogy az egyes régiók nyelvállapota, a hozzáadó, vagy a felcserélő kétnyelvűség tendenciájának alakulása, az iskolaválasztás és a kognitív képességek összefüggései, a nyelvhasználat társadalmi szinterei és nyelvi tájképe, a kisebbségek nyelvi jogai, a nyelvszabadság kérdései a rendszerváltások óta folyamatosan foglalkoztatják a nyelvészeket, a kisebbségpolitikusokat és a jogászokat (vö. többek között Csernicskó–Karmacsai 2009, Csernicskó–Ferenc 2009, Andrassy 2013, Kolláth 2020, Vančóné 2019). A nyelvészek felelősségéről, szerepéről, a határon túli nyelvváltozatokhoz való viszonyról, a nyelvi változásokról lásd egyebek között Sándor Klára 2014-ben megjelent, és sajnos kevés visszhangot kapott *Határtalan nyelv* című kötetét.

Péntek János, aki a határon túli nyelvészek doyenjeként szinte minden Kárpát-medencét átfogó nyelvészeti kérdésben mértéktartó és ezért mértékadó véleményt képvisel, az említett *Térvesztés és határtalanítás* című kötetben elsősorban a külső régiókban élő magyar nyelvközösség térvesztésének megállítása-sára vonatkozóan fogalmaz meg stratégiai alapelveket: a demográfiai mutatók, a gazdasági és társadalmi szinterek az államnyelv térnyerésének kedveznek, ugyanakkor ha a közösség képes a helyi változatok értékeinek, sőt a hozzáadó kétnyelvűség értékeinek a felismerésére, kezelésére, az anyanyelvhasználat bátorítására, akkor lassítható, sőt esetleg vissza is fordítható a folyamat. Kitér a nyelvi szétfejlődésre, az ezzel kapcsolatos nyelvi problémák feltárásának, tudatosításának a kérdéseire is, és kiemeli a Termini kutatóhálózat e téren végzett egyedülálló, a magyar nyelv „határtalanságát” hangsúlyozó, az egyes regionális nyelvváltozatokat kölcsönösen megismertető, korpuszépítő munkáját (Péntek

2012, 16–18), valamint a fentiekben az anyanyelvi oktatás helyét is kijelöli: az oktatás megkerülhetetlen a nyelvhez való szimbolikus kötődés kialakításában.

Kiss Jenő, aki Péntek Jánoshoz hasonló elveket vall a nyelv és társadalom kapcsolatairól, a kisebbségi körülmények között létező anyanyelvről, tényként kezeli a magyar nyelv szétfejlődését, ami még közel huszonöt évvel ezelőtt, amikor Lanstyák István először felvetette a magyar nyelv többközpontúságát (a témáról bővebben: Lanstyák 2002), több magyarországi nyelvész, így például Deme László szemében bűnnek számított. A többközpontúság jegyeit azóta sokan sokféle oldalról elemezték, amint arról Lanstyák István említett írása is részletesen tájékoztat, de az idő a szlovákiai magyar nyelvészt igazolta: a külső régiók nyelvváltozatai a többségi nyelv hatását mutatják, és emiatt nemcsak a magyarországitól, hanem egymástól is jelentős mértékben eltérnek, de ez ma már természetesnek tekinthető folyamat. Az értelmiség – különösen a humán értelmiség felelőssége is vitathatatlan tény, hiszen már több évszázada annak, hogy az írástudók központi szerepet vállalnak a nyelv, az anyanyelv ápolásában, oktatásában, fejlesztésében, hatókörének kiterjesztésében. Kiss Jenő megfogalmazásában:

Túl sok a tévhit, a mítosz, a sztereotípiák és a valós helyzet nem ismeretéből következő naiv ábránd és pesszimizmus. Bizony józanabb illúziótlanságra éppúgy nagy szükségünk volna, mint tényszerű ismereteken alapuló, egészséges nemzeti öntudatra. Az anyanyelvközösséggel, az anyanyelvvel összefüggő témákban is. Kérdés, nem lehetne-e az iskola segítségével osztályszintű felvilágosítással hatástalanítani a téves nézeteket, s nem lehetne-e az anyanyelv presztízsét tudati és érzelmi szinten is megerősíteni. A válasz: lehet, sőt kell! S ebben a közoktatásnak, de a médiának is jelentős szerepet kellene vállalnia (Kiss 2012, 38).

Az oktatás, a tannyelv és a tankönyvek nyelvi kérdéseivel azonban nem kizárólag a humán értelmiség foglalkozik, pontosabban nem ők hozzák a döntéseket, legfeljebb csak javasolhatnak, ha meghallgatják őket. A döntés sokkal inkább a más területeken képzett politikusok kezében van, akik nemzetközi, országos vagy helyi, önkormányzati szinten szólnak hozzá a nyelv és az oktatás problémáihoz, és ők próbálják az elkötelezettségeik, sok esetben az érdekeik mentén befolyásolni vagy irányítani a nyelvközösség életét. Jó esetben bevonják a társadalmi kérdésekkel foglalkozó nyelvészeket is a döntések előkészítésébe, így például a gyermekük iskolaválasztásáról dönteni készülő szülők tájékoztatásába. Ahhoz azonban, hogy az értelmiség most és az elkövetkező évtizedekben is felelősséget tudjon vállalni a közössége nyelvi identitásának



őrzéséért, a felsőoktatásnak kell gondoskodnia a korszerű ismeretekkel felvértezett, a tévhitekkel és a nyelvi lustasággal hatékonyan szembeszálló humán értelmiségről, mindenekelőtt tanárokról, a kommunikáció és a média területén dolgozó szakemberekről. A felelősségvállalás azt is magában foglalja, hogy az elsődlegesen érintett, a közösség által elsőként megszólított értelmiségi csoportok kellő tudással rendelkezzenek a biztonságos véleményalkotáshoz, röviden: legyenek hitelesek a laikusok számára is.

A következőkben szeretnék bemutatni egy vizsgálatot, amelynek segítségével láthatóvá válik, hogy a különféle szintű, típusú és célú magyar szakok milyen nyelvészeti felkészültséggel, milyen háttérismeretekkel rendelkező szakembernemzedékeket bocsátanak ki a 21. század második évtizedében, alkalmasak-e ezek a fiatalok arra, hogy betöltsék azt a szerepet, amelyet a közösség vár tőlük? Erre a részterületre, tehát a felsőoktatásban tanított nyelvészeti tárgyak tanúságtételére vonatkozóan eddig nem készült olyan tanulmány, amelyik a nyelvstratégia egyik alapkövetelményét, a benne részt vevő közketonák és irányítók szakmai hitelességét tekintette volna át Kárpát-medencei vonatkozásban.

### *A vizsgálat célja, helyszínei és a képzési formák*

A vizsgálat eredeti célja nemcsak az volt, hogy a fenti feladatnak megfelelően, hanem az is, hogy egy fontos elemmel, a nyelvész- és nyelvpedagógusutánpótlásnak nyújtott ismeretek áttekintésével hozzájáruljon egy nagyobb ívű munkához, nevezetesen a kisebbségi körülmények között megvalósuló nyelvtudományi kutatások történetének feltárásához.

A jelen tanulmány, amelynek első témafelvetése, rövid, szóbeli változata a 2021. évi veszprémi alkalmazott nyelvészeti kongresszuson hangzott el, tíz Kárpát-medencei felsőoktatási intézmény (egyetem, főiskola) képzési programjainak nyelvészeti szaktárgyait vizsgálja abból a szempontból, hogy hogyan alakul a történeti-leíró és az alkalmazott nyelvészethez sorolható tantárgyak aránya, megjelenik-e és milyen súllyal a többségi nyelvi környezet. A leíró és a történeti nyelvészeti ismeretek a nyelvi rendszerről való tudást alapozzák meg. Erre épül rá az interdiszciplináris szempontokat figyelembe vevő, ún. „hasznos” nyelvészet (Kontra 2010) – más elnevezéssel az alkalmazott nyelvészet, amely valamilyen a nyelvvel összefüggő társadalmi, pszichológiai stb. kérdésre keresi a választ a nyelvészet mellé egy vagy több más tudományterület bevonásával.

A vizsgálatba bevont intézmények közül hat a többségi állam által fenntartott, fél évszázadnál hosszabb múltra visszatekintő felsőoktatási szintér, amely önálló karral nem, de önálló, többnyire magyar nyelv és irodalom, illetve a magyar

filológiához sorolható tanszékekkel vagy tanszékekkel, intézetekkel rendelkezik, négy pedig részben vagy teljes egészében magyarországi fenntartású, több, magyar és idegen nyelvi filológiai tanszéket, szakot, valamint más, így például természettudományi képzést is biztosít a magyar nyelven tanulni kívánó, a magyar nemzeti kisebbséghez tartozó diákok számára:

Döntően magyarországi alapítású, illetve magyarországi segítséggel működő intézmények	Teljes egészében a többségi állam által fenntartott intézmények, ahol a többségi mellett magyar nyelvű képzés is folyik – Magyarország vendégoktató küldésével vesz részt a képzésekben
Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	Kolozsvár: Babeş–Bolyai Tudományegyetem
Komárom: Selye János Egyetem	Maribor: Maribori Egyetem
Marosvásárhely: Sapientia Egyetem	Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem
Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem	Pozsony: Comenius Egyetem
	Újvidék: Újvidéki Egyetem
	Ungvár: Ungvári Nemzeti Egyetem

A honlapokról letölthető tanulmányi programok, valamint az intézményekben tanító kollégáktól kapott tárgyleírások alapján az alábbi képzések tartalmát vizsgáltam a dokumentumelemzés módszerével:

- Magyar nyelv és irodalom tanár BA és MA
- Magyar nyelv és irodalom / magyar filológia BA és MA
- Tolmács és fordító BA és MA
- Szerkesztő BA és MA
- Magyar–szlovák kétnyelvű ügyvitelszervező BA és MA
- Többynyelvűség és multikulturalitás MA
- Kommunikáció és közkapcsolatok BA

A hagyományos tanár- és filológiai képzések mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a közvetlen piacképességet biztosító szakok, így a tolmácsok és a fordítók, a szerkesztők, az üzleti és hivatali adminisztrációhoz két nyelven is értő szakemberek könnyen találhatnak munkát, lényegesen könnyebben, mint az elméleti, filológiai szempontból magasan képzett, és a doktori tanulmányokra jelentkező végzősök.

### *A tanulmányi programok nyelvészeti tantárgycsoportjai és a tárgyak szerepe*

A tantárgycsoportokat célszerű három fő egységre osztani: a viszonylag homogén, a nyelv rendszerét tárgyaló leíró és történeti nyelvészetre, a meglehetősen szerteágazó, más tudományterületekre is támaszkodó alkalmazott nyelvészetre – feltételezésem szerint ebben a csoportban lesz a legtöbb, a helyi igényekhez igazodó tantárgy, valamint az általam „határesetnek” minősített tárgyakra, amelyek – tartalmuktól függően akár az egyik, akár a másik csoporthoz is tartozhatnak. Itt számos, a magyarországi egyetemi magyar szakok kínálatában is meglévő kurzus található, de nyilvánvalóan nem mérhető ezek mennyisége és változatossága a legnagyobb magyarországi egyetemekéhez – igaz, ezt nem is várja el senki, hiszen az oktatók létszáma sem teszi ezt lehetővé. Jellemző, hogy az elnevezések kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak, például az anyanyelvi nyelvpedagógia tárgyai a következő változatokban fordulnak elő: *A magyar nyelv tanításának módszertana / Modern nyelvészet és anyanyelvoktatás / A nyelvtan és a fogalmazás tanítása / A magyar nyelv és irodalom tanítása / Anyanyelvpedagógia / Iskolai nyelvtankönyvek elemzése / Módszertani kompetenciafejlesztés / Digitális módszerek a nyelvtanításban / A magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Hasonló változatosságot mutat a szociolingvisztika és a kontaktológia megnevezése is a különböző intézményeknél.

A hagyományos, leíró és történeti nyelvészeti csoportba sorolható tárgyak a fonetika, fonológia, morfológia, szemantika, lexikológia, szintaxis; uralisztika, nyelvtörténet, nyelvtipológia.

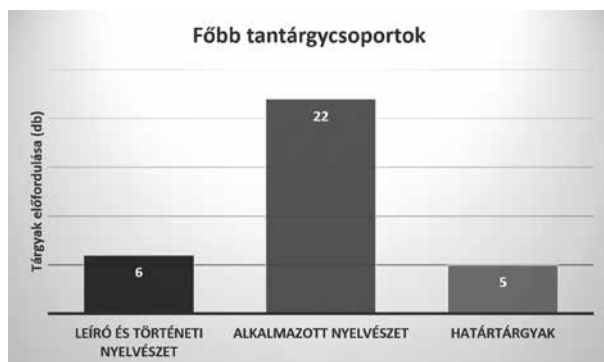
Az alkalmazott nyelvészeti csoporton belül több tematikus egységet is célszerű megkülönböztetni:

- a) kommunikáció (elmélet és gyakorlat; írásbeli és szóbeli – hivatalos, intézményi és médiakommunikáció; egy- és kétnyelvű; pedagógiai kommunikáció, pragmatika, retorika)
- b) fordítástudomány és tolmácsolás elméleti és gyakorlati tantárgyai, mű- és szakfordítás, szinkrón és konszekutív tolmácsolás, kontrasztív nyelvészet, a reáliák kérdése
- c) szaknyelv, terminológia
- d) helyesírás, nyelvhelyesség
- e) társadalmi nyelvészet (szociolingvisztika, dialektológia, onomasztika, areális, antropológiai, kulturális nyelvészet, nyelvpolitika, nyelvideológiák, nyelvtervezés, nyelvmenedzselés, pszicholingvisztika)

- f) nyelvpedagógia (anyanyelvi és másodnyelvi oktatásmódszertan; kétnyelvű oktatás; a magyar mint idegen nyelv módszertana).

A határesetek közé soroltam a szövegtant, a stilsztikát, mivel ezek az elméleti megközelítésük (leíró, funkcionális, funkcionális-kognitív) hangsúlyaik, tartalmuk alapján mindkét kategóriába beletartozhatnak, de a tárgyleírások szerint inkább az alkalmazott nyelvészeti csoporthoz sorolhatók, egyebek között a médiaszövegek és publicisztikai stílusok, a reklámszövegek, vagy akár a nyelvi tájképek szövegeinek vizsgálata miatt. A stilsztika akár nyelv-műveléssel is kiegészülhet, utóbbi Papp Ferenc akadémiai székfoglalója óta (Papp 1989, 13–15) a helyesírással együtt az alkalmazott nyelvészet részterületéhez tartozik, viszont a helyenként vele egyazon kurzushoz tartozó stilsztika megközelítése leíró nyelvészeti is lehet. Ugyancsak hídszerepet tölt be a két terület között a nyelvtudományi tárgyakat bevezető tantárgy, amelynek ki kell térnie a képzés során várható nyelvészeti tartalmak mindegyikére, sőt egyes tárgyleírások alapján idesorolható az általános nyelvészet is.

Az alábbi grafikonon e három tantárgycsoport arányait szemlélteti:



A leíró nyelvészeti tárgyak alapozzák meg a felsőoktatásban megszerezhető elméleti és gyakorlati, interdiszciplináris kitekintésre is alkalmas tudást. Nem kerülhető ki egyik sem, hiszen a fonetika a pszicholingvisztikához, a nyelv-változatokhoz, a helyesíráshoz, sőt a tolmácsoláshoz és a tanári beszédhez is fontos alapot ad, a morfológiai tudásra lehet építeni a kontrasztív nyelvészetet és a helyesírást, a jelentéstani ismeretek nélkülözhetetlenek a szaknyelvi és terminológiai tudáshoz, valamint a stilsztikához és a retorikához is. A jelentés- és mondatn nélkül nehezen lehetne valódi szövegtani elemzést végezni például a több egyetemen is megjelenő médiaszövegek vagy hivatalos szövegek esetében, vagy akár a pragmatikáról tanulni. Fontos ugyanakkor megjegyezni,

hogy ezeket a hagyományos nyelvészeti tárgyakat is többféle felfogással lehet tanítani, így leíró, funkcionális és funkcionális-kognitív megközelítés egyaránt lehetséges, tehát ezeknek a tárgyaknak a vizsgálata során sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy mindegyik magában rejti a hasznosíthatóság szempontjait is. Erről azonban az elérhető tárgyleírások keveset árulnak el, részletes elemzésük további kutatást, újabb módszerek bevonását igényli, például az oktatókkal készített interjú alkalmas a dokumentumok pontosítására, a honlapokon esetenként tapasztalható hiányosságok pótlására.

A vizsgálat egyik fontos kérdése az volt, hogy mennyire vértetik fel a felsőoktatás magyar nyelv és irodalom, filológia, szerkesztő, ügyvitel, kommunikáció és tolmács-fordító szakjai olyan nyelvészeti ismeretekkel a hallgatókat, amelyeket a későbbi pályájuk során közvetlenül is hasznosíthatnak.

A BA és MA szintű tantervek, tantárgyleírások alapján 22 különféle tantárgy sorolható az alkalmazott nyelvészet területéhez, ezek kisebb-nagyobb eltérést mutató elnevezésekkel jelennek meg a vizsgált egyetemek kínálatában. Csoportba rendezve mutatja be ezeket és előfordulásuk gyakoriságát a vizsgált tíz intézményben az alábbi grafikon:



Ezek a csoportok azonban számos képzésspecifikus tárgyat is tartalmaznak. Ahol magyartanárokat képeznek, nyilvánvalóan meg kell lennie az összes leíró és történeti nyelvészeti tantárgynak, az alkalmazott nyelvészetiek közül pedig a nyelvpedagógia, a nyelv-társadalom-kultúra, a helyesírás biztosan része lesz az alap- és mesterfokú képzéseknek. A tolmács-fordító szakokon azonban már inkább az alkalmazott nyelvészeti tárgyak a jellemzőek, ők például nem tanulnak – legfeljebb választható formában – nyelvtörténetet, viszont a határtárgyakhoz sorolt szöveg- és stilisztika fontos részei a tanulmányaiknak. A szerkesztők,

az ügyvitelszervezők és a kommunikációs szakemberek képzése is elsősorban az alkalmazott nyelvészeti tárgyakra támaszkodik, de a tizből kilenc helyszínen a fonetika, a morfológia, a szófajtan, a mondattan is jelen van, igazolva a leíró nyelvészet alapozó jellegét. A legkevésbé a Sapientia Egyetem *Kommunikáció és közkapcsolatok* alapképzésében található leíró nyelvészeti jellegű tantárgy.

A képzésekre általánosan jellemző tárgyakon túl helyspecifikus tárgyak is kirajzolódnak a rendelkezésre álló tantervekből: így például kizárólag Mariborban tanítanak a kétnyelvű oktatás nyelvpedagógiájáról, mivel ez az oktatási forma ott jött létre és ma is csak ott létezik, a hivatali kommunikáció nevesítve csak Nyitrán és Marosvásárhelyen fordul elő, a szlovák–magyar fordítási kontrasztokkal, a reáliák fordításával csak Pozsonyban találkozunk a tolmács-fordító szakosok, a szerb–magyar kontrasztív nyelvészettel pedig csak az újvidéki filológusok (és persze a belgrádiak, de ez a műhely most nem tartozott a vizsgálatba). Egy érdekes nyelvpolitikai jelenség, a többségi nyelvet anyanyelvüként beszélők magyarnyelv-tanulás iránti igénye hozta magával a magyar mint idegen nyelv oktatásmódszertanának választható tárgyként való beillesztését a tantervi kínálatba Beregszászon, Ungváron, Kolozsváron, Nagyváradon és Pozsonyban. Az 1980-as években az Újvidéki Egyetemen sikeres környezetnyelvi tanárképzés folyt, amely mint nyelvpedagógiai, szakmódszertani megoldás ma is hasznos tapasztalatokkal szolgálhat minden kisebbségi régió számára, ahol a magyar anyanyelvű tanárok a velük egy területen élő, többségi anyanyelvi beszélőket tanítják a magyarra mint a környezet nyelvére. Igaz, nemcsak a nyelvpolitikai környezet változott azóta, hogy a délszláv háború egyik következményeként megszűnt az iskolákban a magyarnak mint környezetnyelvnek a tanítása, hanem az igények is mások lettek, megjelentek a munkavállalási céllal tanuló felnőttek. Viszont amióta Kárpátalján az alap- és középfokú oktatásban is választható második nyelv lett a magyar (Beregszászi 2021) ismét érdemes az újvidéki hagyományokra visszagondolni és megismertetni a nyelvtanárokkal azokat a módszereket, amelyeket a nyolcvanas években Bagi Ferenc és Horváth Mátyás kutatásai alapoztak meg. Más volt a nyelvpolitikai háttér, más a nyelv tanulási igény, de didaktikai szempontból sok tanulsággal szolgálhat ma is a környezetnyelv tanítás módszertana (vö. Bagi 1988, Horváth 1990).

### Összegzés

A tanulmány elején megfogalmazott kérdések a képzések korszerűségére, használhatóságára vonatkoztak. Az elvégzett dokumentumelemzés alapján megállapítható, hogy a kisebbségi környezetben működő tíz felsőoktatási intézmény

(kilenc egyetem és egy főiskola) mindegyike megpróbál olyan, a magyar anyanyelvűek számára vonzó képzéseket és tanterveket felkínálni, amelyekben ott van a hagyományos filológiai és tanárképzés mellett a fordítás, a tolmácsolás, a kommunikáció és a kétnyelvű adminisztráció is. Mivel egyazon országban több olyan intézmény is működik, ahol magyar nyelven lehet felsőoktatási tanulmányokat folytatni, a kialakult képzési szerkezet választási lehetőséget is kínál a jelentkezőknek attól függően, hogy mi határozza meg az érdeklődésüket, valamint hogy a többségi nyelvi kompetenciáik milyen szinten állnak, képesek-e bizonyos tantárgyakat kétszakos fordítóként, tanárként nem anyanyelven is tanulni. Ugyanakkor az is egyértelműen kiderült a dokumentumok és a honlapok áttekintése során, hogy a módszert a későbbiekben érdemes lesz kiegészíteni más elemzési lehetőséggel is – erre az interjú látszik a legalkalmasabbnak.

A három, viszonylag jól elkülöníthető tantárgycsoport szerkezete jól mutatja, hogy az alkalmazott nyelvészeti tárgyak mennyisége meghatározó, tartalmuk pedig biztosítja, hogy betöltik a feladatukat, és közvetlenül hasznosítható tudást kínálnak a diákok számára. Jellegüknél fogva ezek a tárgyak nem tisztán nyelvészetiek, hanem kapcsolatban vannak a kisebbségi nyelvi és kulturális környezettel, kitekintenek a többségi nyelvre, azok beszélőire, és a választott szakterületen felkészítik a hallgatókat arra, hogy anyanyelvük teljes regiszterkészletét képesek legyenek használni és továbbadni a munkájuk során, ezzel pedig közvetve hozzájáruljanak az anyanyelv megőrzéséhez, a nyelvváltozatok értő tiszteléséhez, valamint a többségi nyelvhez való additív viszony kialakulásához.

### *Irodalom*

- Andrássy György. 2013. *Nyelvszabadság – Egy egyetemes elismerésre váró egyetemes emberi jog*. Budapest–Pécs: Dialog Campus Kiadó.
- Andrić Edit. 2016. A magyar nyelv oktatása Vajdaságban. *THL2*. (1–2): 5–17. (oszk.hu) (2021. szept. 11.)
- Bagi Ferenc. 1988. *A magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdései*. Újvidék: A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete.
- Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János szerk. 2011. *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Beregszászi Anikó. 2021. *Alkalmi mondatok zongorára: A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben*. Törökbálint: Termini Egyesület.
- N. Császi Ildikó. 2016. 35 éves a Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke. A tanszék és a lektorátus bemutatása. *Anyanyelv-pedagógia* 9 (3): Anyanyelv-pedagógia (anyanyelv-pedagógia.hu). DOI: 10.21030/anyp.2016.3.8 (2021. szept. 15.)

- Csernicskó István – Ferenc Viktória. 2009. Az ukrajnai oktatáspolitikai és a kárpátaljai magyar felsőoktatás. In Horváth István – Tódor Erika Mária szerk. *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*. 25–40. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet–Kriterion.
- Csernicskó István – Karmacsi Zoltán. 2009. Magyar nyelv- és irodalom szakos képzés a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán. *Eruditio–Educatio* 4 (2): 83–87. 2009\_Magyar\_nyelv\_es\_irodalom\_szakos\_kepzes\_a\_II.\_Rakoczi\_Ferenc\_Karpataljai\_Magyar\_Foiskolan\_u.pdf (mtak.hu) (2021. szept. 12.)
- Eplényi Kata – Kántor Zoltán szerk. 2012. *Térvesztés és határtalanítás: A magyar nyelvpolitika 21. századi kihívásai*. Budapest: Nemzetpolitikai Kutatóintézet – Lucidus Kiadó.
- Horváth Mátyás dr. 1988/1990. *A magyar mint a társadalmi környezet nyelve tanításának módszertana*. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar.
- Kiss Jenő. 2012. A nyelvstratégia nyelvészeti megalapozásának fontossága. In *Térvesztés és határtalanítás*, szerk. Eplényi Kata – Kántor Zoltán. 32–41. Budapest: Nemzetpolitikai Kutatóintézet – Lucidus Kiadó.
- Kolláth Anna. 2009. Két nyelv és oktatás. In *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*, szerk. Kolláth Anna. 36–59. Maribor: ZORA.
- Kolláth Anna. 2020. A magyar nyelv muravidéki változata az új évezredben – Az oktatás és a kutatás kontextusában. *Magyar Tudomány* 181 (2): 177–189. DOI: 10.1556/2065.181.2020.2.4
- Kontra Miklós összeáll. és szerk. 2005. *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika: Konferencia a tannyelvválasztásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én*. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó. Sült galamb? [Magyar Elektronikus Könyvtár – MEK-03269] (oszk.hu) (2021. szept. 16.)
- Kontra Miklós. 2010. *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. Kontra Miklós: Hasznos nyelvészet [Magyar Elektronikus Könyvtár – MEK-08745] (oszk.hu) (2021. szept. 16.)
- Lanstyák István. 2002. A magyar nyelv határon túli változatai – babonák és közhe-lyek. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 4 (2): Elektronikus Periodika Archivum (oszk.hu) (2021. szept. 14.)
- László Béla – Bárczi Zsófia – Komzsik Attila. 2015. A nyitrai magyar pedagógusképzés ötvenöt éve (1960–2015). *Debreceni Szemle* (2): 161–171. [https://szemle.unideb.hu/wordpress/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/633\\_2015-09-07.PDF](https://szemle.unideb.hu/wordpress/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/633_2015-09-07.PDF) (2021. szept. 7.)
- Misad Katalin. 2020. Nyelvtudomány 60 év tükrében: Kitekintés a pozsonyi magyar tanszék nyelvészeti kutatásaira. In Misad Katalin – Csehy Zoltán szerk. *Monumenta Posoniensia: Tanulmánykötet az önálló pozsonyi magyar tanszék megalakulásának 60. évfordulója alkalmából*. Pozsony: Szenci Molnár Albert Egyesület. 12–33. MonumentaP\_2020\_NYOMDA\_.pdf (uniba.sk) (2021. szept. 7.)
- Nádor Orsolya – Szarka László szerk. 2003. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.



- Papp Ferenc. 1989. *Alkalmazott nyelvtudomány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Papp Z. Attila. 2010. A Kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatás kihívásai. *Felsőoktatási Műhely* (3): 79–92. FEMU\_2010-3\_teljes.indd (felvi.hu) (2015. okt. 15.)
- Péntek János. 2012. Nyelvi tervezés és nyelvstratégia a Kárpát-medencében. In *Terveztés és határtalanítás*, szerk. Eplényi Kata – Kántor Zoltán. 15–31. Budapest: Nemzetpolitikai Kutatóintézet – Lucidus Kiadó.
- Sándor Klára. 2014. *Határtalan nyelv*. Bicske: SZAK Kiadó.
- Sorbán Angéla. 2020. Mesterségemnek címere... Munkaerőpiaci stratégiák és nyelvhasználat. A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem végzettségi körében. *Magyar Tudomány* 181 (2): 190–201. DOI: 10.1556/2065.181.2020.2.5
- Szikszai Mária szerk. 2010. *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai: Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár: MTA Kolozsvári Területi Bizottsága. KAB\_felsooktatasi\_strategia\_lock.pdf (2021. szept. 12.)
- Tolcsvai Nagy Gábor szerk. 2017. *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tonk Márton. 2019. Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában: Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. *Pro Minoritate* (5): 69–82. ProMino-1201.indd (prominoritate.hu) (2021. szept. 10.)
- Vančóné Kremmer Ildikó. 2009. Megjegyzések a szlovákiai magyar felsőoktatásról. In *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*, szerk. Kolláth Anna. 274–282. Maribor: ZORA.
- Vančóné Kremmer Ildikó. 2019. A szlovákiai nyelvtanítás kihívásai. *Új Pedagógiai Szemle* 69 (5–6): 102–106. (niif.hu) (2021. szept. 10.)

## APPLIED LINGUISTICS AND HUNGARIAN LINGUISTIC SCIENCES IN ETHNIC HUNGARIAN MINORITIES' HIGHER EDUCATION

One of the basic elements of applied linguistics is usefulness, which means linguistic approach to social phenomena. This approach was already present in Hungarian linguistics for several decades before the regime change, 1989-1990. At the same time, the research possibilities of the Hungarian linguists living in minority environments were much narrower. Their work was mainly determined by descriptive and historical linguistics, dialect research and linguistic purism, while the connexion between the mother tongue and the majority language, or bilingualism and multilingualism, or the prestige of language varieties, language planning and language policy, moreover, development of the mother tongue-based technical language and terminology should have also been a task even then, but in the given social context it was not possible to focus on. Generations of linguists have been nurtured in departments of Hungarian language at universities outside Hungary. The present study focused on the curricula

currently in use, the extent to which general and applied linguistics are present in the curricula of the Hungarian language departments, and the extent to which graduates are provided with market-oriented knowledge in countries where Hungarians are ethnic minorities. One of the reasons for asking these questions is that there is a declining interest in philological-type courses, and even students studying in these courses are demanding marketable knowledge – can we meet their expectations? The study seeks to answer this question by document analysis of the available curricula and subject descriptions.

*Keywords:* applied linguistics, Carpathian Basin, higher education, Hungarian linguistic sciences, market-oriented training, document analysis method

## PRIMENJENA LINGVISTIKA I MAĐARSKA NAUKA O JEZIKU U MANJINSKOJ VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

Jedno od ključnih elemenata primenjene lingvistike je korisnost, osvetljavanje društvenih pojava iz aspekta lingvistike. I nekoliko decenija pre promene režima ta perspektiva je bila prisutna u mađarskoj lingvistici. Mogućnosti mađarskih istraživača u manjinskim zajednicama su pak bila dosta ograničena. Istraživači su se pretežno fokusirali na opisnu gramatiku, na istoriju jezika, i na izučavanje dijalekata, u manjoj meri su se bavili negovanjem maternjeg jezika, iako su pitanja vezana za maternji i većinski jezik, za dvo- i višejezičnost, za prestižne varijante jezika, za jezičko planiranje i jezičku politiku, za stručne jezike i terminologiju već u to vreme bili imperativ, ali zbog društvenih okolnosti nisu mogli da se ostvare. Univerzitetske katedre za mađarski jezik školuju generacije lingvista. Studija se bavi pitanjem u kojoj meri su u nastavnim planovima koji se trenutno sprovode na manjinskim mađarskim katedrama prisutni sadržaji opšte i primenjene lingvistike, te koliko svršeni studenti dobijaju korisnog znanja. Postavljanje ovog pitanja je opravdano ako se uzme u obzir da se smanjuje zainteresovanost za studiranje na filološkim smerovima, i da studenti očekuju da dobiju znanje koje je konkurentno na tržištu. Da li možemo da odgovorimo na ovakve zahteve? Na ova pitanja studija pokušava da odgovori na osnovu analiza postojećih nastavnih planova.

*Ključne reči:* primenjena lingvistika, Karpatski basen, visokoškolska nastava, mađarska lingvistika, izlazni profil po zahtevima tržišta, analiza dokumenata

ETO: 37.016:8

028

087.6

DOI: 10.19090/hk.2021.3.62-75

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

KISS Dávid

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

Eger, Magyarország

davidkiss.szada@gmail.com

SZÚTS Zoltán

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Pedagógiai Kar

Eger, Magyarország

szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

## A POPULÁRIS IRODALOM HELYE ÉS SZEREPE AZ OLVASÁS- ÉS ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMTANÍTÁSBAN

*Értekezés a digitális tanulási környezet és a populáris irodalmi  
művek kapcsolatáról<sup>1</sup>*

The place and role of popular literature in teaching reading-and  
experience based centered literature

*Discussion on the relationship between the digital learning environment  
and popular literary works*

Mesto i uloga popularne književnosti u nastavi književnosti  
sa fokusom na čitanje i na doživljavanje književnosti

*Studija o vezi digitalnog nastavnog okruženja i popularne književnosti*

A magyar irodalom tanítása során a feldolgozandó anyag mennyisége nagy, a rendelkezésre álló idő pedig rövid. A tanulók gyakran felületes vagy kész olvasmányinterpretációkkal, rosszabb esetben bemagolt történetekkel távoznak. Ennek következtében az irodalomtanítás egyik fő célja nem valósul meg. Nem készíti fel a tanulókat arra, hogy felnőttként önállóan érdeklődjenek a kortárs irodalom iránt, amelyen keresztül számos társadalmi folyamatot

---

<sup>1</sup> A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

meg tudnak érteni. A népszerű irodalom hatékonyabb eszköze az iskolai műveltségi cél előmozdításának. A változó technológiai környezet is a kanonizált művek tanítása ellen hat. A képernyőről olvasás a mindennapi rutin részévé vált, a jelenre immár magas szintű élményszerűséget kínálva. A digitalizáció, a hálózatok, a web és a közösségi média is egyre inkább arra készíti a tanulókat, hogy a képernyőn keresztül éljék mindennapi életüket, kommunikáljanak és fogyasszanak tartalmakat. Ennek következtében nagyon eltérő befogadási stratégiák figyelhetők meg a merev, lineáris, klasszikus szövegek és a képernyőről olvasható, linkekkel átszótt hipertextek között. Tanulmányunk amellett érvel, hogy az irodalomtanításban nem tudjuk áthidalni ezt a technológiai szakadékot, de növelhetjük az irodalomtanítás élményszerűségét azáltal, hogy a népszerű irodalmi műveket beépítjük az irodalomtanításba, közelebb hozzuk őket a képernyő világához, és így élő, lélegző kapcsolatot teremtünk a tananyag és a szabadidő között.

*Kulcsszavak:* irodalomtanítás, populáris irodalom, élményszerűség, olvasás képernyőről, közösségi média

### *Bevezető, a probléma ismertetése*

Az utóbbi évtized(ek) olvasóvá neveléshez kötődő, meghatározó módszertani diskurzusai a magyartanításban jellemzően ugyanazon kérdések köré szerveződtek: a tananyag adaptálása az oktatásban résztvevők megváltozott vagy változásban lévő igényeihez, elvárásaihoz; a kötelező olvasmányok listájának rögzítettsége; az olvasmányok és tananyagok korosztály szerinti tagozódásának kihívásai; az irodalomoktatás kronologikus rendjének részleges felbontása; az ismeretátadás és a készségfejlesztés hangsúlyeltolódása.<sup>2</sup>

Köztudott, hogy a középiskolai tanterv a magyar irodalom oktatása terén kronologikus rendet követ, irodalomtörténetileg lineárisan épül fel, azaz a tananyag az őskor szóbeliségétől, a mitikus hagyománytól az antikvitáson keresztül halad a modern kor irodalma felé, és említést tesz minden olyan korszakról, szerzőről és műről, melynek fontosságát az irodalmi vagy oktatási kánon kijelölte.

A probléma – melyre számos oktatási szakember és gyakorló magyartanár rámutatott már az utóbbi években – az, hogy a feldolgozandó tananyag nagy, a rendelkezésre álló idő pedig kevés, a szövegekkel való elidőző találkozás helyett a tanulók felszínes vagy készen kapott, rosszabb esetben bemagolandó olvasá-

<sup>2</sup> Híven példázza ezt *Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón* kerekasztal-beszélgetés, melynek keretében Arató László és Fenyő D. György magyartanárok (az olvasóvá nevelésről szóló szakmai diskurzus meghatározó alakjai) Nagy Attila olvasásszociológussal a magyartanításra vonatkozó tudományos és közbeszédnek a bevezetőben felsorolt összes kérdéskörét érintették.

tokig jutnak el. A kanonikus, azonban egyre nehezebben befogadható művek nagy része helyett a tanuló már csupán azok kivonatait olvassa, és a felelés vagy dolgoztatás során csupán az instant formában megismert történet visszaadására koncentrál. A középiskolai képzés végére a tanulók az irodalomtörténeti hosszútávfutásban még így is csak a XX. század közepéig jutnak, sosem érhetnek el igazán a célig, napjaink, saját jelenkoruk irodalmáig. Mindez azt eredményezi, hogy a diákok számára a modern, de legfőképpen a kortárs irodalom csak részleges, töredékes módon, a korábbi irodalomtörténeti korokat kiegészítő jelleggel és komparatív szemléleten keresztül tanítható, s ugyanez igaz a populáris regiszterbe tartozó művekre is, melyek olvasására és közös feldolgozására a középiskolai képzést megalapozó évfolyamokon (az általános iskola utolsó vagy a hatosztályos gimnáziumi tagozat első éveiben) a tananyag kevésbé strukturált, emiatt megengedőbb, tartalommal szabadabban kitölthető volta miatt több idő jut.

Ugyancsak kihívás, hogy a fentiekben felsoroltak következtében nem valószínűleg az irodalomtanítás egyik kardinális célja, az oktatás nem készíti fel a tanulókat arra, hogy felnőttként önállóan érdeklődjenek a kortárs irodalom iránt, mely tükrén keresztül számos társadalmi folyamat megérthető.

### *A probléma helyzete a Nemzeti Alaptanterv 2020-as módosítása tükrében*

Előrelépésként értékeljük ebben a kérdésben a korábbi szabályozással szemben a Magyarországon kötő erejű Nemzeti Alaptanterv 2020-as módosítására épülő Kerettantervek általános iskolai magyartanításra vonatkozó előírásait, *Az irodalom határterületén – a népszerű irodalom műfajai* tanegység ugyanis – az ajánlott időkeret értelmében – hat tanórán foglalkozik a populáris irodalmi alkotások hatáskeltő eszközeinek, tipikus helyzeteinek és jellemeinek multimediális vizsgálatával (szövegek mellett filmek elemzésén keresztül).

A tanegység részletes vizsgálata és bemutatása túlmutat írásunk keretein, problémásnak találjuk azonban a giccs és a művészeti érték fogalmak tárgyalását a tanegység részeként, ugyanis véleményünk szerint ez a fogalomhasználat a populáris irodalom műveit a mára már idejétmúltnak tekinthető, értékítéletet magában hordozó fogalmi keretben értelmezi, és nem a posztmodern irodalom működése és az olvasóvá nevelés szempontjai felől közelít hozzájuk, azaz figyelmen kívül hagyja a posztmodern és kortárs irodalom azon sajátosságát, hogy bennük a különböző műfaji kódok, hangnemek keverednek (vö. Németh 2012), valamint nem az olvasás élményszerűségének fontosságát és elengedhetetlen szerepét hangsúlyozza az olvasóvá nevelésben.

Meglátásunk szerint az olvasóvá nevelés, az élményszerűség és a kánon általi korlátozottság problémaköre sokkal hangsúlyosabb módon jelentkezik a középiskolai irodalomoktatásban. A 2020-as Kerettanterv ebben a képzési szakaszban is említ populáris irodalmi alkotásokat, ám itt már szinte kizárólag a tananyag színesítése, dúsítása céljából, azaz a népszerű művek a kötelezően tárgyalandó alkotások mellett feldolgozhatók, amennyiben jut rájuk idő, és a szaktanár úgy dönt, hogy beépíti azokat a tanegységbe.

A mindennapi pedagógiai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tantervben rögzített törzsanyag (melynek feldolgozására az adott szaktárgy órakeretének legalább 80%-a fordítandó) önmagában is elegendő egy tanév teljes óraszámának lekötésére, tehát valójában erősen korlátozza a törzsanyag mennyisége és az órakeret szűkössége az iskolai magyartanításban a tananyag mellett szabadon tárgyalható művek számát.<sup>3</sup>

Az iskolai olvasóvá nevelés célkitűzését hatékonyabban segítő populáris művek feldolgozásának azonban nemcsak és nem elsősorban a törzsanyag és az időkeret előbb feltárt összefüggései szabnak határt, hanem a hagyományos kánon feladására, megújítására vonatkozó tanári hajlandóság hiánya, korlátozottsága, melyre Gombos Péter is rámutat írásában (vö. Gombos 2019).

### *Miért épp a populáris irodalom?*

Az eddig tárgyaltak fényében jogosnak tűnik a kérdés, hogy a kanonikus, klasszikus alkotásokkal szemben miért éppen a népszerű irodalmi művek nagyobb arányú tanórai feldolgozása mellett foglalunk állást. Először is le kell szögeznünk, hogy elengedhetetlenek és az irodalom tantárgy lényegi vállalásának tartjuk a magyar irodalmi kánon, a magyar irodalmi műveltség közvetítését, diákok elé tárását, mindazonáltal túlzónak véljük az erre vonatkozó tantervi előírásokat, és kihívásokkal telinek tartjuk az irodalomtanítás múltba meredségét e téren, ugyanis meglátásunk szerint napjaink magyartanítása a kánonközvetítés és ismeretátadás kudarca mellett egy sokkal mélyebb és meghatározóbb krízissel néz szembe, amely az olvasás népszerűségének és gyakoriságának radikális csökkenéséből fakad a fiatalok körében, s amelynek megoldását az oktatás már aligha remélheti a jelenlegi, megszokott tanítási gyakorlattól, a tradicionális kánontól.

A következőkben kísérletet teszünk a kanonizált/klasszikus és a populáris irodalmi szövegvilágok működésének összehasonlítására a XXI. századi tanu-

<sup>3</sup> Lásd még Kerettanterv 2020.

lási környezet, a digitális bennszülött generáció olvasói elvárásai és jellemzői, valamint az olvasóvá nevelés és az élményszerűség kritériumainak horizontjában. A szövegekkel való élményszerű találkozást több tényező is nehezíti, a továbbiakban három maximát vázolunk fel, melyek szerintünk lehetővé teszik a populáris irodalmi művek élményszerű olvasatát, és választ adhatnak arra a kérdésre, hogy miért veszít népszerűségéből a klasszikus művek olvasása.

### *A digitális tanulási környezet*

Ahogy a képernyő az 1990-es évektől kezdve beágyazódott a társadalom valamennyi rétegébe, az olvasásról szóló viták is újjáéledtek, és a pedagógiai diskurzusokban is felismerhetők. A korai vitákban felvetett érvek és ellenérvek alapvetően technikai kérdések köré csoportosultak. Ezek egyike az volt, hogy a képernyő figyelése közben az olvasó szeme könnyebben fárad, a kattintás és a görgetés megzavarja az elmélyülés élményét. A jelenre azonban az elmélyülés a képernyő esetében játszik fontosabb szerepet, ugyanis a tanulók által használt közösségi médiaplatformok (Facebook, Instagram, YouTube, TikTok) a figyelmükre pályáznak, és azt adják el a hirdetőknak (Harari 2019). A figyelem megszerzése az algoritmusok szerint élményszerűnek ítélt tartalom közvetítésén alapszik, és a felhasználói elmélyülés értékes és értékesítendő perceket jelent a platformok tulajdonosai számára.

A képernyőről olvasás mára a mindennapi rutinunk részévé vált, hiszen a 2000-es évek közepe óta kiemelkedő élményszerűséget nyújt. Ennek technikai feltételei a kényelmes olvasásra alkalmas képernyőfelbontás, a személyi számítógépek otthoni elterjedése, a stabil internetkapcsolat és a felhasználók számára kellően élményszerű tartalmak sokaságának megjelenése voltak. Az olvasási szokások változásában a tartalom hordozója is szerepet játszik (Mangen 2008, 405). Az olvasás multiszenzoros tevékenység, hiszen a haptikus érzékelés is része az olvasásnak, mivel a lapozásnál és a könyv kézben tartásánál a tapintás és a fogás dominál. A képernyőről való olvasás a szöveg tárolási helyétől azonosíthatatlan távolságban történik. Az e-könyv, amely a hagyományos könyv szimulációjának tekinthető, kisebb forradalmat, de egyben restaurációt is hozott az olvasásban. Az e-könyv, az e-tinta és az e-papír megjelenése a gutenbergi hagyományok másolata. Hasonlóképpen, az online környezetben a szerző funkciója átalakul, távolivá válik, gyakran másodlagos szerepet játszik az alkotásban, ahogy a posztmodern irodalomfelfogás szerint is. Ez tehát a kollektív szerző diadalának korszaka. Ez különösen igaz a közösségi média-környezetre, ahol a mindennapi felhasználók meghatározó szerepet játszanak

a tartalom létrehozásában, kiegészítve, kibővítve vagy akár átírva az eredeti művet (Szűts 2020).

A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a XXI. századi technológiák, a digitalizáció, a hálózatok, a web és a social media hatására az egyének egyre inkább a képernyőn keresztül élik mindennapi életüket, kommunikálnak és fogyasztanak tartalmat. A tartalmat rögzítő technológia a linkelésen, a nemlineáris olvasási utakat biztosító elképzelésen alapul. A tankönyvi definíció szerint a hipertext és a hipermédia olyan szövegegységek, amelyek beágyazott képeket, videót és hangot tartalmaznak, és amelyeken a szerkesztők által meghatározott vagy tetszőleges sorrendben lehet navigálni a köztük lévő linkek segítségével. Befogadói szakadék tátong tehát a merev, lineáris szövegek, illetve a linkekkel átszőtt, képernyőről olvasható hipertextek között. Ezt a technológiai szakadékot az irodalomtanításban nem tudjuk áthidalni, azonban az élményszerűség mértékét a népszerű irodalmi művek oktatásba történő beemelésével képesek vagyunk az irodalomtanítás terén is növelni, a képernyő világához közelíteni. Ennek a közelítésnek az egyik eleme, hogy a tanulók a mindennapi diskurzusban kitérnek a populáris művek kérdéskörére is, tehát élő kapcsolat létesíthető a tananyag és a szabadidő eltöltése között.

Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a képernyő korában maga a műveltség fogalma is kibővül, és a kulturális és technológiai ismereteket is feltételezi. Ebben az összefüggésben Koltay utal a kutatók aggodalmaira is, akik úgy látják, hogy az interneten népszerűsített olvasási stílus, amely a hatékonyságot és a közvetlenséget minden más tulajdonság fölé helyezi, gyengíti a mély olvasás képességét. Ez a képesség akkor alakult ki, amikor a könyvnyomtatásnak köszönhetően a hosszú és összetett művek elérhetősége általánossá vált (Koltay 2011). Beke Ottó értelmezésében a könyv mozdulatlansága a szemantikai és strukturális állandóság képét vetíti előre. Ez a nyugalom magában a könyvben, a nyomtatás technológiájában, a hordozó anyagszerűségében van kódolva, vagyis nem a műben, amely nem létezik a médiumtól függetlenül (Beke 2015).

A tanulók szabadidejükben okostelefonjaikkal görgetik a közösségi média végtelen, folyamatosan frissülő üzenőfalait. Ezzel szemben az olvasókönyvek és kötelező olvasmányok behatárolt terjedelmét és tartalmi egységeit a tanulók statikusnak, kőbe vésettnek és így nehezen befogadhatónak érzékelik, és a közösségi médiához képest alacsony szintű élményszerűséget nyújtanak. A posztmodern felfogás szerint a nagy elbeszélések, a kizárólagos és totális világokat rekonstruáló művek, a tudományos művek és elméletek kora lejárt. Ezek helyébe a hipertext természetéből kifolyólag az online világban alternatív végkifejletű történetek léptek.



### *Az aktualitás és a kulturális referencialitás maximája*

A legtöbb kritika a magyartanárok és oktatási szakemberek felől azért ér bizonyos kanonizált műveket, melyek régóta megingathatatlan helyen állnak a magyartanításban, mert nyelvezetük, témájuk, szövegviláguk idegensége, *régisége* miatt kevésbé, vagy már egyáltalán nem működnek az élmény- és olvasásközpontú magyartanításban.<sup>4</sup>

A populáris irodalmi alkotások kétféleképp is képesek áthidalni ezt a szakadékot olvasó és mű között. Mivel zömében modern és kortárs regényekről van szó, nyelvezetük, vonatkozási rendszerük aktuálisabb, *maibb*, például az olvasóvá nevelés célkitűzéseit szempontjából sokat vitatott Jókai regényeinél, ezáltal a diákok számára relevánsabb a kulturális referencialitásuk (valóságra vonatkozathatóságuk, átélhetőségük). Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezekben a művekben nagyobb eséllyel ismernek a diákok saját világuk működéseinek mintázataira. Az ezeket a műveket olvasó fiataloknak sokkal könnyebb kapcsolatot kialakítani a regény világával (részben ebből is fakad népszerűségük): a popkulturális mintázatokkal (divat, zene, játékok, új mitológiák és képregény-univerzumok) és utalásokkal, az infokommunikációs technológia zsargonjával átítatott szövegek a ma fiataljainak nyelvén szólnak. Ezeknek a szövegnek az „olvasása” (*a sensus litteralis* értelmében) nem jelent a klasszikus magyar próza egyes műveire hasonló kihívást, melyek archaikus, XIX. századi vagy annál is régebbi nyelvezete sokszor az elsődleges megértést is nehézkessé teszi, ezáltal értelmezése még nagyobb erőfeszítést és felkészültséget igényel az olvasótól, s kérdésessé teszi az élményszerű olvasat lehetőségét.

A populáris művek mindazonáltal erősen kötődnek az irodalmi hagyományhoz, például a népszerű *fantasy* művek is jól ismert témákból, mitikus és mesei motívumokból táplálkoznak (vö. Kiss 2017), ezért hasznos fogódzót nyújthatnak a klasszikus minták és modellszövegek olvasásához.

### *Az interaktivitás és az azonnalosság maximája*

A digitális technológiák globális térnyerése az informatika, a kommunikáció és a hálózatok terén robbanásszerű változásokat hozott, ám az első látásra kevésbé érintett területeken is markáns elmozdulásokat indukált, melyek

---

<sup>4</sup> Megállapításunk alátámasztására egy Fenyő D. Györggyel készített 2017-es interjúra hivatkozunk, melyben az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola tanára élesen bírálja a közoktatási kánon egyes műveit, s hozzánk hasonlóan az élményszerű olvasás és értelmezhetőség kérdései felől közelít a művekhez. Az interjú itt érhető el: [https://eduline.hu/kozoktatasi/Jokait\\_es\\_a\\_Bank\\_bant\\_levennem\\_a\\_kotelezok\\_LZSLXJ](https://eduline.hu/kozoktatasi/Jokait_es_a_Bank_bant_levennem_a_kotelezok_LZSLXJ)

talán nem olyan feltűnőek, ám hosszú távú hatásaik vonatkozásában rendkívül jelentősek. Ilyen a szöveg és az olvasás fogalmainak megváltozása, új olvasási stratégiák megjelenése és általánossá válása.

Ahogy azt korábbi írásainkban már feltártuk (Kiss 2021), és az előző alfejezetben utaltunk rá, a digitális kultúrában az olvasók egyre kevesebb hagyományos szöveggel találkoznak, az internet hálózati terében a multimediális információkat hordozó *hipertext* dominál, melynek „olvasásában” (használat és értelmezés jelentésben) a hagyományos textusokhoz kapcsolódó lineáris szövegolvasási stratégia nemcsak hogy kevésbé hatékony, de ellent is mond a *hipertext* működésének (szövegek, panelek közötti gyors váltások, be- és átlépés a hálózatos módon összekapcsolódó, ugrásszerűen bejárható szövegvilágokba). „A digitális szövegek olvasását olyan feladatként élik meg a befogadók, amelyhez az információkeresés gondolkodási műveletei kapcsolódnak (Gonda 2015, 37).

A digitális bennszülött generáció tagjai tehát vélhetően jóval rövidebb szövegek olvasásához szoktak, mint amilyen terjedelmű művek elolvasására az iskolában kötelezik őket, éppen ezért fontosnak érezzük annak tudatosítását, hogy a mai középiskolások a korábbi nemzedékekhez képest más igényekkel, más képességek birtokában, más céllal és más módon olvasnak, s erre a módosulásra az oktatásnak tartalmában, célkitűzéseiben, stratégiájában is reflektálnia kell. „A jó olvasó az olvasási stratégiák variációit használja, az eredményes tanítás tehát stratégiarepertoárral ruházza fel a diákot” (Lózsi 2012). Az aktualitás és a terjedelem maximájának együttes jelenlétét és primátusát tárgyalja Szilágyi Zsófia *Iskolaregény helyett „iskolanovellát”?* című írásában, melyben – hozzánk hasonlóan – a kánon egyes darabjainak kicserélésére, ezáltal a kánon felbontására tesz kísérletet:

Messze nem pusztán a digitális fordulat korában merülnek fel tehát olyan óhajok, hogy más művekről és másképp beszéljünk az irodalomórakon. Az viszont feltűnő, hogy mostanában mintha minden változtatási vágy egy irányba mutatna: rövidebb műveket vegyünk, hosszabb ideig, lassabban, és időben hozzánk közelebbi korokból (Szilágyi 2018, 30).

### *Az azonosulás lehetőségeinek maximája*

Az irodalmi hermeneutika szerint az olvasás szöveg általi lét- és önértelmezés, ennek készségi szintű elsajátításához pedig elsősorban olyan szövegek szükségesek, melyek *egyből megszólítják* az olvasót, azaz közel állnak a befogadóhoz, ennek egyik legjellemzőbb példája az, mikor a regény szereplői

és feltételezett olvasói azonos korban, azonos élethelyzetben vannak. Ennek hasznos lehetőségeit a jelenlegi irodalmi kánon is kiaknázza, hiszen több olyan szöveggel is találkozunk a tantervben, melynek szereplői és olvasói egy közös életkori halmazt alkotnak, ám ehhez az esetek többségében nem társul az aktualitás és kulturális referencialitás maximájának való megfelelés.

A ma népszerű ifjúsági regények közül azonban több is megfelel mindkét maximának. Ráadásul, mivel ezekben a művekben fiatalok közösségei, osztályközösségek jelennek meg (és ilyenek minden kamaszkorú olvasó tagja), ezért a személyes érintettség nagyobb mértékű, mint például egy Jókai-regény (mondjuk *Az arany ember*) esetében, amit szintén ebben a korban olvastunk.

Persze joggal háborodhatnak fel a Jókai regényének tanítása és kánonban való megingathatatlan pozíciója mellett állást foglalók, hogy az irodalmi mű értelmezésének és a művelődésnek nem kizárólagos feltétele szereplők és befogadók életkori azonossága, tehát nem kell mindig fiatalokról szóló könyveket olvasni, olvastatni. Ezzel egyet is értünk, ám úgy gondoljuk – látva a reprezentatív olvasásmérések eredményeit, az azokban kirajzolódó negatív tendenciát a mai fiatalok olvasási szokásairól (vö. Tóth 2017) – hogy ha a diák könnyebben azonosul a regény világával, a regénybeli szereplőkkel, ha könnyebben ismer rá a saját problémáira, saját élethelyzetéből fakadó sajátosságaira, akkor az adott mű nemcsak az élmény- és olvasásközpontú oktatás célkitűzéseinek teljesítésében lehet hasznos (hiszen azt szívesebben és élménnyel olvassák), hanem ezen keresztül az ismeretátadás lehetőségei is bővülnek. Ezek az alkotások tehát tematikus egységbe rendezve számos tananyag megtanítását teszik lehetővé az ismeretátadásra épülő oktatás keretein belül (előkészíthetik olyan művek elolvasását, melyekre egyébként aligha vállalkozna a diák), emellett pedig – és ez talán még fontosabb – az olvasásközpontú tanításban is központi szerephez juthatnak. Hansági Ágnes szavait idézve: a „nemzeti művelődésnek szükséges és kívánatos eszköze is a szórakoztató irodalom, hiszen a szellemi emelkedéshez [...] az olvasáskultúrán, az olvasóközönség kialakulásán, vagyis a könnyedebb olvasmányokon keresztül vezet az út” (Hansági 2018, 152).

Hansági Kemény Zsigmond szerkesztői tevékenységét vizsgálva körvonalazza a szerzőnek a magasirodalomról és a populáris regiszterről alkotott nézeteit, melyek ma kifejezetten aktuálisnak hatnak, s bennük saját elgondolásainkra ismerünk:

Az olvasás a kultúra egészét meghatározó tevékenység: az irodalom populáris regiszterének a keményi koncepcióban elsődlegesen nem az irodalomhoz mint művészethez, hanem az olvasási rutin megszerzésé-

hez van köze. A szórakoztató irodalom vagy populáris regiszter szövegei (elsősorban regényszövegei) gyakorlati célú, használati szövegek, amelyekre a nemzeti művelődésnek éppen azért van szüksége, hogy kialakuljon a *gyakorlott olvasók* rétege (Hansági 2018, 160).

### *Az olvasás krízisének értelmezése az otthoni tanulási környezet és a technológia összefüggéseiben*

Felületesen szemlélve az iskolai olvasóvá nevelés folyamatában nem tűnhet meghatározó faktornak a diákok otthoni tanulási környezete, azonban az olvasás jelenkori válságát és a fiatalok körében a szabadidő eltöltésének technikai meghatározottságát, átalakuló jellemzőit vizsgálva a vártnál szorosabb összefüggést tételezhetünk fel. De miképp kapcsolódik a hagyományosan a szórakozás és kikapcsolódás tevékenységeként meghatározott olvasás a tanulási környezethez?

Az elmúlt évek reprezentatív olvasásméréseinek eredményeit és azok interpretációit szemlélve megállapíthatjuk, hogy a (hagyományos, lineáris, szépirodalomhoz kötődő) olvasás egyre kevésbé jelenik meg a szabadidő eltöltésének módjaként, folyamatosan veszít népszerűségéből az elektronikai eszközök által nyújtott kikapcsolódási lehetőségekkel (játékok, videónézés, zenehallgatás, közösségi médiahasználat, böngészés stb.) szemben (vö. Tóth 2017), ezáltal az iskolai kötelező olvasmányok otthoni elolvasása általánosan a tananyag és az iskolai tantárgyak tanulásához kötődő feladatként (terjedelmét tekintve a leghosszabb), *házi feladatként* értelmezhető, melynek teljesítéséhez (vagy éppen nem teljesítéséhez, *megkerüléséhez*) az iskolai feladatok megoldására jellemző mintázatok lesznek érvényesek (valódi olvasás és beszámolás helyett rövidített verziók olvasása, olvasónaplók, készen kapott értelmezések beszerzése stb.). Ha a kötelező olvasmányok (vagy egyáltalán az iskolához kötődően az irodalmi művek) olvasását házi feladatként értelmezzük, akkor az olvasás (hát)tereként szolgáló tanulási (olvasási) környezetre is reflektálnunk kell, mely központi szerepet tölt be napjaink pedagógiáról, tanulásról szóló tudományos diskurzusáiban. „A tanár-, tananyag- és iskola középpontú tanulásfelfogás évszázadai után ma, amikor a tanulásról gondolkodunk, a környezet egészének hatásrendszerét tekintjük a folyamat input- és kontroll tényezőjének” (Komenczi 2016, 31). A tanulók otthoni tanulását és egyéb tevékenységeit meghatározó tanulási környezet (újra)értelmezését számunkra is „az teszi szükségessé, hogy a 21. század elejére olyan mértékben változott meg az embert körülvevő szimbolikus és tárgyi környezet, hogy annak messzemenő következményei valószínű-

síthetők a tanulás jövőbeli feltétel- és lehetőségrendszerét illetően” (Komenczi 2016, 32). Véleményünk szerint az idézetben említett következmények, várható módosulások oktatásunk jelen idejében is egyre nagyobb intenzitással zajlanak, s vélhetően minden eddiginél markánsabban is jelentkeznek a közoktatásnak a koronavírus-járványhoz kötődő kényszerű digitalizálódása, hálózatosodása miatt.

Ennek a korábban sosem tapasztalt mértékben átalakuló tárgyi környezetnek a mindennapi emberi élettereket, kommunikációt, kultúrahasználatot és szokásokat is átíró hatásrendszere az iskolai és az otthoni tanulási környezetet sem hagyta változatlanul. Az infokommunikációs okoseszközök által kialakított tér (fizikai környezet) egyik legmeghatározóbb sajátossága szerintük az, hogy „a technológiai konvergencia következtében többfunkciós készülékeken keresztül elvileg bárki, bármit és bárkit, bármikor, bárhol elérhet” (Komenczi 2016, 79). Ez a technikai környezet a folyamatos elérhetőség, az állandó *online-jelenlét* kívánalmával tartja függésben és ingerre (értésítésekre, impulzusokra) várásban, egyfajta készülségben a felhasználót, a *lecsatlakozáshoz* a kimaradás, a FoMo érzése és tapasztalata kapcsolódik.

A tanulási környezetet jellemzi, hogy az információs társadalomban az egyéneknek a technológiával kapcsolatos stressz-szintje egyre nő, és a tanulók közül kevesen rendelkeznek a stressz csökkentéséhez szükséges ismeretekkel és készségekkel, és gyakran nem is tudatosul a probléma. A 2000-es években születettek ma már olyan környezetben nőnek fel, ahol több információ – több adat – jut az érzékszerveiken keresztül a tudatukba, mint valaha. A zavaró tényezők száma is jelentősen megnőtt. Könnyebbé – és egyben belső kényszerként – vált az ismerősök (osztálytársak) nyomon követése. A közösségi médiaplatformok részéről jelentős elvárás, hogy az egyének minél több személyes információt osszanak meg magukról, mivel a platformokat működtető algoritmusok ezt a példát mutatják, más felhasználók profiljait tükröként használva. Radikális olvasatban a hálózatba kapcsolt digitális technológiák állandó stresszforrássá válnak, csökkentve a nem-világgal kapcsolatos bizonytalanságot. Ezt a stresszt okozhatja az egyénekre nehezedő növekvő nyomás, hogy kövessék egyre bővülő ismerősi hálózatuk tevékenységét az interneten, gyakran szemlélve ismerőseik jól dokumentált sikereit, vagy szomorúságot érezve az általuk nem ismert egyének problémái miatt. Szintén nyomasztó a rengeteg e-mail- és chat-üzenet, amelyekre úgy érzi, hogy válaszolnia kell, az Instagram-posztok állandó áradata és a FoMo-jelenség (Szűts 2020).

## Zárás

Írásunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé azt, hogy ezt a technikai környezetet még részletesebben bemutassuk, vizsgálódásunk célja elhelyezni és értékelni a hagyományos olvasás gyakorlatát ebben a megváltozott térben.

Úgy véljük, hogy az iskolai kötelező olvasmányok otthoni elolvasásához kapcsolódó oktatási elvárások és a fiatalok személyes, otthoni tanulási környezetének működése között több egymásnak ellentmondó erő fejt ki hatást. Fenyő D. György nyomán megállapíthatjuk, hogy az elvárt és hagyományosnak tekinthető olvasás lineáris és globális (az egész művet az elejétől a végéig *kell* elolvasni), értelmező (azaz már olvasás közben is a szöveg belső összefüggéseinek vizsgálatára irányuló) és intencionális (a szerzői szándék, de akár a konkrét tananyaghoz illeszkedés szándékoltága értelmében is) (vö. Fenyő D. 2015).

Mindebből érezhető, hogy egy szépirodalmi szöveggel való találkozás (a fenti értelemben vett hagyományos olvasás) koncentrált, hosszan fenntartott figyelmet követel meg a befogadótól. Azonban a fiatalokat körülvevő technikai értelemben impulzív otthoni tanulási környezet éppen a koncentrált figyelem kialakulását és fenntartását nehezíti meg (vagy éppen lehetetlenné teszi) azzal, hogy a tanulást (jelen esetben szövegolvasást) végző fiatalot a folyamatos online jelenlétre, megosztásra és önjutalmazásra pozicionáló diszruptív technológiák kiragadják az adott cselekvésből (vö. Pléh 2019).

## Irodalom

- Beke Ottó. 2015. Írásbeliség, szóbeliség, digitális kultúra. In *Újmédia, újn nyelv, újfilozófia, újirodalom(elmélet), újpedagógia?*, szerk. Orbán Jolán. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. [http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/96/31\\_medialits\\_materialits\\_olvass.html#auto\\_top](http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/96/31_medialits_materialits_olvass.html#auto_top) (2021. szept. 30.)
- Fenyő D. György. 2015. Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés* 3 (1): [https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411\\_gyermekneveles\\_2015\\_1\\_060-073.pdf](https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2015_1_060-073.pdf) (2021. szept. 30.)
- Gombos Péter. 2019. Olvasóvá nevelés felső tagozaton? In *Együtt az olvasóvá nevelésért!*, szerk. Gombos Péter és Péterfi Rita. Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/olvasova-neveles> (2021. szept. 30.)
- Gonda Zsuzsa. 2015. Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. *Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 7. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hansági Ágnes. 2018. *Láthatatlan limesek. – Határjelenségek az irodalomban.* Tempevölgy könyvek 30. Balatonfüred: Balatonfüred Városért Közalapítvány.

- Harari, Yuval Noah. 2019. *21 lecke a 21. századra*. Ford. Torma Péter. Budapest: Animus Kiadó.
- Kiss Dávid. 2017. Mítoszok és mesék határán: Bevezetés A Gyűrűk Ura teremtésmitológiájába. In *A magyar tudomány ünnepe 2016: Tanulmányok a bölcsészettudományok köréből*, szerk. Zimányi Árpád. Eger: EKE Líceum Kiadó.
- Kiss Dávid. 2021. Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk* 3 (2): 66–72.
- Koltay Tibor. 2011. Kérdések és válaszok az írástudás új formáiról. *Anyanyelv-pedagógia* 4 (3): <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=329> (2021. szept. 30.)
- Komenczi Bertalan. 2016. *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken: Globe Edit.
- Lózsai Tamás. 2012. Multimediális szövegek értése. *Anyanyelv-pedagógia* 5 (3): <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401> (2021. szept. 30.)
- Mangen, Anne. 2008. Digital fiction reading. Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading* 31 (4): 401–419.
- Németh Zoltán. 2012. *A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája*. Pozsony: Kalligram.
- Pléh Csaba. 2019. A feladatmegosztás a diszruptív technológiák világában. *Iskolakultúra* 29 (4–5): <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.3> (2021. szept. 30.)
- Szilágyi Zsófia. 2018. Iskolaregény helyett „iskolanovellát”? Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig és Tóth Krisztina: A tolltartó. *Iskolakultúra* 28 (7): 28–34.
- Szűts Zoltán. 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tóth Máté. 2017. *A 3–17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei*. A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében megvalósuló „Az én könyvtáram” című kiemelt projektjének részeként [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/toth\\_mate\\_-\\_kozvelemenykutatas\\_-\\_3-17\\_evsek.pdf/](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/toth_mate_-_kozvelemenykutatas_-_3-17_evsek.pdf/) (2021. szept. 30.)

## THE PLACE AND ROLE OF POPULAR LITERATURE IN TEACHING READING-AND EXPERIENCE BASED CENTERED LITERATURE

### *Discussion on the relationship between the digital learning environment and popular literary works*

In the teaching of Hungarian literature, the amount of text to be processed by students is large and the time available is short. Students often leave with superficial or ready-made reading interpretations, or in worse cases with memorized plots of the texts. Therefore, one of the main aims of teaching literature is not achieved. It does not prepare students to develop an independent interest in contemporary literature as adults, through which they can understand many social processes. Teaching popular

literature is a more effective mean of promoting the literacy objective in schools. The changing technological environment is also working against the teaching of canonised works. Reading from a screen has become part of everyday routine, now offering a high level of immersion. Digitalisation, networks, the web and social media are also increasingly encouraging learners to live their daily lives, communicate and consume content through the screen. As a consequence, very different reception strategies can be observed between rigid, linear, classical texts and hypertext with links that can be read from the screen. This study argues that we cannot bridge this technological gap in the teaching of literature, but we can enhance the experiential nature and effectiveness of literature teaching by incorporating popular literary works into literature teaching, bringing them closer to the world of the screen and thus creating a living, breathing link between the curriculum and leisure.

*Keywords:* literature teaching, popular literature, immersion, reading from the reading, social media

## MESTO I ULOGA POPULARNE KNJIŽEVNOSTI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI SA FOKUSOM NA ČITANJE I NA DOŽIVLJAVANJE KNJIŽEVNOSTI

*Studija o vezi digitalnog nastavnog okruženja i popularne književnosti*

U nastavi mađarske književnosti, predviđeni materijal za obradu je veoma opširan, dok je raspoloživo vreme kratko. Učenici iz škole često izlaze sa površnim ili već unapred interpretiranim književnim delima, ili još gore, sa nabubanim analizama. Stoga, jedan od glavnih ciljeva nastave književnosti ostaje neostvaren, jer ne priprema učenike da se kao odrasli samostalno interesuju za savremenu književnost, koja im pomaže u razumevanju društvenih tokova. Popularna književnost je efikasnije sredstvo za promovisanje ciljeva školske pismenosti. Digitalno tehnološko okruženje takođe se suprotstavlja nastavi kanonizovanih dela. Čitanje sa ekrana postaje deo svakodnevne rutine nudeći živopisno iskustvo visokog nivoa. Digitalizacija, mreže, internet i društveni mediji takođe sve više primoravaju učenike da žive svoj svakodnevni život, komuniciraju i konzumiraju sadržaje preko ekrana. Kao posledica toga, mogu se uočiti veoma različite strategije percepcije krutih, linearnih, klasičnih tekstova naspram hipertekstova punih linkova koji se čitaju sa ekrana. U studiji autori iznose stav prema kojem se ne može premostiti tehnološki jaz u nastavi književnosti, ali se može povećati iskustveni doživljaj književnosti uključivanjem popularnih književnih dela u nastavu. Na taj način bi se književnost približila ekranizaciji stvarajući tako živu vezu između nastavnog programa i rasonode.

*Gljučne reči:* nastava književnosti, popularna književnost, uranjanje, čitanje sa ekrana, društveni mediji



TÓTH Ágota

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar  
Irodalomtudományi Doktori Iskola  
Újvidék, Szerbia  
gota.tth@gmail.com

## MENNYIRE VANNAK ÖSSZHANGBAN A TANTERVEK A HATÉKONY ÉS KORSZERŰ IRODALOMTANÍTÁSSAL?

How consistent are the curricula with effective and modern  
literature teaching?

U kojoj meri su nastavni planovi usklađeni sa efektivnom  
i modernom nastavom književnosti?

Az irodalom tantárgy – más tantárgyakhoz viszonyítva – kiemelt figyelmet kap a társadalom és a politika részéről egyaránt, legyen szó akár az általános, akár a középiskoláról. A tantárgyra eső megkülönböztetett figyelem indokolt, a dolgozat kiter erre is, de inkább az utóbbi évek kutatási eredményei alapján annak jár utána, hogy mi jellemzi a jelen iskoláiban tanuló generációt, és hogy ennek függvényében az eredményes irodalomoktatásnak milyen feltételei vannak. Ezeknek a lehetőségeknek a számbavétele után rövid áttekintést nyújt a jelenleg Romániában, Szlovákiában, Szerbiában és Magyarországon érvényben lévő tantervekről, pontosabban arról, hogy mennyire teszik ezek lehetővé a XXI. századi eredményes tanítást/tanulást.

*Kulcsszavak:* irodalomtanítás, kultúraváltás, generációk, populáris regiszter, tanterv

### *Bevezető*

Az irodalom<sup>1</sup> tantárgy – mint ahogyan az egész oktatás is – sokak szerint válságban van. Számos tanulmány foglalkozik a témával: mind az úttal, amelyen

---

<sup>1</sup> Vajdaságban a tantárgy neve (és természetesen tárgya) a legtöbb iskolában: Magyar nyelv és irodalom. Jelen tanulmány keretei azonban nem engedik meg a téma olyan mértékű komplexitását, hogy egyaránt tárgyalja a magyar nyelv oktatásával és az irodalom oktatásával kapcsolatos problémákat, ezért csak az utóbbira vállalkozik.

eddig a válságig eljutottunk, mind a megoldási lehetőségekkel. Mielőtt azonban elmélyülnénk ezekben, gondolkodjunk el a tantárgy<sup>2</sup> célján, ugyanis ez határozza meg, hogy mit gondolunk arról, hogy milyennek kell lennie az irodalomoktatásnak. A cél megállapítása összefüggésben van azzal, hogy kiemelt szerepű tantárgyról van szó, ugyanis abban valószínűleg mindenki egyetért, hogy – mivel az irodalomórán szövegekkel foglalkozunk – az egyik legfontosabb szerepe a szövegértés és -alkotás megtanításában/begyakoroltatásában van, a kiemelt szerep pedig abból adódik, hogy ha a magyartanár jó munkát végez, akkor az összes tantárgyból könnyebben teljesítenek a gyerekek, hiszen képesek olvasni, hallott szöveget megérteni, és képesek akár szóban, akár írásban szöveget alkotni. Ez tehát az egyik – nagyon gyakorlatias – célja a magyaróráknak. A másik, ennél kissé elvontabb, ideologikusabb, de semmivel sem haszontalanabb cél a sokat emlegetett olvasás megszerettetése. Közhely, hogy az irodalom élni segít, és sajnos irodalomoktatásunk éppen arról tanúskodik, hogy ez a gondolat valóban közhellyé vált, ugyanis eltűnt belőle a jelentés, az élet, ezt tanúsítja az, hogy az irodalomórák nyüggé, teherré váltak a diákok számára. Egy a sok tantárgy között, ugyanolyan adatokkal, információkkal, megtanulandó tartalommal. Kevés közoktatásban jelen lévő diák érzi valóban azt, hogy az irodalom élni segít. Az az ellentmondás, ami aközött van, hogy az irodalom, az olvasás az emberi élet könnyebb elviselését szolgálja, és aközött, ahogyan az iskolában a gyerekek megismerkednek az irodalommal, kiütközik abban is, hogy számos tanulmány foglalkozik ezzel a problémával, és sok különböző lehetőséget mutat a változtatásra, mégsem történik pozitív változás a tantárgy oktatása terén.

### *Hogyan jutottunk idáig?*

Az európai közoktatásban a kezdetektől a mai napig jelen van egy meghatározó különbség a nyugati országok és a peremterületek országai között, aminek alapja az, hogy a polgárosult országokban az oktatás a polgári értékek fejlesztésére: kreativitásra, problémamegoldásra épült, míg „Közép-Európában az iskola a nehezen megragadható, távoli, erkölcsös jövőre igyekezett felkészíteni a gyerekeket” (Kerber 2002), az irodalomtanításnak politikai funkciója volt, és a nemzet iránti elköteleződést kellett erősítenie.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> A tanulmány tárgya a középiskolai irodalomoktatás.

<sup>3</sup> A legújabb (2020-as) magyarországi magyar nyelv és irodalom kerettanterv így kezdődik: „Az anyanyelv már nevében is a legszorosabb összetartozást fejezi ki az azonos nyelvet beszélő emberek között. Az anyanyelven megszülető irodalom alkotói és hallgatói olyan olvasói ►

Az irodalomtanításunk körüli viták alapját a mai napig az adja, hogy térségünkben nehéz elvonatkoztatni attól a berögzült hagyománytól, hogy ennek a tantárgynak a célja a nemzeti öntudat és a nemzeti műveltségemény kiépítése, megerősítése, nem pedig a polgári társadalomban való eredményes élethez szükséges készségek fejlesztése. Mivel a XXI. század elejére Kelet-Közép-Európában kisebb-nagyobb mértékű társadalmi, gazdasági változások következtek be, a diákok a digitalizált világban egyre inkább elidegenednek az immár több évszázados iskolarendszertől és tanítási módszerektől, és az irodalom tantárgy is „élet- és életkoridegen” (Kerber 2002) lett számukra. Ezenkívül egy másik jelentős körülmény is elkerülhetlenné teszi a hagyományos irodalomtanítási modell módosítását, átalakítását, ez pedig éppen a digitalizáció mindent átható jelenléte a gyerekek életében, aminek jelentőségét, következményeit nem veszi elég komolyan az oktatásukért felelős rendszer. Gyarmathy Éva számos cikkben, tanulmányban<sup>4</sup> foglalkozik az infokommunikációs kor generációival, és felhívja a figyelmet arra, hogy „(a) digitális kultúra eszközei új környezetet teremtettek, ami a gyerekek idegrendszerének fejlődését megváltoztatta. Ezt a meghatározó tényezőt figyelmen kívül hagyja az oktatási rendszer, és a gyerekek fejlődésével foglalkozó egyéb kiegészítő, kiegészítő rendszerek” (Gyarmathy 2019). A helyzetet rendkívüli mértékben nehezíti az, hogy mindannyian benne élünk a kultúraváltás korában, nincsenek biztos fogódzóink, hiszen minden átalakulóban van, így valójában csak kísérletezni tudunk, az azonban nyilvánvaló, hogy próbálkozni és változtatni kell. Ennek a helyzetnek egy aspektusát Nyíri Kristóf egy interjúban így magyarázza:

Filozófiatörténészként úgy gondolom, hogy azokat a filozófiai fogalmakat, amelyeket az újkor klasszikus századaiban megalkottak, ma már nem lehet képviselni. Ma már a descartes-i, locke-i énkép mellett nem lehet érvelni, meg sem lehetne magyarázni egy mai fiatalnak, hogy mi az, ha valaki a gondolatai magányában egyedül van, és azokat szemléli. Úgy gondolom, hogyha egy korszak filozófiai fogalmai már nem alkalmazhatók, akkor az a korszak valamilyen értelemben véget ért, és valami nagyon megváltozott (Kőrösné Mikis 1999).

---

► hagyományt, kultúrát teremtenek, amely megerősíti egy közösség tagjainak az identitását”. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf)

<sup>4</sup> A 26 cikkből álló sorozatot lásd: <https://osztalyfonok.hu/series/az-infokommunikacios-kor-generacioi/> A cikkek alapján készült könyv letölthető: [https://osztalyfonok.hu/konyvesbolt/konyvek/GyarmathyEva\\_Az\\_infokommunikacios\\_tarsadalom\\_generacioi.pdf](https://osztalyfonok.hu/konyvesbolt/konyvek/GyarmathyEva_Az_infokommunikacios_tarsadalom_generacioi.pdf)

Nyíri Kristóf gondolatai fontosak jelen témánk szempontjából, ugyanis egybecsengenek nagyon sok tanulmánnyal, amelyek a XXI. századi irodalom-oktatás nehézségeivel foglalkoznak. Az a gondolat például, hogy a mai gyerekek nem tudják, mit jelent elmélyülni és szemlélődni, a legtöbb pedagógus számára nyilvánvaló, de az is valószínű, hogy a kultúraváltás jelenvalósága miatt kevesükben tudatosul, kevesen értik, hogy a diákok miért nem tudnak úgy tanulni, ahogyan azt elvárják tőlük. Ez tehát az egyik nagyon fontos tényező, amit – ha az irodalomtanítás hatékonyságának növelésén gondolkodunk – figyelembe kell venni. Az irodalomoktatás lényege ugyanis az olvasás és az ehhez kötődő gondolkodás. Elmélyülés nélkül azonban ez nem lehetséges. Gyarmathy Éva a *Kultúraváltás* című cikkében felvázolja a gondolkodás és tanulás három formáját. Az első, az írásbeliség kialakulása előtt holisztikus jellegű; a második, az írásbeliség korában szekvenciális; a harmadik pedig:

Az infokommunikációs korban elképzelhetetlenül sok információ és lehetőség elérhető. A legfontosabb képesség a lényeglátás, a választani és dönteni tudás. Már nem maga az információ a legfontosabb, hanem az információk értékelése. Nincsen jó vagy rossz, hanem „valamire jó” és „valamire nem megfelelő” létezik. Az infokommunikációs technika rendkívüli fejlődése, az információk könnyű elérése a mérlegelést, a kritikai gondolkodást kívánja meg. Az információ feldolgozás harmadik formájában egyszerre holisztikus és szekvenciális (Gyarmathy 2019).

Az elemző, lépésről lépésre haladó tanulás elvárása az infokommunikációs kor diákjával szemben nem vezethet eredményre, mégpedig azért nem, mert az idegrendszer nem úgy alakult, ahogyan az őt tanító, de még az előző kulturális korszakban felnőtt tanáraié.

### *Kiket tanítunk?*

Néhány bekezdés erejéig térjünk ki arra, hogy mi is jellemzi azt a korosztályt, amelyet tanítanunk kell. Sokféle elnevezéssel találkoztunk már, mint pl. digitális bennszülöttek, Y, Z, Alfa generáció, Gyarmathy Éva 1.0-ás, 2.0-ás és 3.0-ás verziószámú gyerekekről beszél. Az első csoport, az 1.0-sok a digitális bevándorlók, a második pedig, a 2.0-sok a digitális bennszülöttek, ők a jelenlegi iskolások, akikről ezt írja:

Most a 2.0-ás generáción van a sor. Ez az Y generáció, amelyet a lusta, azonnali kielégülésre irányuló internet-függő generációként jellemez-

nek a szakemberek. Az ő esetükben az alacsonyabb verziószámú iskola már nem tudta betölteni a szerepét, és nyilvánvalóvá vált az össze nem illés. Ez egyelőre a tanulókról kiállított rossz bizonyítványok, illetve tanulási és egyéb zavarokat azonosító diagnózisok formájában jelenik meg (Gyarmathy 2020).

Ezt a generációt a hipermedia tanulás jellemzi, emellett az, hogy belső igénye van a fejlődésre, jól érzi magát a társas tanulásban, és a tanulást élethosszig tartó folyamatnak gondolja. Gyarmathy szerint a jelenlegi oktatás még az 1.0-ás verzióban van, ritkán és nehezen tudja kielégíteni a 2.0-ás generáció tanulási igényeit, pedig már itt van küszöbön a 3.0-ás generáció.

A „third culture kids” vagyis „harmadik kultúrás gyerek” kifejezést először Ted Ward szociológus alkalmazta olyan gyerekekre, akik szülei helyzete miatt életük nagy részét szülőföldjüktől távol élik, attól eltérő kultúrákban fejlődnek (McCaig 1992). Helyzetükből adódóan szintetizálnak kultúrákat, és nem eresztenek gyökeret, így az infokommunikációjuk nyitott és erőteljes (Gyarmathy 2020).

Ennek a generációnak a jellemzője, hogy több nyelven beszélnek, társas készségeik fejlettek, jó megfigyelők, befogadók, nem jellemzi őket az előítéletesség, intelligensek, sokat tudnak, függetlenek, célvezéreltek, több időt töltenek társaikkal online mint offline, nem érzik magukat otthon sehol (lásd Gyarmathy 2020).

Mindezek a dolgok már ismerősek pedagógus körökben, de jellemzően az értetlenség vagy még inkább a panasz kíséretében: állandóan a telefonon lógnak, nem képesek figyelni, nem érdekli őket semmi, nincs bennük elköteleződés a hazájuk, nemzetük iránt, nem tudják, mi a tekintélytisztelő, jobban beszélnek angolul mint magyarul stb. A világ viszont hatalmas léptekkel halad előre, a változások elkerülhetetlenek, a kultúraváltás megtörténik akár tartják a lépést a pedagógusok, akár nem.

### *A 2.0-ás gyerekek és az irodalom(oktatás)*

A XXI. századi iskolás gyerekek tanítása nem egyszerű feladat, ugyanis a világ nyitott könyv számukra, nagyjából minden információt, amit a tanáruktól hallanak, pár kattintással maguk is megszerezhetnek. Olyan sokan leírták és olyan régóta halljuk, olvassuk már, hogy nem is érdemes kitérni arra a nyilvánvaló tényre, hogy nem információkat, adatokat kell az iskolában átadni, hanem olyan készségeket fejleszteni, amit egymagukban, a számítógépükkel

vagy okostelefonjukkal nem tudnak elsajátítani. Azt is sokan leírták már, hogy az oktatást alapjaiban, gyökeresen meg kell változtatni. Igaz ez természetesen az irodalomoktatásra is. Hiába próbálja mindenáron az 1.0-a generációs törvényhozás és pedagógustársadalom (egy része) megtartani a hagyományos tananyagot és oktatási formákat, a 2.0-ás generáció idegrendszerileg, fizikailag és szellemileg képtelen azt befogadni és követni. Tanulni viszont akarnak és szeretnek, hiszen naponta önszorgalomból, szórakozásból ezt teszik. A kérdés az, hogy mit és hogyan tanítsunk, hogy eredményes legyen az együttműködés tanárnak, diáknak egyaránt.

Az irodalomtanítás aktuális problémáival foglalkozva rendszerint a következő témákkal találkozunk: a kánontanítás kérdése, az irodalomtörténet tanítása és a kronológia lineáris követése. Ez a három dolog szorosan összefügg egymással, dolgozatomban én is így foglalkozom velük. Talán a bevezetőben említett polgárosult országok és peremországok közötti különbség az oka annak is, hogy nálunk, ellentétben Európa polgárosult országaival, az irodalomoktatás irodalomtörténet és kronológia alapú, emellett kánonközvetítő is akar lenni. A kánontanítással nemcsak az a baj, hogy jórészt teljesen idegen mind nyelvi, mind tematikai világában a jelen iskolás nemzedékétől, de az is, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket erősíti. A Gordon Györi János által szerkesztett, az *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében* című tanulmánykötet bemutatja, hogy a kötet szerzői által kutatott oktatási rendszerekben mennyivel nagyobb szerepe van a kánonon kívüli szövegekkel való foglalkozásnak, mégpedig éppen a tantárgy komplexitásából következően. A tantárgynak ugyanis nem az az egyetlen célja, hogy műveltséget közvetítsen, hanem hogy a lehető legtöbb olyan készséget fejlessze, amire a diákoknak a hétköznapi szövegértés és szövegalkotás terén szükségük van. Az ilyen jellegetű gyakorlati feladat mellett természetesen célja az olvasás megszerettetése, a világ több nézőpontból való értelmezésének készsége is, azonban ezt is nehéz elérni – még gimnazisták esetében is – pusztán a klasszikus irodalom tanításával. Ezért „populáris és irodalmon kívüli szövegek továbbra is meglehetősen nagy számban találhatóak az Egyesült Államok és Nyugat-Európa országaiban egyaránt” (Gordon Györi 2003, 7). A kánontanítás másik hátulütője az, hogy túl nagy, és egyre nagyobb tananyagot kényszerít tanárra, diákra, így teljesen lehetetlenné teszi az egy-egy szöveggel való elmélyült foglalkozást. Azt az ellentmondást lenne célszerű feloldani, hogy „(a)z irodalomtanítás számos nehézsége az olvasóvá nevelés és a műveltségkövetítés kettős célrendszeréből eredeztethető” (Manxhuka 2019, 17), ami nem is lehetetlen:

Golden Dániel (2002, 23–24)<sup>5</sup> szerint a valóban posztmodern iskolai irodalmi kánon törekszik a diákokkal való dialógusra, fókuszában az önmegértés áll, az irodalom történetiségét az intertextualitás tapasztalatán keresztül érzékelteti, a komikumot a tragikummal egyenrangúan szerepelteti, nem adatközpontú, hanem készségfejlesztő, a szövegértelmezői gyakorlatot helyezi előtérbe, a tanulók minél sokoldalúbb aktivizálását célozza meg, beépíti az irodalmi játékokat, és reagál a média kihívásaira. A posztmodern irodalomszemlélet és pedagógia tehát egyáltalán nem kánonellenes; feladatának nem a kánonok megszüntetését, hanem szerepük tudatosítását tekinti, képessé téve a tanulókat a kánonok előfeltevéseinek felismerésére és a köztük való tudatos választásra (Manxhuka 2019, 17–18).

Ebből a részletből látjuk, hogy egy lehetséges megoldás az irodalomtörténetiség oldására, de nem teljes felszámolására az, ha az „intertextualitás tapasztalatán keresztül” foglalkozunk vele. Ezenkívül fontos szerepe van még – éppen amiatt, hogy a diákok eltávolodtak az olvasástól mint élményszerzéstől, szórakozástól – annak, hogy az irodalomórák a diákokkal való dialógusra, az önmegértésre fókuszáljanak. Az adatközpontúság helyett a diákok aktivizálása lenne a cél, és az egyetlen hagyományos nemzeti kánon helyett különböző kánonok párhuzamos játékban tartása, amihez természetesen hozzátartozik az intermedialitás is, ami jelenünk meghatározó tényezője.

### *Irodalomtantervek a Vajdaságban, Szlovákiában, Erdélyben és Magyarországon*

Dolgozatom utolsó szakaszában először is szeretném a szerbiai *Magyar nyelv és irodalom* tantárgy gimnáziumok<sup>6</sup> számára készült, nemrégiben hivatalossá vált tantervét a fentiek tekintetében megvizsgálni.

---

<sup>5</sup> Golden Dániel. 2002. Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. In Bengi László – Sz. Molnár Szilvia szerk. *Kánon és olvasás: Kultúra és közvetítés II.* Budapest: Fiatal Írók Szövetsége.

<sup>6</sup> A szakiskolák számára nem készül külön tanterv, csak mivel kevesebb az óraszám, így néhány tétellel kevesebb a tananyag. Az első és második osztály tanterve letölthető itt: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf> (az elsős a 32. oldalon, a másodikos a 224-en). A harmadikos: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=fad01430-8093-4014-95bd-1adf4be1a92c> (44), A negyedikes: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=b7287c93-0e2b-4b45-9655-1043ba8ff09f> (1).

A szerbiai oktatás most már kompetenciaalapú, tudásszabványokra és kimenetekre épülő. Szerbiában még nem indult be a központi érettségi rendszer, ennek bevezetését 2021-re tervezte az Oktatási Minisztérium, ez azonban a pandémia miatt elmaradt, és egyelőre még nem lehet tudni, végül is mikor vezetik be.

A tanterv bevezetője hangsúlyozza a tanári szerep fontosságát és szabadságát a tartalmak és tanítási módszerek megvalósításában, a benne leírtak javaslatok, amelyek irányt mutatnak a tanárnak. Összességében mind a négy évfolyam tanterve korszerűnek nevezhető több tekintetben is. Rendkívül gazdag szemelvényanyagot közöl mindegyik, ám hangsúlyozza azt is, hogy ez a gazdagság a tanár adott osztály igényeihez, képességeihez alkalmazkodó válogatását és továbbgondolását szolgálja. Ez a szabadság az egyik legnagyobb érdeme a programnak. Emellett az egyre többet vitatott kronologikus és irodalomtörténet alapú szemléletet is igyekszik oldani, amit a törzsanyag közlése előtti, a tanítási módszerekre vonatkozó elméleti bevezetőben hangsúlyoznak is a szerzők: „A tanterv kísérletet tesz az irodalomtörténetiség dominanciájának megszüntetésére, az egyenes vonalú, irodalomtörténetre alapozott szerkezetből kitörési, kapcsolódási pontokat (linkeket) kínál más korok szerzői, művei, témái stb. felé” (<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf> 37). Az irodalomtörténetiséget leginkább az intertextualitás jelenségeivel igyekszik oldani, így pl. az elsős tanterv tartalmazza az *Alteritás és irodalom* című fejezetben Mészöly Miklós *Saulusát* és Térey János *Paulusát*, vagy a barokk kapcsán Darvasi László *A könnyutatványosok legendája* című regényét. Természetesen mindezekből csak részleteket ajánl, és természetesen nagyon sok ilyen kapcsolódási pont szerepel minden témakörnél. A tanterv korszerűségét mutatja a következő idézet is, ami szintén a tanítási módszereket taglaló részből való: „Az internet elterjedésével a lineáris olvasási mód mellett elterjedt a hipertextuális olvasás. Az irodalmat a tanterv is mint hálózatos szövevényt értelmezi, kapcsolatot teremt a társművészetekkel (filmművészet, fotó- és képzőművészet, zeneművészet, színház).” Emellett a XXI. századi diákok könnyebb megközelítését szolgálja az is, hogy a program jellemzően tematikus, motivikus, műfaji kapcsolatokat vizsgál, izgalmas lehetőségeket nyújtva így a tanárnak a tananyag-elrendezésre és -válogatásra. Példa a harmadikos tantervből:

Az előbeszédttől a novella narratívájáig: Mikszáth Kálmán: *Péri lányok szép hajáról*. *Timár Zsófi özvegysége* és intertextuális vonatkozása (Tóth Krisztina: *Timár Zsófi muskátlija*). Móricz Zsigmond egy novellája (*Tragédia*). Gasztroirodalmi utalások Móricz Zsigmond és Krúdy



Gyula (Egy választott szöveg *A gyomor örömei* ciklusból) életművében (Gasztróirodalom és kortárs szövegek) (<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=fad01430-8093-4014-95bd-1adf4be1a92c> 51).

És egy másik példa a negyedikesből: „A beatirodalom – ellenkultúra (pl. Jack Kerouac: *Az úton* (részlet), Ginsberg: *Üvöltés*, Hobo zenei földolgozásai, Déry Tibor: *Képzelt riport egy amerikai popfesztiválról* (részlet)” (<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=b7287c93-0e2b-4b45-9655-1043ba8ff09f> 26). Az utóbbi évek talán legvitatottabb témája az irodalomoktatás terén a házi olvasmányok kérdése. Számos tanulmány is foglalkozik egyrészt azzal, hogy mit érdemes kötelezővé tenni, és azzal is, hogy kötelező, ajánlott, vagy közös olvasmányokra van-e inkább szükség.<sup>7</sup> A vajdasági magyar irodalom középiskolai, gimnáziumi tantervében is tükröződik ez a dilemma, ugyanis az elsősben nincs se „kötelező”, se „ajánlott” olvasmány, csak közös olvasmányok címszó alatt találhatunk egy négy tételből álló listát, amelyek közül három tétel több olvasmány közül választást ajánl fel. A második tantervben már ajánlott olvasmányok cím alatt találjuk azt a listát, ami tizenhét tételből áll, ezek között is több az olyan, amely választási javaslatot tesz, és a lista végén a következő instrukciót olvashatjuk: „Az ajánlott olvasmányok közül a tanár kiválaszt 4–5 olvasmányt.” A harmadikos és negyedikes tantervben viszont már két lista van. Egy ajánlott olvasmányok és egy házi olvasmányok cím alatt.

Mivel a populáris irodalom fontosságát az iskolai oktatásban egyre több tanulmány hangsúlyozza, ennek ellenére azt látjuk, hogy nagyon kevés tantervben találkozhatunk ilyen művekkel vagy témákkal, ezért dolgozatomban mind a négy évfolyam összes ilyen jellegű tételét felsorolom.

Az elsős tantervben, *Az irodalom létformája* című egységben két tétel szerepel, ami érinti ezt a területet: Pop- és rockkultúra és „Beregi Tamás és Kereszty András esszéi a kibertérről és a tudományos-fantasztikus publicisztikáról”. A másodikosban egyetlen ilyen tétel van: „Edgar Allan Poe és a detektívtörténet”, ezenkívül van még egy projekttema-javaslat: „Horror és thriller a mai filmművészetben”. A harmadikosban *A novella megújulása* című egységben található a következő tétel: „A weird irodalom és előfutárai”. A felsorolt szövegek között H. P. Lovecraft *Ulthar macskái* című szövege szerepel E. A. Poe, Csáth Géza,

---

<sup>7</sup> Lásd pl. Gordon Győri János. 2009. Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*. 2.

Cholnoky Viktor egy-egy novellája és az *Éjféli* antológia mellett. Ezenkívül a projektmunka-javaslatok között két téma található, ami ehhez a területhez tartozik: „Populáris regiszter” és „Az irodalom határterületei: a detektívtörténet”. Negyedik osztályban a *Világirodalom a 20. és 21. században* című egységnél projektmunka-javaslatként a következő tételek szerepelnek: Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában; A kézirattól a hipertextig; Linearitás és nemlinearitás; Transztextualitás és kibertextualitás; Internetes műfajok, közösségi oldalak, virtuális polc; A dalszöveg mint irodalom, az irodalom mint dalszöveg; A kortárs sikerkönyv: irodalom, film, sorozat; Végül pedig Az irodalom határterületei egység alatt a következő témák szerepelnek: A magasművészet és a tömegkultúra viszonyának mai problémája. A szórakoztató irodalom hatása és vonzereje. Könyvsikerek, divatjelenségek. Elektronikus műfajok. A képregény.

Láthatjuk tehát, hogy mind a négy évfolyamon reprezentálódik a populáris kultúra is, kérdés azonban, hogy a valóban elképesztően gazdag szemelvényanyagból mennyire választják a tanárok ezeket, vagy ezek közül bármit. Sajnos valószínű, hogy ahogyan az érettségi központivá válik, ezek a témák, szövegek fognak elsőnek kihullani a tanítási folyamatból. Talán nevezhetjük óvatosan korszerűnek ezt a tantervet: korszerű abban, hogy a klasszikus és kortárs szövegeket következetesen egymás mellett sorolja, óvatos abban, hogy a populáris regiszter ebben a párhuzamosságban csak itt-ott jelenik meg, és nagyon kevés konkrét szövegajánlással. Korszerű abban, hogy a felsorolt szövegek közötti válogatásra, azok továbbgondolására szólít fel, óvatos abban, hogy (ami valószínűleg nem is indokolatlan) a felsorolt szövegek óriási számával a tanárok részére a kényelmesebb utat kínálja fel, ti. a saját kutatás mellőzését. Korszerű abban is, hogy a kronológiát intertextualitással oldja, de óvatos abban, hogy megmarad a tananyag alapvetően irodalomtörténeti és évfolyamonkénti struktúrázásában. A romániai és szlovákiai tantervvel összehasonlítva azt látjuk, hogy ez a tanterv meglehetősen nagy anyagot tartalmaz, ami valószínűleg nehezíti az élményszerű, elmélyült foglalkozást a művekkel, ugyanis a jelenkor diákjai számára irodalmi szövegekkel foglalkozni úgy, hogy azt valóban befogadni és értelmezni tudják, sőt még élményt is jelentsen nekik, jóval hosszabb időre van szükségük, mint akár a tíz–tizenöt évvel ezelőtti generáció számára volt. Viszont, ha a populáris regiszter jelenlétét nézzük, azt látjuk, hogy ebben a tekintetben a vajdasági tanterv magasan kiemelkedik a másik három közül.

Végül nagyon röviden nézzük meg, hogy Erdélyben, Szlovákiában és Magyarországon a jelenleg érvényben lévő magyar nyelv és irodalom tantervek mennyiben hasonlítanak és különböznek egymástól. Szlovákiában 2015-ben revideálták az előzőleg teljesíthetetlenül nagy anyagot tartalmazó tanter-

vet, amely új változatáról Baka L. Patrik *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* című tanulmányában azt írja, hogy „a Kárpát-medence legflexibilisebb kerettervének tűnik a magyar nyelv és irodalom oktatásának tekintetében” (Baka L. 2016). A rugalmasságát az adja, hogy nem évfolyamokra, hanem oktatási szintekre lebontva tartalmazza a tanítási egységeket, így a tanár szabadon döntheti el, hogy milyen sorrendben, milyen szervezési elv mentén halad a tartalommal. Ezenkívül a kötelezően feldolgozandó művek száma is irigylésre méltó: a négy év alatt 20 lírai, 6 epikai, 3 drámai és 5 világirodalmi művet ír elő.<sup>8</sup> Ezenkívül a megadott olvasmányjegyzék ajánlott műveket tartalmaz, és betűrendben sorolja fel őket, nem kronológia vagy más egyéb rendezőelv alapján. Az ajánlott művek listája azonban a hagyományos iskolai kánont tükrözi, túlnyomórészt klasszikusokat, néhány kortárs művet tartalmaz, a populáris regiszter azonban nem jelenik meg benne. A romániai tanterv is rugalmasabb, mint a magyarországi vagy a vajdasági. Igaz ugyan, hogy ez a tanterv évfolyamokra bontva adja meg a tananyagot, viszont a rendezési elv itt sem a kronológia, hanem jellemzőbben irodalomelméleti fogalmak alapján építkezik, ami elsősorban műnemeket jelent<sup>9</sup>, de ilyen rendezőelv pl. az elbeszélői technika, esztétikai minőségek, stilisztikai, retorikai eszközök stb. Az irodalomtörténeti, stílustörténeti korok csak a 12. évfolyamon jelennek meg egy blokkban *Korszakok, stílusok, „nagy történetek”* címmel a középkorral kezdődően és a posztmodernnel bezáróan.<sup>10</sup> A feldolgozandó szövegekkel kapcsolatban ezt találjuk a tantervben:

A javasolt szövegek, szerzők listája nem előíró jellegű. A tantervben megjelölt kompetenciákhoz igazodva a kötelező tartalmaknak megfelelően a tankönyvszerző és a tanár más szövegeket is választhat. A tanterv 12–14 szöveg elmélyülő olvasását javasolja, amelyek között szerepelnie kell a klasszikus magyar irodalom jelentős alkotásainak, teljes szövegeknek vagy szövegrészleteknek. A tanórára kiválasztott szövegek, illetve részletek ne haladják meg az 1–2 lapot, az ennél hosszabb szövegeket

---

<sup>8</sup> A tantervet lásd: <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>. A művek listája a 46. oldalon kezdődik.

<sup>9</sup> Jelen tanulmány szerzője maga is több mint másfél évtizedes gimnáziumi tanári gyakorlattal rendelkezik, és ez idő alatt sok mindennel próbálkozott már a tanítás hatékonyságának növelése érdekében. Az egyik eredményes próbálkozás az egy-egy évfolyam egy-egy műnemhez való rendelése volt: első osztályban epika, másodikban líra, harmadikban dráma. A másik pedig az első osztály kezdetén populáris művek elemzése, amivel az irodalomtól általános iskolában elriasztott diákokat vissza lehetett hódítani az olvasás világába.

<sup>10</sup> Lásd <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf> 6.

a tanterv otthoni olvasásra és tanórai megbeszélésre javasolja (évente minimum 2 hosszabb terjedelmű szöveget). (<http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf> 13.)

Minden évfolyamra vonatkozóan van egy ajánlott művek listája, amely lista a felsorolt művek számát illetően töredéke a magyarországinak és vajdaságinak. Ami viszont a kortárs és populáris szövegeket illeti, sajnos azt látjuk, hogy nagyon kevés kortárs mű van ezeken a listákon, populáris pedig egyáltalán nincsen, és ez az a tanterv, amelyben a populáris regiszter nemcsak a művek, szerzők szintjén hiányzik, de a témakörök között sem szerepel még csak említés szintjén sem. Az eddig tárgyalt két régió irodalom tantervével szemben a magyarországi kerettanterv az általános bevezető után a következő mondattal kezdi a törzsanyag közlését: „A törzsanyag órai feldolgozása kötelező.”<sup>11</sup> Mivel állandó viták alapját képezi ez a tanterv éppen azok miatt az okok miatt, amiről ez a dolgozat is szól, ebből következően valószínűleg ez az a tanterv, ami a legismertebb, ezért nem is szükséges a legtöbb elemre kitérni. Kizárólagosan irodalomtörténet alapú, a művek felsorolása teljesen nélkülözi az intertextualitásra való utalást, a kortárs irodalom csak a 12. osztályban jelenik meg, de csak címszóként, a tanárra bízva a műválasztást, a populáris regiszter pedig csak a 9. osztályban az év eleji bevezetésben említődik meg az irodalom határterületei témák között. A kötelező tananyagmennyiség olyan nagy, hogy az kizárja az élményszerű, elmélyült foglalkozást a szövegekkel, valamint teljesen nélkülözi a tizenéves generáció érdeklődésére leginkább számot tartható népszerű irodalmat.

Zárógondolatként álljanak itt Arató László mondatai, mintegy összegzésként, hogy mik is a sikeres olvasóvá nevelés feltételei a XXI. században:

Az irodalomtanítást nálunk a régebbi irodalom, a klasszikusok és a líra túlsúlya, a tantervi kötöttség, a kronológia uralma és az – általában emléket sem hagyó irodalomtörténeti beágyazottságuk miatt – elszigetelt művek jellemzi, s a célja az irodalmi nevelés, ezen belül a műveltségközvetítés. Az olvasást viszont inkább a kortárs, illetve 20. századi művek, a regényközpontúság, a populáris irodalom, a szabad műválasztás, a személyes szükséglet, a divat hatása és a láncolvasás (sorozatolvasás vagy egy szerzőtől sok mű olvasása) jellemzi, s az olvasás öröme mint cél. *Az irodalmi nevelés és az olvasási öröm konfliktusával a magyartanításnak számot kell vetnie* (kiemelés az eredetiben) (Arató 2016, 30).

<sup>11</sup> A tanterv itt tölthető le: [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf)

## Irodalom

- Arató László. 2016. Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és nevelés* (2): 23–34. <https://epa.oszk.hu/03300/03300/00002/pdf/> (2021. júl. 31.)
- Gordon Györi János. 2003. *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Budapest: Pont.
- Gyarmathy Éva. 2012. Ki van kulturális lemaradásban? *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete* <https://osztalyfonok.hu/1018/> (2021. júl. 21.)
- Gyarmathy Éva. 2019. Kultúraváltás. *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete* <https://osztalyfonok.hu/2132/> (2021. júl. 21.)
- Gyarmathy Éva. 2020. A digitális kor gyermeke a 3.0-ás gyerek. *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete* <https://osztalyfonok.hu/2171/> (2021. júl. 21.)
- Kerber Zoltán. 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* (10): 45–61. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (2021. júl. 21.)
- Kőrösné Mikis Márta. 1999. Homo digitalis – a 21. század embere – Nyíri Kristóf filozófiatörténésszel beszélget Kőrösné Mikis Márta. *Új Pedagógiai Szemle* (7–8): 190–198. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/homo-digitalis-21-szazad> (2021. júl. 21.)
- Manxhuka Afrodita Meritta. 2019. *A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben*. Doktori (PhD) disszertáció. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/363/Manxhuka\\_Afrodita\\_Meritta\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/363/Manxhuka_Afrodita_Meritta_disszertacio.pdf) (2021. júl. 26.)

## HOW CONSISTENT ARE THE CURRICULA WITH EFFECTIVE AND MODERN LITERATURE TEACHING?

Literature as a school subject – compared to other subjects – receives special attention from both society and politics, be it primary or secondary school. The special attention paid to the subject is justified, the paper also covers this, but it rather wishes to discover, based on the research results of recent years, what characterizes the present generation in the schools, and in light of this what the conditions are for effective literature education. After taking stock of these possibilities, it provides a brief overview of the curricula currently in force in Romania, Slovakia, Serbia and Hungary, more precisely, of what extent they allow for effective teaching / learning in the 21<sup>st</sup> century.

*Keywords:* literature teaching, culture change, generations, popular register, curriculum

## U KOJOJ MERI SU NASTAVNI PLANOVI USKLAĐENI SA EFEKTIVNOM I MODERNOM NASTAVOM KNJIŽEVNOSTI?

Književnost kao predmet u školi – u odnosu na druge predmete – uživa naglašenu pažnju od strane društvenih i političkih činilaca, bilo da je reč o osnovnom ili srednjem obrazovanju. Ova pažnje je opravdana, te se studija bavi i ovim pitanjem, ali na osnovu istraživanja sprovedenih u nekoliko godina unazad, akcenat se stavlja na pitanje šta je karakteristično za generaciju učenika koji danas pohađaju nastavu, te koji su činioci neizostavni za uspešnu nastavu književnosti. Posle predavljanja uslova za efikasnu nastavu daje se pregled važećih nastavnih planova u Rumuniji, Slovačkoj, Srbiji i Mađarskoj, sa namerom da se predstavi u kojoj meri oni doprinose uspešnosti nastave u 21. veku.

*Ključne reči:* nastava književnosti, promena kulture, generacije, popularni registar, nastavni planovi

A kézirat beérkezésének ideje: 2021. aug. 1.

Közlésre elfogadva: 2021. okt. 1.

# ÚTMUTATÓ

## *a kéziratok formai kialakításához*

Kérjük a *Hungarológiai Közlemények* szerzőit, hogy kéziratuk kialakításakor és benyújtásakor az alábbi elvekhez tartsák magukat:

- A folyóirat magyar nyelvű irodalomtörténeti és -elméleti, nyelvészeti, néprajzi, művelődéstörténeti, kapcsolattörténeti szövegeket közöl.
- A folyóiratban nem jelentethető meg másutt már publikált szöveg, sem más folyóiratokban, kiadványokban hasonló cím alatt megjelent szöveg módosított változata.
- Az a szöveg jelentethető meg, amely legalább két anonim pozitív recenziót (lektori véleményt) kapott (a recenzenseket/lektorokat a szerkesztőség bízta meg). Egy pozitív és egy negatív vélemény esetén a szerkesztőség harmadik véleményt is kér.
- Ha a tudományos munka projektumi kutatás keretében készült, a szöveg első oldalának alján, lapalji jegyzetben fel kell tüntetni a projektumi kutatást támogató intézmény teljes hivatalos megnevezését és a projektum számát.
- Tudományos tanácskozáson elhangzott szöveg esetében úgyszintén a szöveg első oldalának alján, lapalji jegyzet formájában fel kell tüntetni a tanácskozás címét, az ezt szervező intézmény megnevezését, székhelyét, valamint a tanácskozás megtartásának színhelyét és időpontját.
- Kívánatos, hogy a szöveg címében kulcsfogalmak szerepeljenek. Ha a cím ilyen fogalmakat nem tartalmaz, tanácsos alcímbe pontosítani a szöveg tárgyát.
- A szöveget rövid (800–1000 leütésnyi) tartalmi összefoglaló (absztrakt) vezeti be, amely kitér a kutatás tárgyára és módszerére, kitűzött céljára és eredményére is.
- Az absztraktot kulcsszavak egészítik ki (legfeljebb 5). Ajánlatos gyakran használt, nemzetközileg ismert fogalmakat feltüntetni.
- A tanulmány főszövegének maximális terjedelme 30 000 leütés, szóközökkel.
- A hivatkozásokat nem lábjegyzetek formájában, hanem a főszövegben kérjük jelölni.
- A szöveghez tartozhatnak lapalji jegyzetek, ezek azonban nem helyettesítik az irodalomjegyzéket.
- A tanulmányok szövegét elektronikus formában (Word, Times New Roman betűtípus) kérjük a főszerkesztő (eva.toldi@ff.uns.ac.rs) vagy a szerkesztőség (hungar@ff.uns.ac.rs) elektronikus postacímére eljuttatni.
- A tanulmányok szerzőit arra kérjük, e-mailjükben írják meg az őket foglalkoztató intézmény nevét és postacímét is (magyarul, szerbül és angolul).

\*

### **Részletes szerkesztési utasítások:**

Az egész szöveget egységesen 12 pontos betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal, 1-es („szimpla”) sorközzel kérjük írni.

A kézirat elején az alábbi adatok feltüntetése szükséges:

*Hungarológiai Közlemények év/szám. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék*  
*Papers of Hungarian Studies év/szám. Faculty of Philosophy, Novi Sad*

A szerző VEZETÉKNEVE és keresztnéve (rang nélkül, a vezetéknev verzál betűvel)

A szerzőt foglalkoztató intézmény neve

Székhelye (vagy a szerző lakcíme)

A szerző elektronikus elérhetősége

Pl.:

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Újvidék, Szerbia

xxxxx@yyyyyyy

A SZÖVEG CÍME (verzál)

Ha van: *A szöveg alcíme* (kurzív)

Rövid tartalmi összefoglaló (absztrakt), tompán (behúzás nélkül), egy bekezdés.

*Kulcsszavak:* legfeljebb 5.

A dolgozat főszövege: 12-es betűnagyság, normál, 1-es – „szimpla” – sorköz.

A szövegben (a lapalji jegyzetekben is) pontosan kell jelölni a kis- és nagykötőjeleket, illetve a gondolatjeleket (l.: egy-egy; 1914–1918; a regény – minden más vonatkozásban – megfelelni igyekszik...).

Az új bekezdéseket sorvégi „enterrel” hozzuk létre, a behúzásokat pedig az Eszközök menü Formátum, Bekezdés, Első sor paranccsal. Kérjük a tabulátorok és a sor eleji szóközök mellőzését.

A négysorosnál hosszabb idézeteket egy sorral leválasztva, idézőjel nélkül, bal oldali 2 cm-es behúzással, új bekezdés nélkül (tompán) kérjük jelölni (kizárólag a Kezdőlap, Bekezdés, Behúzás, Bal parancssor alkalmazásával).

*A közcímek (középre zárva, 12-es nagyság, kurzív)*

(*számozás nélkül*) A művek címe, valamint a kiemelések dőlt (kurzív) betűvel írandók. A közcímek alatt egyéb alcímek is sorakozhatnak, középre zárva, kurzívval, a bekezdés betűnagyságával (12-es).

A címekhez és kiemelésekhez járuló toldalékokat közvetlenül a cím, illetve a kiemelés után kell írni normál szedéssel (a *Bánk bámmal*, ebben a *dalban*...). A szerzői kiemelések jelölése zárójelben történik (kiemelés tőlem – X. Y.).

### **A hivatkozás módja:**

Az idézetek leelőhelyét magában a főszövegben jelöljük. Lábjegyzetben kommentárt, főszöveghez társuló megjegyzéseket közölhetünk a szövegszerkesztő program Hivatkozás, Lábjegyzet beszúrása paranccsal alkalmazásával.



Minden idézett szövegnek meg kell jelennie a szöveg végére illesztett *Irodalomban*. Az *Irodalom* nem bibliográfiát közöl, hanem csak azokat a műveket tünteti fel betűrendben, amelyekre a szövegben hivatkozott a szerző. Nem magyar szerző esetében a vezetéknevet vessző követi, majd a szerző teljes utónevét kiírjuk.

Az irodalomjegyzék létrehozása és a szövegbeli hivatkozás a következőképpen történik:

### **Könyv**

#### *Egyszerűs:*

Tverdota György. 2010. *Zord bűnös vagyok, azt hiszem: József Attila kései költésze*. Pécs: Pro Pannonia.

(Tverdota 2010), idézetet követően: (Tverdota 2010, 55)

#### *Két- vagy többszerzős:*

Tolnai Ottó – Domonkos István. 1968. *Valóban mi lesz velünk*. Újvidék: Forum.  
(Tolnai–Domonkos 1968, 12–13)

Négy vagy annál több szerző esetén az *Irodalomban* minden szerzőt, a főszövegben azonban csak az elsőt tüntetjük fel:

Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György. 2000. *Jelképtár*. Budapest: Helikon Kiadó.

(Hoppál et al. 2000, 42)

#### *Kötetszerkesztés:*

Horváth Imre – Thomka Beáta vál. és szerk. 2010. *Narratívák 8: Narratív teológia*. Budapest: Kijárat Kiadó.

(Horváth–Thomka 2010, 58–59)

#### *Könyvfejezet:*

Szegedy-Maszák Mihály. 1998. Fordítás és kánon. In *Irodalmi kánonok*. 47–70. Debrecen: Csokonai Kiadó.

(Szegedy-Maszák 1998, 48)

Ricoeur, Paul. 1999. Emlékezet – felejtés – történelem. Ford. Rózsahegyi Edit. In *Narratívák 3: A kultúra narratívái*, szerk. és a szövegeket gondozta Thomka Beáta. 51–68. Budapest: Kijárat Kiadó.

(Ricoeur 1999, 54)

#### *Fordításban megjelent mű:*

García Márquez, Gábrriel. 1990. *Szerelem a kolera idején*. Ford. Székács Vera. Budapest: Magvető.

(García Márquez 1990, 77)

#### *Elektronikus könyv:*

Dragomán György. 2014. *Máglya*. Budapest: Magvető. Epub.

(Dragomán 2014)

Interneten elérhető publikáció esetében zárójelben az utolsó megtekintés dátumát kérjük feltüntetni:

Krúdy Gyula. 1967. *Régi pesti históriák: Színes írások*. Budapest: Magvető. <http://mek.oszk.hu/00800/00869> (2015. jún. 9.)

(Krúdy 1967)

### ***Cikkek, tanulmányok***

*Folyóirat (a folyóirat címe után az évfolyam következik):*

Lengyel Zsolt. 2014. Szóasszociációs vizsgálatok. *Hungarológiai Közlemények* 45 (4): 1–12.

(Lengyel 2014, 10)

*Lap:*

Fenyvesi Ottó. 2015. Modern folklór. *Magyar Szó – Kilátó*, jan. 24–25. 24.

(Fenyvesi 2015, 24)

*Interneten elérhető lap vagy folyóirat:*

Szemere Katalin. 2015. Hörpölték a kultúrát. *Népszabadság*, jún. 8. <http://nol.hu/kultura/haraphato-eneklesi-vagy-1538629> (2015. jún. 9.)

(Szemere 2015)

*Elektronikus publikáció:*

Keresztesi József. 2014. Kilépés a múzeumból. *Litera* <http://www.litera.hu/hirek/peterfy-a-kitomott-barbar> (2015. jún. 9.)

(Keresztesi 2014)

Ha a cikknek DOI-száma van, kérjük azt is feltüntetni a hivatkozás végén.

A fenti jelölésmód érvényes a lábjegyzetekre is.

Idegen nyelvű kiadványokra való hivatkozáskor a bibliográfiai adatok élén a szerző családneve áll első helyen, utána vesszővel elválasztva következik utóneve (l.: Ricoeur, Paul). Nemcsak a mű címe, hanem a kiadó neve, illetve a kiadás helye is idegen nyelven írandó.

A hivatkozások létrehozása során az itt föl nem tüntetett esetekben a Chicago Manual of Style Autor-Date System rendszerét tekintjük irányadónak:

[http://www.chicagomanualofstyle.org/tools\\_citationguide.html](http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html)

A dolgozatot címmel ellátott angol, valamint szerb nyelvű rezümé és kulcsszavak zárják.

Kérjük a szerzőket, hogy kéziratuk beküldése előtt ellenőrizzék szövegük helyesírását, nyelvhelyességét, a jelölések pontosságát és következetességét, a közcímek következetes alkalmazását, valamint korrigálják a betűhibákat. A nyelvi-helyesírási gondozatlan kéziratokat, valamint azokat, amelyek nem tartják be az itt feltüntetett szerkesztői utasításokat, kénytelenek leszünk átdolgozásra javasolni.

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK  
HUNGAROLOŠKA SAOPŠTENJA  
PAPERS OF HUNGARIAN STUDIES

*Szerkesztőség / Redakcija / Editorial Office*

Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju

21000 Novi Sad, ul. dr Zorana Đinđića 2.

Tel.: (+381 21) 485 3878

e-mail: [hungar@ff.uns.ac.rs](mailto:hungar@ff.uns.ac.rs)

URL: <http://hungarologiaikozlemeneyk.ff.uns.ac.rs>

CIP – A készülő kiadvány katalogizálása

A Matica srpska Könyvtára, Novi Sad

821.511.141+811.511.141

HUNGAROLÓGIAI Közlemények = Hungarološka saopštenja = Papers of Hungarian Studies : az újvidéki Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének folyóirata / főszerkesztő Toldi Éva. – 8. évf. 26/27. sz. (1976) – . – Novi Sad : Filozofski fakultet, 1976–

Háromhavonta. – A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei folytatása = ISSN 0350-1353.

Kiadása másik médiumon: Hungarológiai Közlemények (online) = ISSN 2406-3266

ISSN 0350-2430 = Hungarológiai Közlemények (Print)

COBISS.SR-ID 17698

*Szerkesztőségi titkár / Sekretar redakcije / Editorial secretary:* Szabó Laki Boglárka

*Angol fordítás / Prevod na engleski / English translation:* McConnell-Duff Márta

*Szerb fordítás / Prevod na srpski / Serbian translation:* Andrić Edit

*Lektor-korrektor / Lektura i korektura / Proof-reader:* Buzás Márta

*A szerb szövegeket lektorálta / Lektor za srpski jezik /*

*Proof-reader for Serbianian Language:* Ljiljana Ćuk

*Fedőlapterv / Korice / Cover:* Kapitány Attila

*Műszaki előkészítés / Priprema za štampu / Layout:* Dataprint

*Példányszám / Tiraž / Copy:* 150

*Nyomda / Štampa / Print:* Futura, Pétervárad, 2021