

Partitúra

Irodalomtudományi folyóirat

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Közép-európai Tanulmányok Kara

2025/1

XIX. évfolyam

Főszerkesztő
BENYOVSZKY KRISZTIÁN

Felelős szerkesztők
BÁRCZI ZSÓFIA, PETRES CSIZMADIA GABRIELLA, N. TÓTH ANIKÓ

Szerkesztőbizottság
Bényei Tamás (Debrecen), Csányi Erzsébet (Novi Sad), Csehy Zoltán (Pozsony), Tuomo Lahdelma (Jyväskylä), Mészáros András (Pozsony), Németh Zoltán (Varsó), Polgár Anikó (Komárom), Sánta Szilárd (Komárom), Thomka Beáta (Pécs), Töttössy Beatrice (Firenze), L. Varga Péter (Budapest)

Tartalom

DOBOS ISTVÁN

A hatás és befogadás biopoétikai összefüggései. Kosztolányi a „pszichofizikai” olvasásról 3

TÁMBA RENÁTÓ

Akarsz-e játszani? A gyermekjáték megjelenítése Kosztolányi Dezső költészetében és a huszadik századi magyar irodalomban.....23

SZILÁGYI ZSÓFIA

Novák Antaltól Jacob Strane-ig (Kate Elizabeth Russell): Szép, sötét Vanessám)57

BAKA L. PATRIK – KUNCZ ANIKÓ

Fent és lent és fent és lent (Madarász Éva: Hullámvasút)75

Megjelent a Szlovák Köztársaság Kisebbségi Kulturális Alapja támogatásával



S finančným príspevkom Fondu na podporu kultúry národnostných menšín

Kiadja a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara ♦
A kiadó címe: Trieda A. Hlinku 1, 949 74 Nitra ♦ A kiadó statisztikai száma: 00 157 716
♦ A szerkesztőség címe: Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Dražovská 4,
949 74 Nitra, e-mail: benyokri@yahoo.it ♦ Megjelenik évente kétszer ♦ A szám megje-
lenésének dátuma: 2025. december ♦ Borítóterv: Maruta Kyoko festményeinek felhasz-
nálásával Juhász R. József ♦ Nyomdai előkészítés: Kassák Központ, Érsekújvár
♦ Nyomta: Vydavateľstvo SPU, Nitra ♦ Regisztrációs szám: 3139/2004 ♦ ISSN
1336-7307 ♦ Megjelent 150 példányban ♦ Díjmentes

Vydáva Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií ♦ Sídlo
vydavateľa: Trieda A. Hlinku 1, 949 74 Nitra ♦ IČO vydavateľa: 00 157 716 ♦ Adresa
redakcie: Ústav maďarskej jazykovedy a literárnej vedy, Dražovská 4, 949 74 Nitra, e-mail:
benyokri@yahoo.it ♦ Obal: použitím diela Maruta Kyoko József Juhász R. ♦ Tlač:
Vydavateľstvo SPU, Nitra ♦ Technická príprava: Kassákovo centrum, Nové Zámky ♦
EV 3519/09 ♦ ISSN 1336-7307 ♦ Vychádza dvakrát ročne ♦ Dátum vydania čísla: de-
cember 2025 ♦ Náklad: 150 kusov ♦ Nepredajné

A hatás és befogadás biopoétikai összefüggései

Kosztolányi a „pszichofizikai” olvasásról

Absztrakt. Az „új kritika” szoros szövegértelmezésének tovább gondolásaként értékelhető Kosztolányi saját módszertani kezdeményezése a „*pszichofizikai olvasás*”, melynek biopoétikai tétel sor adja az elvi kiindulópontját: „A test a vers szövege.” „Működése nem fizikai, nem is pszichikai, hanem a kettő együtt: pszichofizikai eljárás.” Kosztolányi foglalkozott az irodalmi alkotás és befogadás biológiai-fiziológiai vonatkozásaival, olyan mentális jelenségek egyszerre élettani és poétikai magyarázatával, mint az *érzékszervek egymásra hatása, a keletkező benyomások újabb érzetet mozgósító képessége, az együtt érzékelés, a képzettársítás vagy a test részvétele a vers és prózaritmusban*. Kosztolányi a zene és a fogalom kapcsolatát gyakran hasonlítja test és lélek viszonyához A „*pszichofizikai olvasás*” nemcsak a szó fogalmi jegyét érzékeli, hanem tudattalan tartalmát és zenei értelmét is.

Szövegközpontú „pszichofizikai olvasás”

Kosztolányi mélyrehatóan megismerkedett a szövegközpontú olvasás nyelv- és irodalomelméleti tételeivel, megjelenésükkel szinte egyidejűleg. Járatta a *The Dial* című amerikai folyóiratot, s rendszeresen több poétikai magazin – jelesül a *Poetry* – lapszámait is figyelemmel kísérte.¹ Az „új kritika” tovább gondolásaként értékelhető Kosztolányi saját módszertani kezdeményezése a „*pszichofizikai olvasás*”, melynek biopoétikai tétel sor adja az elvi kiindulópontját: „A test a vers szövege.” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)² „A test, a vers igazi mivoltát alkotó forma.” „Működése nem fizikai, nem is pszichikai, hanem a kettő együtt: pszichofizikai eljárás.” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)³ Az irodalom nyelvi szövetét vizsgáló pszichofizikai megközelítéssel szemben támasztható elvárás, hogy *hagyja a titkot a nyelvművészeti alkotásban titokként megtörténni*. A szoros szövegolvasás próbatétele számos értelmet hordoz (A *Téli rege új szövegéről*, *Vita és tanulmány*, Nyugat, 1933. október 1.)⁴. A próbatétel egyfelől nyelvi tapasztalatot, másfelől

1 Vö. ARANY Zsuzsa, *élete*, Budapest: Osiris, 2017, 359.; BOLLOBÁS Enikő, *Kosztolányi újra életre kel*, Kalligram, 2018/4., 81–84.

2 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nyelv és lélek*, vál., s. a. r. RÉZ Pál, Budapest: Osiris, 410.

3 Uo.

pedig értelmező gyakorlatot jelent, kísérletet arra, hogy az olvasás mindkét összetevőjéről új ismeretet tárjunk fel, s miközben a műalkotás titkához közeledünk, a kísérletben előállót is megtapasztalhatóvá tegyük. Ez az esemény a *teljes jelenléttel végzett szövegmagyarázó munkának* köszönhetően fog elérkezni.

„Nemcsak mi gondolkodunk: a nyelv is gondolkodik. Munkatársunk a nyelv, egyenjogú társszerzőnk” – így szól Kosztolányi már idézett hatás- és befogadás-elméleti alaptétele. (*Túlvilági séták*, Pesti Hírlap, 1931. március 1.)⁵ A *munkatárs* és a *társszerző* megnevezés az írásmű keletkezésére, a nyelvi műalkotás előállítására utal. Milyen a viszonya a nyelvhez a társszerzőnek? A különbség fokozati vagy lényegi szerző és társszerző között? Kosztolányi nyelvközpontú kérdésfelvetése előre mutat Roland Barthes felé, aki a mű leszármazásának mítoszával vet számot, s bejelenti a szerző halálát, vagyis műalkotás fölött gyakorolt uralmának végét, melyet az olvasó születése követ *A szöveg öröme* című könyvében. Kosztolányi *élő szöveg*nek, Barthes *szóttésnek* tekinti a nyelvet. Egybehangzó a két megközelítésben, hogy a nyelv az állandó mozgás, keletkezés állapotában van. Kosztolányi nem különböztet meg írható és olvasható szövegeket, mint Barthes. Az alkotó olvasásnak azonban a magyar író is híve volt, s ennek jegyében vállalkozott régi szövegek új típusú megközelítésére, így elevenítette fel Pázmány Péter prózai örökségét. A *szövegközpontú értelmezés bevezetése a Móricz-recepcióba* részéről szintén kezdeményező lépés volt, s az óta sem vesztett időszerűségéből.⁶ A nyelv társszerző. Mi következik ebből? Talán túlzás azt feltételezni, hogy a „szerző halála.” A kommunikációként értett nyelv konceptuális rendszere azonban ingataggá válik, amint a nyelv társalkotói szerepbe kerül.

4

A közlésfolyamatot egy értelem, vagy egyetlen értelem átviteleként nem lehet többé meghatározni, legalább kettővel kell számolni. Egy ilyen *eseménynek* a fontosabb implikációit érdemes röviden kibontani. Van-e létjogosultsága ezek után elsődleges vagy tulajdonképpen értelmet feltételezni, ahogy ezt a jelentés átvitele kapcsán megszoktuk? Hogyan teszi hozzáférhetővé a nyelv a maga közlési szándékait? Ahogy nem áll jogunkban megfosztani a nyelvet egyenrangú szerepétől a jelentésalkotásban, úgy korlátozni sem abban, hogy átalakítsa az értelemátvitel körül kialakult diskurzust. A szerkezeti dualizmusnak, a közlési szándék megkettőzésének hatása van az értelem egységének és integritásának az előfeltételeire. Mennyiben lehet egy megnyilatkozás kontextusát biztosan meghatározni a feladó felől? A nyelvnek társszerzői szerepben hogyan határolható körül a kontextusa? Írásban olyan szélesre nyílik térben és időben ez a mező, hogy nem lehet a kommunikáció tekintélye alá rendelni. A nyelv megelőzi és legalább (fele) részben vezérel

4 *I.m.*, 516.

5 *I.m.*, 111.

6 A Móricz-szövegek poétikai megközelítésének új lehetőségeiről lásd BENYOVSZKY Krisztián, *Fosztogatás, Móricz-elemzések*, Pozsony: Kalligram, 2010, illetve BARANYAI Norbert, „*valóságából táplálkozik s mégis költészet*” – *Móricz Zsigmond Prózájának újraolvasási lehetőségei*, Debrecen: Csokonai Universitas Könyvtár, 2010.

az írásmű létrehozását. A jelölés módjának hatása lesz az írásmű által hordozott, nem kész, nem befejezett értelem születésére.

A nyelvi műalkotás struktúrájához tartozik a megkettőzött eredet. A jelentésmegoszlás szinte törvényszerűen támad az írás működésében. A mű kivonja magát a szerzői tudat mint végső instancia teljes fennhatósága alól, s általában korlátozza a szövegben lévő jelentés intenció fogalmának értelmezői szerepét.⁷ A befogadó szemszögéből az írott szöveg társalkotójává az olvasó válik. Az író jelenléte abban, amit írt, az alkotásra irányuló tudatos szándék, mely beíródását egy adott pillanatban elindította, visszavonhatatlanul elmúlik. A létesülés jelen ideje nem zárhatja magába a jelentést, ahogy egyetlen kontextus sem láncolhatja magához a szöveget, amelynek éppen befejezetlensége, átmeneti állapota, mozgásban léte biztosítja olvashatóságát. Paradox módon a nyelvi jelölőforma identitása a jelölő osztódásával lesz azonos, strukturális lehetőség tehát, hogy a társszerzők jelenlétének hiányában, leválasztva eredetéről ismétélhető lesz, mely olvashatóságának feltétele. A mű létrehozásának aktusa nem a teljes jelenlét a jelölő és a jelölt hiánytalan egységének megvalósulásaként, hanem a szerző és a társalkotó nyelv között támadó különbség beíródásának eseményeként gondolható el.

A nyelvi megnyilatkozás „alanyának” megosztottsága az önmagával azonos jelentésintenció hiányát vonja maga után. Miután kiesik az irodalmi szövegalkotás és befogadás konceptuális rendszerének az egyik tartópillére, a szerző tudatos szándékának jelenléte a megnyilatkozásban, a közlés ennek hiányában is értelmes marad. A nyelvi műalkotás szerkezetéhez inherensen hozzátartozik, hogy működőképes akkor is, ha le van választva szerzőjéről. A jelentésintenció átlelkésítése, magyarán szerzői szándékhoz rendelése általános irodalomértelmező gyakorlatnak számított Kosztolányi korában, amelyet az író kritikával illetett: „A vers csak jó lehet vagy rossz lehet. A jó vers mindig hazafias, mert egy nyelv élet erejét, értékét mutatja. A rossz vers pedig, bármennyire is csöpög a buzgó szándéktól és odaadó hűség-től, mindig hazafiatlan, mert a kontárság merénylete egy közösség szellemi egysége ellen”⁸ (*Nyilatkozat*, Esti Kurír, 1932. április 3.).

A társalkotó elnevezés nem azt jelenti, hogy a nyelv külső intencióhoz illeszkedne, éppen ellenkezőleg, lényegi lehetősége az ettől való eltérés. A mű megkettőzött eredetéből következik, hogy megtöri a létrehozás eseményének tiszta egységét. A nyelvi műalkotást két akarat hívta életre, s ez lehetővé teszi, hogy elszakadjon a létesítés műveletétől, s új kontextusokat építsen maga köré. A mű nélkü-

7 Az Amerikai új kritika örökségéhez kapcsolódva Paul de Man nyelv és intenció viszonyának a lényegét abban a mozzanatban ismeri fel, hogy „összefüggés tétéleződik valamilyen stilisztikai sajátosság, ennek a szerző pszichéjében lévő forrása és ugyanennek a mentális hatásnak egyéb megnyilvánulásai között.” DE MAN, Paul, *Forma és intenció az amerikai új kritikában* = Uő, *Olvadás és történelem*, ford. NEMES Péter, Budapest: Osiris Kiadó, 2002, 59.

8 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Tükörfolyosó: Magyar írókról*, szerk., jegyz. RÉZ Pál, Budapest: Osiris, 2004, 736.

lözi az abszolút rögzítési középpontot, ezért többértelműsége fölött az alkotó nem gyakorolhat felügyeletet.

Kosztolányi értekező irodalmának kimeríthetetlen, s lezárhatatlan kérdése, hogyan *ölt testet a lélek a nyelv*művészeti alkotásban. Kosztolányi az irodalom szellemének meghatározására vonatkozó kérdést a nyelv létmódjának elemzésével fejtí ki. A nyelv nem engedelmeskedik az ész elvének, de idegen marad a hasznossággal, a tanító célzattal, s a szubjektum akaratával szemben is. A nyelv olyan *élő közeg*ként jelenik meg, amely *hagyja megtörténni a műalkotás megértését*. Az élő nyelv közös szervező elve a félreértés lehetőségét sem kizáró *együtt alkotást* támogatja, s nem a jelentésadás feloldhatatlan ellentmondásainak fenntartását. A gondolkodás kiúttalanságát nem hagyja állandósulni a jelentésteremtő nyelv működése, de teret nyit a megértés kölcsönösségének kibontakozása előtt. Kosztolányi saját és mások versfordításairól készített magvas összehasonlító elemzései szemléletes példák sorával igazolják, hogy nyelvhez való viszonyát az ismeret és a tudás lehetőségébe vetett hit hatotta át, jóllehet, egy-egy megoldás létjogosultságát mérlegelve engedte a nyelv művészetről való gondolkodás alapjainak bizonytalanságát és törekenységét tapasztalatként megtörténni.

Olvasás és retorika – együtt érzékelés

- 6 Kosztolányi *nem líramodellekben gondolkodott*, de foglalkoztatta a retorikai alakzatok szerepének változása a modern irodalomban. Gottfried Benn nevezetes líraelméleti tanulmánya előtt átértékeli a szöveg jelentéstani egységét és folytonosságát biztosító *hasonlat* hagyományos szintaktikai szerepét, mivel kép, hangzás és tárgyi elem egyértelmű összekapcsolása csökkenti a látás, a hallás és az érintés érzetei között a felcserélődés lehetőségét, ellenben az elliptikus szerkesztésmód, a grammatika retorikai fellazítása, a beszélő kilétének elbizonytalanítása élénkíti a képzeletöröt. A teljes hasonlat tétlenségre kárhoztatja a befogadót, ellenben az érzéletes látvánnyal nem helyettesíthető nyelvi kép, a retorikai kapcsolóelemek ritkítása alkotó olvasásra sarkallja. „Idő múltán a művészi ingerek nem hatnak többé, elkopnak, halottak. Akkor jöjjön az új, mely szintén a régi.” (*Katé*, Pesti Hírlap, 1925. február 22.)⁹ A jelmondat: „Teremts újat a régiből!” a *klasszikus modernség ars poeticáját* fejezi ki. Tudvalévó, hogy a síkban ábrázolt tér, idő és mozgás – jellemzően az egyiptomi művészetben – *ritmikus látvány*ként jelenik meg, az idő térbe kiterítve válik érzékelhetővé. Ennek az összetett érzéki hatásnak a felelevenítése foglalkoztatta Kosztolányit, aki kedvtelve fedezte fel az újat a régiben: „Mit hagyunk ki? Ebben van a költészet ősi kérdése. A nagyok ezt tudták, már régen. Egyiptomban, Görögországban. Költő, tartsd meg a fontosat, hagyd ki a nem fontosat. De mi a fontos? Az, ami látszik vagy az, amit látok? A lámpáról kell beszélnem. Azt mondom, hogy magas, zöld ernyős, porcelán. Azt mondom, hogy sikolt, hosszú túket szúr a

9 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nyelv és lélek*, 426.

szemembe. Mind a két esetben igazam van. Mert két lámpa van. Az egyik kívülem. A másik bennem. Két világ is van. Az egyik kívülem. A másik bennem. Mindig e két pont között ingadozott a művészet, e két part között hullámzott szeszélyesen és határozatlanul, nem fejlődött az egyikről a másik felé” (*Káté*, Pesti Hírlap, 1925. február 22.)¹⁰ Kosztolányitól nem függetlenül, ez a törekvés majd Nemes Nagy Ágnes: *Ekhnátonjában* összpontosul.

Kosztolányi szerint a költői nyelv lényege az „együtt érzékelés”. Az észlelést, a „színes hallás”-t a természet és kultúra összhatására vezette vissza, s nem a szubjektivitásra. Továbbgondolta tehát a tér- és az időbeli korlátokat oldó romantikus képzelőerő esztétikáját. Irodalomértelmezőként az érzéki hatás minél elevebb befogadását szorgalmazta. A műben olyan világ képződik, amely mozgósítja a másokba való behelyezkedés képességét,¹¹ de lévén az ember és a természet közös alkotása, megengedi, sőt igényli, hogy távolságot is vegyünk tőle: „Ifjúkori versei azért nem fakultak meg, mert ő az életet mindig időszerűtlen messzeségből és magaságból szemlélte, a forrót, a lázast egy feddhetetlen művész biztos közönyével formálta meg” (*Kemény Simon*, Pesti Hírlap, 1930. december 24.)¹².

A néma olvasás támogatja a befogadóképességet, a papírra nyomtatott fekete betűk optikai képe plasztikusabb lesz, mert láthatóvá válik a szerkezet. A hangzás jelentésalkotó szerepe, melyet Kosztolányi oly nagy nyomatékkal emelt ki, nem sikad el, csak a belső hallásunkra hagyatkozva bontakozik ki. Értekezőként ismételtlen vállalkozott a nyelvi hatás biopoétikai összefüggéseinek feltárására. A művészet érzéki ereje biopoétikai szempontból felveti azt a kérdést, hogy ki az észlelő, s mi az észlelet: „víziókat látunk. Egy kóró: vízió. Egy vadkörtefa: vízió” (*Barbárok, Móricz Zsigmond új elbeszélései*, Nyugat, 1932. március 1.)¹³. Az író látomásaival életet teremt, újraalkotja a valóságot. Az olvasó szavak varázslatának lesz részese.

Az irodalmi szöveg észlelő megértése során *az ember a testével is olvas*. Kosztolányi reflektált az *olvasói figyelem bio-ökonómiájára*. Az esztétikai tapasztalat élettani meghatározottságát például az érzékszervek működése, leterheltsége, kapacitásának kiaknázhatósága felől is értelmezte. A nyelvi hatás észlelő megértése az olvasó társalkotó tevékenysége révén bekövetkező esemény, amely nem értelmi, fogalmi, kognitív megragadást jelent, hanem érzéki befogadást. Kosztolányi figyelmet fordított a befogadás élettannal összefüggő kérdéseire. Hogyan közelít az olvasó az irodalom figuratív nyelvéhez? Mérlegelte az átélés, a behelyezkedés, az értelmi tevékenység, a fogalmi magyarázat szerepét és teljesítőképeségét az élet irodalmi reprezentációinak olvasásában.

10 Uo.

11 Heidegger szerint a másokba való behelyezkedés képessége „az emberi jelenvalólét lényegéhez tartozik.” Martin HEIDEGGER, *A metafizika alapfogalmai: Világ, végeesség, magány*, ford. ARADI László – OLAY Csaba, Budapest: Osiris, 2004, 266.

12 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Tükörfolyosó*, 480.

13 Uo., 415.

Különösen fogékonynak mutatkozott az élet és az irodalom között nyíló átmenetek felfedezése iránt. Foglalkozott az irodalmi alkotás és befogadás biológiai-fiziológiai vonatkozásaival, olyan mentális jelenségek egyszerre élettani és poétikai magyarázatával, mint az érzékszervek egymásra hatása, a keletkező benyomások újabb érzetet mozgósító képessége, az együtt érzékelés, a képzettársítás vagy a test részvétele a vers és prózaritmusban. Az irodalmi olvasás nemcsak a szó fogalmi jegyét érzékeli, hanem tudattalan tartalmát és zenei értelmét is. Továbbá képes a nyelvi műalkotás élő szervezetéről fogalmat alkotni, ahogy a végességhez viszonyuló létről is gondolkodni, amelynek hatására „a költői szó megered.” A hangzó nyelv zene. A szavak „Bölcsőjüknel, koporsójuknál az emberi hang zenéje hangzik.” (*Ábécé a nyelvről és lélekről*, Új Idők, 1927. december 18.)¹⁴. A verszene jelentést hordoz, s ez hol összhangban állhat, hol meg feszültségbe kerülhet a szó képszerű hatásával, illetve fogalmi tartalmával.

Kosztolányi mesteri szövegelemzése, jelesül a *Szeptember végén* olvasata szemléletes példával szolgál szó, kép és zene szemantikai kölcsönhatására. A vers anapesztusai az idő múlását érzékeltetik, a felrémlió temetői kép az elmúlást hangsúlyozza, míg maga a szöveg, mintegy ezzel feleselve, az el nem múló húségnek ad nyomatékot. Az ősz évszakát örökíti meg a vers, amelyben egyetlenegyszer se fordul elő ez a szó: ősz (*Petőfi Sándor*, Pesti Hírlap, 1934. június 24.)¹⁵.

8 Kosztolányi kitüntetett szerepet tulajdonított a hangzó költői nyelv érzéki varázsának és látványfelidéző erejének. Olvasóként a szavak felfokozott érzéki hatásának észlelése foglalkoztatta. Felfigyelt arra, hogyan változik a ható ereje egy-egy szónak, költői képnek, s ezt összefüggésbe hozta a befogadó észlelési képességének, érzékenységének történeti módosulásával. Felismerte, hogy a szó különböző módon bontakoztatja ki rezonáló képességét a költészet eltérő szövegterekben. Lényegében az *intertextuális rezonancia* jelenségét írta le, amely a jelenkori értelmezés távlatából a *diszpozitívum* Foucault-tól származó fogalmával határolható körül, mivel mást jelent, mint az eszköz, az eljárás, vagy az apparátus. Kifejező angol fordítására a *dispositor* asztrológiai kifejezés érkezett javaslatként, s ez – legalábbis a költői szó energiaműködésének megvilágításához – használhatónak látszik, amennyiben valamely csillagkép jegyét meghatározó azon hatásokat és erőket foglalja magában, amelyeket a vele kapcsolatba kerülőkre különböző módokon fejt ki. Az *intertextuális rezonancia* értelmezéséhez csatlakozik a humboldti Anregung fogalma,¹⁶ mellyel kapcsolatban az a kérdés vetődik fel, hogy nyelvérzék vagy nyelvi ösztön. Helyesebb, ha *nyelv által teremtett ösztönnek* tekintjük, amely ugyanakkor tudatos is, hiszen ösztönöz, élénkít, elevenné teszi a megértést. A rezonancia keletkezése a nyelvi elemek között valamiféle kölcsönösséget feltételez, „egyik közeg tehát a másik közegben rezonál, nem pedig instrumentális átvitel hozza őket kapcsolatba egymással”.¹⁷ Kosztolányinál az *érezékelés nyelvbe ágyazottságának reflexió-*

14 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nyelv és lélek*, 73.

15 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Tükörfolyosó*, 144.

16 LÖRINCZ Csongor, *A rezonancia biopoétikája*, Tiszatáj, 2019/1., 90.

ja kivételesen összetett és kimunkált, az érzékelés elemi szintjén sem teszi lehetővé a közvetlen hozzáférést a természet látványához. A szem egyszerre a látás szerve és az észlelés médiuma, amennyiben a benyomásokat átengedi, mint a camera obscura, de meg is szűri, mivel valami nem anyagi, a „költészet fénynyalábja” révén teszi lehetővé az érzéki látszást. A tapasztalat empirista értelmezése a fenomenológiai észlelésből indul ki, ezzel szemben az író a nyelv performatív erejével, jelentésteremtő működésével hozta összefüggésbe ennek a kevert biopoétikai képződménynek a keletkezését. Mi a különbség e két szemléletmód között? Az utóbbi szerint az emberi visszaverődő látványa a természet és a kultúra szerveződése között van jelen, míg az organikus tájírásban a kivetített érzelmek a természet alakját öltik.

Kosztolányi kitüntetett figyelmet fordított a nyelv materiális dimenziójára, ezért az érzéki hatások befogadására nyitott olvasást helyezte előtérbe. A létesítő nyelv szenzuális közege erőteljesebben vonja be a befogadót, mint az empirikus valóság tapasztalata. Harry Russel-Dorsan háborúról szóló írásaiban arra vállalkozik, hogy „a színben, hangban, szagban, ízben, tapintásban, mind az öt érzékünk számára megmutatja a háborút, anélkül, hogy látta volna, annyira közelünkbe hozza, mint senki, aki látta, versenyre kel a tényekkel, és beigazolja, hogy a képzelet hatalmasabb a valóságnál” (*Szomorj Dezső*, Pesti Napló, 1918. február 20.)¹⁸. Nehéz ellenállni annak, hogy a későbbi fejlemények ismeretében az utolsó tagmondat ne juttassa eszünkbe Baudrillard szimulakrumról szóló könyvének megfigyelését, mely szerint mára lassan elmosódott a szimuláció és a valóság közötti határ: „A szimuláció [...] nem területre, referenciális létezőre, szubsztanciára irányul, hanem egy eredet és realitás nélküli reálisnak a modelleken keresztül történő generációja.”¹⁹ Kosztolányi számtalanszor kárhóztatta a jelentésvezérelt értelmezést, mert azt vallotta, hogy a szavak hangtestében zajló apró nyelvi történések észlelésétől kell eljutni a mondatok elemzésén át a szöveg szimbolikus jelentéséhez, az érzékitől az elvonthoz. A lírai beszédmód biopoétikai megközelítéseinek számításba kell venni azt, hogy a természet érzékelését előformálja a nyelv, mely költészettörténeti korszakoktól függően változik. Kosztolányi az érzéki megjelenítés elsődleges szerepét hangsúlyozta, a keletkezés, létrejövés érzéki varázsát az esztétikai tapasztalat előállításában. Felismerte ugyanakkor a szavak hordozta emlékezet alakító szerepét: amit érzékelünk, az nem választható el attól, amit a szó felidéz, s láttatni enged. Heideggerrel egyidőben voltaképpen tehát számításba vette, hogy a látás és a hallás nem pusztán érzéki befogadás. Az érzéki észlelet forrása nem az érintetlen természet, mely a szemlélőtől, s a megragadására hivatott nyelvtől függetlenül adott. A szó képszerű, s hangzó médiumában a metaforikus jelentés átvitele nem két különálló tartomány között megy végbe. A képzőművészettel (szobrászat, festészet, épí-

17 Uo., 87.

18 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Tükörfolyosó*, 292.

19 Jean BAUDRILLARD, *A szimulákrum elsőbbsége*, ford. GÁNGÓ Gábor = *Testes Könyv I.*, szerk. Kiss Attila Attila, KOVÁCS Sándor S. K., ODORICS Ferenc, Szeged: ICTUS és JATE Irodalomelmélet Csoport, 1996, 161.

tészet) szemben az irodalmat megkülönbözteti, hogy *egymásban rezonál* a képzelet-terő működtetését biztosító *immateriális*, és a hangzást lehetővé tevő *materiális közege*. A költészet és a zene közös alapja a ritmus, a rím, a mérték, minden ismétlődő hangzó elem, a szó hangteste, rezonáló képessége.

A *désire-vezír* nevezetes fordítási kísérlete a poétikai funkció felől értelmezheti a rezonancia jelenségét. Az átültetés irányítja a figyelmet a szó anyagának érzékiségére. A *désire* vezérként visszaadva megőrzi a francia szó zenei hatását, s magába foglalja jelentését. A vezér és a vágy rezonanciája teszi lehetővé érzéki és szellemi egységének helyreállítását az anyanyelvben. A fordítás a hangzás hasonlóságát aknázza ki, amely nem látható, csak hallható. A nyelvi jel (*vezír*) a szótári alaktól eltérő hangzasképletével irányítja a figyelmet önnön anyagiságára, de érzékiségét önmagában a szókép nem ábrázolja ikonikusan, mint Jakobson nevezetes példája (*I like Ike*) a poétikai funkciót szemléltető tanulmányában. Kosztolányinál akusztikus (természetű)ként ragadható meg a nyelvi jel különleges poétikai szerepe. A költői nyelv létmódja a zene analógiáját követve, valamilyen módon a hangzásban alapozható meg, amelyhez ugyanakkor a nyelvi kép is hozzátartozik. Talán a *hangzaskép* lehetne a helyes megnevezése ennek az alakzatnak. A *Lautbild* egyik kulcsfogalma Gustav Gerber, *A nyelv mint művészet (Die Sprache als Kunst)* című költészetelméleti monográfiájának, amelyre a Kosztolányi-filológia eddig nem hivatkozott, jöhetnek Nietzsche egyik fontos nyelvelméleti forrását Kosztolányi minden valószínűség szerint ismerte.²⁰

20 Gustav GERBER, *Die Sprache als Kunst*, I, Bromberg: Mittlersche Buchhandlung, 1871, 163–164. <https://archive.org/details/diesprachealsku03gerbgoog/page/n5/mode/2up>) Ez a valószínűség elsősorban arra alapozott, hogy Gustav Gerber és Kosztolányi nyelvészet felfogása között analógiák, strukturális egyezések fedezhetők fel. A hang, a kép és a szó viszonyának értelmezésében érzékelhetők tényleges érintkezési pontok, hasonló kérdésfeltevések, megközelítésmódok és szemléleti vonások. Nem célja jelen írásnak Gustav Gerber Kosztolányira gyakorolt közvetlen hatásának a részletes bizonyítása a hagyományos forráskutatás eszközeivel, de pusztán egyetlen rövid időmetszetet véve az író eszmélkedésének korai éveiből, lehet itt arra hivatkozni, hogy Kosztolányi tudomást szerezhetett neves professzorainak az előadásain Gustav Gerber munkájáról, hiszen 1903-tól a Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem bölcsészeti fakultásán magyar-német szakon végezte felsőfokú tanulmányait. Egyetemi leckekönyve tanúsítja, hogy látogatta az elméleti beállítottságú irodalomtudós, filozófus Bodnár Zsigmond óráit, akit őszinte elismeréssel modern gondolkodóként jellemzett visszaemlékezésében. Sokat jelentett számára Négyesy László és Riedl Frigyes. Nyelvészetből Zolnai Gyula, Szinnyei József és Simonyi Zsigmond tanította. Simonyi a Magyar Tudományos Akadémiának rendes tagja volt, a Magyar Nyelvőr és a Nyelvészeti Füzetek szerkesztője. Kosztolányi több alkalommal tisztelettel emlékezett meg tanáráról. Az 1903/1904-es tanévben német nyelv és irodalomból Kosztolányi főként Heinrich Gusztáv előadásait hallgatta, aki a legújabb külföldi elméletek, módszerek közvetítésével járult hozzá a magyar tudomány európai színvonalra emeléséhez. Kosztolányi élénk filozófiai érdeklődése már egyetemista korában megmutatkozott. Hallgatta – többek között – Alexander Bernát *A XIX. század pesszimista filosofusai és költői* című előadás-sorozatát. Kosztolányi 1904-es levelezése már Nietzsche beható ismeretét igazolja. Ugyanebben az évben a bécsi egyetemen több neves filozófus, Emil Reiche, Ludwig Boltzmann és Robert Reininger előadásait hallgatja. Kosztolányi nyelvészeti ismereteit élete végéig folyamato-

Nyelvművészet – metafora – hangzásokép. Kosztolányi – Nietzsche – Gustav Gerber

Kosztolányi a zene és a fogalom kapcsolatát gyakran hasonlítja test és lélek viszonyához, a szó hangulati velejáróját, zenei jelentését metafizikai értelemnek nevezi, a szó betűkből álló képét pedig a fogalom jegyének. Nem hatálytalanítja az értelem szerepét a befogadásban, de kétségbe vonja illetékességének kizárólagosságát. Nietzsche elgondolására emlékeztetve zene és kép kapcsolatát úgy fogja fel, mint a lényeg (magában való dolog) s a jelenség ellentétét. Kosztolányi társalkotó olvasója nemcsak az eszére hallgat, de képes lényeglátó beleéléssel a szimbolikus értelem felfogására is. Az utóbbi Nietzschénél a *Ding an sich*, a létező mint szubsztancia a maga önazonosságában, amelyben jelentés és létezés megegyezik. Olyan szimbolikus jelentés, amely létrehozza saját jelét, s megjelenik a metaforában. Az apollóni látszat és a dionüszoszi lényeg egymást követő megtestesülései mindenkor e kategóriák szerint szerveződnek.²¹

Ez a terminológia Kosztolányinál nyelvi modellként jelenik meg mint a figurális és a tulajdonképpeni jelentés viszonya a metaforán belül. Kosztolányi fent elemzett nevezetes példája szerint a francia *désire*, szó szerinti jelentése magyarul *vágy*, zenei fordítása *vezír*. Hogy ez a szó, mint fogalmat helyettesítő kép, valójában mivel azonos, nehéz lenne szabatosan meghatározni, mivel jelentés-együttes irányítja, a vágy, ami vezérel, egyszóval vezír. Mégis kifejezőbb, mint az egyértelmű vágy. A költői nyelv ilyen szimbolikus jelentések rendszere. Kosztolányi alap gondolata szerint a nyelvművészet *tudatos öncsalásra* csábít. Káprázatokat hoz létre, kiaknázva a nyelv által létesülő világ illuzórikus természetét.

Nietzsche dekonstruktív genealógiája egyenesen a természet teremtő művészi ösztönét tételezi, melyhez viszonyítva a modern alkotó szubjektuma fikciónak bizonyul. Szó, kép és hang körforgásában az igazság és hazugság közötti viszony eldönthetetlené válik. Kosztolányi alkotóként és befogadóként önként veti alá magát a zene hatalmának, míg Nietzsche a dionüszoszi igazság felülkerekedésével a világ lényegi ellentmondásosságára mutat rá: mindenfajta empirikus valóság illúzió. A szó, a kép, a fogalom a zenével analóg kifejezést keres. Az apollói képszerű látszatok művészetére azért van szükség, hogy az ember képes legyen elviselni a romboló dionüszoszi felismerést, mely szerint az igazság csak morális törvények áthágása árán érhető el.

Nietzsche nyelvfelfogásának értelmezésében a *Retorika* valamint a *Nem morálishan felfogott igazságról és hazugságról* központi szerepet játszik. Az újabb kutatá-

san gazdagította, igyekezett naprakészen tájékozódni a szakirodalomban: „Semmi sem kerül el a figyelmemet, amit nyelvészek írnak... Számomra, ki nem vagyok szakember, a nyelvészet szerelem, s egy lelkes dilettáns áhításával olvasok el mindent, amit Önök írnak” – írja Tolnai Vilmosnak. KOSZTOLÁNYI Dezső, *Levelek – Naplók*, szerk. RÉZ Pál, KELEVÉZ Ágnes, KOVÁCS Ida, Budapest: Osiris, 1998, 470.

21 Lásd Paul DE MAN, *Genézis és genealógia = Uő, Az olvasás allegóriái*, ford. FOGARASI György, Szeged: Ictus-JATE Irodalomelméleti Csoport, 1999, 125.

sok tanúsága szerint, Nietzsche olvasmányai, kiváltképp Gustav Gerber, *Die Sprache als Kunst* című könyvének nyelvelmélete erős hatást gyakorolt mindkét műre, ahogy azt Anthonie Meijers és Martin Stingelin szövegegyezés-vizsgálatai részletesen kimutatták a szó szerinti, illetve csaknem szó szerinti átvételek jegyzékének közreadásával.²²

A *Nem morálisan felfogott igazságról és hazugságról* művészi ösztönként fogja fel a metaforaalkotást, ahhoz hasonlóan, ahogy Gerber a képet metaforikusan a szférák közötti átlépés, átvitel, leképezés értelmében használja: az idegi inger képpé majd a kép hanggá alakul. A *nyelv mint művészet* (*Die Sprache als Kunst*) a metafora keletkezésének megnevezésére a *Lautbild* (hangkép) kifejezést is használja, melyen az ember világról alkotott képzetét is érti. Nietzsche-től eltérően Gerbernél a kép nemcsak vizuális lehet.

Kosztolányi nyelvértelmezésében a hang elsődleges szerepet játszik a képhez viszonyítva, s a hangzó képzet tekintetében inkább Gerber nyelvi modelljéhez áll közelebb, mint Nietzsche-höz, akinél a kép megelőzi a hangot. Kosztolányi nem szentel különösebb figyelmet a nyelv episztemológiai megbízhatóságával összefüggő kérdéseknek, a szubjektum és az objektum megismerő viszonyának. Számára nem az a lényeges, hogy egy állítás milyen feltételek teljesülése mellett bizonyul igaznak vagy hamisnak, hanem a két tartomány közötti *esztétikai kapcsolat* foglalkoztatja, vagyis az a „tudatos önccsalás”, mellyel az alkotó és a befogadó kiaknázza a nyelv képzetes cselekvésekre mozgósító erejét. A költészet hivatása alapvetően más, mint a tudományé: a *hangképekben*, ha lazítunk értelmünk ellenőrzésén, mintha a még fel nem fedezettnek jelennének meg. A nyelv által teremtett világ megfelelő megragadására nem a logocentrikus gondolkodás, de a beleérző megértés szolgál, amely nem nyelvtől független megismerésmód. Az érzet kialakulása kiszolgáltatott az érzékek metaforikus működésének, az átvitelnek. A hangkép létrehozását megelőzi a szubjektum világhoz fűződő nyelvi viszonya. Az eredet, a torzításmentes kezdet, a szemléleti tárgyként szolgáló valóság tettenérése kudarcra ítélt törekvés.

12

Mit utánoznak a hangok? Az emberi természet hangjait, amelyek belső mozgásaiból – öröm, fájdalom, ámulat, stb. – éppúgy előjönnek, „mint ahogyan a lélek hangjait visszahangozzák a külső természetben zajló folyamatokhoz kapcsolódó hangok – üvöltés, csattanás, törés.”²³ Kosztolányi vélhetően azonosult ezekkel a gondolatokkal, erről tanúskodik, hogy komolyan mérlegelte a nyelvet a gesztusból eredeztető Paget elképzelését.²⁴ Gerber megkülönbözteti a szavak *hangutánzását* a

22 MEIJERS, Anthonie – STINGELIN Martin, *Konkordanz zu den wörtlichen Abschriften und Übernahmen von Beispielen und Zitaten aus Gustav Gerber: Die Sprache als Kunst (Bromberg 1871) in Nietzsches Rhetorik-Vorlesung und in 'Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne' = Nietzsche-Studien, Band 17, De Gruyter, 1988, 350–368.*

23 „wie sie einen Wiederhall geben der Schälle, welche mit Vorgängen in der äusseren Natur – einem Heulen, Krachen, Brechen [...] verbunden sind.” Gustav GERBER, *Die Sprache als Kunst, I. m.*, 122–123.

24 Már 1933-ban hivatkozik Richard Arthur Surtees Paget elméletére, mely szerint kézjelek és gesztusok jelentették az emberi kommunikáció eredeti formáját, a beszéd kialakulása

hangok szimbolikus ábrázolásától.²⁵ Schiller, *Út a vashámorba* (*Der Gang nach dem Eisenhammer*) című balladájának hangutánzására hivatkozik („Die Werke klappern Nacht und Tag, Im Takte pocht der Hämmer Schlag”), majd a „képírás a fülnek” (*Bilderschrift für das Ohr*), a *hangalakítás* (Lichtenberg) példaként *A bűvár* (*Der Taucher*) című versét hozza: „Und es waltet und siedet und brauset und zischt, Wie wenn Wasser mit Feuer sich mengt. Bis zum Himmel sprizet der dampfende Gischt, Und Flut auf Flut sich ohn’ Ende dräng” (Szó szerint: „És fortyog és forr és morajlik és sziszeg, Mint amikor a víz tűzzel keveredik. Fel az égig permetezik a gőzölgő permet, És árvíz árvízre nyomul vég nélkül”). A „képírás a fülnek” (*Bilderschrift für das Ohr*) a szinesztézia alakzatát hívja elő. Kosztolányi az együtt érzékelés, az „összeérzés”, az érzékszervek által keltett benyomások akaratlan társításának híve volt. Gerber rendszerezésében a beszédművészet önálló alkotásai a zene és a költészet között állnak; a lélek mozgásait, létpillanatokat ábrázolnak, és e célra a nyelvet használják. Gerber a nyelv gyökereit úgy írja le, mint az első művészeti alkotásokat.²⁶ A „Noetikus” vagy jelentésalakzatok részletes osztályozásának végkövetkeztetését *A jelentés rejtélye* című fejezet fogalmazza meg. Gerber beszédes címadása teljes összhangban áll Kosztolányi alap gondolatával.²⁷

Alkotó pszichofizikai olvasás

Az író azzal becsüli meg az olvasót, hogy nem hagyja tétlenül, feladatokkal látja el. A hiánytalanul kitöltött szöveg „túlságosan kielégít”: „Az írást is akkor kell abba hagyni, mint az evést: amikor legjobban esik” (*Egy és mást az írásról*, Pesti Hírlap, 1932. november 27.)²⁸. Alkotni annyi, mint törölni, elhagyni, húzni, nemcsak a munka kezdetén, hanem a végén is: „Aki tudja, hogy mit ne mondjon, az már félig-meddig tudja, hogy mit mondjon.” (*Egy és mást az írásról*, Pesti Hírlap, 1932. november 27.)²⁹ A kihagyás vágyat ébreszt, fokozza a művészi hatást. A tökéletes mű befejezetlen, „amit az olvasónak, a nézőnek kell befejeznie, kiteljesíteni, a töké-

pedig a leterhelt kezeket helyettesítő ajkak és a nyelv „pantomimikus működésére” vezethető vissza. Az *emberiség anyanyelve*, Pesti Hírlap, 1933. november 12., Kosztolányi Dezső, *Nyelv és lélek*, 208., Kosztolányi itt minden valószínűség szerint az angol szerző *Human speech* (Emberi beszéd) című, három évvel korábban megjelent könyvéből meríthetett, amely a gesztusból eredő nyelv elgondolását fejti ki: Richard PAGET, *Human Speech: Some Observations, Experiments and Conclusions as to the Nature, Origin, Purpose and Possible Improvement of Human Speech*, London: Kegan Paul Trench, Trubner & Co., 1930.

25 „unterscheiden wir bei den Wörtern die Schallnachabmung von der symbolischen Figuration der Laute.” Gustav GERBER, *Die Sprache als Kunst*, 126.

26 „Wir bezeichnen als die ersten Kunstwerke der Sprache die Wurzeln.” Uo., 108.

27 Uo., 214–219.

28 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nyelv és lélek*, 150.

29 Uo.

lyig emelni." (Az új irodalom, *Egy húszperces előadás*, Temesvári Hírlap, 1913. március 23.)³⁰ Kosztolányi az alkotó olvasás jelentőségét hangsúlyozza Whitman versének egyik nehezen érthető sora kapcsán, miszerint az idősebb asszonyok szebbek, mint a fiatalok. A szövegek titkos értelmének megfejtésében az olvasónak az író társszerzőjévé kell válnia: „A költemény nem a papíron van, hanem bennünk. Mi alkottuk meg, majdnem önkényesen. A szöveg csak ugródeszkául szolgál. Szavai többek annál, amit hétköznapon jelentenek. Elrendezésükben titkos értelmet fedezünk föl. Fölöttük, alattuk, mögöttük pedig az érzések, a gondolatok, az erkölcsi ítéletek titkos zenéje zendül meg. Egy csoda történt. Megszületett a szépség.” (*Művészet és öncsalás*, Pesti Hírlap, 1933. július 23.)³¹ Az úrvacsorai liturgia dicsőítő szavai sejlenek át Kosztolányi olvasót magasztaló szólamában: „Ő általa, ő benne” születik meg a szépség, egy átható érzés hatására. Kosztolányi doxológiájának sajátossága az, hogy az olvasó személyes áhítatával kapcsolja össze a szépség világra jövetelét. Az olvasó és a szépség egységet alkot, s ennek a kölcsönösségnek köszönhető a teremtő erő felszabadulása: „a szépség: önsugalmazás” (*Művészet és öncsalás*, Pesti Hírlap, 1933. július 23.)³² Márai lelkesült hitvallása az olvasásról mintha Kosztolányi szavait visszhangozná: „Áhítattal, szenvedéllyel, figyelemmel és kérlelhetetlenül olvasni. Az író fecseghet; de te olvass szűkszavúan. Minden szót, egymás után, előre és hátra hallgatódzva a könyvben, látva a nyomokat, melyek a sűrűbe vezetnek, figyelni a titkos jeladásokra, melyeket a könyv írója talán elmulasztott észlelni, mikor előre haladt műve rengetegében.”³³ Kosztolányi olvasójából sem hiányzik az áhítat, az a hangoltság, amelynek köszönhetően feltárul a szöveg jelképes értelme. A szó jelentése jóval összetettebb és rétegzettebb, mint fogalmi tartalma. Az artikulált megnyilatkozásban a beszélő világban-való-létének hangolt érthetősége fejeződik ki, melytől elválaszthatatlan a szó hangulati velejárója és zenei értelme.

A nyelv nem kész és végleges jelentéseket tárol s közvetít, hanem jelentést teremt, megnyílik a kimondatlan felé. Arra hív, anélkül, hogy utasítást adna, hogy az író legyen önmaga, vagyis hagyja, hogy a nyelv alkotótársaként használja. A nyelvet csak a hozzátartozó titokkal együtt lehet elgondolni. A titok azonban nem tárgyasítható. A nyelv zenéje által a gondolat metafizikai mélységet kap. (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)³⁴ Kosztolányi nem szabadkozik a költői nyelv metafizikai értelmének kutatása miatt a hitelét veszített átfogó világmagyarázatok leáldozásának korában. Metafizikán nem egy elrejtőzött végső ok, alap felfedezését érti az absztrakt gondolkodás segítségével. Mindig a nyelvi műalkotás szoros, egyes hangokig hatoló elemzéséből indul ki, így kísérelve meg az érzékszerveink számára hozzáférhetetlen nyelv szellemének közelébe jutni. Ez a keresés nem zárható le, a titok nem azonosítható egyetlen tulajdonság megnevezésével, vagyis nem küszö-

30 *I.m.*, 277.

31 *I.m.*, 305.

32 *I.m.*, 306.

33 MÁRAI Sándor, *Füves könyv*, Budapest: Helikon Kiadó, 2005, 36.

34 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nyelv és lélek*, 413.

bölhető ki. A titok magának a nyelv létének a lényegéhez tartozik. Kosztolányi szövegmagyarázóként nem a *végző jelentés ábrándjának* kergetésére sarkallja a befogadót, hanem a *végtelen interpretáció* pályájára állítja.

Az irodalomban a szó megelőzi a gondolatot, lényege nem az eszme, hanem az érzéki szépség: a ritmus, a dallam, a nyelv zenéje. A komoly, elmélyült szövegmagyarázat létrehozásához gyermeki játékosságra van szükség (*Az olvasó nevelése*, Pesti Hírlap, 1933. április 9.)³⁵. Az irodalom semmi mással nem helyettesíthető élvezetet okoz, ezért „nem lehet oktató célzatok pótszere.” Egyetlen rendeltetése, hogy feltétel nélkül örömet szerezzen. Az öncélú művészetet nem szabad nevelési eszközzé lefokozni: „Fakó kontárműveket teszünk [...] a gyermekek elé, akiknek képzelete sokkal merészebb, eredetibb, korlátlanabb, mint bármely felnőtt elnyomorult, meggyárvult képzelete. Mindenáron tanítani akarjuk őket az irodalommal. [...] Az ilyesmi – így közvetlenül – gyakorlatban nemigen sikerül. Nem is sikerülhet soha.” Az irodalom szerves és titokzatos, akár a természet, ezért „lehullanak róla a kenetes erkölcsi tanácsok.” (*Író a válaszáron*, Pesti Hírlap, 1932. április 24)³⁶

A szoros olvasás biopoétikai távlatból a vers testi szervezetének vizsgálatát jelenti: „a test a vers szövege, a betűivel és hangjaival, amint előttünk áll.” A lélek – ebben a kontextusban a vers szellemének érzékletes megjelenése – nem egyéb, mint „szerveink” – vagyis a szövegalkotó forma – „működésének finom terméke” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)³⁷. Kosztolányi módszere az életrajztól elzárt szövegvilág pszichikai és fizikai összetevőinek vizsgálata a két aspektust összekapcsoló „pszichofizikai” eljárással: „az orvostudomány hajnalán csak papok és varázslók gyógyítottak, akik semmibe vették a testet, és bűvös igékkel dolgoztak, a még kezdete kezdetén levő esztétika is elragadtatja magát a versek úgynevezett szellemétől, a költeményekben kifejezett tárgyaktól, a betűkből kiáramló földöntúli hangulatból, és kevés figyelemre méltatja a testet [...] Bizonyos, hogy a költeménynek van lelke, mely megfoghatatlan, mint minden lélek” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)³⁸. Kosztolányi a szövegtest biopoétikai vizsgálatát az orvos tevékenységéhez hasonlítja: „A test a vers szövege, a betűivel és hangjaival, amint előttünk áll. Lelkiismeretes orvosok módjára először megvizsgáljuk ütőereit, az ütemét, a szívhangjait, melyek majd elárulják a vérmérsékletét, a szemét, hogy megértjük, miért oly titokzatos a tekintete” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)³⁹. Kosztolányi *biopoétikai chiazmus* – *a test a vers szövege/ a szöveg a vers teste* – az *Über allen Gipfeln* szó szerinti fordításával kiegészül a *lelkét vesztett test* alakzatával: „Über allen Gipfeln Ist Ruh, In allen Wipfeln Spürest du Kaum einen Hauch, Die Vögelein schweigen im Walde. Warte nur, balde Ruhest du auch.” „Minden ormon nyugalom van, a facsúcsokon alig érzesz egy leheletet. A madárcák hallgatnak az

35 *I.m.*, 380.

36 *I.m.*, 376.

37 *I.m.*, 410.

38 *Uo.*

39 *Uo.*

erdőkben. Várj, nemsokára pihensz te is.” Kosztolányi kísérlete arra figyelmeztet, hogy a szöveg eszmévé zsugorodva elveszti varázsát, olyan, mint egy hideg, lelketlen test. Megfordítva a kereszt irányban elhelyezkedő fogalmak viszonyát, a vers zenei váza viszont gondolati forma nélkül pusztán kotta (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)⁴⁰. A nyelvi műalkotás szoros *pszichofizikai olvasásával* állítható helyre a szövegben test és lélek egysége: „a fogalmakat jelképező szavakat behelyettesítjük a hangjegyekbe” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)⁴¹. Kosztolányi transzmutációs biopoétikai alakzattal jeleníti meg a szimbolikus költői nyelv mintáját: „mert a zene jelképezi a gondolatot, s a gondolat jelképezi a zenét. Így a gondolat, mely rendszerint csak értelmünkhöz szól, a zene által metafizikai mélységet kap, a zene pedig a szavak által érzékelhetővé válik, és minden rimből jelkép, minden ütemből jel lesz, mely nyomán az olvasó a maga lelkében alkotja meg a tulajdonképpeni költeményt” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)⁴². Kosztolányi biopoétikai megközelítéssel eljut a vers testének legkisebb egységéig: a betű, a hang további részekre már nem osztható. A lehető legaprólékosabb szerkezeti elemzés sem képes azonban behatolni a nyelvművészet megfoghatatlan titkába. Érdemes kísérletet tenni a természettudomány módszereinek alkalmazására az irodalmi olvasásban, de be kell látni, „a költemény lelke ezek után éppoly megközelíthetetlen, mint annak előtte” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)⁴³. Kosztolányi biopoétikai végkövetkeztetése szerint a szó művészete rejtélyes és kiismerhetetlen, akárcsak az emberi természet: „nem tudjuk, mi a rendeltetése, mi az, ami tekintetében, mozdulatában remeg, de azért annál mohóbban bújjuk az élettani könyveket, melyek a szem szerkezetéről adnak felvilágosítást s beszámolnak a szív vagy a vese működéséről” (*Tanulmány egy versről*, Nyugat, 1920. február 1.)⁴⁴.

A szóbeli irodalom érzékelése a szöveg írásos rögzítésével a hallásról, a hangról, áttevődik a betűre, a száj szerepét pedig a szem veszi át. Megszólaltatva a szó időben ér el hozzánk, a könyvben „térbeli életet él.” (*Abécé a hangról és szavalsáról*, Új Idők, 1928. február 26.)⁴⁵. Térben olvasunk a papíron, a hangzó szó időbeli folyamattá alakítja a befogadást: „Halljuk, amint a hangok elmúlnak egymás után, mint az élet” (*Abécé a hangról és szavalsáról*, Új Idők, 1928. február 26.)⁴⁶. A költészet és a próza különbsége Kosztolányi szerint alapvetően a nyelvben gyökerezik: „Az első vers magva egy indulatszó lehetett, mely a belső világra vonatkozott: „Jaj!”. Az első prózai közlés magva pedig egy külvilágra mutató fölkiáltás: „Mennydörög, villámlik!”. Elővételezve a későbbi beszédaktus-elmélet fogalmi mátrixát, a költészet érzelmi, a próza értelmi megnyilatkozás, az egyik nyelve performatív, cselekvés

40 *I.m.*, 412.

41 *I.m.*, 413.

42 *Uo.*

43 *I.m.*, 416.

44 *I.m.*, 417.

45 *I.m.*, 438.

46 *Uo.*

értékű, a másiké kognitív, ténymegállapító, a költészet csupa zene, a próza dallamtalan. Kosztolányi nyelvművészete – regényeinek irodalmi olvasása során – felülírja ezt a tetszetős rendszerezést. Az irodalom befogadása is performatív tevékenység. Egyik jelentő a másikra utal, s ez a folyamat elvileg lezárhatatlan. Ezért van az, hogy a remekművek „teremtő lelkükkel” értelmezések szinte végtelen burjánzását indítják el: a szöveg értelmezése újabb magyarázatot szül, az írás írást termel (*Versek szövegmagyarázata*, Pesti Hírlap, 1934. június 17.)⁴⁷.

„Az igazi irodalomtörténet pusztán lélektani szövegmagyarázat lehet” – szögezi le Kosztolányi, pellengérré állítva a távlattalan pozitivisták okadatolást: „Mit érdekel, hogy Petőfi 1847-ben milyen adásvételi szerződéseket kötött, hogy hol járt-kelt, hogy kivel levelezett, de igenis végzetesen érdekel, hogy élt, mint Teleki gróf vendége a koltói kastélyban, ahol a *Szeptember végén-t* írta” (*Versek szövegmagyarázata*, Pesti Hírlap, 1934. június 17.)⁴⁸. *Lélektan és poétika* összekapcsolása Kosztolányinál nem hatálytalanítja a szövegmagyarázat elsődlegességét. Jóllehet az alkotásfolyamat tudattalan mozzanataira is figyelmet kell fordítani, amikor egy költemény közlébe igyekszünk férközni, ám ez nem nélkülözheti a fontosabb eszközt, a szöveg szoros poétikai olvasását. A jelentés meghatározására irányuló folyamatban a lélektani összetevők számbavétele csakis a nyelvi műalkotás retorikai felépítésének vizsgálatával együtt történhet. A szemléletesség Kosztolányi számára regényben többet ér, mint a kísérleti lélektan. Az élet összetett megjelenítése becsesebb, mint a lelki történések tanulságainak összefoglalása (*Lélektani regény*, Pesti Hírlap, 1936. január 5.)⁴⁹. Kosztolányi korát jóval megelőzve *közelnézetből olvassa a szöveget*, a nyelvi tényezőkre irányítva a figyelmet: „a szövegmagyarázat, mégpedig magából a szövegből, a szöveg elemeinek fölbontása, a szöveg legkisebb egységeinek, a szöveg molekuláinak és atomjainak, a szöveg nyelvtani kapcsolatainak, szórendjének, betűinek tüzetes elemzése. Eddig is magyarázták a verseket. De inkább csak félremagyarázták. Tartalmukat vették elő, eszméjüket méltányolták, érzéseiket hüvelyezték ki” (*Versek szövegmagyarázata*, Pesti Hírlap, 1934. június 17.)⁵⁰. A jelentésvezérelt olvasás a szöveget könnyen átlátszóvá teszi, s eszközként használja célja eléréséhez: a sikeres értelmezés számára nélkülözhetővé válik *nyelvi műalkotás mivolta*: „az a mód, ahogy megalkotódott” (*Versek szövegmagyarázata*, Pesti Hírlap, 1934. június 17.)⁵¹. A kifejezés varázslata a lényeg: „Eszme és érzés pusztán anyaga a versnek” (*Versek szövegmagyarázata*, Pesti Hírlap, 1934. június 17.)⁵².

Kosztolányi figyelemmel kísérte hogyan változik meg a költészet helyzete, hatása és befogadása a technikai médiumok fejlődésével, s elterjedésével. Az író abban a korszakban eszmélkedett, amikor Kittler szerint a romantikus képzelőerő

47 *I.m.*, 481.

48 *I.m.*, 482.

49 *I.m.*, 492.

50 *I.m.*, 483.

51 *I.m.*, 484.

52 *Uo.*

elvesztette szerepét a film, a gramofon és az írógép megjelenésével, s tényerésével: „A szavak nyomán kibomló valóságos, látható vagy akár hallható világ álma véget ért. A mozi, a fonográfia és a gépirás történeti egyidejűségével az optika, az akusztika és az írás adatfolyamai éppúgy szétváltak, mint amilyen autonómmá váltak.” Az írás elveszti „pótlériségét”: a költészet illúziója, a „pirosvért engedi szóhoz jutni”, képtelenné válik a film opciójának megjelenésével: „Mallarmé azonnali belátása szerint az irodalom nem jelent se többet se kevesebbet, minthogy huszonhat betűből áll.”⁵³

A technomediális fordulat e szélsőséges értelmezése, mely az irodalom kifejezési lehetőségeinek korlátozottságára helyezi a hangsúlyt, távol állt Kosztolányitól. Az illúzió nem vész el szükségszerűen a gépirat által. Hasonlóan vélekedett az irodalom mediális környezetváltozásának következményeiről, mint a kortárs médiaantropológus, K. L. Pfeiffer. A magányos, csöndes olvasás az önmagunkkal folytatott kommunikáció különös fajtája, „mely imagináriusan épp oly lelkesítő lehet, mint amennyire bénító érzéki-performatív szempontból.”⁵⁴ Kosztolányi is rámutatott arra, hogy az irodalom igyekszik kárpótolni a befogadót kifejezési lehetőségeinek bővítésével, hatásmechanizmusainak korszerűsítésével. Az írás érzéki hiányosságait performatív szimulációval ellensúlyozza. A rím előbb bódít, majd izgat: „Érzéki varázslatával álomba bűvöli a hétköznapi értelmet, lecsökkenti a hétköznapi bírálatot, hogy a képzelet szabadon csapongjon” (*A rím bölcselete*, Pesti Hírlap, 1933. augusztus 21.)⁵⁵. A technikai vívmányok a társadalmi küldetést teljesítő irodalom eszméjét tették fölöslegessé: „Álmait, melyekre hajdan kizárólagos joga volt, egyszerűen megvalósították a földalálók, a tudósok, a mérnökök. Miért is az ő víziója? A vízió a mozi, melynek vásznán messze, délibábos képek tükröződnek, s megelevenül a halott természet is, a hegyek és tengerek. Miért is az ő hallucinációja? A hallucináció a rádió, melynek hangszórójából a földgolyó másik pontjából rejtélyes hangok szólnak hozzánk szobánk csöndjében. Miért is az ő szárnyas lova, a Pegazus? A repülőket folyton új távolsági és magassági versenyeredményeket teremtettek, s azt állították, hogy túlszárnyalták a képzeletet is. Fölslegessé tették a költőt. A többiek – úgy rémlett – végképp elfelejtették” (*Költők 1934-ben*, Színházi Élet, 1934. szeptember 16.)⁵⁶. A technikai és történelmi fejlemények mérlegét megvonva Kosztolányi számára a néma olvasás gyönyörűsége továbbra is pótolhatatlan érték. A műalkotás szakadatlan vita anyag és szellem között: „hol az egyiket kell pótolnod valamilyen mesterséges leleménnyel, hol a másikat” (*Jellem és cselekmény*, Pesti Hírlap, 1935. január 13.)⁵⁷. Nemcsak az író alakítja a nyelvet, a nyelv is alakítja az írókat. Az időtálló könyv kiolvas-

18

53 Friedrich KITTLER, *Gramofon – film – írógép*, ford. TÓTH-CZIFRA Júlia, Prae, 2014/4., 89. A hivatkozott szöveghely: Stéphane MALLARMÉ, *La Littérature, Doctrine = Uő, Oeuvres complètes*, szerk. Henri MONDOR, G. JEAN-AUBRY, Paris: Gallimard, 1945, 850.

54 Ludwig K. PFEIFFER, *A mediális és az imaginárius*, ford. KERÉKES Amália, Budapest: Magyar Műhely Kiadó–Ráció Kiadó, 2005, 55.

55 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nyelv és lélek*, 472.

56 *I.m.*, 486.

57 *I.m.*, 486.

hatatlan, mert nem méríthető ki szövegének tartalma. A nagy művész nem fejez ki mindent, csak sejtet, ennél fogva az olvasó társalkotóvá válik, az író tevékeny munkatársává: „A költészetben mindig a háttér számít, egy érzés és gondolatvilág rejtetten ható delejessége, az a láthatatlan, dúsan fölszerelt és kimeríthetetlen »mögöttes országrész«, melynek a betű csak afféle előretolt katonája” (*A kiolvashatatlan vers*, Pesti Hírlap, 1935. március 28.)⁵⁸. Az olvasóra gyakorolt hatás a szavak helyzeti értékétől is függ: „Csak az árnyalatok számítanak” (*Előszó a Modern költők második kiadásához*, Budapest, 1921. január)⁵⁹. Proust írásmódjának megkülönböztető jegye az óriásmondat. Az irodalomban a forma maga a szellem, ezért nem szabad a fordítónak felaprózni *Az eltűnt idő nyomában* tizenhat soros leírását a combray-i harangtoronyról, mert azzal szellemi értelemben gyilkosságot követne el: „ha pontot tenne oda, ahova pont nem való, egyszerre megsemmisülne az emlékezés és szellemidőzet egész varázsa. Most már azt kérdezzük, szabad-e, lehet-e a fordítónak az ilyen mondatokat egyszerűsíteni, részekre bontani, széttagolni? Nem szabad és nem lehet” (*Rövid és hosszú mondat*, Pesti Hírlap, 1935. január 13.)⁶⁰.

A költészet érzéki varázsa mágikus eredetére mutat, megőrizve világot létrehívó, cselekedtető hatalmát. Petőfi költeményei „egy álomlátó csodálatos révületét őrzik” (*Költő és politika*, Pesti Hírlap, 1921. október 23.)⁶¹. A nagy költő a nyelvközöség képzeletére gyakorol maradandó hatást.

Irodalom

- ARANY Zsuzsa, *Kosztolányi Dezső élete*, Budapest: Osiris, 2017.
- BARANYAI Norbert, „valóságból táplálkozik s mégis költészet” – *Móricz Zsigmond Prózájának újraolvasási lehetőségei*, Debrecen: Csokonai Universitas Könyvtár, 2010.
- BAUDRILLARD, Jean, *A szimulákrum elsőbbsége*, ford. GÁNGÓ Gábor = *Testes Könyv*, szerk. Kiss Attila Attila, KOVÁCS Sándor S. K., ODORICS Ferenc, Szeged, I. ICTUS és JATE Irodalomelmélet Csoport, 1996, 161–193.
- BENYOVSZKY Krisztián, *Fosztogatás, Móricz-elemzések*, Pozsony: Kalligram, 2010.
- BOLLOBÁS Enikő, *Kosztolányi újra életre kel*, Kalligram, 2018/4., 81–84.
- GERBER Gustav, *Die Sprache als Kunst*, I, Bromberg: Mittlersche Buchhandlung, 1871, 163–164. <https://archive.org/details/diesprachealsku03gerbgoog/page/n5/mode/2up>
- HEIDEGGER, Martin, *A metafizika alapfogalmai: Világ, végesség, magány*, ford. ARADI László – OLAY Csaba, Budapest: Osiris, 2004.
- KITTLER, Friedrich, *Gramofon – film – írógép*, ford. TÓTH-CZIFRA Júlia, Prae, 2014/4., 74–94.
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nyelv és lélek*, vál., s. a. r. RÉZ Pál, Budapest: Osiris, 1993.
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *Levelek – Naplók*, szerk. RÉZ Pál, KELEVÉZ Ágnes, KOVÁCS Ida, Budapest: Osiris, 1998.

58 *I.m.*, 490.

59 *I.m.*, 513.

60 *I.m.*, 244.

61 *I.m.*, 536.

- KOSZTOLÁNYI Dezső, *Tükörfolyosó: Magyar írókról*, szerk., jegyz. RÉZ Pál, Budapest: Osiris, 2004.
- LŐRINCZ Csongor, *A rezonancia biopoétikája*, Tiszatáj, 2019/1., 83–104.
- MALLARMÉ Stéphane, *La Littérature, Doctrine* = Uő, *Oeuvres complètes*, szerk. Henri MONDOR, G. JEAN-AUBRY, Paris: Gallimard, 1945.
- DE MAN, Paul, *Forma és intenció az amerikai új kritikában* = Uő, *Olvasás és történelem*, ford. NEMES Péter, Budapest: Osiris Kiadó, 2002, 57–73.
- DE MAN, Paul, *Genezis és genealógia* = *Az olvasás allegóriái*, ford. FOGARASI György, Szeged: Ictus-JATE Irodalomelméleti Csoport, 1999.
- MÁRAI Sándor, *Füves könyv*, Budapest: Helikon Kiadó, 2005.
- MEIJERS, Anthonie – STINGELIN Martin, *Konkordanz zu den wörtlichen Abschriften und Übernahmen von Beispielen und Zitaten aus Gustav Gerber: Die Sprache als Kunst (Bromberg 1871) in Nietzsches Rhetorik-Vorlesung und in 'Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne'* = *Nietzsche-Studien, Band 17*, De Gruyter, 1988, 350–368.
- PAGET, Richard, *Human Speech: Some Observations, Experiments and Conclusions as to the Nature, Origin, Purpose and Possible Improvement of Human Speech*, London: Kegan Paul Trench, Trubner & Co., 1930.
- PFEIFFER Ludwig K., *A mediális és az imaginárius*, ford. KEREKES Amália, Budapest: Magyar Műhely Kiadó–Ráció Kiadó, 2005.

Biopoetic connections between effect and reception. Kosztolányi on „psychophysical” reading

20

Abstract. Dezső Kosztolányi (1885-1936), poet, writer, essayist, his own methodological initiative, „psychophysical reading,” can be seen as a further development of the „new criticism” approach to close textual interpretation, with its biopoetic thesis providing the theoretical starting point: „The body is the text of the poem.” „Its functioning is neither physical nor psychological, but rather a combination of the two: a psychophysical process.” Kosztolányi dealt with the biological and physiological aspects of literary creation and reception, offering both physiological and poetic explanations for mental phenomena such as the interaction of the senses, the ability of impressions to evoke new sensations, simultaneous perception, association of ideas, and the participation of the body in the rhythm of poetry and prose. Kosztolányi often compares the relationship between music and concept to that between body and soul. „Psychophysical reading” perceives not only the conceptual meaning of a word, but also its unconscious content and musical meaning.

Keywords: „new criticism”, close reading, biopoetics, synesthesia

Prof. Dr. Dobos István
intézetvezető egyetemi tanár
Irodalomtudományi Doktori Iskola vezető
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Akarsz-e játszani?

A gyermekjáték megjelenítése Kosztolányi Dezső költészetében és a huszadik századi magyar irodalomban

Absztrakt. Tanulmányomban a játékfogalom és a gyermeki játéktevékenység irodalmi megjelenítésének módjainak áttekintésére vállalkozom a játékfogalmak, játékfunkciók és játékteóriák részletes, rendszeres elemzését követően. Írásomban elsősorban a huszadik század első évtizedeinek magyar lírai termésére koncentrálok, középpontba állítva Kosztolányi Dezső A játék című versét. Írásomban a játék mint tárgy, tevékenység, fogalom, attitűd és szemléletmód egyaránt tárgyalásra kerül, összefüggésben a kor jellemzőbb eszmei és pedagógiatörténeti áramlataival. A vizsgált korszakban jellemzővé vált a gyermekközpontú pedagógiai attitűd, a gyermekmessiás toposz előtérbe kerülése, a gyermeki létállapot referenciaként kezelése az alkotók létértelmező folyamatában, a játék pedig ezen attitűd központi toposzává válik.

A játék jelentősége

A játéktevékenység az emberiség velejárója, hozzátartozik ember mivoltunkhoz, szorosan összefonódik az esztétikummal. A művészethez hasonlóan a játék folyamán is szublimációs folyamatok mennek végbe, lélektani feszültségtartalmak kerülnek feloldásra benne vagy épp arra szolgál, hogy a gyermek előremenőleg begyakorolhasson bizonyos társadalmi szerepet, ráhangolódva így a később rá váró felnőtt szerepkörökre. A játék számos funkcióval bír, melyek eltérő hangsúllyal ugyan, de egyre jelentősebb mértékben szerepeltek a gondolkodók életművében a 18-19. századtól fogva. Tiedemann, Darwin, Spencer, Sully, Claparède, Freud és mások rögzítették gondolataikat a játéknak a hétköznapi életben betöltött szerepére vonatkozóan.¹ A játék rendet teremt a rendtelenségben, előkészít minket a ránk váró feladatokra, csökkenti a bennünk sűrűsödő szorongásélményeket, strukturálja gondolkodásunkat, az élet ritmusára szoktat, s a játékos én képessé tesz a szépség befogadására.

Amikor a *Levegőt!* című versében József Attila úgy ír: „*Jöjj el, szabadság! Te szülsz nekem rendet, / jó szóval oktasd, játszani is engedd / szép, komoly fiadat!*”² – akkor a

1 Susanna MILLAR, *Játékpсихológia*, ford. KOÓS Anna, Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973, 43–68.

2 JÓZSEF Attila, *József Attila összes versei*, Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1967, 323.

szabadság, a rend és a játék fogalma között teremt szoros kapcsolatot. A játék tehát a rend letéteményese, az igaz rend viszont a szabadságból sarjad, s igaz szabadság nincs játékosztón, az ember játékos énjének érvényesülése nélkül – a „*homo ludens*” teóriája ez.³ Az emberben veleszületett teremtő ösztön él, amely játékban ölt testet – utánzásos, alkotó vagy ritmikus játékban, de mind előszobája a művészeti, irodalmi tevékenységeknek. Különbőség mégis, hogy a szó szoros értelmében vett játéknak nincs tétje, nincs célja – autotelikus tevékenység, ahogy Csíkszentmihályi Mihály írja.⁴ A sportoló „játéka” és a focizó gyerekek játéka között az a fő differencia, hogy előbbieket külsődleges célért végzik tevékenységük, utóbbiak javarészt a játékélményért,⁵ bár elképzelhető, hogy itt a társadalmi presztízis kivívása is cél lehet, s ez közelebb esik a külsődleges célokhoz. Azonban például a legkisebb gyermekek focijátékánál vagy a csocsózásnál, esetleg a vízen való kacsázásnál ilyesmiről szó sincs.

A játék jelentőségéről alkotott koncepciók vizsgálatát tekintve történeti szempontból kimagasló a 19. század, hiszen a gyermek felé forduló fokozott figyelemmel együtt a gyermeki játéktevékenység is egyre-másra ábrázolásra került az irodalomban és a képzőművészetben, ám a játékreprezentációt illetően valódi szemléleti fordulat Darwinnak köszönhetően következett be.⁶ A játék funkcionista megközelítései innentől váltak körvonalazhatóbbakká, bár már az ókorban említést tettek arról, hogy a játék előkészít minket társadalmi szerepeinkre, gondolva itt Platón és Arisztotelész megjegyzéseire. Platón ezenkívül a játékot szent cselekedetnek is nevezte,⁷ mégpedig a játéktér elhatárolása okán, melyet a vallási szertartásoknak a szent tér elhatárolására irányuló mozzanatához hasonlított.⁸ S valóban, a gyermeknek elkülönült játéktérre (*spielraum*) van szüksége, hogy ötleteivel szabadon kísérletezhessen, s bár maga sem tudja, de ez hosszú távon a fejlődését szolgálja minden téren.⁹

22

Írásom fontos elemének tekintem a játék fogalmának, funkcióinak értelmezését, mely után a játékteóriák áttekintésére vállalkozom. Ezután azt a témát kívánom körbejárni, hogy miképp jelent meg a játék a 20. század folyamán a magyar irodalomban, különösképp Kosztolányi Dezső költészetében. Megvizsgálom a játékfogalom változásait a műveken keresztül, valamint, hogy milyen jelentéssel fordul elő a játéktevékenység és a játéktárgy.

3 Johan HUIZINGA, *Homo ludens*, ford. MÁTHÉ Klára, Szeged: Univerzum, 1944.

4 CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Az öröm művészete*, Budapest: Nyitott Könyvműhely, 2009, 149–165.

5 Vö. MÉREI Ferenc, *Gyermeklélektan*, Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt., 2001, 122–124.

6 Susanna MILLAR, *I. m.*, 48–50.

7 Johan HUIZINGA, *Homo ludens*, ford. MÁTHÉ Klára, Szeged: Univerzum, 1944, 27.

8 Johan HUIZINGA, *I. m.*, 29.

9 Bruno BETTELHEIM, *Az elég jó szülő*, ford. RAKOVSKY Zsuzsa = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 28.

A játék fogalma, funkciói

A játék a kultúra szabadságra irányuló eleme, de fontos mozzanata egy meghatározott társadalmi életrend rítusaira, szerepköreire való előkészületnek is. A játék független a felelősségteljes valóságtól, pusztán a képzelet és a szabadság terepe, de a szerepjátékok, a társadalmi szerepekre való előgyakorlást szolgáló, gyakran gender-orientált játékok (például babázás a lányoknál, autózás a fiúknál), valamint a fejlesztőjátékok biológiai funkciói igazolják, hogy a játék az esetek jelentős részében szoros összefüggésben van a társadalmi rendbe való tervszerű betagozással, a szocializációval és a fiziológiai, biológiai fejlődéssel. A szabad játék hatékony terepe tehát a kognitív, motoros, szociális és emocionális kompetenciák fejlesztésének,¹⁰ általa fejlődik a képzetalkotás és az intelligencia.¹¹ A játék célja a jövő feladataira való felkészülés egy adott probléma jelképes formában történő megoldásán keresztül.¹² A gyermek a külvilágból érkező tapasztalatokat újrakódolja, a beérkező információkat újrendezi a „játékos áttételek kódnyelvén”,¹³ hogy a világ jelenségei érthetővé váljanak számára.¹⁴

Ugyanakkor a játék szabad cselekvés,¹⁵ hiszen annak pillanatában hiányzik a külsődleges cél a játzó felek tudatából, a résztvevők a játék örömeért, az önkielés és a feszültségvezetés mozzanataért játszanak, még akkor is, ha tevékenységük tudtukon kívül az organikus fejlődésre, vagy épp a társadalmi szerepek imitálására, a mintakövetésre, az identifikációra, végül a belsővé tételre, irányuló folyamat része. A játék olyan komplex tanulást lehetővé tevő folyamat, melyből hiányzik a tanulás és az önfejlesztés tudata a tervszerűséggel együtt, mégis nélkülözhetetlen alapja az ember fejlődésének.¹⁶

A játékot a visszatérő elemek spontán ismétlődése jellemzi közvetlen módon belátható haszon nélkül,¹⁷ mely alkalmassá teszi a különböző funkciók begyakorlására, kiformalására, biztosítva a kognitív és motorikus képességek fejlődését.¹⁸ A

10 Armin KRENZ, *A szerepjáték mint lelki növekedési lehetőség*, ford. STÖCKERT Károlyné = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 223.

11 MÉREI Ferenc, *A játék értelme és öröme* = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 72.

12 Bruno BETTELHEIM, *I. m.*, 24.

13 MÉREI Ferenc, *I. m.* 71.

14 Bruno BETTELHEIM, *I. m.*, 26.

15 Johan HUIZINGA, *I. m.*, 16.

16 Edward CALLIESS, *Tanulás a játékban II.*, ford. STÖCKERT Károlyné = STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 219.

17 MOLNÁR Péter, *Gyökerek és hajtások: Grastyán Endre játékelméletének változó kontextusáról* = szerk. GYÖRGYI Erzsébet, „A játék királyi út”, Budapest: Kiss Áron Magyar Játék Társaság, 29.

18 PÁLI Judit, *A játék mint alapozó funkció.* = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 12.

szervezet egyre szervezesebben beépíti a külvilágból kapott információt, benyomásokat, hozzáillesztve saját igényeihez, tapasztalataihoz; a játékban tehát jelentős az asszimilációs mozzanat.¹⁹ A szimbolikus játék során is önmagához hasonítja a benyomásokat, újra rendezve az ismereteket egy folyamatban, mely a belső szemléleti képeken alapuló értelem kimunkálására irányul, azon keresztül pedig az életre való előgyakorlásra.²⁰ Ám ezzel szemben a gyakorló játékot még csak a funkcióöröm vezérli, s pusztán mozdulatok, gesztusok megisméltésére épül, a beleképzelés mozzanatát nélkülözve.²¹

A játékban mindennek célja van, még annak is, ami pillanatnyilag öncélúnak tűnik. Éppen ezért a játék nagyon komoly tevékenység, nem lehet figyelmen kívül hagyni a gyermeki fejlődéssel, valamint a kultúra- és normaelsajátítással kapcsolatos aspektusait.²² Az ember, miképp Huizinga megfogalmazta, „játész ember”, vagyis „*homo ludens*”, mert játékon keresztül hangolódik rá a társadalmi valóságra.²³ Játékban fejlődnek funkciói, s később a játék elemei szövik át a kultúrát is: a rítus, a ritmus, az ismétlés, az utánzás-modellkövetés komplexitása hatja át a kultúrát és a társadalmat is.²⁴ A kultúra csak a játék felől vizsgálható, hiszen a rítusok, a költészet és a filozófia is magán viseli a játék vonásait,²⁵ a mítoszok pedig ugyancsak a lét képszerű kifejezésére irányulnak, akár a játék.²⁶

24 A játékban a gyermek „új világot” teremt a társadalmi és természeti környezetből érkező sémák asszimilációja nyomán, szimbólumokból konstruálja „*autonóm törvényrendszere*” mentén működő világát.²⁷ A játéknak saját törvényei vannak, melyek csak a játék keretében érvényesek.²⁸ Ám ezek alapjai a természeti és társadalmi közegből érkező tapasztalatok, melyeket a gyermek a saját képére formál, így eltérnek a külső világ ok-okozati törvényszerűségeitől.²⁹ Tehát a játék a világról való tanulás sajátos formája, épp ezért nem fölösleges és értelmetlen, mint Huizinga állítja,³⁰ bár a gyermek szemszögéből kétségkívül „*érdek nélküli és szabad*”.³¹ Miután

19 MÉREI Ferenc, *l. m.*, 70.

20 *l. m.*, 71.

21 *l. m.*, 71.

22 PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból* = szerk. GYÖRGI Erzsébet, „*A játék királyi út*”, Budapest: Kiss Áron Magyar Játék Társaság, 2011, 12.

23 HANKISS Elemér, *Az emberi kaland*, Budapest: Helikon Kiadó, 1997, 156.; JOHAN HUIZINGA, *l. m.*, 8.

24 JOHAN HUIZINGA, *Homo ludens*, 19.; HANKISS Elemér, *Az emberi kaland*, 156.; PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 14.

25 HANKISS Elemér, *l. m.*, 156.

26 JOHAN HUIZINGA, *Homo ludens*, 13.

27 HANKISS Elemér, *l. m.*, 160.

28 HANKISS Elemér, *l. m.*, 159.

29 Vesd össze: HANKISS Elemér, *l. m.*, 159.

30 JOHAN HUIZINGA, *l. m.*, 12.

31 Vesd össze: HANKISS Elemér, *l. m.*, 159.

hosszú távon fontos funkciókat tölt be, nem csak annyira szükséges, amennyire örömléményhez vezet, tehát távolról sem „*superabundans*”.³²

A játék a kultúra szerves részeként³³ a szépséget és a szabadságot szolgálja. Esztétikai aspektusa a rendezettségben rejlik: harmónia, ellentét, változatosság, kötöttség, oldás, szabály, feszültség, egyensúly, szabályosság és kifejezés – ezek a játék részei.³⁴ A játék nemcsak rendet teremt, de maga a rend, mely a kaotikus világba „*időleges és elhatárolt tökéletességet visz*”.³⁵

A játék jelentős feszültségszabályozó funkcióval bír, hiszen általa levezethető a gyermekben rejlő energiátöbblet,³⁶ de szublimálja a benne munkáló feszültség- és szorongástartalmat is, csökkenti a gyermek és a környezett közötti feszültséget,³⁷ végsősoron pedig a világban észlelt ellentétek kiegyensúlyozására irányul. A játék Huizinga szerint is fontos energetikai funkcióval rendelkezik, biztosítja a belső stabilitást, a homeosztázist,³⁸ „*a szervezet belső háztartásának egyensúlyi állapotát*”.³⁹ Ritmust, egyensúlyt visz játékába, ezzel oldva fel a benne lévő diszharmóniát. A játékban újra megtalálható a külvilágban nem talált vagy elveszett harmónia. Általa változatossá tehető a mindennapok monoton, unalmas világa, s feloldható a hétköznapi szabályozottsága, mely elnyomja a természetes ösztönkésztetéseket.⁴⁰

A játék kívül esik ugyan az erkölcsi kategóriákon, mégis ezekre irányul: le is képződnek benne az értéktartalmak, s alakíthatja is azokat, különösen a szabályjátékok. Továbbá a gyermek kitartása, leleményessége, bátorsága, testi és lelki ereje, teherbírása is próbára tétetik a játék által,⁴¹ melyek ugyancsak összefüggésbe hozhatók értéktartalmakkal. A játék világa ugyan elkülönített és időleges, mégis kihat a társadalmi együttélésre, már csak azért is, mert fejleszti a szabálytanulás és -alkalmazás képességét, kiérleli, vonzóvá teszi a szabálytudatosság attitűdjét. Ennek megfelelően a játékban előforduló csalás valószínűsíti a későbbi szabályszegő attitűdöt is.

A játék az ember fejlődésének és a társadalmi szerepek elsajátításának nélkülözhetetlen eszköze, mely hozzájárul a szellemi-társadalmi kapcsolatok kialakulásához. Grastyán Endre is kiemeli a játék kötelékteremtő erejét, hiszen békés interakci-

32 JOHAN HUIZINGA, *I. m.*, 6.

33 JOHAN HUIZINGA, *I. m.*, 8.

34 JOHAN HUIZINGA, *I. m.*, 19.

35 PÁLI JUDIT, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 13.

36 PÁLI JUDIT, *A játék mint alapozó funkció*, 12.

37 HANKISS ELEMÉR, *I. m.*, 155.

38 PÁLI JUDIT, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 15.

39 BARKÓCZI ILONA – PUTNOKI JENŐ, *A motiváció alapfogalmai* = szerk. STÖCKERT KÁROLYNÉ, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 34.

40 JOHAN HUIZINGA, *Homo ludens*, 19.; PÁLI JUDIT, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 13.

41 PÁLI JUDIT, *I. m.*, 20.; JOHAN HUIZINGA, *I. m.*, 19.

ókhoz vezet.⁴² A benne felmerülő kudarcok révén nő a frusztrációtolerancia, az önuralom. Még nem a racionalitás uralja, hanem a tudattalanba került gondolatok, elfojtott képzetek mozgatják, a képzetek szabad áramlása jellemzi.⁴³ Bár rövid távon „nem komoly” dolog, hiszen nincs közvetlenül belátható tétje,⁴⁴ ám a fejlődés, a szocializáció és a nevelés folyamatában beláthatatlan jelentőséggel bír. Maclean is kiemeli a játék örömteli jellegét, mely a proszociális viselkedésformák jellemzője is egyúttal.⁴⁵

A játék belülről motivált tevékenység: az intrinsic (önjutalmazó) motiváció lényegéhez tartozik.⁴⁶ Önkéntes és spontán jelenség, nem külsődleges célért, hanem önmagáért folyik, miközben alapvető kompetenciák fejlődnek általa, s felruhazza a gyermeket a világra való hatni tudás élményével. Expresszív jelenség is egyúttal, mert a résztvevők a játék helyzetbe belehelyezik érzelmeiket és szükségleteiket.⁴⁷ A drive-elmélet szükségletközpontú megközelítésével szemben Harlow is kiemeli az aktivitásban rejlő motiváció fontosságát,⁴⁸ melynek értelmében a divergens gondolkodást feltételező játékot is a tevékenység örömeért végezzük, s ez az önfeledtség távolítja el a társadalmi valóság kötelékeitől. A játék tehát kívül kerül az intellektus és a bölcsesség tartományán, miután a cselekvéskontrollt irracionálissá teszi.⁴⁹ Játék során lekapcsolódunk a valóságról, önfeledtségre, szabadságra vágyva, de amint kötelezővé válik, máris a „valóság” körébe tartozik, s elvesz játék jellege. Ugyanakkor mégis a „valóság” része, amennyiben nélkülözhetetlen biológiai, pszichés, szociális, kognitív funkciók fejlődnek általa. A célszerűség tehát megsemmisíti a játéktudatot, elveszi örömeleményét. Hiszen a játékot lényegénél fogva meghatározza a célszerűség tudatának hiánya; folyamatorientált tevékenység, mely a világ rendjének belső, szubjektív helyreállítását szolgálja.⁵⁰

26

A játékot meghatározzák szabályai, melyek a cél elérését megnehezítő akadályok, másfelől szemlélve azonban a cél éppen az akadályok legyőzése. E folyamatban a belső valóság figyelembe veszi a külső gátakat, így a kompromisszum jegyében megy végbe, s épp a szabályok alkotta rend teremti egyensúlyt.⁵¹ A játék során a gyermek elfogadja a külső gátakat, megtanul tájékozódni az akadályok logikus

42 GRASYÁN Endre, *A játék neurobiológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó: 1985.

43 PÁLI Judit, *A játék mint alapozó funkció*, 12.

44 E. CALLIESIS, *Tanulás a játékban II.*, ford. STÖCKERT Károlyné = STÖCKERT Károlyné, *Játékpszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 219.

45 PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 18.

46 BARKÓCZI-PUTNOKI, I. m., 40.

47 E. CALLIESIS, *Tanulás a játékban II.*, ford. STÖCKERT Károlyné = STÖCKERT Károlyné, *Játékpszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 219.

48 Joseph McVicker HUNT, *Az intrinzik motiváció történetéhez* = STÖCKERT Károlyné, *Játékpszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 46.

49 Joseph McVicker HUNT, I. m., 45.

50 Norbert KLUGE, *A gyermeklét antropológiája*, ford. SZILÁGYI Vilmos, Budapest: Animula Kiadó, 2004, 96.

51 PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 15.

világában, s elfogadja, hogy a korlátok figyelmen kívül hagyása zűrzavarhoz vezet.⁵² Sőt, a játékban – miképp Grastyán Endre megfogalmazta – maga a gyermek állít akadályokat, s épp ez vezet intenzív örömeleményéhez.⁵³ Látszólag ellentmondásosnak tűnik, de a játék indukálta örömelemény hátterében egyszerre áll a gátlás, illetve az az alóli felszabadulás „*funkciófokozó hatása*”.⁵⁴ Hankiss Elemér a szabadság paradoxonjaként jellemzi a játék szabályokhoz való viszonyát, miután épp azért teremtünk szabadságot a játékban, hogy önkéntesen korlátozzuk eredeti szabadságunkat.⁵⁵ Aki viszont megszegi a szabályt, automatikusan kikerül a játéksituációból, anélkül, hogy bárki kizárná, hiszen az egyént a csaláshoz a társadalmi valósághoz láncoló érdekek vezetik, mint például a presztízs, a megbecsülés és a siker.⁵⁶ Ugyanakkor a játék mégiscsak szabadabb alkalmazkodást igényel, hiszen a társadalmi környezet kontrollját irracionális, játékos módon érvényesíti. Ráadásul szabályai formálhatók, így lehetővé teszi a későbbi életszakaszokban adódó feladatokra való öntudatlan ráhangolódást, előgyakorlást, számtalan könnyített próbacselekvés formájában. A játékban tapasztaltak kiterjeszthetők a társadalmi valóságra, de maga a játék védett térben zajlik, nem terheli morális felelősség.⁵⁷ Általa a valóság korlátozó szerepe oldódik, így felszabadít a gátlások alól, ebből fakad örömaspektusa⁵⁸ Játékában a gyermek következmények nélkül kiélheti agresszivitását és hatalomvágyát.⁵⁹

A játékot tehát a szabályok határozzák meg, akkor is, ha az azokhoz való viszonyulás játékos, irracionális. A játék szabályorientáltságával függ össze a hagyományörzés mozzanata is: a játékban közösségi értékek képződnek le, s konzerválódnak általa. A sokszínű játékkultúra tükrözi a társadalom értékbeli gazdagságát, de a különféle társadalomszemléleti mintázatok (például a társadalmi nemekről alkotott kép) is nyomon követhetők rajta keresztül.

Játékteóriák

A történeti játékteóriák a játék egy-egy funkciója felől közelítették meg a játék fogalmát, de ma már látjuk, hogy ezek mindegyike érvényesíthető a játék értelmezésekor. A romantika korszakában alkotó Fröbel szerint a játék az ember önmagára

52 Bruno BETTELHEIM, *I. m.*, 29.

53 Grastyán Endre nyomán: PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 14.; GRASTYÁN Endre, *A játék neurobiológiája*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 1985.

54 PÁLI Judit, *A játék mint alapozó funkció*, 13.

55 HANKISS Elemér, *I. m.*, 162.

56 PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 20.

57 Norbert KLUGE, *A gyermeklét antropológiája*, 96.

58 STÖCKERT Károlyné, *Pszichológiai szempontok érvényesítése az óvodás korú gyermekek játékának értelmezésében* = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2011, 9.

59 HANKISS Elemér, *I. m.*, 160.

találásának, az isteni egésszel való egyesülésnek lehetősége, melynek során leképződik a benső titkos természeti élet. A játékokban felfedezésre kerülnek a világmindenségre vonatkozó örök törvények. A játék az öröm és a szabadság forrása, kihat a testi-lelki éreésre, a személyiségfejlődésre. Fröbel felismerte, hogy a játék mélyesen komoly, hiszen lehetőséget ad a kibontakozásra, az ember kiteljesedésére, a személyiségfejlődésre. Ezért nagy jelentősége van a gyermeki képességek fejlesztésének, különös figyelemmel az alakzat-, alak-, szám- és színismeretre, a rajzolásra, a hallás képzésére, a nyelvismeretre, a természetrajzra, a tornára és más egyebekre. Mindennek tudatában Fröbel kidolgozta a foglalkozási segédeszközök rendszerét, az adományok rendszerét, mely metafizikai meggondolásokon alapult, de a gyermeki öntevékenységre épített. A játékok e rendszerben az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Fröbel szerint a szellem az anyagban nyilvánul meg, s az anyag megmunkálása során fejlődik, így a nevelőnek anyagot kell adnia a gyermek kezébe, hogy ezáltal képessé váljék az anyag alakítására a szellem behatásával.⁶⁰ E koncepcióból és rendszerből kiemelendő a gömbforma, mely a tökéletesség, az abszolút létező szimbóluma.⁶¹

28 E romantikus elképzelésektől távol állnak az evolucionizmus teóriáin alapuló játékkoncepciók. Herbert Spencer szociáldarwinista felfogása szerint a gyerekek játéktevékenységének értelme az energiafelesleg levezetésében és kifejezésében keresendő, ennek értelmében a játék a túltengő energia kifejeződése, miképp azt Schiller is megfogalmazta korábban.⁶² Magyarországon Nógrády László is tematizálta az erőfölösleg-elméletet Locke, Lasarus és Muts koncepciójára hivatkozva, de megemlítette Szemere Samu üdülés-elméletét is, mely a játék energiavisszanyerésre irányuló folyamatára épül.⁶³

Darwin már a fejlődés megismétlésének elméletéből indult ki, melynek fényében az egyedfejlődés (ontogenezis) megismétli a filogenezist (törzsfjlődést).⁶⁴ Ennek nyomán Stanley Hall is a megismétlési elméletet vette alapul, amikor megállapította, hogy a gyermek összekötő láncszem az állat és az ember fejlődése között, aki már embrionális szakaszában során megjárja az egysejtűtől az emberléti ívelő fejlődés minden állomását megjárja, s maga az egyedfejlődés (ontogenezis) is megismétli a törzsfjlődést (filogenezist).⁶⁵ Ehhez hasonlóan Ernst Haeckel biogenetikus

60 PUKÁNSZKY Béla, *Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében*. Educatio, 2011/1., 37-47.; PUKÁNSZKY Béla, *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, Iskolakultúra: 2005; HABÓK Anita, *Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe*. Neveléstörténet, 2007/1-2., 245-255. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=2&id=274. (Letöltés dátuma: 2025.03.06.)

61 VÁG Ottó, *Friedrich Fröbel*, Budapest: Tankönyvkiadó, 1976, 60.

62 Susanna MILLAR, *Játékpészichológia*, 46-47.

63 DEÁK Gábor, *A magyar gyermektanulmányi mozgalom története I.*, Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet – Magyar Pedagógiai Társaság – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2000, 150.

64 Susanna MILLAR, *I. m.*, 48.

alaptörvénye is kimondja, hogy az egyedfejlődésben megismétlődnek a törzsfajlódás tendenciái, kiterjesztve ezt a psziché fejlődésére is.⁶⁶ Ennek értelmében az ember játékaival is azon cselekedeteket ismétli meg, melyek a fajfejlődés során meghatározó szereppel bírtak, így játékként ismétlődhet meg az is, ami valamikor rítus vagy munkatevékenység volt.⁶⁷ A darwini természetes szelekcióról szóló koncepcióhoz kötődik Karl Groos begyakorlás-elmélete is, melynek értelmében a játék fő motivációja a változó környezeti feltételekhez való alkalmazkodás képességének kifejlesztése, a játék tehát a túléléshez szükséges ösztönök gyakorlását lehetővé tevő, utánzásra alapuló tanulási tevékenység. A játéknak fontos szerepe van a fejlődésben az életben maradáshoz szükséges funkciók begyakorlása, s ezzel együtt a felnőtt élet feladataira való előkészítés szempontjából,⁶⁸ hiszen az ember általa fejleszt ki érzékszerveit, motorikus, kognitív, szociális képességeit és emócióit.⁶⁹ A magyar gyermektanulmányi mozgalom fontos alakja, *Nógrády László* is említést tett a gyakorláselméletről, megemlítve, hogy a játék célja e szerint az életre való előkészítés.⁷⁰

A gyermeki fejlődés tanulmányozói mind fokozottabban figyelembe vették tehát a fejlődés szempontjait, ahogyan azt Claparède funkionalista pedagógiája is igazolja. Édouard Claparède rámutatott arra, hogy a gyermekkor minden jelensége biológiai jelentéssel, funkcióval bír, így a nevelés célja a gyermek önkibontakoztató aktivitásának serkentése, a gyermek sajátos tevékenységrendszerének működtetése és fejlesztése, szemben a felnőtt magatartás- és gondolkodásformák rákényszerítésével.⁷¹ Ebből fakadóan a játék is a nevelés célját szolgálja, hiszen közreműködik a gyermek szükségleteinek kielégítésére, képességeinek fejlesztésére irányuló nevelési folyamatban, miután azt olyan tanulási tevékenységként értelmezhetjük, mely a gyermek érdeklődését, aktivitás-vágyán alapuló önfegyelműző mechanizmusán alapul, képes fejleszteni erkölcsi és értelmi funkcióit, a fejlődéstani sajátosságokhoz és az egyéni képességekhez igazodva, tehát megfelel a funkcionális kívánalmainak.⁷²

Sigmund Freud is motivált tevékenységnek tartotta a játékot, ám az ő elképzelésében az már a vágyak dominanciája által jellemzett tevékenység, melyben lehetőség nyílik a saját világ kialakítására. A projekciós játékokban a gyermek kivetítheti félelmeit, rendezetlen érzelmeit a játéktárgyra, s ezáltal ártalmatlanná teheti fenyegető vágyait az indulat tárgyának mással való helyettesítése révén, ártalmatlan

65 *I. m.*, 49.

66 MÉSZÁROS István, NÉMETH András és PUKÁNSZKY Béla, *Neveléstörténet*, Budapest: Osiris Kiadó, 2005, 185.

67 HANKISS Elemér, *I. m.*, 154.

68 Susanna MILLAR, *I. m.*, 51.

69 HANKISS Elemér, *I. m.*, 153.

70 DEÁK Gábor, *I. m.*, 150.

71 MÉSZÁROS István, NÉMETH András és PUKÁNSZKY Béla, *I. m.*, 184.

72 MÉSZÁROS István, NÉMETH András és PUKÁNSZKY Béla, *I. m.*, 185.

módon.⁷³ Szerepjátékában a felnőttek viselkedését utánozza, ám a felnőtt akaratának kiszolgáltatott gyermek függőség-élményéből fakadó feszültségét levezetheti azáltal, hogy játékában uralkodik babái felett.⁷⁴ E játék a szervezet egyensúlyának, stabilitásának fenntartását szolgálja.⁷⁵ Később Piaget ugyancsak kihangsúlyozta a játék konstruktív szerepét, tiszta asszimilációnak tartva azt, melynek során az egyén hozzáilleszti a beérkező információkat saját igényeihez,⁷⁶ elképzeléseit a valóságra kényszeríti.⁷⁷ Szerinte az első életévekben a gyermek gyakorlójátéka (funkciójáték) segíti a világban való tájékozódás és a manipuláció képességének, tehát az érzékszervi-mozgásos intelligencia fejlődését, majd a szimbolikus játék lehetővé teszi a külvilág tárgyainak saját képzeletéhez igazítását 2-8 éves korig (szituatív intelligencia), ezután pedig a szabályjátékok segítenek a társadalmi környezethez való viszony kialakításában a konkrét műveletek szakaszában.⁷⁸

Ehhez hasonló Bühler játéktipológiája is, hiszen ő is a pillanat és a mozgás élvezete által motivált, az „*én csinálom*” örömet nyújtó funkciós játékoktól (0-2 éves korig), a viselkedésutánzásra épülő fikciós játékokon (például szerepjáték) és az önálló alkotásra irányuló konstrukciós játékokon keresztül vezeti a játékfejlődés folyamatát a társas képességek fejlesztésére irányuló szabályjátékokig (kiskamasz kortól).⁷⁹ A játékot szerinte nagyrészt a cselekvés és a pillanat öröme, a kíváncsiság és az utánzás motiválja.⁸⁰ Az utánzás mozzanata valóban jelentős a gyakorló-, a szabály- és a szimbolikus játékban egyaránt, a neurológiai kutatások szerint a homloklebeny tükörneuronjai felelősek érte, s környezeti feltétele a lemásolható modellviselkedés megléte.⁸¹

30

Ugyanakkor a játék stimulációs elmélete (Ellis) szerint a játék képes biztosítani a belső egyensúlyhoz hiányzó izgalmat, tehát hozzájárul a homeosztázishoz is, de a kompenzációs elmélet szerint azért is játszunk, hogy kielégítésre kerüljenek az egyébként ki nem elégített szükségleteink.⁸² Végül a játéknak a szervezet rekreációs szükségletét kielégítő funkciójáról szólnak a relaxációs elméletek, melynek értelmében a velünk született játékosztön segíti a megfáradt szervezet regenerálódását is.⁸³

A huszadik század során igen nagy hangsúly került a gyermeki fejlődés és gondolkodás megértése szempontjából nélkülözhetetlen jelenség, a játék vizsgálatára, s ez nemcsak a gyermekközpontú szemléletmód kibontakozását bizonyítja, hiszen

73 Susanna MILLAR, *I. m.*, 58.; HANKISS Elemér, *I. m.*, 155.

74 Susanna MILLAR, *I. m.*, 60.

75 *I. m.*, 65.

76 *I. m.*, 96.

77 *I. m.*, 155.

78 Norbert KLUGE, *I. m.*, 98.; MÉREI Ferenc, *A játék értelme és öröme*, 72.

79 Norbert KLUGE, *I. m.*, 98.

80 Norbert KLUGE, *I. m.*, 99.

81 PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból*, 16.

82 HANKISS Elemér, *I. m.*, 155.

83 HANKISS Elemér, *I. m.*, 154.

a játékfunkciók tanulmányozása és a játékelméletek segítettek megérteni az ember gyermeki létrétegének jelentőségét. Már Nietzsche is úgy vélte, hogy a gyermeki képzelőerő révén a gyermek lehet az emberfeletti ember prototípusa. A gyermek szerinte ártatlanság „és felejtés, ujrakezdés, játék, magából kigördülő kerék”,⁸⁴ s a gyermeki való (annak teremtő kreativitásával együtt) pedig számottevően a játékban jut kifejezésre.

Hangsúlyok, csomópontok a huszadik század játékértelmezésében

Összességében tehát a korszak játékteóriái három fő tengely köré rendeződnek: 1. transzcendens-metafizikai eszmék, 2. biológiai-evolucionista felfogások (energetikai elmélet, gyakorlás-elmélet), 3. és pszichológiai-pedagógiai modellek (pszichoanalízis: projekció, szublimáció; konstrukcionista felfogás, funkcionista pedagógia).

A játék a romantikus pedagógiai eszmerendszerben még az abszolút létező kiteljesedésével kapcsolatba hozható médiumok, s még az evolucionista játékmagyarázatok sem vezetnek el a játékértelmezést a gyermekközpontú teóriák irányába, hiszen a gyakorlás-elméletben is a felnőtt életre előkészítő előgyakorlás lehetőségeként kerül értelmezésre. Ezzel a játék hangsúlyos szerepbe kerül, s Fröbellel szemben már a gyermeki fejlődés biológiai funkcióinak értelmezése, spontán ösztönkésztetéseinek fejlődési szempontból releváns jelentésekkel való társítása valószínűleg itt. Ezzel a fordulattal polgárjogot szerzett magának a játék, miután a fejlődés fontos eszközévé vált, s noha a fejlődés mércéje még mindig a felnőtt elvárásrendszer, a gyermekfelfogás közelebb került a gyermekközpontú elképzeléshez. Claparède funkcionista felfogásában is a játék vált az önkibontakoztató aktivitás alapformájává, s ezzel együtt a gyermeki szükségletrendszer nagy jelentőségre tett szert a nevelés folyamatában.

Míg Groos biológiai, Claparède pedig pedagógiai aspektusból közelített a fejlődési folyamat értelmezése felé, addig a pszichoanalízis a játékot a felvilágosodás homogén értelmezését megkérdőjelező modern értelmezésének horizontjára került, hiszen például a szerepjátékot a tudattalan indulatok, érzelmek kivetítésére (projekcióra, indulatátvitelre) is alkalmas eszközként értelmezte, ez a felfogás pedig a tudatos és tudattalan tartalmak közötti distinkcióra épül. Míg Freud az elfojtott indulatok feloldására, a szorongás levezetésére, a szublimációs funkciók kiteljesülésére alkalmas lehetőségnek vélte a játékot, addig Piaget a világról való tanulás lehetőségét látta benne, kihangsúlyozva, hogy minden korszakban más típusú játék alkalmas a tanulásra. A századforduló és a 20. század elejének irodalmában elsősorban a freudi elméletek tükröződtek, Piaget játéktipológiája, konstrukcionista tanulásmodellje jelentősebben a század dereka tájától hathatott.

84 Friedrich NIETZSCHE, *Im-igyen szóló Zarathustra*, Budapest: Grill Károly Könyvkiadó Vállalata, 1908.

A huszadik század irodalmi életében a gyermeki képzelet teremtő erejébe vetett hit, a gyermekmessiás toposz egyre inkább előtérbe kerül, s ezen narratíva megjelenítése szempontjából a játékmotívumok, a játékfolyamatok ábrázolása különösen alkalmas lehetőségnek bizonyul. Kosztolányi Dezső gyermeknarratívájában összetetalálkozik egymással a freudi projekciós-szublimációs felfogás és pszichodinamikai modell a nietzschei gyermek-Übermensch képzettel, melynek értelmében a gyermeki játék az újrakezdés és a teremtő potenciál lehetőségét felkínáló kreativitás terepe, a szabadság szimbóluma is egyben: az új, teljesebb jövő eljövételének záloga, bizonyítéka. Bár az evolucionistáknál is már az egyedfejlődés zálogaként jelent meg a játék, ám még nem gyermekközpontú megközelítésből, hiszen még a felnőtt mércéhez való viszonyítás mérföldköveiként tekintettek a játéklejődés állomásaira is. Kosztolányi Dezső szemléletében azonban, mint majd részletesebb elemzéseink kapcsán láthatjuk, maga a gyermek a viszonyítási alap, a kiindulópont, az önmegértés záloga, a gyermeki világ- és létállapot jelenti az önértés igazi orientációs pontját. Ez a „gyermekiből” kiinduló felfogás a későbbi irodalomban is gyakorta jellemző lesz, többek között Szabó Lőrinc és Weöres Sándor lírájában (utóbbi költőre a tárgyalás egészen eltérő szempontjai miatt nincs módunk kitérni, mivel többnyire a gyermekperspektíva kevésbé közvetlen megjelenítésével, mondhatni interiorizált megvalósulásával találkozunk lírájában, s nem a gyermekszerep vagy a gyermeki természet közvetlen megragadását tételezhetjük).

32

Leszögezhetjük tehát, hogy míg a biológiai-evolucionista modellek még inkább felnőttközpontú megközelítéssel bírtak, a kulturális (életfilozófiai; Nietzsche) és pedagógiai modellek (Claparède, Bühler, Piaget) már a gyermekperspektíva felértékelődése felé vezetik a korszak irodalmi, kulturális közgondolkodását, tudatát. Bár Freud gyermekfelfogása a gyermekcentrikusság horizontján vitatható, annyi bizonyos, hogy a felvilágosodás ráció-kultuszának lebontását eredményező pszichodinamikai modell (pl. id, ego, superego) már önmagában az ösztönös, a spontán akarati készletek átértékelésére készítette a korszak szemléletét. Bár a korábban említett játékkonceptiók együttesen gyakoroltak hatást koruk irodalmi gondolkodására, mégis kiemelendő mindezek közül éppen Freud, s rajta kívül Nietzsche és Claparède kultúrtörténeti hatása, de a biológiai-evolucionista modellek, különösen Groos gyakorláselmélete is könnyen felismerhető a sorok mögött. A következőkben célunk annak feltárása (mintegy áttekintő jelleggel), hogy mindezen hatások milyen mintázatokban valósultak meg a huszadik század magyar irodalmában.

A gyermeki önkibontakoztatás és játéktevékenység felértékelődése a huszadik század elején

A századfordulón a polgári gondolkodás fókuszába került a gyermekkor, mégpedig a romantikus gyermekideológiák, a rousseau-i gyermekideológia, a funkcionalista pedagógia, a gyermektanulmányi mozgalom és a reformpedagógiai áramlatok hatására. Az eredendő bűn előtti édenkerti állapot őrzőjének számító gyermek az új

század mintaképévé vált, a túlhajtott északultustól megfáradt modern ember a gyermekkor paradicsomi őállapota után sóvárgott. A gyermeki képzelet teremtő erejébe vetett hit egy új, emberléptékű közösség vízióját helyezte kilátásba, a gyermek természetes önkibontakoztatási aktivitása vált hangsúlyossá az életreformmozgalom és a reformpedagógia nyomán. Az evolucionista elméletekből fakadóan az embert természeti mibenléténel definiálták, így az érdeklődést, az akaratot, a cselekvő- és képzelőerőt tartották meghatározó motívumának. Ezért a gyermek vált az új emberkép prototípusává, hiszen őt még nem rontotta meg a civilizáció.⁸⁵ Nietzsche elképzeléseiben a gyermek az „emberfeletti ember” mintaképe,⁸⁶ Ellen Key *A gyermek évszázada* címen 1900-ban megjelent munkájában⁸⁷ pedig „megváltóként” jelenik meg.

Az új szemlélet értelmében a gyermek élettani mozzanatai fontos funkciót töltenek be. Az önkibontakoztatás, a szabadság, az önállóság mozzanata válik a reformpedagógia gyermekségretorikájának alapjává,⁸⁸ így a pedagógiai sajtóban is felerősödött a gyermek önértékét hangsúlyozó narratíva. A *Jövő Útjai* is kiemelte, hogy a gyermeket vissza kell vezetni önnön természetéhez, s Rousseau nyomán a boldogságra kell nevelni.⁸⁹ A gyermektanulmányi mozgalom reprezentatív alakja, Nagy László szerint a gyermekkort az élet egyetemes törvényeinek alárendelt teremtő életakarát határozza meg, mely cselekvést és szabadságot követel,⁹⁰ ezért teret kell adni a felfedezés, az alkotás és a keresés gyermeki öntevékenységen alapuló, ösztönös folyamatának.⁹¹

Az önállóság, a belső fegyelem, az aktivitás és az érdeklődés⁹² motívumai kerültek az új gyermekségretorika homlokterébe, s ennek megfelelően az új szemléletű pedagógiai közgondolkodásban utat tört magának Claparède funkcionális értelmezése hazánkban is. Ennek értelmében minden lelki jelenség mögött biológiai jelentés rejlik, mely a gyermek fejlődése, képességeinek kibontakozása szempontjából meghatározó jelentőségű, így nincs olyan gyermeki megnyilvánulás,

85 Vesd össze: ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emil, vagy a nevelésről*, ford. GYÖRY János, Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat, 1978.

86 Friedrich NIETZSCHE, *I. m.*,

87 Ellen KEY, *A gyermek évszázada*, ford. SZILÁGYI Pál, Budapest: Tankönyvkiadó, 1976.

88 NÉMETH András, *Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai*. = szerk. NÉMETH András, *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*, Budapest: Gondolat Kiadó, 2002, 26.

89 ACKERMANNÉ KELŐ Kamilla, *A természetközeli oktatás megnyilvánulásai A Jövő Útjain című folyóiratban* = szerk. NÉMETH, András és PIRKA, Veronika, *Az életreform és reformpedagógia – recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*, Budapest: Gondolat Kiadó, 2013, 123-125.

90 DEÁK Gábor, *I. m.*, 122.

91 SIMONFI Zsuzsanna, *Szakraális mozdulat a reformpedagógiában. Az intuíció megjelenítése és értelmezése az Új Iskola pedagógiájában* = SANDA István Dániel és SIMONFI Zsuzsanna, *Nevelés a szakralitás dimenziójában*, Budapest: Gondolat Kiadó, 2011, 122.

92 NÉMETH András, *A reformpedagógia múltja és jelene*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1996, 42.

mely ne a jövőre irányulna.⁹³ Ezért elterjedt a felfogás, mi szerint az utánzás és a játék nem más, mint a felnőtt élet feladataira való előkészület egy-egy formája, s ez indokoltta tette a gyermekkor önértékeiből kiinduló, a társadalmi élet új alapokra helyezésére irányuló nevelés koncepciójának elültetését a gyermekkorról folytatott párbeszédben.⁹⁴ Immár az „új gyermek” vált a jövő megújulásának zálogává; felértékelődött a gyermek testi-lelki funkcióinak rögzítése iránti érdeklődés, nemcsak a pedagógiai praxisban, de az irodalomban is.

Az új gyermekcentrikus felfogásból fakadóan a gyermekjáték, a gyermeki játéktevékenység megjelenítése mind nagyobb hangsúlyt kapott a magyar irodalomban. Így a játék öröme, funkciói, szociális tanulásban és kognitív fejlődésben betöltött szerepe, a játék által teremtett szubjektív valóság misztikuma egyre gyakrabban váltak az írók, költők témáivá, de a játék kapcsán olykor a gyermekkori traumák és szorongásélmények világa is hangsúlyt kapott. A gyermeki önkibontakoztató aktivitásra épülő szemlélet, a játéktevékenység funkcionális szempontú megközelítésének koncepciója, ha áttételesen is, de megjelent a modern magyar líra- és prózatörténeti hagyományban is, többször a pszichoanalízis szemléletétől sem mentesen.

Gyermekszemlélet és játékfogalom Kosztolányi Dezső költészetében

34 A gyermeki gondolkodás és perspektíva a világ értelmezésének és megismerésének új, az önreflexiót fokozottabban igénybe vevő lehetőségeként jelent meg a század elejének magyar líratörténetében. Kosztolányi Dezső *A szegény kisgyermek panasza*i című kötete⁹⁵ is a gyermek nézőpontjából láttatja a lét és a megismerés folyamatait, miközben a gyermeki létállapotot, a gyermeki gondolkodást és megismerést tanulmányozza. A gyermek a teljesség szimbóluma itt, a teljesség felé törekvő lét jelképe. Gyermekkorban még jelen van az a megnevezetlen érték, a „*kinsz*”, mely felnőttkorra elvész, s sóvárogva keresi a *Boldog, szomorú dal* lírai alánya. 1910-ben 32, 1923-ban már 63 vers tartozott e ciklushoz, melyre már kezdetben hatott a reformpedagógia és a pszichoanalízis.

Ellen Key *A gyermek évszázada* (1900) című munkájával a gyermekközpontú felfogás révén fejtette ki hatását Kosztolányi versciklusára, ha közvetítések útján is. Az új értékrelativisztikus nevelés-koncepció alapját képező gyermekfelfogás értelmében a gyermek a képzelet teremtő erejével képes újjá formálni a világot. Kosztolányi kötetére is hatást gyakorolhatott e szemlélet; csakis a gyermekmessiás képes megváltani a világot, mert a polgári világ bús, megfáradt férfijából már kifogyott a tetterő, miután sikeresen beilleszkedett a polgári társadalomba, elhullajtva értékeit. Egyfajta későromantikus sóvárgás ez a gyermekkor sokszínű, varázslatos

93 *I. m.*, 41.

94 *I. m.*, 42.

95 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Kosztolányi Dezső összes versei*, Budapest: Osiris Kiadó, 2019, 119–168.

világa után, amikor még számtalan tintaszínben pompázott az elme vetítővászna. Key említett munkájában kijelentette, hogy az új században, a gyermek évszázadában egy olyan iskola- és gyermekkultúrára van szükség, melyben a felnőtt nyitottan fordul a gyermek érdeklődése és élményvilága felé, melyben az iskola „lélekgyilkos” karakterét felváltja „szellemi étterem” jellege: a curriculáris választás szabadsága.⁹⁶ Ám ennél közvetettebb lehetett az olyan irodalmi művek hatása, mint Gottfried Keller *Zöld Henrikje*, Rainer Maria Rilke *Buch der Bilder* című művének gyerekdarabjai vagy Verhaeren *Les Tendresse Premieres* című alkotása, melyek Király István szerint könnyen meghatározhatták a panasz-ciklus szemléletét,⁹⁷ e művekben ugyanis ugyancsak a gyermeki nézőpont válik hangsúlyossá.

Kosztolányi Dezső kötetében a gyermekperspektíva érvényesítésére törekedett egyetemes léttartalmak közvetítése céljából is, rámutatni törekedvén arra, hogy a gyermeki ösztönvilág és léttartalmak az emberi lét mozgatórugóiként is értelmezhetők. Épp ezért a pszichoanalízis szemlélete is hatással volt gyermekszemléletére, noha a költő nem egy konkrét gyermek lélektani esettanulmányát nyújtja a szereplőre eszköztárával. Sokkal inkább egy egyetemes gyermekség bontakozik ki az objektív líra keretében.

Kosztolányi kötete egy elvont gyermekségkonstrukció tárgyias megközelítését, illetve az én gyermeki valójának megjelenítését nyújtja, akárcsak az *És látom őt, a kisdedet* című versben, mely szintén nem konkrét gyermekről, hanem az én gyermeki létrétegéről szól; a gyermek a lét teljességének szimbólumaként van jelen a kötetben. A kötet nyitóverse (*Mint aki a sínek közé esett*) értelmezhető a tűnő élet momentumait visszaidéző lírai önreflexió programját kijelölő versként is. A kötet végén pedig megszólítja a költő a benne is munkáló gyermeki valót: *Menj, kisgyermek, most vége ennek is*; ez is az én gyermeki létrétegének megidézésére irányuló koncepcióra utal.⁹⁸ A kötetbeli gyermeknek nincs kora, nem fejlődik, a kötet maga pedig ennél fogva statikus. Benne a versek lazán kapcsolódnak egymáshoz, a motívumok síkján. A gyermekiséget a csengő-bongó rímek, a játékos rímképletek, az asszonáncok, a jelzőhalmozás érzékeltetik.⁹⁹

A gyermek nem konkrét teremtés itt, akinek szerepét a költő felveszi, hanem egy objektíváló líra tárgya, mely a gyermek képét, imágóját alkotja meg, mint a világállapot egy lehetséges nézőpontját. Nem pszichológiai, hanem világképi, kultúrtörténeti toposz itt a gyermek, mely alakjában „az időtlenség, az állandó kezdés (nem újrakezdés), a kezdet mind csodálkozás, a meghatározatlan teljesség ideáljainak hagyománya fogalmazódik meg”.¹⁰⁰ Nem egyedfejlődési stádiumot jelöl itt tehát a gyermekség, hanem szemléletmódot, ezért Kosztolányi számára a gyermek nem

96 Ellen KEY, *A gyermek évszázada*, ford. SZILÁGYI Pál, Budapest: Tankönyvkiadó, 1976.

97 Királyt kommentálja: ÉRFALVY Livia, *Kosztolányi írásművészete. Poétikai monográfia*, Veszprém: Iskolakultúra, 2012, 55.

98 MARGÓCSY István, *A szegény kisgyermek panaszai*, Irodalomtörténet, 1986/1., 86.

99 MARGÓCSY István, *l. m.*, 100.

100 MARGÓCSY István, *l. m.*, 101.

kiindulópont, hanem „végeredmény: a világállapot egyik lehetséges megélési formája és nézőpontja”.¹⁰¹

A gyermeket általában jelölő címbéli határozott névelő is eltávolítja a jelentésmezőt „egy” konkrét vagy véletlenszerűen kiválasztott gyermek vizsgálatától; Kosztolányi „a” gyermekről ír: a gyermeki megismerésmódról, élményvilágról, nézőpontról, de ez a gyermeki nem függ minden ízében a gyermekkortól. A gyermeklét archetipikus jegyei kerülnek itt kiemelésre szimbolikus utalások formájában,¹⁰² ahelyett, hogy a freudi lélekelemzés impresszionista pillanatképeit adná, noha ráláthatunk általa a gyermeki lélek eseményeire is.

A kötet koncepciója szerint meghatározó tehát az emberre általánosan jellemző gyermeki létminőségek, léttartalmak vizsgálata. *Mostan színes tintákról álmodom...* című versében¹⁰³ a színek emberi minőségeket takarnak (színszimbolika), a képi sík, a színek és az érzések összekapcsolódnak egymással a vers impresszionista megoldásai révén. A gyermeki lélekállapot felfokozottsága a halmozásoknak, a számneves túlzásoknak és a poliszindetonnak (kötőszóismétlésnek) köszönhetően válik egyértelművé, a színesztéziák pedig még inkább elmélyítik az extatikus jelleget. A gyermeki képzelet gazdagságának apoteózisa e vers, mely egyúttal az esztétista líranyelv eszményítését nyújtja, melyben a tartalmi és hangalaki minőségek kellemesen érintkeznek egymással.

36 Ezzel szemben *A rút varangyot véresen megöltük*¹⁰⁴ az embergyermekben is dúló pusztító, destruktív, „démoni” erőket önti lírai formába, a hatalomvágy korai megnyilvánulásaként. Itt még fokozottabban van jelen a freudi mélylélektan hatása, sugallva, hogy a pusztítás és uralkodás gyilkos ösztöne már gyermekkorban jelen lehet. Tehetetlenségükben – a freudi elfojtás-kitörés tan értelmében – egy ártatlan varangyra vetítik feszültségüket, haragjukat a versben meg nem nevezett gyermekek, így rázva le magukról a felnőtt elnyomás igáját.

A halál motívuma jelenik meg az *Ó, a halál* kezdetű versében,¹⁰⁵ melyben a gyermek játékpuskáját fogja az ablakon keresztül betekintő, a versbeszélő életére törő halálra. Itt a játék az egyetlen, amivel védekezhet baljós jelenléte ellen; a gyermek tehetetlen az elmúlással szemben, ám játéka – a betegség közepette is – feloldja halálfélelmét. A játék jelenti tehát mindazt, ami által a gyermek felépíthető önmagát: öntudata, attitűdjei is ez által fejlődik, de szorongásélményeit is általa oldhatja fel, tehát védelmet, biztonságot is jelent.

101 MARGÓCSY István, *I. m.*, 101.

102 MARGÓCSY István, *I. m.*, 99.

103 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Kosztolányi Dezső összes versei*, 125.

104 *I. m.*, 145.

105 *I. m.*, 121.

„Gömbölyű és gyönyörű” – Kosztolányi Dezső: A játék

A huszadik század elejének reformpedagógiai áramlatai a gyermek önkibontakoztató aktivitására és a fejlődés, fejlesztés organikus szempontjaira helyezték a hangsúlyt; a gyermekközpontú szemlélet jegyében a gyermeki kreativitás és képzelet teremtő ereje jelentette az ember és társadalom megújulásának garanciáját. Ennek az új szemléletnek a jegyében értelmezhető Kosztolányi Dezső *A játék* című verse, *A szegény kisgyermek panaszai* című kötet egyik legeklatánsabb darabja. A műben a „játék” kifejezés az emberi élet rejtelseinek kutatására utal: játszani annyi, mint kíváncsinak maradni az ember sorsfolyamában adódó csodákra, hétköznapi nűán szokra, akárcsak az *Akarsz-e játszani?* című versben. A mű koncepciója szerint a játék a világ megismerésének eszköze, a világ rejtelseinek felfedezésére és értelmezésére irányuló tanulási folyamat, mely összefonódik az önértelmezés, az önmegismerés, az önfeltárás törekvésével: a külvilág és a belső tartományok feltárására irányuló tendencia kéz a kézben jár. A játék célja az önfeledt szórakozás, miközben funkciói a megismerést és az egyedfejlődést szolgálják.¹⁰⁶ A játék mint a gyermek elsődleges tevékenységét jelentő megismerés eszköze ugyanakkor egy kiegészítő, másodlagos valóságot (álomrealitást) hoz létre, mely az önismeretet segíti; ennek metaforája Kosztolányi versében a „tükör”.¹⁰⁷

Az ember homo ludens-i valója hatja át a mű jelentésterét, melynek értelmében a játékmozzanat meghatározza az életet. A játék mint a lázadó életforma eszköze értéket teremt és ment, kifejezési formaként pedig a gyermeki és művészi (költői) létállapot közös nevezőjét adja, miután mindkettő a látszat és valóság közötti ellentmondás és az abból fakadó feszültség feloldását célozza meg. A játékban az etikai és esztétikai magatartásforma egységbe forr, mert világossá válik, hogy az erkölcsi kategóriák alapját képező viselkedési formulák eredete (mimetikusan értelmezhető) játékmotívumokra vezethetők vissza az onto- és a filogenezis szintjén egyaránt. Kosztolányi szerint (mint azt *Álom és ólom* című kötetében található *A játékról* című művében írja) a játék az ösztönök legnemesebbike, mert abból fejlődik ki a költői hajlam; hiába tűnik céltalannak, általa ébred az ember tudata, öntudata, játékmozzanatok mentén fejlődik a költői hajlam is:¹⁰⁸ az ember a játék során „*céltalan bolyongásaiban az igazi művészet nagy felfedezéseit teszi meg*”.¹⁰⁹

A játék maga az élet, a kettő közötti kapcsolat metaforikus értelmezésének alapja Kosztolányi léttapasztalatából fakad költészetében. Ugyancsak *A játékról* című esszé sorai szerint a gyerekek „*komolyabban játsszák*” az életet, mint ahogyan a felnőtt éli, mert ők „*eszményítik*” azt. A játék „*a bölcsőtől a koporsóig*” követ minket, „*mindnyájunknak szükséglete*”. A gyermek játékával „*élni tanul*”: felkészül a felnőtt

106 ÉRFALVY Lívია, *l. m.*, 58.

107 *l. m.*, 68.

108 *l. m.*, 54.

109 KOSZTOLÁNYI Dezső, *A játékról* = KOSZTOLÁNYI Dezső: *Álom és ólom*, Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1969, 66.

élet feladataira, szerepköreire: „*az élet játéksatáját vívja*”. A szabad játék küzdelmei során a fejlődő gyermek minden értelmi energiáját mozgósítja, a játék „*a tökéletesedés felé való szívós, fájdalmas küzdelemnek fegyvere*”.¹¹⁰ E megállapításával összhangban utal Spencer szociál-darwinista felfogására és Karl Groos begyakorlás-elméletére is, melynek értelmében a játék a felnőtt élet kihívásaira való ráhangolódás terepe. Ezzel szemben azonban a felnőtt játéka pusztán szórakozás, „*üdülés*”, mentes a fejlődésre irányuló komoly gyermeki erőfeszítéstől, sőt, módot ad a hétköznapiak taposómalmából való percnyi kiszabadulásra.¹¹¹

Kiss Ferenc biográfiai alapú megállapítása szerint Kosztolányi panasz-ciklusában fejezhette ki igazán gyermeki énjét, a játékmozzanat által kifejezésre jutó önfeledtség utáni sóvárgását, miután a gyermek- és ifjúkorban még fellelhető, a „*kincs*” metaforájával fémjelzett értékek a később keletkezett *Boldog, szomorú dal* (1917) jelen idejét jelentő felnőttkorban már elvesztek. Ennélfogva egyfajta gyermeki nyitottság hatja át a verset.¹¹² Ebben az életrajzi megközelítésben jut leginkább szóhoz a pszichoanalitikus értelmezés is, de a mű motívumrendszere érvényessé tesz más nézőpontokat is.

A játék azonosítható a költészettel, a művészettel is a vers jelentéshálója szerint; ebben Nietzsche hatását véljük felfedezni, aki a művészetet a játékból eredeztette, akárcsak a játék és költészet összetartozását hangsúlyozó Huizinga, illetve Gadamer, aki szerint az antik mimetikus művészetelmélet utánczás-mozzanata az isteni megmutatására irányuló játékból nőtt ki.¹¹³ Huizinga szerint a költészet játékban és játékként született, s ezzel összhangban Kosztolányi szerint is abból fejlődnek ki „*a művészet csírái*”.¹¹⁴

Ez a szemlélet hatja át *A játék* egészét, melynek első sorában a játék különös volta és jelentősége kerül kiemelésre, ami a későbbiekben igazolásra kerül az önismeret, a világ megismerése terén betöltött szerepe, az étellel és a művészettel való szerves kapcsolatának kifejtése révén. A játék különösségét kijelentő rövid, ám annál hangsúlyosabb tételmondat utáni hat sor a játékot mint tárgyat mutatja be. Először négy soros mondatban szól annak tulajdonságairól, formáiról, esztétikai minőségéről („*gyönyörű*”, „*csodaszép*”), örömléményt okozó hatásáról („*csodajó*”), funkciójáról („*nyitható és csukható*”), illetve különböző tárgyakat mutat be játék gyanánt. E játékokat hangalaki hasonlóságuk közelíti egymáshoz a hangrendi eltérések ellenére is: „*gomb*”, „*gömb*”, „*gyöngy*”, „*gyűrű*”. E motívumok a gömb vagy a kör geometriai képzete okán a teljesség, a tökéletesség, a kezdet és vég szétválaszthatatlan voltát feltételező, önmagába visszatérő öröklét motívumát hordozzák magukban. Ezáltal utalás történik a játéknak az abszolút létezővel való különös kapcsolatára, így jut kifejezésre itt a játék misztériuma.

110 KOSZTOLÁNYI Dezső, *I. m.*, 63.

111 KOSZTOLÁNYI Dezső, *I. m.*, 65-66.

112 ÉRFALVY Lívia, *I. m.*, 55.

113 *I. m.*, 65.

114 KOSZTOLÁNYI Dezső, *A játékról*, 66.

A vers második szakaszában a Nap óriás aranypénzzel való metaforikus azonosítása az égitest kerekiségének képzete révén nyomatékosítja az azzal összefüggésbe hozható isten- és öröklét-képzetek érvényességét, s egyúttal a teljesség jelentéskörét. Érfalvy szerint a versben az individuum megsemmisülését fejezik ki a következő sorok: „*a tükörrel fényt hajítok / ... / s a nap - óriás aranypénz - / hirtelen ölembe roskad*”. E sorok úgy is értelmezhetők, különösen a Kosztolányi által olvasott és hasonló összefüggést rejtő Nietzsche-szöveg, *A tragédia születése* értelmében, hogy a Dionüszoszhoz köthető tükör megöli Apollónt, a napot, s összeroskad. Így „*a principium individuationis összeroskad, az én elveszíti önazonosságát, ami azonban egy új szubjektivitás megszületésének előfeltételeként is elgondolható*”.¹¹⁵

A Nap mint fénylő égitest isteni jegyként azonosítható tehát, s hozzáköthető a fény attribútuma, mely Apollónhoz, de más istenekhez is kapcsolható (gondolhatnánk akár az egyiptomi mitológiából ismert, fénylő napkorongként jellemzett Atonra is, de Kosztolányi irodalmi tájékozódásának tükrében az Apollón-párhuzam tűnik jogosnak). A fény mint isteni jegy az isteni teremtés felől érkező rendre utal, a játékkal összefüggésbe hozva pedig annak harmóniateremtő tendenciájára: a játék – „*időleges, elhatárolt*” – rendet visz a zavaros világba, mégpedig az azt jellemző körkörösség, kerekiség révén. Hiszen a teljesség ölt benne testet, s benne kezdet és vég szétválaszthatatlan. A „*kör*” és „*tükör*” rímes összecsengése a későbbiekben még inkább felerősíti a teljesség jelentéskörét, kiegészítve azt a megismerés kettős természetével.¹¹⁶

Ráadásul a „*gyöngyörű*” szó is e szavak láncolatához sorolható, miután magában őrzí a „*gyöngyhöz hasonló*” jelentést hangformai-szemantikai alapon, így e szó is felerősíti a körkörösség, az önmagába való visszatérés jelentését, „*csodaszép*” jelentése pedig a játék esztétikumát emeli ki. Kissé előre sietve a vers szövegében megemlítjük, hogy e szavakon túl a bokor, a szem is a körkörösség motívumaként van jelen a szövegben, ráadásul az utóbbi (a „*lélek tükreként*”) az önismeret, önreflexió mozzanatával is összefonódik. Így kapcsolódik össze egymással az isteni tökéletesség és az önmegértésre irányuló egyetemes törekvés, a körkörösség motívumhálója révén, melynek az önreflexiót jelölő szem (mely ráadásul szintén közel gömb alakú) és az abszolút létező tökéletességét jelölő gömb egyformán része. Ám itt jelenik meg a homok is, mely egyrészt a játszó, a halandó szubjektum létének átmenetiségét, másrészt a „*porból porrá*” jelentés okán (távrolról megidézve a *Halotti Beszéd és Könyörgés* „*por es homou vogmuc*” toposzát is) a kezdet és vég szétválaszthatatlan voltát feltételező önmagába visszatérő lét képzetét hordozza magában. Ennek értelmében az ember halandó ugyan, de átmeneti létébe játékaival az örök ismétlés, az öröklét és az összerendezettség illúzióját csempészheti; ezt a jelentést igazolja a részben már tárgyalt kerekiség-képzetet hordozó motívumok is.

Az említett négy sorban tehát megkezdődik a körkörösség motívumhálójának kibontása, mely később folytatódik. Mindezt követően a játéktárgyat taglaló sza-

115 ÉRFALVY Lívía, *l. m.*, 67.

116 *l. m.*, 60.

kasz két soros mondatában elhangzó „*bűvös kulcs*” a játék misztikumára utal, mely – a megismerés zálogaként – ajtót nyit az ismeretlenre, a rejtélyre, s kifejezésre juttatja a magasabb szintű (esetleg transzcendens) léttapasztalás kapuján való bejutást. A „*gyertya lángja*” pedig a héralkeitoszi természetfilozófia által ósanyagként kezelt princípiumra utaló tűz motívumaként az élet életető elemét is jelölheti, mely a folyamatos alakulást hordozza magában. A „*színes árnyék*” a platóni barlanghasonlatból kiindulva utalhat a megismerés dologi szintjére, melynek értelmében a játék a földhözragadt megismerés eszköze ugyan, viszont színes, mert a képzeletre támaszkodik.

A vers következő, hosszabb, 16 soros szakasza a játéktevékenységről szól. Itt az előző sorok névszói dominanciája után megszaporodnak az igei állítmányok, melyek elevenséget kölcsönöznek a szövegnek. A közbülső szakasz központi állítása az élet játékkal való metaforikus azonosításában ragadható meg, hiszen az élet a játékhoz hasonlóan bizonyos összerendezettségű elv (ritmus, harmónia) szerint zajlik, játékelemekben bővelkedik, továbbá a szabadság alappillére jelentő választás is játék. Ez indokolja a tételes kijelentést: „*Játszom ennen-életemmel*” – az élet játék, s a játék: élet. Életéhez a gyermek megismerő, kísérletező, mindent kipróbálni vágyó hajlamával közelít, saját életét tekinti itt játéknak; a saját testrészeivel való játéktevékenység leírása után pedig saját magát avatja a játék tárgyává, vagyis annak alárendelődő objektummá: „*a kisgyermek is játékszer*”. A gyermek, a szubjektum objektummá, tárggyá válik, alávetve a játéknak. Mivel a játékos a játék varázsos hatalmába került, Gadamer szerint az mintegy játszatja őt.¹¹⁷ Ez az egyéni akarat fel függesztésére utal, a játék kivonja őt az individuális ösztönkésztetések pókhálójából, s egyúttal az egyetemes létezés extatikus játékállapotában oldja fel akarati valóját, talán olyan értelemben, mintha a játék (a schopenhaueri értelemben a művészethez hasonlóan) egyfajta életelixír volna.

A vers későbbi pontján a „*játszom játszó önmagammal*” sor határozottan az élet kezdeti szakaszán öntudatra ébredő gyermek alakját idézi meg, aki saját két kezével játszik („*a két kedves, pici kézzel*”) – itt akár a funkciójáték felfedező, teremtő funkciójára is gondolhatunk, de a kéz a személyiség egyfajta jelölőjének is tekinthető, s így szintén az önismeretre utal. Ám e sor értelmezhető úgy is, hogy itt a szerző a felnőtt költő nézőpontjába helyezkedve az alkotást játékként határozza meg.¹¹⁸ Mindenesetre a szöveg egésze a szerepfikció (a gyermek szerepének vagy perspektívájának átvétele), illetve a gyermekiséget világállapotként tételező felnőtti (ön)reflexió határán mozog. A „*játszom játszó önmagammal*” sor összességében magában foglalhatja az önreflexiót, a szerző gyermek énjéhez való viszonyulását, az ember homo ludens mibenlétéről alkotott elképzelést, de még az önmagába zárt-ság képzetét is tartalmazhatja, mi szerint az ember játékának (s azzal együtt megismerési folyamatának) végső és egyetlen tárgya önmaga.

117 Gadamert idézi ÉRFALVY Lívia, *l. m.*, 65.

118 *l. m.*, 70.

A „játszom ennen-életemmel” megállapításból nő ki az árnyékkal és a fényvel való játék leírása, mely a vibráló fény képzete okán az emberi lét és önmeghatározás valamihez való viszonyított voltának, az öndefiníció kilengéseinek jelölője, a fény-árnyék kontraszt okán azonban a bennünk élő energiák küzdelmét fejezi ki, mely egyúttal az élet dialektikáját biztosítja. „Búvócskázom minden árnyal” – írja, s ezzel saját létezésbéli misztériumunkból fakadó árnyoldalaink, belső „démonjaink”, elfojtott tudattartalmaink és az ego között zajló konfliktusokra, feszültségekre utal, ám pár sorral lejjebb már a tovaszárnyaló „fényvel” bújócskázik, mely az isteni jelenlétet vagy ígét jelöli. E sorok félig etikai, félig pszichoanalitikus értelmezése szerint az istenit kereső ember gyakran elbújik az isteni fény, s az általa sugallott lelkiismereti készletések elől, mert saját „tisztátalan állat” énje (az id) gyakran eluralja az embert. Ugyanakkor a „tovaszárnyaló fény” Apollónra is utalhat, mégpedig szárnyas mivolta és az istenre jellemző fény-motívumon keresztül. Indokoltá teszi e párhuzamot Kosztolányi Nietzsche iránti érdeklődése, melyet 1912-es *Ércnél maradandóbb* című cikke is bizonyít. E versben apollóni állapotként jelenik meg „az apollóni állomálla-pot”, mely „a szép látszat állapotát jelenti”.¹¹⁹ Ennek ellentéte a valóság, mellyel szemben a látszat-állapotot biztosító játék („játszom” – „látszom”) tételeződik.

A versben a játékot az önismeret problémája is összefüggésbe hozza a transzcendens aspektussal. Az ember útja az önismeret: „a tükörrel fényt hajítok” – írja; a tükör itt az önismeret szimbóluma, s hogy fényt hajít vele, az már az önismeret transzcendens meghatározottságára is utalhat. A tükör alapvetően az önreflexió eszköze, ám általa megkettőződik az én: egyszerre lesz szubjektum és objektum, miután a tükör által tudatosul saját léte.¹²⁰

E szakaszban az anaforikusan ismétlődő „játszom” szó hétszer fordul elő, s ez az én jelöltségét nyomatékosítja, a játzó én kerül tehát előtérbe. Az egyes szám első személyű igealak a vallomásosság látszatát kelti, előtérbe helyezve a narráció szubjektivitását.¹²¹ A „játszom” és a „látszom” igék hangalakai összecsengése rokonítja egymással a két szót, közös jelentésmezőt hoz létre, melynek értelmében a gyermek a játék által látszik, vagyis a játék prezentációs gyakorlat, mely a mimézisre, a valóság be- és megmutatására irányul, de ennek révén realizálódik az egyén, ám alárendelődve az önfeledt játéktevékenységnek, ő maga is a „dolgokhoz” hasonlatos játéktárggyá, mintegy játékszerré válik: „a kisgyermek is játékszer”; „látszom én, mint sok dolog”.

Ugyanakkor a „látszom fénybe és tükörbe” sor a megismerés kettős természetére utal: a szubjektum megismeri az örökérvényű igazságot, s a tükör által halandó önmagát, így e két pólus az abszolút és a relatív ellentétét adja. A földi tudás töredékes, „tükör által homályosan látunk” (1Kor 13:12), szemben az isteni ígét jelölő fény általi megismeréssel. A „látszom” ige pedig egyszerre utal arra, hogy a szubjektum saját magát látja, s arra, hogy mások látják őt – ezáltal pedig megkettőződik az

119 ÉRFALVY LÍVIA, *I. m.*, 64.

120 *I. m.*, 58.

121 *I. m.*, 57.

én. Az ember a látszat jegyében létezik, a tükör általi megismerés a látszati reflexiókon keresztül történő, töredékes megismeréssel azonos, tükör alatt pedig bármilyen médium értendő. Ezzel szemben fénybe látszani a létezés mélyebb rétegét, az önmegismerés igaz útját jelenti, szemben a hétköznapi valónk megismerését célzó tükörléttel. A tükör tehát látszatvilág és igazi világ együttességét hangsúlyozza, sőt, Kosztolányi – a „*játszom*” és „*látszom*” hangalakiszemantikai hasonlósága okán – egymásba mossa, azonosítja a kettőt, miképp Nietzsche is a *Bálványok alkonya* cím művében.

Tehát az egyes szám első személyű személy alkalmazása révén előtérbe kerül a szubjektivitás és a játék önreflexiók jellege, s ezt a tendenciát erősíti a tükör motívuma, mely a megkettőzés révén a szubjektumnak lehetőséget ad léte tudatosítására, hiszen a „*látszom*” ige egyszerre jelzi az önmagát látó személyt és a látottat, így az én önmagán kívüliségére is utal. A tükörképpel való játékot jelölheti a „*játszom két színes szememmel*” és a „*játszom játszó önmagammal*” sor is, melyek utalnak a játéknak való alárendelődésre is: játéktárggyá válik a játszó alany maga is. A tükör tehát a versbeszélő, a „*játszó alany önreflexiójának médiumává*” válik. Ugyanakkor a tükörkép nem bír saját fizikai léttel, a tükrözött tárgyhoz való viszonyítottságban realizálódó másodlagos, kiegészítő valóság csupán, s ennél fogva a (tükör általi) megismerés is mindig „*kimozdított léthelyzethez*” köthető.¹²²

42 Későbbi, *Szavak* című, hátrahagyott versében (1922) megjegyezte: „*Itt lenni nem lehet, csak látszani / és élni-halni nem, csak játszani*”¹²³ – az életet tehát a játékkal azonosította, a létet magát pedig látszat-jellegűnek vélte.¹²⁴ A költő e versében a gyermek játékát az emberéhez hasonlítja, miután a gyermekjáték erőfeszítései a felnőtt lét által megkövetelt szerep- és feladatkörökre való ráhangolódást, előgyakorlást segítik. Ugyanakkor a költő megfordítja e tételt: az ember pedig gyermekként játszik, s ezzel a felnőtt létmódot, kultúrát átható játékmozzanatokra utal: az ember „*szóval, virággal, fellegekkel*” játszik, sőt, „*kockát emel*”. Az élet maga játék, mely a látszat-léttel azonos: a játék maga a dolgok látszatának megmutatása, s ez a játék volna maga az élet.

A játék lírai hőse tehát a tükörrel játszó gyermek, aki tükörrel és fényvel való játéka közben mégis önazonosságra tesz szert az istennel teremtett metaforikus kapcsolat révén,¹²⁵ ha ez inkább kereső önazonosság is. A tükör motívuma a gyermek szemléleti alapú megismerésén keresztül nyeri el értelmét, hiszen Kosztolányi szerint a gyermek még nem nyelvi, hanem szemléleti úton közelít a valósághoz, ugyanis az érzékelés és a fogalomalkotás jelenti megismerésének alapját. A tükörben pedig maga a dologi világ tükröződik, megkettőzve önmagát. A költészet maga is tükör, hiszen párhuzamos realitást teremt, egyfajta álmvilágot.¹²⁶

122 ÉRFALVY LÍVIA, *l. m.*, 59.

123 KOSZTOLÁNYI DEZSŐ, *Kosztolányi Dezső összes versei*, 635.

124 ÉRFALVY LÍVIA, *l. m.*, 64.

125 *l. m.*, 71.

126 *l. m.*, 69-70.

Az öröklét motívuma megjelenik a „kör” és a „tükör” szavak hangalaki hasonlósága okán is, mely szintén közös jelentésmezőt teremt.¹²⁷ A „*játszom én és táncolok*” sor előtérbe helyezi a körtánc motívumát is, mely a kerekesség képzeletén keresztül a tökéletesség, az önmagába visszatérés jelentését hordozza magában, akár csak a „kör”. A „*játszom egyre, körbe, körbe*” sor kifejezésre juttatja az önmagába való visszatérést feltételező öröklétre való rákapcsolódás játék által végbemenő mozzanatait. Miután a színészi játékként megjelenő körtánc magában hordozza a körkörös képzetét, e motívum már önmagában utal a tökéletesség, az abszolútum eszméjére, s ennek értelmében a játék – magához a léthez hasonlóan – szintén önmagába visszatérő jelenség. Tehát megjelenik a versben a körtánc ilinx-motívuma is, mely összekapcsolja egymással a „kör”, a „tükör”, a „tánc” kifejezést, s a játék fogalmát. A körtánc így összességében lehet az önmagába forduló abszolútum, az állandó kezdés jelölője, színészi játékként értelmezve pedig a játék helyettesítő funkciója kerül előtérbe (ezt erősíti meg a „látszom” – „játszom” összecsengés).

A verset záró négy sor – annak újabb szakaszaként – már a tudat szerepjátékának mozzanatát írja le: „*játszom, hogy akik alusznak, / gyerekek*”. E sor az „úgy csinállok, mintha” játék leírásaként értelmezhető,¹²⁸ mely a tevékeny, fizikailag aktív játékkal szemben – Bühler percepciók játék kategóriájával összhangban – a tudat, a képzelet által a valóságról teremtett sajátos konstrukciók játékát jelenti.

A vers értelmezése nyomán játék a költészet is, mert a rímek segítségével közelíti egymáshoz az olyan szavak jelentését, melyeknek már csak hasonló hangzása őrizi a szemantikai összetartozás emlékét. Új nyelvi-költői valóságot hoz létre, mely párhuzamos az elsődleges realitással, mintegy álma annak. A realitás megkettőződését hangsúlyozza a beszédmód megkettőzése, hiszen a gyermeki én jelenik meg például a játéktárgy leírásánál, a gyermeki mondókat idéző ritmus és rímek esetében, de az alkotó felnőtt én kerül elő a vers töréspontjain jelentkező kiszólásoknál („*játszom ennen-életemmel*”; „*játszom játészó önmagammal*”; „*a kisgyermek is játészó*”). Ám e sorokban mintha inkább a költészet azonosulna a játékkal, melynek tárgya lehet a gyermek, mely az önismeret, önmegértés játékát nyújtja – a vers e pontokon hajlik át objektív lírába szereplírából, összességében pedig a kettő határán egyensúlyoz.

Összességében pedig vonatkoztassuk akár a költészetre, akár az életre, a játék alternatív, kiegészítő valóságot teremt. Kosztolányi *A boldog író* című írása szerint „*a játék idő- és térélményünk átformálásával sajátos tudatállapotot hoz létre, mely [...] újraterepmi és átértelmezi a valóságot*”.¹²⁹ Ám épp ez az újraterepmi valóság teremt módot a voltaképmi önreflexióra, mely az elsődleges realitáshoz való viszonyításból indul ugyan ki, de soha nem tér ahhoz vissza. A játék tehát bolyongás a megismerés és az önmegismerés végtelen útjain.

127 *I. m.*, 59.

128 *I. m.*, 57.

129 Kosztolányit idézi: ÉRFALVY LÍVIA, *I. m.*, 68.

A játék az élet és az én eljátszásának lehetőségét nyújtja, az egyéni lázadásból fakadó élet eszméjének tükrében, melyben a morális és az esztétikai sík mélyen összefügg egymással.¹³⁰ A játék az ellentétek kiegyensúlyozásának és tudatosításának eszköze, ebből fakad komolysága, mélysége.¹³¹ Kosztolányi a komoly játék gesztusával él egy játéktalanná vált korban, melyben a kultúra játékmozzanatai eltűnni látszottak, s melyben az igaz értékek, a kincs elveszejtésére késztet a társadalom, s mivel ebbe belenyugodni a költő nem akar a költő, homo ludens-i valója rebellióvá minősül.¹³² A játékhoz való ragaszkodás egyúttal ragaszkodás a kultúrához, mivel az elképzelhetetlen játékelemek nélkül.

„A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni” – Kosztolányi Dezső: Akarsz-e játszani?

Kosztolányi *A játék* című verse a gyermeklét kulcsmotívumát tartalmazza: a játékot mint tárgyat, s a játékot mint tevékenységet. A költő *A szegény kisgyermek panaszaiban* mintegy újra éli régi gyermeki önmagát, mégsem egyszerű visszaemlékezés ez a gyermekkorra, hanem a gyermekség újrateremtése. E kötetben önmagával játszik, de ő az életet magát is játéknak véli.

44 A játékmozzanat, az életjáték paradigmája erőteljesen jelenik meg a lírikus *Akarsz-e játszani* című versében¹³³ is, a *Mák* című kötet egyik versében. „Akarsz-e játszani?” – kérdi, s ezzel máris a lét misztériumának megtapasztalására, a benső élmények, a kíváncsiság, a szabadság vezérelte önmegélés ösvényeinek bejárására hívja az olvasót, akárcsak 1910-es kötetében. A játék itt maga az élet: nyitottság az életnek a maga teljességében történő megélésére, ami „játékba” hívja az ember homo ludens-i valóját. A gyermeki szerepjáték köntösébe helyezi az élet egészét, idilli fantáziavilágban oldva fel még a szenvedést is. Az ember játékos attitűddel teremtheti újra az életet, hogy szembenézhesünk a nehézségekkel is.

A változatos rímelés (bokorrímek, páros rímek, keresztrímek) is ezt a játékos mivoltot érzékelteti, a nominális stílus pedig az időtlenség varázsával ruházza fel ezt a játékként megélt életet. Az ember természetéből adódóan végigjátssza életét, az ember játékban él igazán, mindazonáltal miután az élet a haláltudat és a haláltól való félelem jegyében zajlik, a játék többek között ezen élmények szublimálására irányul. E versének is központi motívuma a halál, az élettel és a szerelemmel összefonódva. A játékot vonatkoztathatjuk az élet bejárására, a szerelem teljes megélésére, de magára a költészetre is, hiszen a költő – Freud szerint – fantáziavilágot teremt, akár a gyermek, miközben el is különíti azt a világtól. A költemény megidézi a gyermeki gondolkodásmódot és nyelvhasználatot a jellemzően gyermeki szófordulatokkal, de az elmúlás gondolata minduntalan visszarántja az idilli képzeteket a

130 POSZLER György, *A homo ludens hősiessége*, Korunk, 1985/5., 466.

131 POSZLER György, *l. m.*, 467.

132 POSZLER György, *l. m.*, 469.

133 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Kosztolányi Dezső összes versei*, 270.

valóságba, noha még az is a játék részének tűnik a vers varázslatos nyelvezetének köszönhetően. A vers csupa kérdésből áll, s mind az önfeledt gyermeki boldogság harmonikus életjátéka utáni sóvárgást kívánja megragadni, mivel ezt tekinti a tartalmas élet zálogának. Az élet szerepjáték, mert az élet minden mozzanata valaminek a bemutatásán, eljátszásán alapul. A játék itt tehát az élet maga, mely valóra válhat, ha az ember elfogadja a benne rejlő gyermeki valót.¹³⁴

A versben tehát megjelenik a társadalmi szerepek, illúziók és nélkülözések színjátéka („rossz ruhákat ölteni”, „asztalfőre ülni”), miközben a játék fogalmi terét fogalmi terét fokozatosan tágítja, eljutva a szerepjátéktól, a mindennapi élethelyzetektől az évszakokig és a városi élet képeiig, a szerelem, sőt, egészen a halál problémájáig. A játék attitűdként, életszemléletként jelenik itt meg, mely a lét különféle dimenzióinak teljességre törekvő átélését valósítja meg.

A vers első szakaszában a versbeszélő megszólítja a címzettet: a feleségét és az olvasót, s játékra hívja, mely játék maga az élet. A második szakaszban részletezi a játék típusait, a harmadik részben pedig filozofikusabb értelmezését adja az élettel összefonódó játéknak. A játék e versben egyaránt értelmezhető gyermeki játékként, szerelmi játékként, művészetként és életként (vagy életjátékként). Ugyanis történik itt utalás magára a fizikai értelemben vett játékra, de a vers értelmezhető szerelmi vallo-másként is, a játék azonban lehet az alkotás metaforája is. Az élet metaforájaként pedig az élet értelmének, lényegének keresésére irányuló tartalom bontakozik ki a versben, melynek értelmében csakis az önfeledt beleélésre irányuló játékos attitűd segítségével válhat teljessé az életünk, a játék gyermeki tisztasága jelentheti a teljes élet zálogát, s a lírai alany szerint még a halált is könnyedén, játékos szemlélettel érdemes felfogni. Ugyanakkor a halál motívuma figyelmeztet arra is, hogy addig leljük meg örömlenket az életben, míg a halál el nem ragad (távolról visszaidézve a halál-tánc-motívumot). Mindez ismétléseken, fokozásokon, halmozásokon, metaforákon keresztül bontakozik ki, mely hozzájárul a mű érzelemgazdagságához, a vers könnyed ritmikája, keresztrimes szerkezete révén megvalósuló zeneiség pedig az élet játékos könnyedségéről, az életjáték eszményéről szóló állítást támasztja alá.

A játékmotívum egészen más kontextusban, bár ugyancsak az életmotívummal párhuzamba állítva jelenik meg a költő *Ha játszának a gyerekek* című versében (1925), mely *Meztelenül* című kötetében (1928-1935) jelent meg.¹³⁵ E mindössze hatsoros szövegben általános megállapítást ír le a gyermekek játékaról, melyet az élethez magához hasonlít, miután ahhoz hasonlatosan az író rezignált létbölcselete értelmében annak sincs közepe, csak kezdete és vége, akár a gyermekek játékának, mely hosszú előkészülettel jár, s amint elkezdődik, már hirtelen véget is ér. Kosztolányi szerint az élet is ilyen: hosszús előkészület után az út kezdetén máris érezzük, hogy a vég felé tart. A hevenyészett rímek, a lassú tempójú ritmika, az elbeszélésmód és a nyelvezet köznapisága és közvetlensége, a rövid, egymást kiegészítő mondatok enervált

134 MUTH Ágota Gizella, *Kosztolányi Dezső: Akarsz-e játszani?*, Kézirat, é. n., http://desire_46.tripod.com/2szam/kosztol.htm (Letöltés dátuma: 2025.04.26.)

135 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Kosztolányi Dezső összes versei*, 409.

halmaza pesszimiztikus, sztoikus, elégikus hangú verset eredményeznek, melyben egyfajta vanitas-motívummá avanzsál a játék. Hiszen az itt az élet közepével azonosítható, mely, „*mint a semmi*”, rövid és tartalmatlan. Míg *A játék* és az *Akarsz-e játszani?* című versekben játék és élet motívuma egymásba fonódott, itt pusztán a két motívum szimultán egymás mellé helyezéséről beszélhetünk, s a kettő közötti laza párhuzam-állítás maga is erőtlennek hat, ám épp az összehasonlítás erőtlensége érzékelteti még inkább a lírai alany kedvetlen, szenvtelen pozícióját. Eközben a lírai én úgy tekint vissza a gyermekek játékára, mintha csak sóvárogna a gyermekkor ártatlansága után, hiába érzi üresnek még azt is, hiába nem találja az élet értelmét még a játékban sem. Tehát míg az *Akarsz-e játszani?* az élet értelmével azonosítja a játékos attitűdöt, itt a lírai én éppen a játék életértelmet adó erejének hiányát panaszolja a gyermekkor iránti melankolikus sóvárgás élménye ellenére.

46 Ám a játék egyszerűnek tűnő motívuma itt könnyen tűnhet ürügynek, hogy a lírai alany az idő problémáját boncolhassa. A gyermekek játéka az idődimenziót előtérbe helyezve az emberi élet múlásának parabolájává válik, melankolikus figyelemzetetés az „életre” való készülődés abszurd voltára. Hiszen az élet ún. „közepe” nem az állandóság megnyugtató érzését nyújtja az embernek, sokkal inkább átmenet születés és halál között. A játékot a gyermekek hosszan tervezik, s a felnőtt életét is hosszas készülődés előzi meg, míg végül kiderül, hogy a tervezés eredménye nem hozza el az élet várt tartalmi-élménybéli gazdagságát, ezért lesz a „közép” olyan, mint a semmi: pusztán átmenet a hirtelen megszűnés felé. Így fonódik itt össze a mindennapi élet nűansza és a metafizikai szintű létértelmezés, elrejtve a banalításban a lét végső kérdéseit, így végül a játék az élet allegóriájává válik, rámutatva életünk törekenységére, mulandóságára.

Az élet és játék párhuzama itt tehát már egészen másképp kerül párhuzamba, átfedésbe egymással, mint az *Akarsz-e játszani?* című versben, mely még telve volt várakozással, vágyakozással, s melyben a játék mint a gyermeklét fő motívuma valóban a szebb jövő zálogaként jelent meg.

Végül érdemes összehasonlítani Kosztolányi Dezső gyermek- és játékfelfogását Babits Mihályéval (pl. *A fiamhoz*, 1913; *Prológus*, 1914), hiszen Babits verseiben a gyermek (vagy inkább mindaz, ami gyermeki) a tisztaság, az ártatlanság, a jövő nemzedék jelölőjeként jelenik meg, s ebből fakadóan a megújulás, a reménység, a belső béke, az eljövendő szebb jövő forrásaként. Őnála közvetlenebb kapcsolatban áll a gyermeki a transzcendens szférával (*Zsoltár gyermekhangra*), valamint az örökérvényűnek tekintendő értékekkel. Ezzel szemben Kosztolányi gyermekfelfogásában a mulandóság, a törekenység motívumai dominálnak, nála a játék is a mulandóság szimbóluma vagy épp allegóriája, másfelől viszont a játék nála attitűd, mely az élet önfeledt megélésére irányul.¹³⁶ *Vágyak és soha* című versében (a *Recitatív* című kötetben) például egyenesen a tisztaság jelképeként jelenik meg a gyermek, „*kit nem zavarnak bús szerelmek*”, tehát mentes a mulandóság felé vezető, erkölcsi-

136 NÉMETH G. Béla, *Szerep, játék, föltételeesség. Kosztolányi fölfogásának néhány eleme*, Új Írás, 1985/11., 18–25.

leg rombolónak ítélt hatásoktól. A költő itt az életet (az életességet) szembeállítja a gyermekségből fakadó emberi ártatlansággal, bűn előtti, paradicsomi állapottal. *Alkalmi vers* című szövegében (1916) pedig a „gyermekeknek igazát” kifejezés az egyedül érvényes erkölcsi igazság létezésére utal. Babits tehát sokkal inkább etikai, morális síkon tekint a gyermekre, aki ily módon a tiszta emberi állapot garanciájaként tételeződik, míg Kosztolányi esztétikai aspektusát emeli ki a gyermeklétnek, s a játékon keresztül mutatja be a lét törekénységét: így kettejük írásművészetében a gyermek motívumában az állandóság és a mulandóság, az etikum és az esztétikum kerül egymással szembe. Ez az összehasonlítás alkalmas arra, hogy kimutassuk: Kosztolányi játékfogalma határozottan az élet élménytartalmaival, megélési mintázaival kerül átfedésbe, mely a korszak irodalmában (összefüggésben a pszichoanalízis, a modern pszichológia, az életfilozófiák, a reformpedagógia különféle áramlataival) kifejezetten jellemző tendencia lehetett, míg Babits lírájában a harmónia, a béke, a tiszta értékek iránti sóvárgás jelképévé lesz a gyermek, aki így – mintegy a romantikus gyermekideológiákra emlékeztető módon – a valamikori paradicsomi őállapot letéteményese lesz.

„Játszani” – A játékfogalom más változatai a huszadik századi magyar költészetben

A gyermekközpontú, vagy legalább gyermekhez forduló szemlélet a huszadik század irodalmában számos esetben a gyermekjáték jelenségvilágával összefonódva jelenik meg, mint azt Kosztolányi Dezső verseinek elemzése kapcsán fentebb láthattuk. Kosztolányihoz hasonlóan Szabó Lőrinc is egyetemes érvényűnek látja a játékot *Játszani* című versében;¹³⁷ természetes, mindenképp felett álló életmozzanatként tekinti, előbbre való a nagyra vágyásnál, az Istennel való dacolásnál. A játék mindent meghatároz, az életet a játék felől érdemes megközelíteni, mert az ember lelkét a játékoság emeli fel, ezáltal látszódnak többnek. Az ember homo ludens: játszó (játékos) ember, még akkor is, ha erről nem tud, hiszen életének minden mozzanatát a játékra emlékeztető mozzanatok, ritmusok, szabályok, harmóniák hatják át. Ezért válaszolhat így minduntalan a tudatos, reflektált versbeszélő: „*játszani*” – e főnévi igenévvel foglalva össze az élet örök igazságát, mely szerint az élet maga is játék. Ám az érzéketlenek hada e homo ludens attitűdre a mű tanúsága szerint könnyen reagálhat agresszívan: „*Vigyázz, kardom öl!*” Azonban a versbeszélő erre higgadt reakciót javasol: „*Távozz, ne zavarj a köreimet!*”

A játéktevékenységgel a gyermeki elevenséggel és a gyermek nézőpontjának érzékeltetésére irányuló törekvésével együtt jelenik meg a költő *Lóci óriás lesz* című versében (1933)¹³⁸, melynek lírai alanya a felnőtt hibacentrikus nézőpontjából, tiltó-

137 SZABÓ Lőrinc, *Szabó Lőrinc összes versei*, Budapest: Digitális Irodalmi Akadémia, é. n. https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/SZABOL/szabol00154_tart.html (Letöltés dátuma: 2025.04.27.)

138 SZABÓ Lőrinc, *Szabó Lőrinc összes versei*.

parancsoló attitűdjéből kiindulva kezd el beszélni a gyermekről, a neheztelő felnőtt szemszögéből szól a csínytevésekről, ám a 3. versszaktól egyre inkább átveszi a gyermek perspektíváját. Leguggol a gyermekhez, hogy óriásból törpe legyen, s megértse, átélje a gyermeki lét valóját. A 4. versszaktól érzékelteti, hogy gyermekként ijesztőnek hat a felnőttekre méretezett tárgyi-fizikai valóság, s Lóci játéka pusztán lázadás a fölélő, őt leuraló felnőtti világ ellen, törekvés a szabadságra. Lóci eleinte kalapálja a bútort, felmászik a gázrezsóra, felboncolja a babát, hogy érvényre juttassa akaratát. A lírai én is átérzi: „*És lassan elfutott a méreg, / hogy mégse szállok, nem nővök; / feszengtem, mint kis, észre sem vett / bomba a nagy falak között; / tenni akartam, bosszút állni, / megmutatni, hogy mit tudok. / Negyedóra – és már gyűlöltem / mindenkit, aki elnyomott.*” A nézőpontváltásból eredő együttérzés következtében pedig már nem elnyomni kívánja a gyermek ösztönkésztetéseit, hanem fel-emeli a törpék rabvilágából, hogy ő is óriás lehessen, hogy a tehetetlen, korlátolt, a felnőtt akaratának kiszolgáltatott gyermek elnyomatását és észrevehetetlenségét egy percre – ha átmeneti érvénnyel is, de – felváltsa a szabadság pillanata. A gyermek egyszerre szimbóluma a romlatlanságnak és a törvényen kívüli boldogságnak, valamint a harmóniának, s az életet átható derűnek. *Különbéke* című versében (1933) is megjegyzi, hogy egyedül a gyermek lehet a záloga egy szebb, harmonikusabb világnak, ő lehet a békesség, a nyugalom, a szépség letéteményese. Ez a hit tükröződik a Lóci óriás lesz című versben is, ahol mindez személyes tapasztalással kapcsolódik össze, s a játék motívumán keresztül bontakozik ki a gyermeki eleven-ség képzete, mely az elnyomó felnőtti életrend ellen irányuló szabadságvágy gyermeki mozzanatát hordozza magában. A játék itt tehát a szabadság kieszközlésének eszköze, a gyermeki frusztráció levezetésének orgánuma. A pusztítással fonódik ugyan össze, ám e pusztítás az új rend elérésére irányul, melyben a gyermek a felnőttel egyenlő kíván lenni. Összességében a gyermekcentrikus szemléletmód válik érzékelhetővé a destruktív játéktevékenység motívumai által a versben.

A gyermek felé forduló attitűd hatja át Horváth István *Tornyot raktam* című, a szereplőre körébe utalható versét is,¹³⁹ melyben a gyermek a nagyapja által dobált csuszadarabokból tornyot épít, ám nagyapó egy csusza dobásával lerombolja azt, mire a gyermek mérges lesz. Nagyapó úgy csitítja mérgét, hogy felhívja a figyelmét az élet öröknek vélt igazságára, mi szerint pusztán a visszahozhatatlan, végleg elpusztuló dolgokat szabad siratni, csuszatornyot máskor is rakhat. „*Telhetetlen vágyaidból építsz te még nagyobbat is, / és a sors egy legyintéssel így ledönti azokat is*”. E sorokból kitűnik, hogy nagyapó tanító célzattal rombolta le unokája tornyát, így kívánta értésére adni: „ember tervez, Isten végez”, s alázatosnak kell lenni Isten akaratával szemben, valamint különbséget kell tudni tenni az emberséget és a hiúságot tápláló valódi és álértékek között. Az alázat imperatívuszán kívül arra is tanítja a versbeli nagyszülő a gyermekét, hogy terveit sosem tetőzheti be, az egész élet építés, s ha mégis égis az élet bábeli tornya, amit építünk, a haláltól az sem menthet meg: „*tetőtlen tornyokból hul-*

139 HORVÁTH István, *Tornyot raktam* = HORVÁTH István, *Horváth István legszebb versei*, Budapest: Ifjúsági Könyvkiadó, 1967, 25-27.

lunk ölébe a zord halálnak”. Tehát a nagyapó a játék mozzanatán szemlélteti átszárma-
 maztatni kívánt életbölcességait: a halált senki nem kerülheti el (felillantva a halál-
 tánc-motívumot), Isten akaratát nem számíthatjuk ki (fatalizmus); ne vágyjunk nagy-
 ra, s pusztán a pótolhatatlan értékeket sirassuk. A gyermekben a vers elején benne él
 a végzetlen, megalomán világ építésének szándéka, mely az egocentrikus gyermek
 énjének kiterjesztésére irányuló énközpontú ösztönkésztetésként értékelhető („*Nőtt
 a torony a csuszából [...] és ahogy nőtt, büszkeségem nem kezdett félni a házban*”), ám
 nagyapja – mintegy polgári-humanista szemlélettel – ráébreszti az igaznak vélt érté-
 kekre. A toronyrakás egyúttal koncentrációt igényel, s a fizikai valóság szabályainak
 figyelembevételére tanít, noha itt a gyermek épp azokkal kívánt dacolni, mely azon-
 ban már önmagában veszedelmes tendencia, de a bölcs szavak elejét veszik a dest-
 ruktív törekvéseknek. A csángó költészet jelentős alkotása e mű, mely a népi hagyó-
 mány igaznak gondolt értékeit kívánja átszárma-
 maztatni egy mikro-milióbe ágyazott,
 gyermeknek és felnőttnek egyaránt szóló példázaton keresztül, mely arra tanít: ne
 kívánjuk átlépni saját határainkat, ne vágyjunk önünk határainak irracionális mértékű
 kiterjesztésére. Népies bölcsességbe oltott lélektani tartalmakat közvetít e szöveg, ha
 mégoly konzervatívnak hat is.

Más értelmet kap a játék *Füle Lajos* ugyancsak konzervatív (keresztény szelle-
 mű) intellemként ható versében, a *Futásban*,¹⁴⁰ mely arra hívja fel a figyelmet, hogy
 a gyermekjáték önfeledt állapotából öntudatlanul eljuthatunk a felnőttlét hajszájá-
 ba. A vers a labdát kergető gyermek életképszerű jelenetétől indít, s az életet, a hír-
 nevet, a boldogulást, a sikert kergető felnőtt képén keresztül eljut Istenhez, aki az
 élet utáni hajszában megfáradt ember után fut (akárcsak a gyermek a labda után),
 az ő guruló szíve után, mert szánja a boldogtalanná lett embert. A gyermekjátékot
 még a boldogság és a vágy mozzanata hatja át, s miután a gyermek „*balga-bután*”
 fut labdája után (vagyis hiányzik tevékenységéből a racionalitás), ezáltal összefüg-
 gésbe hozza a felnőttkori futással: a gyermek balgasága átragad a felnőtt megkese-
 redett kenyér utáni hajszájára, mindkettőt céltalannak, oktalannak jellemezve; az
 ember balgasága egybecseng az Istennek nem tetsző cselekvéssel. A játék *Füle* lírá-
 jában konzervatív megítélés alá esik, oktalan mozzanata az életnek, mely ráadásul
 olyan reflexet gyökereztet meg az ember ösztönrendszerében, mely később önki-
 zsákmányoló tendenciákkal kapcsolódik össze, melyek eltávolítják Istentől is.
 Korántsem a játék reformpedagógiai ihletésű értelmezéséről van itt szó, sokkal
 inkább a konzervatív, keresztény ember látásmódja felől kerül definiálásra itt a
 játék, érzéketlenül annak biológiai, pszichológiai funkcióira. A gyermeki létállapot
 már-már paradicsomi stációként jelenik meg, melyhez képest a felnőtt lét mintha
 már a paradicsomból kiűzöttség állomását jelölni, mely az isteni szánalom és tehe-
 tetlenség motívumával kapcsolódik össze.

Végül egész más szempontból kerül tárgyalásra a játék fogalma Szilágyi
 Domokos *Játékok I.* című versében.¹⁴¹ E mű a Huizinga által hangoztatott koncepciót

140 FÜLE Lajos, *Futás* = Füle Lajos: *Futás*, Budapest: Kálvin János Kiadó, 2005, 17–19.

141 SZILÁGYI Domokos, *Játékok I–II.*, = SZILÁGYI Domokos, *Kényszerleszállás*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó, 1979, 337–338.

szemlélteti, mely szerint a kultúrát áthatják a játékmozzanatok. „*Európát játszottam*” – írja, s valóban: a történelem maga is játékszabályok szerint körvonalazódik. „*Játsszunk életesdit*” sora pedig ironikus allúzió, utalás Kosztolányi *Akarsz-e játszani* című versére, s azt érzékelteti, hogy a hétköznapi élet is tele van nélkülözhetetlen játékmozzanattal, sőt, az emberek az életben egymás játékát játsszák. A 2. szakaszban felteszi a költői kérdést: „*látsz a mi / játékunkban [...] / játékon-is-túlit*” – vagyis a játékban megnyilvánuló, de annak határait meghaladó, egyetemes, kollektív kulturális tudattartam (akár transzcendens momentum) létére kérdez rá a lírai alany. A 3. szakaszban sugallja: a költészet maga is a szavak játéka, telve ritmussal, harmóniával, diszharmonióval, mégis, mintha önmagába torkolló, öncélú, redundáns folyamat volna: „*írom, írom, írom, írom / az írt a papíron*”. Ám miután az „ír” szó gyógyírt is jelent, e jelentésénél fogva utal az irodalom gyógyító hatására is, de a szóismétlésnek és szóhasonlásnak köszönhetően e sorok meglehetősen ironikusnak, cinikusnak érződnek. A 4. szakaszra visszatér az Európa-motívumhoz, hogy a játékmotívummal érzékeltesse: a kultúrát és a történelmet áthatja a helyettesítés mozzanata, mely elsúlytalanítja a politikai aktusokat is, s épp ez a súlytalanság ad érvényt a lírai alany megfáradt, sztoikus, kissé Kölcsey Ferenc *Vanitatum vanitasának* attitűdjét megidéző magatartásának.

E helyen megidézi József Attila „*Amikor verset ír az ember...*” című töredékét is: „*a szárazföld helyett a tenger, / kocsi helyett hajó*”; ezen idézettel is azt emeli ki, hogy a játék és a versírás központi mozzanata a helyettesítés. *Játékok II.* című versében pedig megerősíti ezt a helyettesítési elméletet: „*Játsszunk, ami nincs, de lehetne*”. A játék tehát a valóság pótléka, helyettesítője, s a „nincs”-nek felelteti meg a Poklot és a mennyet is, amikor írja: „*Játsszunk, ami nincs, ami volt*”. Tehát a transzcendencia-képzetek is a játék teremtő aktivitásának termékei e felfogás szerint. E verseiben Szilágyi Domokos mintha visszavonna a játékelvtől mindent, még a játék varázsát is: varázstalanítja magát a játékot, megfosztja a harmónia, a remény mágiájától. Megajándékoz ugyan a remény illúziójával, de az hamis. A játék többé nem a kiteljesedés terepe, sőt, Csokonait idézve „*vaknak, csalfának*” nevezi a játékot is, akár csak a reményt, mert csak kecsgetet a szebb valóság illúziójával, de az nem jön el: „*A játék kábít, álmot ad. / S reményt is: égiekkel játszót*”.

A szerepjáttól az elfojtás-kitörés teóriáig. Gyermekjáték a huszadik századi magyar novellairodalomban

Az irodalomban a huszadik század elejétől fogva mind jobban felértékelődött a gyermekkor iránti érdeklődés, így a gyermekjáték különböző típusaival is egyre többször találkozunk a művekben, mivel annak kapcsán körvonalazódik igazán a gyermeki világkép és létmód. Jelképes értékűek a Szabó Magda *Abigél* című regényének¹⁴² egyes fejezeteit egymással összekapcsoló játékmotívumok, ugyanis e műben játéktevékenységgel kapcsolatos mozzanatok kötik össze a mű fabuláris

vázát képező lényegi fordulópontokat, melyek a felnőtté válás állomásait jelentik; a személyiség fejlődése, érése tehát az ember homo ludens-i valóján keresztül kerül érzékeltetésre. Ugyanakkor az irodalomban a gyermeki elme működésének más-más aspektusait világítja meg e szerteágazó motívum.

Kosztolányi Dezső *A rossz baba* karrierje című novellájában¹⁴³ a világra rácsodálkozni képes gyermek mágikus gondolkodása elevenedik meg, aki akarati tulajdonságokkal ruházza fel és megszemélyesíti a játékbabát, amellyel egyre inkább együtt-érez, empatizál. E szövegben *A szegény kisgyermek panaszai* című versciklusból is ismerős olyan gyermeklélektani vonások is felismerhetők,¹⁴⁴ mint amilyen az animizmus. *Sakk-matt* című novellájában¹⁴⁵ a beteg gyermekhez fogadott kisfiú korú házitanító a beteg fiú szülei sugalmazására minden partit elveszít, míg végül ezt megunva mégis mattot ad az általa szolgált Aladárnak, aki kóros állapotával „zsarolta” ki szánalmát (vesd össze: *Szegény kis beteg*, 1912); Kosztolányi már ekkor utalt azon felfogására, mi szerint a betegség végletekig menő szolgálata vétekekkel ér fel az individuum szabadságigényével, a szabadság eszményével szemben.¹⁴⁶

Kosztolányi *Fürdés* (1925) című novellája¹⁴⁷ a freudi elfojtás-kitörés elmélet hatását is magában hordozza. Ennek középpontjában egy gyenge tanulmányi eredménye miatt fiára haragvó, kiábrándult apa áll, aki a tóra viszi gyermekét, ahol játék gyanánt bele-beledobálja a vízbe, ám e mulatság közben a gyermek belefut a tóba. Az értelmezések szerint az édesapa tudatalatti vágyának következménye fia halála, miután szégyellte őt. A gyermek itt a cselekmények passzív elszenvédője, aki csak várja, hogy mi történik vele, a fojtott dühöt is magában hordó játék pedig áldozattá teszi őt.

E műhöz hasonlóan halál a vége Kosztolányi unokatestvérének, Csáth Gézánek *A kis Emma* című novellájában (1912) naplószerű keretben kibontott történetnek.¹⁴⁸ A gyerekek itt mindennapi feszültségeiket (például a tanáruk vágatásából fakadó félelmet) játékos kínzások, akasztások formájában vezetik le, s végül ennek áldozatul esik a naplóíró hős gyermekszereplője, Emma is. A játék itt az elfojtások következtében kitörő ösztönös kegyetlenkedés eszköze, voltaképp túlhaladja a szerepjá-

143 KOSZTOLÁNYI Dezső, *A rossz baba karrierje* = KOSZTOLÁNYI Dezső, *Április bolondja*. Magyar Elektronikus Könyvtár, é. n. <https://mek.oszk.hu/00700/00742/00742.htm#32> (Letöltés dátuma: 2025.04.27.)

144 SZEGSZÁRDY-CSENGERY József, *Kosztolányi Dezső*, Szeged, Magyar Irodalomtörténeti Intézet: 1938, 64.

145 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Sakk-matt* = KOSZTOLÁNYI Dezső: *Kosztolányi Dezső* novellái. Budapest: Révai, 1943, 13-19.

146 RIGÓ Gyula, *Kosztolányi Dezső elbeszélésvilága*. Irodalmi Szemle Online, 2012.06.02. <https://irodalmiszemle.sk/2012/06/rigo-gyula-kosztolanyi-dezs-elbeszelesvilaga/> (Letöltés dátuma: 2025.04.20.)

147 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Fürdés* = KOSZTOLÁNYI Dezső: *Tengerszem*. Budapest: Európa Könyvkiadó, 2008, 5-13.; SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Kosztolányi Dezső*, Pozsony, Kalligram: 2010, 357.

148 CSÁTH Géza, *A kis Emma* = CSÁTH Géza, *Mesék, amelyek rosszul végződnek*, Budapest: Magvető Könyvkiadó, 1994, 419-425.

ték határait, pusztán formalitását tekintve indul eleinte annak.¹⁴⁹ Mindazonáltal e kiragadott példákban is kitűnik, hogy a gyermek játéka gyakran életélményeiből táplálkozik, részben azok feldolgozására irányul, így szublimációs, feszültségredukációs funkcióval is bír.

Különös érzékenységgel mutatja be a gyermeki szerepjátékot Sánta Ferenc *Kicsik és nagyok* című novellája (1958).¹⁵⁰ A mű dísztelen, egyszerű nyelven, minimális narrációval érzékelteti a gyermekéletet átható szorongás- és feszültségtartalmat, mely a szülők diszfunkcionális kapcsolatából fakad. Az író szerepjáték közben ábrázol két meg nem nevezett gyermeket, akik papás-mamást játszanak, de játékukba mindazon agresszió és frusztráció is beáramlik, melyet a gyermekek otthon láthatnak nap mint nap. Drámai sűrítésekkel és kihagyásokkal él a mű, a narrátor csak a legszükségesebbeket közli, a gyermekek interakcióiból bontakozik ki a cselekmény. Szüleik tevékenység- és viselkedésformáit utánozzák: a fiú apja erőszakos viselkedését imitálja, káromkodik, utasít, erőszakoskodik, a neki kiszolgáltatott lány pedig a nők alárendelt szerepét elfogadva szót fogad a fiúnak, akit „én emberemnek”, „apukának” hív.¹⁵¹ A balladisztikus novellában sejthetővé válik családi hátterük, a gyermekek személyiségük részévé avatják a tapasztaltakat, de játékuk módját adhat a szorongás szublimálására, redukálására is. Ám épp a szorongáscsökkentő hatás révén válhatnak az őket ért nevelési ártalmak közömbös, passzív elszenvédőivé, sőt, tudattalanul bár, de ezáltal konzerválódhatnak, interiorizálódhatnak is a destruktív minták.

52 Mindenesetre a fizikai fájdalom, a verbális nyersesség, a „nő” félelme és aggodalma, a „férfiuralom” gátlástalan jelenléte érzékelteti, hogy játékukon keresztül a gyermekek valóban egy komplett életmodellt tanulnak el, melynek része a házépítés, a gyermek születése és felnevelése is. A gyerekek által megrajzolt ház szimbolikus értékű, hiszen bármikor megsemmisülhet, ez utal az egzisztenciális bizonytalanságra is, s ahogy lábukkal széttúrják a ház vonalait, az egyértelműen a béke, a biztonság tönkretételére, illékonyágára utal. A fiú üres zsebe pedig a kifosztottságra, a bizonytalanságra, az anyagi-lelki értelemben vett kiüresedettségre utal.¹⁵² A gyermekvilág kiüresedtségét érzékelteti a tárgy-fizikai világ szegényessége is, mely ellentmond a gyermeki realitásnak, melyet a tárgyak, formák, színek szeretete jellemez.

A történet roppant drámai mélységet rejt magában, ám eközben a gyermekek ki is lépnek játékukból az instruálás révén (például a lány figyelmezteti a fiút: „A hajamat kell fogni!”); ezáltal tűnik ki, hogy a játék az emberi-társadalmi valóságra való reflektálás (reflexió és önreflexió) terepe is egyúttal. A címnek megfelelően a szerző nem kívánja közelebb hozni a gyermekeket a befogadóhoz, pusztán „kicsi” mivoltukra koncentrál, szembe állítva azt a „nagyokkal”, érzékeltetve, hogy a „nagy-

149 NÉMETH István Péter, *Tűnődés gyilkos gyermekekről. Csáth Géza A kis Emma című novellája felett*, Napút Online, 2009/6., 117–123. http://www.naputonline.hu/naput-kiadvanyok-arhiv/naput_2009/2009_06/117.htm (Letöltés dátuma: 2025.04.20.)

150 SÁNTA Ferenc, *Kicsik és nagyok* = SÁNTA Ferenc, *Isten a szekéren*, Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1972, 227–233.

151 SZÜK Balázs, *Élet egy négyszögben*, Agria, 2012/1., 137.

152 *I. m.*, 137.

ság” (a felnőtti minták összessége) már formálódóban van bennük. A cím tehát utal a gyermeki és a felnőtt realitás azonosságára, valamint – baljós előre utalásoktól sem mentesen – a felnőttiség felé tartó gyermeklétre.

Bár a novella személytelenné teszi a gyerekeket a névtelenség és a konkrét információk hiánya által is, mégis személyességről árulkodik a gyermekek intim zónáiba való betekintés. Ugyanakkor a műben szereplő kutya nevet is kap: Bodri – ám ő csak tanúja férfi és nő örökös párharcának, de, akárcsak a szintén megnevezett Szűz Mária vagy Isten, nem tud segíteni: nincs megváltás a névtelen szereplők számára. A tehetetlenség szimbólumai ők, hasonlóan a játékbabához, „akiben” – passzivitása révén – megtestesül a két gyermek kiszolgáltatott sorsa, hiszen ők is pusztán elszenvedik a felnőttek veszekedéseit. Egymásnak feszül itt gyermeki naivitás és felnőtti valóság, mely utóbbi torz viselkedésformák kialakulásához vezethet a gyermekben.

Játékukban tehetetlenségük jut kifejezésre, csak a szerepjáték szublimáló folyamata révén tudják levezetni a feszültséget, mely a férfi és nő kapcsolatát jellemző ellentétből fakad. A gyermekjáték felszabadító hatása helyett itt tobzódó fájdalom képződik le a gyermekek lelki realitásában. Játékuk örömtelen, ismétlődő motívumokat tartalmaz, telve párbeszédeselemekkel. Ám a szerepjátékban rejlő tragikum ellenére az instruáló „kilépések”, „kiszólások” („*En most elalszom, és te akarj levetköztetni!*”), mégis érzékeltetik tevékenységük játék voltát, még ha tükrözik is az őket övező mikromiliót uraló anomáliákat. E novella ékes példája annak, hogy a gyermeki élményvilág hatékonyan bemutatható a játék mozzanata révén, miután az a gyermeklét alapvető megnyilatkozási formája.

Összegzés

Mint láthattuk: a játékfogalom és a játéktevékenység ábrázolásának számos változata jelenik meg a huszadik századi magyar irodalomban, de a legtöbben közös a gyermekközpontú szemléletmód, melynek köszönhetően a játék mozzanata is középpontba kerül. Ugyanis a játék megjelenítésén keresztül vizsgálható leginkább a gyermeki gondolkodás és fejlődés, ugyanakkor a játék az adott társadalom kulturális lenyomataként is értelmezhető, ugyanis játékmotívumok hatják át a kultúra, a politika egyes aktusait, s a művészet formai valóságát is. Hiszen a játékból fakad az a ritmus, harmónia, prezentációs és helyettesítési szándék, mely mindezt ugyancsak áthatja. A huszadik századi irodalom többször magában hordoz egyfajta gyermekből kiinduló gondolkodásmódot is, mely szerint lényünk, személyiségünk központi magva a gyermeki létréteg, s ez szintén a játékosság jegyeivel bizonyítható, hiszen az oldás és kötés kiegyensúlyozására irányuló rendteremtés, a szabálykövetés és a kifejezési vágy dichotómiája hatja át az emberi létet magát is. A gyermeki játéktevékenység, a játék és a társadalmi, kulturális lét összefüggésének vizsgálata további erőfeszítéseket követel meg a hazai gyermekkortörténeti kutatástól, miután a játék a gyermekkultúra központi motívuma, általa helyezhető előtérbe a gyermekperspektíva, a gyermeki gondolkodás mint a kulturális konstrukciók szerkesztő eleme.

Irodalom

- ACKERMANNÉ KELŐ Kamilla, *A természetközeli oktatás megnyilvánulásai A Jövő Útjain című folyóiratban* = szerk. NÉMETH András és PIRKA Veronika, *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*, Budapest: Gondolat Kiadó, 2013, 117–133.
- BARKÓCZI Ilona – PUTNOKI Jenő, *A motiváció alapfogalmai* = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 33–44.
- BETTELHEIM, Bruno, *Az elég jó szülő*, ford. RAKOVSZKY Zsuzsa = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 24–29.
- CALLIESS, Edward, *Tanulás a játékban II.*, ford. STÖCKERT Károlyné = STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 218–220.
- CSÁTH Géza, *A kis Emma* = Csáth Géza, *Mesék, amelyek rosszul végződnek*, Budapest: Magvető Könyvkiadó, 1994, 419–425.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Az öröm művészete*, Budapest: Nyitott Könyvműhely, 2009.
- DEÁK Gábor, *A magyar gyermektanulmányi mozgalom története I.*, Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet – Magyar Pedagógiai Társaság – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2000.
- ÉRFALVY Lívია, *Kosztolányi írásművészete. Poétikai monográfia*, Veszprém: Iskolakultúra, 2012.
- FÜLE Lajos, *Futás* = Füle Lajos: *Futás*, Budapest: Kálvin János Kiadó, 2005, 17–19.
- 54 GRASTYÁN Endre, *A játék neurobiológiája*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 1985.
- HABÓK Anita, *Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe*. Neveléstörténet, 2007/1-2., 245–255.
http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=2&id=27. (Letöltés dátuma: 2025. 03. 06.)
- HANKISS Elemér, *Az emberi kaland*, Budapest: Helikon Kiadó, 1997.
- HORVÁTH István, *Tornyot raktam* = HORVÁTH István, *Horváth István legszebb versei*, Budapest: Ifjúsági Könyvkiadó, 1967, 25–27.
- HUIZINGA, Johan, *Homo ludens*, ford. MÁTHÉ Klára, Szeged: Univerzum, 1944.
- HUNT McVICKER, Joseph, *Az intrinzik motiváció történetéhez* = STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 45–48.
- JÓZSEF Attila, *József Attila összes versei*, Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1967.
- KEY, Ellen, *A gyermek évszázada*, ford. SZILÁGYI Pál, Budapest: Tankönyvkiadó, 1976.
- KLUGE, Norbert, *A gyermeklét antropológiája*, ford. SZILÁGYI Vilmos, Budapest: Animula Kiadó, 2004.
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *A rossz baba karrierje* = KOSZTOLÁNYI Dezső, *Április bolondja*. Magyar Elektronikus Könyvtár, é. n., <https://mek.oszk.hu/00700/00742/00742.htm#32> (Letöltés dátuma: 2025. 04. 27.)
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *Füredés* = KOSZTOLÁNYI Dezső: *Tengerszem*. Budapest: Európa Könyvkiadó, 2008, 5–13.
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *Kosztolányi Dezső összes versei*, Budapest: Osiris Kiadó, 2019.
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *Sakk-matt* = KOSZTOLÁNYI Dezső: *Kosztolányi Dezső novellái*, Budapest: Révai, 1943, 13–19.
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *A játékról* = KOSZTOLÁNYI Dezső: *Álom és ólom*, Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1969, 63–68.

- KRENZ, Armin, *A szerepjáték mint lelki növekedési lehetőség*, ford. STÖCKERT Károlyné = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 221–225.
- MARGÓCSY István, „A szegény kisgyermek panaszaí”, *Irodalomtörténet*, 1986/1., 95–102.
- MÉREI Ferenc, *A játék értelme és öröme*, = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 69–74.
- MÉREI Ferenc, *Gyermeklélektan*, Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt., 2001.
- MÉSZÁROS István, NÉMETH András és PUKÁNSZKY Béla, *Neveléstörténet*, Budapest: Osiris Kiadó, 2005.
- MIETZNER, Ulrike és PILARCZYK, Ulrike, *Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban*, ford. Joó Júlia és NEMES-NÉMETH Nóra = szerk. HEGEDŰS Judit, NÉMETH András és SZABÓ Zoltán András, *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*, Budapest: ELTE Eötvös József Könyvkiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2013, 31–50.
- MILLAR, Susanna, *Játépszichológia*, ford. KOÓS Anna, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973.
- MOLNÁR Péter, *Gyökerek és hajtások: Grastyán Endre játékelméletének változó kontextusáról* = szerk. Györgyi Erzsébet, „A játék királyi út”, Budapest: Kiss Áron Magyar Játék Társaság, 25–45.
- MUTH Ágota Gizella, *Kosztolányi Dezső: Akarsz-e játszani?*, Kézirat, é. n., http://desire_46.tripod.com/2szam/kosztol.htm (Letöltés dátuma: 2025. 04. 26.)
- NÉMETH András, *A reformpedagógia múltja és jelene*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1996.
- NÉMETH András, *Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai* = szerk. NÉMETH András, *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*, Budapest: Gondolat Kiadó, 2002, 25–43.
- NÉMETH G. Béla, *Szerep, játék, föltételeesség. Kosztolányi fölfogásának néhány eleme*, Új Írás, 1985/11., 18–25.
- NÉMETH István Péter, *Tűnődés gyilkos gyermekekről. Csáth Géza A kis Emma című novellája felett*, Napút Online, 2009/6., 117–123. http://www.naputonline.hu/naput-kiadvanyok-arhiv/naput_2009/2009_06/117.htm (Letöltés dátuma: 2025. 04. 20.)
- NIETZSCHE, Friedrich, *Im-igyen szóla Zarathustra*, Budapest: Grill Károly Könyvkiadó Vállalata, 1908.
- PÁLI Judit, *A játék mint alapozó funkció* = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 12–18.
- PÁLI Judit, *A játék szemlélete biológiai, neuropszichológiai aspektusokból* = szerk. GYÖRGYI Erzsébet, „A játék királyi út”, Budapest: Kiss Áron Magyar Játék Társaság, 2011, 12–24.
- POSZLER György, *A homo ludens hősiessége*, Korunk, 1985/5., 465–470.
- PUKÁNSZKY Béla, *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs: Iskolakultúra, 2005.
- PUKÁNSZKY Béla, *Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében*, Educatio, 2011/1., 37–47.
- RIGÓ Gyula, *Kosztolányi Dezső elbeszélésvilága*. Irodalmi Szemle Online, 2012.06.02. <https://irodalmiszemle.sk/2012/06/rigo-gyula-kosztolanyi-dezs-elbeszelesvilaga/> (Letöltés dátuma: 2025. 04. 20.)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emil, vagy a nevelésről*, ford. GYÖRY János, Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat, 1978.
- SÁNTA Ferenc, *Kicsik és nagyok* = SÁNTA Ferenc, *Isten a szekéren*, Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1972, 227–233.

- SIMONFI Zsuzsanna, *Szakrális mozdulat a reformpedagógiában. Az intuíció megjelenítése és értelmezése az Új Iskola pedagógiájában* = SANDA István Dániel és SIMONFI Zsuzsanna, *Nevelés a szakralitás dimenziójában*, Budapest: Gondolat Kiadó, 2011.
- STÖCKERT Károlyné, *Pszichológiai szempontok érvényesítése az óvodás korú gyermekek játékának értelmezésében* = szerk. STÖCKERT Károlyné, *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2011, 9–11.
- SZABÓ Lőrinc, *Szabó Lőrinc összes versei*, Budapest: Digitális Irodalmi Akadémia, é. n., https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/SZABOL/szabol00154_tart.html (Letöltés dátuma: 2025. 04. 27.)
- SZABÓ Magda, *Abigél*, Budapest, Móra, 2024.
- SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Kosztolányi Dezső*, Pozsony: Kalligram, 2010.
- SZEGSZÁRDY-CSENGERY József, *Kosztolányi Dezső*, Szeged: Magyar Irodalomtörténeti Intézet, 1938.
- SZILÁGYI Domokos, *Játékok I-II.* = SZILÁGYI Domokos, *Kényszerleszállás*, Bukarest: Kriterion Könyvkiadó, 1979, 337–338.
- SZÜK Balázs, *Élet egy négyszögben*, Agria, 2012/1., 136–138.
- VÁG Ottó, *Friedrich Fröbel*, Budapest: Tankönyvkiadó, 1976.

Would you Like to Play? The Representation of Children's play in the Poetry of Dezső Kosztolányi and in Twentieth Century Hungarian Literature.

56 Abstract. In my study, I undertake an overview of the ways in which the concept of play and children's play activities are represented in literature, following a detailed and systematic review of concepts of play, functions of play, and theories of play. My paper focuses primarily on the Hungarian lyrical output of the first decades of the twentieth century, placing Kosztolányi Dezső's poem *The Game* at the center of attention. In my discussion, play is addressed as an object, an activity, a concept, an attitude, and a perspective, in connection with the more characteristic intellectual and pedagogical trends of the period. In the era under examination, a child-centered pedagogical attitude became prevalent, the topos of the child-messiah came to the fore, and the state of childhood began to be treated as a reference point in the creators' process of interpreting existence. Within this framework, play became a central topos of this attitude.

Keywords: play theories, Dezső Kosztolányi, history of childhood, homo ludens, *The Game*

Támba Renátó

Álmos Vezér Gimnázium, Pedagógiai Szakgimnázium és Általános Iskola
1144, Budapest, Álmos vezér tere 9.
trenato87@gmail.com

Novák Antaltól Jacob Strane-ig

Kate Elizabeth Russell: *Szép, sötét Vanessám*

Absztrakt. Az elsőkönyves Kate Elizabeth Russell magyarul 2021-ben, Borbély Judit Bernadett fordításában, az USA-ban egy évvel korábban megjelent regényének középpontjában egy 42 éves irodalomtanár és egy 15 éves diáklány közt kialakuló testi és érzelmi kapcsolat áll. A regényt ezúttal olyan magyar iskolaregények kontextusában olvassuk el, amelyben áldozatként is értelmezhető tanárhősök szerepelnek: ilyen Kosztolányi *Aranysárcány*a, Komlós Aladártól a *Néró és a VII. A*, Márai Sándor regénye, a *Bébi vagy az első szerelem*, és Mészöly Ágnes ifjúsági regénye, a *Darwin-játszma*. Az elemzés meg kívánja mutatni, mennyiben több Russell regénye, mint oknyomozó újságcikk egy zaklatási ügyről. A tanár- és a diák-szerep, egyes párhuzamok (pl. Nabokov *Lolitája* vagy Britney Spears), az elbeszélés mód, a kutya motívuma mind előkerülnek ennek igazolásához.

A magyar irodalomban nem kevés öngyilkosságot elkövető, halálba hajszolt, vagy a végső összeomlás előtti pillanatban kimerevített tanárfigurát találunk:¹ a leghíresebb közülük Kosztolányi *Aranysárcány*ának Novák Antala,² de ott van Perényi Zoltán Komlós Aladárnál (*Néró és a VII. A*),³ tőle egy fegyelmi tárgyalás után köszön

1 A gyötrődő, belső válságot megélő tanár gyakran felbukkan a huszadik század első felének magyar irodalmában: „Aligha vitatható, hogy a pedagógusi szerepkör megkívánta magatartásmód és az ezzel sokszor összeegyeztethetetlen vágyak, nézetek közt őrlődő tanár már-már archetipikus alakjává vált a kor irodalmának.” ALMÁSSY Balázs, *Tanártípusok a Nyugat korának magyar irodalmában*, Neveléstudomány, 2013/4., 45–46.

2 Az *Aranysárcány* százéves fogadtatástörténetében számos értelmezés összpontosított Novák Antalra mint ellentmondásos tanárfigurára. Közülük is kiemelendő: SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Kosztolányi Dezső*, Pozsony: Kalligram, 2010, 255–284. Tamás Ferenc, középiskolai tanári tapasztalataiból kiindulva, az ifjúság számára átdolgozott, a szerző által rövidített *Aranysárcány* kapcsán a Kosztolányi-regény tanítási tapasztalatairól, a diákoknak az egyes hősökhöz való viszonyáról is írt: TAMÁS Ferenc, *Az ifjúsági Aranysárcány*, Taní-tani, 2004–2005. tanév, 4. sz., 94–96. Balogh Gergő, miközben hangsúlyozza, hogy a regény ennél sokkal összetettebben értelmezhető, kiemeli, hogy „az *Aranysárcány* a gimnáziumi oktatás egy olyan állapotát jeleníti meg, amelynek uralkodó diskurzusára joggal tekinthetünk az éppen megszilárduló modern középiskolai oktatás rendjének modelljeként. Ilyesfajta megközelítésben a regény nemcsak apropót szolgáltat az oktatás- vagy társadalomtörténeti folyamatok megjelenítéséhez. Azok felől maga is másként tűnik fel, maga is másként válik értelmezhetővé.” BALOGH Gergő, *A modern intézmény: rend, autoritás és sztenderdizáció – Kosztolányi Dezső Aranysárcány című regényének példáján*, Literatura, 2017/1–2., 41.

el az olvasó, vagy Márai tanárfigurája a *Bébi vagy az első szerelem* című regényből, akit utoljára baltával a kezében, szobájába bezárkózva látunk.⁴ Ha napjainkhoz közelebb megyünk, találunk olyan ifjúsági regényt (Mészöly Ágnes: *Darwin-játszma*), ahol négy gimnazista lány, kitervelt hadművelettel, iskolai és internetes zaklatással juttat el oda egy tanárt, az osztályfőnöküket, hogy az figyelmen kívül hagyja az autót, és szörnyet haljon.⁵ Ebben a 2014-es regényben már megjelenik témaként a szerelmi viszony tanár és diák közt, a regény viszont egyértelművé teszi, hogy Kecskeméti Gábor nem kezdett ki a tanítványával, csak a lányok keverték ebbe a gyanúba, azért, hogy megszabaduljanak tőle. Mintha sajátos fokozódás rajzolódna ki: az 1925-ös *Aranysárkányban* Novák Antal öngyilkosságában a szerelem még csak olyan módon játszik szerepet, hogy a tanár lánya testi kapcsolatba kerül apja érettségiző diákjával, teherbe esik tőle, majd a fiatalok együtt elszöknek a városból, fokozva a kisvárosban köztisztelőnek örvendő pedagógus szégyenét. Márai 1928-as regényében egy fiúosztályba hat diáklány érkezik, a Rozmár gúnyneven emlegetett tanár pedig az egyikükbe szerelmes lesz. Vetélytársat lát egy osztálybeli fiúban, és ez a patológussá váló érzelem vezet el az összeomlásához – de a tanár a diáklánnyal testi kapcsolatba nem kerül, „Bébi” valószínűleg nem is tud szinte semmit a férfi érzelmeiről, amelyekről az olvasó a hős által vezetett naplóból értesül. Komlós Aladár Perényije (ez a regény először 1935-ben jelent meg) egy egész lányosztályba lesz szerelmes, és a fegyelmi tárgyalásához az a kétségbeesett igyekezet vezet el, hogy az őt megunó, rajongását egy nála fiatalabb tanárra fordító osztály szeretetét, rajongását igyekszik visszanyerni. Itt sincs tehát szó tanár és diák közti testi kapcsolatáról, annak ellenére sem, hogy az egyik diáklány szerelmes Perényibe, de a tanár őt leginkább lenézi, egyébként pedig az egyik kolléganőjével van viszonya. És akkor ott van ennek az álta-

3 Kardos László a regény célközönségének egyértelműen a tanárokat tartotta: „egész sor tanártársamon is ellenőriztem az élményt; egyetlen lendületben, pihenő nélkül futottunk végig az egész könyvön, órák alatt, olyan heves kíváncsisággal és hullámzó érzések között, mintha vádiratunkat, nekrológunkat vagy titkos »minősítésünket« olvastuk volna, négy fal között, zárt ajtók mögött.” KARDOS László, *Komlós Aladár: Néző és a VII. A*, Válasz, 1936/3., 189–190.

4 Horváth Csaba Márai-regényét az *Aranysárkánnyal* és Babits Tímár *Virgil fia* című regényével közös kontextusban elemzi, beszédes című írásában: HORVÁTH Csaba, „Akit gyűlölnék az istenek, tanárrá teszik”. *Tanárbábrázolás a húszas évek magyar regényirodalmában*, Kritika, 2001/2., 33–35., Lőrinczy Huba a „férfiklimaktérium” és a mélypszichológia felől közelíti meg a Márai-regényt, értelmezése az egyik legfontosabb a műről született, kevés számú értelmezés közül: „Az öregedés küszöbére lépő, nyugdíjaztatásához közeledő tanár kiviláglik naplójából – korántsem ab ovo rossz, ártó szándékú, netán elvetemült ember – épp »csak« súlyosan frusztrált, elfojtásokkal, szorongásokkal teli, neurotikus lény.” LŐRINCZY Huba, *Egy vakond naplója. Márai Sándor: Bébi vagy az első szerelem*, Műhely, 1999/4., 69.

5 Lovász Andrea a regény fogadtatástörténetét (amelyben igen gyakran a „ki a hibás?” kérdés mentén alakul az érvelés) is elemzi tanulmányában: LOVÁSZ Andrea, *A kérdőjellel görbülés eleganciája: Mészöly Ágnes: Darwin-játszma = „...kézifékes fordulást is tud”, Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikolett, Balatonfüred: Balatonfüred Városért Közalapítvány, Tempevölgy könyvek 29., 2018, 205–212.

lam önkényesen összerakott sornak a végén Mészöly Ágnes regénye, ahol a tanár ugyan nem zaklatja gimnazista tanítványát, nem kezd vele viszonyt, csak ezzel vádolják meg a lányok, viszont ebben a 21. századi regényvilágban már teljesen elképzelhető lenne egy effajta kapcsolat, ezért is hisz a diákoknak mindenki.

Az elsőkönyves Kate Elizabeth Russell magyarul 2021-ben, Borbély Judit Bernadett fordításában, az USA-ban egy évvel korábban megjelent regényében viszont már nemcsak elfojtott vágyak vannak vagy hamis vád: ennek a könyvnek a középpontjában egy tanár és egy diáklány közt kialakuló testi és érzelmi kapcsolat áll. A 15 éves Vanessa Vye a nála 27 évvel idősebb irodalomtanár, Jacob Strane szeretője lesz, ennek az amerikai tanárnak a történetét pedig olvashatjuk Novák Antal, Perényi Zoltán, Rozmár (Márai hőséneke csak a gúnynevét tudjuk) és Kecskeméti Gábor sztorijával összevetve is. Ezeket a magyar irodalomban megírt tanárokat leginkább áldozatként szoktuk elemezni,⁶ Mr. Strane-ről viszont mintha kizárólag szörnyetegként lehetne beszélni, elítélve azt, amit elkövetett a lány ellen. De Russell könyve nem tényfeltáró újságcikk, nem is vádirat a bíróság előtt, hanem regény: épp ezért nem szabad elfelejtenünk, hogy csak Vanessától magától tudjuk, a tanár mit tett vele, mindvégig ő a regény elbeszélője. Csak az ő sztorija bomlik ki részletesen, miközben Strane-t más lányok is megvádolják azzal, hogy szexuálisan zaklatta őket: de ahogy a felsorolt magyar regényekben sem értelmezhetjük a tanárfigurákat kizárólag áldozatként, itt sem elemezhetjük pusztán a témát, nem összpontosíthatunk csak a cselekményre.

Vajon a *Szép, sötét Vanessám* esetében valóban túl lehet lépni a bűn felmutatásán és az ítéletalkotáson? Mintha a regény maga is arra figyelmeztetne, hogy egy irodalmi mű értelmezése összetettebb feladat, mint azoké a tényfeltáró újságcikké, amelyekre azonnal repülnek a határozott kommentek. A mű a villámgyors és magabiztos ítéletek korában játszódik: amikor Strane-ről megjelenik egy újságcikk, benne egykori áldozatainak vádjaival, Vanessa a közösségi oldalakat pörgeti, a kommenteket olvasgatja, és azzal szembesül, hogy rengetegen ítéleznek csalhatatlanul és határozottan a férfi felett. És ez még akkor is nagyon más helyzet, mint Novák Antalé volt, ha a helyi újság Kosztolányinál kicsit úgy működik, mint Russell regényében a facebook: Novák Antalnak a végső lökést az öngyilkossághoz az adja meg, hogy az Ostor című sárszegi lapba szenzációvá növesztve bekerül, ami történt vele. Sőt, az egész lapszámot neki szentelik – a kommentek ebben a világban még az emberek közti interakciókban születnek meg, de már ez is épp elég ahhoz, hogy Novák eldöntse, ő nem tud ebben a közösségben élni tovább:

„– Novák Antalt... megverték...

Ez egyszerűségében iszonyú volt. Valami jobbat remélve, a másik oldalra fordított. Itt folytatódott, alcímekkel:

6 Persze, ez ennél sokkal összetettebb kérdés: az *Aranyáskány* című, Ranódy László rendezte film, például, felerősíti Novák Antal áldozatként való értelmezését (már csak azzal is, hogy az egyébként csodálatos Mensáros Lászlóval játszatja el a főszerepet), de a regény árnyaltabb képet ad a főhőséről; Perényi Zoltán pedig saját magát nevezi áldozatnak, ennek okát pedig abban látja, hogy ő jobban szereti a tanítványait, mint azok őt.

– Hilda kisasszony szökése... Hilda... Csajkás Tibor... Tibor...

Mindenütt az ő nevük, a harmadik, negyedik oldalon is. Az egész számot neki szentelték:

– Ez a sötét tanbetyár, ki az iskolában az erkölcsöt prédikálja... nemzedékeket tesz tönkre... Kérdezzük, meddig tűri... tisztességes társadalom... minisztérium...

De a cikk visszatért a legérdekesebbre:

– Látogatás Fóris lakásán... A végzetes ajándék... Mit mond Gergely, az iskola-szolga?... A kisasszony, úgy látszik, sürgősnek érezte... Családi... öröm...

Az utálattól szédülve dőlt egyik téglarakáshoz. Kezében lengett az újság, a szennyes újság. Mintha egy családi lepedőt, melyen hónapokig aludtak sokan, kitergetnek a napfénybe, minden piszkával. De nem hajította el, gondosan összehajtogatva, belső zsebébe csúsztatta.”⁷

Novák Antal és Jacob Strane élete végül ugyanúgy zárul: öngyilkosok lesznek mindketten. Persze, Novák Antal tanári hibái (például, ahogyan Liszner Vilit megalázza felelés közben) nem mérhetőek kiskorú lányok szexuális zaklatásához, mégis érdemes egymás mellé tennünk a két regényszereplőt. Meg kell néznünk, mennyiben látjuk egyáltalán Strane nézőpontját, mennyire ismerjük meg az ő történetét, és fel kell tennünk a kérdést, vajon mi lehet az oka annak, hogy a tanárból csak annyit látunk, amennyit Vanessa megmutat nekünk.

60 Míg Novák Antal iskolában elkövetett öngyilkossága Kosztolányi regényének megrázó csúcspontja (amelyet csak a tanár temetése, majd az epilógus követ), addig Russellnél Jacob Strane haláláról a mű középefelé értesül az olvasó – a magyar kiadásban 451 oldalas regény 233. oldalán tudjuk meg, hogy a tanár 2017-ben egy folyóba vetette magát. Ez a regény ugyanis nem lineárisan meséli el Vanessa és Mr. Strane kapcsolatának történetét – váltakoznak a 2000–2001-ben, vagyis a lány gimnazista éveiben játszódó, a lány 2006-os egyetemista évről tudósító, valamint a 2017-ben játszódó fejezetek. Mindhárom idősíkból lineárisan haladnak előre a történések, de átszövik őket a visszautalások, a 2000–2001-es szál épp Strane halála előtt éri el a tetőpontját, ekkor derül ki, hogy Vanessának el kellett hagynia a gimnáziumot. Strane halálát pedig közvetlenül az előzi meg, hogy öt egykori diákja (különböző életkorúak) vádolja meg szexuális zaklatással, majd egy újságcikk is megjelenik, ami feltárja az esetet. Gyanú már korábban is volt a tanár körül, ezúttal viszont az esetek nyilvánosságra kerülnek – ha így meséljük el a cselekményt, azt is hihetnénk, a tanárt behajszolták az öngyilkosságba, de akár azt is, hogy a sajtó adta meg a tettehez a végső lökést, mint Novák Antal esetében. A regényben arról, hogy a tanár mit tett az öt vádló lányokkal, nem tudunk meg sokat: Vanessa történetét követjük végig, a lány viszont nincs a tanárral folytatott viszonyát nyilvánosságra hozók között. Vanessa történetét kell tehát értelmeznünk, a regény már csak ezért sem Mr. Strane öngyilkosságáig ível, hanem addig a pontig, amíg a lány elkezd megérteni a vele történeteket, és új életet kezd, megszabadulva

7 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Aranyárkány*, Kosztolányi Dezső Összes Művei, Kritikai kiadás, sajtó alá rendezte BÉNGI László és PARÁDI Andrea, Pozsony: Kalligram Kiadó, 2014, 657–659.

egykori tanára rá gyakorolt hatásától. A tanár halála után beszél először részletesen a pszichológusának a történekről: korábban csak megemlítette a terápiás beszélgetéseken, egyetlen alkalommal, egyébként azt állította a terapeutának és önmagának is, hogy egészen más okból, az apja miatt jár hozzá rendszeresen.

A regénybe számos értelmező beépül. Értelmezik a Mr. Strane és Vanessa között történetet a lány szülei, megpróbálkozik ezzel egy barátnője, akinek utólag meséli el, mi történt vele. De értelmezője lesz a történeteknek a lány pszichológusa is, legfőképpen pedig, több fázisban, a lány maga is értelmezni próbál folyamatosan. Mintha ezzel is arra szólítana fel a regény, hogy az olvasó hozza létre a saját értelmezését, ne másokét vegye át. Az ítékezés, ráadásul, nemcsak a tanárt éri el: miután Vanessának iskolát kell váltani 2001-ben, még gimnazistaként (magára vállalva, hogy hazudott, amikor azt állította egy iskolatársának, viszonya van a tanárával), azonnal elterjed róla az ítélet az új helyen. Bár a fiúk úgy beszélnek egy bizonyos új lányról Vanessa füle halatára, hogy nem tudják, éppen róla van szó: „Franciaórán, ahol tele a tankönyv olyan fejezetekkel, amelyeken én már rég túl vagyok, két fiú az én soromban egy új lányról pusmog, egy harmadiksról, akit áthelyeznek, mert kurvázkodott, egy tanárral dugott.”⁸ Amikor pedig 2017-ben egy Taylor nevű lány kirobbantja Mr. Strane zaklatási ügyét, majd kiderül a tanár öngyilkossága, olyan című írások jelennek meg, mint „Elszámoltatás vagy leszámolás?”, „Halálos kimenetelű vádak”, „Ideje lenne beszél-nünk a hasraütésszerű vádaskodás ártalmasságáról”.⁹ Ezután Taylor halálos fenyegetéseket kap az online térben, és el kell tűnnie a közösségi médiából: sokan azzal vádolják meg ugyanis, hogy ő kergette Mr. Strane-t a halálba. Vagyis nemcsak a tanár története, de a lányoké is arra figyelmeztet, tegyünk különbséget a gyors, online reakciók és egy regény értelmezése között.

Mészöly Ágnes *Darwin-játszma* című regényében az osztályfőnökük sajátos online zaklatását kitervelő lányokat a tanár halálos balesete miatt voltaképpen nem vádolja meg senki, ők önmagukat hibáztatják és büntetik, különféle módokon – Russell regényében viszont halálos fenyegetéseket kap az a Taylor, aki, minden valószínűség szerint, legalábbis ebben a vonatkozásban a regény nem hagy minket kétségek között, az igazat mondta el hajdani tanáráról. Taylor állításait az olvasó számára Vanessa története támogatja meg, még ha a főszereplő lány a nyilvánosság előtt nem is szólal meg „sorstársa” védelmében. Taylor és Strane kettősének története nem része a cselekménynek, ahogy nem tudunk meg részleteket arról sem, a tanár mit tett a többi lánnyal. Russell regénye, szemben az emlegetett magyar művekkel, épp a tanár szólását, történetét hagyja homályban: Mr. Strane-ről annyit tudunk, amennyit elmond Vanessának, ezen túl csak néhány nyomot kapunk, de ezeket a lány maga sem tudja teljes bizonyossággal értelmezni. Értésülünk róla, hogy a férfi már harmincas éveiben vasectomiát kért: mintha már akkor szembenézett volna vele, hogy a gyereklányokhoz vonzódik, és jobb, ha nem lesz saját gyermeke, de ezt nem a tanár

8 Kate Elizabeth RUSSELL, *Szép, sötét Vanessám*, ford. BORBÉLY Judit Bernadett, Budapest: Libri Kiadó, 2021, 250.

9 RUSSELL, *I. m.*, 235.

mondja el valakinek, a lány magyarázza így a döntést. Halála előtt elküldi Vanessának egy csomagban a lány egykori, az irodalomórakra írt esszéit, a lányról készített polaroid felvételek társaságában, meg azt az epres pizzamát is, amelyet ő vásárolt neki annak idején, az első együttlétükre. Nem kell ezekhez magyarázat, ez maga a bizonyíték, állapítja meg a lány – de hogy minek a bizonyítéka ez a csomag, azt már az olvasónak kell összeraknia, a regény egésze alapján.

Egy fontos értelmezői gesztust viszont mégis Mr. Strane kap meg: a regény címét (ami Russell regénye, még ha Vanessa története is), a szerző által kialakított fikció szerint a tanár adta. És Vanessa ebben a szöszerkezetben az övé – ugyanakkor a „szép, sötét Vanessám” idézet, Vladimir Nabokovtól. Nem abból a Nabokov-regényből való, amely Russell regényének legfontosabb, a műben sokat emlegetett előszövege, vagyis nem *Lolita*-idézet, hanem a *Gyér világ* című műből került át. Mr. Strane hívja fel erre a különös alkotásra a lány figyelmét, ő állítja azt, hogy Vanessa olyan, mintha Nabokov írta volna meg. A regény ajánlása viszont már a *Lolita*hoz kapcsolja hozzá Russell művét, amely a két műben szereplő lányok lehetséges modelljeit nevezi meg legfontosabb olvasókként: „A valóságos Dolores Haze-eknek és Vanessa Wye-oknak, akiknek a történetét még nem hallották, nem hitték el, vagy nem értették”¹⁰ A mű végén olvasható köszönetnyilvánítás pedig már kizárólagos olvasókként jelöli meg a „Lolitákat”: „Végezetül köszönet az úgynevezett nimfácskáknak, a Lolitáknak, akikkel az évek során találkoztam, s akik hasonló történeteket cipelnek magukkal a szerelem álöltözetébe bújó erőszakról, akik önmagukra ismernek Dolores Haze-ben. Ez a könyv csakis nektek szól.”¹¹

62

Ha a műről a neten fellelhető véleményeket nézzük meg (leginkább a moly.hu-n és különböző olvasói blogokon találunk ilyeneket), azt látjuk, hogy a köszönetnyilvánításban megtalálható írói ajánlás célba talált, sokan a saját, évekkorábbi történetük felől olvasták el Russell regényét. Ezért is nevezik megterhelő, nehezen végigolvasható műnek: pedig, ha még fel is kavarodnak bennünk a saját emlékeink, a végigolvasásnál többre megyünk az újraolvasással. Így tehetjük le a beleélő, a személyes érintettséget aktivizáló olvasásmódot, és olvashatjuk nem pusztán a „társadalmi hasznosság”, az áldozatsegítés mentén a szöveget. Fontos figyelmeztetés az, amit Smid Róbert fogalmazott meg egy évösszegző megszólalásában, a 2022-es év általa negatívként értékelt folyamatairól – nekem ez a felvetés annak végiggondolásában segített, mit érdemes a *Szép, sötét Vanessám* kapcsán megírni, és mit hagyjunk meg a terapeutánkkal vagy a barátnőinkkel folytatott beszélgetésekre:

„Negatív folyamatnak tekintem ugyanakkor azt, amire Lapis József is utal az *Elég* című új kötetében, illetve Lőrincz Csongor is felhossa az *Istenem, ne romolj* című új Kukorelly-kötetről írt kritikájában az Alföld hasábjain: a kritikusok a Han Bjong-Csol-i értelemben elvégzik az önoptimalizációt, vagyis gyakran a középszerű köteteket is agyondicsérik, ha azok »mondanivalója« szinkronban van a korszellemmel. Mindeközben figyelmen kívül hagyják az esztétikai fogyatkozásokat, illetve azt a kon-

10 RUSSELL, *I. m.*, 7.

11 RUSSELL, *I. m.*, 453–454.

textualizációt, amely a szubjektív »tetszés« helyett mondjuk a kortárs irodalom beszédmódjaihoz képest mérlegelné az adott szöveg súlyát. Ugyanakkor meg nem végzik el az Andreas Reckwitz-i értelemben vehető (deszubjektivizációs) önoptimalizációt. A kritikusok körében egyre inkább teret nyer az »azonosulós« olvasás, ezzel párhuzamosan pedig egyfajta funkcionális szemlélet is felütötte a fejét, amely az alapján értékeli műveket, hogy az adott könyv mit »adott« vagy hogyan »segített« az olvasójának. Valószínűleg ezzel is összefüggésben állhat az a visszatetsző trend, hogy a fiatal, egy-két könyves szerzőkkel szakmában készült interjúkban a legkevésbé az irodalomról szokott szó esni.¹²

Smid Róbert egy-két könyves szerzőket emleget, és Russell maga is elsőkönyves volt a *Szép, sötét Vanessámmal*: és az ezt a regényt kísérő írásokban, interjúkban is meglehetősen kevés szó esik irodalomról. Ezzel szemben megtudjuk, hogy plágiummal vádolták meg a szerzőt, aki ennek hatására vallotta be, amit korábban hártott: azt, hogy a regénye személyes traumán alapul. Mintha még ezzel a feltárt személyes előtörténettel is afelé lökne minket a szöveg, hogy kizárólag a lány története felől olvassuk a regényt. Éppen ezért segíthet, ha belehelyezzük a *Szép, sötét Vanessámat* egy önkényes sorozatba, és a magyar irodalom Mr. Strane különös „elődeiként” olvasható tanárfigurái felől közelítünk, hiszen így a figyelmünk az irodalomtanára is ráirányulhat. Aki, ráadásul, figyelmeztet is minket az egyoldalú értelmezés veszélyeire, a regénybeli első órája végén ugyanis ezt az intelmet fogalmazza meg: „Ha magukkal vinnének valamit az órámról, jegyezzék meg, hogy a világ egymást keresztező történetek végtelen sorozata, melyik mindegyike egyformán hiteles és igaz.”¹³ Már csak ezért sem feledkezhetünk meg róla, hogy hiába lehet ennek a regénynek fontos társadalmi feladata, hiába ösztökélheti a tanáraik által zaklatott diákokat arra, álljanak ki magukért, hiába egyértelmű, hogy a tizenöt éves tanítványaikkal viszonyt kezdő pedagógusok bünt követnek el, ettől még Russell regényét lehet irodalomként is olvasni. Nem hibátlan regény ugyan, és nem is kell amiatt felülértékelni, mert kétségtelenül „szinkronban van a korszellemmel”, viszont a tanárt szerepeltető regények fontos fázisát jelenti. Nem Mr. Strane történetének igazságát keresem tehát, de arra kíváncsi lettem, mennyiben szól a *Szép, sötét Vanessám* a tanári lét tragédiájáról. Ahogy arra is, mennyire fontos a regény értelmezése szempontjából, hogy a 15 éves lány és egy 42 éves férfi viszonya épp egy diák és az őt tanító tanár szexuális és érzelmi kapcsolata.

Kell egy határ

Mr. Strane nemcsak Vanessa irodalomtanára: a lány kreatívírás-szakkörre is jár hozzá. De az iskola akkor is körülveszi őket, amikor már nincsenek a falai közt: amikor Vanessa 2017-ben találkozik a férfival, megállapítja ugyan, hogy Strane mennyi-

12 SMID Róbert, *Körkérdés*, 2022, <https://litera.hu/magazin/interju/kokerdes-2022-smid-robert-valaszol.html> (Letöltés dátuma: 2015.11.19.)

13 RUSSELL, *I. m.*, 33.

re megöregedett, de felidéződik benne, milyen volt tizenöt évesen hozzábújni, hiszen a tanárt akkor is, az újabb találkozásukkor is kávé- és krétaporillat lengi körbe. Vanessa egész önmegértési folyamata is egy iskolai feladatmegoldáshoz válik hasonlóvá, olyan lesz, mint annak idején egy geometriapélda megoldása volt. A geometriatanár arra hívta fel a lány figyelmét, nem elég, ha a válaszai jók, az oda vezető útnak is látszania kell – mintha ez az intelem a regényről magáról is szólna, annyiban legalábbis, hogy nem elég Strane öngyilkosságát és a lány végső ráismerését látnunk, az ide elvezető út nélkül ezek nem értelmezhetők: „– Világosabban kell feltüntetned az egyes lépéseket, Vanessa – mondja Mrs. Antonova az arra a hétre feladott geometrialeckémen keletkezett gyűrődéseket kisimítva. – Különben honnan tudjam, hogy jutottál el a megoldáshoz?”¹⁴

De milyen is ez a bentlakásos elitiskola, a Browick, ahol Vanessa és Strane találkoznak? Aki a magyar iskolai rendszerből indul ki, azt sokkal inkább egyetemre emlékeztetheti, mintsem középiskolára: a 15 évesek mintha hirtelen „felnőtt” helyzetbe kerülnének itt, maguk állítják össze az órarendjüket, kilépnek a szülői felügyelet alól. Még a fogalmak is az egyetemi rendszert idézik (egy magyar olvasó számára mindenképp): amikor a regényben Mr. Strane először megjelenik, „az angol tanszék vezetőjeként” emlegeti a lány. Ekkor már, amikor Strane-ról beszélni kezd, a második évét tölti az iskolában: korábban arról értesülünk, mennyire vágyódott a Browickba, az első olyan fejezet viszont, amelyikben látjuk az iskolát is, másodéves korába visz el minket. A gimnazista éveinek kezdete tehát számára nem az a pillanat, amikor belép a Browickba, a fordulópontot az jelenti, amikor Mr. Strane tanítani kezdi őt. Az iskola, már csak bentlakásos mivolta miatt is, külön univerzumot képez, olyan világot, amelyben csak tanárok és diákok léteznek. A szülőket is meginvitálják ugyan időnként, megrendezve a szülői vizit hétvégéjét, programokat szerveznek nekik, például kóktélpártit, csapatjátékokat, illetve fogadóórákat tartanak: ezeket Vanessa szülei nagyon idegennek érzik, feszengve végigcsinálják ugyan, egyetlen alkalommal, másodsorra viszont már csak a fogadóórákon vesznek részt. A lány szerint ez helyes döntés a részükről: „Jól is van így: a Browick az én világom, nem az övék.”¹⁵ Az iskola és a szülők között tehát markáns határ húzódik, ahogy határ van a tanárok és diákok között is: az iskola viszont, szervezetten és tervszerűen, igyekszik elmosni ezt, hangsúlyozottan csak átmenetileg. Éppen a felfüggesztés átmenetisége figyelmeztet arra mindenkit, hogy egyébként a tanár vagy a diákok kezdeményezésére nem léphetők át a határok. A diákok havonta egyszer a tanácsadójuk lakásán vacsoráznak – Vanessa mentora, Mrs. Antonova viszont nem hajlandó ezeket az alkalmakat megtartani, veszélyesnek tartja őket: „Húznunk kell egy határt – mondja. – Nem minden tanár osztja a véleményemet, de nem baj. Hagyják a fejükre nőni a diákokat, de ez az ő dolguk. Elmegyünk valahová, eszünk, elbeszélgetünk, aztán szépen hazamegyünk. Kell egy határ.”¹⁶

14 RUSSELL, *l. m.*, 185.

15 RUSSELL, *l. m.*, 59.

16 RUSSELL, *l. m.*, 35.

Mrs. Antonova attól tart, hogy a diákok nem fognak visszatérni a saját területekre, ha egyszer kiléptek onnan: kollégája, Mr. Strane azonban folyton feszegeti a határokat. Már az első órája végén, amelyen Vanessa is részt vesz, meglepi a gimnazistákat a szóhasználatával:

„– Őszinte leszek magukhoz. Kurva fáradt vagyok.

Az asztal túloldalán Jenny meglepetten fölnevet. Megesik, hogy a tanárok viccelődnek velünk órán, ám még egyiküket sem hallottam káromkodni. Nem hittem volna, hogy olyat is tudnak.”¹⁷

Ezt a verbális határátlépést az irodalomtanár egy nagyobb diáktársasággal szemben követi el, itt még szó sincs intim helyzetről, nem marad kettesben egy tanítványaival, így egyszerűen olyan gesztus ez, amelyet „jófejségnek” szokás minősíteni. Ezzel a káromkodással egy pillanatra belép a diákok közé, átveszi a fordulataikat: a következő fázis viszont már úgy jön el, hogy kettesben vannak Vanessával. Itt sem történik több egy verbális gesztusnál: megdicséri a lány ruháját, nem sokkal később pedig, egy másik szituációban, felemel egy juharlevelet, és azt mondja, milyen jól megy Vanessa vörös színű hajához. Az első alkalmat a lány maga is különösnek találja („Furcsa, ha egy középkorú férfi felfigyel egy lány öltözkéjére. Apám egy ruhát is alig tud megkülönböztetni egy szoknyától.”),¹⁸ a második eseten a lány anyja képed el nagyon, mintha azonnal érzékelné, hogy elindultak egy úton, amelynek ez már nagyon veszélyes állomása:

„– Egy tanár mondta nekem, hogy a vörösjuhar-levelek színére emlékezteti a hajam.
– Szédült megkönnyebbülést érzek, amikor kimondom; kis híján fel is kacagok.

Anya összehúzza a szemét.

– Egy tanár?

– Anya, az utat figyeld.

– Férfi?

– Mit számít az?

– Egy tanárnak nem szabad ilyet mondania. Ki volt az?

– Anya.

– Tudni akarom.

– Megígérted, hogy nem fogsz balhézni.

Összeszorítja a száját, mintha így próbálna erőt venni magán.”¹⁹

Az anya egyértelművé teszi ebben a párbeszédben, hogy egy ilyen megjegyzéssel a tanár már leveti a szerepét, és férfivá válik – a lány is érzi, hazudnia kell, ezért az anyának „tettesként” nem Mr. Strane-t, hanem a politikatanárát nevezi meg. És Mr. Strane ezt követően nagyon hamar továbbmegy a pusztán verbális határsértéseknél: amikor egy tördelőszoftver használatát mutatja meg a lánynak, hosszasan fogja a kezét,

17 RUSSELL, *l. m.*, 34.

18 RUSSELL, *l. m.*, 41.

19 RUSSELL, *l. m.*, 49–50.

ekkor még azzal az üreggel, hogy így vezeti az egeret, majd megpaskolja Vanessa térdét is. Egymás mellett látunk tehát olyan alkalmakat, amikor az iskola maga teremt a határokat elmosó helyzeteket, meg olyanokat, amikor Mr. Strane lép át a tanárt és a diákok elválasztó szakadékon: sőt, olyan is van, amikor egy „hivatalos”, de a határokat elmosó alkalom keretében mossa el verbálisan a határt. A leglátványosabb példa erre egy iskolai táncmulatság, egy Halloween-buli. Erre Vanessa azért megy el, mert a tanár egy héttel korábban a lábára tette a kezét, ő pedig valamiféle folytatásra vár. Nem véletlenül számít erre, tisztában van vele, hogy egy ilyen alkalmalmmal „időlegesen elkenődnek a határok”. És Mr. Strane valóban nemcsak annyit tesz, hogy a tanári szerepével össze nem egyeztethető módon iszik és dohányzik. Egy nehezen félreérthető mondata hangzik el ismét: „– Tudod, mihez lenne most kedvem? – kérdezi. Összemosódnak a szavai, és dülöngél is, ahogy felém bök a cigarettával. – Bedugni téged egy pihe-puha ágyba, és adni neked egy jóéjt-pusztit.”²⁰

66 Beszédes egyébként az is, hogy a Halloween-buliban a lány „rakott miniszoknyás, lófarkas Britney Spears”-nek öltözött lányokat lát, meg egy fiút, aki Bill Clinton-álcot visel. A regényben később, a már felnőtt Vanessa monológjaiban, előkerül Bill Clinton és Monica Lewinsky esete (ami ugyan nem tanár és diák kapcsolata volt, de a hatalommal való visszaélés emblematikus példája), Vanessa pedig egy alkalmalmmal, amikor kifesti magát és tükörbe néz, Britney Spears-t látja meg hirtelen. A lány egy videóklipre utal többször is, nem nevezi ugyan meg, de könnyű azonosítani: a *Baby one more time* jut sokszor eszébe, ami az órán unatkozó, szexi iskolás lánynak öltözött Britney-vel indul. Britney a csöngetésre felpattan, majd többekkel együtt táncolni kezd az iskola folyosóján: de körülötte nem férfitanárok, hanem iskolásfiúk vonaglanak. A klipben feltűnik egy tanárnő, sötét kosztümben, aki hangsúlyozottan nagyon konzervatív és merev, majd a klip végére ő is átlép egy határt: kicsit mozogni kezd a zenére, és elmosolyodik. Ugyanakkor nem nehéz belátni, hogy a tanárnő „lelazulása” elég messze van attól, amit Mr. Strane követ el az iskolai bulin. A táncmulatságon megjelenő Britney-jelmezek pedig azt is megmutatják, hogy az olvasónak nem Vanessa értelmezői pozíciójával kell azonosulnia, sokkal összetettebb olvasatunk lehet, ha túllépünk rajta: hiszen a lány, például, nem elemzi azt a klipet, ahonnan a több lány által viselt jelmezek ötlete származik, nem reflektál a klipbeli tanárnő és Mr. Strane viselkedésének eltéréseire sem.

Vanessa és az irodalomtanár tehát, a lány második tanévének elején, az irodalomórákon és a táncmulatságon is találkozik. Kettejük kapcsolata a tanítási szituációból indul el: ezért is fontos, hogy Vanessa már második éve az iskolában van ekkor, tehát bőven lett volna alkalmuk arra, hogy találkozzanak korábban is. De mintha a vonzódáshoz éppen az kellett volna, hogy Mr. Strane tanárként kerülhessen a lánnyal kapcsolatba, nem pusztán az, hogy férfiként vonzónak találjon egy fiatal lányt. A kapcsolat azon a kreatív írás szakkörön mélyül el, aminek Vanessán kívül egyetlen tagja van még. Itt gyorsan elmosódnak a határok: megtörténik az első érintés, és előáll az a helyzet, amikor a lány íróvá, a tanár pedig olvasóvá válik. Legalábbis azzal

20 RUSSELL, *l. m.*, 84.

dicséri meg Vanessa szövegét, hogy ezt „most olvasóként mondom, nem tanárként”,²¹ majd rátér arra, hogy a lány hajszíne a juhar leveleinek színéhez hasonlatos. Ez a kreatív írás szakkör, ha kizárólag a magyar iskolaregények felől közelítve olvassunk, különös képződménynek tűnhet egy középiskola keretein belül: miközben az amerikai gimnáziumokban egyszerre gyakori és természetes egy ilyen szakkör, a magyar iskolák (és iskolaregények) ismerői ahhoz szoktak hozzá, a kreatív írási képesség fejlesztése inkább egyetemeken szokott előfordulni, az iskola kínálta tudás és az íráshoz szükséges képességek pedig hagyományosan szembehelyezhetők egymással.²² Egy 1949-es, a magyar irodalomban a tanárt főhősként szerepeltető regények megszaporodásából kiinduló gondolatmenet névtelen szerzője egyenesen oda jutott, hogy azért van az irodalmunkban annyi negatív tanárfigura, mert az iskola a polgári pályákra készít fel, így az íróknak tradicionálisan negatív iskolai élményeik vannak: „S nem egy írónak akárhányszor rossz iskolai emlékei vannak, mert hiszen az iskola polgári pályához készíti elő, nem pedig művészi hivatásra. Ez pedig már a második kérdésre is feleletet ad, vagyis hogy miért oly kevésbé rokonszenves a regényben szereplő tanár.”²³

Bengi László szerint viszont erős egyszerűsítés azt gondolni, hogy az írók rossz iskolai emlékei miatt van annyi negatív figura a regényekben megírt tanárok között – ennél mélyebb kapcsolatot tételez fel tanítás és írás között:

„Könnyű tehát példákat találni arra, hogy az írók kevés szimpátiával, erős kritikával tekintettek a tanárookra és az iskolára. Ennek gyors általánosítása azonban éppoly egyszerűsítő föltevés lenne, mint magyarázatképpen arra a – nem teljesen helytálló – motivációra hivatkozni, hogy az írók többségükben talán rosszul vagy nehezen tanultak, és ezért őriznek rossz emlékeket az iskoláról. Az ironikus viszony indokát sokkal inkább abban a párhuzamban – és ilyen értelemben inkább szimpátiában – látom, amely a szépirodalmat az oktatáshoz fűzi, és részben közös kihívások elé állítja.”²⁴

Nem egyszerűen erős párhuzamot lehet felfedezni a szépirodalom és az oktatás közt, de a tanárrá válás akár íróvá válásként is értelmezhető,²⁵ ugyanakkor Mr.

21 RUSSELL, *l. m.*, 47.

22 Legalábbis arra panaszkodtak sokszor a 20. század elejének alkotói, hogy a tehetségüket sokkal inkább elnyomta, és nem felismerte, gondozta az iskola. Móricz az 1930-as években egész cikksorozatot szentelt a kérdésnek, itt írta a következőt is: „Ha én mégis tanár lettem volna, én minden diákomnak kikutattam volna, mi a speciális iránya s abban jöttem volna a segítségére. Nem hogy ő aprózza el, s gyötörje el magát az iskola tantervének abszolút kiszolgálásával, hanem, hogy az ő benne jelentkező saját léleklámpásban hadd gyulladozzék és hadd ébredjezzék a jövő fátylaja.” MÓRICZ Zsigmond, *Ki a jeles, ha nem én?*, Pesti Napló, 1939. július 23., 14.

23 *Tanársors nálunk és egyebütt*, Politika, 1949/32., 6.

24 BENGI László, *A tanár alakja a magyar irodalom történetében*, Opus et Educatio, 2017/1., 41.

25 Vö. a következővel: „Megkockáztatom tehát, hogy a tanítás mint olyan igen mély összefüggésben áll az irodalom által fölvetett kérdésekkel. Ahogy az irodalmi mű olvasása jó esetben egy új tapasztalat kezdete, úgy a tanítás sem tekinthető pusztán ismeretközlésnek és -gyarapításnak vagy merő tudásközvetítésnek. A tanítás ily módon nem

Strane meglehetősen torz módon válik íróvá a Vanessával való kapcsolatában, hiszen saját teremtményeként kezeli a lányt:

„Egyik délután Strane arról mesél nekem, hogy Jonathan Swift-től, az ír regényírótól ered a nevem, akinek volt egy Esther Vanromrigh nevű nőismerőse, becenevén Essa. – Swift feltördelte és más sorrendben rakta ki a nő nevét – magyarázta Strane. – Így lett a Van-Essából Vanessa. Így lettél te.

Nem szólok semmit, de olykor úgy érzem, ő ugyanezt műveli velem – darabja-imra szed, és egy új személyt alkot belőlem.”²⁶

A gimnazistaként a kreatív írás szakkört választó Vanessa íróvá válhatna maga is – az egyetemen ír is Mr. Strane-ről szóló történeteket, homályban hagyva a személyes érintettségét. Mintha ezekkel csak az ítélkezést szeretné kiprovokálni, a saját magából megformált alakot is odadobva az olvasóknak. Még le is jegyzeteli, amint a többi egyetemista kurvának minősíti a szövegeiben a tanárával viszonyt kezdő diáklányt. Ezekkel a szövegekkel nem válik íróvá, mondhatnánk viszont azt is, hogy annak a műnek a megírásával válik azzá, amelyet elolvashatunk: de a *Szép, sötét Vanessám* hangsúlyozottan nem egy lineárisan elbeszél, a jelenből a múltbeli történésekre visszatekintő, önterápiaként értelmezhető monológ. Annak ellenére sem terápiás naplót olvasunk, hogy Vanessa felnőtként jár pszichológushoz, aki javaslatokat tesz neki, miként léphet túl Mr. Strane-en. Az egyik ilyen gyakorlati javaslata az, hogy szerezzen be egy kutyát. De a kutya nemcsak a cselekmény része lesz, hiszen a mű egészében motívumként működik, számos helyen felbukkan, akár hasonlatként is, akár a cselekmény egy-egy fordulataánál. Ezeket az előfordulásait azonban csak az olvasó rendezheti egy sorba, Vanessa nem tesz semmi ilyesmit: ez is azt erősíti meg, hogy túl kell lépünk azon az értelmezésen, amit a lány alkot meg Mr. Strane-ről és kettejük viszonyáról.

A kutya először egy olyan részletben jelenik meg, amely 2017-ben, Strane a lány számára is fordulatot jelentő halála előtt játszódik. Itt még úgy tűnik, Vanessa maga fog kutyaként viselkedni, sosem szakadva el a férfitől: „Úgy számítom, hogy én leszek az, akire úgy tíz-tizenöt év múlva támaszkodni fog, amint elkezd leépülni fizikailag. Ez tűnik a legvalószínűbb befejezésnek a szerelmünk számára: én mindent félredobva kutyahúséggel szolgálom, és semmiféle viszonzást nem kapok.”²⁷ Akkor is a lány sajátos párhuzama lesz a kutya, amikor a férfi megérinti őt, még kapcsolatuk kezdetén: „Az íróasztal takarásában finoman megpaskolja a térdemet, óvatosan, ahogy egy kutyát szokás, amelyikről még nem tudjuk, harapós-e.”²⁸ A férfi érintése után mintha a lány valóban a kutyájává változna, nem érzi magát többé a

annyira a tudományban való előrehaladás, mint inkább a tudomány kezdeteiig, az önálló felismerésig való eljutás. Tanárrá válni ezért kicsit azt is jelenti, hogy íróvá válunk.” BENGÍ, *l. m.*, 44.

26 RUSSELL, *l. m.*, 113.

27 RUSSELL, *l. m.*, 15.

28 RUSSELL, *l. m.*, 63.

diákok közé tartozóknak. Nem sokkal később pedig Vanessa egy valódi kutyáról beszél ugyan, és egyáltalán nem vonatkoztatja mindezt önmagára, mégis a lány helyzetét juttathatják eszünkbe ezek a mondatok: „a kutyákat könnyű lekenyerezni, sokkal könnyebb, mint az embereket. Ha azt akarjuk, hogy egy kutya szeressen, elég néhány jutalomfalatot a zsebünkben tartani, és időnként megvakargatnunk őket a fülük mögött vagy a farkuk tövében.”²⁹ Aztán Strane és Vanessa első szexuális aktusánál is ott lesz hasonlatként a kutya, mégpedig egy többnapos ételt kiöklendező kutya, a férfi nemi szervéhez kapcsolt hasonlatként. Amikor pedig a cselekményben bukkan fel valamivel később Vanessáék szeretett családi kutyája, ismét ráértjük a jelenetet a tanár és a lány kapcsolatára, Vanessa kiszolgáltatottságát látva meg a kutya riadalmában. Ha ennek a motívumsorozatnak a végén olvassuk el a regény utolsó sorait arról, hogy végül Vanessa mellé kerül egy olyan kutya, aki feltétlen hűséggel áll mellette, sokértelmű lesz a zárlat – hiszen abban sem lehetünk biztosak, kire is vonatkozik az, hogy „itt vagy”:

„– Ő már sosem fog veled találkozni – mondom ki a szikár igazságot, amely bánattal és örömmel vegyes. Jo kinyitja a szemét, és nem emeli fel a fejét, úgy figyel. Memorizálja az arcomat meg a hangomat, minden apró részletet elraktároz. Amikor már éppen elszenderednék, a kanapé párnáján kezd dobolni a farkával, szívverésre emlékeztető hangot kelteve. Itt vagy, üzeni nekem ez a hang. Itt vagy. Itt vagy.”³⁰

Lolita és Britney Spears

69

Vanessa és Strane viszonyában mindvégig ott az alá- és fölérendeltség, a diák és a tanár hierarchiája. A tanárregények változatos formában mutatják meg, mennyire nehéz kilépni a tanárszerepből, a *Szép, sötét Vanessámban* viszont azt is látjuk, amint a lány nem képes elszakadni saját, 15–16 éves énjétől, beleragad az egykori időbe és a hajdani kapcsolatukba: „Néha úgy érzem, a közeledési kísérleteim kimerülnek abban, hogy kísérteni próbálok őt, igyekszem visszarángatni az időben, hogy újra elmondassam vele, hogy is volt. Hadd értsem meg egyszer s mindenkorra. Mert én ezen a ponton megragadtam s képtelen voltam továbblépni.”³¹ Almássy Balázs úgy különbözteti meg a diákregényeket a tanárokat középpontba állítóktól, hogy az előbbiekben egy „összesűrűsödő és behatárolt léthelyzet” jelenik meg: Vanessa ott marad ebben a behatárolt léthelyzetben, sokáig nem tud leválni Strane-ről. Nem képes maga mögött hagyni a diákszerepet, miközben, feltehetőleg, a tanár újabb és újabb 15–16 éves lányokat igyekszik becserkészni, egykori szerelméhez szexuálisan már nem is vonzódik. „Túl öreg voltam neki”,³² jegyzi meg az akkor harmincas éveiben járó lány.

29 RUSSELL, *I. m.*, 88.

30 RUSSELL, *I. m.*, 451.

31 RUSSELL, *I. m.*, 80.

32 RUSSELL, *I. m.*, 77.

Strane ugyanakkor azt állítja a már a gimnáziumi éveit maga mögött hagyó lánynak, hogy mindenkiben őt keresi: csakhogy Vanessa nem halt meg, nem őt keresi tehát, hanem a lány tizenötéves énjét, akinél leragadt, miként Humbert Humbert Lolitánál. Egyértelműen a *Lolita* a *Szép, sötét Vanessám* legfontosabb előszövege, és nem pusztán a már idézett ajánlása miatt. Strane maga nyomja Vanessa kezébe Nabokov regényét, nézi meg vele együtt Kubrick filmjét, hogy aztán a lány folyton ezt a regényt olvassa, újra és újra. Sőt, egyetemistaként már annyira meg is zavarodik Vanessa, hogy beleírja a saját történetét Nabokovéba: dolgozattémaként azt választja, hogy a Shakespeare-utalásokat fogja vizsgálni a *Lolitában*, egy ponton azonban nem Nabokov regényével, hanem a saját történetével hoz kapcsolatba egy Shakespeare-dramát. Az epermintás pizsama ugyanis nem Nabokov regényében bukkan fel, hanem az ő saját történetéből keveredett ide: „Othello epres zsebkendőjének szűzies szimbolikája és az epermintás pizsama, amelyet Humbert ad Lolitának”.³³

70 Nagyon sok regényben találkozhatunk olyan lánnyal (gondoljunk csak Puskin ebben a vonatkozásban is alapműnek számító *Anyeginjére*) aki önmagát és a szerelmet is egyes általa olvasott irodalmi műveken keresztül látja. Ezúttal viszont egy művelt irodalomtanár egy kamaszlány becserkészésének eszközeként használja fel azt az azonosulási vágyat, amellyel feltehetőleg ő is találkozott már, nemcsak tanárként, de olvasóként is. Van jelentősége ugyanis annak, hogy a Vanessát elcsábító férfi nem egyszerűen tanár, de éppen irodalmat tanít: egy közös, órai verselemzésnél arra hívja fel a diákjai figyelmét, hogy „nyitott elmével” közeledjenek az irodalomhoz, megmutatja nekik, hogyan láthatják meg a művekben önmagukat, saját emlékeiről beszél egy vers kapcsán. Idáig tehát olyan Mr. Strane, mint a *Holt költők társasága* című filmben Mr. Keating, felszabadít és nyitott gondolkodásra ösztönöz. Nem sokkal később viszont Vanessa kezébe nyomja a *Lolitát*, és ebből már egyértelműen látszik, hogy az irodalmat és az irodalomtanítást a lány elcsábításának eszközeként használja fel. És jól is taktikázik, hiszen Vanessa a legegyszerűbb, beleélő-azonosuló olvasással közelít Nabokov regényéhez, azonnal rövidre zárja az értelmezést, és eldönti, ő Lolita (vagyis Dolores), Mr. Strane pedig Humbert Humbert:

„Nem csupán a történet nyugöz le, egy átlagosnak tűnő lány története, aki valójában álruhás démon, és a férfi története, aki szereti őt. Az is éppennyire lenyűgöző, hogy ő adta a kezembe a könyvet. Ezzel új kontextusba került, amit csinálunk, új fénytörésben látom, hogy mit akarhat tőlem. Milyen más következtetésre juthatnánk a kézenfekvőn kívül, hogy tudniillik ő Humbert és én vagyok Dolores.”³⁴

Itt már Mr. Strane egyáltalán nem egy „nyitott elmével” létrehozott, összetett olvasatot akar, hanem a lehető legegyszerűbbet, és Vanessa úgy is értelmezi a *Lolitát*, ahogy a férfi szeretné. A lány traumája éppen azzal a különbséggel hozható összefüggésbe, amelyet Vanessának fel kell ismernie: meg kell értenie, hogy ő nem egy

33 RUSSELL, *l. m.*, 355.

34 RUSSELL, *l. m.*, 98.

Nabokov-regény hősnője, róla csak egy másik regény íródhat. Amikor egyetemista-ként magyarázatot és okokat keres mindarra, ami vele történt, könyveket olvas, filmeket néz, majd azzal szembesül, hogy nem találja meg ezekben önmagát. Ebből a szempontból elég ellentmondásos a könyv ajánlása, hiszen arra szólít fel, keressük meg ebben a könyvben saját történetünket, a regény egésze viszont inkább azt mutatja meg, hogy az effajta, beleélő olvasás erősen korlátozott értelmezéshez vezethet csak: „Szakértője lettem a generációs szakadék problematikájának, faltam a könyveket, filmeket és minden egyebet, amiben egy felnőtt és egy kiskorú közti romantikus kapcsolatról van szó. Folyton önmagamot kerestem, de nem találok hiteles beszámolót. Ezekben a történetekben a lányok mindig áldozatok, én pedig nem vagyok az – és ennek semmi köze sincs ahhoz, amit Strane tett vagy nem tett velem fiatalabb koromban.”³⁵

Strane a *Lolitát* nyomja a lány kezébe, arra viszont egyáltalán nem kíváncsi, hogy maga Vanessa milyen műalkotásokon keresztül értelmezné önmagát 15–16 évesen. Neki ugyanis *Lolitáról* Fiona Apple jut eszébe, amikor megkapja a könyvet: „Találkoztam már ezzel a kifejezéssel – egy Fiona Apple-ről szóló cikkben, ha jól emlékszem, amely a »lolitai« jelzővel illette az énekesnőt, s ez azt jelentette, hogy szexi és túl fiatal.”³⁶ Vanessa próbálkozik azzal, hogy Fiona Apple dalán keresztül mutassa meg a tanárának, ő mit gondol vagy érez, ezért leírja egy szám szövegét, és odaadja a férfinak. Strane ezt el sem olvassa. A lányt már a kezdetektől rendkívül dühíti, ahogy a férfi az ő világához, a számára fontos alkotásokhoz viszonyul. Nincs arról szó tehát a regényben, hogy Vanessa számára 16 évesen még egyértelműen a teljes boldogságot jelentené ez a kapcsolat, csak később színeződne benne át: az első együttlétüket gyakorlatilag megerőszakolásként éli meg. A férfi a lány világát, mindazt, ami neki fontos, lenézi és negligálja:

„Kimegy a hálószobából, le a földszintre, és hirtelen olyan ingerült leszek, hogy lángra tudnék lobbanni. Fejemre húzom a takarót, kapkodom a forró levegőt, és az jut eszembe, hogy pár hete Britney Spearsről mondtam neki valamit, és halvány fogalma sem volt, ki az. – Csak nem valami popsztár? – kérdezte. – Nem is tudtam, hogy ferde hajlamaid vannak. – Ez olyan volt, mintha legalábbis lehülyézett volna, miközben ő az, aki még csak azt sem tudta, hogy kicsoda Britney Spears.”³⁷

Vanessa sokszor mintha filmen vagy videóklipben látná önmagát, például éppen az emlegetett *Baby one more time* címűben – csak közben már nem is ismer rá önmagára, hiszen Mr. Strane szétszedte őt, majd összerakta. Megsemmisítette a lányt, aki így teljesen elvesztette saját identitását. Csinált belőle egy szexuálisan vonzó fiatal nőt, próbálta arra készíteni, hogy *Lolitaként* azonosítsa önmagát. És időnként rádöbben Vanessa, hogy ez valójában hazugság: „Éjjel, miután a szüleim már lefeküdtek, odaplántálom magam a tüköröm elé, nézegetem az arcomat, a hajamat, pró-

35 RUSSELL, *I. m.*, 330.

36 RUSSELL, *I. m.*, 96.

37 RUSSELL, *I. m.*, 190.

bálom Mr. Strane szemével látni magam: egy juharvörös hajú lányt szép ruhákban, jó stílusérzékkel megáldva, de csak nem tudok eltekinteni attól, hogy akit én látok, az egy sápadt, szeplős kislány.”³⁸

Mr. Strane olyan irodalomtanár, aki szörnnyetegként (vagy, ahogy egy feltáró újságcikkben olvasnánk: szexuális ragadozóként) használja fel az irodalomtanításban ott rejtőző lehetőségeket: felszabadítja a diákokat, fejleszti az olvasói képességeiket, kedvet csinál az irodalomhoz, mindezt azonban manipulatív szándékkal, egy lány megszerzése miatt teszi. Megmutatja, hogyan válhat valaki „jó fejből” szörnnyeteggé, és így válik az áldozattá váló tanárok sorozatában rémisztő végponttá. A *Szép, sötét Vanessám* tanulságosan összeolvasható nemcsak a már emlegetett magyar regényekkel, de egy hetvenes években Magyarországon íródott esszével is, a tanári pálya foglalkozási ártalmairól. Hankiss Elemér fejtette ki, mennyire kirakatban kell létezniük a tanároknak, milyen fokozott elvárásokat támaszt a társadalom a tanárokkal szemben:

„A társadalom, természetesen, minden választott és kinevezett tisztségviselőjétől elvárja, hogy a kialakult társadalmi átlagnormák szerint éljen, ez az igény azonban fokozottan, sokszorososan érvényesül a tanárokkal szemben, mert ők a felnőtt társadalom előretolt elitcsapatai, vadakat térítő s nevelő áldozatos misszionáriusai és rendfenntartó alakulatai, hírszerzői és diplomatái. Nem engedhetnek hát meg maguknak lazaságokat, egyénieskedéseket: a szó szoros értelmében kirakatéletem élnek napi négy-öt órán át, s e négy-öt óra csak a nagyvárosi tanárookra vonatkozik. Kisvárosban és falun, tudjuk, akár napi 14 vagy 24 órán át is szolgálatban vannak [...]”³⁹

72

Mr. Strane olyan oktatási rendszerben működik (és mostanra a magyarországi is hasonlóvá vált ehhez), ahol különösen ki van téve a kirakatba, hiszen ebben a világban már mindent áthat a harc a diákokért: vonzónak kell látszani folyamatosan, a szülők és a lehetséges jelentkezők számára egyaránt. De az irodalomtanár karizmatikussága, tetteinek és életének transzparenciája csak a látszat, az ő életét titkok szövik át, és titkolózást követel meg Vanessától is. Hankiss aztán arra is kitér, hogy a tanárokkal szemben sokkal fokozottabbak az erkölcsi elvárások, mint bármilyen más foglalkozást űzőkkel – ha Mr. Strane-re gondolunk, az az oldottság, amiről Hankiss beszél, inkább rémisztően hangzik, hiszen az ő esete mintha azt mutatná meg, hova vezet az egyébként kétségtelenül vonzó lazaság:

„Nem tudom, nem lehetne-e megkockáztatni azt a feltételezést, hogy a felnőtt társadalom, amely a múlt században még viselkedésével, erkölcsével, magatartásával egyöntetűen képviselt önmaga s a gyerektársadalom előtt egy hagyományos és merev normarendszert, a huszadik században egyre inkább lazított a maga viselkedésformáin, egyre nagyobb teret engedett a maga érzéseinek, vágyainak, törekvéseinek, s lassanként egyetlen társadalmi csoportra, egyetlen foglalkozási ágra, a tanárságra testálta át e szigorú normák képviselőit nehéz feladatát. Ha ez így van,

38 RUSSELL, I. M., 48.

39 HANKISS Elemér, *A tanári pálya ártalmasságáról*, Kritika, 1974/1., 16.

akkor a tanárok kényszerű viselkedése a múlt századi polgárság túlfegyelmezett és kényszeres viselkedésének egy itt rekedt maradványa, egy kis kürtőkalapos, földig fodrosszoknyás viktoriánus Anglia a farmernadrágos és miniszoknyás huszadik századi Európában, s csak akkor válik majd oldottabbá, szabadabbá, emberibbé, ha a társadalom kiforrja majd az új, a réginel szabadabb életstílus és emberi együttélés új normáit, új értékrendszerét. Ha már nem rossz, hanem jó lelkiismerettel él szabadabban, mint tizenkilencedik századi elődei.”⁴⁰

Ha pedig visszatérek ahhoz a kérdéshez, amit Vanessa tesz föl a pszichológusának, hogy mi is volt ez a kapcsolat az irodalomtanárával, *ha nem szerelem volt, akkor micsoda*, akkor azt mondhatom, az egyértelmű, definitív válasz helyére a regény egészének értelmezését kell helyeznünk. A *Szép, sötét Vanessám* azért is több egy oknyomozó újságcikknél vagy egy traumafeldolgozó könyvnél, mert a Vanessával történetek mellé nem kerül oda részletesen a többi lány esete. Ugyanakkor azért is kevésbé összetett mű, mint például, Kosztolányi *Aranysárcánnya*, amelynek a cselekményébe ugyancsak beépül egy tanár öngyilkossága, mert mindvégig csak Vanessa nézőpontjából láthatunk mindent:⁴¹ így Mr. Strane végig a középpontban marad ugyan, a története mégis homályos, ellentmondásos marad. A tragédiája pedig egy határokat nem ismerő, a saját tanári lehetőségeivel súlyosan visszaélő, másokat és önmagát is áldozattá tevő irodalomtanár tragédiája.

Irodalom

- ALMÁSSY Balázs, *Tanártípusok a Nyugat korának magyar irodalmában*, Neveléstudomány, 2013/4., 45–68.
- BALOGH Gergő, *A modern intézmény: rend, autoritás és sztenderdizáció – Kosztolányi Dezső Aranysárcány című regényének példáján*, Literatura, 2017/1–2., 31–42.
- BENGI László, *A tanár alakja a magyar irodalom történetében*, Opus et Educatio, 2017/1., 36–45. https://real.mtak.hu/50183/1/Bengi_Opus_et_Education_2017_1.pdf (Letöltés dátuma: 2015.11.19.)
- HANKISS Elemér, *A tanári pálya ártalmasságáról*, Kritika, 1974/1., 16.
- HORVÁTH Csaba, „*Akit gyűlölnék az istenek, tanárrá teszik*”. *Tanárábrázolás a húszas évek magyar regényirodalmában*, Kritika, 2001/2., 33–35.

40 HANKISS, *I. m.*, 16.

41 Bengi László egy Novák Antal beceneveiről, teadélutánjairól, jópofaságáról szóló hosszú regénybeli idézet elemzésével fejti ki, hogy Kosztolányinál, bár az ő elbeszélője elvileg mindentudó és kívülálló mindvégig, folyamatosan váltakozik, hogy a diákok vagy a tanár értékítélete szűrődik-e be a mondatokba: „Az elbeszélői nézőpont már ebben a részletben sem egyértelmű kijelölése ugyanakkor fölkeltheti az olvasó gyanakvását. Míg az idézet elején a diákok látóköre érvényesül, a jellemzés előrehaladtával vélhetően mindinkább Novák önképe szűremkedik be az elbeszélői szólamba, hogy aztán a zárlat látványosan visszaadja a szót a diákoknak. Ezzel az olvasó figyelme szinte elterelődik arról, hogy a középút képzete nem egy kívülálló elbeszélő pártatlan értékítélete, de nem is annyira az érintett diákok vélekedésének summázata, mint inkább a főhős önmagáról alkotott, saját tanári szerepét meghatározó, talán az önkritikától, mindenesetre az önelégültségtől sem mentes, ekként pedig közel sem föltétlen érvényes képzete.” BENGI, *I. m.*, 39.

- KARDOS László, *Komlós Aladár: Néró és a VII. A*, Válasz, 1936/3., 189–190.
- KOSZTOLÁNYI Dezső, *Aranysárkány*, Kosztolányi Dezső Összes Művei, Kritikai kiadás, sajtó alá rendezte BENGI László és PARÁDI Andrea, Pozsony: Kalligram Kiadó, 2014.
- LOVÁSZ Andrea, *A kérdőjellé görbülés eleganciája: Mészöly Ágnes: Darwin-játszma = „...kézifékes fordulást is tud” Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta, Balatonfüred: Balatonfüred Városért Közalapítvány, Tempevölgy könyvek 29., 2018, 205–212.
- LŐRINCZY Huba, *Egy vakond naplója. Márai Sándor: Bébi vagy az első szerelem*, Műhely, 1999/4., 66–72.
- MÓRICZ Zsigmond, *Ki a jeles, ha nem én?*, Pesti Napló, 1939. július 23., 14–15.
- RUSSELL, Kate Elizabeth, *Szép, sötét Vanessám*, ford. BORBÉLY Judit Bernadett, Budapest: Libri, 2021.
- SMID Róbert, *Körkérdés 2022*, <https://litera.hu/magazin/interju/kokerdes-2022-smid-robert-valaszol.html> (Letöltés dátuma: 2015.11.19.)
- SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Kosztolányi Dezső*, Pozsony: Kalligram, 2010.
- TAMÁS Ferenc, *Az ifjúsági Aranysárkány*, Taní-tani, 2004–2005. tanév, 4. sz., 94–96.
- Tanársors nálunk és egybűtt*, Politika, 1949/32., 6.

74 From Antal Novák to Jacob Strane (Kate Elizabeth Russell: My Dark Vanessa)

Abstract. The debut novel by Kate Elizabeth Russell, *My Dark Vanessa* (2020) translated into Hungarian in 2021 by Judit Bernadett Borbély, focuses on the physical and emotional relationship that develops between a 42-year-old literature teacher and a 15-year-old student. This time, we read the novel in the context of Hungarian school novels featuring teacher heroes who can also be interpreted as victims: examples include Kosztolányi's *The Golden Kite*, *Nero and the VII. A* by Aladár Komlós, Sándor Márai's novel *Baby or First Love*, and Ágnes Mészöly's young adult novel *The Darwin Game*. The analysis aims to show how much more Russell's novel is than an investigative newspaper article about a harassment case. The roles of teacher and student, certain parallels (e.g., Nabokov's *Lolita* or Britney Spears), the narrative style, and the motif of the dog all serve to confirm this.

Keywords: teacher novel, bullying, Hungarian school novels, self-understanding

Fent és lent és fent és lent

Madarász Éva: *Hullámvasút*

Absztrakt. A tanulmány Madarász Éva *Hullámvasút* című regényét elemzi, amely egyszerre közelíthető meg a lányregény műfaji hagyománya, valamint a traumairodalom felől. A mű a válás és a család szétesésének motívumát állítja előtérbe, ami alapvetően határozza meg a textus hullámvasút-szerű, csapongó, sokszor asszociatív elbeszélésmódot alkalmazó, éles hangulati váltásokkal, időbeni ugrásokkal operáló regénypoétikáját is. A trauma feldolgozásában elsődlegesen a világmegismerés kiszélesedése, saját és a társak sorsának mérlegre helyezése segíti a főhőst.

Az ifjúsági irodalom gyakori vállalása a különféle traumákkal való számvetés, ami az esetek jelentős hányadában a korpusz XX. századi tabutémáinak áthágásával is összekapcsolódik.² E tekintetben a magyar young adult legradikálisabb darabja bizonyosan Totth Benedek *Holtverseny* című alkotása, aminek ifjúsági jellege is épp a szélsőséges naturalizmus, vulgarizmus, szexualitás és erőszak által körvonalazott, a trashkultúrát elsőrangú referenciaként alkalmazó poétika miatt kérdőjelezhető meg.³ Megítélésünk szerint Totth művére érdemes a traumák és tabuk ábrázolását mérő skála egyik végpontjaként tekinteni a magyar ifjúsági irodalomban. Vele ellentétben Madarász Éva *Hullámvasút* című lányregénye bizonyosan a másik póluson helyezhető el mind tematikai, mind narratopoétikai tekintetben, annak ellenére is, hogy ugyancsak számos traumával szembesít. A fókuszban a válás és a család szétesésének motívuma áll, ami számtalan változást von maga

-
- 1 Baka L. Patrik a dolgozat írásának idején a *Nemzetközi Visegrádi Alap* ösztöndíjában (International Visegrad Fund, 2025–2026, No. 52510396) és a *Tempus Közalapítvány* által gondozott *Fiatal oktatói ösztöndíjban* (2024–2025, No. HTP7FPUWY2025/EG-00022-2025) részesült.
 - 2 Vö. LOVÁSZ Andrea, *A téma agressziója: szocio-gyerekkönyvek*, Fordulópont, 2010/3., 66; GÁSPÁR-SINGER Anna, Címek a borítón. Tabutémák a kortárs magyar gyerek- és ifjúsági irodalomban = *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta, Budapest: FISZ, 2017, 307–312.
 - 3 Vö. LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*, Budapest: Cerkabella, 2015, 201–202; MÉSZÁROS Márton, *Young adultként olvasni. A Holtverseny példája = Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta, Budapest: FISZ, 2017, 289–305.

után.⁴ A mű retorikai felépítettségét az ebből következő érzelmi hullámvasút többszintű színrevitele határozza meg, ám távol marad a naturalista-vulgáris elemektől, referenciáit tekintve pedig a populáris- és diákkultúrára alapoz. A trauma feldolgozásában⁵ kulcsszerepet játszik az új ismerősök családi helyzetének elemző igényű feltérképezése, ezáltal pedig a szerencsétlenségben is ott rejlő szerencse felismerése.

A *Hullámvasút* nézőpontkaraktere és homodiegetikus narrátora a tizenhatodik születésnapjához közeledő Temesi Eszter, aki hűgával és szüleivel éli az általános iskolás végzősök hétköznapi életét. Minden felhőtlennek tűnik, amíg egy délután, kissé korábban érve haza, rajta nem kapja az apját ananászos alsónadrágjában a pucér szeretőjével a konyhájukban.

„Kinyitottam a lakás ajtaját, aztán csak álltam hülyén, ledermedve, bentről hűvös áradt ki a májusi melegbe, valahogy minden lelassult körülöttem, iszonyatos csönd lett a fejemben – [...] láttam, hogy mozog a szája, és hozzám beszél, de nem értek el hozzám a hangok, úgy éreztem, kiszalad belőlem az erő, a lábamon keresztül a folyosó betonjába szökik, és ott elszivárog a ház rejtett üregeibe... És akkor kihátráltam a lakásból.”⁶

76 A sok elmúltával a mű fokozatosan vezet végig a szülők válásának stádiumain. A történet erénye az életszerűség, és az, hogy a változásokat egy rendezett körülmények között élő családi struktúrán mutatja be. Az apával szembeni csalódás nyilván nagy horderejű, de itt egy kiüresedett kapcsolat szétesését látjuk, s nem egy olyan családot, amit más pszichikai, fizikai, esetleg egzisztenciális gondok is terhelnének. Egy kiegyensúlyozott anyagi hátterű, értelmiségi fővárosi családról van szó, akiknek nem jelent különösebb pénzügyi gondot az addigi élettér felszámolása, és két különálló megalapítása. Eszter és a húga, Borka az anyjukkal egy kertvárosi családi házba költöznek, amit mindössze pár hét alatt sikerül megvásárolniuk és felújítaniuk. A szülők vitáiba nem látunk bele. Egy-egy éjszakai beszélgetésre van utalás, de még csak megemelt hangnemre sem. Amikor pedig a lányokat szembesítik a döntésükkel, a válás előttük álló folyamataival, a szétköltözéssel, végig tárgyilagosan érvelő, következetes szülői alapállást látunk. „*Sehogy sem fért a fejembe, hogy lehet szétzúzni egy családot ilyen higgadtan és fegyelmezetten*”⁷. Összességében egy rendezett válásról beszélünk, amit az érzelmin túl nem terhel más kihívás, a szülők pedig arra törekszenek, hogy minél

4 GÁSPÁR-SINGER, *I.m.*, 316–317.

5 A *traumaelmélet* kapcsán részletesebben lásd: Cathy CARUTH, *Unclaimed Experience. Trauma, Narrative and History*, Baltimore–London: Johns Hopkins University Press, 1996; Susannah RADSTONE, *Traumaelmélet Kontextus, politika, etika*, ANDORKA György ford., Metropolis, 2018/2., 8–21.

6 MADARÁSZ Éva, *Hullámvasút*, Budapest: Móra, 2021, 9–10.

7 MADARÁSZ, *I.m.*, 38.

inkább megkímélik a lányukat. Két logikus, külön-külön is kedvelhető felnőtt szereplőről van szó, akik elkötelezettek a gyerekeik iránt.

Olvasóként mi azonban a tinédzser Eszter horizontjából szemlélődünk, aki- nek élete legnagyobb traumájára látunk rá. „*Utálok*” – így kezdi a regényt, majd később hozzát teszi: – „*már hónapok óta halvány és színtelen körülöttem minden, mintha a lényemből áradó fájdalom, keserűség és düh kivonná a színt a tárgyakból...*”⁸ A hangulatingadozások, dühkitörések, a szélsőségek közt (is) hullámozó kedélyállapot-váltások, a szülőkre zúdított harag és gyűlölet, a szabályozatlan vádak a központi karaktert is maradéktalanul hitelessé teszik.⁹

„Apu, te tényleg ennyire hülye vagy?! [...] Azt gondolod, hogy én meg Borka is akkora személtládák vagyunk, mint te, és cserbenhagyjuk anyut, ahogy te tetted? [...] Gyűlöllek, érted? Fel tudod fogni? Gyűlöllek!”¹⁰

A szövegnek ezt a rétegét nagyban meghatározza a redundancia. A narrátor újra és újra belefut majdhogynem ugyanazokba a gondolatfutamokba. Elbeszélsmódját sokszor az asszociációi szervezik, amelyek révén térben és időben egyaránt tágul a mű világa, a narratíva elsődlegesen mégis központosított gondolatfolyamként szerveződik, ami látszólag vég nélkül, spirálszerűen őrli a központi problémát. Az idő folyása mindehhez újabb és újabb adalékokkal járul hozzá, ám a vád, a harag és a fájdalom rendre visszatér önmagába. Akárcsak a való életben. Időnként viszont túlzásokba esik a szerző: amikor például egy-egy élethelyzetet több új ismerősnél szinte ugyanabban a formában vázol. Ezek a redundáns szöveghelyek felesleges ballasztokként terhelik a regényt. Borka aztán a vártnak megfelelően könnyebben túllendül a történéseken. Eszternek azonban szüksége van arra a bő fél évre, amit a regényidő felölel, hogy csitulni kezdjenek benne az érzelmi hullámok, s hogy elinduljon a viszonyrendezés kihívásokkal teli útján. Ennek fontos állomása, amikor reflektálni tud már a saját hangulatingadozásaira is.

„[M]egint tök bizonytalan voltam mindenben... ebből is látszott, milyen törékeny a kedélyállapotom. Elég volt, hogy egyetlen porszem kerüljön a gépezetbe, hogy egyvalami ne úgy menjen, mint szerettem volna, és máris borult minden.”¹¹

A *Hullámvasút* a poétikain túl formai szempontból is arra törekszik, hogy letükrozzze Temesi Eszter érzelmeinek hullámozását, ami egyszerre tekinthető szerencsés és kevésbé jól sikerült megoldásnak. A regényidő májustól november végéig tart, s bár kronologikusan halad, ezt az időbeni előre mozgást két kezdőpontból indítva

8 MADARÁSZ, *I.m.*, 7; 13.

9 KOVÁCS Hanga, *Nem rázós, de döcögős*, f21, 2021. 12. 29., <https://f21.hu/irodalom/gyermek-es-ifjusagi-irodalom/madarasz-eva-hullamvasut/> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)

10 MADARÁSZ, *I.m.*, 89.

11 MADARÁSZ, *I.m.*, 218.

valósítja meg. Az utolsót leszámítva minden fejezet első szakasza a jelenben, második része pedig a múltban játszódik. Ha az első tizenhét fejezetnek csak a második felét olvasnánk egymás után, májustól augusztusig jutnánk el, míg a tizennyolc fejezet első szakaszainak egybeolvasásával augusztustól novemberig. A később játszódó események kezdőpontja tehát összecseng a korábban játszódók végpontjával. Ez a fajta múlt és jelen közt megvalósított oszcillálás maga is a hullámverést idézi, amiként Eszter radikális hangulatváltásai is. A regény kezdeti szakaszában, ahol még sok az ismeretlen tényező, a megoldás nagyon jólsikerültnek hat, és tovább fokozza a történet dinamikáját azáltal, hogy az olvasó kénytelen múlt és jelen közt megosztani a figyelmét. Ugyanez viszont a műben előre haladva, amikor már átlátjuk a szereplők kapcsolatrendszerét, sőt az augusztus–novemberi szakasz tapasztalatainak fényében a viszonyok visszarendeződését várjuk, zavaró lesz.¹² A megnyugvás csíráit követően a fejezet közepén megejtett vágás rendre visszadob egy hónapokkal korábbi, zaklatott állapotba. A megoldás tehát formai, önreflexív szempontból igenelhető, hiszen kellőképp visszaadja a hullámzást. A regény olvasmányossága szempontjából egy idő után azonban némileg kontraproduktív.

78 Az Eszterben lejátszódó lélektani folyamatot nagyban elősegíti – csak néha hátráltatja – a *Hullámvasút* másik, történeti rétege: a régi iskola elhagyása, a nyári szünet adta lehetőségek s mindenekelőtt a gimnáziumi új kapcsolatháló kiépülése. Ez utóbbiak adják a kifejezetten sodró lendületű, olvasmányos nyelven megírt regény cselekményének gerincét. Stílusát egyébként színészi előéletének tapasztalataira vezeti vissza a szerző.¹³ A szöveg arányosan épül fel dialógusokból és a narrátor monológjaiból, melyek könnyed, élőszavas nyelvezete végig fenntartja a mű filmszerű dinamizmusát, amit a kifejezetten hosszú, de éppolyan gördülékeny mondatok sem akasztanak meg. A regény számos szereplőt mozgat, akiket talán lehetetlenség volna pusztán a nevük szerint megkülönböztetni. Szinte mind olyan markáns, külső és családi jellemzőkkel bírnak viszont, amelyek nagyban megkönnyítik az azonosításukat. Mindez Eszter aprólékos megfigyelőképességének tudható be. Innen nézve beszédes, hogy a lány regényíró szeretne lenni – ami a *Hullámvasút* végére bizonyos értelemben, önreflexív módon meg is történik, hiszen elkészül a regény! Az pedig, hogy a szerző eredendően az *Ezter könyve* címet szánta neki,¹⁴ éppúgy ezt igazolja.

Ahhoz, hogy a lány megtegye ugyanazokat a felismeréseket a saját – még ha időközben szétesővé, vagy legalábbis lazább kapcsolati hálók mentén szerveződővé is váló – családjá kapcsán, amelyeket fentebb részleteztünk, nélkülözhetetlen a kortársak élettapasztalataival való számvetés. Vivien alig átlátható mozaik-

12 BÖSZÖRMÉNYI Gyula, *Amikor a tökéletes magyar család kártyavárként omlik össze*, Librarius, 2021. 06. 16., <https://librarius.hu/2021/06/16/madarasz-eva-hullamvasut-mora-konyvkiado/> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)

13 PACSKOVSKY Zsolt – MADARÁSZ Éva, *Kint is vagyok, bent is vagyok* [interjú], Móra, 2021. 06. 02., <https://mora.hu/hir/kint-is-vagyok-bent-is-vagyok> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)

14 Vö. MADARÁSZ, *I.m.*, 322.

családban él, és annak minden tagját imádja. Blanka egy apró kétszobás lakáson osztozik az édesanyjával, az apja pedig úgy hagyta el őket, hogy minden kapcsolatot megszakított velük. A roma Lujzára marad az összes házimunka és a kistestvérei őrzése is, amikor egyedülálló anyja a sokadik munkaórát vállalja a kórházban. Leventét neonáci gyűlésekre hordja az apja, míg a lányát, Annát jószerével számba sem veszi, hiszen „csak egy lány”, akinek egyetlen feladata, hogy „tisztá vérű” férjet találjon. Barnabás egyébként jókedélyű apja pedig mindannyiszor agresszorrá vált, ahányszor ivott, ráadásul úgy halt meg, hogy fejfelé zuhant a radiátornak, amikor a fiú próbálta megvédeni tőle az anyját. Mindezek a tapasztalatok nemcsak a világ sokféleségének felismerésére, a fekete-fehér gondolkodásmód árnyaltabbá tételére ösztönzik Esztert, hanem arra is ráébrednek, hogy az ő traumájánál súlyosabbak is akadnak. Ami akkor is igaz, ha mindez mit sem von le abból a fájdalomból, amit a saját vesztesége kapcsán érez. Az azonban, hogy Blankát végül ő biztatja az apjával való kapcsolatfelvételre, s hogy elfogadja az osztályfőnök boldog házasságát a nála generációval idősebb igazgatóval, kimondatlanul is visszahat a maga működésére.

A fiatalok sokféle élethelyzete rávilágít, hogy nemcsak a science fiction regények hasábjain, hanem a valóságban is párhuzamos világok futnak egymás mellett. Ezek pedig a mi életutaink. Akik ugyanabban az osztályteremben ülnek, és ugyanazt a tanárt hallgatják, merőben más horizontból, képesség- és lehetőségbeli, tapasztalati háttérrel teszik ugyanezt. S a legtöbb, amit tehetünk az, hogy kellő nyitottsággal, empátiával fordulunk a világ felé. Hiszen ahogy az a regényben is többször elhangzik: „ez a 21. század”! A főhősön túl a regény számos karaktere tesz így, és nő föl a humánus felfogáshoz, ami pedig fejlődésregényként is prezentálhatóvá teszi a művet. Noha a *Hullámvasút* joggal nevezhető a traumák kaleidoszkópjának – nem azért, mert radikális naturalizmussal ábrázolná azokat, de azért igen, hogy megmutatja, hányféle életet is élhetnénk –, egyszersmind *utópisztikusan optimista* alkotás is,¹⁵ hiszen a történet végére minden kihívás megoldódik.

Madarász Éva regénye műfaji szempontból mindenekelőtt a lányregények¹⁶ közé sorolható. Ezt persze nem kizárólag a főhős neme indokolja, a különféle divatcikkekre és -márkákra, s egyáltalán a viseletre, sminkelésre való reflexiók azonban igen. Ugyanez áll a lányok közti csacska viselkedés, valamint a fiúkra, vonzó mozdulataikra tett megjegyzések kapcsán is. Ennek legemlékezetesebb, direkt intertextualitással operáló, humoros példája, amikor Eszter Barnabást figyeli: „»Szó bennszakad, hang fennakad, lehellet megszegik...« – pontosan azt

15 BÖSZÖRMÉNYI, I.m.

16 BÁRDOS József, *A lányregény = Uó* – GALUSKA László Pál, *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Budapest: Nemzedékek Tudása, 2013, 184–185. A téma angolszász szakirodalmából érdemes megemlíteni: Joanne BROWN – Nancy St. CLAIR, *Declarations of Independence. Empowered Girls in Young Adult Literature, 1990–2001*, Lanham, MA–London: Scarecrow Press, 2002; Kerry MALLAN, *Gender Dilemmas in Children's Fiction*, London: Palgrave Macmillan, 2009; Michael CART, *Young Adult Literature. From Romance to Realism*. Chicago: American Library Association, 2010.

érezem, amit Arany János írt *A walesi bárdokban...*¹⁷ A gyengéd érzelmek taglalása azonban eltörpül a központi probléma feldolgozási folyamatát letükröző gondolatfutamok mellett, jóllehet diverzifikálja a főhős figyelmét. A regény kapcsán viszont mindezek ellenére sem beszélhetünk nemi szűrőkről. Egy tinédzserfiú számára ugyanolyan izgalmas lehet az adott szituációkat egy lányszereplő szemzőgéből látni, s a felrémlő különbségek ellenére fedezni fel a közös tapasztalásokat, összecsengéseket. Mivel az egyes szövegszakaszok előtt mindig ott szerepel egy hónap feltüntetése, a mű a naplóregények hagyományait is megidézi,¹⁸ amit tovább erősít a főhős őszinte kitarulkozása, a kiszólásai – „Ugye?” – és az írásfolyamatra tett reflexiói. „Nem elég, hogy tönkretett mindent, még ő marad itt, nekünk meg mennünk kell? És a barbarácskája (igen, szándékos a kisbetű) ideköltözik? Nem. Ez egyszerűen nem ér!!!”¹⁹ Innen nézve akár két naplófüzet kollázsaként, felváltva-olvasásaként is felfogható a könyv. Igaz, a naplóregény formai jegyei nem érvényesülnek maradéktalanul, hiszen a megszólítás és a pontos időpont feltüntetése is elmarad. Az viszont, hogy a mű épp tizennyolc fejezetből áll, áttételesen visszatalhat a főhős felnőtté válásának folyamatára, az utolsó fejezetben elmaradó múltbeli szakasz pedig a múlt lezárására is.

80 Mivel a *Hullámvasút* a kortárs magyar közegben játszódik, nagy arányban használ valóságreferenciákat. A szereplőkkel bejárjuk Budapest külvárosait és belvárosát, az ikonikus és kevésbé ismert helyeket és utcákat, ahogy a Balatonra is kitekintünk. Eszter új iskoláját, a Móra Ferenc Gimnáziumot a regény *Köszönetnyilvánítása* szerint a budapesti Madách Imre Gimnázium ihlette, ám nem azonosítható vele maradéktalanul. Ugyanez áll a lány új otthonára, a Málna utcára, ahol a valóságban nem nagyon találunk családi házakat. A mű tehát hitelesen montírozza egybe a létező és kitalált helyszíneket, utóbbiak azonban zökentőmentesen belesimulnak a valóság szövetébe. Az irodalmi és egyéb művészeti utalások már kizárólag általunk is ismert alkotásokra vonatkoznak, az *Odüsszeiától* kezdve *A Gyűrűk Urán*, a *Harry Potter*-sorozaton és Ende *Momóján* keresztül a *Green Day* és a *Linkin Park* együttesek produkcióiig. Az emlegetett előadók legalább fele viszont inkább őrzi a '90-es évek végének – mára klasszicizálódott – popkultúráját, ami bár a jelen tinédzseri számára kissé zavaróan hathat, ahhoz hozzájárul, hogy időtlenebb tegye a regényt.

A Móra Ferenc Gimnázium parkjában található sarkányos szökőkút, ami a szereplőink gyülekezőhelyeként szolgál, Szabó Magda *Abigéljének* szobrát idézi meg. Funkciójában azonban csak felületesen azonosítható vele, amennyiben a kimondott és elhallgatott kívánságok születésének helyeként hivatkozhatunk rá. A két mű közt nem állnak fenn markáns párhuzamok, legfeljebb a történelmi tapasztalat

17 MADARÁSZ, *I.m.*, 52.

18 KOMÁROMI Gabriella, *Az ifjúsági regény klasszikusai = Gyermekirodalom*, szerk. Uő, Budapest: Helikon, 1999, 144; Uő, *Elfelejtett irodalom. Fejezetek a magyar gyermek- és ifjúsági próza történetéből, 1900–1944*, Budapest: Móra, 2005, 203–230.

19 MADARÁSZ, *I.m.*, 48.

beszivárgására utalhatunk még. A regény gimnáziumának otthont adó kastély egykor a Rátkay család tulajdona volt, amit a múlt rendszerben kobzott el az állam. „[S]zóval, ha úgy vesszük, most nálunk ültök a kertben – mosolygott Ella.”²⁰ A nemesi család leszármazottai ugyancsak Eszter új baráti társaságának tagjai, és izgalmas színfoltját adják a gimnázium változatos diákságának. Szereplőink az arisztokrata Rátkayék és a cigány Lujza, valamint a vietnámi gyökerű Áron (sic!) és a szélsőjobb-oldalinak nevelt Levente alkotta tengelyeken négyzögelhetők. A rasszizmus és a sokszínűség elfogadásának kettőssége, konfliktusa a regény egyik fontos mozzanata, ami lenézés, erőszak formájában éppúgy megmutatkozik, ahogy a társadalmi osztályokon és rasszokon átívelő szerelemben is.

„Levente barátai... egyik délután megláttak Áronnal, ahogy kézen fogva mentünk az utcán... Azóta egyfolytában azzal húzták a bátyámat, hogy a húga egy söpredékkal jár. Egy sárga, egy migráns, egy senkiházi betolakodó kurvája. És hogy ezt nem lehet annyiban hagyni.”²¹

Mivel nézőpontkarakterünk eleve nyílt szemléletű, az ezen különbözőségek értelmetlenségére, valamint áthágásuk igenlésére tett megjegyzései sehol nem hatnak didaktikusnak. A rasszizmus és a xenofóbia legyűrése közösségi érdekként tűnik fel a regényben, amivel Madarász Éva meggyőzően reflektál a térségünkben tapasztalható társadalmi problémákra, igaz, a børszín alapján való megkülönböztetésen túl más kisebbségek helyzetét nem taglalja. Ami eleve beszédes, ha tudjuk, hogy a magyarországi ún. „gyermekvédelmi” törvény tiltja az LMBTQ+ közösséget szerepeltető szövegek forgalmazását tizennyolc éven aluliak számára! Abban viszont, hogy az uszító szélsőségesség ellen diákok és tanárok együtt lépnek fel, ugyancsak az *Abigél* hagyományait fedezhetjük föl, hiszen a zsidó származású diákokat ott is közösen segítették a matulások. Az itt felsorakoztatott társadalmi nehézségek és ütközési pontok a fentebb taglalt lélektani vívódásokkal kiegészülve igazolják, hogy a *Hullámvasút* több aspektusból is a problémacentrikus ifjúsági regények korpuszába illeszkedik, ami mind meghatározóbb szövegcsoporthoz számít a magyar YA-irodalomban.²²

Madarász Éva regénye egy mára kissé elhanyagoltnak tételezhető traumát állít előtérbe. A 2010-es, '20-as évek YA irodalma már inkább a hősök megszokottá lett családi háttereként prezentálja a szülők válását,²³ amiként a rendszerváltás

20 MADARÁSZ, *I.m.*, 43.

21 MADARÁSZ, *I.m.*, 196.

22 Vö. LOVÁSZ Andrea, *Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell. Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom* = HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta (szerk.), *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, FISZ, Budapest, 2017, 251–262; GÁSPÁR-SINGER, *I.m.*, 307–316.

23 LAPIS József, *Gondolatok néhány újabb ifjúsági regényről*, Szifonline, [2016], <https://www.szifonline.hu/kritika-essze/vandorlo-konyvespolc/1900-v-ndorl-k-nyvespolc-10> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)

előtti közép-kelet-európai társadalmak viszonylatában a maiak is. Annak ellenére azonban, hogy a mindennapok része lett, egy korábban ideálisnak tetsző családi háttér felbomlása az érintett tinédzserek horizontjából nézve továbbra is arculcsapásként hat. S mivel tömegeket érint, ezután is érdemes fokozott figyelmet fordítani rá. A *Hullámvasút* ennek remek példája, hiszen mind poétikai (hangulati váltások), mind formai (időben váltakozó történetmesélés) tekintetben remekül visszatükrözi a traumafeldolgozás főhősünkben lejátszódó lélektani folyamatát. Azáltal pedig, hogy egy eleve nyitott, analitikus beállítottságú szemlélettel tekint a világra, a szerzett tapasztalatokat – problémacentrumokat – éppúgy fel tudja használni önmaga helyzetének újraértékelésére, ahogy a saját empátikus meggyőződését is annak érdekében, hogy a környezetére is hatást gyakoroljon.

Irodalom

- BÁRDOS József, *A lányregény = Uő* – GALUSKA László Pál, *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Budapest: Nemzedékek Tudása, 2013, 182–186.
- BÖSZÖRMÉNYI Gyula, *Amikor a tökéletes magyar család kártyavárként omlik össze*, Librarius, 2021. 06. 16., <https://librarius.hu/2021/06/16/madarasz-eva-hullamvasut-mora-konyvkiado/> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)
- BROWN, Joanne – ST. CLAIR, Nancy, *Declarations of Independence. Empowered Girls in Young Adult Literature, 1990–2001*, Lanham, MA–London: Scarecrow Press, 2002.
- CART, Michael, *Young Adult Literature. From Romance to Realism*, Chicago: American Library Association, 2010.
- CARUTH, Cathy, *Unclaimed Experience. Trauma, Narrative and History*, Baltimore–London: Johns Hopkins University Press, 1996.
- GÁSPÁR-SINGER Anna, *Címkek a borítón. Tabutémák a kortárs magyar gyerek- és ifjúsági irodalomban = Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta, Budapest: FISZ, 2017, 307–341.
- KOMÁROMI Gabriella, *Az ifjúsági regény klasszikusai = Gyermekirodalom*, szerk. Uő, Budapest: Helikon, 1999, 137–157.
- KOMÁROMI Gabriella, *Elfelejtett irodalom. Fejezetek a magyar gyermek- és ifjúsági próza történetéből, 1900–1944*, Budapest: Móra, 2005.
- KOVÁCS Hanga, *Nem rázós, de döcögős*, f21, 2021. 12. 29., <https://f21.hu/irodalom/gyermek-es-ifjusagi-irodalom/madarasz-eva-hullamvasut/> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)
- LAPIS József, *Gondolatok néhány újabb ifjúsági regényről*, Szifonline, [2016], <https://www.szifonline.hu/kritika-essze/vandorlo-konyvespolc/1900-v-ndorl-k-nyvespolc-10> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)
- LOVÁSZ Andrea, *A téma agressziója: szocio-gyerekkönyvek*, Fordulópont, 2010/3., 65–73.
- LOVÁSZ Andrea, *Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell. Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom* = HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta (szerk.), *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest: FISZ, 2017, 251–262.
- LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*, Budapest: Cerkabella, 2015.
- MADARÁSZ Éva, *Hullámvasút*, Budapest: Móra, 2021.
- MALLAN, Kerry, *Gender Dilemmas in Children's Fiction*, London: Palgrave Macmillan, 2009.
- MÉSZÁROS Márton, *Young adultként olvasni. A Holtverseny példája = Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta, Budapest: FISZ, 2017, 289–305.
- PACSKOVSZKY Zsolt – MADARÁSZ Éva, *Kint is vagyok, bent is vagyok* [interjú], Móra, 2021. 06. 02., <https://mora.hu/hir/kint-is-vagyok-bent-is-vagyok> (Letöltés dátuma: 2025. 06. 27.)
- RADSTONE, Susannah, *Traumaelmélet Kontextus, politika, etika*, ANDORKA György ford., Metropolis, 2018/2., 8–21.

Up and Down and Up and Down. Éva Madarász: *Hullámvasút* [Roller Coaster]

Abstract. The study analyses Éva Madarász's novel *Hullámvasút* [Roller Coaster], which can be approached both within the generic tradition of the girls' novel and in the context of trauma literature. The narrative foregrounds the motif of divorce and the disintegration of the family—an experience that fundamentally shapes the novel's poetics, characterised by a roller-coaster-like, erratic and often associative narrative style, marked by abrupt emotional shifts and temporal leaps. In the process of coping with trauma, the protagonist is primarily aided by a broadening understanding of the world and by weighing her own fate against that of her peers.

Keywords: girls' novel, trauma literature, contemporary Hungarian YA literature, novel poetics, social critique

PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.
adjunktus, Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno
baka.l.patrik@gmail.com

Kurucz Anikó, PhD.
adjunktus, Széchenyi István Egyetem
Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék
Liszt Ferenc utca 42., HU-9022 Győr
kurucz.aniko@ga.sze.hu