

# **ERUDITIO – EDUCATIO**

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata  
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University  
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne

**2020/4**

**(15. évfolyam / Volume 15.)**

**Alapító főszerkesztő / Founder Editor in Chief**

Erdélyi Margit

**Főszerkesztő / Editor in Chief**

H. Nagy Péter

## **Szerkesztőbizottság / Academic Editorial Board**

Doc. PhD. Soňa Gabzdilová, CSc. (Pavol Jozef Šafárik University in Košice Faculty of Arts)

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. as Head of the Board (J. Selye University Faculty of Education)

Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. (J. Selye University, Rector)

Dr. Kalmár Melinda (University of Szeged Department of Contemporary History)

Prof. Dr. Kéri Katalin, DSc. (University of Pécs Faculty of Humanities)

Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD. (Comenius University Bratislava Faculty of Arts)

Dr. habil. PhD. Liszka József, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)

Prof. Anna Mazurkiewich, PhD. (University of Gdansk Faculty of History)

Dr. habil. Miklós Péter, PhD. (University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education Department of Applied Social Sciences)

Prof. Tatsuya Nakazawa, PhD. (Tokaj University Faculty of Human Sciences, Tokyo)

Prof. PaedDr. Martin Pekár, PhD. (Pavol Jozef Šafárik University in Košice Faculty of Arts)

Dr. habil. Szarka László, CSc. (J. Selye University Faculty of Education)

Prof. Dr. Tóth Péter, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. as Executive Editor (J. Selye University Faculty of Education)

## **Olvasószerkesztő / Language Editor**

Mgr. Braxatorisová Anita, PhD.

Dr. habil. Keserű József, PhD.

Dr. Sándor János Tóth, PhD.

PaedDr. Péter Zolczer

## **English abstracts reviewed by**

PaedDr. Péter Zolczer

## **Fordítás / Translation**

Dr. habil. Vajda Barnabás PhD.

*Tudományos folyóiratunk megtalálható a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban.*

*Our scientific journal is registered in and databased by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL).*

*Náš vedecký časopis je databázovaný v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL).*



Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu program kultúry národnostných menšín 2020 Kultminor

# Tartalom / Content

## TANULMÁNYOK / STUDIES

<b>Viktória Kövecses-Gósi – Ildikó Lőrincz – Bálint Lampert:</b> Pedagogical portfolio in 3D MaxWhere virtual space .....	5
<b>Simon Attila:</b> Idegenforgalom és turizmus az 1938-as arbitrázsterületen – tervek és lehetőségek .....	21
<b>Vajda Barnabás:</b> A Kirkpatrick-doktrína .....	32
<b>Ádám Nagy:</b> The definition and characteristics of camp pedagogy – the concept of the hidden extra curriculum .....	40
<b>Gergő Balogh:</b> Ferenc Toldy and the Emergence of the Modern Hungarian Author .....	52
<b>Patrik Šenkár:</b> Zobrazenie neľahkého osudu Slovákov na Žitnom ostrove v trilógii Ivana Habaja Kolonisti .....	66
<b>Anikó Zsigmond:</b> Flucht aus der DDR. Inszenierungen am Beispiel von Julia Francks Lagerfeuer und dessen Verfilmung Westen .....	94

## SZAKKRITIKÁK / MATERIALS

<b>Baka L. Patrik:</b> Rendszerezett popkultúra. Benyovszky Krisztián: Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához .....	103
<b>Sárközi Balázs Dezső:</b> Poétikai monográfia. Horváth Kornélia: Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben .....	109

## RECENZIÓK / REVIEWS

### **Szepessyné Judik Dorottya:**

Tóth Péter: A problémaalapú tanulás ..... 113

### **Renáta Marosi:**

Andrea Puskás: Teaching Young Learners: A textbook for EFL  
teacher trainees ..... 117

### **Hegedűs Orsolya:**

H. Nagy Péter: Karanténkultúra és járványvilág.  
Feljegyzések a korona idején ..... 119

**SZERZŐINK / AUTHORS** .....121

# Pedagogical portfolio in 3D MaxWhere virtual space

Viktória Kövecses-Gósi – Ildikó Lőrincz – Bálint Lampert

## Abstract

Compiling a portfolio based on teacher's self-assessment within the frames of teacher's career cycle model has been introduced in Hungary recently so that teachers could demonstrate their career, achievements, and competences. Parallel to these efforts one of our important tasks was to elaborate a system, within the frames of teacher training, which prepares our students for the career cycle model and the related tasks. The present paper introduces a programme which aims to develop the digital competences of future teachers by applying 3D virtual spaces during the compilation of student portfolio at Apáczai Csere János Faculty of Széchenyi István University.

**Keywords:** portfolio; teacher's career cycle model; Moodle; MaxWhere 3D VR; pedagogical competences

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Social Sciences – Education – Higher Education

**DOI:** 10.36007/eruedu.2020.4.005-020

## Introduction

*“There are probably a few professions on which society makes so controversial claims like those of teachers: to lead the errant group of top athletes and people with disabilities in fog, pathless roads, and north-south direction in a way that everybody could arrive to the three different targets preferably at the same time and in the best mood possible.”*

*(Hans Vollener)*

The classification of teacher's career cycle model and a set of requirements that are needed to complete the stages of the classification are defined by the §64-65 of Act CXC of 2011 on National Public Education and the 326/2013. (VIII.30.) Government Decree on the Promotion System for Teachers and the Implementation of Act XXXIII of 1992 on the Status of Public Servants in Public Education Institutions.

An element of this is the portfolio to be compiled by teachers, which is aimed to demonstrate the teacher's professional knowledge at first along eight, but since the summer of 2019, nine areas of competence. The nine areas of competence include:

- professional tasks, knowledge of specific science, vocational subjects and curriculum;
- the planning of pedagogical processes, activities and the related self-reflections;

- support for learning;
- the development of the student's personality, the fulfilment of individual treatment, the appropriate methodological preparedness necessary for the successful and integrated education and training of disadvantaged children or children with special needs or with difficulties in their integration, learning, behaviour;
- the facilitation and development of the formation of student groups and communities, creating opportunities, openness to social-cultural diversity, integration activity, homeroom teacher's activity;
- the continuous evaluation and analysis of pedagogical processes and students' personality development;
- the method of teaching environmental education skills, the credible representation of the values of sustainability and the attitudes towards environmental awareness;
- communication, professional cooperation, and problem-solving;
- the commitment to and professional responsibility for professional development. (Government Decree on the Promotion System for Teachers and the Implementation of Act XXXIII of 1992 on the Status of Public Servants in Public Education Institutions)

According to the §8(1) of the 326/2013. (VIII.30.) Government Decree on the Promotion System for Teachers and the Implementation of Act XXXIII of 1992 on the Status of Public Servants in Public Education Institutions, the portfolio, demonstrating the professional knowledge of teachers, means the following: "portfolio is a collection of documents based on which the development of pedagogical competences, the teacher's professional career, activities, difficulties and successes can be seen in view of the facts as well as based on the teacher's reflections and interpretation." (Government Decree on the Promotion System for Teachers and the Implementation of Act XXXIII of 1992 on the Status of Public Servants in Public Education Institutions)

Pedagogical literature includes several definitions of portfolio. Portfolio "is a collection of documents which shed light on someone's knowledge, skills, and attitude in a given field." (Kimmel-Falus 2008, 196-214) "A purposeful collection of student's work, which presents the student's efforts, progress, and achievements in one or more fields. Student must take part in the compilation of the content, the collection must include the criteria for sorting documents and the student's self-reflections." (Kimmel-Falus 2008, 196-214)

There are basically two reasons for creating a portfolio. It can serve for evaluation and facilitating learning. The whole learning process can be documented with the help of the portfolio. It enables continuous evaluation, feedback, and self-assessment. It facilitates the development of reflective thinking, getting to know and understanding our metacognitive knowledge, which is the knowledge of our own thinking and learning process. Using the portfolio enables its composer to be an active participant in their own learning process and it is also typical that digital devices are embedded in the evaluation process in more and more areas. (Lénárd-Rapos 2006) Recently it has become a more emphasised requirement towards student

evaluation to really facilitate the student's personality development. This has led to the emergence of new definitions destined for expressing a changed approach of the function, form and means of evaluation. The concept of authentic evaluation has emerged as a contrast to traditional knowledge testing. This definition refers to the efforts made to get to know the student's authentic, real personality, which manifests itself in solving real problems and is based on the student's own creations and the results of the learning process. (E. Gogh, A. Kovari 2019, 72-86) A form of authentic evaluation, which may even go beyond that, is portfolio. (Albert 2009, 84)

In addition to documents proving competence areas it is highly important to provide these documents with reflections. The emergence of reflective pedagogical thinking can be linked to the emergence of reform pedagogies. John Dewey sees reflection (perception) as a form of thinking which derives from the uncertainty of a specific experience, situation and leads to problem-solving. "Schön describes reflection as an experiment in which the role of reflection is no other than to enable dialogue between the reflective and the problem-generating situation." He believes that „layman differs from the expert in the way he uses his theoretical and practical knowledge, frames the problem with the help of cognitive schemes and structures.” (Szivák 2003, 9)

Reflective thinking and practice is based on previous experiences, the teacher's values and presuppositions and on the system of special professional abilities. Reflection appears in several cases during pedagogical activities. When analysing or discussing a problematic situation or an applied pedagogic method, teachers, by developing new solution techniques, may reflect to their own and other's pedagogical work as well as to the activities and behaviours of students and parents. Sinnika Ojanen, a Finnish researcher thinks that „those teachers are more effective who deliberately reflect as they know what they do and what its consequences will be. In absence of this latter the individual becomes a slave to chance and superstition.” (Szivák 2003, 12) According to Ojanen, reflection is a link between theory and practice.

**According to Taggart and Wilson (1998), three levels of reflection can be distinguished:** (Szivák 2010, 18)

**Technical level:** reflection refers to the “means” of education, it mainly analyses the selection and optimality of contents, supplementary materials. “What do I teach tomorrow? Which exercise do we deal with in the class?”

**Contextual level:** reflection focuses on the comparison and the clarification of theory and practical experiences, and forms the teacher's own practical knowledge. “How could I hold the students' spellbound better?”

**Dialectical level:** reflection points beyond the actual problems and situations of teaching practice, and puts them in a wider social and ethical context. “What does equal opportunity mean to me? Is it right to fail?”

It is necessary to provide reflections to the compulsory and free optional documents of teacher training student's portfolio.

## The past and the current situation

Portfolio as a developmental evaluation form had been continuously implemented in case of some subjects of teacher training in Győr until the academic year of 2013/2014 (e.g. Department of Pedagogy: Applied pedagogy: project portfolios, Group pedagogical practice, Environmental education, Differentiating pedagogy, Sustainable development, Cooperative learning, Visual specialisation: masterpiece portfolio, Foreign language specialisation: language portfolios).

We assigned great importance to the implementation of developmental evaluation and reflective pedagogical practice in our education activities. “Developmental evaluation means the frequent and interactive assessment of the student’s development and knowledge, and its aim is to define learning objectives and to harmonise them with teaching.” (Rapos, Lénárd 2009, 20) It is important for students to gain experience during their own evaluation processes, which they can later use in their teaching practice.

Having seen the guidelines and directives published in public education, we elaborated the preparation for teacher’s career cycle model for our students within the frames of more subjects in the 2nd semester of the academic year of 2013/2014: Group pedagogical practice for both full-time and part-time students of 3rd grade, Topical issues of pedagogy subject after the eight weeks of teaching practice for students of 4th grade and the free optional course, Pedagogical portfolio for part-time students of the same grade. Reflectivity in pedagogy, a free optional course, facilitated the more effective implementation of the processes for both full-time and part-time students. Besides these, it has become necessary to prepare the teacher trainees in a coordinated and continuous way for portfolio-related tasks from the beginning of the training.

## The objectives and tasks of the project

After graduation our teacher trainees begin their career as apprentices, therefore it was necessary to implement a programme which enables us to prepare them, during the four years, for career cycle model by considering the set of requirements for apprentices. Obviously the qualification requirements of teacher training cover these areas, however, it was essential to systematise them, to develop a portfolio approach, and to disseminate reflective pedagogical practice more widely. In cooperation with the departments involved in teacher training we aimed at introducing the essential elements of portfolio and teacher’s promotion system required by the government decree into teacher training.

Another aim was to have the teacher training students know the content of the government decree in general and the elements of the teacher’s career cycle model by concentrating mainly on the first stage, the period of apprenticeship.

We considered it important that the new pedagogical culture (portfolio approach, developmental evaluation, and the practice of reflective thinking) should become more widespread within the faculty during the innovation process.



Moreover, another aim was to prepare, based on professional materials, the assessment sheets and guide materials needed for compiling the portfolio, to create the IT background, to acquaint the lecturers with the Moodle system, and to help the preparation for work processes.

In cooperation with the departments involved in teacher training it was our task to define the contents of the portfolio in relation to different areas of competence, to elaborate the evaluation system related to the tasks of portfolio, to think through the forms of portfolio management, and to create the IT background with the help of Moodle system. Having elaborated all these, we asked for the approval of the Faculty Council.

Following our initial discussions, the various departments made suggestions on what compulsory and free optional documents the students could choose for their pedagogical portfolio in the given semester considering the areas of competence, the subject tasks, and the qualification requirements. Table 1 illustrates a non-exhaustive collection which is highlighted from the subjects of the department.

Table 1:

Document types suggested by the Department of Pedagogy related to its subjects (Kövecsesné 2015, 264-273.)

Pedagogical competences	Document types
K1 Professional tasks, knowledge of specific science, vocational subjects and curriculum	<i>Didactics, Theory of education</i> : Evaluative analysis of studies, Show plan for national holiday Minutes of class observations...
K2 The planning of pedagogical processes, activities and the related self-reflections	<i>Environmental education, Education for sustainability</i> : plan for thematic day, thematic week ... Individual complex practices: Minutes of school observations ...
K3 Support for learning	<i>Applied pedagogy</i> : Management plan for intraday home learning, Outline of study methodology lesson, Assessment of one student's learning habits and style, recommendations for study methodology, formulating ideas ...
K4 The development of the student's personality	<i>Differentiating pedagogy</i> : Differentiation with cooperative techniques, Appearance of differentiation aimed at developing different intelligence areas in the lesson plan, "Developmental game library"
K5 The facilitation and development of the formation of student groups and communities	<i>Applied pedagogy</i> : Plan for homeroom lesson, camping practice, Planning leisure play activities in the day care centre Making sociometry in a class Creating game library for community development ...

K6 The continuous evaluation and analysis of pedagogical processes and students' personality development	<p><i>Developmental psychology:</i> Differentiating psychology: Analysis of drawings of the family, anamnesis, analysis of drawings of humans</p> <p><i>Pedagogical psychology:</i> Testing and analysis of effective student cognitive techniques</p> <p><i>Differentiating pedagogy:</i> Introducing a student's individual development opportunities as observed during school practice...</p>
K7 The method of teaching environmental education skills, the credible representation of the values of sustainability and the attitudes towards environmental awareness	<p><i>Forest pedagogy:</i> Preparation of student projects</p> <p><i>Applied pedagogy:</i> Planning and implementing the stages of Researchers' Night interactive exhibition in group work</p> <p>Theory and practice of organising forest school learning: Elaboration of a forest school programme</p>
K8 Communication, professional cooperation, and problem-solving	<p><i>Participation in projects</i> (Researchers' Night, Conference of Scientific Students' Associations, forest school...)...</p>
K9 The commitment to and professional responsibility for professional development	<p><i>Reflectivity in pedagogy:</i> observation and self-observation of pedagogical skills, analysis of video recordings</p> <p><i>Group pedagogical practice:</i> Self-reflective essay on own career</p>

Following the brainstorming of the departments, and after a joint discussion, Table 2 was compiled which we modified in accordance with our new curriculum of 2017, and currently this is relevant for our teacher training students. Thanks to the work of the departments, a more practice-oriented task determination that integrates theory into practice more effectively has become typical in the training. The documents included in the portfolio, of course, could be selected by the students out of the tasks of the semester subjects. Besides obligatory, obligatory elective and free optional subject blocs, everyone had the chance to highlight, from their own practice, those moments which they considered important from the viewpoint of career cycle model.

A guide for creating portfolio was made and it has also been included in the Education and Exam Regulations. Based on the decision of the Faculty Council it is compulsory for students to create a pedagogical portfolio which is a prerequisite for applying for the final exam. Following the processes, the preparation of the 1st grade students, the creation of the four-year portfolio began in the 1st semester of the academic year of 2014/2015. Portfolio defence takes place in the course of contact hours in the last semester, after the eight-week long practice.

Table 2:

Excerpt of the documents of pedagogical portfolio required for teacher training students (Kövecsesné 2015, 264-273.)

Recommended documents of pedagogical portfolio required for a teacher training student in the course of the eight semesters Syllabus for the academic year of 2017/2018	
Semesters, subjects	Subject tasks, uploadable documents
<b>1st semester:</b> Introduction to psychology and Pedagogical portfolio  Pedagogical informatics  Mathematics and education I.  Language development (Foreign language specialisation)	„For the first time in school as a trainee teacher” (Self-reflective essay)  Getting to know the use of electronic interface (e-Portfolio), Making a presentation based on a set of given aspects, useful mobile applications in education  Making a poster (both in paper-based and digital form) selected from the topics of the subject  Making a magazine/journal in a foreign language
<b>2nd semester:</b> Theory and practice of teaching and learning in early childhood education  Psychology of 6-12 year olds  Individual complex practice II. (2 days)  Mathematics and education II.  Methodological bases of school experimentation (Natural science specialisation)  History I. (People and society specialisation)  Prevention	A collection of cooperative techniques (15-20 techniques)/or a collection of study methodology practices Minutes of class observation (observation of teaching methods and organization methods) Presentation of an area of development of a chosen age period as a result of an independent investigation Getting to know the optional area of student personality as a result of an independent investigation  Minutes of individual complex practice II. (kindergarten school observation)  Net of 5 regular bodies with hand drawing compiled with photo  Preparing an occupational plan for a demonstrative experiment of natural science  Compilation and presentation of a specific section of the 5th grade History curriculum based on the textbook and own research  National Fitness Test, Preparing an individual development plan for a pupil chosen by the student

<p><b>3rd semester:</b></p> <p>Pedagogical psychology</p> <p>Individual complex practice III. (1 week when starting school)</p> <p>Native language subject pedagogy II.</p> <p>History II. (People and society specialisation)</p> <p>Environmental and sustainability education (compulsory elective subject)</p>	<p>Testing and analysing effective student cognitive techniques</p> <p>Introducing the problems of transition between kindergarten and school: minutes of observations and school observations.</p> <p>Creating an exercise bank based on the textbooks selected for word processing. Related to literature and historical readings. The workbook should include 10 exercises per each text type.</p> <p>Compilation and presentation of a specific section of the 6th grade History curriculum based on the textbook and own research</p> <p>Making an environmental educational board game, thematic day, plan for project week</p>
--	---

<p><b>4th semester:</b></p> <p>Theory of education</p> <p>Individual complex practice IV. (1 day)</p> <p>Social psychology</p> <p>Native language subject pedagogy III.</p> <p>Environmental studies subject pedagogy</p> <p>Mathematics III. Visual education subject pedagogy</p> <p>Foreign language speaking and writing practice III.</p> <p>Methodology of organising forest school learning (compulsory elective subject)</p>	<p>E.g. Show plan (e.g. 15 March or Mother's Day....)</p> <p>Observation and analysis of educational tasks based on given aspects</p> <p>Observation of group dynamic processes, making sociometry</p> <p>Making a lesson plan that processes new knowledge in the subject of Hungarian language (we recommend it from the topic of word classes in 3rd grade), and a collection of text creation strategies and methods for composition lesson. Making a workbook consisting of 20 exercises for spelling skills development (with minimum 5 types of exercises).</p> <p>Group work (exhibition, experimental demonstration, poster, etc. with brochure and documented on a photo or film), lesson plan/thematic plan for environmental studies of 1st-4th grades</p> <p>Net of 5 regular bodies with hand drawing compiled with photo Upload 4 lesson plans in accordance with the 4 subject types with the illustrations of the expected works of children, make a worksheet for 3rd grade students.</p> <p>Essay/Abhandlung: "problem-solving", 600 – 800 words Suggested topics: how to become a language teacher, a good language teacher, theoretical education, financial problems in schools, urban/rural schools, generational problems...</p> <p>Planning a 90 minutes long forest guidance.</p>
--	---

<b>5th semester:</b>	
Applied pedagogy	Plan for homeroom lesson, camping practice diary Management plan for intraday home learning
Differentiating pedagogy	Analysis of drawings of the family, anamnesis, analysis of drawings of humans
Choir conducting (Music specialisation)	Conducting a song, a musical composition or even organising a concert of works acquired during the semester, concert organisation tasks, compilation of works.
Foreign language speaking and writing practice IV.	Presentation/ Präsentation/: slides, synopsis- in foreign language. Suggested topics: based on personal interest about the culture of the target language, personal experiences in the world of school...
Hungarian specialisation	Hungarian language: we suggest to compile a methodological exercise bank containing 25 exercises including native language games, with at least 5 types of exercises. In all cases, exercises must be in accordance with the 5th and 6th grade curriculum. Hungarian literature: the student must make a system of analysis criteria for literary work, and introduce the strategies of the analysis of literary work by focusing especially on attitudes, methods and the different reading strategies
Methodology of teaching history (People and society specialisation)	Making a plan for an interactive history lesson for a part of 5th-6th grade curriculum, concentrating especially on historicity and visual experiences
Visual education specialisation	In the 5th semester students who specialise in visual education must upload their work diary related to their masterwork exhibition (from the idea to the final work with photo documentation), 2. lesson plan related to the given topic (it is a part of the program) 3. the photo documentation of the masterwork as an individual presentation

<p><b>6th semester</b></p> <p>Theory and practice of integrated, inclusive education</p> <p>Group teaching practice III.</p> <p>Group teaching practice III. specialisation</p> <p>Conscious use of language II. (specialisation)</p> <p>Talent management in mathematics (compulsory elective subject)</p> <p>School garden (compulsory elective subject)</p> <p>Ethnography and local history (People and society specialisation)</p>	<p>Lesson plan with differentiated learning organisation with self-assessment, introducing a student's individual development opportunities as observed during school practice</p> <p>Lesson plan with reflective self-assessment</p> <p>Lesson plan with reflective self-assessment</p> <p>Project 1./project 1. (1500 - 2000 words) Possible project products: micro-teaching, exhibition, self-made storybook, journal, essay</p> <p>A worksheet with keys for a competition of 3rd-4th grade students</p> <p>Garden-plan and lesson plan for gardening activity</p> <p>Introducing the ethnographic and local historical values of the residence (objects, intellectual ethnographic artworks, the ethnic and religious composition of the residence, family tree research)</p>
<p><b>7th semester</b></p> <p>Individual teaching practice II. 5 days</p> <p>German/English language subject pedagogy III.</p>	<p>Lesson plans, self-assessment, evaluation by the head of programme</p> <p>Project 2./ project 2. (3000 words) Topics: good practice: - 'good practice'/experience gained at Erasmus exchange programme or other study trip abroad, getting to know a new school model, method - Classroom research - Case study about a student</p>

<b>8th semester</b>	
Individual teaching practice III. 2 months	Evaluation by exercise instructor, minutes of parent-teacher meetings and consulting hours Forms and opportunities of parent-teacher communications in practice Self-reflective essay about own career, the presentation and evaluation of the portfolio in the last semester
Pedagogical portfolio II.	Documents of final teaching (lesson plan, self-assessment)
School hygiene	Portfolio defence
Natural science specialisation	Lesson plan for health education in 5th-6th grades



Free optional subjects: Digital mathematics education	Making and presenting an interactive curriculum
Demonstration in mathematics education	Preparation of illustrative material (digital or traditional) to assist mathematics education in lower school
Talent management in mathematics	A worksheet with keys for a competition of 3rd-4th grade students
Soul needs time	Plan for EQ development lesson, creating a collection of EQ developing games A collection of emotional intelligence developing games
Child's game, child's dance (specialisation)	Presentation of a freely chosen region with folk dance and folk songs by means of PowerPoint presentation, compiling a set of games related to each other
Other optional documents	Conference participation Participation in the Conference of Scientific Students' Associations Voluntary activities Professional days Retraining Internships Participation in projects (e.g. Researchers' Night, language competitions) Competitions for teachers Events related to specialisations (e.g. visual: exhibition, music: concerts, language: intercultural meetings and projects, workshops on various topics (methodological, competence developing, sensitising) Erasmus experiences New National Excellence Programme, scholarships etc.

## Education in virtual spaces

Ollé defines virtual environment as a three-dimensional (3D), artificial, and in reality a non-existent space where we and others can be present simultaneously in three-dimensional form and we see the same from our own viewpoints. (Ollé 2012, 9)

An important characteristic of these spaces is that they can be connected with computer-based, online, collaborative and technical means (Ollé 2012, 9) Furthermore, their typical elements are three-dimensional space, land surface, atmosphere, objects as well as simpler programs and algorithms that ensure the

operation of all these. The position of each element (object, individual) can be accurately determined by a three-dimensional coordinate system. The perception of virtual space through the computer screen is very similar to looking into another real space using a movable camera, e.g. sightseeing with a web camera. (Ollé 2012, 10)

Thus, virtual reality is a simulated environment which tries to describe, simulate the processes of the real world by means of a computer model. It is a partially joint, shared space where more users can be present simultaneously. So the event, the activity takes place in real time and the online applications enable direct communication and cooperative work. Users may develop or create contents and compile documents. (Horváth 2017, 6-9)

A great advantage of VR environment is its availability independent of time and space, cost-effectiveness, and easy usability. By displaying information in an organised and parallel manner, the 3D VR learning environment facilitates the process of getting, filtering, receiving, elaborating and using information more effectively than traditional means of education. (Horváth 2017, 6-9)

## **Pedagogical portfolio in 3D MaxWhere VR space**

The implementation of pedagogical portfolio took place through Moodle system at our faculty, however, recently, following the curriculum reforms and developments, we have thrived with a new background system. Curriculum development in MaxWhere 3D virtual spaces takes place within the frames of a university project at our faculty too. "Smart boards" appearing in different spaces provide a great opportunity for systematising information, displaying videos, pdf files, applications and websites, which simultaneously provide the opportunity for experiential learning in a transparent way in the given space. Project works and cooperative activities can also be perfectly fulfilled in the spaces.

More pieces of research have proven the effectiveness of MaxWhere 3D virtual spaces recently (Horváth 2017, 6-9), (Horváth 2019, 55-71). Based on these findings, the researchers of this field came to the conclusion that MaxWhere as an educational platform offered the users many opportunities to perform tasks that would otherwise require extremely complex digital workflows in more traditional 2D environment. Tests also proved that users could complete the necessary tasks at least 50% faster in MaxWhere 3D environment than in case of any other content sharing platform. Experiments also showed that 3D environments are able to provide users with a much higher level of understanding in terms of sharing and interpreting digital workflows. (B. Lampert, A. Pongracz, J. Sipos, A. Vehrer, & I. Horvath 2018), (P. Baranyi., A. Csapo, G. Sallai 2015)

Starting with next semester teacher training students' portfolios will be systematised and presented with the help of this application. Currently students can use a document library related to the portfolio subject, which was elaborated by us and which can be found in SZE Öveges Kálmán space. This space includes all the knowledge and information needed for creating the final version of the portfolio

as well as for its presentation. Graduate students get the curriculum in this form in the 2nd semester of the academic year of 2019/2020, and then they will present their own work in this form. The experience of this will be presented in the form of a study in the future.

## Summary

During our activities we considered it important to give innovative responses to the changes in society and public education, and thus to increase the quality of our education.

A great importance of innovation is the fact that a real dialogue has begun between the different specialisations and departmental groups, which is a very important criteria of professional development.

By using MaxWhere 3D VR spaces we also aim to develop our students' digital competences as well as to provide them with alternatives related to the toolkit of digital pedagogy.

## References

326/2013. (VIII.30.) Government Decree on the Promotion System for Teachers and the Implementation of Act XXXIII of 1992 on the Status of Public Servants in Public Education Institutions.

Kimmel Magdolna – Falus Iván (2008): The portfolio. In: Effective organization of teaching and learning, (Réthy Endréné) Educatio, Budapest. 196–214.

Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2006): MAGtár – Ideas for teachers for developmental evaluation and adaptive learning organization. Budapest, OKI.

Albert Sándor (2009): Schools, values, vision. Comenius, Pécs.

Szivák Judit (2003): The development of reflective thinking, Education-methodological Library, Gondolat, Budapest.

Szivák Judit (2010): The development of reflective thinking, Gényusz Könyvek, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége [http://tehetseg.hu/sites/default/files/04\\_kotet\\_net.pdf#page=14](http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf#page=14) (15 January 2014).

Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): Developmental Evaluation. Gondolat, Budapest.

Kövecsesné dr. Gösi Viktória (2015): Innovation in teacher training – The process of introducing the pedagogical portfolio in the teacher training of Győr. In: XVIII. Apáczai Napok Tudományos Konferencia. Tanulmánykötet. NyME AK Győr.

Ollé János (2012): Virtual environment, virtual education. ELTE, Bp. [http://www.elteader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9\\_1\\_kotet\\_READER.pdf](http://www.elteader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf) Downloaded: 15 January 2019.

Horváth Ildikó (2017): The latest means and methods of digital education. In: HTE MEDIANET Volume LXXII. 6-9. link: [https://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT\\_2017\\_1\\_2\\_Horvath.pdf](https://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_2_Horvath.pdf) Downloaded: 21 January 2019.

P. Baranyi – A. Csapo – G. Sallai (2015): Cognitive Infocommunications (CogInfoCom). Springer International Publishing.

B. Lampert – A. Pongracz – J. Sipos – A. Vehrer & I. Horvath (2018): MaxWhere VR-Lear-

ning Improves Effectiveness over Clasiccal Tools of e-learning. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15(3).

Horvath Ildikó (2019): MaxWhere 3D Capabilities Contributing to the Enhanced Efficiency of the Trello 2D Management Software. *Acta Polytechnica Hungarica*, vol 16, no 6, pp. 55–71.

Horvath I. – Sudar A. (2018): Factors contributing to the enhanced performance of the Maxwhere 3d VR platform in the distribution of digital information. *Acta Polytechnica Hungarica*, vol 15, no 3, pp. 149–173.

E. Gogh – A. Kovari (2019): Experiences of Self-regulated Learning in a Vocational Secondary School. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, Vol 9, No 2, 72–86.

# Idegenforgalom és turizmus az 1938-as arbitrázsterületen – tervek és lehetőségek\*

*Simon Attila*

## **Tourist Industry and Tourism on the Territories Reannexed by the 1938 Vienna Award. Plans and Possibilities**

### **Abstract**

This study deals with the issue of tourist industry on the territories reannexed from Czechoslovakia to Hungary under the First Vienna Award. The primary source of the paper is contemporary press, based on which the author explores the question of what prospects Hungarian tourist industry had seen on the reassigned territories, and what plans had been made to boost tourism in the affected area. The study focuses on the role of Kassa (Košice), outlining the potential Hungary saw in exploiting the mountains around the city for tourism and how they wanted to put its “kuruc” myth and ethnic minority past at the service of tourism.

**Keywords:** First Vienna Award; tourism; tourist industry; Kassa; Košice

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** History – Recent History – Interwar Period (1920-1939)

**DOI:** 10.36007/eruedu.2020.4.021-031

Az államjogi változások, a határok újrarajzolása sohasem csupán annyit jelent, hogy az érintett területek lakossága egy másik ország állampolgárává válik, de együtt jár az ott élők mindennapi életkörülményeinek megváltozásával is. Minden ilyen változás addigi lehetőségek kapuit zárja be és új lehetőségek ablakait nyitja ki. Így volt ez az 1938-as első bécsi döntéssel is, amely számos tekintetben új helyzet elé állította az ott élő lakosságot, de egyben az érintett államokat is, miközben az igazi nehézségekkel épp a történetből látszólag győztesen kikerülő Magyarországnak kellett szembenéznie.<sup>1</sup>

Azt, hogy az egy-egy impériumváltást követően az adott régióban megváltozik az oktatás és a kultúra kontextusa, mindenki természetesnek veszi, de hogy az élet olyan területei is új körülmények közé kerülnek, mint a sport, a turizmus, az idegenforgalom, arról már jóval kevesebb szó esik. Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy esősorban a korabeli sajtóra támaszkodva felvázolja azt, hogy az első bécsi döntés milyen változásokat generált az arbitrázsterület idegenforgalma és turizmusa tekintetében, milyen lehetőségeket látott Budapest az érintett területek turizmusának fejlesztésére és mennyire valósultak meg ezek az elképzelések. A dolgozat a visszacsatolt dél-szlovákiai térség egészét vizsgálja ugyan, de súlypontja

\* A tanulmány A szabadság különféle formái a totális államban – politikai élet, vallás, turizmus, média 1938–1968 c. 1/0163/19 számú VEGA-projekt keretében készült.

1 Az első bécsi döntésről és annak követelményeiről bővebben lásd Sallai 2002; Simon 2010; Szarka – Fedinec – Sallai 2017.

elsősorban mégis Kassára fog esni, arra a városra, amely a legfontosabb volt az első bécsi döntéssel visszakerült települések között, és amelynek sorsa így leginkább szem előtt volt.

Az első világháború lezárását követő békeszerződések a közép-európai térség hatalmi viszonyainak és államhatárainak jelentős újrarajzolását eredményezték. A változások különösen a magyarság számára jártak tragikus következménnyel, hiszen a Magyar Királyság megszűnése a magyar nemzet utódállamok közötti feldarabolásával járt együtt. A Csehszlovák Köztársaságba, azon belül is Szlovákiába került mintegy 800 ezer magyarnak egy alapvetően demokratikus berendezkedésű államban kellett új egzisztenciát teremtenie. Azt is látni kell azonban, hogy a csehszlovák demokrácia, amely számos sebből vérzett, elsősorban a csehszlovák többségnek biztosította a demokrácia előnyeit, ellenben a nemzeti kisebbségek, köztük a magyarok sok tekintetben másodrendű állampolgárnak számítottak. Ennek köszönhetően, bár beilleszkedtek a csehszlovák államba és éltek annak mindennapi életét, a magyar lakosság többsége mégis a trianoni határok újrarajzolásától várta helyzetének végleges megoldását.

Amíg Pozsonytól Királyhelmecig nem beszéltek (nem beszélhettek) róla nyíltan, addig a trianoni Magyarországon a mindennapi közbeszéd szerves részét képezte a trianoni határok megváltoztatásának szükségessége.<sup>2</sup> És noha a revízió igénye 20 éven keresztül meghatározta a korabeli budapesti politika mozgásait és cselekedeteit, mégis elmondható, hogy Magyarországot felkészületlenül érte a revízió lehetősége. Nem volt rá felkészülve és felkészítve a magyarországi társadalom, és ami még inkább problémát jelentett, nem volt rá felkészülve a budapesti szakpolitika sem. Így amikor 1938 őszén az első bécsi döntés által a Felvidék déli, magyarok által lakott sávja visszakerült Magyarországhoz, az érintett területnek a Magyar Királyságba való visszaillesztését tanácstalanság és rögtönzések sorozata kísérte.<sup>3</sup>

Az első bécsi döntés által Magyarországhoz csatolt volt Dél-Szlovákia egy több száz kilométernyi hosszúságban elnyúló, viszonylag keskeny területsávot jelentett, amelyen mintegy 870 ezer lakos élt, akiknek körülbelül a 80%-a volt magyar nemzetiségű. Az arbitrázsterület helyzete ellentmondásosnak volt mondható, hiszen bár Csehszlovákia gazdaságilag fejlettebb volt Magyarországtól, a visszacsatolt „Dél-Felvidékre” ez nem volt érvényes: esetében egy elmaradott, erősen mezőgazdasági jellegű, nagyobb ipari beruházások nélküli régióról volt szó, ahol eleve magas volt a munkanélküliség és a szegénységben élők száma. Ha Kassát kivételnek tekintjük, akkor a térség jelentősebb ipari üzemeit egy kezünkön megszámlálhatjuk, miközben számottevőnek talán csak az élelmiszeripar (cukorgyárak, paprikamalmok, szeszfőzdék) voltak mondhatók. Nem beszélve arról, hogy az új határmegvonás miatt Galánta, Érsekújvár, Léva, Losonc, Rimaszombat, Rozsnyó, Kassa tkp. határvárossá vált, vonzáskörzete egy részét elveszítette, ami ezeket a városokat sok tekintetben megoldhatatlan probléma elé állította.

Figyelembe véve az 1938-ban még felfutóban lévő magyarországi gazdaságot és a visszacsatolt térség adottságait, mindezeket a gondokat bizonyára orvosolni lehetett volna, és egy tudatos gazdaságpolitika gyorsan talpra állíthatta volna a visz-

<sup>2</sup> A magyar revíziós politikával kapcsolatban lásd Zeidler 2009.

<sup>3</sup> A Magyarországhoz csatolt területek reintegrációjával kapcsolatban bővebben lásd Simon 2014.

szacsatolt térséget. Csakhogy az első bécsi döntést követően nem egészen egy év múlva kitört második világháború minden gazdaságfejlesztést illuzórikussá tett, és a budapesti kormányzat is nagyon gyorsan letett arról, hogy a visszatért részekben komolyabb fejlesztésekbe kezdjen. Ennek hiányában viszont pótcselekvések sorozatára kényszerült, amelynek egyik elemét a visszacsatolt területek idegenforgalmi jelentőségének hangsúlyozása, Kassa vagy más helyszínek esetében akár túlhangsúlyozása jelentette. Azt ugyanis jóval kevésbé volt kockázatos kijelenteni, hogy megoldjuk a Felvidék idegenforgalmi problémáit, mint azt, hogy megoldjuk a munkanélküliséget és a szegény családok szociális helyzetét.

A Dél-Felvidék turizmusa, ha nem is hagyomány nélküli, de mindenesetre kevés hagyománnyal bíró ágazat volt. A 19. században még nemesi kiváltsággént útjának induló magyarországi turizmus ugyanis alapvetően fürdőturizmus volt, ami akkoriban persze szélesebb tartalommal bíró fogalmat jelentett: a felfrissülés, testedzés, gyógyulás és szórakozás mind beletartozott. Fürdőre utazni nem csupán a gyógyvizes helyek (Pöstyén, Herkulesfürdő, Bártfa stb.) látogatását jelentette, hanem a hegyvidéki „fürdőhelyeket” is, különös tekintettel a Magas-Tátra térségére.<sup>4</sup> Szintén a Magas-Tátra volt a szülőhelye a magyarországi alpini turizmusnak, amelynek kiemelkedő szervezete az 1873-ban Ótátrafürden létrehozott Magyarországi Kárpát Egyesület volt.

Trianon után a szlovákiai idegenforgalom a történelmi Magyarországtól örökölt infrastruktúrára, ám egyben a csehek által a Felvidékre behozott mintázatokra épült rá. A szlovákiai turizmus főszereplőjévé a Csehszlovák Turisták Klubja (CSTK) vált, amely azáltal jött létre, hogy a szlovák turistákat tömörítő Tátrai Turista Egyesület az államfordulat után belépett a nagy hagyománnyal bíró Cseh Turisták Klubjába (Chorváth 2007, 93). A felvidéki német és magyar turisták azonban kívül maradtak ezen az alapvetően a csehszlovákizmus bázisára épülő szervezeti hálózaton, s a poprádi székhelyű Karpathvereinbe tömörültek. A cseh turisták preferenciáinak hatására a két világháború közötti időszakban Szlovákiában elsősorban a tátrai turizmus nagy fellendüléséről beszélhetünk. Ebben a húsz évben a Tátrában szép számmal épültek turistaházak, sok-sok kilométernyi turistautat jelöltek ki, libegő stb. készült, kiszolgálva elsősorban Csehországból érkezőket vagy a Szlovákiában letelepedő cseheket.<sup>5</sup> Dél-Szlovákia térsége azonban érdektelennek bizonyult a cseh turizmus számára: itt ugyanis sem hegyek, sem fürdővárosok nem voltak, a régió kulturális, építészeti öröksége, amely a magyar kulturális örökség része volt, pedig nem érdekelte a cseheket.

## **Budapesti idegenforgalmi elvárások a felvidéki revízió előestéjén**

Trianon következményei rendkívül súlyosak voltak a magyarországi turizmusra nézve is, hiszen az ország – mint Jusztin Márta is megjegyzi – a főváros és a Balaton kivételével valamennyi jelentős idegenforgalmi vonzerejét elvesztette (Jusztin 2006,

<sup>4</sup> A magyarországi turizmus kezdeteiről bővebben Jusztin 2006, 187.

<sup>5</sup> Egy korabeli – nyilvánvalóan nem teljesen megbízható, de mégis sokatmondó – statisztika szerint a tátrai menedékházak látogatóinak 92%-a cseh, 7%-a lengyel volt és csupán 1% volt szlovák. Vö. Chorváth 2007, 101.

191). A veszteséglista élvonalában elsősorban a fürdőhelyek és a hegyvidék volt. Az Utazás című lap 1929-ben ekképp írt a fürdőhelyek elvesztéséről: „A háború előtt harminc gyógyhelyünk volt, elvettek belőle huszonnyolcat. Nagymagyarországnak volt kétszázhuszonnégy fürdőhelye, amelyek közül kétszázhárom a szorosabb értelemben vett Magyarország területén, huszonegy pedig a társországok területén volt. Ezek közül mindössze hatvanhárom maradt meg.” (Idézi Jusztin 2006, 191). De talán még nagyobb vesztséget szenvedett a magashegyi turizmus, hiszen a trianoni Magyarország lényegben hegyek nélküli országgá vált, ahol a Bükk, a Mátra esetleg a Mecsek próbálta pótolni az erdélyi havasokat vagy a Magas-Tátrát, ami – lássuk be – reménytelen dolog volt.

Ezt tudatosítva tulajdonképpen érthető, hogy a magyarországi idegenforgalom vezetői messianisztikus várakozással tekintettek a trianoni határok revíziójára, amelytől azt remélték, hogy egy csapásra megoldja majd a gondjaikat. 1938 őszén ezek a várakozások – a korabeli nemzetközi helyzetre való tekintettel – elsősorban a Felvidékre irányultak. Az a gondolat, miszerint a Felvidék visszacsatolása majd megoldja a magyar idegenforgalom gondjait, különösen annak a ténynek a fényében értékelődött fel, hogy az 1938-as év idegenforgalmi mutatói meglehetősen rosszak voltak. Az európai nemzetközi kapcsolatokban bekövetkező változások, a faszizmus előretörése, a háborús feszültségek ugyanis a nemzetközi idegenforgalom jelentős visszaesését eredményezték, ami alól Magyarország sem vonhatta ki magát, és így a Szent István Év rendezvényei és a Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus ellenére 1938-ban a Magyarországra irányuló külföldi idegenforgalom mintegy 25%-os visszaesést könyvelhetett el.<sup>6</sup> És mivel arra kevés remény volt, hogy a következő években több turista érkezik az országba, a megújulás lehetőségét elsősorban a belföldi turizmus fellendülésében látták, amihez épp kapóra jött az első bécsi döntés. Egyrészt bíztak abban, hogy a visszacsatolást követően a Felvidék tehetősebb lakossága Bécs és Prága helyett Budapesten költi majd a pénzét, amely fellendíti a főváros idegenforgalmát,<sup>7</sup> másrészt abban reménykedtek, hogy a felvidéki hegyek teljesen új dimenziót adnak a magyar turizmusnak.

A magyar idegenforgalom vezetőinek persze azt is tudatosítaniuk kellett, hogy a magyarországi társadalom – a „mindent vissza” mindent átható jelszava ellenére – csak nagyon keveset tud a Felvidékről, annak turisztikai értékeiről. Ami persze nem is csoda, hiszen a két ország között húsz éven keresztül rendkívül nehéz volt az államhatárok átjárása: a lakosság mozgását a vízumkényszer, sajtó és könyvek terjesztését szigorú cenzúra rendelkezések akadályozták, a két ország közötti ellenséges viszony pedig eleve negatív sztereotípiákra szűkítette az egymásról való közlést.

Ezt is figyelembe véve szervezett a visszacsatolás előtti hetekben a Magyar Turista Szövetség előadásorozatot a Felvidék értékeinek bemutatásáról. A szövetség ügyvezető alelnöke, dr. Zsembery Gyula előadásai elsősorban a fiatalok számára próbálták közelebb hozni a Felvidéket, és egyben erősíteni közöttük a revíziós hangulatot. Például az Uránia Turista Társaság estéjén „Így volt – így lesz!” címmel tartotta meg Zsembery az előadását, amelyben elsősorban a Tátráról, a Szitnyáról

<sup>6</sup> Magyar Vasút és Közlekedés, 1938. április 1., 1.

<sup>7</sup> Pesti Napló, 1938. október 11., 17.



és Selmezbányáról, az aggteleki barlangrendszeréről, illetve a csallóközi vízi turisztikai lehetőségekről beszélt a hallgatóságának.<sup>8</sup>

A várakozások – elegendő csak elolvasni a Turisták Lapja 1938 októberi számát<sup>9</sup> – a „mindent vissza” jelszó jegyében fogantak, aminek hatására a pesti ember talán el is hitte, hogy hamarosan a Csorba-tavon fog csónakázni. Csakhogy realitása 1938-ban nem az integrális revízió, hanem a müncheni egyezményben is rögzített etnikai elvű határrevízió volt. Ennek jegyében született meg az első bécsi döntés is, amely által nem a teljes Felvidék, hanem csak annak déli, magyar többségű térsége került vissza Magyarországhoz. Ez pedig szemmel látható csalódást okozott azok számára, akik nemcsak a Csallóköz vagy Kassa, de a bányavárosok és a Tátra magas hegyeinek visszatérését vizionálták.

Az idegenforgalom témájával több ízben is foglalkozó Nemzeti Ujság, bár a kötelező optimizmussal és hurráhangulattal nem akart szembemenni, lényegében nem is titkolta ezt a csalódást, és a bécsi döntés után nem egész három héttel már arról cikkezett, hogy a visszacsatolás a turizmus szempontjából csalódás, hiszen kevés idegenforgalmi szempontból értékes terület került vissza, és még azokat is keresztül-kasul szeli az új államhatár.<sup>10</sup> A lap elsősorban a „komoly hegyek” visszaszerzésének a hiányát hangsúlyozta, hiszen ezer méter körüli hegyek csupán Rozsnyó mellett kerültek vissza. Persze a lap igyekezett megnyugtatni az olvasót, hogy így is értékes turisztikai régiókhoz jutott az ország, elsősorban a kovácspataki hegyvidéket, a Gömör-Szepesi Érchegység visszakerült részeit és az aggteleki barlangrendszer addig Szlovákiához tartozó részét kiemelve. Idegenforgalmi szempontból is fontosnak nevezte a Nemzeti Ujság Kassa visszacsatolását is, noha rögtön az abból fakadó hiányérzetének is hangot adott, hogy a kuruc város a tőle északra található hegyei nélkül került vissza.

Ezt a csalódást enyhítette némiképp az, hogy a két ország közötti delimitációs tárgyalások eredményeként, amely tárgyalásoknak az első bécsi döntés által kijelölt államhatár pontos nyomvonalát kellett lefektetniük, a két ország 1939. március 7-én területcseréről szóló jegyzőkönyvet írt alá.<sup>11</sup> Ennek értelmében mintegy harmincezer négyzetkilométernyi területet cseréltek ki egymással, mely során Magyarország elsősorban a határszakasz nyugati részén fekvő településeket adott át Szlovákiának, cserébe viszont Gömör és Abaúj térségében nyert területeket. És mivel a Rozsnyótól és Kassától északra fekvő hegyvidék egy része is Magyarországhoz került, idegenforgalmi szempontból nagy előrelépés volt a területcsere.

Az első bécsi döntés kihirdetését követően szinte azonnal megkezdődött az érintett területek turisztikai értékeinek a számbavétele. Ennek úttörője Tormay Géza, az Országos Magyar Idegenforgalmi Hivatal elnöke volt, aki részt vett a november 11-i kassai visszacsatolási ünnepségen, ahonnan a visszakerült területek keleti részeit bejárva, Krasznahorka, Rozsnyó és Rimaszombat érintésével tért haza Budapestre. Így hazautját arra használta fel, hogy közben felmérje, mit is kínál ez a térség az idegenforgalom számára.<sup>12</sup> A turisztikai lehetőségek alaposabb számbavételére

8 Nemzeti Ujság, 1938. október 23., 12.

9 Turisták Lapja, 1938. 10. sz. október.

10 Nemzeti Ujság, 1938. november 20., 6.

11 A jegyzőkönyvet közli Szarka – Fedinec – Sallai 2017, 571–583.

12 Nemzeti Ujság, 1938. november 13., 10.

azonban még várni kellett, hiszen a visszacsatolás után az arbitrázsterületen bevett katonai közigazgatás ehhez nem teremtett kedvező feltételeket. Ez a munka csupán a polgári közigazgatás karácsony előtti visszaállítását követően kezdődhetett meg.

A visszacsatolás utáni első hetekben a felvidéki tájjal való tényleges találkozást még inkább csak az ünneplés, az újraszervezés, a tervezés aktusai töltötték meg. A Magyar Turista Szövetség november elején tartott ülésének nagy részét a „felszabadult Felvidékkel” kapcsolatos teendők megbeszélése töltötte ki, és már ekkor döntés született egy 1939-ben a visszacsatolt területeken megvalósuló Horthy Miklós-túráról,<sup>13</sup> illetve arról is, hogy a szövetség a legközelebbi vándorgyűlését már Rozsnyón fogja megtartani.

Ezzel párhuzamosan megkezdődött a Magyarországi Kárpáti Egyesület szervezeti hálózatának a visszacsatolt területekre való kiterjesztése is, amelynek részeként 1939 első heteiben Kassán, Tornalján, Pelsőcön, Rimaszombatban és Losoncon alakultak „osztályai” a szervezetnek.<sup>14</sup>

## Kassa szerepe az idegenforgalmi tervekben

Az, hogy a visszacsatolt Felvidék ékkövének Kassa számít, s ennél fogva a Hernád-parti városnak kiemelt szerep jut majd a felvidéki idegenforgalmi tervekben is, nem volt vita tárgya. Nem csoda, hogy amikor Kassa jövőbeli szerepéről és fejlesztési terveiről volt szó, a helyi sajtó nem szűkölködött a jelzőkben, s tervezett kulturális szerepe miatt Hernád-parti Athénnek, a téli sportokban várhatóan betöltött feladatai okán pedig magyar Svájcnak titulálta a várost.<sup>15</sup> Az 1939. március 14-i határkiigazítást követően pedig, amikor a Kassától északnyugatra található kajsói havasok, beleértve az 1246 méter magas Kopasz-tetőt is, Magyarországhoz kerültek, szinte evidenciának számított, hogy Kassát kell a téli sportok és a magashegyi turizmus magyarországi fellegvárává kiépíteni.

Ennek a folyamatnak a nyitómozzanata az a nagyszabású ünnepség volt, amelyet 1939. március 18–19-én a Magyar Kárpáti Egyesület kassai szakosztálya szervezésében a kassai havasokban tartottak, és amely ünnepséggel a magyar turizmus hivatalosan is birtokba vette a hegyeket.<sup>16</sup> Az ünnepség szónokai által is felvázolt tervek szerint a Kassa fölötti hegyeket a magyarországi magashegyi turizmus és a téli sportok központi terepévé kívánták kiépíteni, amely munka során kiemelt jelentőséget tulajdonítottak a Lajos menedékház, az Ottilia menedékház és az Erika menedékház modernizációjának, illetve a menedékházakhoz kapcsolódó infrastrukturális beruházásoknak. Különösen a 900 méter tengerszint feletti magasságban található Lajos menedékház átépítéséhez és a környék infrastrukturális fejlesztéséhez, közte egy új, nagy és modern szálló felépítéséhez fűztek nagy reményeket, s már-már egy „második Lillafüred” kiépüléséről beszéltek. És bár az 1939/1940-es téli szezonban sok turista látogatta a környéket, sem a Lajoskánál

<sup>13</sup> Népszava, 1938. november 12., 10.

<sup>14</sup> Felvidéki Magyar Hírlap, 1939. február 10., 10.

<sup>15</sup> Felvidéki Magyar Hírlap, 1938. december 18., 20.

<sup>16</sup> Felvidéki Magyar Hírlap, 1939. március 23., 10.

felépülő nagyszálló, sem a „második Lillafüred” kiépítésének az elképzelése nem valósult meg.

Sikeresebbnek volt mondható viszont annak a munkásüdülőnek a terve, amelynek az ötlete először 1939 tavaszán vetődött fel, majd 1939 őszén kapott határozottabb kontúrokat. Ekkor már mint Budapest székesfőváros „projektje”, amely szerint a Kassát övező hegyekben 400 főt befogadni képes üdülőt építenének fel.<sup>17</sup> A terv az Újpestről érkezett új kassai polgármester, Pohl Sándor személyében gyorsan támogatásra talált, amelynek eredményeként a város két hold nagyságú, közművekkel ellátott telket ajánlott fel a főváros terveinek céljaira. Bár eredetileg 1940-re tervezték az építkezés megkezdését, amelyre a főváros mintegy hatszázezer pengőnyi összeget szánt, ezek a tervek később jelentősen módosultak: az építkezés csak 1941-ben kezdődött meg, s már akkor tudni lehetett, hogy a költségek jóval meg fogják haladni az egymillió pengőt is. Annak ellenére, hogy a módosított tervek szerint a munkásüdülő végül csak 180 személy befogadásra lett alkalmas.<sup>18</sup>

A kassaiak kedvelt kirándulóhelyére, a Bankó hegyre épített üdülő végül csak 1944 nyarára készült el, a „magyar időkben” azonban már nem tudta beteljesíteni feladatát, hiszen a közelgő front miatt ekkor üdültetésről már szó sem lehetett. A második világháborút követően pedig „Egészséges Nemzedék” név alatt a csehszlovák Forradalmi Szakszervezeti Mozgalom üdülőjeként működött.

Persze Kassa esetében nemcsak a hegyek jelenthettek idegenforgalmi vonzerőt, hanem a város múltja, építészete, kulturális értékei is, amelyek a lokálpatrióták szerint egyenesen arra predesztinálták a várost, hogy a visszacsatolt Felvidék fővárosának a szerepét is betöltse, annak minden attribútumával: többek között közigazgatási funkciókkal és persze kiemelt jelentőségű kultuszhelyekkel is. Ezt a felfogást képviselte Kassa visszacsatolás utáni első polgármestere, Tost László is, aki a Baross Szövetség által szervezett budapesti előadóesten arról beszélt, hogy a téli sportok mellett elsősorban két pillérré kívánják építeni a város idegenforgalmát: a város kuruc hagyományaira és a 20 éves kisebbségi lét emlékeinek bemutatására.<sup>19</sup> Az első pillért a Rákóczi-kultusz kiteljesítése, a másodikat pedig egy Kisebbségi Múzeum és a kisebbségi lét mártírjai kultuszhelyének létrehozása jelentette volna, ami által Kassa egyfajta zarándokhellyé válhatott volna.

A kuruckultusz megteremtéséhez megfelelő adottságai voltak a városnak, hiszen 1906-ban a Szent Erzsébet-székesegyházban temették újra a nagyságos fejedelmet, akinek az emléket a dóm falán egy még a csehszlovák időkben felavatott latin nyelvű emléktábla is őrizte. Ehhez jött volna egy új Rákóczi-hovasszobor, amelyet a Fő utcán kívántak felállítani. Ez azonban sohasem készült el. A kultusz harmadik elemét pedig egy korábbi felmelegített terv, a Rodostói ház felépítésének az elképzelése jelentette. A kuruc vezérek 1906-os újratemetésekor ugyanis a fejedelem rodostói ebédlőházának összesen 29 ládányi berendezését Kassára szállították. A fejedelmi ebédlő felépítése azonban sem akkor nem valósult meg, sem pedig Trianon után, amikor a „cseh megszállók” vandalizmusától félve a ládákat a Fő utca egyik házának pincéjébe befalazva elrejtették.<sup>20</sup> A visszacsatolás

<sup>17</sup> Magyar Nemzet, 1939. november 29., 6.

<sup>18</sup> Honi Ipar, 1942. március 1., 6.

<sup>19</sup> Felvidéki Magyar Hírlap, 1939. január 15., 4.

<sup>20</sup> Esti Ujság, 1940. április 8., 9.

azonban megadta a lehetőséget a Rodostói ház elkészítésére, amelyre azonban 1940 és 1943 között sor is került. Igaz, idegenforgalmi haszonnal nem járt, hiszen megnyitására a háborús időkben már nem került sor.

A kassai városvezetés elképzelései szerint a nemzeti kultuszhely további elemeit a mintegy 12 ezer sírt számláló katonai temető, illetve az a honvédszobor képezte volna, amelyet 1919-ben csehszlovák katonák ledöntöttek, de amelyet újra kívántak állítani.<sup>21</sup> Ebbe a sorba illett be Kassa 1919. évi mártírjainak emléktáblája is. Az egyébként a város törvényhatósági bizottsága által is megszavazott terv szerint ugyanis a csehszlovák hadsereg 6 halálos áldozata azon a helyen kapott volna egy-egy márványtáblát, ahol az életüket veszítették.<sup>22</sup> Az emléktáblákat végül elkészítették és kihelyezték, de a háborús években nagyobb figyelem nem jutott azoknak, 1945 után pedig az enyészett lett a sorsuk.

Kassa vezetői a Felvidék visszacsatolását is emlékművön kívánták megörökíteni, ám erre nézve még a konkrét tervekig sem jutottak el. Elkészült viszont annak a diadalkapunak a gipszmása, amelyet azon a helyen állítottak volna fel, ahol az 1938. november 10-én bevonuló honvédek tiszteletére állt az ideiglenes díszkapu. A tervek szerint ez egy monumentális, 12 méter magas, 28 méter széles, 6 méter vastag építményt lett volna, amely alatt két, egyenként 7 méter széles átjáró szolgálta volna a villamosok és a gépkocsik közlekedését. A diadalkapu felső részén II. Rákóczi Ferenc és Horthy Miklós szobra, valamint az ország és a város cimere kapott volna helyet. A kapu terve azonban nem nyerte el a kassaiak tetszését, mert délről teljesen lezárta volna a Fő utcát, s ez nem illett bele az érvényes városrendezési tervekbe sem. Persze a terv megvalósulását nem a kassaiak nemtetszése, hanem a pénztelenség és a háború akadályozta meg.

## Barlangturizmus

Hogy a visszacsatolás időszakában Kassa mellett elsősorban Gömör térségben látott fantáziát a magyar idegenforgalom, annak objektív okai voltak. Gömör, különösen Rozsnyó szűkebb és tágabb környéke ugyanis egyszerre kínálta a természet szépségét és az épített örökség értékeit, miközben a régióban – az arbitrázsterületen egyedülként – gyógyfürdők (a legjelentősebb Csízfürdő) is voltak. Nem csoda, hogy Rozsnyó, amelytől az első bécsi döntés szintén elvágta a tőle északra található vonzáskörzetét, és egyben a térségben a fő megélhetési forrást jelentő bányák egy részét is, a turizmusban látta fejlődésének egyedüli kulcsát. Ezekben a tervekben a rozsnyói turizmus fejlesztésének három fontos irányát a téli sportok és a turisztika, az Aggtelek-domocai Baradla-cseppkőbarlang és az Andrássyak öröksége, elsősorban Krasznahorka vára jelentették.

A felsoroltak közül talán a Baradla-barlang rendelkezett a legnagyobb idegenforgalmi potenciállal, hiszen európai jelentőségű természeti képződményről volt szó. Az évszázadok óta ismert, de a turizmus által inkább csak a 19. század máso-

<sup>21</sup> A kassai honvédszobor ledöntésének különböző szempontú leírását lásd NA ČR, f. AMV 225, 225-243-3; VÚA-VHA Praha, MNO prez, k. 155. sign. 6314; Felvidéki Magyar Hírlap, 1939. március 19., 23.

<sup>22</sup> AMK, f. MMK 1939–1945, k. 14. 33262/1940

dik felében felfedezett barlangrendszer 1918-ig a Magyarországi Kárpáti Egyesület kezelésében volt. A trianoni határmegvonás után egy ideig úgy tűnt, a barlang Magyarországé maradt, hiszen mind az aggteleki természetes bejárata, mind a Jósfafőn kialakított második bejárata a trianoni ország területére esett. 1925-ben azonban cseh barlangászok egy terjedelmes barlangrendszert fedeztek fel, amelynek bejárata Hosszúszón volt, és amelyet Domicá-barlangnak neveztek el. Mindez akkor vált problémává, amikor 1932-ben Kessler Hubert a Styx patak föld alatti medrében haladva át nem jutott Aggtelekről Hosszúszóra, és bebizonyította (amit a barlangászok már korábban is sejtettek), hogy nem két külön barlangról, hanem egyazon barlangrendszerrel van szó, amelyen immár két ország osztozott. Sőt, a csehszlovák fél önkényesen föld alatti ráccsal zárta el egymástól a barlangrendszer két részét.<sup>23</sup>

A két barlangot azonban nem csupán a rács választotta el egymástól, hanem az idegenforgalmi jelentőségük is. Miközben ugyanis a csehszlovák fél jelentős beruházásokkal (a barlang villanyvilágításának biztosítása, modern szállóépület) virágzó látványossággá fejlesztette Domicát, addig Aggtelek és Jósfafő fejlesztése elmaradt. Jól tükrözta ezt a látogatók száma is, hiszen míg az 1930-as évek elején a magyarországi részek látogatottsága nem érte el az évi kétezer főt sem, addig Domicán 1932-ben és 1933-ban összesen mintegy 20 ezer látogatót regisztráltak (Vigyázó 1934, 170).

Miután az első bécsi döntés következtében a domicai rész is Magyarország fennhatósága alá került, és elhárult az akadály a két rész egyesítése előtt, mindenki Baradla gyors idegenforgalmi felfutását remélte. Annál is inkább, hiszen az akkor ismert 22 km hosszú járat európai elsőséget jelentett a cseppkőbarlangok között Baradlának. És bár a visszacsatolás utáni hetekben Országos Baradla Bizottság is alakult,<sup>24</sup> a várt fejlesztések elmaradtak (igaz Jósfafőn 1944-re felépült egy turisztaszálló), és a Baradla-barlang nemhogy az európai, de még a magyarországi turizmusban sem tudott előkelőbb helyet kivívni magának.

## Összegzés

A második világháború éveiben a külföldi idegenforgalom szinte a minimálisra csökkent, amit a háború első éveiben némileg ellensúlyozni tudott a hazai turizmus növekedése. Ebből azonban leginkább csak Budapest tudott profitálni, míg a vidéki térségek látogatottsága alig növekedett. Érvényes volt ez az első bécsi döntés által Csehszlovákiától visszacsatolt területekre is, amelynek idegenforgalmi szerepéről 1938 végén még merész álmokat szövögettek. A remények azonban csak rövid ideig éltek. 1939-ben még nagy volt a Felvidék visszacsatolását kísérő lelkesedés, aminek következtében az az évi iskolai kirándulások egyik kiemelt célpontja épp a Felvidék volt. A világháború kitörése azonban óhatatlanul is magával hozta a turizmusra szánt beruházások csökkentését, s ami fejlesztés történt, az Erdély 1940-es

<sup>23</sup> A barlanggal kapcsolatos határvitákról, közte a csehszlovák fél által a barlangba helyezett rácsról lásd Kessler 1938, 409–411.

<sup>24</sup> Friss Ujság, 1938. december 14., 6.

visszacsatolását követően elsősorban oda irányult.<sup>25</sup> A felvidéki Svájc eleve illuzórikus képe pedig gyorsan feledésbe merült.

## Levéltári források

Archív Mesta Košice (AMK)  
Fond Muničipjáne mesto Košice 1939–1945 (MMK 1939–1945)

Národný archív ČR, Praha (NA ČR),  
Fond Presidium ministerství vnitra, AMV 225 (AMV-PMV 225)

Vojenský historický archív, Praha (VÚA-VHA Praha)  
Fond Ministerstvo národní obrany (MNO)

## Korabeli sajtó

Felvidéki Magyar Hírlap, 1939  
Esti Ujság 1940  
Friss Ujság 1938  
Honi Ipar 1942  
Magyar Vasút és Közlekedés 1938  
Nemzeti Ujság 1938  
Népszava 1938  
Pesti Napló 1938  
Turisták Lapja 1938, 1939

## Irodalom

Ablonczy Balázs (2008): Védkunyhó. Idegenforgalmi fejlesztés és nemzetépítés Észak-Erdélyben 1940 és 1944 között. Történelmi szemle, 4, 507–533.

Chorváth, Ivan (2007): Cestovanie a turizmus v zrkadle času. Banská Bystrica: Ústav vedy a výskumu Univerzity Mateja Bela.

Jusztin Márta (2006): „Utazgassunk hazánk földjén!” A belföldi turizmus problémái a két világháború között Magyarországon. Korall, 26, 185–208.

Kessler Hubert (1938): Részleges határkiigazítás az Aggteleki barlangban. Turisták Lapja, 10. 409–411.

Sallai Gergely (2002): Az első bécsi döntés. Budapest: Osiris.

Simon Attila (2010): Egy rövid esztendő krónikája. A szlovákiai magyarok 1938-ban. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Simon Attila (2014): Magyar idők a Felvidéken. Budapest: Jaffa Kiadó.

<sup>25</sup> Erről lásd Ablonczy 2008, 507–533.

Szarka László – Fedinec Csilla – Sallai Gergely (szerk.) (2017): Az első bécsi döntés okmánytára. Diplomáciai iratok 1938 augusztus – 1939. június. Budapest: Bölcsészettudományi Kutatóközpont.

Vigyázó János (1934): Az Aggteleki cseppkőbarlang korszerű fejlesztésének gyakorlati megoldása. Turistaság és Alpinizmus, 5, 139–162.

Zeidler Miklós (2009): A revíziós gondolat. Pozsony: Kalligram.

# A Kirkpatrick-doktrína

Vajda Barnabás

## The Kirkpatrick Doctrine

### Abstract

Present study analyses Jeane J. Kirkpatrick's essay *Dictatorship & Double Standards*. The 1979 publication of this essay stirred up a heated debate on the necessary strategic goals of the foreign policy of the United States of America. In the key thought of her essay the author, who among others served as US Ambassador to the United Nations, recommends that the US should support any autocratic regime against apparently moderate Marxist revolutionary regimes such as in Iran or Nicaragua. Since Kirkpatrick's thoughts have proven more actual than ever, present study focuses on the review of Kirkpatrick's argumentation. Taking into consideration contemporary and more recent historical events, several trends and forces that have been shaping international politics are scrutinized.

**Keywords:** Jeane J. Kirkpatrick; US foreign policy; Cold War; Ronald Reagan; national interest; third world; international relations

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** History – Recent History – Post-War Period (1950-1989)

**DOI:** 10.36007/eruedu.2020.4.032-039

Jeane J. Kirkpatrick (1926–2006) 1979 novemberében publikálta *Dictatorship & Double Standards* (Diktatúra és kettős mérce) című hatásos külpolitikai esszéjét (Kirkpatrick 1979. Az eredeti esszé elérhető itt: <https://www.commentarymagazine.com/articles/jeane-kirkpatrick/dictatorships-double-standards/>). Az egyetemi tanárként és az amerikai Demokrata Párt körül tevékenykedő politikai tanácsadóként működő Jeane Kirkpatrick írását Jimmy Carter elnök külpolitikája kritikájának szánta. Esszéje egyfelől részét képezte annak a természetes belső vitának, amelyet a Demokrata Párt folytatott a helyesnek tartott amerikai külpolitikáról. Másfelől az esszé hamarosan fundamentumává vált annak a szerzőjéről elnevezett doktrínának, amely alapján Ronald Reagan republikánus adminisztrációja támogathatónak, sőt támogatandónak tartott antikommunista diktátorokat, ha azok illeszkedtek az USA külpolitikai érdekeihez.

A politikusnő elemzése az 1970-es évek tapasztalataira támaszkodott. Ehhez az évtizedhez kötődött az, hogy a harmadik világ számos országában (Észak-Amerikán és Európán kívül lényegében minden kontinensen) „progresszívnek” vagy „forradalminak” nevezett baloldali-marxista mozgalmak megdöntötték a fennálló kormányokat, mégpedig rendszerint az ereje teljében lévő Szovjetunió vagy egy környékbeli csatlós (pl. Kuba) segítségével. Kirkpatrick sajnálattal állapította meg, hogy ezekben a nemzetközi konfliktusokban az USA rendszerint nem egyszerűen rosszul, hanem egyenesen a saját érdekei ellenében reagál. Alapvetően azt rőtta



fel az elnöknek, hogy Jimmy Carter és az ő demokrata külpolitikai adminisztrációja „aktívan együttműködik olyan mérsékelt autokraták leváltásában, akik barátilag viseltetnek az USA érdekei iránt”.

Érvelését Kirkpatrick két, számára élete végéig meghatározó nézetre építette: a nemzeti érdekre és a reálpolitikára. Ahogy fogalmazott, a mindenkori amerikai elnök számára megfellebbezhetetlen szempont kell legyen az USA „nemzeti érdeke” (Kirkpatrick sokszor és mindvégig hagyományos, azaz 19. századi értelemben használja ezt a kifejezést), amit a *reálpolitikára*, azaz az erőre kell alapozni. Nemzeti érdek és határozott erőmutatás a nemzetközi kapcsolatokban: e két elv jegyében tartotta Kirkpatrick inkább támogatandónak azokat a vezetőket, akik az USA számára hasznot hoznak (például úgy, hogy együtt szavaznak a nyugati világgal az ENSZ-ben vagy egyéb módon támogatják a nemzetközi szinten az amerikai külpolitikát), még akkor is, ha a hazai rendszereikben korlátozzák vagy egyenesen sárba tiporják a szabadságjogokat.

Elfogadhatatlan módon Carter elnök a forradalmi-baloldali mozgalmak oldalára áll – írja –, mégpedig azért, mert a liberális amerikai értelmiség általában szimpatikusabbnak tartja a „társadalmi modernizáció” jelszavával hatalmat követelő „újakat”, mint a régi vágású autokratákat. Csakhogy miközben a „régit”, jobboldali diktátorokat kiebrudalják a hatalomból, s ezáltal gyengül az USA nemzetközi támogatottsága, aközben a hatalomba beülőkről („a tehetségtelen baloldali fanatikuskokról”) nemcsak az derül ki, hogy sem számottevő kormányzati tapasztalatuk, sem valós társadalmi támogattságuk nincs, hanem az is, hogy országuk immár nem támogatja az amerikai érdekeket. Hogyan lehetséges, kérdezi a szerző, hogy mindez megtörténhet az USA hallgatólagos beleegyezésével, sőt nem egyszer kifejezett asszisztálásával?

Kirkpatrick megállapítja, hogy az USA tanult közvéleménye számára sokkal elfogadhatóbbak az újfajta baloldali diktátorok, mint a régi vágásúak, annak ellenére, hogy az újak, miután hatalomra kerülnek, olyan félautokrata rendszereket hoznak létre, amelyek kevésbé biztonságosak, mint a korábbiak voltak, ráadásul még elenségei is az amerikai érdekeknek. „Az USA politikai döntéshozóinak jó része és a liberális sajtó nagy része is ezeket a marxista típusú felkeléseket hajlamos úgy értelmezni, hogy az a lakosság széleskörű ellenállásának és demokrácia-óhajának a jele.” Ebből következően eleve azt feltételezik, hogy az új baloldali, nem ritkán szélsőbalos rendszerek elfogadottabbak (azaz társadalmilag támogatottabbak) lesznek, mint az általuk megdöntött jobboldali kormányok. Kirkpatrick Iránt és Nicaraguát hozza fel riasztó példának: „A Carter-adminisztráció tettei Iránban és Nicaraguában azt a tévedést demonstrálják, mintha az USA képes volna hozzásegíteni a szélesebb demokratizálódáshoz a helyi feltörekvő ellenzék támogatásával. És ugyanígy tévedés az is, hogy ezek az új autokráciák valaha az USA érdekében fognak fellépni.”

Nicaraguát a(z) amerikai tengerészgyalogosok által hatalomra segített) Somoza család uralta lényegében az 1930-as évektől. Még F. D. Rooseveltt is azt mondta Anastasio Somoza Garcíáról, a klán alapítójáról, hogy „gazember, de a mi gazemberünk”. Folytatva a Monroe-doktrínát és folytatva Theodor Rooseveltt „nagy bot” politikáját, még J. F. Kennedy is az USA érdekei szerint cselekedett Kubában

és a térségben; bár Kuba végül mégiscsak átcsusszant a szovjet érdekszférába (Fischer 2005, 183–184). Közép- és Dél-Amerikát az USA 1823 óta hivatalosan a saját érdekszférájának tekintette, és ez Kirkpatrick szerint Carter alatt veszélybe került.

Kirkpatrick nem állítja, hogy Carter és az amerikai külügy akkori kulcsfigurái, Cyrus Vance vagy Zbigniew Brzezinski helyeselték volna a szovjet bábállamok terjeszkedését; természetesen mindketten elutasították azt (Brzezinski 1999). Ugyanakkor Kirkpatrick szerint az USA tetteivel de facto destabilizálja a megdönteni kívánt baráti államvezetőket anélkül, hogy megbizonyosodna afelől, hogy a régiek helyébe lépő új rezsimek az USA-val egybehangzó külpolitikát fognak folytatni. Képmutatás, írja Kirkpatrick, szégyenletes képmutatás, hogy Carter rögtön elnöksége kezdetén (emberi jogi érvekre hivatkozva) megvonta a politikai támogatást Nicaraguától, azonban fegyvereket továbbra is eladott Somosáéknak, egészen addig, amíg Anastasio „Tachito” Somosa 1979 júliusában nagyon zűrés körülmények közepette lelépett az országból (McWilliams – Piotrowski 2014, 316–319).

Miért hiszi az amerikai társadalom külpolitikával foglalkozó része, hogy bármely kormány bármikor és bármilyen körülmények között demokratizálható? És miért viselkedik az USA ezekben a helyzetekben saját érdekei ellen? – kérdezi Kirkpatrick, majd két fő okot nevez meg és fejt ki részletesen.

Az első válasz az ideológia, konkrétan a liberális-idealista ideológiai hatás, amely történelmileg az USA kezdeteitől részét képezi az amerikai politikai gondolkodásnak (erről lásd pl. Paterson 1971 vagy Magyarics 2014). A Manifest Destiny-típusú idealizmus kétségtelenül az USA hagyományaiból táplálkozik, azonban az 1970-es évek forrongó elmaradott országaiban ez az elv (tehát, hogy a demokráciaterjesztés az USA Isten által megbízott küldetése) teljesen idegenül hatott. „Kormányzati tényezőinket elvakítja a naiv liberális ideológia – írja Kirkpatrick –, amely abból a naiv tévhitből indul ki, hogy meg kell engedni Irán, Nicaragua stb. népének, hogy maguk döntsenek a saját kormányukról.” Washington abban is vak, folytatja a szerző, hogy „rendszeresen túlértékeli az ellenzéki politikusok sokszínűségét, főleg azt, hogy ők mennyire mérsékeltek és demokraták, és azt is, hogy mekkora erőt képviselnek az ellenzéki mozgalmon belül”.

A magukat progresszív forradalmárnak nevezők retorikája kellemesen hangzik az amerikai fülnek. Miért? „Mert a szocializmus, annak szovjet, kínai, kubai stb. formája ugyanazokból a szellemi gyökerekből táplálkozik, mint az a felvilágosodás, amelyre az amerikai demokrácia épül: modern és nem hagyománytisztelő; szekuláris és nem istenfélő; általános emberi érveket hangoztat stb.” De ez csak illúzió, aminek a hatása alatt az amerikai közvélemény és demokratapárti kormány nem áll támogatást nyújtani „erőszakos belső ellenzéknek”, akik azután nekilátnak a maguk „progresszív barbarizmusának”. „A tény az, hogy a tradicionális autoriter rezsiméknél általában azt tapasztaljuk, hogy ezek a hagyományos autokraták elnézik és megtűrik a szociális egyenlőtlenséget, a brutális elnyomást és a nyomort. A forradalmi autoritek viszont mindezeket előlédézik. Sőt, az előbbieket sokszor kevésbé elnyomóak, mint a forradalmi autokráciák, mint például Kambodzsában, Laoszban vagy Vietnámban.”

Kirkpatrick a kétféle autokrácia különbségei közül kiemeli, hogy „a hagyományos

autokráciák nem teremtenek menekülteket”, ellentétben a forradalmi kormányokkal, amelyek jogot formálnak arra, hogy a társadalom minden szegmensét átalakítsák, ezáltal pedig lehetetlen helyzetbe hoznak bizonyos társadalmi csoportokat, akiknek nincs más lehetőségük, mint külföldre menekülni (McGarr 2015, 77–80). Kirkpatrick azt az Európában kevésbé ismert példát említi 1979 augusztusából (egy Hoan Van Hoan nevű magas rangú vietnami politikusra hivatkozva), hogy a forradalmi Vietnamban egymillió kínait kényszerítettek az ún. új gazdasági övezetekbe, ellehetetlenítve, megölve vagy menekülésre kényszerítve őket. „Igen – vallja be Kirkpatrick –, a hagyományos autokráciák politikája szemben áll a mi amerikai értékeinkkel.” De mi értelme annak, hogy a nem kommunista autokratákat kommunista autokraták váltsák fel, akik még csak nem is a mi gazembereink?

Az amerikai közvélemény naivítását fokozzák a kortárs amerikai politikai döntéshozók determinista nyilatkozatai. Közülük a szerző Brzezinski egyik sajtónyilatkozatát idézi: „Elismerjük, hogy a világ *olyan erő* hatása alatt változik, amelyet egyetlen kormány sem tud befolyásolni...” Nem inkább arról van szó, kérdi Kirkpatrick, hogy a felelősök a sorsszerűség fűgefalevelével akarják eltakarni az USA külpolitikai tehetetlenségét? Nem arról van szó, hogy az USA-nak immár egyre gyakrabban nincs módja, nincs ereje, nincs kapacitása befolyásolni a nemzetközi eseményeket? 1979-ben Iránra az USA-nak nem volt érdembeli befolyása, sőt. És ha Kirkpatrick esszéje óta meghosszabbítjuk az időegyenest: Barack Obama előbb Oroszországgal, aztán Kínával akarta restartolni a kapcsolatokat (sikertelenül), majd John Kerry külügyminiszter jelentette be 2013-ban hivatalosan a Monroe-doktrína végét. Mindezek a folyamatok sokak szerint annak a beismerését jelentik, hogy az USA immár nem tudja ellensúlyozni Oroszország, Kína, Brazília és mások befolyását a világ különböző térségeiben.

A második magyarázat a szélsőbalos forradalmi mozgalmak iránti amerikai szimpátiára Kirkpatrick szerint a modernizáció. Ez a jelszó rendkívüli mértékben megszólítja azt az amerikai társadalmat, amely eleve a fejlődésre való törekvére és nonstop modernizációra van berendezkedve (Young 2012, 130–136). Ezzel nem is volna baj, érvel Kirkpatrick, csak hogy a liberalizmus hatására az amerikai kormányzat eltávolodott a realitásoktól. Kizárólag a modernizáció jelszavát akarja meghallani, miközben teljesen eltávolodik a reálpolitikától. Más szavakkal: a Carter-adminisztráció egy naiv ideológia alapján úgy és azért támogatja a feltörekvő baloldali rezsimeket, mert azok széleskörű társadalmi modernizációt ígérnek.

A sandinista baloldal kétségtelenül megpróbálta modernizálni a nicaraguai társadalmat. Csak hogy az amerikaiak „liberális vaksága” vakon feltételezi és elhiszi, hogy a demokratikus átalakulás valós alternatíva, hogy a helyzet tovább már nem tartható, és hogy akik jönnek, azok bizonyosan jobbak lesznek. Elég megnézni, milyen következményekkel járt a modernizáció Iránban, Nicaraguában és máshol (McWilliams – Piotrowski 2014, 263–264). A mindenáron való modernizációba vetett hit gerjeszti „az elszett erőfeszítéseket arra, hogy idegen politikai praktikákat kényszerítsünk olyan társadalmakra, amelyekből hiányoznak a demokrácia olyan előfeltételei, mint a szükséges szociális struktúra, valamint a szükséges politikai kultúra és bevett hagyomány. A demokrácia efféle előfeltételei nélkül a radikális politikai átalakulás romba fogja dönteni az érintett társadalmat”. Ezt valahol Carterék

is belátták utólag, hiszen előbb segélyekkel támogatták a sandinista kormányzatot, majd annak egyre intenzívebb balra tolódása után az USA leállította a gazdasági segélyeket (McWilliams – Piotrowski 2014, 319). Daniel Ortega pedig ekkor Moszkvához fordult.

Kirkpatrick esszéje számára az értelmező kontextus az volt, hogy a harmadik világbeli forradalmár gerillák háta mögött a szovjetek a világhatalmi status quót akarják felborítani az USA kárára (Sestanovich 2014, 88). És ehhez Carterék még asszisztálnak is. Kirkpatrick esszéjéhez motivációul szolgált, hogy meglátása szerint az „ideológiailag extrém ellenzék” mindenütt (elsősorban Iránban és Nicaraguában, de El Salvadorban, Guatemalában, Zaire-ben és másutt is) a fent leírt alapokon (ideológia plusz modernizáció) szerez amerikai támogatást, aminek eredményeként az USA lényegében egy politikai platformra kerül a szovjet érdekekkel. „Azáltal, hogy az amerikai feladják régi kapcsolataikat, és elkötelezik magukat a változás és a modernizáció absztrakt szelleme mellett, ténylegesen a Szovjetunió székértelőivá válnak. Hallgatólagosan olyan extrémistákkal kerülnek egy platformra, mint Khomeini Ajatollah vagy Jasszer Arafat.” Az ellenfél pedig röhög a markába. Nicaraguában kezdetben mind a Somoza-hívek, mind a sandinisták kaptak külső támogatást. Carter azonban egy ponton leállította a fegyvereladásokat, míg viszont a másik oldal nem volt szégyellős szovjet, csehszlovák és más eredetű kelet-európai fegyvereket fogadni. Kirkpatrick az esszé írása idején még nem tudhatta Granadáról, hogy ott a marxista felkelők 1983-ra óriási fegyverarzenált fognak felhalmozni szovjet és kubai segédlettel. Akárhányszor ismétlődött a helyzet az 1970-es években, vélte Kirkpatrick, amikor az USA-nak döntenie kellett, hogy a jobboldali Somosa- és Trujillo-féléket vagy a marxista Ortegákat és Castrókat támogattja-e, az USA kormánya szinte mindig rossz döntést hozott.

Kirkpatrick esszéje idején még senkinek nem volt tapasztalata azzal kapcsolatban, hogyan lehet egy forradalmi kommunista országot demokratizálni (a Szovjetunió európai csatlósi is „forradalmi” országok voltak egykor). 1979-ben csupán arról létezett tapasztalat, hogy hogyan lehet megpróbálni *jobboldali vezetésű országokat* transzformálni: „Világos, hogy a jelenlegi amerikai külpolitikai vezetésnek kevés fogalma van arról, hogyan lehet egy autokráciát a demokrácia felé terelgetni” – és ez a Kirkpatrick-gondolat érdekes árnyalatot ad ahhoz, hogy 1989-ben mennyire volt az USA felkészülve a kelet-európai rendszerváltozásokra (Savranskaya – Blanton – Zubok 2010, 12–15).

Miben látta hát a megoldást Jeane Kirkpatrick? „A leghelyesebb egy olyan realista politika kialakítása, amelynek célja a mi érdekeink védelme”, továbbá „egy morálisan és stratégiaileg is elfogadható, politikai szempontból pedig realista külpolitikai irányvonal kialakítása”. Ha egy harmadik világbeli ország nem demokratikus kormánya felel meg ennek a definíciónak, akkor azt kell támogatni (pl. Dél-Koreában, Dél-Afrikában, a Fülöp-szigeteken), ahelyett hogy az USA aláásná a saját érdekeit a szovjetek javára.

Jeane Kirkpatrick számára a hatalom és az erő volt a nemzetközi kapcsolatok alfája és omegája, beállva ezzel a politikai gondolkodók hosszú sorába, amelyben mások mellett George F. Kennan vagy a Karl von Clausewitzre oly gyakran hivatkozó Henry Kissinger is ácsorgott. Bár nem nevezi meg, de írásában helyeslően

utalt Theodor Rooseveltt 1903-ban Panamába küldött tengerészgyalogosaira, nem is sejtve, hogy néhány évvel az esszé megjelenés után ő maga is helyeselni fogja, hogy Reagan elnök tengerészgyalogosokat küldjön Libanonba. Ha Ronald Reagan a hidegháború győztese, akkor Jeane Kirkpatrick és a Kirkpatrick-doktrína e történelmi győzelem egyik nagyon fontos elvi alapja.

*A Diktatúra és kettős mérce* című esszé különlegessége, hogy azt 1979-ben egy vezető demokratapárti külpolitikai szakértő fogalmazta meg egy demokratapárti elnökkel szemben. Ennek ellenére nem a rivális párt irányában mutatott fricska, hanem a gondolatok élessége ösztönözte a republikánus Ronald Reagant, hogy kormányába bevegye Jeane Kirkpatrickot. „Összhang volt a gondolataink között” – írta róla naplójában Reagan. Így lett Kirkpatrick 1981 és 1985 között az USA ENSZ-nagykövete. Négy évig szolgálta hazáját a világszervezetben, amíg 1984 decemberében lemondott. Többször nyilatkozta, hogy nem nagyon élvezte az ott töltött időszakot („az ENSZ rosszabb, mint egy doboz nyüzsgő kukac”), amit az is tanúsít, hogy utána gyorsan visszament tanítani a Georgetown Egyetemre.

Az 1979-es esszében kialakított külpolitikai álláspontját mindvégig felvállalta, akár a Kongresszusban, akár a sajtóban, akár saját párttársaival szemben kellett megvívnia a harcát. Kirkpatrick átállt a Demokrata Pártból a republikánusokhoz azért, hogy (miként egy 1983-as előadása során fogalmazott) „konzervatív eszközökkel tudjuk megvédeni a liberális értékeinket” (Oshbrook Center, Ohio, 1983. november 18.). A Kirkpatrick-doktrínát akár reakciónak is bélyegezhetnénk, holott írása idejében, 1979-ben, a hidegháború speciális körülményei között még a demokraták jelentős része is hajlamos volt elfogadni, hogy „inkább támogassuk a mérsékelt diktátorokat, minthogy az ország a Szovjetunió ölébe hulljon”. „Külpolitikai inkonzisztenciákat minden kormány elkövet – állítja Kirkpatrick. – Azonban egy felelős kormány sosem viselkedhet sem álszent módon, sem a nemzeti érdekei ellen.”

Kirkpatrick 1979-ben megfogalmazott gondolatai eredetileg saját kora és saját pártja vitáihoz szólt hozzá. Az azóta eltelt idő sokban igazolta gondolatai helyességét. Kirkpatrick, aki 1987-ben Reagan személyes küldötteként tárgyalt Gorbacsóval, akaratlanul fontos szempontot ad az 1989-es kelet-európai rendszerváltásokhoz, például annak megítéléséhez, hogy hogyan értelmezte az USA a radikális társadalmi változást a térségünkben. Releváns szempontokat ad továbbá bizonyos 21. századi, Európát érintő jelenségekre is, mint például arra, hogy miért tesz különbséget a nyugat-európai liberális politikai elit a szélsőbalos és a szélsőjobboldali politikai mozgalmak között, vagy hogy hogyan függhet össze a nemzetközi migráció bizonyos fejlődő világbeli társadalmi kísérletekkel.

*Present study was written in the framework of the scientific scheme: VEGA 2019–2021, No. 1/0163/19: Rôzne podoby slobody v totálnom štáte – politický život, náboženstvo, turizmus a média v (Česko)Slovensku, Maďarsku a Východnej Európe 1938–1968 [Certain forms of freedom in a totalitarian state – political life, religion, tourism, and media in Czechoslovakia, Hungary and Eastern Europe 1938–1968]*

## Irodalom

- Bastiansen, Henrik G. – Klimke, Martin – Werenskjold, Rolf (eds.) (2019): *Media and the Cold War in the 1980s. Between Star Wars and Glasnost*. London: Palgrave/Macmillan.
- Békés Csaba (2019): *Enyhülés és emancipáció. Magyarország, a szovjet blokk és a nemzetközi politika, 1944–1991*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA TK.
- Brinkley, Douglas (ed.) (2007): *The Reagan Diaries – Ronald Reagan*. New York: Harper Perennial.
- Brzezinski, Zbigniew (1999): *A nagy saktábla*. Budapest: Európa Kiadó.
- Fischer Ferenc (2005): *A kétpólusú világ 1945–1989*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Hurst, Steven (2005): *Cold War US Foreign Policy. Key Perspectives*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Isaacson, Walter (2001): *Kissinger életrajz*. h. n., Panem–Grafo.
- Jóba Tamás – Vajda Barnabás (2009): A diplomata George F. Kennan jelentősége az Egyesült Államok hidegháborús politikáját illetően. *Eruditio – Educatio* 4 (2009), 1. sz., 5–12.
- Kalmár Melinda (2014): *Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer 1945–1990*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kecskés, Gusztáv D. (2019): *A view from Brussels. Secret NATO reports about the Eastern European Transition, 1988–1991*. Budapest: Cold War History Research Center – Research Centre for the Humanities.
- Kennan, George F. (1984): *A nukleáris téveszme*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Kirkpatrick, Jeane J. (1979): Dictatorship & Double Standards. *Commentary*, November 1979.
- Kissinger, Henry (2020): *Diplomácia*. Budapest: Panem–Grafo.
- Kiss J. László (2003): *Globalizálódás és külpolitika*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Magyarics Tamás (2014): *Az Egyesült Államok külpolitikájának története. Mítosz és valóság: Érdekek és értékek*. Budapest: Antall József Tudásközpont.
- Mazurkiewicz, Anna (ed.) (2019): *East Central European Migrations During the Cold War. A Handbook*. Berlin–Boston: De Gruyter.
- McCauley, Martin (2017): *The Cold War 1949–2016*. London–New York: Routledge.
- McGarr, Paul M. (2015): *The Cold War in South Asia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McWilliams, Wayne – Piotrowski, Harry (2014): *The World Since 1945. A History of International Relations*. Eighth edition. London: Lynne Rienner Publishers.
- Michálek, Slavomír – Štefánský, Michal (2019): *Age of Fear. The Cold War and Its Influence on Czechoslovakia 1945–1968*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Németh István (szerk.) (2006): *20. századi egyetemes történet*. 1. és 2. kötet. Budapest: Osiris Kiadó.
- Paterson, Thomas G. (ed.) (1971): *Cold War Critics. Alternatives to American Foreign Policy in the Truman Years*. Chicago: Quadrangle Books.
- Révész, Béla (2005): *Documents on the dictatorship and the Cold War in the Hungarian archives*. In: Acta Juridica et Politica, LXVII / 17, Szeged.

Savranskaya, Svetlana – Blanton, Thomas – Zubok, Vladislav (eds.) (2010): *Masterpieces of History. The Peaceful End of the Cold War in Europe 1989*. Budapest–New York: CEU Press.

Sestanovich, Stephen (2014): *Maximalist. America in the World from Truman to Obama*. New York: Vintage Books.

Tomek, Prokop – Pejčoch, Ivo (2018): *Černá kniha sovětské okupace. Sovětská armáda v Československu a její oběti 1968–1991*. Druhé doplnené vydání. Cheb: Svět křídel.

Young, Glennys (2012): *The Communist Experience in the Twentieth Century*. New York–Oxford: Oxford University Press.

# The definition and characteristics of camp pedagogy – the concept of the hidden extra curriculum

*Ádám Nagy*

## **Abstract**

“The camp is a special, separate world where, children want to live by their own laws, to challenge their concept of the world for the days spent together.” (Jánosi, 1985, 171). Camps affect the entire childish character (Kádár, 1967). It seems that the validity of these statements has remained unchanged for 30-50 years, but has the concept of camping changed? Is there an accurate definition of camping and what can be considered as camp today? What are the basics of camping pedagogy, which educational disciplines is it part of and which is it closely connected to? How can camps be classified? So, first of all, by reviewing previous camp definitions, we are trying to provide a current one. In the second step, the characteristics of the camp and its pedagogical counterparts are considered. Third, we strive to create a usable camp typology. In the second step, the characteristics of the camp and its pedagogical counterparts are considered. Third, we strive to create a usable camp typology that is outlined along the open purpose, the target group, the involvement of participants, the dimension of transformation, the time of the camp, the locational aspect, and other pedagogically relevant dimensions. In the present study, we applied source analysis, content analysis, logical operations (analysis, synthesis, comparison). By reviewing previous camp definitions, we are trying to provide a current one on the basis of multi-day and intense togetherness, a different from home and experience-based environment and a pedagogical purpose embedded in leisure program services. Our article contains a new concept: we are trying to complete the description of camp pedagogy the concept of the hidden extracurriculum, which can help to understand the pedagogically relevant activities outside of school.

**Keywords:** camp pedagogy; hidden extracurriculum; camp definition; camp typology

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Social Sciences – Education – School Education

**DOI:** 10.36007/eruedu.2020.4.040-051

## **1. Camps and pedagogy – towards a full definition**

Let the definition of camp be based on the activity of campers, the practice should be aligned with the theory, adapt the definition to the activity - the criticism may sound. We do not want to shape the definition to our own activities, but to create a theoretical definition that cannot be challenged as a correct and complete definition, even if we do not necessarily use all of its elements. In fact, a precise definition of the 'pedagogy camp' is still missing from the science of pedagogy.



Even those materials and authors only superficially define the subjects that are intended to be used for educational purposes. Beyond all of these elements, if we take a closer look at it, it can be clearly seen that those definitions and approaches came well before 1990, and as such, did not meet the minimum criteria of definition itself. (Baden-Powell, 2005; Nagy, 1985; Sik, 2000), or more camp type than camp definitions (Bánhidi, 2004; P. Miklós, 2003; Trencsényi, 1987).

If we want to think about camp activity from a pedagogical perspective we need to have a look on different aspects of this matter.

## Multi-day and intense togetherness

Sleeping is a daily routine and if it happens in a social space, it transforms it. The relationship system is quite different in a space where there is longer but only daytime or evening-night activity without sleep, and the one where after the mutually spent night, awakening takes place mutually as well. So the focus here is not on the night, but on sleep, in which case the individual person is willing to share his or her most vulnerable state with others. This is why we challenge the rule of 5 days limit set by György Révész. The lowest time limit for camping is two days.<sup>1</sup> Day care camps are obviously considered to be part of day care activity rather than standard camps. These cases, due to lack of sleep and exposure of vulnerability, cannot be considered as camps because participants return to their comfort zone (home) every day. Other out-of-camp elements also reduce the impact of „camp-effect”, as the potential of intensity disappears. We would set the upper limit for multi-day camps in one-month horizon, because staying longer together means mutual lifestyle.

Intensity refers to the time actively spent together while awake, because camping is not just a shared sleep (cf. children’s homes, dormitories, colleges or workers’ temporary accommodations), from where everyone goes away to “do his/her job”; a common activity is also important here. During this time participants normally create a time and space limited mini- society, in which the importance of former roles would be diminished (although a full tabula rasa not always complete). This also sets a limit to the number of participants: more than 150-200 people are no longer able to behave like a Team; individuals often get lost during interactions, and acquaintances cannot be made, and as a result, interactions will be terminated without solutions. (c.f. festivals or events with thousands of people). It is rather a conscious decision to create so called sub camps under a bigger “camp umbrella”. According to the criteria mentioned previously the forest school can also be considered as camp which, by the way, hardly could meet any other criteria. This is not a surprise at all because this method considers the camp as pedagogical development sphere, putting focus on community formation, creation, cooperation and also it is activity-based.

It is typical, but not necessary, that the minimum level of accommodation and meals should be provided by the organizer. The intensity may be stronger in a self-supporting nomadic type of camp where, for example, participants bring their own tent and build it on their own.

---

<sup>1</sup> Think about e.g. prechildhood.

## Different from home and experience-based environment

It is necessary to leave your comfort zone for camping both physically (not sleeping in your own bed, strange physical environment, self-care, self-support within certain limits, tent hitting, potato peeling etc.) and socially (different rules, different intimates). It is not a requirement, but definitely better to have the location of the camp in different places than the home. (cf.: the largest children operated small railway, the Hűvösvölgy Children's Railroads Camp is in Budapest and also offers summer camps for Budapest children's). A different place of residence does not necessarily mean natural environment (although it could be undoubtedly a usual and useful camp location).

Pedagogical purpose embedded in leisure program services (i.e. the camp's "hidden curriculum")

Basically camping is fundamentally differentiated from other leisure activities (such as festivals) by its pedagogical purpose, on the other hand, the nature of leisure services also means that there is no frontal teaching type of education within its framework, and it declares freedom in choice (Trencsényi, 2017b; Nagy, 2013), the possibility of voluntarily joining to different programs.<sup>2</sup>

Practically there are no traditional and intensive socialization processes in a camp (community formation through experience-based activities, development of a role play inventory that is not in every day's life etc.). The pedagogical development means that this spontaneous process (which happens even in the absence of the declared improvement goal) – could build or destroy personality.

In this sense, one of the most important, not necessarily declared, indirect developmental goal is to support the development of community. Indirect, because it is not us, the organizers, who build the community, but rather provide the framework for experience, thus facilitating the processing of these elements – the experience will be created within the camp itself, autonomy, new role play learning and more. At the same time, we can say that the impacts of the experiences are hidden, since the functioning of the targeted mechanisms can only be observed by the development of the group and the study of the dynamics.

We shall elaborate on this idea more deeply. It is not difficult to see that all camps, even the ones with therapeutic intention, are permeated with the undeclared and hidden developmental goals and impact the system described above. The declared purpose of the camp is always different from the hidden purpose, in fact, the two are independent from each other. In a riding camp, children can learn how to ride a horse, in a language camp the surface "target" is to learn English, in a chess camp to play chess - this is the goal that appears in the flyers. However, not these ones are the biggest differentiators – more important things are the unpublished, undeclared, hidden pedagogical goals and the covered effects that reach the difference among other leisure activities (such as recreation) that do not pursue these development goals.

<sup>2</sup> Of course, it is problematic to miss out all activities, but on the one hand, skipping some program elements can not cause a catastrophe (as it does with someone who may spoil your stomach or sprain your leg) and on the other hand, we have very limited means of influence: the participant can only be motivated, and there are no more tools for the organiser.

These goals and effects are the hallmarks of the camp. At the same time, due to its nature, it arises that this is actually the “hidden curriculum” of the camp, namely the hidden extra curriculum. The hidden curriculum is similar to the hidden extra-curriculum of schools (Szabó, 1988; Szabó, 1999). It is true for both that in the “hidden curriculum” and the hidden extra curriculum there are pre-declared purposes (sometimes clearly pedagogical, like in schools, sometimes more pedagogical<sup>3</sup> than in the camp), and although the essential elements of both processes are part of the socialization process, in camps it is far more an occurring effect than a planned one.

Children and youth are not part of the definition of the camp, because in the camps other age groups can take part, although it is not typical. “Work is a major factor in childhood self-administration,” says Sackij (Sackij, 1997, 216), but neither settlement nor labor school is included in our definition. The roots of camping, no matter how connected they are, are not camps, because they become a familiar, comfort-zone environment for participants.

To sum up these unique characteristics, camping is a multi-day, intensive (1) set up at another place than home and based on that experience (2) a service based program with hidden pedagogical effects (3).

## 2. Characteristics and affiliate areas of camp pedagogy

Camp pedagogy is a pedagogical practice of camp education and its theoretical reflection<sup>4</sup>.

Camp pedagogy deals with, among many other things, the specifics of camps, organizing camps, the methodology of the camp, the variety of types and its age-specificity. Because camp-pedagogy forms some kind of pedagogical methodology and content along these lines, we should try to place it into the nomenclature of education.

From a theoretical point of view, camp education can actually be derived from leisure pedagogy. According to its scenes, socialization has special macro-spheres. They are characterized by their specificity of scope, time and intensity, and set of rules. There are three such prominent spaces:

- the family and its pedagogical processes from pre-modernity,
- the school and its pedagogical constructions from modernity, and
- the leisure time and pedagogical entities of postmodernism (Nagy, 2013).

In this three folded pedagogical taxonomy, camp pedagogy can be interpreted as a part of leisure pedagogy, indicating the activity-based and the socialization effect of the peer groups.

The classical school world should be exceeding and focusing on the small com-

<sup>3</sup> Chess camps, English-language camps, climbing camps set declared pedagogical goals, while in a construction camp the declared goal is not learning-centered, although participants will probably learn to dig at the end of the camp.

<sup>4</sup> Although we consider adult camps to be camps, we do not discuss them in detail. In this case, we should no longer talk about camp pedagogy, but camp andragogy. or even more about camp anthropology.

munity phenomenon, as well as the open-ended approach and lack of commitment to results - are among the characteristics of camp pedagogy. Based on this, camp pedagogy can be classified as a part of a postmodern social pedagogy<sup>5</sup>, whose 21st century European narrative can be called youth affairs (Nagy, 2017). The legitimacy of this is supported by Bradford's view that youth clubs, events and camps belong to the latter of the three directions - therapeutic, educational and recreational - of youth work (2011). Similarly, the European Union takes the view that the most common areas of youth work are: youth centers, offices, points and outreach youth work; youth projects, youth camps; and informal youth groups, youth organizations, youth movements (European Commission, 2015).

## 2.1.Characteristics of camp pedagogy

The pedagogical purpose of camp pedagogy is open-ended because, although it has a predetermined pedagogical purpose, it does not have clear connection to which the success of the pedagogical process. That is only a recommended content or form, without any kind of "guidance without dictation" (Verschelden et al., 2009).

Its approach is non-directive, in other words the intended goals do not appear directly in the pedagogical process<sup>6</sup>. It is situational and non-formal learning. Beside the individual, he emphasizes small community cooperation.

Its methods are much more about independent decision-making based on lais-

---

5 While the social pedagogy anglosaxon approach is social work with children, we are arguing another social pedagogy phenomenon: the social extension of the pedagogical space. According to the pedagogical vision, the subject of social pedagogy is every child-young person, either by understanding that everyone in the society is at risk or by taking the view that non-endangered people need also this approach (Trencsényi-Nagy, 2017). The notion of social idea does not outline the paradigm of voluntary participation, whereas in the pedagogical approach the lack of compulsion, including the absence of abstract compulsion, is presumably much more open to indiscriminate inclusion. Pedagogical socio-pedagogy does not require the role of an authority, but only of the service provider, because it considers the individual's right of choice in the field of leisure (cf. voluntary participation) and social normality (obligatory would violate the „free choice" nature of free time). The pedagogical interpretation does not think of school-age children, but uses its own definition of youth: responsible childhood, adolescence, and young adulthood (Trencsényi, 2011; Nagy, 2013), with strong intergenerational relationships. While the availability of social work interpretation has evolved in a bottom-up approach, that is, first to help those in need, and then gradually to less marginalized people, low threshold is one of the most important pedagogical principles, offering its service to everyone (even if the design of the service may include the presence of disadvantaged people).

6 The essence of the non-directive approach is illustrated by Limbos (Udvardi Lakos, 1983): "... The youth group can be compared to a crowd wandering through a dark night in a park full of statues, thick trees, lush vegetation, rocks, rocks, ditches and all kinds of other obstacles that hinder free movement. Everyone moves slowly, in complete uncertainty, because there are no sure points, everyone is afraid of getting hurt, hitting someone or getting lost. The animator can be likened to a person who lights up the lights and reflectors: from that point on, everyone can see clearly and move safely; will find the path that suits him best and is most comfortable for him. Essentially, the park, the environment, remains the same: the animator has not violently altered anything, has not commanded, directed anyone anywhere: s/he has only helped to illuminate the situation, the problem (including the difficulties and opportunities) - and let the group find it themselves your goal and direction. That's the way it is in the lives of communities in society."

sez-faire pedagogy. The pedagogically authorized person has no direct effect and exclusive influence on the processes, and the socialization interactions is not as a traditional teacher-student model. The laissez-faire method relies on the 'take it or leave it' approach, the normative role of the community environment and the importance of self-esteem. Methodological feature of camp pedagogy is also in creative activity basis, and because of its informal and situational nature and its activities, its development content cannot be acquired in a structured way.

Camp pedagogy uses mostly close-to-nature, easy-to-access tools, and the principle behind this is the sustainability.

Camp pedagogical evaluation is not performance-based, although performance measurement is not necessarily avoided. At the same time, because of informality and situation dependency, performance measurement is perceived in a completely different way than in traditional institutional pedagogical contexts.

Youth camps (or even multi-day programs) are characterized by a two-level socialization, with a declared target group of program participants and the hidden latent target group of organizers and animators. The participants also socialize, learn, from advocacy techniques through project management to game pedagogy; and experience a sense of togetherness through shared experiences. But the latent processes "converts" the organizer himself. After all, a program wishes and delivers a great deal of joy - but the ability to re-live childhood or adolescence, or to re-live in a younger environment, is only for the creators, organizers of the camp. This is often the motivation for adult people to make camp for younger ones.

## 2.2. Affiliate areas

Experience pedagogy, environmental pedagogy, animation and the aforementioned leisure and social pedagogy are definitely important pedagogical partners of camp pedagogy.

Common features of social pedagogy and camp pedagogy are open learning approaches.

Common features of leisure time pedagogy is the daily, weekly, and annual leisure cycles.

In experience pedagogy and camp pedagogy there is an overlap keeping distance from comfort zone, and the intense of togetherness (when there is no "re-generation period" from the others), what cannot be replaced by anything else.

Symbiotic relationship with the nature is the primary link to environmental pedagogy. The camps are located largely beyond, or at least on the periphery of the built physical environment, which has a romantic root of a kind of Rousseau, "back to nature," or more elegantly, an ecologically constructive learning concept.

Camp pedagogy and non-directive animation puts small communities at the center of its approach, and can (primarily) capture the transformation of society in relation to communities and the social environment. In both cases, small community activity has the latent goal of counteracting the tendencies of alienation, manipulation, and exclusion.

Overall, camp pedagogy is rooted in social pedagogy and leisure pedagogy, and is open-ended, non-directive, situational, small-community and activity-based, laissez-faire, nature-based, non-performance-oriented, learning (and not teaching) centered pedagogical area, which is affiliates of animation, experience-pedagogy and environmental pedagogy.

### 3. Typology of camps

After defining the concept, features and related areas of camping and camp pedagogy, the next step is to map the internal structure of it. In this case, there are many more classifications, but rather professional than scientific (Bodor, 2006, 2014; Dorka; Mandák, 2010; Tóth, 2015; Heimann, 2006). The divisions are indeed diverse, but neither divides the camps into some sort of logically justifiable dimension, so here, while based on them, we disregard the details. We are trying to create a typology in the dimensions of a declared purpose; target group; participants; structure; time; place and other pedagogical relevant criteria

#### 3.1. Classification according to the declared purpose of the camp

As mentioned earlier, one of the cornerstones of camping is its (at least) latent pedagogical work, developmental purpose, but it can declare very diverse goals. Below we will be grouping camps along these types of targets

- Camps with specific project objectives. These may include camps that perform some sort of tangible task at the end of the camp (e.g. camping for the purpose of setting up a theater performance, renovating a building, exploring an archaeological area etc.).
- Thematic camps. These camps place themselves within a given framework and carry out development activities. They may be more objective (e.g. riding, language, Red Cross, environmental, study, artistic, sporting, traffic or other hobby activities), or less objective (e.g., self-knowledge, communication, leadership, international exchange or entrepreneurship camps).
- Leisure camps: mainly holiday camps that focus on the relaxation of the participants and where specific, declared goals are less prominent. It may even include a large variety of leisure activities, but it does not follow a coherent theme.

### 3.2. Target group classification

There are basically four groups that can be targeted in terms of camping, and the first three cases are based on age.

- Responsible childhood. In the case of those who are in the process of biological maturity, they are the target group most accessible by toys and role-playing games.
- Adolescents. After biological maturity, those who are in search for identity can be targeted mainly through self-reflection and self-awareness situations.
- Young adults. According to their current life cycle, they can be targeted primarily with the topic of future planning.
- Narrower target groups. For example, disadvantaged young people, diseased children. As in public education, the integration/inclusivity into the camp pedagogy is also an important issue.
- Other target groups (adults, dads, families, unemployed, preschool hood etc.) are also conceivable, but based on the profile of the participants, it is the youth groups that are most likely to camp.

### 3.3. Classification by correlation among the participants

This dimension is quite simple.

- Groups that exist before the camp: In this case, there is already a group whose members are largely familiar with each other (e.g. class, camp of similar composition last year).
- New communities. In this case, most of the group members meet for the first time during camping or get to know each other in greater depth.

### 3.4. The dimension of transformation

This dimension shows how much the camp organizers intend to „break” the participant’s daily lives: to what extent the camp organizer or the group of camp participants creates specific rules, rituals, frameworks, or the camp stays on the basis of the habits, behaviors and formulas of everyday camps. „Rituals play a very important role in the formation of a sense of togetherness. We lose a lot of the mood of a camp if we ignore these seemingly less important moments (compared to the program). In the camps the events organized around the frame story, we find ourselves in a story, in a situation or in an era. [...] The best known manifestations of this are the Indian camps, but it can be a fairy tale camp, a knight camp, a renaissance camp, an uninhabited island, an Olympic camp, a camp related to an important event of the year, etc. Those who have been involved in this have obviously had a life-long experience. [...] The character played here remains a nickname that

accompanies many for life. "(Mandák, 2010) In this dimension, a scale can be outlined at one end, completely ordinary regulations. At the other end, there is a maximally redesigned set of rules where possible.

### **3.5. Classification by camp time**

This dimension also seems simple:

- summer camps (these are the most typical);
- camps organized at different times (winter camps, autumn and spring forest schools).

### **3.6. Classification according to the camp location**

We distinguish according to the location of the camp:

- Not mobile camp places;
- Mobile camps (in this case, the accommodation varies during the duration of the camp; the most common are camps for walking, water or cycling).

### **3.7. Pedagogically relevant additional dimensions**

These include, for example, the duration of the camp (from a few days to several weeks) or the number of participants (from a few to approx. two hundred).

### **3.8. Other dimensions that are less pedagogically relevant**

Although these are important from an infrastructural and organizational theory point of view, we may not have included pedagogically less important aspects in these dimensions. For example, the quality of the accommodation (tent or building), the classification according to the meal (i.e. what special needs the camp can be served) or the type of organizer (school, student council, NGO, cultural institution, municipality, association).

## **4. epilogue – CAMPS IN THE POSTMODERN SOCIETY**

With regard to the Z-generation screenagers and the Y-generation youths of the plazas and festivals, many question of the current legitimacy of camps can be raised (Nagy and Tibori, 2016). Undoubtedly, the former two-week camps (Kádár, 1967) have now been reduced to a few days, but the data do not support the above assumption. For example in Hungary in 2015, we counted approximately 20,000 camp beds and approximately 500,000 guest nights. The camps are mostly sum-



mer (2/3 of all guest nights are related to summer), the character of the campers is mostly young, domestic; 95% of the guests and overnight stays are domestic (KSH, 2016).

Organized camping can be seen as a traditional form (in terms of organizational affiliation, the theory is more general: it concerns the whole spectrum of youth participation, not just camping, see Komássy and Nagy, 2009). In this case, the organization expects its members to identify, membership, and symbolize (such as mass organizations of children and youth in the 20th century) in exchange for a sense of community and opportunity for activity within a latent psychological content. However, nowadays, the participant is less and less entitled to the name of the organization (see the expectation of large children's organizations), less willing to promote the symbolism of a community, and more and more often rejects its "tie for legitimacy" hidden psychological contract. They increasingly use services, attend events, organize programs at a higher level of collaboration, and participate in collaborative programs. Its connection and identity is weaker, yet it is more complex. In addition, the group's symbolic emphasis (such as Harry Potter scarves and Star Wars badges) has changed. These non-membership opportunities can be summarized as the postmodern form of camping, and we can see that more and more youth communities are transcending the boundaries of organizations.

Camping also undoubtedly has to adapt to social change: the hidden psychic contract of membership seems to have to be replaced by a service-based approach. After all, camping is a form of participation, and postmodern society does not favor traditional forms of these ones (Oross, 2016; Révész, 2017), because most of them do not find a community experience that would have a meaningful impact on their lives (Kárpáti, 2010). Several analyses have shown that while young people are distrustful of traditional institutional forms, they are more receptive to "alternative" activities that provide non-traditional participation (social network ad-hoc initiatives, protest movements, etc.). However, this does not mean that they are repelled by puritanical circumstances. (A good example of this is the multiplicity of festivals.)

However, do not think that camping should be forgotten, and that instead, only the service-based form is justified. The question is how camping can fit into the era of postmodernism.

## References

- Baden-Powell, R. (2005): *Scouting for boys: a handbook for instruction in good citizenship*. Oxford: OUP.
- Bánhidi, A (2004): *A vándortáborozás fogalma*. In *Vándortáborozási kézikönyv*. Budapest: Mobilitás.
- Bodor, T. (2006): *Táborszervezés, táborvezetés ifjúságsegítőknél és érdeklődőknek*. Szombathely: Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ.

- Bradford, S. (2011): Modernising youth work: from the universal to the particular and back again. In: Chisholm, L.; Kovacheva, S.; Merico, M. (szerk): European youth studies – integrated research, policy and practice. Innsbruck: EYS Consortium.
- Dorka, P. (é.n.): Tábor szervezés, vezetés, természetjárás, túrázás. Retrieved from [http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag\\_html/tananyag\\_reki\\_1/index.html](http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_reki_1/index.html).
- European Commission (2015): Quality Youth Work, a common framework for the further, development of youth work, Report from the Expert Group on Youth Work, Quality Systems in the EU Member States. Brussels: European Commission, Retrieved from [http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf).
- Heimann, I. (2006): A táborozás. In: Heimann, I., Lénárd, S., Mészáros, Gy., Rapos N. & Trencsényi L.: Iskolán kívüli nevelés – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Budapest: Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Retrieved from <http://mek.niif.hu/05400/05462/05462.pdf>.
- Jánosi, S (1985): 10 tanács a táborozó úttörők vidám műsoraihoz. In: Jani Lászlóné (szerk.): 600 tanács a kulturális, művészeti neveléshez, Budapest: ILK.
- Kádár, J. (1967): Gyermeküdültetési tapasztalatok pszichológiai elemzése. Pedagógiai Szemle 17., 7-8.
- Kárpáti, Á. (2010): A civil ifjúsági szektor. In: Földi László, Nagy Ádám: Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka módszertani kézikönyv. Budapest: Mobilitás - Új Mandátum - Excenter.
- Komássy, Á. & Nagy, Á. (2008): A civil ifjúsági világ. In: Nagy Ádám (szerk.): Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma. Budapest: Palócvilág-Új Mandátum.
- KSH (2016): Jelentés a turizmus és vendéglátás éves teljesítményéről, 2015, Budapest: KSH, Retrieved from <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/jeltur/jeltur15.pdf>.
- Mandák, Cs. (2010): Táborok-intézményesült ifjúságsegítői szolgáltatásformák. In Földi László, Nagy Ádám: Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka módszertani kézikönyv. Budapest: Mobilitás - Új Mandátum - Excenter.
- Nagy, Á. (2013): Szocializációs közegek, Replika 83(2) 95-108.
- Nagy, Á. (2017): Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? in Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? - Szociálpedagógia a XXI. században. Kecskemét-Budapest: Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Társaság.
- Nagy, J. (1985, ed.): Táborozni megyünk, Budapest: ILK.
- Oross, D. (2016): A magyar ifjúságpolitika közpolitikai dinamikája, in Nagy Ádám (szerk.) 25 év – Jelentés az ifjúságügyről, Budapest: Iuvenis - Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Együttműködési Tanácskozás,
- P. Miklós, T. (2003): Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből, cserkész táborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében, Új Pedagógiai Szemle, 7-8, Retrieved from <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/fejezetek-a-hazai-gyermekudultetes-es-ifjusagi-turizmus-tortenetebol>.
- Révész, Gy. (2017): „Megtalált gyermekkor”, Kultúra és Közösség 8 (1) 39-48.
- Sackij, S (1997): Az első kísérleti állomás in Trencsényi László (szerk): Korok, gyerekek, nevelők: szöveggyűjtemény, Budapest: Okker Kiadó.
- Sík, S. (2000): A cserkészlet. In A cserkészlet. Budapest: Márton Áron Kiadó.
- Szabó, L. T. (1999): A „rejtett tanterv”, in Meleg Csilla (szerk): Iskola és társadalom II., Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.
- Szabó, L. T. (1988): A „rejtett tanterv”, Budapest: Magvető.

Tóth, Á. (2015): Táborozási ismeretek, Retrieved from <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/tananyagfejlesztés/alternatív-környezetben-úszható-mozgasformák/taborozasi-ismeretek>.

Trencsényi, I. (1987): Merre visz az ösvény, Népművelés-Szinkép.

Trencsényi, L. (2011): Lifelong Learning – A Challenge for the Education Theory, *Pedagogika. Sk Slovenský Časopis Pre Pedagogické Vedy* 1 28-35.

Trencsényi, L. & Nagy, A. (2017): Hungarian Social Pedagogical Narratives, *Eruditio - Educatio* 12 (3) 5-22.

Trencsényi, L. (2017b): The School Culture Heritage of the Reformation, *Acta Technologica Dubnicae* 7 (1) 116-121.

Udvardi Lakos, E. (1983): Mi is az animáció, *Kultúra és Közösség*, 10 (2), 88-99.

Verschelden, G. – Coussée, F. – Van de Walle, T. & Williamson, H (2009): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Strasbourg: Council of Europe.

# Ferenc Toldy and the Emergence of the Modern Hungarian Author<sup>1</sup>

*Gergő Balogh*

## **Abstract**

Those who can read and write join the dynamic system of producing and receiving texts and become economic factors and subjects to author's and publication rights where applicable. The general effort to spread literacy, the significant increase in the number of potential authors caused by the legal obligations and educational practices of public schools in Eötvös's time, the shifts in the status of authorship, along with the broadening publicity in the media due to the sudden rise of journals made the modern regularization of producing, distributing and reproducing texts inescapable in Hungary in the last third of the nineteenth century. If a dimension in the history of education is responsible for producing the authors and readers who are able to create and accept modern literature in the interest of founding the modern literary consciousness, then the legal and economic contexts reformed in the last third of the nineteenth century are responsible for the institutionalization of authorship, for outlining and stabilizing authorial, press and reading subjects, as well as the relationship between author and text. This study aims to analyze the modern authorial subject's legal constitution, and the role of Ferenc Toldy in inaugurating it.

**Keywords:** Hungarian literature; Foucault; literary theory; authorship

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Language and Literature – Studies of Literature – Hungarian Literature

**DOI:** 10.36007/eruedu.2020.4.052-065

The creation of the modern author's figure does not only take place in the legal dimension of founding the modern literary consciousness, but without this dimension, we could hardly talk about the process at all. This legal-economic dimension of founding the modern literary consciousness defines the modern Hungarian author *as such*. This dimension enables the production of literary works to enter the economy of a social system that has its own norms and rules, one that is already distinct but can never become fully independent from its environment. The historical analysis of the discussion on author's rights covers not just the regulations of cultural production and the various forms available in creating the modern authorial subject, as the passages of modern legal protection for author's rights pertinent to literature are crucial in thinking about literature, its cultural role, the author and their work, or in other words: they are essential in examining the literary approach(es) that have described Hungarian literary modernity since the nineteenth century and onwards to the twentieth century.

---

<sup>1</sup> The writing of this paper was supported by the research program MTA BTK Lendület Magyar Irodalom Politikai Gazdaságtana Kutatócsoport (34080 LP 2019-10/2019).

## The Author as Function: Constitution, Lack and Surplus

Martha Woodmansee, researcher of economic correlations in the history of aesthetics, makes a witty though oversimplified claim with her eyes set primarily on the German, English and American contexts, saying that the historical figure of the modern author, that is, the individual who produces unique works (unique in breaking with tradition) and fills a distinguished position in cultural production, is a sort of “by-product” of Romanticism’s origin myths (Woodmansee, 1994a, 16.). Although, as Woodmansee herself indicates elsewhere (Woodmansee, 1994b, 35–55.), the matter of the modern author cannot be observed independently from national traditions, from regional economic and sociocultural factors (for instance, one must contemplate the differences between the Anglo-American *copyright* (Betting, 1996, 9–32.) and the continental *author’s rights*, and accordingly, between the two types of authorial models [Bodó, 2011, 109.]). The author’s appearance cannot be reduced to be the by-product of a rhetorical period’s central term, but – and here lies the problem – the emergence of the modern author still can be considered as a general phenomenon in Europe (even though it happened with major delay and with major differences in some cases).

The author is not a substance – it has to be made. Responding to Foucault’s classical text, *What is an Author?*, there was keen interest in the investigation of the modern author and this institute’s production and conditions of possibility from legal, economic and/or cultural perspectives in the last decades of the twentieth century. Among these, the legal dimension stands out the most, as Foucault already observed. According to him, who/what is called an author is

“tied to the legal and institutional systems that circumscribe, determine, and articulate the realms of discourses; it does not operate in a uniform manner in all discourses, at all times, and in any given culture; it is not defined by the spontaneous attribution of a text to its creator, but through a series of precise and complex procedures; it does not refer, purely and simply, to an actual individual insofar as it simultaneously gives rise to a variety of egos and to a series of subjective positions that individuals of any class may come to occupy.” (Foucault, 1996, 130–131.)

For Foucault, the author is an extremely variable function of the text or discourse, which is created through the communicational exchange between text and reader, a function that, in the ideal case, adheres a legal person (or the lack of this person, or perhaps a virtual persona) to the text in modernity, a function defined by the discourses surrounding this domain, the actual social and cultural state, the range of operations available to be performed, and the institutional system’s framework prescribing and validating these operations.

Here, with regard to this paper’s argument, a differentiation in methodology must be made. Thinking along Foucault’s thesis, one could say that the author’s function is not equal to the author’s constitution, but it encompasses the latter. The act stabilizing the connection between text and author creates an event that attaches the figure to the text in a form or manner defined by some historical-cultural context, yet does so in a way that the possibility for historical rearrangement is involuntarily and always left open. Therefore, the modern form of the authorial function is born from

the interplay of the authorship's *constitution* and this constitution's *adherence* to a text or discourse. As a lack, the requirement of adherence ("a series of precise and complex procedures") is inscribed into the modern author's constitution, which transgresses it but cannot be treated independently: the modern necessity of adherence is the text's lack and surplus at the same time; an inscription which the reader encounters as a (historical-cultural) given and simultaneously, a vacant position, one to be made through the reader's activity; a constant, as contrasted with the figure adhered to it, who can never be constant. While adherence can be seen as a common point in the structure of authorial function in European modernity, constitution appears to be its variable. It would be a mistake to think of the author as a universal, transcultural and -historical category. As the modern view on the author's figure is first delimited by legal discourses, these must be attributed great importance if one aims to grasp this variable figure (of speech). As long as intellectual property as *such* exists, the modern author will also exist. Understanding this central correlation in modern literary consciousness is essential in interpreting the history of modern Hungarian literature.

## What is the Modern Hungarian Author?

From the perspective of literary studies, the real difficulties in making the modern Hungarian author lie in the nature of the modern author's category noted above: in the dual and interwoven quality of function and constitution leading to a concurrently local and global, aporetic character.

In the classical notions of the modern Hungarian author, which have gained legitimacy implicitly or explicitly again and again in dealing with literature, tackling differences can never become dominant, as these models of authorship tend to earn legitimacy exactly from the similarities with international examples or parallels shown in literary history – that's a tradition reaching back to the self-definitions connected to the *Nyugat* circle. However, as Mihály Szegedy-Maszák also notes (Szegedy-Maszák, 2008, 128–129.), the belief in a homogeneous modernity – as well as in the figure of the modern author taking a unitary shape or the like, one may add – leaves a lot to be desired. The modern Hungarian author, though it would be a waste to ignore the perspective of this comparison, is often reduced to the modern constant known from international models, which enables literary historical analogies: the possibility for the act of adherence as essential; function's emerged surplus that contains and overwrites the constitution, opening the way for the author removed from the international literary discourses to become a sample for the modern Hungarian author. The surplus in function that takes the place of constitution makes it impossible to put the authorial figure's historical-cultural uniqueness in the center of investigation. For Hungarian literary historical tradition, the biggest difficulty is in answering the simple question of how the modern Hungarian author is any different from the French, the German or the Austrian regarding its constitution (and not its function, as there are no differences in that aspect). Foucault's question must be rephrased as follows from the perspective of founding the mod-

ern literary consciousness: what is the modern Hungarian author?

An aspect that cannot be neglected is the book publishing market's development, varying greatly by countries: while the English and French press industry was able to allow its authors to make a living already in the eighteenth century, and writing literature in these countries could ensure decent existence at the beginning of the nineteenth century (Bodó, 2011, 99; Barbier – Lavenir, 2000), in Hungary, it was only from the last third of the nineteenth century that authors could live by their intellectual products. This period is dated from Mór Jókai's exemplary *oeuvre* and literary activities, who here is viewed as the first modern Hungarian author in a simultaneously economic (Lugosi, 2007, 396), legal and (sometimes) poetic sense. Looking at the number of operating press houses and the copies published at the time, Hungarian book publication was at a significant disadvantage compared to western Europe (Hansági, 2014, 196–202.), as a result of which the rapidly developing system of periodicals became the primary option for authors to earn a living starting from the first decades of the nineteenth century – and remained so for more than a hundred years (the forced nationalizations of journals and closing them down around the middle of the twentieth century brought an end to this period). Among many others, this created the opportunity for Jókai to become independent as a writer, and actually, for him this was also the option to turn towards his vocation for literature instead of starting to work as a lawyer. It is very telling that Jókai first felt the need to make a writer's existence appear economically legitimate, to prove that living as a writer will not cause his demise, when he began hinting at changing careers and told his parents about his successes and plans in his new profession (Szajbély, 2010, 20–26.).

Nineteenth-century political papers and fashion magazines allowed for a glimpse at the economic background of literary work and started to outline the modern authorial subject, who was not necessarily imaginable solely in a male figure – to Pál Gyulai's sorrow (Török, 2016.). In parallel with the emergence of professional writing in the second half of the nineteenth century, multiple cracks appeared on the male-centric, classical paradigm of authorship. This process cannot be viewed independently from the fact that the female readership, who was gaining more economical weight from the middle of the nineteenth century and had actual or imaginary demands, joined in creating the literary text's horizon of expectation – establishing, among other things, the feminine value by the start of the twentieth century, and turning it into an authorial virtue: the man who put on a feminine or female mask (an example for the latter would be Hugó Ignotus as Lady Emma in the journal *A Hét* [Ignotus, 1985.]) could address a remarkably broad target audience, though only accounted for since the reform era, but one that increased the author's chance at economic success besides granting fame.

The slow abolishment of the male-centric paradigm of authorship, which is an essential part in constituting the modern author, cannot be alienated from the fact that in Hungary, only the 1868 reforms in Eötvös type public schools (Balogh, 2017) compelled both boys and girls to go to school, which means that compulsory school attendance between the age of six and twelve only became universal in this period. Without the educational program aiming to make the entire population

literate, the successes of public school and the internationally prominent efficiency shown in teaching writing and reading, those women who contributed to the foundation of modern literary consciousness as readers and authors, consumers and creators (thus closing the circle that leads from the author through the reader then back to the author [Kittler, 1995, 138–158.]) could have hardly appeared. No longer to be ignored, they emerge in the nineteenth century, but attain their real significance only in the 1900s due to social modernization (Népszámlálás, 1871, 228; 1893, 152; 1920, 87; 1941, 65. Papp – Sipos, 2017, 122–128.). They cannot be overlooked even when talked about disdainfully with a half-smile in the majority of cases through the first decades of the twentieth century, or when they are defined almost as males, likened to the author's classical figure eminently known as male, as it happened with Margit Kaffka (Ady, 1918, 789–790.).

The developing literary system – within the borders of a slowly emancipating literary field – offered a chance for authors to concentrate solely on writing or maybe editorial work, free from all the daily encumbrances of civil professions. The forums of civilian publicity replaced those of class-based publicity in the first half of the nineteenth century, and opened the way for the institutionalization of literary production (Völgyesi, 2007, 24). Of course this does not mean that a mass of people engaged in professional writing swarmed the country after having recognized the opportunity and answering the call of their time. Sándor Petőfi was able to make a living exclusively from writing and editing long before Jókai, exploiting the developing literary system's, or in István Margócsy's words, the "modern literary machinery's" ascensional power (Margócsy, 1999, 48–74.), but his is a singular phenomenon and was thought to be unreproducible for long – and it cannot be fully explained by the institutional system's collapse in the period of the revolution and the ensuing retribution, which put Hungarian press on a life support system for over a decade. In the first half of the nineteenth century in Hungary, as it might be apparent from the beginning of Jókai's career, it was far from obvious that writers could act as representatives of the same occupation.

The emergence of Magyar Írói Segélyegylet around the middle of the century, an association with acclaimed authors in its chairmanship, attests that while writers asking for and accepting money (Toldy, 1838, 711–712.) for their eponymous activity (not to mention the seemingly absurd concept of social benefits) used to meet with indignation, the association stood up against this social prejudice and approached its readership with an attempt to legitimize writing as a profession (T. Szabó, 2008, 285–338; Szajbély, 2005, 305–308.). As regards the dubious state (and essence) of professional writing in Hungary in the middle of the nineteenth century, it is worth noting that the conditions of possibility for the professionalization of writing were much behind the international context: in the United States of America, the first laws concerned with copyright were declared as early as 1790, and in France, to take an example not so remote from Hungarian codification – and partly as it stands closer to the continental legal practice –, a copyright act to protect author's rights and acknowledge writers as economic factors up to ten years after their death through the transferability of exclusivity was in effect since 1793 (Bodó, 2011, 108.). In contrast, it was only in the last third of the nineteenth centu-



ry when the author's position reached a reassuring status in Hungary. As Levente T. Szabó points out, in nineteenth-century Hungary the discussion on author's rights implicitly codified and created a hierarchy between the factors that could play a role in the creation of a literary work. One of the first tasks of this discourse was to detach the author's role (and authorship as a modern type of profession) from those that traditionally competed with the author's in the creation of the literary work: namely, the inspiration's, the publisher's, the typographer's, the distributor's etc. roles. While this discourse sees the latter aspects as peripheral, and the author's as essential and foundational in creating the literary work, it canonized a definition of the author, which represents the literary work as *the result of an intellectual, rather than a technical process*, with the writer as its primary creator and lawful owner (preceding its inspiration, publisher, typographer, distributor etc.). (T. Szabó, 2011a, 572.)

Publication and author's rights became regulated rather late by Hungarian law, in 1884, when an authorial model was created and endorsed in order to protect the writer's interests above all, as opposed to, for example, the Anglo-American copyright that emphasized press interests over authorial ones. The 1793 prohibition of reprinting, an act that was in effect in the hereditary possessions of the Austro-Hungarian Monarchy was also applied to Hungary (Völgyesi, 2007, 25.), and was repealed only in 1884 (Mezei, 2004), but it was not really interested in the essence of authorship, just wanted to abate the fraudulent practices in press competition, and for this reason, it entertained a vastly different concept of the author (treated it as a marginal figure) than the sixteenth article of the law in regard author's rights, 1884. For this law to be passed as *author's rights*, was far from evident: Károly Eötvös, fueled by language preservation, a motivation that in that form felt odd – but certainly understandable by his logic – at the end of the nineteenth century, disapproved of the word *author* ('szerzői') to be used in the law's title during its debate in the parliament (Eötvös, 1884, 164–165.), adverting to various semantic domains (creating/owning) of *authoring* ('szerzés'). This suggests, along with the reactions to the above comment that the *author* ('szerző') signifier was still, in a sense, assailable in the last third of the nineteenth century, even though a bit anachronistically, which means that the concept of the author was not even used in its modern sense in terms of language.

The strongly protectionist view, which favored the authorial perspective over the publisher (e.g. article XVI, section 5 of 1884; article LIV, section 5 of 1921) and the intellectual property itself, aimed to protect the author as an economic agent and could become institutionalized in Hungary without major problems, leaving behind other contemporary alternatives known from the European legal systems, because the vindictive approach to author's rights was not only easy to integrate into the scheme of national responsibility, but it already had a designated position on a structural level: the nineteenth-century efforts to protect and build the nation appeared in economic and ideological dimensions alike and saw a chance to safeguard the nation and ensure its survival in the creation and protection of author's rights (T. Szabó, 2011a, 574–577.). One of the contributors is the genius author able to showcase extraordinary performance, and the other is the literary work writ-

ten in Hungarian that will be owned by the community a certain time after the death of the author and will enrich the nation's cultural treasury and is able to perform the nation's cultural self-justification. It becomes truly clear only from this perspective why the genius is not the side product of Romanticism's origin myth: creating the figure of the genius and originality is a legitimizing move for nation-building and its subject, the national community – but above all, for the self-identical *national spirit* imbued with the power to create. Producing the myth of originality is a function of national discourses.

Attempts at establishing author's rights employ the above vindictive logic already from the 1840s. As Orsolya Völgyesi says, the proposal of author's rights made by the Kisfaludy Társaság in 1844 (though never sanctioned, still significant) also approached the protection of author's rights with an eye on one of the period's key terms, "nationality" and the need to strengthen it (Völgyesi, 2007, 29.). This sort of vindication, which was also present at the birth of Hungarian literary studies, and could be traced back to the *historia litteraria* of the eighteenth century (Dávidházi, 2004, 169–177; Tüskés, 2006.), had a major impact on the possible models of the Hungarian modern author: Hungarian literary modernism at the beginning of the twentieth century, which started out as the lingering image of Romanticism (a period which never fully ended in Hungary) and made a hero of the text's author, and the resurfacing (Bednánics, 2009, 183–186.) poetics of lyric subjectivity in the last decades of the nineteenth century that picked up new strength with the poems of Endre Ady and the first volume of Dezső Kosztolányi (Kulcsár Szabó, 1996, 29–34.), and made a central trope of the reader's involvement with the writer. This relationship is created during reading and according to János Horváth, who elaborated on the paradigmatic concept of modern Hungarian literature, it is "literature's *constant*" essence, and as such, it is a "foundational relation" ('alapviszony'), which can integrate the dimensions of moral, historic and national community in the aspects of literary communication (Horváth, 2005, 73; Kulcsár-Szabó, 2006, 40–44.).

## Ferenc Toldy on Author's Rights

As we saw, the modern Hungarian author is not the twentieth century's product. Its figure is rooted partly in the nineteenth century, and partly on a deeper level, in the eighteenth century, as the logic of vindication has unavoidably entered the modern author's constitution in Hungary. Nonetheless, dealing with author's rights – which discussion took the direction for the codification from the start (enlarging the at the time virtual discourse of author's rights with proposals, comments and criticism) – became an apparently more and more collective matter of the intelligentsia only in the course of the nineteenth century.

Ferenc Toldy's publications on the topic of author's rights are some of the most noteworthy contributions to the subject in the middle of the nineteenth century. In his 1838 work entitled *A Few Words on Author's Property and a Plea for Journal Publishers* ('Néhány szó a szerzői tulajdonról. s kérelem a folyóiratok kia-

*dóihoz*'), Toldy argues against the practice of republishing apropos of a Ferenc Kölcsey article that was originally published in *Athenæum* and republished elsewhere, as this phenomenon was causing problems on national and international levels alike. Toldy stood up against the republishing of works by disregarding the original publisher and all the rights it owns, or in some cases, the republishing of an author's works after their death, thus impairing the inheritor's rights. According to Toldy, this national and international practice (virulent in spite of the late eighteenth-century act mentioned above) ignores the fact that by natural law it is the author, who remains the work's possessor under all circumstances, irrespective of the publisher buying the text's publication right, and this also implies that only the author may decide who can publish his or her intellectual property.

The effort to help forward the codification of author's rights in Hungary – inscribing the inherent conflict of public benefit and individual interest into the constitution of modernity – excepts the text from the economy of free knowledge transfer, which the Enlightenment treated so sensitively. At the same time, one may notice that for Toldy, literary authorship has, without a doubt, reached a phase in the history of its professionalization where it can be treated as equal to other occupations (but it is not yet treated so: hence the problem), and as a result, literary work can be viewed as a manifestation of professionalism (Völgyesi, 2007, 26–27.). For writing to be treated as a real profession, and as such, a modern form of occupation, it must enter the economic dimension, but to do so, it needs legal guarantee. Toldy's thoughts that had a major influence on thinking about the modern author are founded on the following principles:

The subject matter of the present paper is a type of "internal estate", which becomes external property by publishing our intellectual works in print, but even in that form it remains, indeed, an inalienable property by *natural right*, and it does so in a threefold way; for one, it is an *original estate*, viz. it is the fruit of our freely grown inborn powers and talents (precinct); second, it is an *acquired estate*, for one to train themselves as a writer, time – during which one could be in search of any other material estate instead, preparations, and material resources are required, which necessitate expenditure (invested capital); but finally, it is an estate that warrants respect also from a *moral* perspective, as the fruit of the noblest talents used for the noblest causes (public virtue). [...] Since upon binding our thoughts to a material through a set of material signs and thus turning them into an *object*, and transferring this object in any way – by gifting or selling it – is to be understood as a *conditional* act: we do not sell the work, the mind's product and with it the right to reprint, but we sell an *individual object*, a copy or a number of copies. (Toldy, 1838, 705–706.)<sup>2</sup>

2 „A jelen értekezés tárgya a belső birtok azon neme, melly szellemi munkáinknak nyomtatásbani közlése által külső tulajdonná leszen, de így is, s pedig természetjog szerint is, igaz, elidegeníthetetlen tulajdon, s háromszorosan az, mert egyfelül eredeti birtok, t. i. velünk született örök és tehetségek szabad kifejlésének gyümölcse (telek); másfelül szerzett birtok, mert arra, hogy ki magát íról képezhesse, idő – melly alatt e helyett bármi materiális birtokot kereshetne, készültek, s materiális eszközök szükségesek, mellyek költséggel járnak (investitionális tőke); de végül erkölcsi tekintetben is mindenek felett tisztelendő birtok, mint a melly a legnemesb tehetségek legnemesb célokra fordításának gyümölcse (publicus érdem). [...] Mert midőn gondolatainkat anyagi jelek öszvesége által valamely anyaghoz kötjük s így dologgá teszszük, s e dolgon bármikép – ajándék vagy eladás

For something to become an intellectual property that justifies legal protection, the need to leave the internal for the external is its condition of possibility (the fact of ownership is internally given). In Toldy's 1838 conception, intellectual property, as it shall be clear, is defined by a bridged inner gap or difference that lies between the idea's immateriality and the now openly public materialization of thought ("binding our thoughts to a material through a set of material signs"). Differentiating between the spiritual and material here is hierarchical by Hegelian logic. And based on the above, distinguishing between internal and external are key for Toldy as it is only possible to talk about the subject of author's rights from the external pole, in relation to the material world – the internal world, which becomes external by means of thought and can be conceptualized as a pre- or postlegal sphere above law and human affairs, providing, at most, a pattern to follow –, however, the embodiment of thought, the transition from internal to external does not necessarily evoke the justification and need for protection by author's rights. According to the quoted part, the "internal estate" may become "external property" in *printed* form. It is crucial that author's rights, unlike texts published in print, cannot cover the protection of manuscripts, for it implies a notion that makes a connection between the legal scope and a certain interpretation of publicity: joining the publicity of oral presentation and manuscript culture might be significant across Europe – even after printing has gained ground and separated the fields of manuscript and printed publicity (Tóth, 2017, 20–23.) –, Toldy excludes it from the list of acts that could be interpreted as political from the national community's perspective (supposedly because he preferred open accessibility without local and temporal limitations and the option for democratic verifiability, the remnants of the Enlightenment, one may say). It is not by chance, that one of the main arguments in the legal defense of the work is that creating and publishing a text is "public virtue", that is, its creator increases the nation's cultural-scientific capital, which was seen as the "noblest cause" in nineteenth-century Hungary.

For Toldy, publishing an intellectual work – and by its inverse, not doing so – is a political act. The author is responsible for the community, which also must show accountability for the author. The publication of the text and the law of author's rights waiting for its codification can be identified as two distinct forms of national undertaking of responsibility. The chiasmic logic of the individual working for the community and the community protecting them (and their work) gets accentuated here. Still, this structure remained asymmetrical in the Hungarian practice until 1884 (for example: Hoitsy, 1884, 163.), which was socially detrimental according to István Apáthy, who scrutinized the first act on author's rights, since this asymmetry hinders the desired progress that would ensure the nation's survival (Apáthy, 1885, 3; 9.). Looking at it from Toldy's paper, the vulnerability of writers and scholars that lasted for nearly a century longer – which the common law negated to an extent (T. Szabó, 2011a, 573.) – is not simply a rational (legal and economic) problem that emerged in the period, but it is also the inherent lack of national responsibility, a permanent ethical failure eroding and slowly destroying the national

útján – túl adunk, azt, magában értetik, mindig csak föltételesen teszszük: azaz nem a munkát, a szellem művét, s vele az azt újra közölhetési jogot, hanem valami egyedi (individualis) dolgot, példányt, példányokat, adunk el."

community's body from the inside. It is not unlikely that the 1884 law's protectionist features should be interpreted as compensation for partly these failures.

According to Toldy, the published text is inalienable from its author for three main reasons. 1) The text comes to exist as the direct consequence of the author's personal faculty present and functional since birth ("the fruit of our *freely grown* inborn powers and talents" [my emphasis – G. B.], which also means that those who do not possess such power/talent cannot make any claims for the results – as they can have neither a direct nor an indirect effect on talent's "free" development process. To a degree, *becoming the medium of talent*, or to be more precise, always already existing as one ensures ownership. 2) The finished work is a kind of investment that includes acquiring the *technical knowledge* required for writing, as well as the time spent working on the text, the income loss for the period, and all indispensable expenditure. The author's right to see the financial rewards of the investment is warranted by the *economic argument for the equation of investment and return*. 3) As it has been touched upon already, the services rendered for the country through the work of art have a moral aspect that is inscribed into the relationship between the author and the text, which means that not acknowledging ownership offends a pillar of national identity, the ideal of patriotic attitude manifested by the author's eminent efforts, as opposed to recognizing proprietary rights, which reinforces it. The moral foundation of ownership is secured by *the need to maintain the national community's identity*.

Toldy's implicit model of the author places the author's most important traits in anthropological, techno-economic and moral dimensions with all the above in mind. Consequently, the author for him is the medium of talent, who, by virtue of having invested time and money in acquiring the technical skills for writing, can form the right to have the community put the written text under legal protection – while also keeping an eye on the community's interest –, recognizing in this way the efforts behind it and, in effect, acknowledging him or her as an author. It is worth noting that by this, Toldy puts not only the work of art but the writer's whole being under the protection of author's rights, as the second argument may potentially dedicate the author's entire life to preparing for the text's completion. The product, which means here the linking of the idea to a material vehicle, evokes the author's three qualities and puts all of them in motion. That who violates the author's rights, attacks the author's constitution. That who attacks the author's constitution, attacks the nation.

In connection with one of his examples, Toldy raises the question that determines the whole paper's interpretability. The question concerns the wronged authors and the potential decrease or complete vanishing of their eagerness for action: "will and can that who is stolen from find the notion of continuing their work, if *vos non vobis?*" (Toldy, 1838, 715; 1840, 163.) As cultural production is not simply the individual's interest, but also that of the nation – moreover, it is primarily that of the nation in the nineteenth century –, Toldy represents stealing from the author, the inheritors and the equitable publisher as robbing the country, when he shows a glimpse of the diminishing creative energies potentially induced by surreptitious editions. He identifies reprints as an antinational act, relying on the *ultima*

*ratio* of the political talk in the reform era, for they ceaselessly threaten to close the most important scenes for the articulation of the national spirit, that is, scientific and literary discussions (works of fine literature [in Toldy: poetry – Vadera, 2017, 20.] and scholarly papers are equally “the fruit of the noblest talents used for the noblest causes” [my emphasis – G. B.]).

In the light of the above, it is not really surprising that in his imposing essay revising and expanding on the topic of author’s rights, published in 1840, Toldy goes beyond writer’s property as a strictly legal matter and puts the “*sacred right of author’s property*” (Toldy, 1840, 157.) in the center. This sanctity refers to not just the ultimately divine protection of author’s rights made accessible in the nation’s medium, but also to the fact that the text’s author, whether they like it or not, must take responsibility for their work even “against their will” (Toldy, 1840, 164.), in other words, he must show respect for this sacred phenomenon.

This form of assuming responsibility, however, does not only appear in legal and moral dimensions. Although in Toldy’s paper the finished work may seem to belong to its author in a conventional, historically and culturally coded way – after all, the author who voluntarily confers his or her own work’s authorship to another person will be bound again to what he or she abandoned by the power of “public opinion” as soon as the real author’s identity comes to light –, it is crucial to see that the community’s power which appears to create and maintain the convention is sustained from the same causal relationship, or rather: it watches over the causal relationship that can be only covered up but never undone, and which had stood between the “creature and the creator” before the emergence of the communal dimension (Ibid.). Conventionality, therefore, cannot be more than an effect for Toldy, an effect which is merely the repetition of a more original and motivated structure. Toldy stabilizes the cause-effect relationship between author and text by interposing the authority of divine sanctity, entrusting the national community as well as God’s instances with the legitimization of the much pressed author’s rights regulation.

Author’s rights are supposed to institutionalize the connection between author and text, which is sacred by default but preserved in that state by the community. The sacred relationship between author and text entails the imperative of inalterability in the case of “philosophical, political, rhetorical, poetic” works (Toldy, 1840, 171.) – which means that these types of texts, in contrast with the quickly outdated informative scholarly papers, cannot be reworked in a future edition, only amended with comments, at most –, as the printed text means “the utterance of the author’s spirit” (Ibid.). Toldy argues that the authorial subject can get lost in their work through their “intention”, or through its “purely” conveyed form in the text (Ibid.). The author’s individuality, however, incorporates the inscription of the national spirit, as the finished work carries the author’s intention (this latter is also structurally motivated by the national spirit). The mid-nineteenth-century author is imbued with the national spirit, and the work is imbued with the author’s spirit as well as that of the nation. The author always already creates in the state of national precedence, which also has an impact on the work itself. National and nationally preconditioned individual spirit are sounded in unison, inseparably from each

other. Thought, which is after all the materialization of spirit, is an act of flawless mediation at this moment: the spirit's voice reaches us clearly in the words of the philosophical, political, rhetorical or poetic text. The literary work is an eminent nineteenth-century form of the spirit's presence. This presence connects land and sky, individual and community, citizen and nation, the theological and the political dimension.

As in the literary utopia announced by Toldy in the 1840s, national poetry must be born from the national language, moreover, it must happen – putting one of the period's most basic oppositions in motion (organic/technical) (T. Szabó, 2011b, 252.) – in a deeply organic, technically unaffected way (Margócsy, 2013, 243.); the structural move of the idiomorphic, sacred connection between text and author must be introduced on an institutional level as a *natural* bond that will be acknowledged in the newly established law and order that is more appropriate than before and stages the inherently coded system of artistic creation in artistic production, thus limiting the further opportunities for the development of natural culture. By this, Toldy represents the relationship between text and author – as a relationship fundamentally connected to and motivated by the internal world, and which precedes and structures law –, as one to be protected by law, but in a consistent fashion, he pulls it out of the legal domain all the same. The sanctity of the author-text relation, which must serve as the fundament for author's rights, is inscribed in the constitution of texts that convey the manifestation of spirit in an exemplary manner. Codification, as the forum where justice and rightfulness are enforced, has no way to sever this bond. In Toldy's papers, the attempt to canonize writing as a profession – though the work of art can never become the medium of pure personality (this is not an option for Toldy) – can be also seen as the attempt to canonize an expressive view of literature. Yet, it is much more than that. The author's new model is built up from theological, anthropological, moral, and what would have been odd earlier, and outright blasphemous in the Christian tradition, technical and economic dimensions. Toldy had a great influence on thinking about authorship in the nineteenth and twentieth century, by having drawn up and announced this remarkably complex and efficient model, the most important elements of which he held on when the Kisfaludy Társaság chaired by himself had its committee develop the proposal of author's rights (Völgyesi, 2007, 28–29.).

Toldy's papers play a crucial role in the history of founding the modern literary consciousness, because they were the first in Hungary to outline and attempt to institutionalize the figure of the writer as the representative of a recognized *profession*. In his view, writers deserve to be paid for their work, as they occupy themselves in a profession which is on par with any other – or actually superior to them, in Toldy's eyes. For this reason, the announcement of his claims is not to be considered as turning against the common interest. Professional, technical knowledge, *techné* is required for writing, although it does not play the sole or leading role during the creative process. Already in Toldy's early works, the writer has become an economic agent and the representative of a profession emphatically in the service of the nation.

## References

- Népszámlálás (1871): *A magyar Korona országáiban az 1870. év elején végrehajtott népszámlálás eredményei*. szerk. Az Országos Magyar Kir. Statistikai Hivatal. Pest: Athenaem.
- Népszámlálás (1893): *A Magyar Korona országáiban az 1891. év elején végrehajtott népszámlálás eredményei. I. rész. Általános népleírás*. szerk. Az Országos Magyar Kir. Statisztikai Hivatal. Budapest: Pesti Könyvnyomda.
- Népszámlálás (1920): *A Magyar Szent Korona országáinak 1910. évi népszámlálása. Hatodik rész. Végeredmények összefoglalása*. szerk. A Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest: Athenaeum.
- Népszámlálás (1941): *Az 1930. évi népszámlálás: VI. rész: Végeredmények összefoglalása: Továbbá az 1935., 1938. és 1939. évi népösszeírások végeredményei*. szerk. A Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest: Stephaneum Nyomda.
- Ady Endre (1918): *Kafka Margit versei*, Nyugat, 10. évf., 9. sz., 789–790.
- Apáthy István (1885): *A szerzői jogról szóló törvény (1884. XVI. t. cz.) méltatása jogi és gazdasági szempontból: Székfoglaló értekezés*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Balogh Gergő (2017): Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925. *Irodalomtörténet*, 98. évf., 2. sz., 252–276.
- Dávidházi Péter (2004): *Egy nemzeti tudomány születése: Toldy Ferenc és a magyar irodalomtörténet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Barbier, Frédéric – Lavenir, Catherine Bertho (2000): *Histoire des médias*. Paris: HER/Armand Colin.
- Betting, Ronald V. (1996): *Copyrighting Culture: The Political Economy of Intellectual Property*. Boulder – Oxford: Westview Press.
- Bodó Balázs (2011), *A szerzői jog kalózzai: A kalózzok szerepe a kulturális termelés és csere folyamataiban a könyvnyomtatástól a fájlcsere hálózatokig*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Eötvös Károly (1884): Hozzászólása. In *Az 1881. évi szeptember hó 24-ére hirdetett országgyűlés képviselőházának naplója*: XV. szerk. P. Szathmáry Károly. Pest: Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság.
- Foucault, Michel (1996): What is an Author?. In Michel Foucault, *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, transl. Donald F. Bouchard – Sherry Simon, ITHACA New York: Cornell UP. 113–138.
- Hansági Ágnes (2014): *Tárca – regény – nyilvánosság: Jókai Mór és a magyar tárcaregény kezdetei*. Budapest: Ráció Kiadó.
- Hoitsy Pál (1884): Hozzászólása. In *Az 1881. évi szeptember hó 24-ére hirdetett országgyűlés képviselőházának naplója*: XV. szerk. P. Szathmáry Károly. Pest: Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság.
- Horváth János (2005): *Irodalomtörténeti munkái I.*, Osiris, Budapest, 2005.
- Ignotus (1985): *Emma asszony levelei: Egy nőimitátor a nőemancipációért*. Magvető, Budapest, 1985.
- Kittler, Friedrich A. (1995): *Aufschreibesysteme 1800–1900*. München: Wilhelm Fink.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (2006): Az „alapviszony” Horváth Jánosnál és Thienemann Tivadarnál.



In *Szerep és közeg: Medialitás a magyar kultúratudományok 20. századi történetében.* szerk. Oláh Szabolcs – Simon Attila – Szirák Péter, Budapest: Ráció Kiadó. 40–56.

Lugosi András (2007): *A szerelem bolondja?: Jogi-antropológiai tanulmány az öregségről és az örökségről.* Budapesti Negyed, 15. évf., 4. sz., 360–410.

Margócsy István (1999): *Petőfi Sándor*, Budapest: Korona Kiadó.

Margócsy István (2013): *„...A férfikor nyarában...”: Tanulmányok a XIX. és XX. századi magyar irodalomról.* Pozsony: Kalligram Kiadó.

Mezei Péter (2004): A szerzői jog története a törvényi szabályozásig (1884: XVI. tc.). *Jogelméleti Szemle*, 5. évf., 3. sz. <http://jesz.ajk.elte.hu/mezei19.html>

Papp Borbála – Sipos Balázs (2017): *Modern, diplomás nő a Horthy-korban.* Budapest: Napvilág Kiadó.

Szajbély Mihály (2005): *A nemzeti narratíva szerepe a magyar irodalmi kánon alakulásában Világos után.* Budapest: Universitas Kiadó.

Szajbély Mihály (2010): *Jókai Mór.* Pozsony: Kalligram Kiadó.

Szegedy-Maszák Mihály (2008): *Megértés, fordítás, kánon.* Pozsony: Kalligram Kiadó.

[Toldy] D. Schedel Ferenc (1838): *Néhány szó az iroi tulajdonról: 's kérelem a' folyóiratok' kiadóhoz.* Athenaeum, 2. évf., 1. sz., 705–717.

[Toldy] Schedel Ferencz (1840): *Az írói tulajdonról,* Budapesti Szemle, [Heckenast Gusztáv, Pest], 1. évf., 1. sz., 157–237.

Török Zsuzsa szerk. (2016): *Angyal vagy démon: Tanulmányok Gyulai Pál Írónőink című írásáról.* Budapest: reciti Kiadó.

T. Szabó Levente (2008): *A tér képei: tér, irodalom, társadalom.* Kolozsvár: Komp-Press Kiadó.

T. Szabó Levente (2011a): *A modern magyar szerzőség feltalálása és ideológiái: a szerzői jog első magyar törvényéről.* 57. évf., 4. sz., 570–591.

T. Szabó Levente (2011b): Az irodalmi határidő megjelenése és a modern időbeliség új tapasztalata Gyulai Pálnál és kortársainál. In *Újrateremtett világok: Írások Cs. Gyimesi Éva emlékére.* szerk. Berszán István – Gábor Csilla – Balogh F. András. Budapest – Kolozsvár, Argumentum Kiadó.

Tüskés Gábor (2006): Az irodalomtudomány és -kritika XVIII. századi történetéhez: Konceptiók, módszerek, kutatási lehetőségek. In *Historia litteraria a XVIII. században.* szerk. Csörsz Rumén István – Hegedűs Béla – Tüskés Gábor. Budapest: Universitas Kiadó, 15–42.

Tóth Zsombor (2017): *A kora újkori könyv antropológiája: Kéziratos nyilvánosság Cserei Mihály (1667–1756) írás- és szöveghasználatában.* Budapest: reciti Kiadó.

Vaderna Gábor (2017): *A költészet születése: A magyarországi költészet társadalomtörténete a 19. század első évtizedeiben.* Budapest: Universitas Kiadó.

Völgyesi Orsolya (2007): *Egy siker kudarca: Kuthy Lajos pályafutása.* Budapest: Argumentum Kiadó.

Martha Woodmansee (1994a): On the Author Effect: Recovering Collectivity. In *The Construction of Authorship: Textual Appropriation in Law and Literature.* ed. Martha Woodmansee – Peter Jaszi. Durham – London: Duke UP. 15–28.

Martha Woodmansee (1994b): *The Author, Art, and the Market: Rereading the History of Aesthetics.* ITHACA New York: Columbia UP.

# Zobrazenie neľahkého osudu Slovákov na Žitnom ostrove v trilógii Ivana Habaja Kolonisti

*Patrik Šenkár*

## **The image of the not easy fate of the Slovaks on the Rye Island in the trilogy of Ivan Habaj Kolonisti (Colonists)**

### **Abstract**

The paper points to the literary image of the everyday life of Slovaks in southern Slovakia. However, this Rye Island existence is panhuman – even determinative – behind historical events of the turbulent 20th century. In the monumental (up to nine hundred pages) and in an artistically strong way, the trilogy (and hence the paper) describes the complicated (and not always idyllic) coexistence of Slovaks and Hungarians in this space-time: their problems, conflicts, desires and expectations. The metatext also gradually introduces the broader scope of Ivan Habaj's biobibliography and him as an important author of the Slovak South in the cross-section of the specifics of his continuous literary work. Emphasis is placed on his emblematic trilogy Kolonisti (Colonists), which provides a cross-section of the time, surroundings and characters of chronotope. It is also mentioned by various literary-critical responses to origins, using both analysis and synthesis. Thanks to the gradually applied interpretative objective-subjective approach to prototexts, the perceptive reader can learn about the troubled fate of Slovak colonists who during the difficult historical periods of 1918, 1938, 1945, 1965... lived (and metaphorically still live) their not easy life in this corner of our homeland.

**Keywords:** Slovaks; Rye Island; historical events; colonization; coexistence; interpretation

**Kľúčové slová:** Slováci; Žitný ostrov; historické udalosti; kolonizácia; spolužitie; interpretácia

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Language and Literature – Studies of Literature – Slovakian Literature

**DOI:** 10.36007/eruedu.2020.4.066-093

*Venované jubilejnému 40. výročiu vydania Kolonistov;  
pamiatke 55. výročia ničivej povodne (aj) v našom okrese  
a 75. výročia návratu kolonistov na južné Slovensko*

Spisovateľ musí veriť predovšetkým svojmu vnútornému hlasu. Musí ísť svojou cestou; ak treba i zanovito a mať pritom svoju stratégiu. Pre neho je dôležitá úprimnosť a naliehavosť umeleckej výpovede, pričom vo svojej tvorbe „hľadá pravdivú odpoveď na otázky o zmysle ľudského života, o úlohe a význame lásky, nenávisť, vernosti, dočasnosti i večnosti“ (Bugárová 1985, 3).

Takýmto autorom je dozaista aj slovenský spisovateľ Ivan Habaj, ktorý sa narodil 15. mája 1943 v Urminciach (okres Topoľčany). V rokoch 1957 – 1960 sa učil v spojárskej škole v Bratislave. Po jej ukončení pracoval ako mechanik a technik Okresnej správy spojov v Topoľčanoch (1960 – 1965). Strednú školu pre pracujúcich v tomto meste absolvoval v rokoch 1962 – 1965. Následne študoval na Právnickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (1965 – 1970). V hlavnom meste zotrval (od roku 1970); rok bol právnikom na Generálnom riaditeľstve Slovenských energetických podnikov (1970 – 1971). Dva roky (1972 – 1974) pracoval aj v Slovenskom zväze bytových družstiev a neskôr vo vydavateľstve Slovenský spisovateľ (1975 – 1980). V ďalšom decéniu pôsobil ako spisovateľ z povolania (1981 – 1990). Od roku 1990 bol tri roky opäť právnikom na mestskom súde a od roku 1993 právnym expertom Najvyššieho kontrolného úradu Slovenskej republiky. V súčasnosti žije na dôchodku v Bratislave.

Habajove ‚vážnejšie‘ literárne texty, v ktorých často až jedinečným spôsobom zobrazuje minulosť i súčasnosť slovenského juhu, začali vznikať začiatkom sedemdesiatych rokov. Dôkazom toho sú prózy *Dolníci* (1972) i poviedkový súbor *V tieni moruše* (1973; za ktorý bol odmenený Cenou Zväzu slovenských spisovateľov). Obe knihy sa tematicky viažu k južnému Slovensku, teda ku krajine autorovho detstva. Šesť próz, zahrnutých do zbierky *Mária* (1976), predstavuje kultivovaného rozprávača, ktorý dôkladne pozná problémy súčasného človeka, usiluje sa ich riešiť a nájst pritom východisko. Jednotlivé novely spája nielen istá tematická jednota, ale aj dostredivý hodnotiaci pohľad na samotnú ľudskú existenciu. Hrdinovia bilancujú a retrospektívne sa zamýšľajú nad svojim osudom a konaním. Pre deti a mládež Habaj publikoval poviedkovú knihu *Veľké stepné vtáky* (1977), v ktorej Peter, chlapec z mesta a jeden z hrdinov knihy, chodí počas prázdnin k starému otcovi a tetke do dedinky pri Dunaji. Každé leto je pre neho novým dobrodružstvom; rád navštevuje strýka a jeho zázračnú záhradu, kde všetko dozrieva prv ako inde. Sníva o tom, že raz sa mu podarí uvidieť tajomné, avšak pre južné oblasti Slovenska typické stepné vtáky – dropy. Šesť próz, ktoré autor zhrnul do zbierky noviel a poviedok *Polné samoty* (1979), predstavujú myšlienkovu podobné črty s jeho predošlými knihami. Nezastiera v nich tragiku ľudského života; takmer v každom texte však demonštruje nové dimenzie vzťahov, hľadá riešenie konfliktov, ľudí a myšlienok. Životné osudy jednotlivcov z poľných samôt tak dostávajú spoločenský ráz. V knihe *Posolstvo detstva* (1982) konfrontuje dva životné postoje – proti ľuďom, ktorých hlavným alebo jediným cieľom je hromadenie majetku a iných vonkajších znakov životného úspechu, stavia jednoduchých pracujúcich, ktorí nikdy nestrácajú zo zreteľa mravné a ľudské hodnoty a úprimne si želajú, aby život nebol iba blahobytnější a pohodlnejší, ale aj čistejší a spravodlivejší. Zaujímavá je zbierka próz *Sedem poviedok* (1984), ktorej hrdinovia sú napospol ľudia dnešných dní; tí, ktorí pochádzajú zo sociálne slabších vrstiev, prevažne z prostredia pracujúcich. Súbor poviedok *Vône podbránia, vône bylín* (1986) možno charakterizovať ako psychologicky ladenú galériu postáv, postihnutých samotou, izoláciou, rozčarovaním, ale aj silným kritickým postojom k morálnej vlačnosti okolia – najmä príbuzných a mladšej generácie. V súbore poviedok *Bezradnosť náhlej osamotenosti* (1988) autor opäť píše o osudoch starších ľudí z postupne sa vyľudňujúcich osád južného Slovenska, pričom

ich sleduje zväčša v pochmúrnych osudoch plných protikladov, bolestí, nespĺnených očakávaní i sklamaní, ktorí silou pevnej vôle zápasia proti neľahkému osudu. Po zmene režimu sa na pultoch kníhkupectiev objavila kniha *Zo života outsiderov* (1991). Literárny počin autora v tomto texte zaujme čitateľa predovšetkým odvahou pozrieť sa na odvrátenú, neraz tabuizovanú stranu doby. Osudy ľudí, poznačených úsilím o prekonanie spoločenskej krízy z konca šesťdesiatych rokov, sa dotýkajú najpálčivejších miest našej nedávnej historickej skúsenosti.

Ako akési ‚dokreslenie‘ autorovho portrétu uvedme, že viaceré jeho prózy boli preložené do bulharčiny, češtiny, maďarčiny, nemčiny, poľštiny a ruštiny, ďalšie vyšli v antológiách slovenskej prózy v zahraničí, resp. vo vlastnom výbere s názvami *Příbuzní z ostrova* (1978) či *Návraty* (1987).

Z uvedených biografických i bibliografických údajov je evidentné, že Ivan Habaj je integrálnou súčasťou slovenského literárneho kontextu. Svojimi prózami dôkladne poukázal na typické črty, atribúty a charakteristiky južného Slovenska. V jeho umeleckom zobrazení sú zaujímavé (aj) postavy, ktoré nesú v sebe pečať doby, okolia, vzťahov a mentalit. S určitým úškrnom sa však k tejto stránke Habajovej prózy vyjadril Valér Mikula ako ‚Observátor IV‘, vyslovujúc myšlienku, že „Habajove archetypálne postavy, ktoré majú vzbudzovať úctu, robia z neho vari nášho najatavistickejšieho spisovateľa...“ (Observátor IV 1981, 95). Celkovo však môžeme uviesť, že jednotlivé ľudské charaktery v prozaickej tvorbe Ivana Habaja reprezentujú vždy čosi viac ako sami seba. Autor vedome zdôrazňuje na nich tie atribúty, ktorými sa pripúťali k nadosobnému celku. Habaj je preto „racionálny typ prozaika, čo má svoje prednosti, od formulácie problémov, cez štýl, fabuláciu až po kompozíciu...“ (Petrik 1982a, 7). Na určitý vrcholok nášho ‚slovenského literárneho Parnasu‘ dospel najmä vďaka tematike slovenského juhu, ktorá sa (aj) jeho zásluhou stala teritoriálne i kultúrne integrálnou, i keď, pochopiteľne, okrajovou oblasťou slovenského literárneho centra. (Nezabúdajme pritom ani na literárnu tvorbu Petra Andruška a Ladislava Balleka!) Ako zobrazovateľ dediny však zostal tradičný, ba priam tradicionalistický; jeho autorská vývinová cesta je tak „priamočiara, takmer systematická. Jeho novely sú v námete i tvare vlastne prípravou k románu, v ktorom vrholi jeho spisovateľský vývin“ (Kochol 1982, 108).

Významným medznikom (až syntézou) v literárnej tvorbe Ivana Habaja bolo publikovanie trilógie *Kolonisti I* (1980), *II* (1981), *III* (1986). Tento rozsiahly – až skoro deväťstostranový – text je možné chápať aj ako beletrizujúci doplnok dejinného pohybu, udalostí a ich vplyvu na jednotlivé rodiny. Autorov zámer bol pritom aj v zobrazení spoločenskej dynamiky pri uvádzaní protirečení národnostných zrážok. Jeho obraz je umeleckým preniknutím k zložitej problematike tejto skúsenosti. Presvedčivo a presne kreslí postavy a ich morálne podoby – najmä z ich činov a prejavov. Vzťahy nechápe ako obnažené a schematizované hybné sily, ale ako javy, ktoré prestupujú celú spoločenskú štruktúru v konkrétnych individualizovaných činoch. Podáva tak „umelecký obraz toho, čím musel dnešný človek prejsť, aby si do detailov uvedomil cestu nespočetných prekážok i reziduí, ktoré treba prekonať k skutočne plnému rozvoju“ (Truhlář 1981, 59). Habaj vykresľuje ľudí na Žitnom ostrove, resp. zobrazuje skúsenosti niekoľkých slovenských rodín, ktoré prišli za obživou na tento úrodný kraj, keď po prvej svetovej vojne Maďarsko odstúpilo toto

územie Československu. Po jeho rozpade (tzn. po Mníchovskej dohode) v roku 1938 pripadol Žitný ostrov opäť Maďarsku a kolonisti sa museli sťahovať naspäť na slovenské územie. Až po oslobodení, teda v roku 1945, keď Československo opäť získalo toto územie, sa kolonisti mohli vrátiť.

Dielo je vlastne trilógiou, historicko-spoločenskou prózou; český literárny vedec Karel Brušák ho pomenoval dôležitým a originálnym románom. Prvá časť časovo pokrýva väčšinu roku 1938, kým prechádzajúca história kolónie a niektorých jej obyvateľov je načrtnutá retrospektívne – čiastočne rozprávačom, ale najmä spomienkami jednotlivých postáv. Druhá a tretia časť je venovaná obdobiu po druhej svetovej vojne, od návratu kolonistov na Žitný ostrov cez kolektivizáciu poľnohospodárstva až do roku 1965. Medzi prvým a druhým zväzkom je časový odstup asi sedem rokov. Zo života postáv sa v tomto intervale celkovo odhaľuje len veľmi málo; o udalostiach počas týchto rokov autor nehovorí takmer nič.

Trilógia má predovšetkým charakter triezvej a autorsky neosobne vyjadrenej (azda roľníckej) kroniky, v ktorej historický rámec predstavuje akési príležitostné pozadie. Je to vlastne – v určitom zmysle slova – „regionálny román sústreďujúci veľa pozornosti na sily, ktoré determinujú identitu regiónu tým, že ho izolujú ekonomicky aj kultúrne. Ako sa román rozvíja, regionálne pozadie sa stáva metaforickým a vypovedá viac o postavách, ktorých charaktery sa pod vplyvom nového prostredia zmenili“ (Brušák 1988, 58). Približuje sa tak k tzv. románu o pôde, zaoberajúcemu sa bojom s prírodou a ospevovaním spôsobu rurálneho života. Tieto prvky konštitujú jeho mytologickú stránku a evokujú zobrazenie času, večnosti prírody a pomutelnosti človeka. Uvedením maďarskej menšiny, žijúcej na tomto území, sa dielo približuje aj k tzv. etnickému románu. Autorovo riešenie národnostných problémov je však napriek evidentnej historickej konfliktnosti v podstate harmonizujúce; problém vidí najmä v politickej rovine, oveľa menej v pozícii človeka-jednotlivca.

Spisovateľ je tesne spätý s daným chronotopom. Dôležité je pritom identifikovať jeho vlastný autorský idiolekt. V pozadí toho môžeme uviesť, že Habaj pozoruhodne píše o tom, čo dobre ovláda: „Postavenie kolonistov poznám aj z rodinných vzťahov, presnejšie, viem si ich domyslieť – zažil som ešte generáciu svojich rodičov i starých rodičov, tú pôvodnú generáciu, ktorá všetko brala tak trochu s úsmevom, uvedomovala si relativnosť toho všetkého, uvedomovala si aj dejinnú nevyhnutnosť a vedela sa skôr nad udalosťami zasmiať“ (Habaj 1982, 25). Pri tvorbe *Kolonistov* autor však nemohol vystačiť len s osobnou skúsenosťou. Napriek tomu, že berie do úvahy rovinu textu, dôsledne neanalyzuje spoločensko-historickú skúsenosť, ale snaží sa identifikovať osud človeka, ktorého tieto udalosti zasiahli. Rozprávač sa pritom s postavami stotožňuje a súčasne ich núti mať integrálny pohľad na svet. (Vidíme tu príbuznosť s autorovou krátkou prózou.) Zámer Ivana Habaja, ktorého plnokrvné a zemité diela znamenajú trvalý prínos pre slovenskú literatúru, spočíva aj vo vytvorení verného a umelecky presvedčivého miestopisu Žitného ostrova v uvádzanom oblúku desaťročí. Jeho úsilie tak bolo vytvoriť román „o tom všetkom, ktorý by ponad regionálny povrch presiahol do všeobecnejšieho zmyslu, ktorý by však obsiahol aj nové poznanie slovensko-maďarského vzťahu...“ (Hajdani 1986, 6).

Podmienkou ďalšieho spoločenského rozvoja – v pozadí sujetu románu – je všestranná (teda aj kultúrna) vyspelosť človeka. Otvárajú sa pritom dosť široké

priestory, v ktorých literárny text môže plniť špecifické funkcie: silou a príťažlivosťou slova pôsobiť na ľudí, prebúdzat v nich vôľu a chuť do života, robiť ich prístupnejšími k dobru. Naučiť ich spolucítiť, navzájom sa inšpirovať, nadchýnať široké vrstvy pre spoločné ideály, pomáhať im nachádzať odpovede na otázky, ktoré ich neraz trápia a mýlia, prispievať a uvedomovať si svoje miesta a postavenia po vlastnej ohraničenosti sveta. Tak, ako sa to pokúša aj Ivan Habaj vo svojej trilógii.

Pre tohto prozaika, ktorý svoje detstvo prežil najmä v komárňanskom okrese, je istou devízou fakt „empirického poznania získaného z viacerých zamestnaní a zažitie dedinského i mestského prostredia. Južnoslovenská krajina s jej osobitosťami a kontrastmi ho priam podnecovala k prozaickej výpovedi“ (Veľký 1984, 5). „Rovinné prúdy sú v zhode nielen s geografiou kraja, ale i so zvrásnením tvorivého srdca autora. Ako sa sám vyznáva o rovine, ktorá „je pre mňa chrám, kde mám šancu očistiť sa od hriechov svojej človečej samolúbosti. Tu dolu cítim sa byť naozaj vo svojej koži, zdá sa mi, že i tie zákonitosti života si práve tu uvedomujem intenzívnejšie, než kdekoľvek inde [...] Povodeň v šesťdesiatom piatom roku som prežil v osade Okánikovo, na skok od pretrhnutej dunajskej hrádze pri Čičove“ (Svetoň 1992a, 3). Krajina južného Slovenska a ľudia, ktorí v nej žijú „predstavujú pre mňa jednotu, v ich vzájomnej spätosti nachádzam tie vzrušujúce impulzy, ktoré ma ako autora i ako človeka nenechávajú ľahostajným“ (Kamenistý 1981, 6). Ďalej k tomu Ivan Habaj dodáva: „už odvtedy, čo som v útlom veku začal poznávať svet, vnímal som rovinu ako dramatický priestor. Preto som doma práve tam [...] Môj starý otec bol z generácie legionárov v Rusku, ktorí tam prešli kalváriou a po niekoľkých rokoch sa cez celý svet dookola vracali domov na Slovensko, kde sa on stal kolonistom. Moja matka je tiež z tejto kolonistickej vetvy. Ja som sa narodil na Ponitri, tam, kde cez vojnu boli kolonisti odsunutí. Po vojne sa mnohí na svoje majetky na juhu vrátili, najprv väčšinou tí starší, neskoršie prišli aj moji rodičia so mnou. Takže vlastne už od malička som počúval o histórii kolonistov. Najdôležitejšie teda bolo prežitie detstva v tomto kraji, priestore, ktorý je univerzálny, všeludský bez ohľadu na národnosť“ (Svetoň 1992b, s. 2). V tomto chronotope som sa „cez bunky a gény svojho predka po prvý raz zoznámil s krajom rovným ako stôl, obkoleseným riekami, s krajom topoľových vetrolamov, agátových lesíkov, osamelých listnáčov roztratených kde-tu po obilných lánach...“ (Habaj 1981b, 6).

Keď bola v roku 1919 uzákonená pozemková reforma, pohýňajú sa zo severnejších oblastí Slovenska dolu k Dunaju tisícky slovenských ľudí. Zo zbratej pôdy si kupujú pri južnej hranici republiky pridelený kus zeme. Zväčša na území dnešného komárňanského okresu vznikajú kolónie: Horná Zlatná, Mudroňovo, Okánikovo, Šrobárová, Štúrova, Violín a iné. Najväčšou kolóniou bolo Hodžovo, ktoré po vojne premenovali na Lipové. V týchto kolóniách boli zväčša kolonisti z územia medzi Bánovcami nad Bebravou a Trenčianskymi Teplicami. Menšia časť z nich prišla z východu, možno desať percent, a azda desať až pätnásť percent boli Moravia, sem-tam jednotlivci z Oravy a Kysúc. Osady pritom neboli veľké: Lipové bola jednou z najväčších osád kolonistov, kde žilo spolu 78 rodín. V Okánikove okolo 30 rodín, v Štúrovej okolo 20, vo Violíne rozptýlene na samotách okolo 50 rodín. Na slovenské pomery to boli teda malé dediny. Pars pro toto o nich píše Ivan Habaj vo svojej trilógii. Ich obyvatelia verili, že si na Dolniakoch zarobia na väčší krajec

chleba. Zakladajú osady-kolonie, trpia chorobami či nedostatkom, ale pomaly sa zmáhajú. Niektorí sa v prvých rokoch vzdávajú, iní sa po prekonaní začiatkových ťažkostí zžívajú s novým okolím, splácajú pôžičku, kupujú nové stroje, rozširujú poľia. No tento život – pripomínajúci túžbu ľudí po zaslúbenej zemi – sa náhle prerušuje. Po siedmich rokoch (po skončení druhej svetovej vojny) sa kolonisti opäť vracajú na Žitný ostrov, no nachádzajú tam málo z toho, čo zanechali. Domy sú spustnuté, zničené, ich prechodní obyvatelia vytínali agáty, ovocné stromy, zváľali ploty. Skoro vo všetkom je potrebné začať odznova...

Jeho prózy zavádzajú väčšinu čitateľov do nového, literárne dovtedy nevelmi zmapovaného prostredia: do kraja pšenice, kukurice, melónov, dyne, papriky... Ved' ako sám autor píše: „moja ústredná dielňa leží ešte stále tamdolu. Priznávam sa k tomu ešte raz, hoci sa mi vidí, že takto, na prvé počutie, slovenskému uchu moje priznanie býva i podozrivé [...] A veru aj to ma, okrem iného, utvrdzuje v názore, že ne jeden z príslušníkov národa, ku ktorému patrí, vie toho málo o tej čiastke svojej domoviny, ktorú predstavujú rovinné šíravy nad Dunajom“ (Habaj 1980b, 1). Vnímaví čitatelia sa tak postupne môžu zoznamovať so zaujímavými, neraz pohnutými osudmi tamojších ľudí. Ako to sám Habaj uvádza: „Na väčší románový cyklus som myslel už na začiatku tvorby. Ale až po napísaní Márie (t. j. zbierky šiestich poviedok z roku 1976 – pozn. P. Š.) som získal presvedčenie, že ho treba napísať [...] Preštudoval som dokumentárne materiály, ponáral som sa do problematiky doby pred mojím narodením, až som získal pocit, akoby som v nej žil. Vďaka som sa dozvedel aj od môjho starého otca, od rodičov a ďalších ľudí z tohto kraja. Nebola to pokojná doba, zo dňa na deň sa všetko menilo, bolo sa treba v tom zorientovať. Nemala to byť len čistá beletria, ale aj dokumentárna próza, v ktorej by fakty zostali hodnoverné a v tom až úderné“ (Mikolaj 1983, 8). Habajova próza je tak „pocťou generácii, ktorá v živote vždy vyznávala pevné hodnotové kritériá“ (Borčin 1987, 4). Text tak v čitateľoch upevňuje aj morálne kritériá, ľudskú i spoločenskú súdržnosť a životnú perspektívu. V trilógii čas osciluje v rovine: čas historických udalostí – čas diela – čas postáv. S jej vnútornou štruktúrou súvisí „celkový čas diela, tzv. makročas a jeho atomizácia, t. j. vnímanie tohto času postavami prózy – mikročas. Čas historických udalostí je objektívne daný, existuje nezávisle od času prózy a s jej vnútornou štruktúrou začne súvisieť až vtedy, keď sa premietne do makročasu i do mikročasu“ (Fazekašová 1983, 147). Existuje však úzka súvislosť medzi časom postáv a historickými udalosťami: navzájom sa prestupujú, pričom takmer vždy ide o vyrozprávanie dramatickej historickej doby prostredníctvom osudov ľudí v nej. Ono sa uplatňuje v dvoch líniách: subjektívne, t. j. v prežívaní fiktívnych postáv a objektívne, keď autor akoby mimo fiktívneho deja informoval autenticky, objektívne o historickej udalosti, uvádzal ňu kronikársky sled súvislostí a okolností. Historické deje pritom majú nezastupiteľné funkcie: tvoria súradnice rozprávania a rámec pre konanie postáv. Na základe toho celkový čas diela je určený dvoma faktormi: lineárnym plynutím historického, spoločenského času, ktorý tvorí koordináty rozprávania a lineárnym plynutím rozprávačského času. Celkový čas diela sa tak realizuje v pásme rozprávača aj v pásme postáv. Základnú líniu postáv môžeme nazvať tzv. kalendárovým časom. Je to reálny čas postáv, v ktorom je obsiahnutý zmysel ich života a prímknutosti k zemi, zdôraznená prirodzeným striedaním

daním ročných období. Habaj modeluje ideový svet svojej prózy v pozadí opozícií staré – nové, minulé – prítomné, svoje – cudzie a spoločenské – individuálne. Trilógia sa tak stáva „syntetickým vyrovnávaním sa autora s minulosťou, s problematikou histórie v špecificky regionálnom i národnostnom, na konflikty bohatom prostredí“ (Kapsová 1988, 109). Je to priestor s prítomným spoločenským aspektom, ktorý je však tlmene pod povrchom vonkajšieho príbehu; spoločenské sa tak stáva pozadím onoho individuálneho. Mierou takéhoto kontrastu autor zvyšuje expresivnosť a emocionálnosť, čím podmieňuje špecifickú estetickosť (a percepciu) textu. Dominantnou črtou celej kompozície trilógie je tak „premyslená autorská stratégia v makrokompozícii, opierajúca sa o preferovanie kauzálnych vzťahov pred priehľadným preferovaním časovosti príbehu. Časovosť v Habajových Kolonistoch je však zrejmá a hrá síce sekundárnu, ale predsa dôležitú úlohu“ (Čúzy 1986, 118). Jednotlivé kapitoly majú pritom dvojakú štruktúru: začínajú detailnou kresbou prostredia a atmosféry či akčnejšou charakteristikou postavy, ktorá vstupuje do epizódy začínajúceho príbehu. Ich jadro má vždy minuciózne dejový charakter v pozadí konkrétnych spoločensko-historických faktov, ktoré sú tak dôležitým pozadím pre konanie postáv.

V Kolonistoch identifikujeme pevné pocitové a zážitkové zázemie detstva i preseh individuálneho do sociálno-národného zážitku. Ono má predpoklady odhaliť akúsi tragiku južnoslovenského prostredia nielen v nostalgickej, ale aj dramatickej podobe. Details pritom prekonávajú sústredenosť na konflikt a stereotypné kompozičné schémy; rozširovanie pohľadov či dôraz na príbeh a jeho kronikárske zachytenie nesú v sebe viacdimeznionálne interpretačné možnosti. Životné príbehy kolonistov – akoby paradoxne – dostávajú spoločenský kolektívny rozmer, ktorý pomáha prekonávať osamotenosť i nepriazeň obdobia. Individuálne osudy sa podriaďujú osudom celku. Autor tak (aj) pri zobrazení vzťahov dospel „k syntéze, ktorá má vedome ráz umeleckej, ale svedeckej výpovede, jedinečnej historicko-spoločenskej rekonštrukcie, ktorá transformuje individuálne do celospoločenského“ (Chmel 1981, 112).

Opäť je dôležité zdôrazniť, že prítomné rozprávanie v trilógii opisuje udalosti jedného až dvoch rokov, pričom zakaždým je to obdobie, v ktorom sa začínajú tušiť a prejavovať prudké sociálne zmeny a pohyby. V prvej časti je to rok 1939, v druhej roky 1945 – 1947, v tretej roky 1964 – 1965. Retrospektívy postihujú roky dvadsiate i tridsiate, obdobie druhej svetovej vojny a kolektivizácie. Voľbou tejto kompozície autor dopredu limitoval dramatické pôsobenie textu, ale vyjadril sa aj o konkretizácii (a domýšľaní) sujetu: „Sám cítim potrebu vo svojich Kolonistoch niečo dopovedať [...] Ľudia, o ktorých píšem, tu už poväčšine nežijú. Ale krajina zostáva (Mikolaj 1983, 9). Tá konkrétna, južná, má, ako sme to už uviedli, u Habaja dôležitú funkciu, veď badať u neho „aj istú jej glorifikáciu, ktorá sa premieta i do lyrizácie výrazu“ (Gombala 1980, 5). Dôležitá je však pre neho aj možnosť uvádzať krízové deje s odstupom, ponúkajúcim väčšiu objektivitu a komplexnosť obrazu; svedčí to aj o cieľavedomom a zodpovednom autorskom prístupe k téme. Významná je pritom aj symbolika: meno Lipová Osada, v ktorej sa príbeh centrálnie odohráva, vyjadruje československosť; lipový list je československým symbolom: Habaj sa ním pokúša obohatiť (aj) slovenskú národnú mytológiu, pričom s treťou



časťou naznačuje akýsi uzavretý príbeh. Komplexnou prednosťou trilógie je pritom jej „ideová vyhranenosť, silný humánny étos, vnútorná angažovanosť, úcta k odkazu predkov a nemalá slovesná kultúra“ (Machala 1989, 55). Badať pritom Habajovo permanentné úsilie sústredene „umelecky stvárniť južné Slovensko v jeho zložitej, ale osobnostne i veľmi jednoduchej podobe...“ (Obuch 1986, 4). Tak sa trilógia koniec koncov stáva umeleckým obrazom toho, čím musel človek danej doby prejsť, čo všetko zažil, aké rezíduá musel prekonať, aby vybudoval spravodlivý (ba spravodlivejší) svet, aby sa cítil plnoprávnym občanom a aby bol schopný pochopiť aj to, čo kedysi zapríčiňovalo jeho utrpenie. Sila tohto diela tak spočíva v tom, že „bez postranných a pomstivých línií zobrazil objektívne skutočnosti a umelecky spoľiehajúc sa na realizmus, na pravdivý dejinný vývin [...] je uceleným a závažným svojou evokáciou dejinnej pamäti“ (Truhlár 1987, 5). Habaj svojimi Kolonistami „obdaril hodnotové bohatstvo našej súčasnej prózy ďalším veľkým, zrealizovaným epickým projektom, ktorý má svoje dosahy spoločenské, kultúrne, národné a literárne. Predovšetkým tematickou a látkovou rozložitou a ich historicko-epickou syntézou“ (pš 1987, 1). Vytvoril tak dielo kompaktné a jedinečné, ktoré priekopnícky prispieva k analýze a identifikácii vlastných národných i stredoeurópskych dejín, a je tak markantným prínosom pre vývin slovenskej prózy.

V roku 1980 v renomovanom vydavateľstve Slovenský spisovateľ vyšiel prvý zväzok trilógie – teda Kolonisti I, za ktorý Ivan Habaj získal Cenu Zväzu slovenských spisovateľov (JUDr. Ivan Habaj 1983, 4). Bolo to t. č. prekvapujúco nové dielo so spoločensky závažným námetom. (Ako určitú zaujímavosť uvedme, že v rámci pravidelných utorkových kritických diskusií na sekretariáte Zväzu slovenských spisovateľov 13. januára 1981 uskutočnila Komisia pre teóriu a kritiku ZSS diskusiu o románe Ivana Habaja Kolonisti I – Diskusia o Habajových Kolonistoch 1981, 159.) Autor v ňom zobrazil bolestnú dejinnú kapitolu v živote slovenského človeka, pričom využil určitú komunikatívnu, ktorá „vyplývala z poznania sociálnej typológie, krajinného prostredia“ (Truhlár 1982a, 19; slová samotného Ľuboslava Truhlářa). Prvá časť trilógie naznačila intenzívnejší presah individuálneho zážitku do sociálno-národného a historicko-politického skúsenostného kolektívneho komplexu, ktorý poskytoval autorovi bohatý, pestrý i dramatický materiál, v ktorom sa zrkadlí individuálna i kolektívna skúsenosť, zápas o dôstojnosť a šťastie jednotlivca či tragika celého spoločenstva. Tak sa tento text stáva generačným úsilím pri hľadaní koreňov domova i zavŕšením autorových osobných ambícií pri zobrazení prostredia a postáv jeho ‚príbuzných z ostrova‘. Ústredný konflikt sujetu má pritom spoločenský charakter; konflikty „sú hlboko ponorené do ľudského portrétu, do jeho vlastností i konaní“ (Truhlár 1985, 88). Národnostná problematika, ktorá sa prejavuje v zrážkach, však spôsobuje, že spoločenský konflikt sa postupne presúva do konfrontácií názorov jednotlivých osôb. (Uvedenú skutočnosť nejakým spôsobom zažilo aj celé národné spoločenstvo, pretože sa dotkla citlivých strún jeho ‚južnoslovenského‘ vnútra a dnes tvorí neoblomnú súčasť jeho historického vedomia.) Ivan Habaj neskrýval, že napriek zdanlivému pokoju poprevratového spoložitia, v uvádzaných časoch opäť vznikali spory i zrážky.

Aj z týchto dôvodov príbeh kolonistov na južnom Slovensku musel niekto napísať. Napísal ho ten, koho sa to osobne dotklo. Ten, kto dôkladne pozná svoju

tému „zvonku i zvnútra. Aj keď sa korenkami pamäti drží najmä rodinnej skúsenosti, rozširuje ju na všetky strany, aby mohol vypovedať o celom výseku historickej skutočnosti“ (Petrik 1982b, 6). Habaj sleduje život kolonistov vo všetkých troch rovinách, pričom sa najviac venuje prvej (kolonizovanie pôdy), pretože chce vzkriesiť svet, ktorý v premenách času už zanikol, a tak mu to diktuje aj samotný životný materiál. Spomínaný nacionálny moment vstúpil do popredia v druhej polovici prvej a v úvodných častiach druhej časti, no tam sa ťažisko postupne presúva k sociálnemu faktoru.

V Kolonistoch I sa hovorí o slovenských ľuďoch, ktorí „prišli z horných kamenistých krajov dolu k Dunaju, s pieskom zaviatym hrobom dávnych predkov, aby tu, na južnom okraji založili osady, aby si tu, v pote, odriekani, dorobili väčší krajec chleba, aby si tu založili rodiny a rody, aby tu hájili svoje právo na prosté ľudské šťastie“ (jf 1981, 5). Za čas udalostí v románe Kolonisti I si teda Habaj zvolil koniec tridsiatych rokov, kedy sa sociálne, politické a národnostné konflikty na južnom Slovensku začali vyostrovať. Kompozičný prstenec je pritom realizovaný scénami, v ktorých sa protagonist Peter Jakubec zdržiava v osadníckom cintoríne: v úvode tu pochováva svojho mladšieho brata, v závere, odchádzajúc z Lipovej Osady, sa na tomto mieste lúči so zosnulou manželkou. Vidí pritom protirečenia individuálnej, sociálnej a politickej povahy. Habaj odkrýva praktiky veľkostatkárov a rozmach po prevrate, keď sa zem dostala do rúk nových vlastníkov. V polovici románu do rozprávania výraznejšie začínajú prenikať prvky napätia: cez kriminálnu zápletku okolo vraždy či prostredníctvom udalostí súvisiacich so známostou s maďarským chlapcom. Ľudia sa postupne uzatvárajú do seba, menej si dôverujú; román je na týchto miestach aj psychologickou štúdiou ohrozeného kolektívu, „snímanou“ však cez jednotlivcov. Postavy sa v závere zmietajú v prudkých výkyvoch medzi neistou nádejou a silnejúcim tragickým pocitom skutočnosti. Na hranici sa rozmáha násilie, teror a podpaľačstvo. Zaujímavý (ba symbolický) je pritom paralelne sa klenúci prírodný motív, keď v prvej časti trilógie „vedie od neďalekej stanice agátová alej, ale počas maďarskej okupácie cez vojnu agátový les zotnú. Obraz vyfateného agátového lesa tvorí refrén v druhých dvoch častiach trilógie“ (Pynsent 1989, 80). Román sa uzatvára udalosťami, keď sa celá rodina sťahuje na sever a má sa usadiť na Ponitří, kde je možné začať odznova. Tamojšie obyvateľstvo však prijíma kolonistov nepriateľsky, keď samo zápasí s nemalými sociálnymi ťažkosťami a nie je ochotné deliť sa ani o existenčné minimum. Udalosti pritom poukazujú na sociálne procesy pri zvolenom prostredí a sú zároveň aj vonkajším indexom vnútorných individuálnych aj kolektívnych prežívaní. Hodnota textu en bloc je aj v tom, že „prepojenie medzi javovým a podstatným, povrchovým a hĺbkovým nehľadá spisovateľ cestou výslovnnej formulácie v autorskom komentári, ale tým, že núti príjemcu domýšľať zmysel epických dejov a nachádzať ich skryté súvislosti“ (Bagin 1981, 42).

Habaj pracuje s istotou v rozprávaní aj v opise; opiera sa o skúsenosti slovenskej sociálnej a lyrizovanej prózy, hoci sám nelyrizuje. Týka sa to aj kolonistov, ktorí sa musia vyrovnáť s nezvyčajne rýchlo sa meniacou realitou – a to skôr v činoch ako v myslení. V ich konaní sa pritom poukazuje na vyhranené hodnotové postoje, ktoré tvoria budúcnosť, práca, rodinné vzťahy, voda, zem. Obsahom ich bytia je však najmä práca na pôde a úsilie vydobýť si úrodu (aj napriek žilom). Habaj

tak opisuje svet, ktorý „tisícom drobných bezmenných ľudí, roľníkom, bezzemkom, břešom a to rôznych národností, pomohol k tomu, že konečne začali nadobúdať svoju ľudskú dôstojnosť! Odstránil tiež sociálnu nerovnosť medzi príslušníkmi rôznych národností, postavil ľudí na nohy i materiálne a dal im základné životné istoty. Ľudia vystreli chrbát“ (Gallo 1994, 11). Aj preto je dôležité väčšmi zvýrazniť to, čo je na celkovej tragike ľudských osudov univerzálne, všefudské, nezávislé od národnostnej príslušnosti.

Hoci autor má historické udalosti a životné realie usadlíkov dobre naštudované a oboje po vecnej stránke náležite interpretuje, v jeho románe tieto dve zložky nikdy nesplynú. Predsa je však potrebné vyzdvihnúť jeho komplexné „úsilie zobrazovať nešťastie južného pohraničia v období pred druhou svetovou vojnou [...] V tomto [...] je napokon aj humanistický zmysel Habajovho románu“ (Halvoník 1981, 6). Literárny vedec Viktor Kochol pritom nazval Ivana Habaja solídnym románopiscom, ktorý v každom ohľade vytvoril takmer dokonalý román s organicky podchyteným epickým vývinom, zaznamenávajúcim kvalitatívny skok vpred. Vo svojej trilógii Habaj prezentoval zrelý, cez sito racionálnej súdnosti precúdený umelecký artefakt. Hlavným príznakom jeho epickej zrelosti je pritom zobrazenie spoločenského objektu v jeho totalite. Desiatky kolónii, zväčša na predchádzajúcich statkárskech majeroch, vzniklo v prvom desaťročí československého štátu ako výspa československého živlu na národnostne zmiešanom prostredí; ako ukážka voči predchádzajúcemu polofeudálnemu hospodáreniu a pokročilejšej strojovej poľnohospodárskej výroby. Boli to roľnícke osady nového typu, otvorené voči bližšiemu i vzdialenejšiemu svetu. Verejný, štátny záujem sa tu prepletol so súkromným, rodinným, individuálnym úsilím. Vznikol tak román, ktorý je obrazom celku, pravda, zredukovaným na typické črty a časti. Je to dielo o kolonistickom komplexe, nie partikulárny rodinný román; interné individuálne i rodinné osudy v ňom vystupujú v minimalizovaných vonkajších parametroch. Stavebným materiálom textu je čistý a „zredukovaný“ človek, bezmála zbavený svojho individuálneho vnútorného života, človek ako súhrn spoločenských vzťahov – to je stavebný materiál Habajovho románu“ (Kochol 1981, 81). Rodinné a súkromné osudy autor pri svojich postavách síce tieňuje, no neprekresľuje či neprehľbuje ich. Človek a jeho vnútorný život ho zaujíma len natoľko, nakoľko sa v ňom prejavuje spoločenský celok. Ľudský subjekt mu je len rámcom, z ktorého vychádza. Jednotlivé postavy tohto – možno nazvať aj – kolektivistického románu vystupujú iba ako časti či zložky (nad)dedinského celku. S nejasnosťou hlavného hrdinu ide v románe ruka v ruke aj absencia ústredného deja. Miesto vnútorného sujetu v ňom nastupujú vonkajšie diania a politické udalosti, ktoré zavalia usadlíkov Lipovej Osady, ostatných kolonistov i celé južné pohraničie Slovenska. Čas je teda dôležitý faktor, pričom: „Striedanie mikrozáberov a makrozáberov, kombinácia reprodukcie a opisu, prebiehanie z prítomnosti do minulosti je vizitkou zrelej a vybrúsenej autorovej epickej techniky...“ (Kochol 1981, 84). Dejiny však vkročia do osady – kolonisti počúvajú rozhlas a čítajú noviny. V októbri – teda po Mnichove – je už jasné, že časť južného pohraničia, predovšetkým kolonistický Žitný ostrov, prípadne Maďarsku. Z usadlíkov sa zachraňuje, kto môže. V prvých novembrových dňoch československé úrady a armáda odchádzajú z pohraničia a územie okupuje maďarské vojsko. Časť kolonistov, keďže nemá kde ísť ani evakuovať, ostáva

na mieste a trpne očakáva svoj neblahý osud. Vyvrcholením toho sú tri záverečné kapitoly: prísne reprodukčné, maximálne mikrozáberové, ešte pochmúrnejšie ako úvodné (z cintorína). Tam zomrel ‚iba‘ človek, v tomto prípade zomiera štátne a národné spoločenstvo. Habaj tu maximálne rozšíril makrozáber: prekročil empirické rozmery danej skutočnosti, povzniesol sa ponad ňu a uzrel, čo je za ňou. Rozšíril tým priestor i čas svojho empirického predobrazu a prekonal svoj reprodukčný i opisný zobrazovací spôsob. Jeho obraz tak nadobudol charakter morálnej reflexie. Je to pozícia zobrazovateľa a svedka; svedectvo však presvedčivé – má šírku, hĺbku, detail i pointu. Dielo pritom zobrazuje iba okrajovú časť Slovenska, no v tejto časti sa vyjavuje celý národný celok; v jednotlivcovi sa spodobuje nielen spoločnosť, ale v danej chvíli aj doba. Spoločenský čas však už vtedy začal pracovať proti osadám kolonistov; vzťah roľníka k pôde sa zauzľil. Po vojne prišla opäť chvíľka nádeje, ale potom nastali prudké sociálne zmeny, pohlo sa s majetkom a pôdou, odtrhlo sa čosi aj z vnútra človeka, zmenilo sa v dobrom i zlom a v premenách času začal zanikať tento svet, ktorý už v starej podobe nebolo možné neskôr opäť oživiť.

Prvú časť trilógie môžeme chápať ako románovú epopeju, ktorá presvedčuje čitateľa ‚o autorovej znalosti prostredia, krajiny juhu, ľudí, čo v nej žili. Zaujíma sa nielen o medziludské vzťahy, ale aj o národné i nadnárodné udalosti, vykresľuje situáciu v životnej akcii a rôznorodej konfliktnosti‘ (Ďalšia románová epopeja 1981b, 6). O prvej časti tak možno hovoriť aj ako ‚o vernej freske vyše dvadsaťročného historického úseku v tomto prostredí bohatom na búrlivé udalosti. Kniha je čitateľsky zaujímavá pre epickú silu, hodnotnú plnú vetu, zaujímavé charaktery a živý dialóg‘ (-w- 1981, 59). Celkovo teda v nej autor prišiel s jasnou výhodou románovej témy, s vôľou a úmyslom ‚epicky zdokumentovať často až dramatické, dejinne rozhodujúce deje na slovenskom juhu, kde konfliktné stretávanie sa národností nadobúdalo osobitne závažné dimenzie spoločenské i rovno politické‘ (pš 1982, 6). Stretali sa dva etnické celky s rozdielnymi kultúrami, životnými pocitmi a svetonázormi. Popri tom národnostnú averziu na tomto rozhraní vyostřila koncom tridsiatych rokov aj politická situácia. Život ‚na čiare‘ sa stal neraz životom násillia, zloby, útekov. V tomto pozadí: ‚Sujetovú osnovu koncipoval autor tak, aby dosiahol efekt typickosti – a to práve vzhľadom na dvadsaťročie existencie slovenských kolonistov na slovenskom juhu‘ (Petřík 1981, 16). Zachytil tak kus hrdinstva obyčajného slovenského človeka, ktorému dal nový režim príležitosť a ktorý názorne predviedol, čo dokáže poctivá každodenná práca. Na jednej strane podotkol určitú diferencovanosť v názoroch (napríklad predstaviteľov maďarskej národnosti), na druhej strane pripomenul, že ani slovenská krajina neprijímala vracajúcich sa kolonistov s otvorenou náručou. Autor však má stále na pamäti svoj širší cieľ: predstaviť v charakteroch (a príbehu) spoločenskú skupinu. Z týchto dôvodov sleduje skôr existenčnú ako existencionálnu stránku ich života, čím neuvádza príliš hlbokú sondu do ich najvnútornejšieho sveta. Historicky verné – a pritom živé a presvedčivé – osudy slovenských kolonistov na južnej hranici Slovenska chápeme cez toto dielo ako dôležitú súčasť osudov národného spoločenstva.

Ako sme už spomenuli, román sa začína obrazom vykopávania hrobu v cintoríne. Aj pri tejto práci sa zdôrazňuje symbolické spolužitie ‚domácich a cudzích‘, veď na tomto (zúženom) obdĺžniku zeme ‚napokon postačí každému rovnako, skromné-

mu i chamtivému, lotrovi i dobrákovi, Slovákov, Maďarov, katolíkov, luteránov, ba i židoví“ (Habaj 1980a, 9). Bola to práve kyprá slobodná zem Žitného ostrova, ktorá prichýlila slovenských osadníkov, ktorí sa však postupne museli učiť prispôsobovať sa. Svedkom ich úsilia bol aj prastarý Dunaj, ktorý sa najsamprv „pozerá na nové ľudské pokolenie, ktoré sa práve hmýri na jeho brehu, ktoré sa s človečou trpezlivosťou vzpiera nežičlivému osudu a verí, že práve ono nájde tu svoje miesto pod slnkom...“ (Habaj 1980a, 14). Bodľačie sa postupne premieňa na mladú agáčinu, výhonky vystriedajú trnie – teda prichádza nový život. Kolonisti vysádzajú po oboch stranách ulíc lipovú alej. Slováci sa tak chtiac-nechtiac oboznamujú s južným koloritom okolia, ktorý Habaj opisuje čitateľsky mimoriadne efektívne: „Južné slovenské pohraničie, územie tesne nad Dunajom, cestovný uzol, v ktorom sa od vekov stretávajú prúdenia rozličných kultúr, ale súčasne zem od stáročí nepokojná, búrlivá, neistá, presiaknutá krvou mnohých ľudských generácií, miesto vojnových stretnutí rozličných proti sebe idúcich mocenských útvarov, územie na ktorom odjakživa bolo málo pokoja, kde usadlíci ustavične museli s kýmsi bojovať, húževnato si brániť holé životy a skromné chalupy, odrážať útoky, prepady, plieniace nájazdy“ (Habaj 1980a, 13). Pri ich postupnom zabývaní sa je zaujímavé sledovať aj ich výpovede, do ktorých sa po príchode do nového životného priestoru zamieša aj nejedno nárečové slovo. Lipová Osada je v tomto časovom úseku vlastne metonymiou chaosu a nedočkavosti poprevratového obdobia. Centrálnou istotou je však úrodná zem slovenského juhu. Autor pritom opisuje pokoru a racionálnosť Slovákov pri nadobúdaní hmotného majetku (zo štátnej pôžičky). Prídel rolí je základným odrazovým mostíkom nachádzania istoty na Dolniakoch, pričom prvé roky (spolu)nažívania sú obzvlášť ťažké. Horniacke zvyky slovenských roľníkov sa miešajú s dolniackymi tradíciami, pričom sa opäť zdôrazňuje potreba mierovej kooperácie a budovania novozaloženej obce. U staršej generácie je táto interakcia, pochopiteľne, problematickejšia, avšak v prípade mladých nadviazanie priateľstiev ide jednoduchšie, najmä pri nádennických prácach, žatve, mlatbe, zbere repy či kukurice. Kolonisti si pritom celkovo uvedomujú vlastný ľahší život po prevrate, veď bývalí bezzemkovia, bedári i drobní roľníci sa zmožli a za svoju oddanosť republike dostali pôdu ako základný atribút svojho ľudskejšieho života. Ich osady boli nové, veď ľudí v nich nezaťažovala zdedená nevráživosť predkov a nezmiatli sa ani v křčoch sociálnej nerovnosti. Vytvárali rovné (ba rovnaké) formy spoluzitia. Takýmto spôsobom mohli kreovať nielen symbolické, ale aj konkrétne železničné mosty so štíhlymi konštrukciami, smerujúcimi až k maďarskému riečnemu pohraničiu.

Z nášho aspektu je zaujímavá aj alúzia na Komárno: spomína sa pevnosť, futbalový štadión, jarmočnisko, kolónia Cigánov, katolícky i luteránsky kostol. Habaj pritom geograficky presne a historicky spoľahlivo opisuje cestu z Lipovej Osady do Komárna, kde „hradská vyšla z úžľabiny, vyštervala sa na hrádzu a po jej vrchole viedla asi kilometer, kým zasa nezišla dolu, aby potom úzkym podjazdom vedúcim popod mohutný železničný násyp vkročila na katastrálne územie okresného mesta, ktorého predmestie, množstvo bedárskych chalúp vytvárajúcich neusporiadané, krivolaké ulice, uzreli pocestní ešte predtým, než prišli k zvyškom stredovekej pevnosti, ukončeným mohutnou klenutou stavbou s obrovskými zdvojenými trojkřídlovými vrátami, nazývanými Bratislavská brána“ (Habaj 1980a, 59). Popri tomto

geografickom atribúte autor spomína aj neďaleké reálne osady či mestečká (často pod pseudonymami): Briežky, Lél, Lúky, Meder, Olšany, Svätý Peter, Tri Moruše, Veterné. Všetky tieto ‚informačné bodky‘ majú aj svoje epicentrá: krčmy, v ktorých sa pri rozhlase čaká na dobré i menej radostné správy. Vo vzduchu však visí nejaké historické šero, pričom každodenný život patrične pulzuje: pomocou Slovenskej ligy sa v dedine dokončuje budova školy. Kolonisti svoje okolie chápu ako akýsi kraj sveta, územie, miesto ‚na čiare‘, za ktoré preliali aj krv a vybojovali tak republiku. Aj preto si svoj slovenský pôvod chránia, pričom dbajú aj na česť. Konkretizáciou toho je proces parcelovania Lipovej Osady zememeračmi podľa reguly. Identita kolonistov tak za dve decéniá, prežitú na Žitnom ostrove, dostáva silnejšie kontúry, konkretizujúce sa aj v jednotlivých výpovediach: „Ja tu nie som dočasne, tu zostane po mne môj rod, do Lipovej Osady som neprišiel iba ťažiť a zhrabovať bohatstvo, ja som tu zapustil korene, ja nikde inde nemám miesta!“ (Habaj 1980a, 111). Napriek tomu sa však v pozadí celoeurópskych politických diania aj nad Lipovou Osadou – pars pro toto – schádzajú temné mračná, pričom „čoskoro nato aj na hranici s južným susedom začali sa budovať rôzne obranné zariadenia. Hustá sieť železobetónových bunkrov, mohutných, prakticky nedobytných pevností, doplnená jednoduchšími pevnôstkami, ktoré však plnili nemenej dôležitú úlohu ako ich obrovité sestry, tak dômyselne načrtnutá na strategických plánoch generálneho štábu, začala sa meniť na skutočnosť“ (Habaj 1980a, 107).

Konštantným symbolom južného koloritu je agát, ktorý vytvára akýsi idylický obraz každodenného života kolonistov: rastie pri chodníkoch a poľných cestách, múroch, plotoch, okolo samôt, majerov a cintorínov. Tieto stromy fyzicky i duševne pomáhali a pomáhajú Slovákom v tomto chronotope, veď „húževnato, nepoddajne zachovávali svoj rod, aby potom ľuďom lopotiacim sa v sparných dňoch na poli poskytli úľavu v podobe vytúženého tieňa, aby im ponúkli svoje tvrdé kmene, použiteľné na kadečo, nielen na kurivo, a napokon, aby každoročne na rozhraní mája a júna, zahaliac sa do krehkého bieleho rúcha strapcovitých kvetov, zaplavili svet prenikavo sladkou vôňou, ktorú vánok zanášal aj na miesta, kde agát nerástol, takže ňou nakoniec skrz-naskrz nasiakol celučký kraj...“ (Habaj 1980a, 130–131). Osadníci v tomto pozadí žijú svoj každodenný život, pravda, občas sa navzájom hašteria, avšak koniec koncov vždy ťahajú za jeden povraz. Identifikujú pritom svoju existenciu na štátnej hranici akoby na trasovisku, pričom svoj pohľad i myseľ obracajú k republike. Dožadujú sa odstránenia rozdielov medzi Českom a Slovenskom v spojení s maďarskými demokratmi (tzn. získať menšinové masy pre republiku). V tomto motive sa dá identifikovať autorovo neustále úsilie o zmierenie aj v ťažkých rokoch pred druhou svetovou vojnou. Samozrejme, aj v tomto období sa objavujú špekulanti, trasľaví požírači pohraničnej línie, ktorí podstatnú časť svojich ziskov neinvestujú do kolónie, ale do vnútrozemia republiky. Aktuálna politika sa tak dotkne aj tohto búrlivého kúta, do ktorej „preniklo dosť a dosť neutešených správ o vývoji situácie vo svete, o postojoch západných veľmocí pri rokovaniach s Hitlerom, o ich slizkej hadej koži, s ktorou sa im na trh ísť nechcelo“ (Habaj 1980a, 182). Zlé správy sa postupne dostali až do psychiky kolonistov a privolali ťaživé ticho. Aktuálne vynesený rozsudok dejín len podopieral fakt, že „vo veľkom hrnci, kde sa varí svetová politika, už zovrela voda na polievku, klokotala, bublala, syčala,

z hrnca sa šírili rozmanité pachy...“ (Habaj 1980a, 171). V tomto období klíčila nedôvera ľudí nielen voči cudzím, ale aj vlastným ako náznak trpkosti. Militarizáciou doby prichádza aj určité vyhranenie sa: radšej kolchoz, než Ríša či Svätý Štefan. Tento atribút sa vyostruje aj v žľčovitej škodoradosti kolonistov voči spoluobčanovi Petrovi Jakubcovi, ktorý sa vnútorne hanbí a odoláva vonkajším opovrhovaniam kvôli tomu, že sa mu dcéra vydala za Maďara. Okolie sa tak vďaka spomínaným historickým udalostiam a osobným zrážkam stalo smutným, ba umierajúcim. Autor tento vnútorný pocit postáv v určitom zmysle slova kompenzuje efektívnym opisom krásnej nížinnej prírody, v ktorej sú „klasická ako pol ruky, vozy kopcom naložené kukuricou, hrby klasov navršných v stodole, vence zlatožltej i tehlovočervenej kukurice na žrdkach i kukuričné klasy natlačené medzi rebrami štihlej sušiarne, koše omoržovanej kukurice a vedľa nich horu bielučkých šúľkov, predstavil si i pokojné dlhé večery na sklonku teplej jesene, presýtené vôňou čerstvého šúpolia, plné rytmického šuchotu, takého charakteristického pre obdobie, keď sa šúpe kukurica [...] vstrebal do seba atmosféru pokoja, nasiakol vôňami slnkom prežiarenej krajiny, potešil si srdce i zrak rozmanitými odtieňmi teplých južných farieb, oviaľ ho vánok šírych rovín a zachytil v ňom sotva badateľný, no predsa stále prítomný dych veľrieky“ (Habaj 1980a, 187–189).

Postupne ľudia zdvihli hlavy a po mobilizácii išli brániť svoju republiku. Aj v Lipovej Osade túžia po mieri, po chvíľach pokoja, veď teoreticky len kvôli tomu sa naložili a nadreli. Odmietajú tak prevrátený svet plný vzbury a vojny; konajú jednotlivo aj spoločne za myšlienku slobody a bratstva. Občas ich však hnetú myšlienky menejcennosti; zvíťazi však idea, aby po človeku zostala nezmazateľná stopa. Žiaľ, demoralizujúci vplyv rozhodnutia veľmoci je neúprosný a sužujúci. Kolonisti musia organizovať odsun svojho zvyšného majetku do severnejších okresov. Autor pritom opisuje aj dobrosrdečných maďarských pomocníkov, ktorých neskôr zbili len kvôli tomu, že boli nápomocní kolonistom pri ich sfahovaní majetku. Taký či onaký vývoj politickej situácie tak negatívne zasiahol dvadsaťročnú prítomnosť kolonistov na Žitnom ostrove. Aj v jednotlivých myšlienkach a výpovediach sa konfrontuje dobová realita napätých rušných chvíľ: „vás si poznačili, majú zmapované celé pohraničie, presne vedia, kto bol čím, ich tunajší ľudia isto nezaháľali, usilovne zhromažďovali informácie o nebezpečných elementoch, ktorým bude treba najskôr vykrútiť krk. Pre republiku sme [...] hrdinami, ktorí za ňu prelievali krv, ale čo sme pre tamých, ktorí sem onedlho prídu, čo sme my v ich očiach? Vojenski zbehovia, zradcovia uhorskej vlasti, odpadlíci, čo pozdvihi zbraň proti monarchii i jeho cisárskemu veličenstvu“ (Habaj 1980a, 207–208).

Habaj spomína riešenie problému maďarskej menšiny v Československu i územia, na ktorom žije. Je to doba, v ktorej: „Spev viazol v hrdle, jazyky v ústach merveli, napokon sa každý pohrúžil do seba, len šuchot šúpolia zaznieval do ticha“ (Habaj 1980a, 212). Zaujímavým momentom je spomienka na rokovania medzi zástupcami československej delegácie a maďarskej vlády o možnosti politického riešenia hraničných teritórií (v budove okresného úradu v Komárne; medzi delegáciami vedenými Jozefom Tisom a Kálmánom Kányom; od 9. do 13. októbra 1938; ako akási predzvesť Prvej viedenskej arbitráže). Na základe diktátu tretina slovenského územia zostala „pod čiarou“: autor uvádza konkrétne reálie pohraničného

kraja, pričom jednotlivé postavy tento fakt vnímajú ako akýsi neskutočne zlý sen (jazdci na koňoch s maďarskou zástavou, výkriky ako: Drotári von!, samovražda ako úniková cesta z reality a podobne). Aj samotní kolonisti sa pritom delili na čestných a kolaborantov. Jedni mlčky trpeli posmešky, nadávky a pľuvance sfanatizovaného davu (pravda, so zaťatými päsťami), iní opreteký písali privítacie prejavy, stavali slávobrány, šili (aj keď v obrátenom poradí farieb) maďarské zástavy, zakáľali svine, napíňali demižóny a slúžili sviatočné omše. Je to teda opis dobového virvaru, kde sa krivia ľudské charaktery a clonou hmly sa zahaľuje ľudská statočnosť. Tváre evakuantov so sedemdesiatkilovou batožinou sú obrazmi mučeníkov, pričom vojaci sú priam náboženskými fanatikmi, pomätencami, slaboduchými neborákmi. Čitateľsky efektívny je pritom opis slovenského odporu s vidlami v rukách, ktorý však žandári, vykonávajúc dôkladné prehliadky po gazdovstvách, úspešne potlačia. Prichádzajú tak chvíle obavy o holý život pri neustálom stupňovaní napätia (až tyranie) zo strany žandárov: „Obrátili dom hore nohami. Veci zo skriň a truhlíc vyhádzali na zem, odtiahli posteľe, rozpárali slamníky, periny, vysypali drobnosti zo zásuviek. Na povale v hromade zbožia našli fotografiu prezidenta Masaryka v zasklenenom rámečku. Zniesli ju dolu ako veľikánsku trofej, s krikom ju oťrčali domácim, smiali sa a kričali jeden cez druhého: – Čo je to, čo je to? Potom jeden z nich tresol obrázok o stenu, sklo sa vysypalo, rámeček sa polámal, iba podobizeň zostala neporušená. Žandár ju prederavil opätkom čizmy, dupotal po fotografii dovedy, kým ju neroztrhal na kúštičky a nezašliapal ich do blata“ (Habaj 1980a, 248–249). V záseade možno uviesť, že obývané usadlosti kolonistov civilisti nechali zatiaľ na pokoji, ale uniformovaní nie. Tak postupne živá kolonistická Lipová Osada začala pôsobiť dojemom skoro mŕtvej dediny: gazdovské domy spustli, obývané domy onemeli. Hmotný majetok kolonistov prepadol v prospech Maďarska. Nové mocenské orgány neustále vyzývali obyvateľov k discipline. Po Slovákoch-kolonistoch sa akoby prepadla zem; okolitá príroda mlčala. Prichádzali nové vozy i ľudia na gazdovstvá po kolonistoch; postupne tak obsádzali všetky prázdne usadlosti. Tito „vitězi“ dostali nové príbytky ako odmenu z rôznych príčin a za rôzne zásluhy od maďarského štátu. Po drastických žandároch však prišiel vládny komisár, ktorý nebil, ale len agitoval za dobrovoľný odchod tých, ktorí aj napriek hrozbám mohli a chceli zostať. Autor dôsledne opisuje ničenie všetkého, čo za dvadsať rokov rástlo a zmáhalo sa po oboch stranách Lipovej Osady (viď spomínané vysádzanie agátu). Plač, nariekanie, bedákanie pri odsune ľudí s majetkom poukazuje na bezmocnosť a vratkosť ľudského života, šťastia, úspechu, spokojnosti, bohatstva, lásky i vernosti. Posledné z bohom dali kolonisti počas dlhej cesty Alžbetinmu Dvoru, Dunajskej Strede, Orechovej Potôni, Svätému Michalovi na Ostrove, Veľkému Aboňu, Veľkému Légu, Veľkému Mederu, Úzoru... Obyvateľov Lipovej Osady tak evakuovali na Ponitrie. Ich privítanie na severe však ani zďaleka nebolo prívetivé (niet tam miesta pre nich, nakoľko berú chlieb domácim ľuďom); najsamprv ich majú za príťaž, vyhrážajú sa im. Autor však uvádza svoj demokratický postoj, že všetko si žiada čas, trepezlivosť a porozumenie. Na konci prvej časti trilógie sa teda vracia k idei, z ktorej vyviera aj začiatok jeho rozprávania. Ľudia – najmä Slováci – sa musia zmieriť a dúfať vo vytvorení porozumenia aj s Neslovákmi. Z toho dôvodu kolonisti po príchode na Ponitrie „išli ďalej, bližšie a bližšie k ľuďom s palicami, motykami i vidlami v rukách,



akoby vrasteným do tej sivej, mrazom skutej zeme pod ich nohami. Aj vietor stíchol v očakávaní chvíle, keď sa ľudia stretnú zoči-voči“ (Habaj 1980a, 288).

V roku 1981 v erudovanom vydavateľstve Slovenský spisovateľ vyšiel druhý zväzok trilógie – teda Kolonisti II. Z tejto časti sa národnostná problematika takmer úplne vytratila, nakoľko „kolonisti sa vracajú skúsenejší, starší, poučenejší dejinami, zmenení, ale v základe v nich pretrváva čosi z onoho určujúceho kolonistického životného pocitu – životaschopnosti, čínorodosti, odolnosti aj prispôsobivosti. Pretrváva, a predsa možno aj odchádza. Lebo nie každý vydrží horúci vzduch Lipovej Osady, nie každému je dožičené z vojny sa do nej vrátiť a nie každý sa rovnako ľahko znovu včleňuje do novej skutočnosti“ (Chmel 1983, 133). Osadníci prichádzajú späť zväčša bez úmyslu pomstiť krivdy, ktoré boli na nich spáchané. Autor pritom svoj zreteľ orientuje opäť na postavy, lenže tentoraz nežijúce v harmonickom súlade s prostredím, ale vo vírivare vojnového času. Text tak nie je kompozične vytvorený na základe preferovania časovej línie fabulačnej postupnosti; napriek tomu vyvoláva dojem epickej kompaktnosti. Preferujú sa v ňom udalosti pred psychologickými sondami.

V tejto časti sa kolonisti po návrate snažia uviesť usadlosti do pôvodného stavu – tomuto problému venuje autor v sujete najviac priestoru. Odvíjajú sa pritom aj individuálne osudy jednotlivých postáv, ale všetko, čo sa s nimi deje, je znovu späté s kolektívnym úsilím opätovného (symbolického) zakorenenia sa do pôdy, odkiaľ ich nepriaznivé pomery vyhnali. Navonok sa ľudia ešte zmáhajú, no zvnútra už život upadá. Dôležitú úlohu popri tom hrá aj topografia kraja, ktorá netvorí len nevyhnutný rámec či pozadie, ale je aj činiteľ, ktorý formuluje samotné charaktery. Vytvára sa tak román dôležitý i pôsobivý, výpovedný o dnešku a nás samých. V ňom sa v podstate nič nemení, len všetko pokračuje. Badateľný je však generačný posun: zjavnejšími aktérmi života (aj dejov) sa po otcoch stávajú synovia a ich problémy s novou realitou povojnového obdobia. Sú to oni, ktorí musia pokročiť o celú epochu vpred – v tom je aj ústredné dramatické jadro tohto textu. Obraz aktuálnych historicko-spoločenských pomerov tak nie je dramatický, konfliktný; nový život je vcelku konsolidovaný a úspešný, usporiadaný; do popredia vystupujú skôr osobné, individuálne a rodinné problémy či vzťahy. Prekážky návratu a tým nového konfrontovania so zmeneným prostredím sa Habajovi darí vystihnúť skôr ako detailnú starostlivosť o jednotlivé línie hospodárenia, než ako obraz nekonečných starostí. V texte však pritom evidujeme „určitú nedôraznosť, rozvláčnosť, detailizovanie...“ (Truhlár 1982b, 5). Na druhej strane – až paradoxne – vzniká dojem pokojného toku v pozadí skôr naznačujúceho rozprávania. Postupne sa vynárajú názorové a sociálne spory, vrcholiace novým spoločenským usporiadaním, a teda aj aktuálnym riešením národnostných problémov v pozadí trpenej existencie.

Románový čas druhej časti (ako sme už spomínali: obdobie od konca vojny približne do polovice roku 1947) má svoju logiku v živote postáv i v dejinnom procese. Autorský dôraz sa kladie menej na nacionálne a viac na sociálne, politické. Kolonisti si tak v danom chronotope nanovo musia riešiť problém svojej ľudskej dôstojnosti a spoločenského zaradenia. Habaj tým naplnil text zmysluplným dejom, konaním, prácou, ideami a historickým priestorom, v ktorom kolonisti žili a ktorý chcel nielen opísať, ale predovšetkým vysvetliť. V tejto časti „je otázka umeleckej štruktúry cel-

kom iná. Línia národnostných treníc okrem určitých náznakov úplne mizne“ (Truhlár 1982a, 21; slová Daniela Okáliho). Sila diela „je naozaj v mikrokresebe [...] a v perfektnom vystihnutí atmosféry“ (Truhlár 1982a, 21; slová Júliusa Nogeho). Prvá časť ju má ucelenú, kde je viac priestoru pre konflikty a širšie uchopenie celého problému. V druhej časti táto celistvá atmosféra chýba: pripravuje sa tak pôda pre nový kolektívizačný konflikt a ani nenachádza sa v nej celá rozloha historického vedomia. Habajovi sa pritom „vynikajúco podarili jednotlivé scény, ale ústredná myšlienka sa kdesi vytratila“ (Truhlár 1982a, 22; slová Karola Rosenbauma). V druhej časti románu sa dynamika epických dejov stupňuje v pozadí neobyčajnej zmyslovej konkrétnosti podania. Stále pritom dominuje realistické rozprávanie, pričom veľký dôraz sa kladie na dialóg – strieda sa klasický a kolektívny dialóg, vnútorný monológ a na minimum obmedzený autorský komentár, prísne spätý s epickým dianím. Autora ako epika zaujíma ľudský čin, prax, aktuálne rozhodovanie. Preto má román strhujúci rytmus v pozadí túžby premeniť provizórium na istotu – a to predovšetkým každodennou ľudskou prácou.

Kolonisti ako predstavitelia minulosti či predvojnových istejších čias museli v pozadí historických premien podstúpiť nemalé krivdy. Viacerí spokojne a stali sa ohľaduplnejšími, iní sa zmenili na nepoznanie. Autor túto situáciu vyjadruje ich vzájomnou interakciou a uvedomením si neľahkého rozpoloženia, ved’: „osudy celých národov visia často iba na vlásku. Neraz stačí málo, celkom máličko, závan vetrika, náznak činu, slovo-dve, a pohne sa lavína, ktorá zmetie všetko pred sebou“ (Habaj 1981a, 42). Takúto (i keď menšiu, psychickú) „lavínu“ museli podstúpiť kolonisti pri príchode do severnejšie položených Ulmárov, keď ich nevitali soľou a chlebom, ale kosami a vidlami. Čas sa teda obrátil, avšak sny o južnom Slovensku pretrvávali aj vo vnútri jednoduchého človeka, bývalého obyvateľa Žitného ostrova: „na svete je iba jediný kraj, o ktorom sa jej sníva. Je to ten, v ktorom prežila detstvo, kraj melónov, dýň, kukurice, pšenice, papriky, marhúl a tabaku, jej Žitný ostrov, prežiarovaný slnkom, ktorý i v tejto chvíli akoby chcel učiniť zadosť slovám svojej čitateľky a presvedčiť neveriacich“ (Habaj 1981a, 28). Správa o tom, že agátový les noví obyvatelia na Dolniakoch vyrúbali, neprináša pokoj do duše novým obyvateľom Ponitria. Dôležitý je u nich pocit domova, ktorý je lokalizovaný už na južnom Slovensku (my sme doma tam, pri Dunaji, v kraji s artézskou studňou so živou vodou). Aj v tomto prostredí – v retrospektívnom podaní autora – spomínajú na vlastný prerod, keď zo správcov a nájomcov sa postupne stali vlastníci obydlí v nových majeroch. Prežili aj vojnové útrapy a skazy: Habaj (pars pro toto) spomína Nemcov, ktorí pri Komárne vyhodili mosty cez Váh do vzduchu. V spomienkach i činoch sa prízvukuje pravidelný kontakt evakuantov v novom chronotope, ich nezištnosť a negácia nevráživosti, závisť či pokrytectva. Takto sa pre vnímavých čitateľov spoločenstvo ponižovaných a zrádzaných, obetovaných mocnými v záujme princípu menšieho zla, vykryštalizuje. Aj v tomto prostredí kolonisti ľahajú káru svojich starostí, avšak autor citlivo opisuje odlišnosť ich každodenného života v pozadí binárnych opozícií sever – juh, resp. domov – cudzina. Atribút zeme, ktorý je mimoriadne dôležitý, do určitej miery vtedy a tam stráca čaro a príťažlivosť. Neubudne však z nádeje, ktorá je determinovaná nielen odchodom zmobilizovaných mužov do Slovenského národného povstania, ale aj príchodom nového pokolenia, ved’: „Zem už očakáva človečika, len

aby rýchlo vyrástol a zmocnel, aby si mohol zastať na prázdne miesto po miliónoch padlých a ubitých“ (Habaj 1981a, 67).

Emocionálne a empaticky je opísaná možnosť návratu kolonistov na južné Slovensko po druhej svetovej vojne. Ženy so štipkou nedôvery však musia ísť spolu so svojimi razantnými mužmi. Viera v lepšiu budúcnosť sa tak postupne skĺbi s túžbou o lepší život. Opis opravy domov či stavania plotov v Lipovej Osade prinavrátia slovenský život vo svojej všeobecnosti i zvláštnosti; výmenný obchod s cukrom podopiera prirodzený ľudský charakter. Príchod kolonistov do osady je sprevádzaný akoby krásami prírody (belasá obloha, horúce slnko, mierumilovný spev škovránkov). Z Bratislavy sa ich cesty rozchádzali rôznymi smermi, najmä domov, na Dolniaky. Opäť priniesli so sebou slovenčinu ako živý jazyk, ktorú chcú rozširovať aj pre tých, ktorí jej rozumejú, ale rozprávať sa hanbia. Autor pritom opisuje aj ambivalentnosť reálnych i bezhlavo sa hlásiacich ‚hrdinov‘ so zásluhami. Informácia o novej pozemkovej reforme v ich očiach determinuje aj plamienky roztopaše, ktorá často môže pripraviť márnotravných ľudí o rozum či mužskú dôstojnosť. Autor tematicky a motivicky dáva pozor, aby sa hrdinovia nedostali z blata do kaluže, aby svoju ľudskú česť nestratili ako peniaze hodnotu počas vojnových rokov (zlaté časy predvojnové...). Spomienky na obdobie vyhnanstva potvrdzujú fakt, že život je nesmierne dôležitý (aj napriek dobovej politike). Kolonisti si v Lipovej Osade či v Olšanoch presne pamätajú na časy odlúčenia, keď dvadsiati museli spávať vo vlhkej šalande či umývať sa vo válove pri studni. Opisuje sa pritom aj súčasný stav ‚novej dediny a všadeprítomné vojsko pre zabezpečenie poriadku. Ľudia-Slováci nádej prikladajú novovzniknutým československým úradom, pričom ich komplexnú činnosť Habaj opisuje nasledovne: „Olšiansky predstaviteľ štátnej moci požiadavke poškodencov vyšiel maximálne v ústrety. Bez dlhých rečí spísal záznamy o škode, o tom, kto ju spôsobil, i o spôsobe jej náhrady. Súčasne sa s chlapmi dohodol o výkone úradného rozhodnutia. Malo sa vykonať v nasledujúci deň a kvôli jeho hladkému priebehu mali z Olšian do Striebornej pricestovať aj dvaja muži v uniformách“ (Habaj 1981a, 124). V pozadí dobovej politiky a Košického vládneho programu sa hľadali nepriatelia štátu. Jednotlivé výpovede a repliky ľudí odzrkadľujú povojnové časy a akúsi silu: „zem po tých Maďaroch, čo najviac kikiríkali proti republike, musia dostať naši ľudia [...] Rozbíjal si republiku? Rozbíjal, to nepoprieš, choď si teraz do frasa, za tými, ktorých si velebil...“ (Habaj 1981a, 125). Autor pritom opisuje nekonečne dlhé mesiace, keď tabak či klobása mali väčšiu hodnotu ako peniaze. Zo všeobecného hladu sa vyskytujú rany na tele i duši. Habaj to (pars pro toto) vyjadril z aspektu drobného jednoduchého človeka-kolonistu nasledovne: „tridsiaty ôsmy rok ťa poznačil, poznačil ťa, ako nikoho z celej rodiny nepoznačil, ale i tak, či sa ti treba do nekonečna umárať a trápiť, dosť si si vytrpel po špitáloch, kým ťa doktorí aspoň trochu pozliepali dohromady, teraz už začni žiť, prekristapána žiť, máš už tridsaťdva rokov, spamätaj sa, zasmej sa na svet, vyjasni si tvár!“ (Habaj 1981a, 134). Je preto aj z autorského hľadiska mimoriadne dôležité, aby nastal všeobecný pokoj, teda to, aby na moste v Komárne nestáli financi. Je preto žiaduce aj na druhej strane sa poučiť a netúžiť po návrate starých čias (napríklad predtrianonských hraníc). Je potrebné pochopiť, že aj susedia sú len ľuďmi a priznať si pritom vlastné staré politické a historické chyby...

Návrat kolonistov je však celkovo charakterizovaný vitálnosťou; niektorí starší, skúsenejší ľudia však majú ambivalentné pocity o návrate na ‚kukuričný ostrov‘. Nová doba pritom prináša nové možnosti práce, pričom po sedemročnej okupácii mosty na dolnej časti Váhu ležali v troskách a vlaky premávali až hrôzostrašne. Symbolom fyzického i duševného spustnutia kraja je cintorín, ktorého stav sa po návrate kolonistov do Lipovej Osady opisuje až tragicky: „Sedem rokov pustli hroby kolonistov. Chumáče suchých tráv, žihľava, agácie, poplazy ostružín, trne divých ruží zaplienili priestor cintorínov, ľahko postupovali od plotov k veľkému križu s ukrižovaným Kristom, ľahučko, ľudská ruka nepribrzdila ich nenásytnosť“ (Habaj 1981a, 149). Je teda prirodzené, že v tomto chronotope poškodenec má (ba čo viac: chce mať) nárok na odškodnenie. Z dnešného aspektu sa dá chápať, ak sa týmto kolonistom „všemožne vychádza v ústrety, dostanú sa k živnosti, k štátnej službe, ujde sa im rolí i statku, len treba vstať a ísť, ústa otvoriť, svoje si povedať, zažiadať, naliehať, nedať sa odbiť neurčitou odpoveďou, ísť si za svojou vecou cieľavedome...“ (Habaj 1981a, 163). Bola to teda doba, v ktorej niektorí občania štátu nadobúdali domy, vily, záhrady či vinohrady občas až za smiešne ceny. Boli to roky, keď sa poškodenec musel tlačiť dopredu, nezdráhať sa a nestáť bokom. Autor pritom celkovo opisuje postupné pozviechanie sa Lipovej Osady z frontovej biedy. Je to symbol znovuzrodenia a odhodlania za nové – azda krajšie – zajtrajšky. V texte sa objavujú aj koreňky komunistickej bunky v centre s Jonášom Hruškom (čítanie ‚červených‘ novin potajomky v osade, uvedomenie si dôvodov mozoľnatých rúk jednoduchých pracujúcich a podobne). Dôležité je však splynúť s ostatnými, použiť pritom mäkkú spisovnú reč pôvodných kolonistov, opäť dbať na dobré susedské vzťahy, o dobrú povesť a vyhýbať sa škriepkam a ťahaniciam.

Víťazné povojnové voľby prinášajú do Lipovej Osady nové obdobie. Prichádza však aj čas žatvy a mlatby – teda zohýbanie chrbtov a odieranie kolien. Doba a skúsenosti priam determinujú už duchovnejšiu vyspelosť kolonistov, ktorí si uvedomujú svoje reálne možnosti a postavenia: „Tentoraz ani my nezastaneme v polceste, neboj sa, teraz to nebude, ako bolo po prvej svetovej, aj my sme zmúdreli, naši ľudia tamhore tiež nespia, čas dozrieva, veru hej!“ (Habaj 1981a, 209). Nasledujúce obdobie je determinované elektrifikáciou dedín a osád. Aj z národopisného hľadiska je zaujímavý relatívne detailný opis prvej povojnovej tradičnej svadby v Lipovej Osade. Zavedenie nových poriadkov, odpozorovaných v Moskve, však pomáha modernizácii osady a všeobecnému pozdvíhnutiu životnej úrovne kolonistov. Zaujímavá je pritom ich debata o dobovej dohode o presídlení obyvateľstva medzi Československom a Maďarskom. Uvádza sa úsilie republiky o národný štát, o zbavenie sa silného maďarizačného vplyvu. Lipová Osada sa tak stáva dynamickým článkom, symbolizujúcim dobovú atmosféru v celej republike. Informácie sa dostávajú ku kolonistom už nielen rádiom, ale aj vďaka elektrine či telefónu. Tak sa vlastne obdobie okupácie, naplnené rozmanitými prikoriami, núdzou, ponížením či stratami, stáva zlým snom, ktoré na úsvite dňa, prirodzene, zmizne v nekonečných hmlách noci. Hmatateľným dôkazom nového zriadenia je osvedčenie o národnej spoľahlivosti, vďaka ktorej všetci lojálni občania zostávajú ‚na jednej lodi‘. Autor emotívne opisuje rôzne spôsoby získavania tohto papiera, pričom poukazuje aj na dobrých i zlých Maďarov, Nemcov, Slovákov. Aj v pozadí tohto stavu je zrejme, že nemožno

súdiť kolektívne, lež individuálne. Je však dobovo príznačné, že niektoré repliky kolonistov vychádzajú z vlastného prežitia bývalého neúprosneho stavu aj vo vzťahu k druhému (bývalému) občanovi: „teraz sme ti dobrí, všetkým sme vám dobrí, anjela vášho, dnes sa vám už nechce mondokovať, zrazu úpenlivo hľadáte v pamäti oplŕvané slovenské slová, lámate si jazyk, presviedčate o svojom slovenskom či aspoň slovanskom pôvode, hľadáte vhodného predka až do siedmeho kolena, teraz, keď slovanský svet vychádza na výslnie, cnie sa vám zrazu po drotárskom dedovi, dali by ste neviem čo za to, keby ešte visela jeho krošňa v komore...“ (Habaj 1981a, 264). Až komicky znie fakt, že niektorí ani ceknúť nevedia po slovensky, hrnú sa do úradov a uchádzajú sa o občianstvo. Nechce sa im za hranice, a tak spievajú celkom opačne ako by im kázalo vnútorné presvedčenie. Na druhej strane je však z pohľadu dobovej atmosféry celkom prirodzené, že ľudia hľadajú onen tenký krajček istoty, ktorou je aj v tejto novej dobe práve zem. Je však dôležité uvedomiť si, že táto záruka je prchká a menlivá. Aj v Lipovej Osade je realita iná: objavujú sa šmelinári na čiernom trhu ako dôsledok absencie tovaru. Celkovou kontamináciou dobra a zla však kolonistom nezostáva nič iné, len začať odznova, veriť kontinuite, ktorá v symbióze s prírodou prináša, ba musí prinášať svoje fyzické i duchovné istoty: „sady a dvory spriesvitneli, vidno do nich hlboko. Na záhumniach zoschnuté kôpky zemiakovej vňate signalizujú príchod jesene. Dozrieva kukurica, vo vánku, čo ohýba kukuričie, čosi sipí, šušti [...] Aj to je jeden z príznakov končiaceho sa leta“ (Habaj 1981a, 308). Po jeseni a zime však príde jar a leto, ktoré kolonistom prináša všakovakú úrodu, pokoj, porozumenie – teda náležitý dôstojný a ľudský život na južnom Slovensku.

V roku 1986 v prestížnom vydavateľstve Slovenský spisovateľ vyšiel tretí zväzok trilógie – teda Kolonisti III. Habajova rozprávačská metóda je v ňom (podobne) postavená na lineárnych príbehoch a verne zachytávanom detaily. Stretávame sa tak so známymi rodmi a rodinami, lenže autor venuje pozornosť skôr zanikajúcim než pokračujúcim generáciám. Každá kapitola hovorí o individuálnej postave a jednom rodinnom prostrediu; všetko časovo a priestorovo presne lokalizované. Prevládajú silné rodové putá, ktorými sa manifestuje spätosť. Veľká dunajská povodeň z roku 1965 sa stala pre Habaja príležitosťou, aby sugestívne a umelecky účinne predviedol svoje umenie hlbokéj psychologickkej charakteristiky postáv. Jeho človek sa opäť bezbranne ocitá zoči-voči ničivej nevypočítateľnej sile, ktorá zasahuje do jeho osudu. Znovu začína boj o vlastné (ne)bytie. Habaj je prítom opäť dobrý pozorovateľ, má zmysel aj pre poéziu krajiny. Vytvoril tak „dielo čítavé a zaujímavé, hoci skôr románové svedectvo ako románovú metaforu“ (Bžoch 1987, 4).

Rámcom tretej časti je povodeň v Lipovej Osade, ktorá je zničená, avšak vlada postaví novú. Tak sa posledné zvyšky slovensko-maďarského antagonizmu odplavia a vzniká pocit súdržnosti. Ústrednou myšlienkou tejto časti je, že Slovensko pod vedením pokrokových síl zbavilo južné Slovensko všetkých národnostných či rasových problémov. Aj vďaka tejto kružnici Habaj vidí slovenské historické udalosti ako dejiny kontinuálneho pozitívneho vývinu. Je to príbeh ohrozenia a následnej záchrany, solidarity, vzájomnej pomoci, spolupráce pri obnove hodnôt, v ktorých sa premieta jadro celého diela a tým aj jeho ideové poslanstvo. Presvedčivo symbolizuje charakteristické zmeny, ktoré sa stali v novom politickom usporiadaní

a ktoré dali ľudsky koexistenčnú podobu životu v tejto časti krajiny. Po prekonaní nebezpečia, keď sa celá krajina ponáhľa s nezištnou pomocou, všetci pochopia, že patria spolu, že sú na seba odkázaní, že Slováci, Česi a Maďari za seba navzájom zodpovedajú. Takto aj Habajovu finálnu časť trilógie ovláda duch porozumenia a spolupráce. Ak Rudolf Chmel charakterizoval prvé dve časti Kolonistov ako expozíciu a rozvinutie, tretiu časť možno pokladať za akýsi epilóg, ktorý dopovedáva, završuje, sumarizuje, bilancuje. Habaj pritom urobil krok vpred aj v tom, že „obraz minulosti nezredukoval na zovšeobecnený chod dejín, že rozvinul aj podoby bezprostrednej a reflektujúcej, individuálne transponovanej skúsenosti, ktorá dáva jeho rozprávaniu presvedčivosť a silu. Kolonistami ako celkom sa úspešne zaradil do kontextu úsilia našej románovej prózy zameranej na nový výklad koreňov súčasnosti a budúcnosti domova“ (Šabík 1986, 5). Vo svojom texte smeruje skôr k vyrovnaní a urovnaní ako k samotnému riešeniu. Je to jednota celku v jeho stavebnej harmónii v pozadí nevelkej dynamickosti. V Kolonistoch III „vo vzťahoch k ľuďom aj v psychológii jednotlivcov sa ešte pripomínajú rôzne ‚zádrhele‘ z minulosti, kriticky sa spomínajú aj všelijaké nové javy a problémy z politicko-spoločenského života, ale to všetko je iba na okraji románovej problematiky. Jej jadro a zmysel by sme mohli nazvať zmierenie, vyrovnanie, až harmónia“ (Noge 1987, 77). Kolonisti III na rozdiel od Kolonistov I sú viac románom jednotlivcov či rodín – ako kolektívu. Jej záver je aj napriek živelnej pohrome potvrdením nachádzania nového domova pre jednotlivca. Od udalosti a činov sa tak autor pri zvyrazňovaní princípu vnútorných monológov viac priklonil k psychologickým sondám. Aj napriek tomu v tretej časti umelecky, dejove a osudovo vrcholia udalosti: vo svete roztrúsené postavy sa opäť schádzajú v hniezde; sú zmierlivé a ľudské. Povodeň „stmelí ľudský kolektív v zápase so živlom, prebudí ľudskú spolupatričnosť, vzájomnú pomoc, súcit a úctu“ (Bartko 1986, 6). Kolonisti nezúfajú, aj keď sa im všetko rozpadá a hynie pred očami. Zo severu si priniesli akýsi štít sebazáchovy, nadobudnutý za stáročia v zápase so skúpou, kamenistou pôdou.

Tretia časť sa v prvej polovici venuje obrazu postupného zakotvovania rodín, je odrazom rozvíjania života v úrodnom kraji či prehlbovaním vzťahov niekoľkých rodín. Je konkretizáciou zmenených čias a autorovho úsilia, aby ukázal, ako sa pôvodné perspektívy a ciele niektorých ľudí (z)menili. Je to Habajovo autentické videnie toho, čo vedela urobiť stáročná voda; čo všetko bolo treba, aby ľudia, postihnutí touto ničivou katastrofou, zachránili aspoň ono najdôležitejšie: holý život a svoju ľudskú česť. V tejto časti diela sa čitateľ posúva do doby šesťdesiatych rokov 20. storočia, do obdobia relatívneho blahobytu. Tento fakt podopiera aj osobné auto ako symbol bohatstva ľudí v Lipovej Osade či Olšanoch. Poukaz na kúpu Škody Octávie svedčí o postupnom stieraní sociálnych nezrovnalostí danej spoločnosti. Auto „symbolizuje aj všetky zmeny, tie hlboké premeny tohto sveta, ktoré tu za krátkych dvanásť-pätnásť rokov, naozaj iba za taký krátky čas, poriadne poprevracali hodnoty, čo sa na tomto svete ustálili za predchádzajúce nekonečne dlhé obdobia a drobnému robotnému človeku priznali pod slnkom spravodlivejšie miesto [...] Áno, škodovka, o ktorej je reč, nie je iba obyčajnou užitočnou vecou [...] je i potvrdením ich ľudskej dôstojnosti, nového miesta na svete“ (Habaj 1986, 14–15). Alúzia spomienok na nádennický život, odtrhanie od úst či neustálu poctivú drinu

na cudzom je čitateľsky efektívna, prinášajúca však aj určitú pachuť starých rán. Opis chronotopu po združstevňovaní dediny prináša svoje klady i nedostatky. Autor však zdôrazňuje axiómu, že chudobný človek si vie oceniť aj kúsok šťastia. Doba vychádza z obdobia nadšených kortešačiek s ampliómom pre družstevnú myšlienku. (Ako určitú zaujímavosť uvedme, že po vojne v gutianskom chotári, v Dedine Mládeže, pestovali ryžu – pozn. P. Š.) Republika sa postupne buduje, rozvoj je hmatateľný. Niektoré postavy však v binárnej opozícii podozrievavo skúmajú každú novotu. Habaj týmto autorským postupom akosi kompenzuje prehnaný idealizmus a huráoptimizmus. Prízvukuje objektívnu realitu spolužitia Slovákov a Maďarov na Žitnom ostrove, pri ktorej však kriticky uvádza motív ťažšej dochádzky do slovenskej školy v Olšanoch (než do maďarskej v Lúkach). Vynára sa v týchto končinách z úst kolonistov dodnes platná otázka, že „prečo reč vzdialenejších českých krajov plynie z úst týchto chlapcov či dievčat omnoho ľahšie, bezprostrednejšie, šťavnatejšie a plynulejšie, než by z nich za ten istý čas tiekla slovenčina?“ (Habaj 1986, 39). Slovenčina sa aj v tomto období často chápe iba za akési nezrozumiteľné nárečie sluhov, břešov či rôznoodej bedače. Nové časy však majú priniesť (a aj prinášajú) ľudskejšiu a prívetivejšiu tvár doby, ktorá rozmetá staré, nespravodlivé a nastolí vládu dôstojnosti. Táto myšlienka ide ruka v ruku so spoločným hospodárením a výstavbou prvých komunálnych objektov v Lipovej Osade. Budova nového hostinca a obchodu so zmiešaným tovarom je symbolom akéhosi znovuzrodenia. Autor sa pritom dotýka aj chronologických historických udalostí: revolučnej oddanosti povojnového zriadenia, myšlienky maloburžoázie a kulactva či vytvárania nových okresov. Opisuje rôznorodú spoločnosť, ktorá sa zide na pracovisku (bývalý aktívny nyilas, skrachovaný advokát, nespoľahlivý dôstojník armády, nedávny príslušník bezpečnosti-opilec). Kritizuje však aj existenciu nedostatkových tovarov, zháňanie ktorých prináša so sebou špekulácie a podplácania. Na príklade otca a dcéry typizuje nedôveru k cudziemu prostrediu (doma je bezpečné, mimo domova vďaka vнадidlám nebezpečné). Opäť sa zdôrazňuje vzťah ľudí k družstvu, pričom sa vytvára aký-taký reálny život družstevníkov v pozadí dobovej politiky a reálií: „Zeme majú málo, len toľko, čo aj iní dedinčania, ale tí koňa nechovajú a navyše dostanú z družstva aj naturálie, pekný prídela zrna, pšenice, jačmeňa, kukurice, okrem toho všeličo z družstevného uchmatnú a navlákia si do dvora, im je hej!“ (Habaj 1986, 71–72). Komicky znie fakt o absencii d'ateliny, ktorá zmizla z hektárového poľa za hrádzou. Postoj revíznej komisie družstva je však ambivalentne príznačný dobe. Okolie sa pritom opisuje aj s určitou nostalgiou a konštatovaním zlého stavu: samoty sú opustené a polorozpadnuté, často s prevalenou trstinovou strechou, sady sú neprehľadné vďaka rozmanitému trniu. V tomto desaťročí postupne zmiznú aj posledné pamiatky klasickeho kolonistického života. Na druhej strane štátna politika prináša aj istoty (ako napríklad nový mzdový poriadok, ktorý zaručuje ženám rovnakú odmenu podľa ich výkonu ako mužom), pričom ako Damoklov meč visí nad hlavami kolonistov otázka zachovania si materinského jazyka. Pri postupnom rozšírení zmiešaných manželstiev sa stávalo až pravidlom, že synovia a dcéry „obdivuhodne rýchlo zapadli do nového prostredia, čoskoro mliei, čo aj nedokonale, len po maďarsky, za rodný jazyk akoby sa hanbili, vari si mysleli, že tým stúpnu u svojich nových príbuzných na cene“ (Habaj 1986, 79). Pohľad kolonistov sa roz-

deľujú najmä vekovo: starí hľadajú dozadu a tak plejú zelinu z hrobov a zapalujú sviečky, mladí očakávajú modernizáciu okolia a pozerajú sa dopredu k svetlejšiemu zajtrajšku. Mnohí tak odchádzajú do miest, fabrik, škôl a úradov – väčšina z nich sa zamestná v komárňanských lodeniariach. V pozadí toho autor poukazuje aj na jednoduchého typizovaného človeka, ktorý si chráni svoje tradície, ale pochvalne sa vyjadruje aj k danostiam, ktoré mu priniesol socializmus. Príčom: „vyvoláva si v pamäti, oživenej akýmsi zázrakom, nevysychajúcej, dávne zážitky, a vynárajú sa jej i drobné, nepatrné maličkosti, hotové skvosty medzi spomienkami, detaily, ktoré bývajú zvyčajne najpresvedčivejšie a svojou živou farebnosťou naladia troška na tú správnu nótu...“ (Habaj 1986, 114). Vnútorne sa však kolonisti predsa len stotožňujú s južným koloritom, zostávajú „ostrovanmi“, pričom neustále si prisvojujú ono neopakovateľné čaro prírody Žitného ostrova: „nad Žitným ostrovom zhasína veľké červené slnko a odraz jeho žiary na západnom obzore farbí pozadie [...] A vánok, čo cez deň drieme kdesi v prierečných úžľabinách, sa teraz zobúda a privieva sem riečnu vôňu. V ovzduší krúžia roje drobných mušiek, zrazu počuť zvuky doliehajúce sem zďaleka, všetko je také, ako bolo kedysi, všetko má svoje miesto, zmysel, ustálený poriadok. Kolobeh života pokračuje i bez tých, ktorí odtiaľto odišli...“ (Habaj 1986, 115–116). Večný i dočasný odchod kolonisti – aj vďaka svojej životnej empirii – vedia zdôrazniť, veď vzdialenejšie kraje chápu ako určité centrá vzdelanosti. Ich deti však musia zobrať si so sebou aj do mesta znášanlivosť s rodnými, potrebu lásky a úcty, nevyhnutnosť odpúšťať slabosti, znášanie krívd. Autor pritom komplexne poukazuje na premenu človeka – zatrpknutý Lajoš Konrád stráca pocit neplnoprávneho a diskriminovaného občana republiky. Takýmto spôsobom sa postupne národnostné trenice strácajú do jesenných hmieľ južných chotárov. Zostávajú teda najmä starí, ktorí, prirodzene, odmietajú trvalý odchod do mestského činžiaku, ba nepôjdu ani na sever k rodine či známym, nakoľko doslovne túžia umrieť v Lipovej Osade. Napriek všetkému ich životný pocit nie je tragický, ale reálny a vnútorne pevný.

Občas sa do života kolonistov zapletie aj politika (alúzia na dobu s buržoáznymi nacionalistami, obdobie vykonštruovaných procesov, vylúčenie zo strany, vyhadzov z práce a podobne). V tomto kraji je však už evidentné zhmotnené úsilie ich generácie, ktorá sa nebála prekážok či roboty. Spomína sa Slovenské národné povstanie a hrdinský boj odboja z aspektu pozostalých po padlých. Oni však túžia po porozumení. Uvedomujú si, že vtedy kadečo vyzeralo inak, aj človek sa mení, svet sa stáva spravodlivejším, lepším, usporiadanejším. Symbol murovaného plotu na dvore dvoch bratov a jeho zbúranie symbolizuje nové obdobie vzťahov jednotlivca a spoločnosti v duchu očakávaní radostných chvíľ.

Posledná časť trilógie sa však završuje monumentálnym a umelecky silným obrazom veľkej dunajskej povodne z roku 1965. Ono smrteľné nebezpečenstvo tohto neskrotného živlu ľudí zjednotilo pri obnove života v zatopených oblastiach, na ktorej sa obetavo a pohotovo zúčastnila celá republika. Presvedčila všetkých, že solidarita ľudí nie je iba prázdnu frázou. Dunaj sa postupne nadúva, zaplavuje územia, šumí, pení sa, až útočí. Neakceptovateľná hladina spodných vôd skúša odolnosť nielen domov, ale aj ľudí či okolitej prírody, pre ktorú sú charakteristické „zabahnené polia s hniúcimi, odumretými plodinami, celé lány pováľané, očer-



netého obilia, polia s nánosmi piesku, štrku a všakového rastlinstva, vymleté, ba aj celkom odplavené úseky ciest, popadané domy, žlté zvädnuté stromy v záhradách, spustošený kraj, nasiaknutý, páchnuci riečnymi pachmi, azda aj rybacinou...“ (Habaj 1986, 289). Nekonečné dažde a množstvo vôd z hôr napomáhajú besneniu rieky. Autor pritom opisuje neľahký život strážcu hrádze, v osobe ktorého sa konkretizuje súdržnosť a kolegalita. Nepretržitá služba a vyhlásený druhý stupeň povodňovej aktivity deklaruje potrebu prítomnosti vojska, ktoré sype štrk a hlinu medzi hrádzu a ohradu. Presiaknutia a následné pretrhnutia hrádze prinášajú nielen skazu, ale aj vzájomnú nezištnú pomoc. Na jednej strane sa rúcajú výsledky ľudskej práce, obracajú sa navnivoč, na strane druhej aj napriek značnému rozruchu sa celkovo zhmotňuje spomínaná ľudská spolupatričnosť. Záchranári a civilisti sa pritom ľudsky zblížujú – a to nezávisle od národnosti. Autor až dokumentaristicky uvádza niektoré atribúty danej doby: helikoptéry nad zaplavenými územiaми, filmári, evakuácia obyvateľov zaplavených oblastí, vojenské nákladné autá, koordinovaná práca evakuačných komisii a podobne. Nebezpečnému živlu však odolávajú najmä samoty, ktoré stoja na vyvýšeninách. Sú to ony, ktoré sa pamätajú na ničivú dunajskú povodeň z roku 1899, keď voda pretrhla riečnu hrádzu pri Léli. Individuálna i kolektívna pamäť je preto dôležitá aj v takýchto situáciách. Autor prívetivo opisuje obnovené obojživelné vozidlá a pomoc sovietskej armády. Na druhej strane je to aj obdobie uhynutých zvierat, karbolového zápachu a veľkých ľudských trápení. Je však dôležité, aby človek nezostal ľahostajný k veciam, aby sa zúčastnil na likvidácii škôd, pričom si musí uvedomiť aj neodbytnosť strácania sa kúskov minulosti. Čitateľsky efektívne sa opisuje reálne i metaforické umieranie domov, ktoré kľaknú na kolená, nachýlia sa, zakymácajú a klesnú až po zem. Aj v tomto rozpoležení však človek postupne zvíťazí nad vodou, premiestňuje sa (aj keď s ťažkosťami) z jedného bodu do druhého. Kritizuje sa pritom nečistý úmysel ľudských hyen, ktoré využijúc túto pohromu, vykrádajú opustené ľudské príbytky. Na druhej strane však vnímavý čitateľ musí pochopiť aj náreky ľudí zo zaplavených oblastí, kde sa všetko rozmočí, zničí v pozadí možných epidémii. Strácajú sa tak roztrúsené usadlosti a malebné samoty s dlhými verandami. Dočasný pocit zmaru a beznádeje sa však konkretizuje aj v aktuálnych rozpomienkach kolonistov: „Ako v tridsiatom ôsmom. Zase sme žobráci! Vtedy nás priviedli na žobrácku palicu tí smradi od politiky, a teraz zasa toto.“ (Habaj 1986, 277). Ľudia si pritom postupne premietajú „hodiny, dni a roky, počas ktorých na tie užitočné veci, čo ležia poničené tamto v bahne, v rozvalinách [...] zohýnali chrbát, zbierali mozole, predstavil si svoje drsné, sychravé rána, ktoré sa začínali treťou, ešte vlastne nočnou hodinou, tisicky navlas rovnakých rán, studených, tmavých, neúprosne jednotvárných, krutých rán, v ktorých mu nebolo dopriať, aby si v teplej posteli povystieral kosti...“ (Habaj 1986, 276). Na druhej strane sa po ústupe povodne začína horúčkovitá práca majstrov a stavbárskych remeselníkov čím skôr dať ľudské obydľia do poriadku. Autor opisuje nastávajúce obdobie plných rúk roboty – súvisiace s obnovou príbytkov. K Dunaju prišli pomôcť zo všetkých končín republiky. Ako každá postihnutá obec, aj Lipová Osada dostala svoj patronátny okres, ktorý prijal čestnú úlohu niesť hlavné bremeno jej obnovy: materiálom, dopravnými prostriedkami, odborníkmi. Na základe toho sa vyslovuje vďačnosť „ľuďom tejto republiky, ktorá si svojich pri Dunaji nenechala zvíjať sa ne-

mohúcne na kolenách, ale im bez váhania podala pomocnú ruku!“ (Habaj 1986, 285). Autor s neskrývaným entuziazmom opisuje obnovenie Lipovej Osady, okolia, okresu, kraja – teda Žitného ostrova. Vyslovuje tichý pocit vďaka za nové rozostavané ulice a symbolické svetlá. Nové dni tak vívalo „slnko, ktoré sa vo vode odrážalo, s približujúcim sa večerom postupne prechádzalo do sýtejších červených odtieňov, dodávalo okolitej krajine nezvyčajný, ale mierumilovný ráz...“ (Habaj 1986, 266). Z rozmočenej zeme vyhúkli milióny výhonkov rozmanitých rastlín, tráv a bylín. Svedčilo to o neprestajnom kolobehu racionálneho ľudského bytia. Mimoriadna štátna podpora viedla k tomu, aby ľudia chceli a mohli so stúpajúcim optimizmom stavať nielen nové (tentoraz už murované) domy, ale aj nádeje. Premena človeka tak išla ruka v ruku s obnovou Lipovej Osady, chudobní sa stali bohatšími... a tak je to správne. Pohľad do budúcnosti je však, azda pochopiteľne, opäť kontaminovaný pohľadom do minulosti. Záverečná cesta na cintorín je symbolom pominuteľnosti, akéhosi uvoľnenia priestoru pôvodných usadlíkov novým pokoleniam. Starí kolonisti si, prirodzene, uvedomujú premenlivosť sveta, sú však zmierení a majú pokoj v duši, ved’ : „všetko, čo tu vykonalo pokolenie zakladateľov osady, jeho generácia, je iba jeden z množstva tenučkých pramienkov, ktorými po stáročia prúdila na Dolniaky čerstvá, zdravá krv z hornatejších krajov, tá krv, čo sa tu potom riedila, rozpúšťala, strácala v mori inej krvi, len nepatrná čiastka rieky, čo od vekov steká zo severu na juh, mihne sa časom, zablikoče pri púti dejinami svetielkom svojho rodokmeňa, vzápätí však zhasne, zhltnie ju tma, a hoci aj vieš, tušíš, že je stále kdesi tu, že tu musí niekde byť, predsa tu už nie je, lebo svetielko neblíkajú, nemáš sa o čo oprieť v tom tvojom tušení [...] Či sa má teraz, odchádzajúc, odchádzajúc odtiaľto i odvšade, naozaj zmieriť s touto strašnou myšlienkou?“ (Habaj 1986, 299–300).

## Literatúra

- Bagin, Albín (1981): Albín Bagin číta Ivana Habaja. *Romboid*, roč. 16, č. 2, s. 41–44.
- Bartko, Michal (1986): Človek v dejinách: zavŕšila sa dolniacka trilógia Ivana Habaja. *Práca*, roč. 41, č. 300, s. 6.
- Borčín, Emil (1987): S hodnotami nemožno hazardovať: Cena A. Zápotockého prozaikovi Ivanovi Habajovi. *Práca*, roč. 42, č. 52, s. 4.
- Brušák, Karel (1988): Zobrazenie skutočnosti v Habajových Kolonistoch. *Romboid*, roč. 23, č. 7, s. 58–65.
- Bugárová, Mária (1985): Od poviedok k románovej trilógii. *Rozhlas*, roč. 47, č. 36, s. 3.
- Bžoch, Jozef (1987): Kolonisti Ivana Habaja. *Ľud*, roč. 40, č. 25, s. 4.
- Čúzy, Ladislav (1986): Syntéza a hľadanie novej témy. *Slovenské pohľady*, roč. 102, č. 2, s. 110–121.
- Diskusia o Habajových Kolonistoch (1981a): *Slovenské pohľady*, roč. 97, č. 4, s. 159. (autor neuvedený)
- Ďalšia románová epopeja (1981b): *Slovensko*, roč. 5, č. 1, s. 6. (autor neuvedený)
- Fazekašová, Magdaléna (1983): Jazykové vyjadrenie času ako kompozičného činiteľa v románe I. Habaja Kolonisti. *Slovenská reč*, roč. 48, č. 3, s. 147–152.

- Gallo, Igor (1994): Kolonisti v premenách času: hovoríme so spisovateľom Ivanom Habajom. *Literárny týždenník*, roč. 7, č. 36, s. 1 a 11.
- Gombala, Eduard (1980): Slovenský juh v próze. *Pravda*, roč. 61, č. 14, s. 5.
- Habaj, Ivan (1980a): *Kolonisti I*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Habaj, Ivan (1981a): *Kolonisti II*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Habaj, Ivan (1986): *Kolonisti III*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- <https://chamo.kis3g.sk/lib/item?id=chamo:85867&theme=system>Habaj, Ivan (1982): Navyše. *Romboid*, roč. 17, č. 8, s. 25.
- Habaj, Ivan (1980b): Pohľad z dielne. *Nové slovo mladých*, roč. 3, č. 12, s. 1.
- Habaj, Ivan (1981b): Řekli o sobě. *Nové knihy*, roč. 20, č. 15, s. 6.
- Hajdani, Gejza (1986): Prestíž spisovateľa klesá. *Večerník*, roč. 31, č. 229, s. 6–7.
- Halvonik, Alexander (1981): Vstup do rozsiahlejšieho cyklu: zamýšľame sa nad románom Ivana Habaja Kolonisti I. *Práca*, roč. 36, č. 54, s. 6.
- Chmel, Rudolf (1981): Habajova románová premiéra. *Slovenské pohľady*, roč. 97, č. 4, s. 109–112.
- Chmel, Rudolf (1983): Ivan Habaj – Kolonisti II. *Slovenské pohľady*, roč. 99, č. 6, s. 132–135.
- (jĽ, 1981): Kniha a tvorca – Ivan Habaj. *Lud*, roč. 34, č. 52, s. 5.
- (1983) JUDr. Ivan Habaj. *Čitateľ*, roč. 32, č. 4, s. 4. (autor neuvedený)
- Kamenistý, Ján (1981): Próza na juhu: hovoríme s prozaikom Ivanom Habajom. *Smena na nedeľu*, roč. 16, č. 46, s. 6.
- Kapsová, Eva (1988): Poetika Habajovej cesty k súčasnosti. *Romboid*, roč. 23, č. 8, s. 109–113.
- Kochol, Viktor (1982): Epopeja slovenského juhu. *Slovenské pohľady*, roč. 98, č. 5, s. 107–114.
- Kochol, Viktor (1981): Triumf románu. *Slovenské pohľady*, roč. 97, č. 6, s. 79–87.
- Machala, Lubomír (1989): K poetike prozaického diela Ivana Habaja. *Romboid*, roč. 24, č. 1, s. 50–55.
- Mikolaj, Dušan (1983): Príbehy o ľuďoch zo Žitného ostrova. *Slovensko*, roč. 7, č. 5, s. 8–9.
- Noge, Július (1987): Na ťažkej trati bez rekordu. *Romboid*, roč. 22, č. 6, s. 76–78.
- Observátor IV. (1981): Ivan Habaj – Kolonisti I. *Romboid*, roč. 16, č. 8, s. 94–95. (autor: Valér Mikula)
- Obuch, Oto (1986): Ľudské osudy v diele I. Habaja. *Sloboda*, roč. 41, č. 28, s. 4.
- Petrík, Vladimír (1982a): Človek ešte žije. *Nové slovo*, roč. 24, č. 39 (Nedeľa – príloha Nového slova, č. 17, s. 7.)
- Petrík, Vladimír (1982b): Kolonisti sa vracajú. *Nové slovo*, roč. 24, č. 23 (Príloha Nového slova, č. 5, s. 6–7.)
- Petrík, Vladimír (1981): Román slovenského juhu: k prvému dielu Kolonistov Ivana Habaja. *Nové slovo*, roč. 23, č. 24, s. 16.
- (pš, 1987): Dokončená trilógia. *Nové knihy*, roč. 26, č. 4, s. 1. (autor: Pavol Števček)
- (pš, 1982): Kolonisti pokračujú. *Nové knihy*. roč. 21, č. 8, s. 6. (autor: Pavol Števček)

Pynsent, Robert Burton (1989): Národnosti južného Slovenska v Habajových a Ballekových dielach. *Romboid*, roč. 24, č. 6, s. 77–81.

Svetoň, Ľuboš (1992a): Rovina je pre mňa chrámom: rozhovor Slovenskej nedele so spisovateľom Ivanom Habajom. *Slovenská nedeľa* – magazínová príloha Slovenského denníka, roč. 2, č. 18, s. 3.

Svetoň, Ľuboš (1992b): Stratená varta: Ivan Habaj, spisovateľ a právnik. *Národná osveta*, roč. 2, č. 4, s. 2–3.

Šabík, Vincent (1986): Kolonisti III – prierečny svet Ivana Habaja. *Nové slovo*, roč. 28, č. 42, s. 5.

Truhlár, Břetislav (1981): Habajov prvý diel Kolonistov. *Pravda*, roč. 62, č. 202, s. 5.

Truhlár, Břetislav (1982a): Kritici diskutujú o Habajových Kolonistoch. *Romboid*, roč. 17, č. 8, s. 19–25.

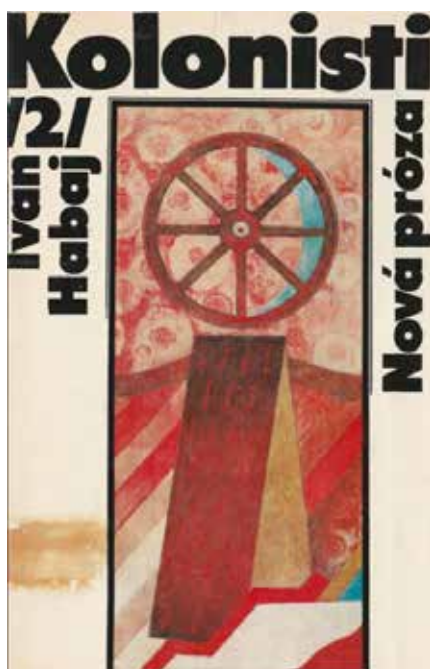
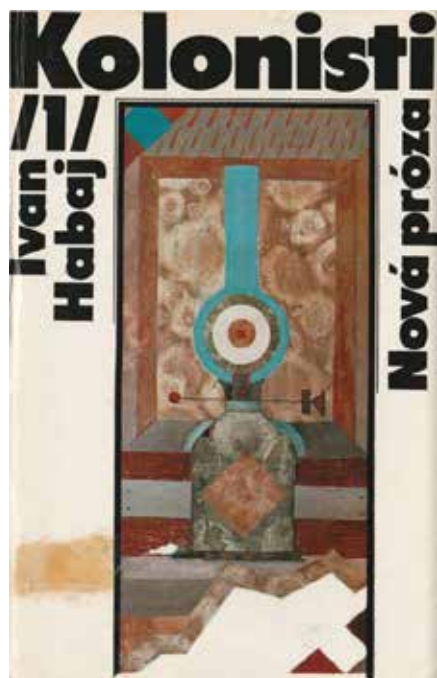
Truhlár, Břetislav (1982b): Odkrývanie ďalších osudov: nad druhým dielom Habajových Kolonistov. *Pravda*, roč. 63, č. 98, s. 5.

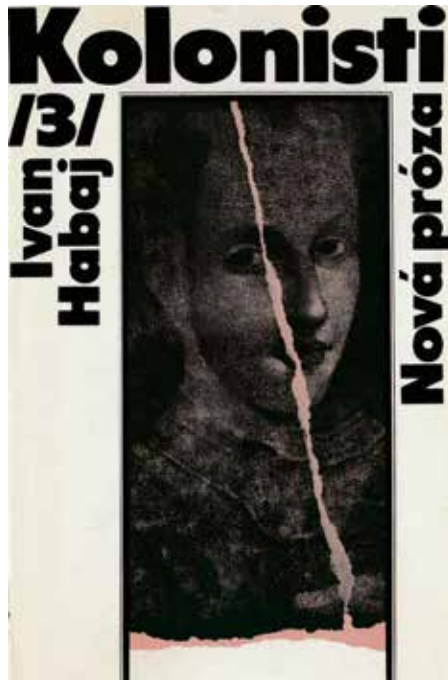
Truhlár, Břetislav (1987): Završenie trilógie Ivana Habaja Kolonisti. *Pravda*, roč. 68, č. 94, s. 5.

Truhlár, Břetislav (1985): Životné osudy. *Romboid*, roč. 20, č. 1, s. 88.

<https://chamo.kis3g.sk/lib/item?id=chamo:152433&theme=systemVeľký>, Jozef (1984): Písané životnou pravdou. *Pravda*, roč. 65, č. 209, s. 5.

-w- (1981): Kolonisti. *Život*, roč. 31, č. 4, s. 59.





8. října 1989  
Jan Hrabaj

# Flucht aus der DDR. Inszenierungen am Beispiel von Julia Francks *Lagerfeuer* und dessen Verfilmung *Westen*

Anikó Zsigmond

**Fleeing the GDR. Images of flight in Julia Franck's *Lagerfeuer* and its film adaptation *Westen***

## **Abstract**

The paper deals with the topic of flight from the GDR to the GFR in the 70s, as shown in Julia Franck's novel *Lagerfeuer* and its film adaptation *Westen*. The novel is partially based on the author's own experience as a child when her family left the GDR. However, the novel is more like a fictitious story of a scholarly person who leaves the communist country. The film adaptation depicts the hopeless waiting in a refugee camp near Berlin from four perspectives. Accordingly, four ways of life are presented along with the political background, personal motivations and crises. The paper focuses on questions of foreignness and freedom that the protagonists have to experience and cope with in order to survive. The motives of fear and persecution are examined in scenes like the interrogation by the authorities. Last but not least, the paper also discusses the differences between the literary text and its film adaptation.

**Keywords:** flight from GDR; freedom; fear; persecution; literary text and film adaptation

**Schlüsselwörter:** Flucht aus der DDR; Freiheit; Angst; Verfolgung; literarischer Text und Verfilmung

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Language and Literature – Studies of Literature – German Literature

**DOI:** 10.36007/eruedu.2020.3.094-102

## **1. Einleitung: der politische und biographische Hintergrund**

Julia Franck hat mit *Lagerfeuer* einen deutsch-deutschen Flüchtlingsroman geschrieben und die Geschichte ihrer Kindheit aufgearbeitet. (Schmelcher 2006) Das geht aus einem Interview mit der Autorin hervor. Sie nahm nämlich den gleichen Weg wie ihre Protagonistin. Autobiographisches und Fiktionales stimmen in vielen Details überein. 1978 reiste Julia Franck aus der DDR aus und lebte acht Monate im West-Berliner Notaufnahmelager Marienfelde, wo auch *Lagerfeuer* spielt. Marienfelde ist eine historische Realität. In den 1970er Jahren war es mit Flüchtlingen aus der DDR überfüllt. Im oben erwähnten Interview bezeichnet die Autorin das Lager als einen Lebensbruch, denn hier nahmen Schicksale einen

Wendepunkt, hier wurden soziale und lokale Beziehungen abgebrochen und auch eine andere Weltsicht machte sich kund. Franck zufolge erlebte man, dass „der ehemalige Feind [...] plötzlich selbst war“ (Schmelcher 2006), was große Unsicherheit hervorrief und die frühere Vorstellung von Opfern und Tätern völlig ins Wanken brachte. Marienfelde war also ein Krisenpunkt, zu dem die Flüchtlinge kamen, wobei sie selbst aus einer Krise geflohen waren und in eine unsichere Zukunft gelangten. *Lagerfeuer* ist ein deutscher Flüchtlingsroman. Das traurige Thema der Flucht aus der DDR fand allerdings in der deutschen Literatur wenig Beachtung, denn in den Jahren nach dem Mauerbau ging die Zahl der binnen-deutschen Flüchtlinge zurück und in Marienfelde waren es in den 70er Jahren 4000 Geflüchtete, zu wenig, um das Thema literarisch auf diese Art zu verarbeiten. (Schmelcher 2006) Es gibt eher satirische Zugänge zur DDR-Vergangenheit wie Thomas Brussigs *Helden wie wir* oder den Film *Good bye Lenin* von Wolfgang Becker, aber Franck geht nicht diesen Weg. Ihr sind die Vielstimmigkeit, und die vielen Perspektiven auf die deutsche Geschichte wichtig.

## 2. Geschichte und Struktur

Der Roman *Lagerfeuer* verbindet vier Erwachsenenschicksale im Notaufnahmelager miteinander: Die aus einer halbjüdischen Familie kommende Nelly Senff reist mit ihrem Sohn Aleksej und ihrer Tochter Katja aus der DDR aus, denn nach dem unaufgeklärten Tod des Vaters ihrer Kinder fühlt sie sich in der DDR nicht mehr wohl. Die aus Polen stammende Krystina hat deutsche Vorfahren und will ihren krebserkrankten Bruder in der BRD operieren lassen. Der amerikanische Geheimdienstmann John Bird führt Verhöre mit den Flüchtlingen, und der Schauspieler Hans Pischke wurde aus einem DDR-Gefängnis freigekauft. In der narrativen Struktur unterscheiden wir vier Erzähler, die aus der Ich-Perspektive erzählen. Die wichtigste Erzählerstimme ist die von Nelly, die voll von Erfahrungen, wie Wünschen und Ängsten ist. Sie reist nach West-Berlin, weil sie von einem besseren Leben träumt, aber sie muss bis zur Ausreise, bei der Ausreise und nach der Ausreise immer wieder Erniedrigungen erfahren. Sie möchte in eine freie Welt, aber sie ist unerträglich vielen Befragungen ausgesetzt, so dass sie langsam ihre Träume und Hoffnungen aufgibt und sich mit einer Aussichtslosigkeit abgefunden sieht. Aus dem Notaufnahmelager führt kein Ausweg mehr, nachts herrscht ein Ausgehverbot, die Flüchtlinge wohnen beengt, die Kinder werden in der Schule als Fremde verspottet oder sogar von anderen westdeutschen Kindern misshandelt. Potenzielle Hilfe wird ihnen nicht angeboten, die Personen sind auf Wohltätigkeit angewiesen, Arbeits- und Neuanfangsmöglichkeiten gibt es kaum. Statt der Freiheit erleben sie die Enge, die reale Grenze der Mauer wird durch die mentale Grenze der Exklusion abgelöst. Das ist schockierend und desillusionierend. Die erzählten Geschichten begleitet eine bedrückende und aussichtslose Atmosphäre.

### 3. Motivstruktur

Der Beitrag konzentriert sich auf die Perspektive von Nelly Senff, umso mehr, weil im Film ebenfalls fast ausschließlich ihre Geschichte im Fokus steht. Die anderen drei Erzähler erscheinen eher als Nebenfiguren und unter dem Aspekt ihrer Beziehung zu Nelly.

Daher werden folgende Motive in oppositionellen Motivkomplexen erläutert: Freiheit, Grenze, Begrenztheit, Gefangenschaft und Ausgrenzung, Angst, Bedrohung, Hoffnung und Enttäuschung, und schließlich die Befragungen. Nelly Senff befindet sich in einer Situation voller existenzieller und emotionaler Widersprüche, die der politischen Atmosphäre entspringen. Die reale Erfahrung, nachdrücklich politisch bedroht zu sein, macht das individuelle Leben in der DDR unsicher, aber die Flucht vor dieser Gefahr bringt ebenso große Unsicherheiten, sogar Aussichtslosigkeit mit sich. Der größte Unterschied zwischen dem Buch und der Verfilmung liegt eben in dem Abschluss und in der Überwindung dieser Widersprüche. Die Geschichte des Romans bleibt in einem Zustand der Verharrung stecken. Aus dem Notaufnahmelaager Marienfeld entkommt man nicht, hier landen und verharren die Flüchtlinge. Der Abschluss des Buches ist deprimierend. Die Hoffnungen gehen verloren. Der Abschluss der Verfilmung ist jedoch eine andere Perspektive, wobei der vorübergehende Zustand der Verharrung überwunden und aufgehoben wird. Nelly mietet eine Wohnung und bekommt einen Job.

#### 3.1 Motivkomplex Freiheit, Grenze, Begrenztheit, Ausgrenzung, Gefangenschaft

Das Buch beginnt mit dem Kapitel *Nelly Senff fährt über eine Brücke*. Es handelt sich um die Bornholmer Brücke, über die Nelly mit ihren zwei Kindern nach West-Berlin unter dem Vorwand zu heiraten fährt. Die Brücke ist ein wichtiges Symbol der Grenze und spielt in der politischen Geschichte der DDR eine wichtige Rolle. Sie war ein wichtiger Grenzübergang, einer der Orte, an denen sich auch der Mauerfall 1989 vollzog. Bis 1989 markierte diese Brücke die Trennung, danach die Einigung. Für die Protagonistin bedeutet die Brücke die Grenze, den Übergang und den Weg zur Freiheit. Die räumliche Kürze des Weges steht im Kontrast zur zeitlichen Länge des Übergangs. Ein Weg, den man normalerweise binnen zwei Minuten zurücklegen könnte, dauert stundenlang in der Nacht der endgültigen Ausreise. Die Dunkelheit der Dämmerung kontrastiert mit den Lampen, die die Grenzübergänger beleuchten.

*„Über dem dunklen Fenster brannte eine Neonlampe. Ich wartete, daß ein Licht anging, aber das Fenster blieb schwarz. [...] Aber die Scheiben dieses Fensters hier waren schwarz, besonders schwarz, tiefschwarz, kohlschwarz, rabenschwarz, je länger ich hinübersah, desto unnatürlicher schien es mir. Alles Licht aufgesogen.“*  
(Frank 2003, 10)



Die Steigerung von schwarz verdeutlicht die Aussichtslosigkeit und Angst. Es geht um das Fenster eines Flachbaus, in den die Reisenden gebracht werden, um durchsucht und befragt zu werden. Dieser Bau symbolisiert die Macht der Diktatur, die in den Ausreisenden Angst entstehen lässt. Schwarz verschluckt das Licht, so wie die Macht ihre Bürger verschluckt.

Folgende Sonnenmetapher macht diese Übergangssituation deutlich:

*„Bis die Sonne uns voran zwischen den Häusern versank und noch einmal in der Fensterscheibe des Wachturms hoch über uns aufleuchtete, als wollte sie uns locken und versprechen, daß wir sie schon morgen wiedersähen, im Westen, wenn wir ihr nur folgten, und weg war sie und ließ uns hier in der Dämmerung mit ein paar Feuerstreifen am Himmel stehen und die Schatten schluckten nicht nur uns, sondern die ganze Stadt in unserem Rücken [...]“* (Frank 2003, 8)

Typische Requisiten des Grenzübergangs sind außerdem der Wachturm und die Uniform. Überhaupt steht Nelly in West-Berlin fast ausschließlich mit Lagerbewohnern oder Angehörigen von Behörden in Kontakt: *„[...] der ganze Raum könnte voll sein von Staatsdienern in Uniform, Volkspolizisten, Angehörigen der Staatsicherheit, Grenzsoldaten, Oberen, Lehrlingen, Helfern – aber dann verlöre der einzelne an Autorität“* (Frank 2003, 11).

Dieses Gefühl der Einsamkeit, Verlassenheit, des Eingeschlossen-Seins und der Machtlosigkeit verfolgt die Hauptfigur in beiden Räumen: im Osten und im Westen. Sie erlebt überall eine Grenze, erstmal die physische, dann die mentale. Sie kann über ihre Möglichkeiten nicht hinausgehen. Die Wege und die Zugänge sind versperrt. Sie bekommt nicht einmal ein Visum für die DDR, um ihre Mutter und Geschwister besuchen zu dürfen. Sie ist zwischen den Räumen steckengeblieben.

### **3.2 Motivkomplex Angst, Bedrohung und Hoffnung**

Die Angst verfolgt die Hauptfigur die ganze Geschichte lang. Sie ist zwar eine starke Persönlichkeit, unter der politischen Bedrohung und der eigenen Machtlosigkeit leidet sie aber. Beim Grenzübergang wird sie von einer körperlichen Schwäche erfasst: *„Schlecht war jetzt mir [...]. Erst jetzt bemerkte ich mein Zittern“* (Frank 2003,10). Einerseits reagiert sie so stark, weil sie um ihre Kinder große Angst hat, andererseits davor, dass sie sie nicht genug schützen kann. Hilflos war sie schon beim Umgang der Fremden mit ihren Kindern, nachdem sie die Ausreiseabsicht den Bekannten erzählt hat, so zum Beispiel als die Lehrerin der kleinen Tochter einredet, dass sie nun Kapitalisten und Feinde würden und das schlecht sei. Am Grenzübergang müssen die Kinder getrennt ins Gebäude zur Befragung gehen. Nelly erlebt dabei die größten Leiden, fast einen Verfolgungswahn. Der beruht aber auf den realen Mechanismen der kommunistischen Diktatur. Das Bild des unterirdischen Labyrinths suggeriert Angst, Ohnmacht und Verlassenheit, also den existentiellen Verlust und die Entfremdung.

*„Die Tür blieb so verschlossen, daß ich überlegte, ob ich mich getäuscht hatte und meine Kinder in einer ganz anderen Baracke verschwunden wären. [...] Vielleicht*

*führte ein unterirdischer Gang in ein entlegenes Polizeilager, dierkt ins Zentralkomitee, in die dunklen Gewölbe der Staatssicherheit. [...] Womöglich befand sich unter dem Schloßplatz ein weitverzweigtes Labyrinth mit speziellen Verliesen, in denen Kinder der Flüchtlinge eingesperrt und zur Besserung genötigt wurden. Bis sie bereit waren, von staatstreuen Bürgern in sozialistische Familien aufgenommen zu werden. [...] Was zählte schon das Papier, die Genehmigung, wenn sie mich einfach verschwinden ließen, ganz und gar, und die Kinder in ein Heim steckten? Zwansadoption. Darüber gab es Gerüchte. Insbesondere Feinde des Landes, aber auch Feinde der sozialistischen Demokratie.“ (Frank 2003, 12)*

Auch im Westen, im Notaufnahmелager kann Nelly ihre Ängste und Ohnmacht nicht loswerden. Infolge der ständigen Verhöre ist sie misstrauisch und zweifelt an der Ehrlichkeit vorgespielter Hilfsbereitschaft. Das geht aus einer Szene mit Doktor Rothe hervor. Die Hauptfigur versucht der Hilfeleistung stolz und entschlossen zu entgehen. Sie fragt: *„Was für eine Hilfe soll es sein? Wobei?“* (Frank 2003, 235). Doktor Rothe versucht ihr einzureden, dass sie in einer schrecklichen und unwürdigen, sogar auswegslosen Situation mit den Kindern lebe. Das widerlegt Nelly, indem sie behauptet, es sei eine ungewohnte Situation, aber sie sei aus freier Entscheidung hergekommen. Sie würde einen Scheck bekommen und man würde ihr bei der Suche nach einer Wohnung helfen. Nelly lehnt misstrauisch diese Hilfe ab, aber der Mann versucht sie zu überzeugen: *„Glauben Sie nicht, daß ihre Kinder es als Demütigung erleben, durch eine Schranke nach Hause und wieder hinaus ins Freie zu treten?“* (Frank 2003, 237). Der Mann meint, Nelly könne diese Situation mit ihrer Weigerung nicht lösen und sie sei wie viele *„Opfer menschenfeindlicher und unwürdiger Systeme“* (Frank 2003, 243).

Nelly hat ihre Träume auch aufgegeben. Sie hat ihren Geliebten, den Vater ihrer Kinder, einen russischen Wissenschaftler auf ungeklärte Weise verloren. Er ist in West-Berlin spurlos verschwunden, und so ist das Leben für Nelly in der DDR noch unerträglicher geworden. Überall vermutet man, dass der Mann ein Agent war. Sie hat schon längst den Glauben daran aufgegeben, dass Wassilij je zurückkehrt. Der Traum im Allgemeinen ist ein Ausweg. Das erklärt sie dem westdeutschen Agenten, der die Verhöre leitet: *„[...] wissen Sie, man tröstet sich wohl damit, man erzeugt im Traum diese Fata Morgana, den Ort, aber auch die Zeit, die eine andere ist. [...] Als befinde man sich im gemeinsamen Koordinatensystem irdischer Himmelsrichtungen“* (Frank 2003, 96).

In der DDR kann man den Anderen nicht vertrauen, in jedem Menschen steckt ein potenzieller Mörder, der ein Doppelleben führt, mal ein Vater, mal ein Offizier des Geheimdienstes zu sein. Dieses Leben und diese Unsicherheit will sie im Westen loswerden.

### **3.3 Motivkomplex Verhöre und Befragungen**

Die Hauptfigur und ihre Kinder sind von der Einreichung des Ausreiseantrags an ständigen Befragungen und Verhören ausgesetzt. Die Kinder erleben das in der Schule, was besonders auf das kleinere Kind, das Mädchen einen großen Einfluss

hat. Ihr wird dermaßen Angst eingejagt, dass sie nicht einmal schlafen kann. Bezeichnungen wie Feind der Heimat zu sein verunsichern sie. Im ersten Kapitel, als sie die Grenze passieren, werden die Kinder von Nelly getrennt und verhört. Nelly, die Ich-Erzählerin, erwägt in einem inneren Monolog, welche Fragen die Kinder bekommen werden und wie mit ihnen umgegangen wird.

*„Sie werden Katja und Aleksej fragen, warum wir rüber wollten und [...] sagen: Wir wollen etwas wissen und du mußt die Wahrheit sagen, hörst du? [...] Vielleicht wird der Beamte ihm drohen, vielleicht an seinen Arm reißen, damit Aleksej nicht vergiftet, wieviel stärker einer wie er war. [...] Was wil eure Mutter drüben? Liebt sie den Mann? Habt ihr gesehen, ob er sie küßt? [...] Es gab nur falsche Antworten. [...] Falsche Antworten. Nicht einmal das wußte Aleksej.“* (Frank 2003, 11)

Nach den Kindern wird auch die Hauptfigur verhört. 18 Seiten lang wird es ausführlich erzählt. Sie wird abwechselnd von unterschiedlichen Beamten nacheinander befragt und zweimal auch physisch untersucht, sogar gynäkologisch. Das ist erniedrigend, aber Nelly ist sich der Methoden bewusst und darauf gefasst. Inzwischen denkt sie: *„Sie wollen dich ärgern, dachte ich, nichts Böses, sie wollen dich ärgern. Welche Genugtuung für diesen kleinen großen Beamten wohl in solchen Fragen und Antworten steckte?“* (Frank 2003, 17). Manchmal reagiert Nelly mit einer Phrase *„das wissen Sie“*, und damit wird bestätigt, dass diese Befragung wirklich einen psychischen Druck bewirken soll. Sie muss sich vor männlichen Beamten ausziehen. Die körperliche Nacktheit Nellys steht im Gegensatz zu den uniformiert bekleideten Beamten. Sie *„hätte unbemerkt vor Scham im Boden versinken können“*. *„Ihm schien meine Nacktheit peinlicher als mir“* (Frank 2003, 27). So denkt Nelly in dieser Situation der höchsten Auslieferung und Erniedrigung. Bei der Untersuchung setzt sich Nelly mit den Gedanken des Kalten Krieges auseinander. Das Regime und wie das Regime mit seinen Bürgern umgeht, ist eine Reaktion auf den Kalten Krieg. Diese Scham und Inhumanität signalisiert sehr gut die Nachtmetapher, die der verzweifelten, bitteren und zugleich resignierten Frage von Nelly zu entnehmen ist: *„Wie schwarz sollte die Nacht auch geworden sein?“* (Frank 2003, 18). Schwarz steht für diese Schande und Unwürde.

*„Nur hatten wir keinen Krieg. Zumindest hatte ich das Wort bislang nicht so geglaubt. Auch mit dem Zusatz kalt nicht. Was hieß das schon kalt? [...] unter Krieg stellte ich mir das andere vor, das, was ich nicht erfahren hatte. [...] Daß wir im Krieg lebten, hatte ich bislang nicht so recht bemerkt. Ich schämte mich dafür. Aber es war sicher nicht die Scham, nach der da in mir gesucht wurde.“* (Frank 2003, 30)

Und da wird sie von bitteren Erfahrungen des Kalten Krieges überflutet. Dass z. B. auch ihre 87 jährige Großmutter vor drei Jahren nach zahlreichen legitimen Grenzübergängen untersucht wurde, um ihr unter einem ähnlichen Vorwand [wie Nelly jetzt], sämtliche Kronen und Brücken zu entnehmen. *„Nur hofften sie bei ihr wohl, Material eines westlichen Geheimdienstes zu entdecken“* (Frank 2003, 30). Der Hauptfigur bleibt als Mensch nur der hilflose Zynismus übrig, das Wesen des kommunistischen Regimes zu entlarven. Typisch ist für die Befragungen, dass die Beamten den Infinitiv als Befehlgebung benutzen, wie „setzen“, „abtreten“. Nach

dieser Misere in der DDR wird die Befragungsprozedur in der BRD fortgesetzt. Die Neuankömmlinge aus dem Ostblock erfahren, keine Unabhängigkeit und Freiheit, sondern nur eine andere Art von Abhängigkeit und Unfreiheit. (Brussig 2004) Auf die Bemerkung des amerikanischen Beamten, dass Nelly bei ihnen in Sicherheit sei, antwortet Nelly, dass sie so unterrichtet sei, dass man am sichersten in einem kommunistischen Land mit einer Mauer sein kann. (Frank 2003, 62) Und sie erzählt, dass sie schon der Fragerei müde sei:

*„Sehen Sie, ein halbes Leben lang hat mich die Staatssicherheit befragt, heute sind Sie dran, morgen die Briten, und übermorgen wollen die Franzosen. Wann darf der bundesdeutsche Geheimdienst dran? Und an der Grenze haben mich unsere Staatsdiener [...] befragt. Mein Kopf ist leer. [...] ununterbrochen werde ich verhört.“*  
(Frank 2003, 74)

Trotzdem wird sie auch hier mehrmals verhört, hauptsächlich wegen ihres Geliebten, Wassilij, von dem die Amerikaner vermuten, dass er ein Doppelagent war. Nelly als Staatsbürger ist nur ein Spielball zwischen den Großmächten, überall wird sie in ihrer Menschenwürde und Freiheit verletzt, nur die Art und Weise der Großmächte unterscheiden sich, wie sie mit den Menschen umgehen.

#### 4. Motivkomplexe im Film

Der Grenzübergang wird im Film etwas schneller inszeniert als im Buch, aber die wichtigsten Motive korrespondieren mit denen des Romans. Das Gebäude, in dem Nelly verhört und untersucht wird, wird nicht so ausführlich erfasst. Im Film hat sie nur ein Kind, Aleksej und er geht nur auf die Toilette, er wird nicht verhört. Nellys Angst um ihren Sohn und die vielen inneren Monologe werden nicht wiedergegeben. Beim Grenzübergang ist aber die schauspielerische Leistung hervorragend, die in der Mimik zum Ausdruck kommt. Auf den Bildern des Filmes ist der gleiche Ort, die gleiche Zeit, mit 30 Sekunden Differenz erfasst.



Zuerst (im Film bei 8:15–8:45) blickt Nelly in die DDR zurück, sie ist schon über die Brücke gefahren und bleibt dort stehen. Der Schreck, der Abscheu und ein düsterer Blick ist auf dem Gesicht zu entnehmen.



Auf dem anderen Bild (im Film bei 9:00–9:10) blickt sie nach vorne, ihr gegenüber scheint noch die untergehende Sonne, sie beleuchtet ihre Haare und Gesicht. Es ist ein Bild von Optimismus, Hoffnung und Freude. Zwei Seiten der Brücke, der Grenze, zwei Pole des Lebens, die Vergangenheit und die Zukunft, die Brücke symbolisiert das Jetzt, das Dazwischen, in dem sich Nelly befindet.

Bei der Ankunft in Marienfelde sieht man einen Gebäudekomplex, der mit einem Betonzsund umgeben ist. Die Flüchtlinge müssen durch ein Tor gehen. Die Begrenzung als Motiv ist auch hier erfasst.

Ihr letztes Verhör in der DDR wird im Film inszeniert. Die Hauptfigur wird beim Grenzübergang abgeführt. Sie wartet allein, und als der Beamte kommt, blickt Nelly auf ihn. Dieser Blick und dass sie sitzt, der Mann aber steht, zeigt ihre untergeordnete und ausgelieferte Position. Nelly beherrscht sich die ganze Zeit, sie ist mutig und entschlossen – auch bei den größten Demütigungen.

Die Verhöre in der DDR und in der BRD belasten sie sehr. In der DDR ist die psychische auch mit einer physischen Belastung verbunden, was ihr Schmerzen verursacht. In der BRD wird Nelly aber mit der amerikanischen Staatssicherheit konfrontiert und erkennt den Grund ihrer Verhöre: Wassilij ist es, ihr Lebensgefährte, der sie in diese Bedrohung brachte. Sie hat diesen Mann geliebt, ihn verloren und jetzt möchte sie neuanfangen. Aber die amerikanischen Offiziere erschrecken sie damit, dass der Tod von Wassilij eine Täuschung gewesen sein könnte. Das erschüttert Nelly und ihre Angst wird auch in der BRD neu erweckt. Nelly schwankt in ihren Gefühlen zu Wassilij, sie liebt ihn, sie vermisst ihn, aber sie hat nun Angst. In einer Szene hat sie eine Vorstellung, einen Tagtraum, in dem sie Wassilij umarmt. Sie sucht nach Sicherheit und Trost, aber das hat sie nur in ihren Gedanken und ihren Wünschen. Die Filmkritik bringt es auf den Punkt, indem sie behauptet, *„zwischen den ideologischen Fronten hat sie eine bedrückende Erkenntnis: wie ähnlich sich beide Systeme doch anfühlen“* (Buß 2014). Die zwei Systeme ähneln sich sonderbar, in beiden Welten ist Nelly Grenzen ausgesetzt.

## 5. Fazit

Man kann beobachten, dass bestimmte Motive und Metaphern dominanter sind oder wiederholt vorkommen. Daraus ergibt sich die Symbolik des Buches. Typisch sind die schwarz-weiß Kontraste, die Vorstellung vom unterirdischen Labyrinth, in dem Menschen verschwinden, die Brücke, der Zaun, die Mauer, die Uniform und das Feuer. Das Anfangsbild von der untergehenden Sonne mit Feuerstreifen findet in dem Schlussbild seine Vollendung. Die Geschichte endet zu Weihnachten im Notaufnahmelager. Den Flüchtlingskindern werden ein Weihnachtsbaum und Geschenke gespendet, es wird die Ode *An die Freude* von Schiller gesungen und der Weihnachtsbaum beginnt zu brennen. Mit diesem Bild des Feuers endet der Roman, so fungiert das Feuer als Rahmen. Nellys Weg ist im Buch ein Kreis. Von der Begrenzung kommt sie über die Entgrenzung wieder zur Begrenzung, zum brennenden Weihnachtsbaum. Im Film findet man den gleichen Kreis, allerdings tritt Nelly am Ende aus dieser Begrenzung hinaus, indem sie eine Wohnung mietet und das Notaufnahmelager verlässt.

Aber die Motive der Verhöre und Nellys Ausgeliefertsein in beiden Welten zeigen dem Zuschauer, „*wie jedes System, ob demokratisch oder autoritär, den Menschen seinen Stempel aufzudrücken versucht. Das Unpolitische kann es nicht geben, wenn alles um einen herum Politik ist.*“ (Buß 2014)

## Literaturverzeichnis

Brussig, Thomas (2004): *Unsanfte Landung*. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-28721244.html> [Abgerufen am: 10.02.2020].

Buß, Christian (2014): *Furioses DDR-Fluchtdrama „Westen“*. In *der Twilight Zone des Kalten Krieges*.

<https://www.spiegel.de/kultur/kino/westen-kinodrama-mit-joerdis-triebel-von-christian-schwochow-a-959242.html> Abgerufen am: 10.02.2020

Franck, Julia (2003): *Lagerfeuer*. Köln: DuMont Verlag.

Schmelcher, Antje (2006): *Julia Franck: Narben sind häufig taub*. <https://www.welt.de/print-welt/article256146/Narben-sind-haeufig-taub.html>, Abgerufen am 10.02.2020

Schwochow, Christian (2013): *Westen*. DVD.

## Rendszerezett popkultúra

### Benyovszky Krisztián: Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához

*Baka L. Patrik*

Benyovszky Krisztián új kötete, a *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához* fontos előrelépésnek tehető a jelzett kérdéskör magyar recepciójának frontján, hazai környezetben ugyanis nem született még olyan munka, amely a populáris irodalom és kultúra jelenségét legelemibb összetevőinek, alapvető, de egyszersmind lényegi kérdéseinek körüljárása felől közelítette volna meg. A munka fókuszában nem történeti vonatkozások állnak – noha a populáris irodalom és rokon fogalmainak körüljárása során szó esik az egyes korszakok témánk iránti viszonyulásáról –, hanem alapvetően jelenség-, fogalom- és problémaközpontú vizsgálódásról van szó, melynek során bár az irodalom kétségkívül kitüntetett pozíciót kap, más mediális környezetek, populáris művészetek is szóba kerülnek. A szerző szimpatikus módon még a *Bevezetőben* vall a téma iránti érintettségéről, ez azonban a könyvet végigolvasva korántsem kritikátlan rajongásként lepeződik majd le – azt mindazonáltal előrejelzi, hogy nem is egy, az esztétikai ideológia fellegvára felől indított s a populáris irodalom ellen viselt boszorkányüldözésre számíthatunk. Hiszen a *Megközelítési szempontok* egyik legfontosabb tanulsága éppen a szép- és a populáris irodalom és kultúra kritériumrendszerének egymásra történő, legfeljebb feltételes és részleges kiterjeszhetőségének felismerése, annak maradéktalan elvárása és számonkérése ugyanis sokszor tényleg lelemböző eredményt hozhat – ám ez *vica versa* érvényes. Amint Benyovszky írja:

Célom a populáris kultúráról és irodalomról alkotott egyoldalú torzkép korrigálása, mégpedig a vele szemben leggyakrabban felmerülő esztétikai kifogások érvényességének mérlegelésén és kritikai reflektálásán, működési szabályainak megértésén, valamint a befogadásában és tanításában rejlő pozitív lehetőségek kiemelésén keresztül. A tankönyv egyes fejezetei ehhez kínálnak fogódzókat olyan jelenségeket állítva a figyelem középpontjába, mint a szöveg- és médiumközi kapcsolatok, a műfajok, a hősök, a rajongók vagy éppen a kötelező olvasmányok (Benyovszky 2019, 8).

Mindenképp jelzésértékű a *Megközelítési szempontok* azon szándéka, hogy legalább annyira kíván a témával foglalkozó egyetemi kurzusok tankönyvévé válni, mint az akadémián kívüli, érdeklődő közönség olvasmányává. Előbbi ugyanis – a kötet utószava felől nézve reflektáltan – igazolja a populáris irodalommal és kultúrával szembeni közép-kelet-európai „olvasást”, ami a szakkritika mellett a felsőoktatást is elérte: tanulmányok, monográfiák, folyóiratok és konferenciák, egyetemi kutatócsoportok és kurzusok témájává vált. Mindezek, s különösen az utóbbiak számára Benyovszky Krisztián munkája kétségkívül meghatározó alap- és háttéranyagként funkcionálhat.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy vázoljuk a *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához* centrális kérdésirányait, melyek voltaképpen az egyes fejezetek kiindulási alapját is adják. Megelőlegezzük, hogy a bemutatásban az egyes szakaszok tekintetében nem törekedtünk arányosságra.

Az első, *Fogalmak útvesztőjében* címet viselő fejezet kvázi nulláról építkezve, a kultúra tágabb és szűkebb – a voltaképpeni emberi életforma egészét lefedő antropológiai, valamint a már művészetfókuszú, azaz esztétikai – meghatározásából kiindulva a populáris jelleg értelmezéséig jut el, melyet mint a hétköznapi kultúrájának részét, anti-művészetet, valamint sajátos művészeti formát értelmez. A *Megközelítési szempontok* már a *Bevezetés* második bekezdésében a populáris terminus és szinonimái által hordozott pejoratív jelentéstartalmakkal szembesít, s konstatálja, hogy a populáris irodalmat korszakokon át másodrendűnek, a mindenkori jelen néptömegeinek szükségleteit kritikátlanul kiszolgáló, s ezáltal a művészi, esztétikai értékeket minimum háttérbe szorító, profitorientált vállalkozásnak tétéleződött. Ezek a szempontok részletes felfejtést kapnak a *Fogalmak útvesztőjében* című fejezetben, amely bár koronként változó, de végig bipoláris és hierarchikus megkülönböztetésként leplezi le a mindenkori kultúraértelmezéseket, úgymint magas és alacsony, elit és népi, l'art pour l'art és tömegirodalom „szembenállását”. Mára azonban az elkülönülés helyett a kettő kölcsönhatása került előtérbe, amit az egyes pólusokon keletkezett művek és recepciójuk egyaránt igazol. A fejezet külön elemzi a ponyva-, lektúr- és peremirodalom fogalmi különbségeit, valamint a tömegirodalom és tömegkultúra kifejezéseket, melyek jól jelzik a kiterjedt terjesztést, a minél több hordozón való jelenlétet, valamint a széles néprétegek általi befogadhatóságot, vagyis azt, hogy az értelmezés legalább valamilyen szintje a legtöbb számára elérhető. Tanulásgként lejegyezhető tehát, hogy az egyes fogalmak azért sem egyeztethetők maradéktalanul, mert a művészeti kommunikáció más-más összetevőire vonatkoztak (produkció, recepció, hordozó) s mert koronként és kultúránként változnak. A bipoláris, értékalapú megkülönböztetés ennek tükrében nem más, mint az intézményesült magaskultúra által működtetett, öngazoló és önnön pozícióvesztését ellensúlyozó kritikai diskurzus terméke (vö. Bényei 2009, 47. Hivatkozva: Benyovszky 2019, 25).

A populáris kultúrára a kultúra egy **autonóm** részrendszereként tekinthetünk, melyre a **széleskörű hozzáférhetőség**, a **befogadóközpontúság**, a **műfajközpontúság**, a **hősközpontúság** és a **profitorientáltság** jellemző.

A popkultúra a magasként tétéleződő hagyományos társművészetek mellett, azokkal párhuzamosan létező és szüntelen dialógust folytató, mégis önállóan működő – önszervező és önszabályozó rendszer. A popkultúra (bíráival ellentétben) nem a magas kultúrával szemben, hanem a maga határain belül alakítja ki saját kánonját, az értékes és értéktelen skáláját, a magas és az alacsony, a centrum és a periféria kategóriáit, illetve a jellemző médiumait, irányzatait, műfajait és azok tipikus konfigurációit (Benyovszky 2019, 26. E felfogás részleteit lásd: Malíček 2008, 19–23. Hivatkozás az eredetiben).



A *Viszonyulások és elméleti pozíciók* szerveződése átörökli a bipoláris gondolkodásmódot, itt azonban egy-egy neves kutatót rendel a populáris kultúrával szembeni viszonyulások, attitűdök mellé, s az ő munkásságuk mentén szegez érveket és ellenérveket a témának. A *démonizáló attitűd* képviselője itt Theodor W. Adorno munkássága lesz, aki a popkultúrát az erkölcs, a nemzeti öntudat s egyáltalán a kultúra métegyeként, irtandó gyomjaként értékeli, s cenzúrával sújtaná. Szórakoztató mivoltát, klisérendszerét gyermekdednek, monotonnak és egyszerűsmind nevetségesnek tételezi. Vele szemben John Fiske a *rajongó attitűd* képviselője. Ő a popkultúrára élvezetek forrásaként, vitális és identitásformáló tényezőként tekint, melynél nagy szerep jut a befogadónak mint közreműködőnek, aki mindenkor újraterelemi, árnyalja és közvetíti e kultúra termékeit. Fiske kulcsfogalmai ezért is az *ellenszegülés* és a *kisajátítás*, melyek alatt az elit kényszerítő erejével való szembeszállást és az egyéniesítést, az egyes alkotások, világok és tanulságaik saját egyéniséghez való hozzáigazítását érti. Benyovszky felvázol azonban egy harmadik, *meliorista* – azaz jobbitó – viszonyulást is, melyet Richard Shusterman nevével fémjelez, s melyhez a korábban általunk is említett személyes érintettsége értelmében maga is a legközelebb áll. Shusterman szerint a popkultúra egésze jócskán hagy maga után kívánnivalót, de kétségkívül fejleszthető, esztétikai értékek teremtésére és jelentős társadalmi célok elérésére is kiaknázhatók az általa kínált lehetőségek. A fejezet végén egy negyedik, értéksemleges hozzáállást is felvázol Benyovszky, mely alatt a popkultúrára irányuló archiváló tevékenységet és szakközetek létrehozását érti. Az ilyen munkák éppúgy vonatkozhatnak egy-egy korszak korpuszára (pl. Pavel Janáček – Michal Jareš: *Svět rodokapsu*) vagy épp valamely popkult szerző életművére (pl. *Rejtő lexikon*, szerk. Farkas András).

A kötet harmadik fejezete az intertextualitás és az intermedialitás fogalmi és típusai felől közelíti meg a vizsgált kérdéskört, melynek alkotásai ilyenformán nemcsak a szövegek, de az egyes médiumok határait sem ismerik, sőt kifejezetten az azokon való átjárás a céljuk. A populáris alkotások egyik ismérveként a *transzmedialitást* említi, tehát az egyes alternatív és fiktív világok több platformon, médiumon (regények, számítógépes játékok, filmek stb.) való párhuzamos jelenlétét, melyek így együttesen tágítják, árnyalják és időnként ellenpontosítják a kiépített univerzumokat. *Mítoszépítés* alatt az alapvető értékek és az emberi életet meghatározó fundamentális kérdések vissza-visszatérő jellegét, s a popkulturális hősök ezek érdekében folytatott küzdelmét érti, de a *sorozatszerűség*, az *ironikus*, *öntematizáló* vagy zsánerspecifikus *önreflexiók* éppúgy jellemzik őket, amiként az *újrahasznosítás* legkülönbözőbb eljárásai is, gondolva például a Lubomír Doležel által körülhatárolt aktualizáló *áthelyezésre*, *kiegészítésre* és *mutációra*, mely utóbbi az ismert szűzség, klisék és értékeik radikális kiforgatásában érdekelt. A fejezetben a *crossoverekről*, tehát a különböző univerzumokból származó hősök történeteit összefonó narratívátípusról ugyancsak olvashatunk, amiként a szerző a popkult szövegek meghatározó *paratextuális* ismérveiről (a tényleges művet körülvevő szövegi elemek, amilyen a borítón olvasható összefoglaló, díjak, ajánlások stb.) is tanulságosan értekezik.

A negyedik fejezet centrumában a műfajok/zsánerek állnak, azok fogalmának lényege, rétegzettségük és tulajdonképpeni „genealógiájuk”, tehát az *architextuális*

viszonyháló, ahogy a fölé- és alárendelt szintekhez, eredőkhöz és származékokhoz, valamint a párhuzamosan mellettük létezők műfajokhoz kapcsolódnak.

A legújabb műfajelméleti szakirodalomban a műfajok létmódját és egymáshoz való viszonyát a szigorú beosztású táblázat, rekesz- vagy fiórendszer helyett már a „táj”, a „vidék” térbeli metaforáján keresztül próbálják inkább jellemezni. Hangsúlyozván ezzel a határok rugalmasságát, a fokozatos áttünések, az átmeneti sávok, az elvegyülés, az áttörés és a befolyás tapasztalatát. E képzeletbeli „**műfaji vidék**” centrumában a műfajilag legtisztább szövegek helyezkednek el, amelyek a legtöbb műfajtipikus vonást hordozzák, a periféria felé haladva pedig olyanok, amelyek kisebb arányban tartalmaznak egy adott műfajra nézve jellegadó tematikus, szerkezeti vagy stilisztikai jegyeket (Benyovszky 2019, 75. Vö. Šidák 2013, 98. Hivatkozás az eredetiben.).

A fejezet a műfajokról mint a befogadó tájékozódását elősegítő élményi és tematikus iránymutatókról értekezik. Bár ezek egyfelől a kiszámíthatóság részleges tényét vetítik előre, nem gátjai a kreatitásnak, s még ha lassan is, de a műfaji jelleg éppúgy ki van téve a (részleges) változásoknak. A hazai és angolszász zsánerspecifikus folyóiratok egy-egy klasszikus példájának felelevenítését követően Benyovszky a krimi és a horror műfajok tipizálásába, alműfajainak bemutatásába fog, zárásként pedig a kortárs popkultúrát egyre inkább jellemző *hibrid* jellegről, azaz a műfajok keveredéséről és az így kialakuló opciók sajátosságairól értekezik.

Az ötödik fejezet fókuszában a populáris hős mint a zsánერიrodalom- és kultúra fundamentális eleme kerül tárgyalásra. A hősök egyszerre eszmék és ideálok megtestesítői, akik párhuzamosan képviselhetnek ideológiákat és lehetnek sztereotípiák típuskarakterei. Az átlagosat jócskán túlszárnyaló képességeikről ismersezenek meg, de nem minden esetben szuperhősök. Ennek a kitűnésnek viszont ára van: általában valamiféle handycappal párosul. Utóbbi, traumyszerű jellegéből adódóan, sokszor a hőssé válásnak is elindítója, a rajta való túllépés pedig önmaguk meghaladásának kifejeződése, ami méltóvá teszi őket arra, hogy példaként szolgáljanak. Jobbára jól felismerhető identifikációs jelekkel – viselettel, szokásokkal/viselkedésmintákkal, alkalmazott tárgyakkal – bírnak, ami akkor is azonosíthatóvá teszi őket, ha épp a korábban említett crossoverekben, többedmagukkal jelennek meg.<sup>1</sup> A fejezet a hősök és kísérőik típuspéldáin túl azokat antik és mitológikus előképeivel is összeolvassa (Katniss Everdeen ~ Theseus, Spartacus, Robin Hood; Superman ~ Hercules, Mózes), kortárs ideává, hőrosszá válásuk egyik kulcsaként viszont vissza-visszatérő megjelenésüket említi, illetve ennek médiumközi jellegét. Egyszerre találkozhatunk velük számítógépes játékok virtuális közegében, a mozivászonon és a regényekben, s e sokrétű, kvázi állandó jelenlétük az, ami többek közt kikezdehetlenné teszi pozíciójukat. A szakaszt követő exkurzus Hercule Poirot alakján szemlélteti közelebből a populáris hős „működését”.

A *Rajongói közösségek* és a *fanfiction* címet viselő fejezet módosít a fókuszon: a popkult alkotások helyett azok befogadó közönségére, valamint a rajongói meg-

<sup>1</sup> Ebben a tekintetben invitálja az olvasót izgalmas játékra a kötet borítója is, amennyiben egy piros nyálókára vetítve (emberi) alakok és tárgyak sziluettjeit jeleníti meg, s szinte felteszi a kérdést: „Hányunkat ismersz fel?”

nyilvánulások sokrétűségére fordítja a figyelmet; e téren többek közt Henry Jenkins munkái a mérvadóak. A rajongói közösségek, azaz *fandomok* olyan csoportosulások, melyeket alapvetően egy popkulturális univerzum köt össze. A tagok közti kapcsolat napjainkra jobbára virtuális és az online felületeken, *rajongói oldalakon* összpontosul, melyek egyszerre közösségteremtő és kommunikációs felületek is. A korábban kis példányszámban, szűk körben terjesztett, rendszertelenül megjelenő rajongói folyóiratok, a *fanzine*-ok már éppúgy inkább itt érhetők el, amiként a rajongás tárgyát képező univerzumokban játszódó, a hősök alternatív kalandjait kibontakoztató *fanfiction*ök is. Utóbbiak szerzői az egyes fandomok tagjai, akik önmaguk és rajongótársaik szórakoztatására, az anyagi nyereségről lemondva teszik közzé jobbára amatőr történeteiket. Benyovszky éppúgy értekezik ezek legjellegzetesebb típusairól, amiként analógiákat is felfedez azok szellemisége és a posztmodern gondolkodásmódja közt, hiszen a fanfictionök létalapja ugyancsak az irodalmi szövegek feletti szabad rendelkezés elve.

Az utolsó megközelítési szempontot a populáris kultúra alkotásainak és szövegeinek irodalomtatásban való kiaknázhatósága, valamint annak potenciális lehetőségei adják. A szakasz Arató László felfogásmódjával mutat párhuzamokat, amennyiben az irodalomtatás történeti, műveltségkövetítő szerepe helyett az élményszerű – tehát befogadóközpontú – oktatás mellett érvel, melynek – ha eredményes kíván lenni – nem pusztán a kortárs irodalom felé, de a popkultúra felé is nyitnia kell, hisz mindenekelőtt ez a kultúra a fiatalok kultúrája. Az órák olvasmányai szerveződhetnek konszenzusos alapon, a diákok és a tanár egymást kiegészítő ajánlásaival is, hiszen a spekulatív fikció művei és a jól megválogatott könnyűzenei dalszövegek éppúgy alkalmasak a narratológiai fogások s a verstani alakzatok elsajátítására, a közismert, mediális határokat nem ismerő adaptációk, valamint az újírásokban hathatósan jelenlevő alakpárhuzamok pedig a klasszikusok iránt is felkelthetik az érdeklődést. Éppúgy említhetők azonban a fanfictionök szellemiségét magukra öltő kreatív írásos feladatok is, amelyek a fogalmazáskészség és a kreativitás, sőt a szociális érzékenység fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak.

Benyovszky Krisztián, a krimi egyik legjobb magyar értője ebben a könyvben sem hazudtolja meg magát. Analógiái, exkurzusai – melyek a kötet három fejezetét követően egyfajta elemzési példaként tűnnek fel – a legtöbb esetben a krimi zsánerére fókuszálnak: hősként Agatha Christie legismertebb detektívjét, paratextusokként Baráth Katalin *Dávid Veron* sorozatának szövegelemeit veszi górcső alá. Sosem spoilerезik, amiért bizonyosan nem csak a krimi kedvelői lesznek hálásak neki – s ne feledjük, ez egyszersmind önreflexió is. De ugyancsak autoreferenciáknak tétélezhetők a háromból két exkurzusban centrumba állított verselemzések is, amennyiben a könyv egy szakaszán Richard Shusterman hasonló megoldását Benyovszky is nagyban igenli; mindez éppúgy a shustermani gondolkodásmóddal való azonosulásának igazolása. Kérdés persze, hogy vajon nem lett volna szerencsésebb csak egy elemzésben élni ezzel a gyakorlattal. Jelen sorok írója szerint a műfajokról értekező fejezet inkább kívánt volna meg egy regényelemzést, hisz mint arról a szerző is ír az utolsó, oktatás-fókuszú fejezetben, a líra eleve felülreprezentálnak számít a magyar irodalomtatásban, s ugyanitt jegyzi meg azt is, hogy a populáris kultúrával való foglalkozás mindenekelőtt prózaközpontúként képzelendő

el. Ez a szemlélet – a jelzett szakaszon – talán jobban visszaköszönhetett volna az egyébként tanulságos babitsi líraelemzések helyett – vagy mellett.

Azon túl, hogy a kötet igazán kiterjedt, sokrétű és irányadó szakirodalmi bázissal dolgozik – melynek tételei közül a szlovák, a cseh, a lengyel és az olasz nyelvű munkák úgy hathatnak újdonságként a téma iránt érzékeny magyar olvasóközönység és szakma számára, hogy egyszersmind tájékoztatnak is a populáris kultúra kutatásának jelzett régiókban stádiumáról, annak főbb irányvonalairól s művelőinek kulcsfiguráiról is –, a *Befejezésben* olyan magyar nyelvű folyóiratok (*Opus, Prae*), szakkötet-sorozatok (Parazita Könyvek, az Athenaeum Kiadó vonatkozó szériája), valamint online fórumok (MA PKK blog, SFmag) felé irányítja az olvasót, melyek további hasznos információkkal szolgálnak a kérdéskörrel.

A munkának nagy erénye a rendszerezettség. Mint építőkövekből épült vár, úgy nyer benne formát a popkultúra világának szövevénye, s a körüljárt kérdések mentén úgy születnek újak, hogy azok feltárásának lehetősége egyszersmind inspirációként is hat a befogadóra. A *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához* egyszerre nevezhető alapozó munkának, figyelmessége, rendkívül olvasmányos stílusa révén pedig útmutatónak is, hogy miként érdemes a popkultúrával foglalkoznunk.

## Irodalom

Bényei Tamás (2009): Kategóriaváltások: a krimi elolvashatatlansága. *Alföld*, 2009/5. 45–59.

Benyovszky Krisztián (2019): *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Maliček, Juraj (2008): *Vademecum popkultúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Šidák, Pavel (2013): *Úvod do studia genologie*. Praha: Akropolis.

# Poétikai monográfia

## Horváth Kornélia: *Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben*

Sárközi Balázs Dezső

Horváth Kornélia *Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben* című monográfiája a Gondolat Kiadó gondozásában jelent meg 2017-ben. A monográfia Petri György költészetének egészéről képet nyújt a Petri-lira recepciójának kérdésköréről, a Petri György életművére jellemző kötet szerkesztési és ciklusépítési metódusokon át az intertextualitás, versforma, beszédmód, figurális nyelvészeti jellemzők elemzéséig. A konkrét szövegelemzések és a Petri-lira áttekintése, analízise mellett rendkívül széleskörű elméleti háttéranyaggal szolgál a modernség, a klasszikus és késő modern paradigma befogadásához, elsősorban a három *Exkurzus*ként aposztrofált fejezetben.

Miként a cím és a szerzői bevezető is kiemeli, a monográfia nem az életrajzi fejlemények tükrében, vagy az alkotások kronologikus egymásra vonatkoztatásában kíván interpretációt nyújtani, hanem sokkal inkább a nyelvi-poétikai hatásmechanizmusokra és értelemképző eljárásokra helyezve a hangsúlyt, a vers beszédmodalitására, a költői-nyelvi artikulációra és szövegképző gyakorlatra kíván reflektálni, a poétikai alapok középpontba helyezésével.<sup>1</sup> Ez a fajta megközelítésmód az, amely a szerzői bevezetésben indokként szolgál – a korábban megjelent három Petri-monográfia meglétének ellenére (Fodor 1991; Keresztury 1998; Keresztury 2015) – az újabb monografikus igényű interpretáció megjelenéséhez. Erőteljes interpretációs alapként jelenik meg az egész kötetben továbbá a ritmus, a versritmus értelemképző, szignifikáns szemantikai erejű nyelvi működésének kiemelése is, amely látásmód azon túl, hogy a költő egyes alkotásainak elemzéséhez elengedhetetlen és újszerű meglátásokat szolgáltat, rendkívül hasznos (és talán hiánypótló) elméleti, kritikai ismeretanyagot is szolgáltat az olvasó számára, hiszen számos olyan elméleti munka gyakorlati feldolgozását nyújtja, amelyek magyar nyelven és magyar alkotó munkásságára vonatkoztatva egyébként elérhetetlenek. (Kiemelendő Mihail Bahtyin, Jurij Tinyanov, Jurij Lotman orosz formalista elméleti, versritmus-elméleti munkáinak jelentléte, valamint Émile Benveniste, Jonathan Culler, I. A. Richards módszereinek felhasználása.)

A monográfia a szerzői bevezetőt és módszertant bemutató első két fejezetet követően a Petri-életmű kritikai befogadásával, a szelf, a versnyelvi én artikulációval,

---

<sup>1</sup> Talán érdemes kiemelni, hogy a monográfia Horváth Kornélia akadémiai doktori disszertációjának megjelent változata is. A szerző a disszertációjára kapott opponensi véleményekre válaszul kiemeli, hogy ez a bizonyos „poétikai beállítódás” nem egy statikus, strukturalista vagy egyirányú megközelítésmód, hanem a versritmus terén az orosz formalizmusból kiinduló, a szemiotika és strukturalista nyelvfelfogást, elsősorban „Jakobsonhoz kapcsolódó elméleti elgondolást integráló, és Benveniste, Culler, Paul de Man, Umberto Eco és mások nyelvtan-elméleti gondolkodási módját szintetizáló összetett felfogás (Horváth 2017b).

önartikulációval történő megteremtésének eljárásaival, az élet, a személyesség és identitás költői praxisban kiemelten megjelenő jellemzőivel foglalkozik vázlatosan, és ezek értelmezését végzi el. A kötet harmadik fejezete a Petri-pályakép szempontjából kiemelt helyzetben lévő *Amíg lehet* című kötetet interpretációja. A 4-es számmal jelölt rész már az elméleti és intertextuális kitekintés igényével lép fel – *A versciklus és verskötet elméleti, történeti és műfajpoétikai jelentőségéről (Petri és mások)* – minthogy a kötetkomponáltság és narratíva kérdését tárgyalja, és megállapítja, hogy – az intertextualitás és költői, versnyelvi beágyazottság jeleként – a 20. századi magyar későmodernség néhány alkotójánál különös jelentőséghez jutó narratív struktúrákba helyezve felépített kötetkompozíció a Petri-pálya egyes szakaszainak is sajátja. A következő fejezet, amely a költői formáról és Petri György költészetéről szól, két konkrét és a bevezetőben kijelölt nyelvi-poétikai interpretációnak megfelelő verselemzéshez vezet – az *Egy versküldemény mellé* és a *Már reggel van* –, majd az első *Exkursus*ban a Csokonai Vitéz Mihály költészetével kezdődő, Berzsenyi, Arany, Kosztolányi és Weöres munkásságának ritmushoz köthető részein átívelő magyar költői ritmusfelfogás történeti és hatástörténeti értelmezése következik.

A második *Exkursus* a ritmus 20. századi nyelvi-szemantikai elméleteinek foglalatja, amely az orosz, angol és francia ritmusnyelvi szintaktikai teoretikusok megállapításait szintetizálja, és a Petri-életműre vonatkoztatja, amit a Petri költészetének recepciójában meghatározó ironiafogalom és aposztróphé-értelmezés körbejárása, valamint az *Erotikus*, a *4. bagatelle*, és az *Önarckép 1990* című versek elemzése követ. A monográfia ezen részeiben megállapításra kerül, hogy a Petri-líra a hangzás felől építkező nyelv foglalatja, a grammatikai hiány, a kimondhatatlan kimondásának ellehetetlenülő vágyának az artikulációja, amely a trópusképzés nyelvi-ritmikai folyamatában interpretálódik.

A *III. Exkursus* a versben megjelenő szubjektum, a lírai beszélő, az én, a szelf problematikáját tárgyalja. A fejezet nyitó mondata – „Az a kérdés, hogy ki »beszél« a versben, hogy a költeményben megszólaló »hangot« kinek vagy minek tulajdoníthatja a befogadó, illetve hogy ez a hang felfogható-e valamiféle szubjektivitás jegyeit mutató jelenséggént, avagy pusztán illúzióknak kell tekintenünk, melyet gondolkodásunk egyik a prioritija, az antropomorfizáló hajlam ruház fel emberi vonásokkal – ez a kérdés alighanem egyike a ma leginkább aktuális líraelméleti problémáknak.” (Horváth 2017a, 187) – akár az egész monográfia ezen részének mottójául is szolgálhatna. A szerző a tanulmányban megállapítja, hogy a szubjektum, a versben megszólaló beszélő kérdése sem az orosz formalizmus, sem az amerikai Új Kritika teoretikusainak fő kérdései közé nem tartozik és nem tartozott, ezzel szemben az „én” és annak meghatározásának nehézségei a strukturalizmus és szemiotika elméleti koncepcióiban centrális kérdésként jelennek meg. A harmadik *Exkursus* ezért előbb Jakobson elméletét elemzi, arra a megállapításra jutva, hogy az az alkotásokban megszólaló költő aszimmetriájának, sajátos kettősségének bemutatására törekszik, és hangsúlyozza az irodalom magánéletbe való behatolásának tényét, majd Lotman éntelmezését vizsgálja, és kijelenti, hogy az a bahtinyi idegen szólam gondolata felől elindulva kifejti a kétféle nyelv, kétféle gondolkodásmód szubjektumelméletét. Rendkívül termékenynek tetszik a Jerzy Faryno gondolatmenetét

végigkövető elemzés, amelynek konklúziója az én „szétretegzettségének” (Horváth 2017a, 192) felismerése, továbbá, hogy a többrétegű én mind időben, mind térben felfüggesztődik, illetéknéppen sosem ott és sosem akkor helyezi el magát, ahol és amikor található, vagyis egy szétfolyó entitásként értelmezhető. A lírai beszélő kérdéskörét taglaló fejezet Paul de Man nyelvelméleti alapvetésének „én”-értelmezésre adott válaszána interpretációjával folytatódik, és kiegészül Émile Benveniste és Maurice Blanchot grammatikai és figurális nyelvészeti felfogásaival, végül a de Man-i antropomorfizmus és prozopopoeia elméletében kulminál, lefektetve, hogy a nyelvi jel és a trópus egyik leglényegesebb vonása az, hogy „arcot” képes adni a lírai beszélőnek (Horváth 2017a, 199).

A monográfia további fejezeteit a *III. Exkursus* elméleti alapjait a gyakorlatba átültető verselemzések jelentik, továbbá az egzisztenciál-ontológiai elköteleződés kérdéskörét áttekintve és az intertextualitást a gondolkodás homlokerébe helyezve az utolsó fejezetben a József Attila – Pilinszky János – Petri György hármason haladva Petri pályájának konkrét modernitás korabeli elhelyezése is megtörténik.

Érdekes és talán jelentőségteljes, hogy a monográfia nem egy összegző fejezettel, valamilyen szintézissel zárul, hanem egy Gottfried Benn-idézetrel a *Líraproblémák* című tanulmányból – „Elszigetelt forma, önmagában való forma nem is létezik. A forma a művész léte, egzisztenciális megbízatása, célja” (Horváth 2017a, 252) –, amely talán rávilágít a kötet módszertani és elméleti alapjaira, a nyelvi-poétikai vizsgálat központba emelésére, a verselméleti és líratörténeti megközelítés mi- benlétére, és mindemellett a monográfia líraproblémára adott válaszára is. Horváth Kornélia *Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben* című monográfiájának fogadtatásában megtalálhatóak a monográfiájelleget vitató és a szerkesztést és az értelmezés vonalának követhetőségét kritizáló észrevételek,<sup>2</sup> amelyek a Petri-életművet kronologikusan és minden kötetet magába foglaló holisztikus elemzést kereső olvasók szempontjából elfogadhatóak, azonban a Petri-recepcióban páratlanul gazdag elméleti alapot, az újszerű és szövegközeli elemzések megalapozottságát, valamint a Petri-életműnek a magyar irodalmi kánonban – és nem csak a modernség korának alkotóival való összevetésben – elfoglalt helyének kijelölését nem lehet elvitatni a monográfiától.

2 Schein Gábor: Opponensi vélemény Horváth Kornélia Petri György költészete című akadémiai doktori disszertációjáról. Elérhető: <http://real-d.mtak.hu/1057/10/Schein%20G%C3%A1bor.pdf> (Letöltve: 2019. november 7.) Ugyanakkor mindenképpen érdemes kiemelni, hogy a kritikus vélemény mellett két igencsak elismerő és mélyreható elemzés is született a monográfiáról. Bókay Antal: Opponensi vélemény Horváth Kornélia „Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben” című értekezése címmel (elérhető: <http://real-d.mtak.hu/1057/8/B%C3%B3kay%20Antal.pdf>), valamint Kulcsár-Szabó Zoltán: Opponensi vélemény Horváth Kornélia Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben c. akadémiai doktori értekezéséről (Elérhető: <http://real-d.mtak.hu/1057/9/Kulcs%C3%A1r%20Szab%C3%B3Zolt%C3%A1n.pdf>). Bókay Antal egyebek között kiemeli, hogy: „A munkának kettős szakmai hozadéka van, egyrészt egy Petri György-monográfia, másrészt pedig egy poétikaelméleti munka, mely a magyar költészet egy lényeges alakulási fordulata kapcsán számos meghatározó líraelméleti jelenséget tárgyal”. Kulcsár-Szabó Zoltán pedig úgy fogalmaz, hogy: „A munka számos összefüggésben gazdagítja és pontosítja a Petri-költészetnek a magyar líra hagyományához való viszonyulásáról eddig rendelkezésre álló ismereteket”.

## Irodalom

Fodor Géza (1991): *Petri György költészete*. Budapest: Szépirodalmi.

Horváth Kornélia (2017a): *Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Horváth Kornélia (2017b): *Válasz a Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben* (2017) című akadémiai doktori disszertációra írott opponensi véleményekre. Elérhető: <http://real-d.mtak.hu/1057/11/V%C3%A1lasz.pdf>

Keresztury Tibor (1998): *Petri György*. Pozsony: Kalligram.

Keresztury Tibor (2015): *Petri György*. Budapest: Magvető.



*Szepessyné Judik Dorottya*

A problémaalapú tanulás (Problem Based Learning, PBL) már több mint négy évtizede alakult ki mint tanítási módszer és tantervi forma, elsőként az észak-amerikai orvosi egyetemeken, Kanadában és Ausztráliában. A változás lényege az volt, hogy a tanítási folyamat, illetve a tanterv a tanárközpontúságtól a tanulókörzpontú, interdiszciplináris megközelítések felé mozdult el. A problémaalapú tanulás elterjedése abból a felismerésből táplálkozik, hogy a tanulóknak minimális ismeretük marad a hagyományos tanulási módszerekkel folyó tanulást követően, és azt is csak nehezen tudják más összefüggésekben alkalmazni. A PBL-módszer olyan tanulási környezetet kínál, amelyben a tanulók feltárhatják az előzetes tudásukat, életközeli összefüggésekben tanulhatnak, és egyéni vagy kiscsoportos munkában fejleszthetik tudásukat. Egyre több európai felsőoktatási intézményben alkalmazzák az orvosi, az ápolói, a műszaki, a mezőgazdasági és a jogi képzésben.

Ennek azért is van jelentősége, mert napjainkban az ismeretek egyre összetettebbekké váltak, ugyanakkor gyorsan veszítettek az aktualitásukból, rengeteg az új információ. A tanulóknak azokat a képességeket kell fejleszteni, amelyek segítségével választani, értékelné, vitatkozni tudnak, képesek a problémákat azonosítani, megoldani.

Tóth Péter problémaalapú tanulásról szóló munkájának egyik kitétele: a hatékony oktatás előfeltétele a tanuló aktivizálása, és ezt a célt kívánja elérni a problémaalapú oktatás. A szerző már a bevezetőben hangsúlyozza, hogy a problémaalapú tanulás gondolata bizonyos értelemben már a reformpedagógiai mozgalmak során megfogalmazódott (Montessori, Dewey, Piaget, Bruner, Ausubel). Ismerteti, hogy a problémamegoldás mind a pszichológia, mind a pedagógia, mind pedig a humánerőforrás-fejlesztés népszerű kutatási területe. A pszichológia a tudás és a gondolkodás kapcsolatrendszerét, képesség- és folyamatjellegét vizsgálja, míg a pedagógia az iskolai körülmények között vizsgálva többnyire holisztikus szemlélettel oktatási stratégiaként, módszerként az önálló megismerés fejlesztését szolgálja. Vagyis a pszichológia a problémamegoldó gondolkodás, míg a második (pedagógia) a problémaalapú tanulás felől közelíthető meg. A kötetben ez a két irány kerül ismertetésre.

A problémamegoldó gondolkodás kapcsán a szerző az első két fejezetben tárgyalja a megismerés a priori és a posteriori útját, a gondolkodás szerepét a megismerésben. A második fejezetben áttekinti a problémamegoldás értelmezését különböző pszichológiai nézőpontokból (behaviorista, alaklélektan, kognitív, konstruktív). A behaviorista tanuláselmélet kutatói (Thorndike és Skinner) az állati tanulás sajátosságait figyelembe véve tanulmányozták a problémamegoldást, amely során arra jutottak, hogy az ismétlés és a gyakorlás, valamint a tapasztalatok problémamegoldásban betöltött szerepe kiemelkedő. Az alaklélektan (Gestalt-elmélet) jeles képviselője, Köhler szerint a problémamegoldás a probléma alkotóelemeinek átstrukturálásával valósul meg és jellemzően hirtelen jön létre (aha-élmény). A tanulás

e módját nevezik belátásos tanulásnak. Az alaklélektan szerint a tanulás fő kognitív tényezői: a belátás és az elérhetőség. A szerző kognitív megközelítésben tárgyalja a problémater-elméletet: Newell és Simon szerint egy probléma megoldása állapotsorozatok formájában írható le, kiindulva a kezdeti tudásállapotból és elérkezve a céltudásállapotba. A kettő között a korrelatív (átmeneti) tudásállapotok adják az adott probléma terét. A problémamegoldás során tapasztalható, hogy előrehaladván az alternatív tudásállapotok száma egyre növekszik, a problémamegoldó olyan stratégiákat alkalmaz, amelyek ezen alternatív tudásállapotok számát csökkenteni igyekeznek. Ezeket a módszereket heurisztikus módszereknek nevezik.

Ebben a fejezetben kerül ismertetésre a meglévő tudás szerepe a problémamegoldásban: mik a kezdők és a szakértők problémamegoldási sajátosságai. Egy táblázatban bemutatásra kerülnek a jól és rosszul meghatározott problémák jellemzői. A táblázatban a kognitív stílus is hozzákapcsolódott a jól és rosszul definiált problémák sikeres megoldásához szükséges egyéni elvárásokhoz. A kognitív stílusok képesek kifejezni az egyén különbségeit olyan megismerési tevékenységekben, mint amilyen például az észlelés, a figyelem, az emlékezés és a gondolkodás, a problémamegoldás, a következtetés és a döntéshozás vonatkozásában is. A kezdő és a szakértő általi problémamegoldás összevethető a reprezentációk és a sémák milyensége által: a szakértők problémamegoldásában a minőségi elvű prezentáció játszik szerepet, míg a kezdők esetében a mennyiségelvű prezentáció a jellemző.

A szerző a továbbiakban bemutatja az analógiás tudástranszfer problémamegoldásban játszott szerepét, a mentális modellek kérdéskörét, a metakogníció és a problémamegoldás kapcsolatát, a kreativitás problémamegoldásban játszott szerepét, valamint a problémamegoldás komplex értelmezését és folyamatjellegét.

A harmadik fejezetben a tanulóközpontú tanulás és a problémamegoldás kapcsolatát, azaz a problémaalapú tanulást elemzi. A problémaalapú tanulás tanuláselméleti alapját Dewey, Piaget, Vigotszkij, Freire, Bruner, Biggs és Zimmerman teóriái adják. A szerző Hung alapján ismerteti a problémaalapú tanulás konstruktív jellegét, miszerint a tanulók:

- a probléma megoldása és csoporton belüli kollaboratív vagy kooperatív munka révén aktivizálják meglévő ismereteiket,
- elméleteket, hipotéziseket dolgoznak ki a probléma értelmezésére,
- a kezdeti csoportmunka után önálló munkában oldják meg az előzőleg megfogalmazott kérdéseket,
- újabb csoportmunka keretében megvitatják az álláspontjaikat, finomítják a probléma kapcsán megfogalmazott magyarázataikat.

A tanár szerepe a tanulási folyamat irányítása, kereteinek biztosítása.

A szerző ismerteti a problémaalapú tanulás különböző értelmezési módjait is:

- tananyag-strukturálási mód,
- oktatási mód,
- fejlesztési-oktatási lehetőség,
- aktív tanulást fejlesztő oktatási stratégia,
- tanulási környezet, melyben a tanulás hajtóereje a probléma.

A tanulási folyamat egy komplex, változatosan interpretált életszerű probléma felvetésével indul (olyannal, amire nincs receptszerű megoldás). Ez a stratégia a

problémát a tudás elsajátításához és a problémamegoldó képességek fejlesztéséhez használja fel, ugyanis a probléma megoldásához irodalom-, illetve információgyűjtésre van szükség. A tanulók általában 5–12 fős csoportokban dolgoznak, facilitátor (tanár) vezetésével, aki ösztönzi a munkát és az ehhez szükséges párbeszédet.

A mű írója a problémaalapú tanulás fogalmának, tanulásméleti háttérének ismertetése után bemutatja a PBL folyamatmodelljét, típusait. Konkrét példa, tanterv is kerül bemutatásra a kötetben. Engel (2008) szerint a PBL-tanterv egyrészt összefogja a különböző tantárgyakban tanultakat, másrészt magasabb szintre helyezi azokat, harmadrészt progresszív, mivel a tananyag fejlődik, ahogy azt a tanulók feldolgozzák. A PBL-alapú tantervkészítés következő fázisait ismerteti a szerző:

problémaalapú esettanulmányok alkalmazása (a tanulók meghatározzák a feladataikat, és felmérik, mi az, amiben tanári segítségre van szükségük),

- problémafeltárára irányuló előadás,
- fokozatosan nehezedő problémák,
- problémamegoldás részproblémákra történő bontása,
- egész témakört átfogó problémák megoldása.

Arra a kérdésre is választ kapunk, hogy milyen kompetenciákat fejleszt a PBL alkalmazása. Fejlődik a kritikai gondolkodás, a hipotetikus-deduktív érvelés, a gondolkodásbeli rugalmasság, a kommunikációs készség. Fejlődik az önszabályozott tanulás, erősebb az együttműködési készség, alkalmazásra kerül a holisztikus szemléletmód. A tanár mint facilitátor esetében fontos, hogy minden tanulót aktivizáljon, bevonja őket a munkába, figyeljen az időbeosztásra, folyamatosan monitorozza a tanulók és a csoport munkáját, és figyeljen az önálló munkavégzésre. A tanuló feladata pedig, hogy proaktív szerepet töltsön be a csoportmunkában, a társakkal együttműködjön, önállóan szerezzon ismereteket, ezáltal saját eredményeket interpretáljon, és tudjon reflektálni a társak kérdéseire.

A problémaalapú tanulás számos előnye mellett a szerző a hátrányokat is ismerteti: átállási nehézségekkel való szembesülés (teljesen más a tanuló és a tanár szerepe), az időszükséglet nagyobb, a költségek is növekednek a több, kisebb méretű tanterem létrehozásával, több tanár alkalmazásával, jobban felszerelt könyvtárak biztosításával, e-tananyagok elérhetőségével. A PBL-stratégia alkalmazása során ugyan a hagyományos tudásszintmérő teszteken visszaesés a jellemző, ellenben a problémamegoldó, kommunikációs készségek terén eredményesebb ez a módszer.

A nevezett kötet igen fontos jellemzője a különféle megközelítési módok, elméletek rendszerezése, tartalmi mondanivalójának lényegi kiemelése. Szintén hasznos segítség a kötet végén az önellenőrzés, az olvasottak megértésének céljából a közel 50 tételből álló kérdéssor. A témában való további tájékozódás céljából a gazdag irodalomjegyzékben szereplő bibliográfiai adatokat lehet felhasználni.

A mű szerzője a recenzió elején megfogalmazott kitévelt – a hatékony oktatás előfeltétele a tanuló aktivizálása – a problémaalapú oktatás segítségével látja biztosítva, és ezt a kötet harmadik fejezetében alá is támasztja.

A kötetet bátran ajánlom azoknak, akik a hagyományos és más alternatív oktatási formák mellett vagy helyett a mai kor kihívásaihoz alkalmazkodni tudó tanulókkal,

hallgatókkal szeretnének foglalkozni, ugyanis napjainkban egyre nagyobb jelentősége van a párban, illetve csoportban végzendő munkáknak, a problémaalapú tanulás a komplex kompetenciafejlesztéssel erre készíti fel a tanulókat, a hallgatókat.

As the subtitle and the cover page suggest, this book primarily addresses teacher trainees who are offered an effective and playful approach to English language teaching. The book provides advice and practices on how to introduce young learners (of kindergarten and primary school) to the secrets of EFL 'lightly' and efficiently, improving not only their language skills (reading, listening, writing, speaking) but also their social skills (e.g. problem solving and decision making skills, cooperation, empathy, tolerance, etc.).

The nearly 180-page textbook, published in 2018, is divided into 17 chapters, topics. The first five chapters describe the young learners' language learning characteristics and needs, and they give practical tips on teaching young students; for instance, the chapters emphasize the importance of various interactive and creative activities (e.g. playing and singing) and enumerate certain advice such as varying the types and lengths of activities within a single lesson, giving clear and concise instructions, going slowly, repeating, involving physical movement and always being well-prepared as a teacher.

In the sixth chapter, the reader can learn how to recognize a good textbook, what aspects (s)he needs to consider as a language teacher when choosing a language book (i.e. advantages and disadvantages, types of coursebook evaluation), and finally how to use a book appropriately, i.e. being critical of the content (i.e. the modification, omission, reorganization and addition of various exercises), the topics, and of the layout, appearance and relevance.

The following chapters (7–12.) provide useful and practical advice and theoretical approaches to vocabulary and language teaching: How many words can be taught in one class? What words to teach and how? When is it recommended to start teaching grammar rules and how? In addition, the readers will learn what to look for as language teachers in the development of language skills (writing, reading, listening, speaking) and in applying drama pedagogical methods, such as creating a safe and relaxed environment, giving accurate instructions, setting achievable goals, ensuring everyone's involvement, and improving flexibility, patience and empathy. Moreover, the book also draws the readers' attention to what mistakes the English language teacher should not make, such as being impatient, inflexible, controlling, giving ambiguous instruction or marks for students' performance (e.g. for miming, improvisation).

The thirteenth chapter points out the importance of literature in the classroom and describes the aspects of using a literary text to teach English even in the progress of early language learning by working with illustrations, posters, and applying physical movements.

The following chapter introduces blended learning which combines online educational materials (i.e. images, videos, TV and radio programmes, etc.) and traditional teaching methods thus calling the teacher trainees' attention to the im-

importance of improving the students' technology skills too – becoming up-to-date, practical, flexible and creative and acquiring critical thinking, problem solving skills and media literacy.

The fifteenth chapter presents how to assess young learners: the teacher trainees can learn how to evaluate their (future) students' work and language skills, and what types of exercises they should put in a test (e.g. true or false, multiple choice, matching pairs...). Related to this, the sixteenth chapter introduces The Common European Framework of Reference which is used as a guideline to plan the criteria of assessment, determining language levels (A1 and A2 for young learners) and language skills to be acquired on each level.

The last chapter encourages teacher trainees and gives advice on how to develop as a starting teacher, e.g. contacting the mentor, participating in staff meetings and lesson observation.

Last but not least, the Resource Bank enumerates and describes certain activities – with a detailed description of each game – which aids young learners in developing their language and social skills. As the English Language and Literature Department of J. Selye University puts a great emphasis on drama pedagogy and innovative teaching methods, the teacher trainees become familiar with many of the listed activities on the drama classes and conversion classes of the Department – most of these important classes are held by the head of the Department, the author of this book.

This highly useful and practical book might inspire not only the teacher trainees but also the experienced language teachers who are thus enriched with a broad range of both theoretical and practical knowledge on how to teach EFL effectively and playfully and on how to improve their students' social and technology skills. The book thus also encourages teacher trainees to become professional teachers who are willing to take their time to design inspirational, effective and exciting English lessons in the classroom, where both teachers and students can step out of their comfort zones by adopting the not-yet-traditional teaching methods, such as games, drama techniques, online materials and literary texts.

H. Nagy Péter: *Karanténkultúra és járványvilág. Feljegyzések a korona idején.* Budapest: Prae Kiadó, 2020. 212 p. ISBN: 978-615-6199-03-4

*Hegedűs Orsolya*

H. Nagy Péter *Karanténkultúra és járványvilág. Feljegyzések a korona idején* című könyve a szerző huszonkettedik önálló köteteként (!) 2020 szeptember közepén látott napvilágot. A Prae Kiadó (Balogh Endre vezetésével) rekordgyorsasággal jelentette meg a kiadványt, pár hónap alatt készült el a kézirat, és már kézbe is vehető a könyvészetileg szinte tökéletesnek mondható produktum. A borítón egy ún. karanténkép látható: a hátlapon Lazzaro Pasini festménye szerepel, a címlapon pedig a belőle készített parafrázis, a kollázs kivitelezése Binder Natália munkája. A borítót Szalay Miklós készítette, aki remekül eltalálta a képekhez passzoló betűtípust, amely ráadásul egy hullámként is felfogható, ezzel is utalva a könyv keletkezésének körülményeire. A könyv belseje is hibátlan, ami a tördelőt, Székelyhidi Zsoltot dicséri, továbbá az olvasás során semmilyen hiba nem ugrott elő az oldalakon, ami professzionális szerkesztésre utal. Mivel a kiadványt L. Varga Péter, a Prae főszerkesztője jegyzi szerkesztőként, ezen lényegében nem is nagyon csodálkozhatunk, az összhatás pedig (mondhatni a csapatmunka eredménye) tényleg lenyűgöző.

A könyv egy alapos előszóval kezdődik, amely bepillantást nyújt a kézirat keletkezési körülményeibe, és messze túlmutat a köszönetnyilvánítás gesztusán. A szerző külön is beszél az egyes részek funkciójáról, elmondja, hogy a kötet egyik fele a Facebookon íródott, a másik fele pedig azzal párhuzamosan különböző internetes fórumokra került fel 2020 folyamán. „Persze mindezek mellett – írja H. Nagy az előszóban – azonnal lerí erről a kötetről, hogy az érdeklődési területek alapján felfogható egyfajta kortárs, illetve specifikus popkultúra-kutatásként is. Méghozzá olyanként, amely a tárgyhöz való viszonyt és hozzáférést is tematizálja, keretbe rendezi, és helyenként fiktív kontextusokkal bővíti, azaz mégsem pusztán kutatás. Ez az elem valószínűleg szokatlanabb a vidám tudomány és a praxeológia területén is, de mivel átveszi a popkultúra némely különös aspektusát, valószínűleg szórakoztatóan hat az adatkezelés, illetve a figyelmesebb olvasás közben.” (18. old.) Ez az önértelmező gesztus helytállóan bizonyul olvasás közben, mert tényleg szokatlan eljárásokkal találkozhatunk a kiadványban.

Az első rész *Bekezdések egy karanténkultúráról szóló monográfiából 1–40* címet viseli, és rövid, két-háromoldalas bejegyzésekből áll, melyek a karanténkultúra különféle történéseire, a világban és a szerző környezetében zajló folyamatokra reflektálnak. Az írások önállóan is olvashatók, de hálózatot alkotnak, ki is egészíti egymást, vagy éppen hangnem- és fókuszváltásokat működtetnek (mintha az anyagot több szerző írta). Nemcsak az irodalommal, hanem a vizuális kultúrával, a zenei parral, vagy a kutatói lehetőségekkel is foglalkoznak, miközben felépítik a karanténkultúra megközelítésének elméleti lehetőségét is. Az eljárás részben fikcióként azonosítható, hiszen egy 2025-ben íródó monográfia részleteit tartalmazza, de az előrefutás érdekessége, hogy amikor a jegyzetek íródnak, még több jelenség a reflexióhoz képest jövőidejű, így a kontextusok és a műfajok felsorakoztatása ötletgyár is. Mindeközben a kitérőkkel, mikroelemzésekkel és önironikus megol-

dásokkal épülő hálózat olykor hihetetlenül szórakoztató is, ami jelzi, hogy a humor semmiképpen sem lehet idegen az elméleti vagy akár a tudományos érdeklődéstől sem. Másfelől pedig az is elmondható, hogy egyes bekezdések olyan meglepő társításokat hajtanak végre, ami abszolút üdítően hat az adatok kollázsszerű felhasználása során.

A második, *Kulturális járványtan 1–12* című rész az elsőtől eltérően semleges hangnemre vált, és körülbelül félszáz irodalmi művet, ismeretterjesztő könyvet, illetve filmet tekint át, felvillantva azok viszonyát a konkrét járványhelyzethez. Míg tehát az első rész a jelenre, a karanténkultúrára összpontosít, addig a második a vírusokkal és a fertőzéssel kapcsolatos tudásunkba nyújt bepillantást. Ebben a részben is fontos szerep jut a popkultúra-kutatásnak, hiszen a példák többsége a sci-fi, a horror és egyéb műfajokból származik, így az olvasók nagy része már találkozhatott a hivatkozott művekkel, csak esetleg nem ilyen összefüggésben. Az egész könyv egyik legizgalmasabb, további kutatásokra ösztönző alfejezete valószínűleg a 12., amely a *Járványok után* címet viseli, és arra tesz kísérletet, hogy példákat hozzon a világjárványok pozitív hatást kiváltó tendenciáira. Ez a történelmi, kultúrtörténeti, ipar- és technikatörténeti fejtegetés méltó lezárása a könyvnek, és egyben be is mutatja, hogy milyen irányban folytatható a kulturális járványtan kiterjesztése. A kiadványt bibliográfia zárja, amely szintén megkönnyíti a témán belüli tájékozódást.

Összességében megállapítható, hogy H. Nagy Péter *Karanténkultúra és járványvilág. Feljegyzések a korona idején* című könyve kísérleti vállalkozás (egy alaposabb gondolatmenetben akár műfajteremtőként is elemezhető lenne), amely érvényesíti egy tematikus vállalkozás keretein belül a szaktudást és a humort, az elemzőkészséget és a kreativitást. Nem meglepő tehát, hogy a könyv körül dinamizálódni látszik máris az érdeklődés, amely – szintén nem meglepő – a tudományos közeget és a szélesebb olvasói rétegeket egyaránt érinti. A könyv megszólító ereje akár példaértékű is lehet, amelyről máris tanúskodnak azok az ismertetések, melyek különböző médiumokban jelentek meg az elmúlt hetekben. Külön említendő, hogy ahonnan az alapötlet származik, oda vissza is csatolódik több szálon a kiadvány, hiszen a szerző Facebook-bejegyzései a második hullám időszakában tovább folytatódnak, illetve a könyv digitális útja is nyomon követhető a közösségi médiában. Végül feltehető a kérdés, hogy ha H. Nagy könyve sikerkönyv lesz (ami nem zárható ki), akkor ez inspirálón hat-e vissza a kultúra- és médiakutatásra, és szinte bizonyos, hogy erre igenlő válasz adható. Másrészt minden lazasága ellenére ez a teljesítmény bizony pozitív hatású lehet a tudományra nézve is, hiszen megmutatja, hogy egy ilyen nehéz helyzetben hogyan lehet produktívan kommunikálni a mindenkít érintő súlyos kérdésekről.



## Szerzőink / Authors

### **PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.**

Selye János Egyetem Tanárképző Kar  
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-94501 Komárno  
e-mail: bakap@ujs.sk

### **Balogh Gergő**

Eszterházy Károly Egyetem  
Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet  
Eszterházy tér 1.  
H-3300 Eger  
e-mail: balogh.gergo@uni-eszterhazy.hu

### **Mgr. Hegedűs Orsolya, PhD.**

Intézetvezető  
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem  
Közép-európai Tanulmányok Kara  
Pedagógusképző Intézet  
Tr. A. Hlinku 1  
SK-949 74 Nitra  
e-mail: ohegedus2@ukf.sk

### **Viktória Kövecses-Gösi PhD.**

associate professor, SZE AK  
Széchenyi István University  
Apáczai Csere János Faculty  
Liszt Ferenc Street 42.  
H-9022 Győr  
e-mail: gosi.viktoria@sze.hu

### **Bálint Lampert**

assistant lecturer, SZE AK  
Széchenyi István University  
Apáczai Csere János Faculty  
Liszt Ferenc Street 42.  
H-9022 Győr  
e-mail: lampert.balint@sze.hu

### **Ildikó Lőrincz PhD.**

associate professor, SZE AK  
Széchenyi István University  
Apáczai Csere János Faculty  
Liszt Ferenc Street 42.  
H-9022 Győr  
e-mail: lorincz.ildiko@sze.hu

### **Mgr. Marosi Renáta**

Selye János Egyetem Tanárképző Kar  
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: marosiovar@ujs.sk

### **Dr. habil. Nagy Ádám, PhD.**

Kodolányi János Egyetem  
Kulturális Tanulmányok Tanszék  
e-mail: adam@nagydr.hu

### **Sárközi Balázs Dezső**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Irodalomtudományi Doktori Iskola  
Mikszáth Kálmán tér 1.  
H-1088 Budapest  
e-mail: sarkozi.balazs92@gmail.com

### **doc. PaedDr. Šenkár Patrik, PhD.**

Univerzita J. Selyeho v Komárne  
Pedagogická fakulta  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: senkarp@ujs.sk

### **Dr. habil. Simon Attila, PhD.**

Tanszékvezető  
Selye János Egyetem Tanárképző Kar  
Történelem Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: simona@ujs.sk

**Szepessyné Judik Dorottya**

Selye János Egyetem Tanárképző Kar  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: sz.judikd@gmail.com

**Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.**

Selye János Egyetem Tanárképző Kar  
Történelem Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: vajdab@ujs.sk

**Dr. Zsigmond Anikó, PhD**

Literaturwissenschaftlerin  
Pannonische Universität Veszprém  
Germanistisches und Übersetzungswissenschaftliches Institut  
e-mail: zsaniko17@gmail.com

2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az *Eruditio – Educatio* mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since January 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the *Eruditio – Educatio* is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) *Eruditio – Educatio* je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

### **Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva**

Az *Eruditio – Educatio* csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztosítéka az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in *Eruditio – Educatio*. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

*Eruditio – Educatio* publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérii.

## **A szám anyagát lektorálták / Reviewers**

Mgr. Anita Braxatorisová, PhD.  
H. Nagy Péter, PhD.  
Dr. habil. Horváth Kornélia, PhD.  
Dr. habil. Keserű József, PhD.  
Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.  
PaedDr. Strédl Terézia, PhD.  
Dr. habil. Szarka László, CSc.  
Dr. Sándor János Tóth, PhD.  
Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.  
PaedDr. Péter Zolczer

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az *Eruditio – Educatiónak*, elfogadja, hogy a szerzői jogok az Eruditio – Educatio tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az Eruditio – Educatio szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélye szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az Eruditio – Educatio honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the *Eruditio – Educatio*, the Author acknowledges that the copyright of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the Eruditio – Educatio. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the Eruditio – Educatio, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of Eruditio – Educatio are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzuju právo nezvereníť rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu *Eruditio – Educatio*. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie Eruditio – Educatio autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu Eruditio – Educatio, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas šéfredaktora Eruditio – Educatio. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>

**Eruditio – Educatio** • A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata  
• Megjelenik évente négy alkalommal • Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) • IČO 37 961 632 • A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829  
• E-mail: nagyp@ujs.sk • Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta • Borító és nyomdai előkészítés: Téglás Attila – TAMM • Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • 2020. december  
<http://pf.ujs.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>  
Példányszám: 100 • A kiadvány nem árusítható

**Eruditio – Educatio** • Research Journal of the Faculty of Education, J. Selye University in Komárno • Published 4 times a year • Published by the Faculty of Education, J. Selye University (Komárno) • Reg. no. 37 961 632 • Editorial adress: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@ujs.sk • Editorial assistant: Mgr. Ing. Beáta Nagy • Cover design and preparation for printing: Attila Téglás – TAMM • Printed by Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • December 2020  
<http://e-eruditio.ujs.sk>  
Number of copies: 100 • Periodical not for sale

**Eruditio – Educatio** • Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne • vychádza 4x ročne • Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) • IČO 37 961 632 • Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@ujs.sk • Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova • Obal a tlačiarenská príprava: Attila Téglás – TAMM • Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • December 2020  
<http://pf.ujs.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>  
Náklad: 100 ks • Periodikum je nepredajné