

KÁNTOR PÉTER

Szövegek hálójában

Az intertextuális olvasásmód lehetőségei a középiskolai oktatásban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.04>

HELYZETÉRTÉKELÉS

A modern tudástársadalomban a megismerés és az innováció alapfeltétele a különböző nézőpontok és diszciplínák közötti folyamatos párbeszéd, valamint az információk kollaboratív összekapcsolása (Goldman, 2004). Ezt a hálózatos megközelítést jól szemlélteti Martin Chalfie Nobel-díjas neurobiológus tudományszemlélete is. Chalfie intézményünkben¹ tett látogatása alkalmával rámutatott arra, hogy valódi, előrevivő tudományos áttörés ritkán születik az elszigetelt laboratóriumi munka során, azok sokkal inkább a folyamatos szakmai diskurzusok és az egymástól látszólag távol eső gondolatmenetek összekapcsolása révén jönnek létre.

Ez a párbeszédre és a kapcsolatok felismerésére épülő gondolkodásmód azonban nem kizárólag a természettudományos felfedezések sajátja. Ugyanez a hálózatos és dialektikus megközelítés elengedhetetlen a humántudományok területén is, különösen az irodalmi szövegek olvasása és értelmezése során (Wilkinson és Son, 2011). Jelen tanulmány mellett érvel, hogy az irodalomtanítás megújításának egyik lehetséges kulcsa a fenti elveken nyugvó intertextuális olvasásmód tudatos tantermi alkalmazása.

Szövegek és hozzájuk kapcsolódó olvasásmódok kiválasztásakor elengedhetetlen a célcsoport, a tanulók irodalomképének és olvasási szokásainak ismerete. A 14–18 éves korosztály tagjainak olvasáshoz, irodalomhoz való viszonyáról Gombos Péter és kollégái kutatása is elgondolkodtató eredményeket hozott, vagy ahogy ők fogalmaztak: „a válaszok inkább riasztó képet festenek arról, milyen manapság a középiskolások irodalomképe” (Gombos, 2015, 64. o.). Azt láthattuk, hogy mind a lány, mind a fiú olvasók úgy gondolják, az irodalmi szövegek „nehezen érthetőek”, „általában régiek”, „nem nekem szólnak”, de „általában tanulságosak”, és „fontos dolgokról szólnak” (Gombos, 2015, 63. o.).

Ehhez az irodalomképhez tartozik az az általános tapasztalat is, hogy az irodalmi szövegekről úgy gondolkodnak, azoknak egy megfejtendő „tanulsága” van. Az irodalmi szöveget mintegy jelként fogják fel, amely valamely jelentés helyett áll. A már említett kutatásban például a válaszadók 30% feletti arányban választották azt, hogy „fontos dologról szól[nak]”, illetve „tanulságosak” (Gombos, 2015). Vagyis az olvasóvá nevelődésük első 15 évében azt tanítottuk nekik, hogy ez az irodalom. De ahogy azt Bettelheim is megfogalmazta: a túlságosan nyilvánvaló, kifejtett, kimondott tanulság

¹ Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium

éppen hogy érdektelenné teszi a mesét a gyerekek számára (idézi *Gombos*, 2015). Egyébként is, miért keressen a tanuló jelen-tés(ek)e)t ott, ahol majd a tanító, tanár megmondja, hogy mi a „tanulmány”.

Az olvasási szokások megváltozása a digitális technológiák elterjedésével is magyarázható, azonban az olvasási kedv csökkenése jelentős részben annak tudható be, hogy az intézményes irodalomoktatás nem reagál adekvát módon ezekre. Erre mutat rá a 2017. évi országos reprezentatív olvasáskutatásról készült gyorsjelentés is (*Tóth*, 2017).

Amikor arról beszélünk, hogy a diákok ritkán olvasnak könyvet (ami a nemzetközi szten-derdek alapján évi 1–3 könyv elolvasását jelenti), figyelembe kell venni, hogy „az olvasás fogalma ma már nemcsak a könyvolvasásra vonatkozik, hanem annál sokkal komplexebben értelmezhető, értelmezendő” (*Tóth*, 2017, 51. o.). Bár a rendszeresen könyvet olvasók aránya valóban zsugorodott a kutatások szerint, azt is látjuk, hogy a 14–18 éves korosztály aktív szövegfogyasztó. Ez a generáció napi szinten olvas és dolgoz fel írott tartalmakat (*Tóth*, 2017). A probléma tehát nem feltétlenül az, hogy nem olvasnak, hanem az, hogy olvasási motivációjukat és szokásaikat elsősorban a rövid, személyes relevanciájú, kortárs, elektronikus tartalmak elégítik ki, nem pedig a hagyományos, gyakran „archaikus” nyelvezetű irodalom.

Az 1990-es évek óta például jellemzően megszűnni látszik az a tendencia, hogy minden generációnak lennének közös olvasmányélményei (*Gombos*, 2015). Ennek oka lehet, hogy az intézményes, iskolai

kánonban lévő „kötelezőket” egyre kevesebben olvassák el, ezen kívül pedig nincs egységes kánon.

A diákok számára kétféle kánon viszont biztosan létezik. Az, amelyiket olvassák, mert izgalmas, mert érdekes, mert úgy érzik, róluk szól, és az, amelyiket az iskola kínálja nekik kötelezőként. Kúspér Judit például a társadalmi hatások és a befogadói preferenciák alapján két, egymással versengő kánont különböztet meg a gyermek- és ifjúsági irodalom területén. Az egyik az iskolai

kánon vagy *nyílt kánon*, melyet az aktuális kultúrpolitika tart életben. Ez a kánon az irodalomnak „sokkal inkább tanító jel-

leget, mint esztétikai, ismereti szerepet tulajdonított” (*Kúspér*, 2019, 5. o.). A másik a diákkánon, vagy *lappangó kánon*; ide tartozik „mindaz, ami kedves az olvasónak, amit örömmel olvas, ami korosztályspecifikus”, és mindazok a szövegek, amelyek a „populáris regiszter alkotásaira és befogadói struktúráira építenek”. Ez a kánon az, ahol „választ talál feltett kérdéseire” az olvasó” (*Kúspér*, 2019, 8. o.).

A kettőnek sajnos egyre kisebb a közös metszete. Bár ezek az eredmények évek óta ismertek, és megoldásokért, változtatásokért kiáltanak, az az érzésünk lehet, hogy a helyzet érdemben nem változott. Ez többek között annak tudható be, hogy nem történt meg az irodalomtanítás paradigmaváltása az elmúlt évtizedben (*Arató*, 2014). „Bár szakmai oldalról az akarat megvolt egy távolról sem mérsékeltnél ható, alapvető struktúrákat érintő változás elindítására, [...] oktatáspolitikai szinten nem történt olyan kezdeményezés, amely az addig felvetett

a 14–18 éves korosztály aktív szövegfogyasztó

kérdésekre reflektálván próbálta volna legalább egy rendszerváltás utáni kontextusba pozicionálni a tantárgyat” (*Kispál*, 2022, 16. o.).

Nem éri a tanulókat olyan olvasói élmény az irodalomórán, mely alkalmas lenne arra, hogy az olvasás iránti attitűdjük pozitívan változzon. Ennek érdekében „[o]lyan olvasmányélményhez kellene juttatni a gyermekeket, amelyek örömet okoznak, amelyek tartalmaznak pozitív élményköteődik, mert ekkor marad fenn a motiváció az olvasás folytatásához.” – írják a

kortárs és klasszikus szövegek diákok olvasási attitűdjére vonatkozó hatását vizsgáló tanulmány szerzői is (*Józsa*, 2017, 23. o.). A probléma megoldását vélhetően nem a klasszikus szövegek teljes vagy részleges cseréje jelenti. Ha lépést akarunk tartani a megváltozott igényekkel és körülményekkel, úgy, hogy nem mondunk le hagyományos kulturális kincseinkről, komplexen, sok tényezőt szem előtt tartva szükséges gondolkoznunk.

Nem segít a tantermi légkör, illetve a korábbi évtizedekből berögzült frontális tanítási módszer sem. *Asztalos Anikó* (2022) tanulmánya is rámutat, hogy a tanórák felépítésében még mindig a tanári előadás időkerete a legnagyobb. Eredményei szerint a magyarórák tekintetében 79% a tanári előadás aránya, és az egyes diákok megszólalásainak átlagideje mindössze három

másodperc. Ebből is látszik, hogy párbeszédnek, dialógusnak – némi túlzással – nyoma sincs. A diskurzus hiánya főként frontális tanulászervezés esetén jelenik meg, amikor nem jön létre a kommunikáció sem a tanár és a diák(ok) között, sem diák és diák, csoport és csoport között, sem mű és tanuló között (*Herédi*, 2022). A frontalitás és a párbeszéd hiánya abban is nyilvánul, amikor a tanár

a „helyes” olvasatot közvetíti, mert ezzel elveszi a tanulók autonómiáját; ha a tanár a klasszikus tanári szerepértelmezésnek meg-

felelően „a tudás birtokosaként és médiумаként” értelmezi magát, aki a „kész – feltehetően tankönyvi – interpretációk tanítása révén az értelmezés zártságát” domborítja ki a diákok számára, a tanuló az „autonóm olvasás jelentős korlátozását” tapasztalja (*Kispál*, 2022, 20. o.).

Ezt a munkaformát és ezt a fajta irodalomközvetítést láthatjuk a kötelezően választható tankönyvekben² is kilencediktől tizenkettedik osztályig (*Tankó és Kiss*, 2025). Párbeszédről, művek közötti bármilyen kapcsolatról csak elvétve esik szó. Azok is inkább életrajzi jellegűek (pl. annak tematizálása, hogy a Nyugat első, második, harmadik nemzedékéhez tartozik-e a szerző). Még az intertextualitást bemutató néhány oldal is inkább irodalomtörténeti érdekességként beszél a fogalomról, semmint az olvasót is játékba hozó jelenségként.³ *Egyszer*

művek közötti kapcsolatról csak elvétve esik szó

² A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 93/C. § (3) b) pontja szerint: „[...] az e törvény hatálya alá tartozó szakmai tankönyv esetén kerettantervi tantárgyanként legfeljebb kettő tankönyvet tartalmazhat.”

³ A 9. osztályos *Szines irodalom* tankönyv (OH-MIR09TB) 1. leckéje ugyan rendkívül előremutató módon *Szerzők, művek párbeszéde* címmel három oldalt is szentel az intertextualitásnak: a tücsök és hangya történetét mutatja be Ezópustól La Fontaine-en és Hajnóczy Péteren át Romhányi József. Azonban innentől véletlenül sem utal művek közötti bármilyen kapcsolatra, és jellemzően a címben sem jelenik meg az olvasó mint ennek a párbeszédnek a résztvevője.

megjelenő fogalomról, illetve irodalmi jelenségről van szó, melyet nem követ aztán a tankönyv későbbi részében sem reflektálás, sem alkalmazás vagy újabb példák. Így megtanulandó tényanyagként rögzül, ahelyett, hogy a tankönyv az irodalmat mint konvenciókkal, költészettani modellekkel való kreatív, ironikus játékot (*Zmegac*, 1991, 215. o.) mutatná be a gimnáziumba lépő diákoknak.

Valamivel szerencsésebb a helyzet a Szt. István Társulat által kiadott – szintén a jegyzéken szereplő – tankönyvvel (*Godzsa és mtsai.*, 2024). Itt nemcsak kortárs szerzők nevével és műcímekkel, hanem konkrét idézetekkel is találkozunk. Sőt, az intertextualitás működésmódját is a diákok homlokterébe emeli a tankönyv például Esterházy Péter szövegein keresztül.

A felvázolt anomáliák nem új keletűek, és bár a hivatalos tantervi koncepció más irányokat jelöl ki, a hazai irodalomtanítás-módszertan sem hagyta őket válaszok nélkül. Az elmúlt évtizedek innovációi határozott lépéseket tettek a nyitott olvasásmódok felé. Jelen írásomban bemutatott olvasásmód szorosan kapcsolódik ezekhez az elméleti és módszertani megközelítésekhez.

Arató László (2002) problémacentrikus modellje a kronologikus szorítás és a „teljeséglv” hajszolása helyett a szélességlvről a mélységlvre való áttérést, a szövegek dialógikus elsajátítását szorgalmazta. Ezt a gondolatot fűzi tovább *Knausz Imre* (2002), aki az irodalmi művekkel való találkozás elengedhetetlen feltételeként a „személyes érintettség elvét” nevezi meg. Knausz rámutat: a hagyomány megértése lehetetlen anélkül, hogy a tanuló ne mozgósítaná saját sémáit és élettapasztalatait, így az olvasás egyben a

befogadó önmegértése is. Ezt a konstruktivista megközelítést ültette át az osztálytermi gyakorlatba az RJR-modell (ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás) alkalmazásával *Pethőné Nagy Csilla* (2005), az olvasók előzetes tudásának aktív mozgósítására építve. Az ő befogadasközpontú modelljének alapját a konstruktivista tudásemelések adják. Ezek azt vallják, hogy a tudást nem kívülről, készen kapják a tanulók, hanem különböző mentális folyamatok révén saját maguk hozzák azt létre (*Nahalka*, 2002). Szerintük az új ismeret nem a semmiből épül fel, hanem az új ismeretet a tanuló a meglévő tudásrendszerébe építi be, megváltoztatva mind a korábbi tudást, mind az új ismeretet (*Korom*, 2002). Pethőné gyakorlatában például

a ráhangolódás fázisa a diákok saját tapasztalatait mozgósítva próbálja a klasszikus szöveget befogadhatóvá tenni számukra. E kettő között

azonban egyre nagyobb a nyelvi kódbeli különbség, amely az elmúlt 20 évben fokozatosan növekszik, ahogy arra *Schiller Mariann* is rámutatott (2025).

Tanulmányom mellett érvel, hogy a klasszikus művek és a diákok élményvilága közé érdemes olyan kortárs vagy könnyen befogadható szövegeket ékelni „áthidalásként”, amelyhez utóbbiak nemcsak tartalmilag, hanem nyelvileg is közvetlen módon tudnak kapcsolódni. Bár e modellek egyik legerősebb közös pontja éppen az intertextuális kapcsolatok jelentésképző erejének szorgalmazása – még ha ez fogalmilag nem is jelenik meg –, a mindennapi tantermi valóságban e módszerek sokszor még háttérbe szorulnak. Az általam szorgalmazott olvasásmód ezekkel a hazai tantárgypedagógiai

az olvasás egyben a befogadó önmegértése is

eredményekkel párbeszédbe lépve törekszik arra, hogy az intertextualitást a tanulói autonómiát is támogató gyakorlati eszközzé tegye.

Az intertextualitás mint olvasásmód

A következőkben az intertextuális olvasásmód tantermi alkalmazásának lehetősége mellett érvelek. Az írás célja azon alapvetések összegyűjtése, amelyek mind abba az irányba mutatnak, hogy ez a középiskolai irodalomórakon hatékony, az irodalomértés, és a szövegértés fejlesztése szempontjából is gyümölcsöző módszertanok kidolgozásának kiindulópontja lehet. Úgy vélem, hogy az intertextualitás nem csupán egy az irodalomelméletben használt fogalmak közül, hanem döntő jelentőségű eleme az irodalom, és általában a kultúra megértésére tett kísérleteinknek. S mint ilyen, elengedhetetlennek tűnik tudatos alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban. Az irodalom megértésének elősegítéséhez elengedhetetlen a fogalmi keretek pusztá megismerésén túllépni. A cél az, hogy a diákok ne csak megismerjék az irodalomtörténeti- és elméleti fogalmakat, hanem a gyakorlatban alkalmazva megtapasztalják az irodalom valódi működés- és létmódját. Ezt a célt az intertextuális olvasásmód osztálytermi alkalmazása hatékonyan támogathatja. A pedagógiai szakirodalom érveit és az irodalomelmélet idevágó koncepcióit külön fejezetekben mutatom be, hogy a két megközelítés közötti kapcsolódási pontok tisztábban láthatóvá váljanak.

Az *intertextualitás* kifejezést először valószínűleg Julia Kristeva alkotta meg Bahtyin

dialogus-elméletéből kiindulva (Angyalosi, 1996). A fogalmat aztán sokan, sokféleképpen értelmezték a strukturalistáktól, a posztmodernen át napjainkig. A fogalom általam is használt értelmében, ha úgy tetszik, a kezdetekig nyúlok vissza, hiszen éppen a dialógus az, amit a fogalom meghatározó és mindig jelen lévő tényezőjének vélek. Legtágabb értelemben szerzők, művek, olvasók párbeszédét értem alatta. S így, ahogy arról például *Riffaterre* is vélekedik, az irodalmiság alapvető működés módjának tekintem az intertextualitást (1996). Hiszen nemcsak arról van szó, hogy nincsen szöveg elzárt, önálló entitásként, hogy minden szöveg valamilyen módon kapcsolódik őt meg-

előző, vagy követő másik szöveg(ek)hez, hanem arról, hogy ezek tudatosan, szándékoltan, vagy éppen tudat alatt, szándékolatlanul párbeszédbe lépnek egymással. Hogy ez a pár-

beszéd létrejön, talán nem kérdés. Hogy nyilvánvalóvá válik-e, az már olvasás és értelmezés kérdése.

A következőkben néhány pontban nézzük végig azokat az intertextualitás elméletek által nyújtott lehetőségeket, amelyek a helyzetértékelésben jelzett problémákra válaszokat adhatnak.

- a) Az intertextuális olvasás nem zárja le a jelentést. Ellenkezőleg, a jelentések sokféleségét, pluralitását kínálja az olvasónak. Nem egy lezárt, vagy ahogy Bahtyin fogalmaz: befejezett műként tekint a szövegre, hanem igyekszik feltárni a különböző jelentésszálakat. A szöveget magát tekinti kapunak, melyen át a szövegek hálózatába léphetünk. A szövegek

a dialógus az, amit a fogalom meghatározó és mindig jelen lévő tényezőjének vélek

éppen ezért minden olvasattal változó jelenségekké válnak. Ezért lehet segítségünkre, hogy lebontsuk azt a diákjainkban kialakult elképzelést, hogy a szövegnek egy, néhány mondatban összefoglalható jelentése van, melyet éppen ezért nem is tart különösebben érdekesnek. (Bodrogi, 2022, 174. o.)

- b) A tantervekben előírt klasszikus szöveg mellé kortárs szövegeket helyezhetünk, így példát mutatva az időn, téren, stílus-korszakokon átvélő

párbeszédre, s egyúttal

a diákokhoz közelebb álló szövegekkel tudunk dolgozni. Ekép-

pen a kortárs irodalmat sem valami idegen, ismeretlen dologként kezelik a leérettségizettek, hanem kapnak egyfajta támpontot a későbbi olvasói életútjukhoz.

- c) A klasszikus kánon és a szórakoztató irodalom közötti átmenet és ezáltal a párbeszéd megteremtésének lehetőségét hordozza ez az olvasásmód. A *Genette* által kidolgozott szigorú tipológia rendjében architextuális kapcsolatnak nevezhetjük azt a talán implicitebb típust, ahol a szöveg egy konvencionális műfajtípusra, szövegmintára utal (1996). A műfaj meghatározza, hogy milyen olvasói elváráshorizonttal kezdünk bele az olvasásba. Meghatározza, milyen műfaji kódokat keresünk, és azokat hogyan használjuk a szöveg értelmének megalkotása során. A különböző klasszikus vagy szórakoztató irodalmi műfajok között bőven található ilyen jellegű kapcsolatot. Ezen keresztül megmutatható, ezek hogyan működnek. Azért is jó pedagógiai lehetőség ez, mert ilyenkor érhető tetten

a már említett kánonbeli különbség, sőt az, hogy milyen éles határvonalat lát a diákolvasó a két kánon között. Hétköznapi példával szemlélítve: ha a tanár megkérdezi, mit olvas, inkább nem vállalja fel, mert úgy véli, ez biztos nem „igazi irodalom”. Pedig az. És foglalkozni lehet és kell vele. Így, ha találunk olyan szöveget, amit a diák szívesen olvas, és tudunk mellé legalább architextuális kapcsolatot találni, fontos nyelvi,

poétikai kérdések is előkerülhetnek, melyek gyümölcsözőek lehetnek a diákok irodalomértése szempontjából. Sőt, „a nyelvi-poétikai értelmezés

készsége fejlettebb esztétikai ítélőképességgel jár együtt,” ahogy azt például *Urban Péter* kutatása is mutatta (2019, 1. o.). Fontos, hogy a kapcsolatok itt is elsősorban nyelvi természetűek, a nyelvben érhető tetten.

- d) Kultúrák összekapcsolásának is kiindulópontját jelentheti az intertextualitás. Erre utal *Hallet* is az irodalmi kultúraterületek felől közelítve a jelenséghez (2014). A ma iskolájában kulturális különbségekre különösen érdemes hangsúlyt fektetni. És itt elsősorban a tanár és diák közötti kulturális kódhasználat különbségeire gondolok. *Kristeva* szerint minden szövegnek tekinthető, ami a kulturális jelrendszerekben formát ölt (1996). A kultúra maga is szöveg. „S ha minden szöveg alapvetően önmagán túlra, egy diszkurzív dimenzióba és ezzel a kulturális térbe mutat, akkor a kultúra tekinthető mindezen intertextuálisan összefonódott szövegek tömegének, tehát egyfajta *szupertextusnak*.” (*Hallet*,

2014, 210. o.) Éppen ezért a tanulók „beavatásának”, vagy másik oldalról nézve, a hozzájuk való kapcsolódás lehetőségének látom az irodalmi és egyéb kulturális szövegekben tetten érhető intertextuális szövegkapcsolatok feltárását. A hazai pedagógiai szakirodalomban *Bodrogi Ferenc Máté* is ezt emeli ki. Kultúratudományi megközelítésében az irodalomolvasás a hagyomány aktív továbbgondolását jelenti, kifejezetten toleránsan viszonyulva az elit és populáris regiszterek közötti intertextuális átmenetekhez (2011).

- e) Az előző pont folytatásaként a digitális kultúra természetére is érdemes egy pillantást vetnünk tárgyalt fogalmunk nézőpontjából. Az internet világában alapvető működésmód a hipertextualitás. Az elektronikus hipertextek felbontják a hagyományos irodalmiság kultúrtechnikájának szöveglinearitását, szöveghierarchiáját, sokközpontúságot, nyitott, szerteágazó rendszereket létrehozva. Ezek kikezdi a műegész örökségét is interaktív változékonyságukkal. A digitális világ, a digitális kultúra e tekintetben hasonlóan működik, mint az irodalmi szövegek világa. A szövegek párbeszéde még több kapcsolat, még több „linken” keresztül való meg. Olyan olvasásmódot vár tehát el tőlünk az új mediatitás, amely elvileg nem kellene hogy ismeretlen legyen számunkra, hiszen az alapja az az intertextualitás, ami – ahogy például *Riffaterre* gondolja (1996) – az irodalom alapvető működésmódja.

Az intertextualitás fogalma a pedagógiai alkalmazhatóság felől

Szükséges, hogy az intertextualitást neveléstudományi keretrendszerben is elhelyezzük. Ez egyrészt a korábban említett konstruktivista megközelítések elfogadását és részben meghaladását, a megértés folyamatának újraértelmezését kívánja tőlünk. *Ian A. G. Wilkinson és Eun Hye Son* a szövegértés kutatásának és tanításának negyedik hullámként, egyfajta dialogikus fordulatként írják le ezt a paradigmát (2011). Ebben a megközelítésben az olvasásra nem információki vonó műveletként tekintünk. Sokkal inkább egy rendkívül dinamikus, a kontextusra érzékeny és folyamatosan formálódó interakcióként.

A pedagógiai fókusz a szövegek és az olvasók közötti lineáris viszony helyett egyfajta hálózatos megközelítés felé mozdul, ahol a jelentés a

különböző, gyakran egymással versengő nézőpontok és hangok ütközéséből, illetve párbeszédéből jön létre (*Uő.*, 2011). A több szöveg bevonása és a köztük lévő kapcsolatok aktiválása e megújult, kollaboratív oktatási modell elengedhetetlen feltétele. Ezt a dialogikus alapvetést kognitív pedagógiai oldalról *Susan R. Goldman* modelljével egészíthetjük ki, amely a hagyományos, egyetlen olvasót és egyetlen zárt szöveget feltételező oktatási gyakorlat meghaladását sürgeti (2004). A szerző állítása szerint, amikor a diákok többféle forrással dolgoznak, a pedagógiai cél egy jóval komplexebb dokumentummodell létrehozása az olvasó elméjében, amely nemcsak a szituáció átfogó megértését tartalmazza, hanem maguknak a forrásoknak a sajátosságait és a szövegek közötti

amikor a diákok
többféle forrással dolgoznak

viszonyrendszereket is hálózatba rendezi. Az oktatás feladata szerinte az, hogy a tanulókat az információk egymás mellé halmozása vagy egyetlen narratívába történő kritika nélküli asszimilálása helyett, az eltérő állítások explicit összehasonlítására és integrálására sarkallja (*Goldman*, 2004). A helyzetértékelésben utaltam rá, hogy a diákok jellemzően egy lezárt jelentést tulajdonítanak az irodalmi szövegeknek is. *Goldman* rámutat, hogy emögött az értelmezői autoritás kérdése húzódik. Ha a diákok nem érzik azt, hogy joguk van szövegek önálló értelmezésére, nem fognak alternatív lehetőségeket mérlegelni a jelentés

létrehozása során. Ha a tankönyvekben írtakat – ahogy arra én is rámutattam – végső igazsággként kezelik, eszükbe sem jut megkérdőjelezni azt. Ez a fajta tekintélytiszteltet gátolja a kreatív gondolkodást. Ha azt tapasztalják a szövegkapcsolatokat előtérbe helyező olvasás során, hogy klasszikus, érintetlenné tűnő szövegeket is szabad „újraírni”, „újragondolni”, akkor a tudás legitimitásának helyét a külső tekintélyről a szövegekkel interakcióba lépő olvasói közösségre helyezik át. Mindezt úgy, hogy a konkrét szöveg helyeken alapuló érvelés tantermi gyakorlatát is megteremtjük.

TANTERMI ALKALMAZÁS

Módszertani megközelítés

A következőkben bemutatott olvasásmód gyakorlati alkalmazhatóságát tantermi körülmények között is kipróbáltam. A Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium három,

egymástól független, de ugyanolyan általános tanterv szerint haladó tízedik évfolyamos osztályát vontam be a 2024–2025, illetve 2025–2026-os tanévben. Az osztályok létszáma 32, illetve 36 fő volt. A szövegek olvasása és közös elemzése tanórai keretek között negyvenöt, illetve kétszer negyvenöt perces, dupla órákon történt. A *Szöveg példák* fejezetben, amikor a diákok jellemző kérdéseit, válaszait vagy értelmezéseit említem, ezekre a tantermi kísérletekre utalok.

Ahogy az a korábbi oldalakon kiderülhetett, elsősorban olyan olvasásmódokat tartok pedagógiai értelemben előremutató-

nak, melyek számolnak az olvasó szerepével. Azokat, ahol a diákolvasó szempontjai, befogadásmódja a jelentés létrehozásában ugyanolyan jelentőségű, mint a szerző szándéka, vagy a szöveg struktúrája.

Az intertextualitás mint olvasásmód az, hogy felismerjük a két vagy több szöveg közötti összefüggéseket. Ezek a szövegkapcsolatok az érintett művek irodalmiságának is meghatározó elemei, hiszen ezek biztosítják a mű esztétikai és kognitív funkcióját. *Riffaterre* szerint az irodalmi olvasásra sajátosan jellemző mechanizmus az intertextualitás: így hozhat létre teljes (nek tűnő) szövegjelentést (1996). Szerinte ezzel a lineáris olvasat áll szemben, amely csak a tartalmi jelentést hozhatja létre. A vizsgálatom szempontjából kiemelendő, hogy mivel az intertextuális olvasat lényege az összefüggések észlelése két vagy több szöveg között, ez az olvasás aktív befogadást feltételez. Ez az olvasás teszi képessé a diákokat felismerni a „textuális követelmények által meghatározott állandó elemeket az intertextusban” (*Uo.*).

ez az olvasás aktív
befogadást feltételez

Ahhoz, hogy ez a pedagógiai folyamat során több legyen, mint felismerés, egy gyakorlatban is alkalmazható elméleti keretet kerestem. Kutatásomban Jauss elméletére támaszkodom. Az ő hermeneutikai eljárása biztosítja a keretet, hogy módszeresen feltárhassuk az intertextuális kapcsolat működését, és azt, hogyan jön létre az új jelentés a két szöveg találkozásából.

Az intertextualitás Genette definíciója szerint egy hypertextus és egy hypotextus közötti transzformációs kapcsolat (1996). Ahhoz, hogy ennek a transzformációnak a jellegét, illetve történelmi hatását megértsük és megértsessük a pedagógiai folyamat során, szükségünk van Jauss módszerére. Ezzel igyekszünk elkerülni a pusztán szubjektív, benyomásokon alapuló olvasatokat, és megalapozható értelmezéseket hozhatunk létre.

Riffaterre szerint az intertextus egy kitörölhetetlen nyomot hagy a szövegben. Ez a nyom egy formai állandó, amely az olvasó és a szöveg közötti dialógusban, a köztük létrejövő kommunikációs aktusban egy vagy többszintű zavart okoz. Ez lehet lexikai, szintaktikai vagy szemantikai (Riffaterre, 1996). A nyom egy szabály deformációjaként vagy a kontextussal való összeegyeztethetlenség révén válik érzékelhetővé. Ilyen lesz majd első példánkban az Esterházy-szövegbe illeszkedő „Rút sybarita váz” Berzsenyi-idézet, melyet mind stilisztikai, mind szemantikai értelemben kihágásként észlel az olvasó. Külön izgalmas kérdés, hogy az említett idézet a Berzsenyi-szövegben is ugyanilyen kihágásként érzékelhető.

Annak érdekében, hogy ezeket a transzformációs kapcsolatokat nyomként

olvashassuk, szükségszerűen az időben későbbi, hypertextusokat tartalmazó szövegeket adjuk át elsőként a diákolvasóknak. Ez egy fontos lépés, hiszen részben szakítunk a kronologikus felépítésű tantervvel. Azért csak részben, mert példánkban is Berzsenyi Dániel költészetét a NAT 2020 által megkövetelt helyen és időben tanítjuk.

Az egymással párbeszédbe lépő szövegeket egymás után olvastatjuk el diákjainkkal. Az első a kortárs vagy időben később keletkezett. A második olvasás a hypotextust veszi szemügyre úgy, hogy az előbbiben azonosított nyomok „eredetét” keresi benne. A harmadik olvasat a kettő összevetése, annak vizsgálata, hogyan hatott az első a másodikra, és a második az első olvasatra.

„Rút sybarita váz”

Módszerünkben az intertextuális olvasásmód által azonosított jelensé-

get – egy idézetet, egy utalást, vagy bármilyen riffaterre-i értelemben vett nyomot – a Jauss-féle modell a hermeneutikai folyamat három fázisára bontja. A *megértés*, az *értelmezés*, és az *alkalmazás* fázisaira (Jauss, 1999).

Ez az olvasásmód teszi lehetővé számunkra, hogy megvizsgáljuk: a befogadó szöveg hogyan transzformálja az intertextuális nyomot.

Az első olvasás: az esztétikai érzékelés (megértés)

Ez a közvetlen befogadást és az érzékelés folyamatára irányuló megértést jelenti. Ezt a fázist Jauss elkülöníti a reflektáló értelmezéstől, és a költői szöveg esztétikai karakterét teszi az interpretálás premisszájává. Amellett érvel, hogy fel kell ismernünk

elsősorban, hogy „a poétikai szöveg előzetesen, esztétikai karaktere révén, miként érzékeltet és értet meg velünk valamit” (Jauss, 1996, 324. o.). Az elemzésnek „a még nyitott, a szöveg által mintegy ’partitúráként’ vázolt jelentést kell követnie az érzékelés folyamatában” (Jauss, 1996, 324. o.). Módszerünkben a folyamatnak ezt a részét használjuk arra, hogy az olvasók az időben későbbi szövegben felfedezzék az elsőre nem értelmezhető elemeket, ha úgy tetszik, nyitott helyeket. Itt történik meg tehát a riffaterre-i értelemben vett intertextuális nyom (valamely lexikai, szintaktikai, szemantikai oda nem illőség) érzékelése (Riffaterre, 1996).

Ezek a nyomok egyúttal a szöveget „esztétikai karakter”-ében (Jauss 1999, 324. o.) teszik észlelhetővé, amennyiben a szöveg ezek révén is hatással van az olvasóra.

Jauss szerint az esztétikai érzékelés „nem igényel azonnali értelmezést”, ezért szükséges a „megértés” és „értelmezés” elkülönítése. Számunkra különösen fontos ez, hiszen tapasztalatunk szerint az iskolai irodalomolvasásból – ahogy erről a kánonok kapcsán már volt szó – éppen az esztétikai szemlélet, az elsődleges élmény hiányzik.

A második olvasás: a retrospektív, értelmező olvasás (értelmezés)

Ez a reflektáló értelmezés szakasza. Jauss egy szöveg értelmezésére vonatkoztatva írja, hogy az olvasó „az immár kiteljesedett formából kiindulva retrospektíve, a végétől a kezdethez, az egésztől az egyeshez visszatérve, egy újabb olvasás során fogja kifürkészni és kidolgozni a még nem teljes jelentést” (Jauss, 1999, 327. o.). Ezt a reflektáló olvasatot használjuk modellünkben arra, hogy az egymással párbeszédbe lépő

szövegeket egy nagy szövegegészként tekintve, a korábbi szöveget másodszor olvasva fűr-késszük a „nyomok” által meghatározott jelentést.

Ekkor adjuk meg tematikai szinten a jelentést. Például azt, hogy a Berzsenyi-idézet Esterházy kontextusában – lásd később: generációs ellentét, foci – milyen értelemben illeszkedik a szövegegészbe.

Vagyis az „első, érzékelő olvasásunk a második értelmező olvasás horizontjaként működik.” Ami ezáltal, „megnyitja és körülhatárolja a lehetséges konkretizációk játékterét” (Jauss, 1999, 325. o.).

A harmadik olvasás: a történeti olvasás (alkalmazás)

Ez a fázis kulcsfontosságú az intertextualitás megértéséhez is. Célja az eredeti elváráshorizont rekonstrukciója. Ez a jaussi lépés teszi lehetővé annak vizsgálatát, hogy a forrásszöveg (hipotextus) eredeti befogadási horizontja milyen módon távolodik el a jelenkori befogadó szöveg (hipertextus) kontextusától. A Jauss-féle hermeneutika célja ezen a ponton az, hogy bővítse a történeti megismerést, és tágítsuk saját tapasztalatunk horizontját más tapasztalatokhoz mérve.

Úgy vélem, hogy a két szöveg párbeszédét vizsgálva teremtjük meg annak a lehetőségét, hogy ne „a jelenkor előítéletei és értelemvárásai” (Jauss, 1999, 328. o.) felől közelítsünk a klasszikus szöveghez, hiszen azáltal, hogy nyomon követjük ennek transzformációját a későbbi szövegben, nyilvánvalóvá tesszük a két történeti horizont közötti különbséget. Pedagógiai folyamatban ez éppen azért működik, mert a klasszikus szövegek történeti nézőpontját, horizontját a diákoknak nem önmagában kell megérteniük,

hanem a régi és új szöveg közötti különbségek megnevezhetővé válnak, és így ők is képessé válnak mindkettő pontos meghatározására.

A történeti értelmezésnek „arra kell szolgálnia, hogy a 'mit mondott a szöveg?' kérdést a 'mit mond nekem a szöveg, és mit szólok én a szöveghez?' kérdéssé formáljuk át (Jauss, 1999)”. Jauss tehát éppen azt fogalmazza meg, amire a dolgozatom *Helyzetértékelés* fejezetében leírtak alapján a ma irodalomtanításának szüksége van.

Szövegpéldák

A) Esterházy Péter: *Utazás a tizenhatos mélyére* (részlet) – Berzsenyi Dániel:
A magyarokhoz

A példa bemutatása előtt röviden indokolni szeretném a szövegválasztást.

Berzsenyi Dániel nem tartozik a kedvelt vagy könnyen érthető szerzők közé. Verseinek formai jegyei, klasszicista és romantikus stílusa, szóhasználata inkább riasztó hatással van a gimnáziumi olvasóközönségre. Témájukat tekintve viszont találhatunk kapcsolódási pontokat a diákok kulturális tapasztalatával. Az *Osztályrészem* életrészlet lezáró gondolatai, vagy a meg-nem-elégedettség kérdésköre tartogat tanórai lehetőséget. *A magyarokhoz* című ódája ezzel szemben a talán legkevésbé irodalmi csemegét ígérő mű. Ha a célunk az, hogy megmutassuk a művek párbeszédét, és segítsük az irodalomról kialakult statikus kép átalakítását, érdemes leásnunk a szövegbe.

A klasszikus szöveget „megidéző” Esterházy-részlet, bár kívül esik a diákok olvasmányélményeinek körén, de mégis olyan regiszterben szólal meg, amely első olvasat során is képes lehet érzelmek, gondolatok kiváltására (Esterházy, 2006):

„A minap egy fiatal emberrel néztem együtt a magyar-olaszt, már rég drukoltam ennyire elszántan, elkapott a gépszíj, kiabáltam, acsarogtam, ujjongtam, rendben, ahogy kell. Drága magyar fiaim. És akkor egyszer csak észrevettem, lassan észre kellett vennem, hogy az ifjú ember, akiről nem állíthattam, hogy ismerem, de azért... szóval... hogy ő... a másik oldalon áll. Nem hittem a szememnek. Hát te... te az olaszok... az olaszoknaknek... – Ki se bírtam mondani.

Ühüm, hangzott az analitikus válasz.

De hát ez: hogyan lehetséges?, meredtem rémülten az idegenszívú gyerekre. Az erre értelemszerűen nem válaszolt. Hát magyar vagy te?, nyögtem ki az alapkérdést.

Ez most hogy jön ide? Egyébiránt persze.

De hogy akkor hogyan képes a magyarok ellen drukkolni. Úgy, hogy az olaszok jobbak, szebb focit játszanak, az nem is foci, amit a magyarok csinálnak, ő nem is érti, mit beszélek, és éppen én, akinek állítólag olyan fontos a foci, a játék. Egyszerűen igazságtalan volna, a játék méltóságának a megcsúfo... Fütyülök az igazságra és a méltóságra! Nem a jobbiknak kell győzni, hanem nekünk! Vajon? – Szokásommal ellentétben most nem lágyultam el finom nyelvi megoldásaitól. – És ki az a nekünk, akinek nyernie kell?

Nekünk magyaroknak!

És miért?

Erre hirtelen nem tudtam mit válaszolni. És ha megtámadják az országot?!, kiáltottam. Ez most hogy jön ide?

Hát neked semmit nem jelent a haza?

De, hogyne... Csak közben nézzük a meccset is... De az már nincs, mint '48-ban, hogy élni, halni, márciusi forradalom. Élni, halni, az már nincs. Meg amúgy is NATO-tagok vagyunk, megtámadás sincs. Rút, sybarita váz!, üvöltöttem. Azt hitte, némiképp tréfálok. Édesen rám vigyorgott. Ték it ízi, fadör. Nédd csak, milyen zseni a Totti!

De látta, hogy nem nyugodtam meg. Valahogy megcserélődtek a szerepek, úgy szólt hozzám, mint egy apa, egy nyugodt apa. Nyugi, öreg, nincsen semmi baj, csak másképp gondolkodunk. – És megint vigyorogni kezdett, mint aki boldog.” (21–23. o.)

Olvasásmódunk bemutatásához Esterházy Péter *Utazás a tizenhatos mélyére* című prózájának egy részletét választottam. A 2006-ban megjelent mű 21–23. oldalán található szövegrészlete Berzsenyi Dániel *A magyarokhoz* című versének (Berzsenyi, 1978) szó szerinti idézésével könnyedén felismerhető intertextuális kapcsolatot teremt a két szöveg között. A szó szerinti idézetten kívül, ahogy látni fogjuk, összetettebb és implicittebb módon is párbeszédbe lép a két szöveg egymással.

Fontos szempont, hogy egy lírai és egy epikus szöveg kerül egymás mellé. Az epikus általában könnyebben érthető, mert kevésbé sűrített, és jól követhető a történet. Ez az a forma, amely legközelebb áll ahhoz, amit az érintett korosztály „anyanyelvi szinten beszél”. A lírai szöveg a sűrítettsége és a hiányzó vagy hiányos történettség miatt nehezebben érthető, ugyanakkor több lehetséges jelentést indukál.

A következő elemzés célja, hogy bemutassam azt a tanórán alkalmazható olvasásmódot, mely a nyelvi jelenségekből kiindulva segít minket, hogy diákjaink megértsek az intertextualitást, és ily módon az irodalom szövegkapcsolatokra épülő működés-módját, elsajátítsanak egy más szövegeken is alkalmazható olvasási stratégiát, valamint

lehetőséget teremtsen, hogy a korban, nyelvzetben hozzájuk közelebb álló szövegen keresztül kapcsolatot találjanak a klasszikus szöveghez is.

A/1. Első olvasat: észlelés, stílusütközés

A részlet cselekménye röviden összefoglalható, könnyen követhető. A kiválasztott részlet egy apa-fia párbeszédet mutat be az idősebb szereplő nézőpontjából. Kettejük beszélgetése egy olasz-magyar labdarúgó-mérkőzés kapcsán bontakozik ki. Az apa döbbenettel szembesül azzal, hogy a „fiatalember” az olasz csapatnak drukkol a magyarokkal szemben. Amikor a fiatalember azzal érvel, hogy az olaszok „sebbe focit játszanak”, az apa kiborul: „Nem a jobbiknak kell győzni, hanem nekünk!”. A vitát a „Rút, sybarita váz!” felkiáltás zárja. A mondat a szöveg közvetlen kontextusában (egy focimeccs nézése közben) lexikai, szemantikai zavart okoz.

A mondat a „nyelvi norma deformációjaként” (Riffaterre, 1996, 70. o.) vagy a kontextussal való összeegyeztethetlenségként érzékelhető, hiszen egy régies, archaikus stílusú kifejezés hangzik el egy profán, kortárs környezetben. A szöveg maga is utal erre, mintegy ráerősítve az olvasó érzékelésére:

„Azt hitte, némiképp tréfálok. Édesen rám vigyorgott (Esterházy, 2006, 22.o.).”

Az idegen, régies stílusú idézet azelőtt, hogy tudnánk a forrását, „grammatikai kihágás” (Riffaterre, 1996, 71. o.) hatását kelti, és arra kényszeríti az olvasót, hogy a normától való eltérés ellenpontját, egy nyelvi helyességet, azaz az intertextust keresse. Ez a kitörölhetetlen nyom a nyelvi emlékezetre (klisék, sztereotip fordulatok, a kultúra korpuszát alkotó szignált szövegek) utal, és jelzi, hogy a szöveg jelentésének teljes dekódolásához kettős olvasásra van szükség (szó szerint valóra és emlékezetbelire) (Riffaterre, 1996).

Bár a legnyilvánvalóbban az idézet viselkedik intertextuális nyomként, több olyan szövegbeli tényezőt felfedezhetünk itt, melyek egy másik szöveg értelmező jelenlétét feltételezik. Ilyen az „idegenszívű gyerek”, vagy önmagában az, hogy a sportmérkőzés kapcsán nemzeti, politikai kérdések merülnek fel: „És ha megtámadják az országot?!, kiáltottam. Ez most hogy jön ide?” (Esterházy, 2006, 22. o.) A párbeszédben feltűnő, és nem csak az itt idézett helyen, hogy a fiú és az apa között nem félreértés van, nem is egy általános véleménykülönbség, hanem egymástól radikálisan eltérő értékszemléletek ütköznek. Ezek is nyomok, hiszen Esterházy szövege ezen a módon is megidézi a klasszikus elődöt. Ezek érzékelése a szövegben valóban esetlegések lehetnek az elsődleges, esztétikai, észlelő olvasásban. A második, retrospektív olvasás teremti majd meg a lehetőséget, hogy újabb és újabb nyomokat fedezzünk fel, amelyeket aztán újra a megértés aktusába vonhatunk.

A/2. Második olvasat: értelmezés (a hypotextus megtalálása)

Ez a reflektáló értelmezés szakasza, ahol az olvasó retrospektíve visszatér a kezdethez, hogy a nyitva hagyott kérdésekre – például a nyom eredete – választ találjon. A mi módszerünkben itt olvassuk el Berzsenyi szövegét, megadva a felismerés lehetőségét, választ találni az első olvasat nyitott kérdésére.

Berzsenyi *A magyarokhoz* című ódájában a lírai én a nemzetet szólítja meg, amely „romlásnak indult”. A romlás okát a nemzet támasza, a tiszta erkölcs elvesztésében jelöli ki, mely Rómához hasonló pusztuláshoz vezet.

A „Rút sybarita váz” kifejezéssel Berzsenyi a kortárs erkölcsi hanyatlást kritizálja. A szibarita (római/görög utalás a luxusra és elpuhultságra) a pusztán élvezeteknek élő, nem nemzeti érzületű embert jelöli, aki „hazája feldúlt védfalából rak palotát heverőhelyének” (Berzsenyi,

1978). Az ilyen magyar „letépte fényes nemzeti bélyegét”, „elfordul ősei bajnoki köntösétől és nyelvétől,” és „rút idegent cserélt”. Történelmi párhuzammal állítja, hogy a nemzetet belülről őrlo erkölcsi hiányállapot a nagy birodalmak bukásához vezet: „Róma ledűl”.

A harmadik (történeti) olvasat előkészítése az eredeti elváráshorizont rekonstrukcióját célozza. Berzsenyi verse a 19. század elején (végleges formájában 1810 körül jelent meg) a nyugat felé tekintő, nemzeti identitását elfelejtő nemességnek ad választ.

A kortárs romlással szembeállítja az ősök dicső, harcos múltját – Árpád vére, Hunyadi

a fiú és az apa között
nem félreértés van

– akik „régikölcs” és „spártai férfikar” révén győzték le a tatárt és a törököt. A szöveg implicit kérdésekre válaszol azzal kapcsolatban, hogy mi tartja meg a nemzetet, azt állítva, hogy a harci erények és az erkölcsi tisztaság a nemzeti fennmaradás záloga. Ez a rekonstrukció teszi majd lehetővé a múlt és jelen horizontjainak világos elkülönítését.

Ez az olvasat teszi lehetővé azt is, hogy megismerve az Esterházy-szöveg egyik hypotextusát, újabb nyomokat fedezzünk fel, melyeket első olvasásnál nem vettünk, vagy nem vehettünk észre. Amennyiben első olvasatra minden nyom megtalálható volna, az ugyanúgy a művek értelmezésének lezárhatóságát, a szövegek befejezett voltát bizonyítanák. A pedagógiai folyamatban szerencsésnek is tartom, ha a két szöveg olvasása során újabb és újabb kapcsolatok tárulnak fel.

A/3. Harmadik olvasat: horizontok összevetése és alkalmazás

Ez a legfontosabb az intertextualitás megértéséhez, mivel azt vizsgálja, miben különbözik a forrásszöveg (hypotextus) eredeti befordítási horizontja Esterházy szövegének (hypertextus) kontextusától, és miként értelmezi egymást a két szöveg.

A Berzsényi-idézet Esterházy szövegében a kötelező intertextualitás (*Riffaterre*, 1996) elvén működik, azaz Esterházy szavainak jelentése a Berzsényiben hordozott értelemben válik érvényessé.

Berzsényi kontextusában: A „sybarita váz” az erkölcsi hanyatlást, a nemzeti sors iránti közömbösséget jelenti, ami a nemesi lét elkorcsosulásában manifesztálódik.

Ebből érezhető, hogy a nemzet fogalma alatt elsősorban a nemesek közösségét érti a szöveg.

Esterházy kontextusában: A narrátor az idézettel vág vissza, amikor a fiatalember pragmatikusan megkérdőjelezi a *haza* fogalmát („Ez most hogy jön ide?”) és a nemzeti sors kérdését (NATO-tagsággal érvelve a megtámadás ellen).

Az idézet Berzsényi nemesi szemléletét vetíti rá a generációs ellentétekre. A sybarita (luxust kedvelő) a modern kontextusban átértelmeződik a hagyományos nemzeti (hazáért élni-halni) gondolkodásmódot elvető fiatalra, aki a jobbik (olasz) csapatnak drukkol, nem pedig „nekünk”, magyaroknak. A fiatalember, aki nem a fényűzést, hanem a minőséget és az esztétikumot részesíti előnyben a származással szemben („Az olaszok jobbak, szebb focit játszanak”). Az apának ez a gesztus – miszerint a fiú nemzeti hűség helyett a játék méltóságát és esztétikai élvezetét keresi – hazáárulással ér fel. A klasszikus erkölcsi és anyagi hanyatlás kritikája így átértelmeződik a modern, racionális és esztétikai prioritások kritikájává. A Berzsényi-féle kritika aktualizálódik a modern gondolkodásmód tükrében.

Az apa a régi, emocionális („nem a jobbnak kell győzni, hanem nekünk”) nemesi szemléletet képviseli, amely a haza feltétlen szeretetét várja el (mint Berzsényi a spártai férfikart). A fiú ezzel szemben a modern, globális gondolkodásmódot tükrözi, ahol a nemzeti hovatartozás másodlagos, és ahol a NATO-tagság is felülírja a '48-as „élni, halni” eszményét.

A Berzsényi-féle kritika aktualizálódik

Esterházy tehát egy közvetlen transzformációval – ahogy *Genette* nevezné – a cselekmény elemeit áthelyezi más kontextusba (1996).

Érdemes észrevenni, hogy a megjelenő Berzsenyi-idézet a dällembachi értelemben vett *kicsinyítő tükör* funkcióját tölti be Esterházy művében (*Dällembach*, 1996). „Önértelmező apparátusként” működik, azonnal felemeli a párbeszéd tétjét a pusztasport- vagy generációs vita szintjéről a történelmi és erkölcsi hanyatlás síkjára, témává téve a nemzetfogalom változását (*Uo.*).

Az így, önértelmező rezümeként olvasott Berzsenyi-idézetnek köszönhetően a 19. századi, nemzeti romlásról szóló, kanonikus szöveg a 21. századi magyar nemzetkép és lojalitásválságának leírásává válik. A „régirút cseréje” modern, észalapú és nyugodt („Nyugir, öreg, nincsen semmi baj, csak másképp gondolkodunk”) eltávolodásnak minősül.

Esterházy módszere az idő- és értékszembesítés, amely során a Berzsenyi-vers eredeti, patetikus hangvétele ironikus, sőt groteszk jelentést kap.

A patetikus idézet behelyezése egy focimeccs profán kontextusába transzgressziót (szabályszegezt) jelent, amely a klasszikus architektuális elvárásokat (a pátoszt és a magasztos líra hagyományát) sérti. A hypertextus e transzgresszió révén önértelmező apparátust hoz létre, azt tematizálva, hogy a hagyományos nemzeti pátosz ma már csak idézőjelek között, ironikusan vagy a narrátor érzelmi túlcsoordulásának groteszk kifejezésként élhet tovább.

A közvetlen transzformáció részeként nem csak a cselekmény helyezi át

Esterházy, hanem finom eleganciával a Berzsenyi-szöveg más kulturális utalásait is át-emeli és saját képére formálja. „Nédd csak, milyen zseni a Totti.” – mondja a fiatalember. Bármelyik olasz játékost ki lehetett volna emelni, akár az aranylabdás Fabio Cannavarót is, akit ezen a meccsen Gera Zoltán többször is remekül átjátszott. De a szöveg éppen arra a római – lásd Berzsenyinnél: „Róma ledűl” – játékost emeli ki, aki a hűség példaképe, hiszen soha nem hagyta el városa csapatát. A modern kulturális utalás ugyanúgy az eredeti szöveg sorskérdéseket feszegető hagyományát relativizálja.

Jauss hermeneutikai eljárására alapozott olvasásmódunkkal, a megértéstől az értelmezésen át az alkalmazáshoz jutottunk el. Esterházy szövege új perspektívát nyit a Berzsenyi-vers tartalmának, és mai relevanciájának megértésére.

A klasszikus szöveg pátoszszal teli kritikáját a modern, hétköznapi környezetbe emeli, ahol a 19. századra jellemző gondolkodásmód már egészen más hangsúlyokat kap. Ezzel az alkalmazással az Esterházy-szöveg értelmezi a Berzsenyi-féle kritikát, megmutatva, hogy a nemzeti hanyatlás témája időtlen, de a manifesztációja a 21. századi gondolkodásmód változásai szerint aktualizálódik.

B) Erdős Virág: *Közelítő* – Berzsenyi

Dániel: *A Közelítő tél és A magyarokhoz*

Erdős Virág lírai alkotása (2017) *A Közelítő tél* című Berzsenyi-szövegnek egy genette-i értelemben vett közvetlen transzformációja. Közvetlenül átvész a 19. századi szövegből lexikai egységeket, motívumokat – „Hervad

már ligetünk, s díszei hullanak,” „Nincs rózsás labyrinth,” „a Zephyr,” „kis nefelejcs, enyész” – és ezeknek ad új jelentést, és nem Berzsenyi stílusát vagy műfaji modelljét imitálja. Ebből a szemszögből ugyanazt hajtja végre, amit előző példánkban Esterházy is. Ugyanakkor – és ez adja a választás egyik indokát – több „nyom” eredetét egy másik Berzsenyi-versben, *A magyarokhoz* címűben találjuk meg. A pedagógiai folyamatban érdekes ezért a jelen dolgozatban is javasolt sorrendben olvasni a szövegeket.

Ahogy arra a következő elemzésben rámutatok, a kortárs szöveg olvasása abban is segítségünkre lesz, hogy a két klasszikus vers egymással való kapcsolatot is új megvilágításba helyezzük.

Olvasatunk az előzőekhez hasonlóan három fázison keresztül halad, a kortárs szöveg nyújtotta kontraszt felismerésétől az eredeti hypotextus jelentésének tágításáig.

B/1. Első olvasat

Célunk az intertextuális nyomok felfedezése szemantikai anomáliák és lexikai ütközések észlelése útján.

A cím önmagában nyom lehet, hiszen hiányossága „kihágásként” jelenik meg, arra biztatva olvasóját, hogy vagy a vers szövege, vagy egy másik, megelőző szöveg alapján kiegészítse, értelemmel lássa el azt.

Erdős verse *A közelítő tél* első sorával kezdődik, de egy modern, városi kép bemutatásával folytatódik. A Berzsenyi-szöveg második sorának „tarlott bokrai” kifejezése egy későbbi helyen fordul majd elő a *Közelítőben*. Már ekkor láthatjuk, hogy itt az intertextualitás explicitebb módokon jelenik

meg, ezért úgy tűnhet, hogy a kortárs szöveg a hypotextussal úgy lép párbeszédbe, hogy annak, és rajta keresztül egy egész gondolkodásmódnak a kritikája legyen.

Ha nem ismerjük *A közelítő tél* című verset, lehetőségként merül fel, hogy nem az első sort, hanem a másodikat, az eredeti Erdős-sorokat – „pakkos hajléktalant fürge rendőr kísér” – tekintsük intertextuális

nyomnak. Azért is, mert az előbbi jelzős szerkezetek Berzsenyi antikvitást megidéző klasszicista stílusának imitációiként is hatnak. Ez a tantermi kí-

sérletek során többször elő is fordult. Ennek oka lehet - ahogy a *Helyzetértékelés* fejezetben már utaltam rá -, a diákok irodalomról alkotott képe, melybe nehezen fér bele a „hajléktalan”, „Városüzemeltetési Szolgálat”, vagy az „éjfekete terepjáró” szavak versbe emelése. Dolgozatomban bemutatott olvasásmód ennek a képnek a lebontására is alkalmas.

Szinte nincs olyan sorpár a versben, ahol ne jelenne meg Berzsenyi-idézet. Ennél fogva nem is vendégszöveggént észleljük őket, hanem valóban nyelvi eltéréseként, kihágásokként, melyek nem illeszkednek „elváráshorizontunkba” (Jauss, 1999). Az Erdős Virág versében megjelenő Berzsenyi-hypertextusok egyértelmű lexikai kihágásoknak tűnnek. A Zephyr és a rózsás labyrinth a „Dankó utca-Magdolna utca sarkán” hirtelen kontrasztot teremt, akkor is, ha az olvasónak nincs budapesti helyismerete.

A szöveg hatása talán éppen ebben is rejlik – az ide-oda billegésben. Abban, hogy hol a modern kor nyelvhasználata kihágás a klasszikus szövegben, hol a klasszikus lexikai

egyértelmű lexikai kihágásoknak tűnnek

elemek azok a modern környezetben. Ezt különösen akkor érzékeljük, ha olyanok, jelen esetben diákok olvassák a szöveget, akik nem Berzsényi Dániel műveinek és az általa képviselt klasszikus kánon ismeretének birtokában találkoznak a szöveggel. Ezt az ideoda billegést erősíti az is, hogy hol egy urbánus, társadalmi helyzetre mutató sorba kerül egy nem oda illő, vagy eufemisztikusnak ható szó, szókapcsolat („A járókelők ábrázatán néma homály borong.”, a Polgármesteri Hivatal Ügyfélszolgálati

Irodájának átellenében mint kis nefejejs, enyész.”), hol pedig épp ellenkezőleg, egy klasszikus sor, sortöredék egészítet ki egy modern kifejezéssel:

„Itt nemrég az öröm víg dala harsogott, s most a Városüzemeltetési Szolgálat Közrendvédelmi Egységének éjfékete terepjárója köröz.”

A legtöbbször mondaton belüli váltásokat látunk a regiszterben:

„Szomorú s kiholt reklámszatyraikban nem mosolyog gerezd; szőlő, szappan, szalámi nem illatoz.”

Ahogy láthatjuk, előző példával ellentétben itt soronként újabb és újabb nyomokat fedezhetünk fel. Jelen írás fókuszában az olvasásmód használatának bemutatása áll, ezért ezek részletes felsorolásától eltekintek.

B/2. Második olvasat

Ebben a fázisban *A közelítő tél*, illetve *A Magyarokhoz* című versek olvasása következik. Utóbbi már felidézésként, vagyis „emlékező”, felidéző olvasás útján is működésbe lép. Ezzel már önmagában teszünk egy lépést annak megtapasztaltatása felé, hogy a korábban megismert, olvasott szövegek értelmezői apparátusként működnek bennünk.

Berzsényi Dániel *A közelítő tél* című versében az idő múlását, a lírai én fiatalságának és a természet szépségének mulandóságát mutatja be. A ne-

gatív festés eszközével élve, a természetben fellépő hiányt jeleníti meg, melyet aztán az egyén életére vonatkoztat. A veszteség elkerülhetetlensége jelenik meg. A legfőbb érték (a gyönyörű kor, a szerelem – „Lollim barna szemöldöke”) tűnik el.

Az „oh, a szárnyas idő hirtelen elrepül” sorral a költő általános, filozófiai szintre emeli a gondolkodást. Az elmúlást mint a világ egyetlen állandó tulajdonságát tárja elé.

Második olvasási fázisunkban keressük a magyarázatokat az első olvasatban meglett „hibákra”. Itt válik világossá, hogy az első olvasatban mi milyen szerepet tölt be, illetve újabb nyomokat is találunk. Ezért láthatjuk, hogy az Erdős-versben tapasztalt konkrét anyagi hiány (szőlő, szappan, szalámi) a Berzsényi-féle elvont hiány modernkori, profán leképezése.

A másik Berzsényi-szöveg, *A magyarokhoz* tematikája is jelentős a nyomok megértése során. A nemzeti romlás képei, az erkölcsi romlás, korszakok és generációk

gondolkodásának különbözősége jelenik meg. A költő ódájában a nemzet romlását vizsgálja, és a bukás okát a tiszta erkölcs elvesztésével magyarázza. A vers szerint a „tiszta erkölcs” az „ország támasza, talp-köve”. Az erkölcs elvesztése vezet ahhoz, hogy a nemzetet „lassu méreg, lassu halál emészti”. A romlásnak indult jelenkorral szemben Berzsenyi az ősök dicső, harcos múltját állítja, akik „régiköcs s spártai férfikar” révén küzdöttek és győztek.

A második olvasat elengedhetetlen a Jauss-féle történeti olvasat előkészítéséhez. Itt derül ki, hogy az Erdős-vers a két megidézett Berzsenyi-alkotással valójában két eltérő műfajú szöveget ötvöz. Egyrészt az időtapasztalatra és az egyéni veszteségre fókuszáló elégikus lírát, másrészt a moralizáló nemzeti ódát. Az olvasót ez a lépés különböző értelmezési horizontok működtetésére ösztönzi. Ez a kettős tematika készíti elő a harmadik olvasatot, ahol megvizsgálható, Erdős hogyan kapcsolja össze az egyéni szépség elvesztését és a nemzeti pusztulást az utolsó strófában, új, átfogó értelmet adva a veszteségérzetnek a modern, szociális degradáció kontextusában.

B/3. Harmadik olvasat

Ez a legfontosabb, a történeti megértés és az alkalmazás fázisa. A Berzsenyi-szövegek eredeti elváráshorizontja és a modern Erdős-szöveg kontextusának összevetése révén válik vizsgálhatóvá a genette-i értelemben vett transzformáció.

Erdős Virág összekapcsolja a két Berzsenyi-verset (az időtlenséget és a nemzeti kritikát) egyetlen modern tapasztalatban.

Berzsenyi elvárásai horizontja a 19. század eleji nemzeti lét volt, amelyet a tiszta erkölcs védett. Erdős szövegében ez a horizont a társadalmi-fizikai lét modern valóságára cserélődik. Az Erdős-vers a pusztulás témáját a modern, társadalmi problémákra alkalmazza, utalva a hajléktalanokra, a mélyszegénységre és az ebből közrendvédelmi problémát gyártó hatalom működésére. Az erkölcsi romlás nála nem a belső tartást elvesztítő, külföldi szokásokat felvevő generációban érhető tetten, hanem a versében láthatóvá tett, az egyéni és társadalmi leépülést figyelmen kívül hagyó viselkedésben.

Az első olvasatban felfedezett nyom ebben az olvasatban mutatja meg teljes jelentés-kiterjedését. Berzsenyinél az elégikus hangnem oka az elvont hiány, Erdősnél ez konkrét, szociális-gazdasági problémává válik: a hiányzó „szőlő, szappan, szalámi” nem „illatoz” a szatyrokban. Ez a transzformáció a klasszikus kritikát egy új szituációra alkalmazza, ahol a romlás a megélhetés kudarcában nyilvánul meg.

A *magyarokhoz* motívumai szintén transzformáción mennek keresztül. Berzsenyinél az elkárhozott erkölcs miatt a „Tündér szerencsénk kénye hány, vet”. A nemzet sorsát itt az erkölcs befolyásolja. Erdősnél a „tündér szerencse kukáról kukára jár”. Ez az átalakítás a romlás metaforáját a szociális és politikai kudarc elidegenítő allegóriájává alakítja át. A nemzeti szerencse függő tényezője itt már nem az erkölcs, hanem a hajléktalanokra redukált sorsban is megmutató modern szociális valóság.

Az Erdős-vers az utolsó strófájában mindkét Berzsenyi-vers motívumát használja.

a hajléktalanokra redukált sors

Megjelenik a pusztuló Róma és Buda képe, „Róma ledűl”, „rongált Budának tornyai”, és megjelenik az egyéni veszteségre utalás is: „Lollim felrepedt, véres szemöldökét”.

Erdős ezzel a genette-i értelemben vett műfaji összevonással egy új, átfogó értelmet ad a veszteségérzetnek, amely összekapcsolja az egyéni szépség és fiatalság elvesztését a nemzeti, társadalmi pusztulással. A profán, urbánus elemek – „fekvő villamosok rút fedezékéből” – beemelésével Erdős időtlenne

teszi Berzsenyi romlás-narratíváját, a klasszikus kritikát a 21. századi társadalmi-fizikai hanyatlásra vonatkoztatva aktualizálja.

A három olvasat így koherens értelmezési ívet alkot. A Berzsenyi-idézetek modern kontextusban érzékelt stilisztikai kihágásait a Berzsenyi-versek eredeti tematikai üzenetének feltárásával oldjuk fel, majd ezt az üzenetet alkalmazzuk Erdős modern, szociális kritikájára, megmutatva a klasszikus mű történeti relevanciáját.

KONKLÚZIÓ

A tanulmányban bemutatott, Jauss hermeneutikájára épülő háromlépéses eljárásrend látszólag ellentmondhat az intertextualitás jelentéfszabadító, plurális célkitűzéseinek. Ez a strukturált folyamat azonban nem a jelentésteremtés mesterséges beszűkítését vagy lezárását szolgálja. Épp ellenkezőleg: a konstruktivista pedagógia szellemében egy olyan átmeneti támaszt nyújt a diákoknak, amely megakadályozza, hogy a szövegek hálózatában elveszve pusztán szubjektív, felszínes benyomásokon alapuló olvasatokat

hozzanak létre. A tanulóknak először meg kell tanulniuk strukturáltan észlelni a riffatere-i értelemben vett intertextuális nyomokat és lexikai kihágásokat, hogy a későbbiekben ezeket a kapcsolatokat már önállóan is képesek legyenek aktiválni. Amint az intertextuális olvasásmód rutinná, belsővé tett kognitív sémává válik, ez a külső, módszertani támasz lebont-

ható, és feladatát átveheti a teljesen autonóm és nyitott tanulói jelentésteremtés.

Az olvasáskutatások eredményei és a mindennapi pedagógiai tapasztalatok egyaránt azt támasztják alá, hogy az intézményes irodalomolvasás vesztett korábbi társadalmi értékéből. A szakirodalmi adatok arra utalnak, hogy az olvasási kedv csökkenésében jelentős szerepe van az általános és középiskolák által közvetített, gyakran statikus irodalomképnek is (Gombos, 2015). Bár a hazai irodalomoktatás megújítására tett kísérletek sokrétűek és tudományosan megalapozottak, a valódi módszertani áttörés várat magára. A témában született munkák közös nevezőjeként azonosítható, hogy az adat- és fogalomközpontú, az irodalomtörténetet mindenek fölé helyező tanítási rutint az olvasó szerepét felértékelő, dialogikus módszerekkel szükséges kiváltani.

Bár a szépirodalom hagyományos befogadása statisztikailag háttérbe szorul, a narratívák és a történetmesélés iránti társadalmi igény továbbra is jelentős marad. A bemutatott intertextuális olvasási stratégia hatékony eszköz lehet ahhoz, hogy a fiatal generációkat körülvevő mindennapi, populáris történetek szervesen összekapcsolódjanak az irodalmi kánon alkotásaival. Ez a megközelítés

utat mutathat afelé, hogy a történetek iránti éhséget a klasszikus műfajokkal is csillapítani lehessen.

A tanulmány arra kívánt rámutatni, hogy a befogadó akkor helyezhető a közép-pontba, ha a pedagógiai fókusz magára az olvasás módjára, az olvasásra mint eseményre irányul. Az intertextualitást tudatos olvasási stratégiaként alkalmazva, az irodalom alapvető működésmódját és hálózatos természetét feltárva egy összetettebb megértés válik lehetővé. A folyamat eredményeként a diákokkal közösen strukturáltabb, történetileg is adekvátabb olvasatok

hozhatók létre, ami elengedhetetlen a kritikusan gondolkodó, a forrásokat és a világot elemző módon értékelni tudó fiatalok neveléséhez.

A jövőben érdemes lenne további empirikus kutatásokkal, tantermi vizsgálatokkal és mérésekkel is igazolni az intertextuális olvasási stratégia alkalmazásának kognitív és affektív fejlesztő hatását. Egy ilyen irányú vizsgálat empirikus alapot biztosíthatna az intézményes irodalomtanítás paradigmaváltásának, határozottan kijelölve annak lehetőség és szükséges fejlődési irányait.

IRODALOM

- Angyalosi G. (1996): Az intertextualitás kalandja. *Helikon*. 2. sz., 3–9.
- Arató L. (2014): Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás. In: Gombos P. (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság. 93–105.
- Asztalos A. (2022): *A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusban*. Akadémiai, Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789634548386>
- Bahtyin, M. (1995): Az eposz és a regény (A regény kutatásának metodológiájáról). *Literatura*. 4. sz., 331–354.
- Berzsenyi D. (1978): *Összes művei*. Szépirodalmi, Budapest.
- Bodrogi F. M. (2022): Az intertextualitás jelenségek. In: Bényei P. és Bodrogi F. M. (szerk.): *Prózaelméleti ismeretek*. Debreceni Egyetem. 23–41.
- Dällenbach, L. (1996): Intertextus és autotextus. *Helikon*. 2. sz., 51–66.
- Erdős V. (2017): *Hátrahagyott versek*. Magvető, Budapest.
- Esterházy P. (2006): *Utazás a tizenhatos mélyére*. Magvető, Budapest.
- Genette, G. (1996b): Transztextualitás. *Helikon*. 1–2. sz., 82–90.
- Godza, A., K. Sebestyén, N., Németh, T., Osztrólczyk, S., Pelczér, K., Soós Veres, R., & Vasas, G. (2004.). *Irodalom tankönyv 9. osztály*. Szt Könyvek. Letöltés: <https://sztkonyvek.hu/irodalom-tankonyv-9-osztaly-79697> (2026. 06. 30.).
- Goldman, S. R. (2004): Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. In: Shuart-Faris, N. és Bloome, D. (szerk.): *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (313–347). Information Age Publishing.
- Gombos P. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*. 65. 1–2. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje#main-content> (2025. 11. 09.).
- Hallet, W. (2006): Az intertextualitás és az irodalomtanítás. *Helikon*. 2. sz., 185–196.
- Herédi R. (2022): Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a*

- magyartanítás módszertanairól. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó. 35–43. DOI: <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.35>
- Józsa, K., Fiala, S. és Józsa, G. (2017): A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia*. 10. 1. sz., 23–32. DOI: <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.2>
- Kispál D. (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.11>
- Korom E. (2002): Utószó a második kiadáshoz. Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Kristeva, J. (1996). A szövegstrukturálás problémája. *Helikon*. 2. sz., 14–22.
- Kusper, J. (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Literarum: Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei*. 22. 7–19.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Pethőné Nagy Cs. (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona, Budapest
- Riffaterre, M. (1996): Az intertextus nyoma [ford: Seps E.]. *Helikon*. 1–2. sz., 67–81.
- Schiller M. (2025): Nyilatkozat a *Bukso* podcast *A fiatalok már nem értik Rejtőt, pedig Tarantino is tanulhatna tőle* című epizódjában. Simplecast. Letöltés: <https://bukso-24hu.simplecast.com/episodes/a-fiatalok-mar-nem-ertik-rejtot-pedig-tarantino-is-tanulhatna-tole-7o4tDffX> (2026. 06. 30.).
- Tankó I. és Kiss G. (szerk., 2025): *Magyar nyelv és irodalom tankönyv a 9. évfolyam számára (Nat 2020, OH-MIR09TB)*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Tóth M. (2018): A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. *Könyvtári Figyelő*. 1. sz., 45–60.
- Urbán P. (2019). Középiskolai tanulók versértelmezői szempontjai és az esztétikai ítéelőképesség. *OxIPO*. 1. 2. sz., 25–36. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.25>
- Wilkinson, I. A. G. és Son, E. H. (2011): A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In: M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje és P. P. Afflerbach (szerk.): *Handbook of Reading Research, Volume IV*. Routledge. 359–387.
- Žmegač, V. (1991). Az intertextualitás válfajai. *Literatura*. 3. sz., 215–223.

