

Műhelytanulmányok II.

Válogatás fiatal kutatók dolgozataiból

Szeged

2020

Műhelytanulmányok II.
Válogatás fiatal kutatók dolgozataiból

Szerkesztette

Dávid Kinga

Zentainé Kollár Andrea

ISBN 978-963-306-766-6

A kiadvány a „Hazai Tudományos Diákköri műhelyek és rendezvények támogatása” c. pályázat támogatásával valósult meg.

A pályázati kategória kódja: NTP-HHTDK-19-0007



EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKEZELŐ



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Nemzeti
Tehetség Program

Tartalomjegyzék

Előszó	3
Nyelv és dialektus kapcsolata napjaink Olaszországában, avagy olasz szociolingvisztika magyar szemmel (Hódi Zoltán)	6
Nyelvi jogok és iskola. Az itáliai óshonos kisebbségek oktatási programjainak sajátosságai a megváltozott törvényi szabályozást követő első évtizedben (1999-2010) (Pajti Andrea)	32
„A hangköltészet táncol, íze van, formája van”. A hangköltészet Olaszországban (Csenki Natasa)	57
Egy magányos alak a kortárs olasz irodalomban : Alessandro Baricco (Dudás Réka)	74
„Olvasóim elképzeltetik...” – Elbeszélői kiszólások Ippolito Nievo <i>Egy olasz vallomásai</i> című regényében (Farkas Mónika Kitti)	90
A kettéfűrészelt apa találkozása a sporttal – <i>A magyarórákon alkalmazható irodalomterápia lehetőségei és egy esettanulmány</i> (Csákvári Lilla)	130
Intervista fittizia ad Alessandro D’Avenia – un’ipotesi di lavoro un po’ fuori chiave, ovvero domande che farei allo scrittore se fosse qui con me mentre medito sul suo libro “ <i>L’arte di essere fragili - Come Leopardi può salvarti la vita?</i> ” (Minárovics Réka)	159

Előszó

A Műhelytanulmányok II. kötete a kutatás iránt elkötelezett hallgatók dolgozataiból mutat be válogatást. Jellemzően az Országos Tudományos Diákkör mozgalma keretén belül kétévente megrendezésre kerülő országos forduló szabja a diákok számára a kutatásaik ütemezését. Az itt összegyűjtött írások ennek a folyamatnak az aktuális állapotát tükrözik, és egyben a tanszékünkön folyó kutatómunkára is rátekintést adnak.

A kötet első két dolgozata nyelvészeti témájú. Az egyik a nyelv és dialektus viszonyát vizsgálja szociolingvisztikai megközelítésben, kitérve az olasz fiatalok dialektussal szembeni attitűdjének elemzésére, míg a másik a kisebbségi nyelvi jogok szabályozásának vizsgálatán keresztül a nyelvpolitika területére kalauzolja az olvasót. Mindkét dolgozat egy már lezárult kutatási folyamat végtermékét jelenti.

A kötet további öt dolgozata az irodalmi munkacsoportban tevékenykedő hallgatók jelenlegi kutatásainak gyümölcsei: rész-avagy melléktermékei. A bemutatkozó hallgatók között vannak régi, az OTDK mozgalomban már tapasztalatokkal rendelkező hallgatók, és vannak a mozgalomhoz újonnan csatlakozók, vagy épp a PhD tanulmányaikra készülő ifjú tehetségek. Valamennyiük számára fontos lehetőséget jelent ez a kötet. Nem csak azért, mert

bemutatkozhatnak egy szélesebb szakmai publikum előtt, megmutathatják társaiknak, mivel foglalkoznak a standard tanulmányaik mellett, hanem azért is, mert a megjelentetett dolgozatok a saját maguk számára is kézzelfoghatóvá teszik azt a plusz időt, energiát és munkát, amelyet a kutatásaikba fektettek. Fontosak a tehetséggondozásban az ilyen visszajelzések, a hallgatóknak szükségük van a pozitív megerősítésre.

A tehetséggondozás mélységében és vertikálisan egyaránt sokrétű, számos irányba szerteágazó munka. A mentortanártól sok odafigyelést és egyéni nyomonkövetést követel, a mentorált tehetségtől pedig kitartást, fegyelmet és rengeteg beléfkettett munkát. A világban jelenleg tapasztalható kihívások nem feltétlenül jelentenek támogató közeget a humán tudományok iránti elköteleződéshez, jellemzően inkább gátló tényezőként jelentkeznek a hallgatók életében. Ilyen körülmények között nem egyszerű a tehetségeket a pályán tartani, a lemorzsolódás sok esetben elkerülhetetlen. Fontos tehát a folyamatos utánpótlás, amihez felbecsülhetetlen segítséget jelent a Nemzeti Tehetség Program nyújtotta támogatás.

Reméljük, hogy e kis kötetben publikált írások további ifjú tehetségeket ösztönöznek arra, hogy minden nehézség ellenére meglássák azt az örömet, szépséget és építő erőt, amit a tudományos munka jelenthet, s társaik példáján felbuzdulva maguk is belevágnak

a nagy kalandba. Akik pedig már belekóstoltak a kutatás varázsába, elég erőt és lelkesedést éreznek magukban ahhoz, hogy ne álljanak meg félúton, hanem – részben saját magukért, részben azért, hogy értelmet adjanak az eddig megtett útnak – tovább meneteljenek rajta hittel és felelősséggel. Értük és nekik, újaknak és régieknek szeretettel ajánljuk ezt a kötetet.

Dávid Kinga

Zentainé Kollár Andrea

Hódi Zoltán

Nyelv és dialektus kapcsolata napjaink Olaszországában, avagy olasz szociolingvisztika magyar szemmel

*„Itália lelkét a dialektusok alkotják. Változatosságuk ad
színt és folklórt az országnak. Valószínűleg nélkülük
Olaszország ma nem lenne az, ami.” (6. adatközlő)*

1. Bevezető

Jelen tanulmányom, mely szociolingvisztikai alapokra épül, napjaink olasz társadalmából egy kis részt kiragadva arra a kérdésre igyekszik válaszolni, hogy vajon hogyan jellemezhető a nyelv és az identitás viszonya az olasz félszigeten. Másként fogalmazva, az örök problematikát jelentő nyelv-dialektus kapcsolat milyen irányba halad, milyen kutatási témák foglalkoztatják az ország szociolingvistáit, dialektológusait, s hogyan gondolkodnak e kérdéstről azok a fiatalok, akik tagjai és aktív részesei, formálói az olasz beszélőközösségnek. Egy olyan beszélőközösségnek, mely nyelvi szempontból sosem volt igazán egységes, s melynek fő jellemzője ma is a sokszínűség (Kollár 2003a: 20).

Elemzésem alapjául egy fiatalok körében végzett felmérés szolgál, mely azt vizsgálja, vajon hogyan vélekednek a nem nyelvész alapképzettségű olaszok a standard nyelv és a dialektus különbségéről, kapcsolatáról, hogyan definiálják a nyelv és a dialektus fogalmát. Jelen felmérésből nem vonhatunk le általános

következtetéseket a megkérdezettek alacsony száma miatt, ugyanakkor a kutatás rávilágít arra a tényre, hogy az olasz beszélők identitásának szerves részét képezik a dialektusok.

2. Nyelv és dialektus

2.1. Néhány szociolingvisztikai fogalomról

A felmérés részleteinek ismertetése előtt célszerűnek látszik néhány szociolingvisztikai fogalom felidézése, különös tekintettel a nyelv és dialektus terminusainak elválaszthatóságára.

Mindenekelőtt tisztáznunk kell a társadalom és a nyelv kapcsolatának legfontosabb jellemzőit. Ahogyan Kiss Jenő írja, „... közhely, hogy a nyelv és a társadalom egymást föltételező módon függ össze. Nyelv nincs társadalmon kívül, s nyelv nélkül nincs társadalom. A nyelvhasználat szükségszerűen kötődik a társadalomhoz, s a beszélőkhöz, s a társadalmi környezet meghatározó befolyással van a mindenkori nyelvhasználatra” (Kiss 1995: 11). Nyelvi identitásunkat és nyelvhasználatunkat társadalmi hovatartozásunk határozza meg. Azt pedig, hogy felnőttként egy vagy több nyelven hány nyelvváltozatot ismerünk és használunk, az befolyásolja, hogy milyen társadalmi csoportba, rétegbe tartozunk, mi a foglalkozásunk, hol élünk stb.. A nyelvhasználat mint az ember társadalmi tevékenységének vizsgálata a szociolingvisztika feladata. A szociolingvisztikának szűkebb és tágabb értelmezése egyaránt van.

A szűkebb értelmezés szerint a szociolingvisztika feladata csupán a nyelvhasználat társadalmi variációjának a leírása, elemzése és magyarázata, a tágabb értelmezés szerint viszont e tudományág hatókörébe a szerep-, beszédhelyzet- és témaspecifikus nyelvhasználat vizsgálata is beletartozik (Kiss 1995: 15).

A különböző régiók helyzete, hagyományai nagymértékben meghatározzák a szociolingvisztika országonkénti állapotát, kutatási irányait. A szociolingvisztika minden országban az adott beszélőközösség sajátos problémáihoz igazodik, ezért a tudományág egységes szemléletmódja és célkitűzései ellenére a különböző nyelvek kutatása eltérő fókuszú programokkal jellemezhető.

Kiss Jenő tömören, ma már talán kissé vitathatóan a következőképpen jellemzi az olasz nyelvi helyzetet:

Olaszország nyelvi problematikája sajátos, hiszen tájnyelvi feldaraboltsága a legsokszínűbb, az egyes nyelvjárások közötti eltérések a legmélyebbek, így hát az egyes tájak nyelvi arculatában szokatlanul nagy különbségek vannak. A presztízsváltozatot, a köznyelvet a lakosság egy része csak felnőttként – vagy sohasem – sajátítja el. A regionális nyelvhasználati különbségek így szociológiai különbségként jelennek meg. A köznyelv (italiano) és a nyelvjárás (dialetto) az iskolázottságtól függően dominál. A nyelvi kérdés Olaszországban hosszú ideje társadalmi kérdés, amelybe egy sor társadalmi probléma beletartozik (például: észak-dél, az iskoláztatás,

az államigazgatás). A szegény délről a gazdag északra való erőteljes demográfiai áramlás olykor kaotikus nyelvi helyzeteket teremt. Az olasz szociolingvisztika jelentős része iskolai szociolingvisztika, amely – akárcsak a német – épít a dialektológia eredményeire is (Kiss 1995: 21-22).

A fenti értékelést talán érdemes néhány adalékkal kiegészíteni, ám mielőtt jobban belemerülnénk az olasz beszélőközösség szociolingvisztikai sajátosságainak elemzésébe, érdemes folytatnunk a témánkba vágó legfontosabb nyelvészeti alapfogalmak rövid ismertetését. Amint mondtuk, a nyelvet és a nyelvhasználatot változatosság, variabilitás jellemzi. Ezek a változások nemcsak időben, hanem térben is végbemehetnek, és függenek a beszélő és a hallgató személyétől, a beszédhelyzettől, a csatornától stb. A nyelvi változás tehát szinkrón jelenség is. A nyelvi változatosság egyrészt azt jelenti, hogy a nyelv több ezer egyedi nyelv formájában él a Földön, másrészt pedig azt, hogy minden egyes nyelvnek több változata van. A nyelvi változatosság harmadrészt azt jelenti, hogy minden beszélőnek egyéni nyelvhasználati sajátosságai is vannak, azaz nincs két azonos módon beszélő ember, aki ugyanazon beszédhelyzetben mindig azonos módon nyilvánulna meg. Azaz ahány beszélő, annyiféle nyelvhasználat létezik. A beszélők egyedi nyelvhasználatát nevezzük idiolektusnak, mely szintén részét képezi a beszélők nyelvi repertoárjának (Berruto 2004: 72-73).

A beszélőnek a nyelvhez és a dialektushoz fűződő viszonyát is több tényező alakítja. E jellemzők közül a legfontosabbak a nyelvi szocializáció és az attitűd. A szocializáció az egyénnek a társadalomba való beilleszkedését, a társadalom normarendszerének elsajátítását jelenti. E folyamat során az egyén tapasztalatokat, viselkedésmintákat tanul, és azt, hogy hogyan kell megfelelnie az adott társadalom szabályrendszerének (Réger 1990: 10-20). A nyelvi és kommunikációs szabályoknak az elsajátítása együtt halad. Beszélni tanulni azt jelenti, hogy valamely nyelvközösségnek és kultúrának a tagjává válunk. A beszéd elsajátítása nem csak része, de eszköze is a kultúra továbbadásának. Azaz a társadalmi szabályok a beszéden, a nyelvhasználaton keresztül reprodukálódnak. A nyelvi szocializációt a társadalmi környezet határozza meg, ezért tehát a nyelvi szocializáció kultúránként különböző, akár merőben eltérő formákat is ölthet (Kiss 1995: 86).

A szocializáció mellett meg kell említenünk a nyelvi attitűd fogalmát is. E terminus az embereknek a különböző nyelvi jelenségekkel szembeni beállítottságát, viszonyulását, vélekedését jelöli. A nyelvi attitűd és a presztízs szorosan összekapcsolódó fogalmak, és a beszélőközösség társadalmi szokásait, viselkedési szabályait, előítéleteit tükrözik (D'Agostino 2007: 99). A nyelvi attitűd általában egy nem nyelvi sztereotípiá megerősítéseként alakul ki. Formálódásában fontos szerephez jut a beszélő társadalmi

háttere, személyisége stb. A nyelv és dialektus problémaköre kapcsán szólnunk kell még a presztízis és a stigma fogalmáról is. A presztízis a pozitívnak tartott tulajdonságok társadalmi elismertségét jelenti, a nyelvben általában a standardhoz kötődő értékítélet. Ellentéte a stigma, mely negatívnak tartott tulajdonságokon alapuló társadalmi megbélyegzést jelent. A dialektusok általában stigmatizált nyelvváltozatoknak tekintendők, de az olasz beszélőközösségben – ahogyan erre a továbbiakban még kitérünk – ez a jelenség nem mindig érvényesül (D’Agostino 2007: 137).

A nyelvhasználatnak az értékelése, a róla való véleményalkotás is szorosan összefügg a nyelvi attitűddel. „Nyelvi értékítéletnek azt nevezzük, amikor valamely nyelvi forma vagy formák használata alapján magáról a nyelvet használó emberről, személyiségéről gondolunk, feltételezünk, állítunk valamit” (Kiss 1995: 145).

A nyelvi attitűdnek a kialakításában és fenntartásában a nyelvi hagyománynak is fontos szerepe van, s ez Olaszországban a dialektusok és a standard tekintetében különös súllyal esik latba (Kollár 2006).

2.2. Nyelv és dialektus Olaszországban

Igen gyakran beszélünk ’nyelvről’ és ’dialektusról’; vitatkozunk azon, hogy egy bizonyos nyelvváltozat (a ’szárdtól’ a ’nápolyiig’)

vajon nyelv vagy dialektus, hogy a dialektusokat lehet-e tanítani az iskolában mint nyelveket stb. (Kollár 2003b: 115).

Ha a kérdést történelmi távlatokban szemléljük, meg kell említenünk a XVI. századot átható nyelvi vitákat, és ezek közül is Pietro Bembo nagyhatású művét. 1525 nagyon fontos év volt Itália nyelvének és kultúrtörténetének szempontjából, ugyanis ekkor látott napvilágot Pietro Bembo *Prose della volgar lingua* című szövege, az a mű, mely látszólag pontot tett az ún. nyelvkérdés végére, szentesítve a két évszázaddal korábban megerősödő XIV. századi firenzei nyelvjárás (fiorentino trecentesco) felsőbbbségét a többi, a félszigeten beszélt népnnyelvvvel szemben (Kollár 2001: 131). Közvetlenül ekkortól nem beszélhetünk többé népnnyelvekről, hanem éppenséggel dialektusokról.

De hogyan különböztethetjük meg a nyelvet a dialektustól? Számos nyelvészeti és nem nyelvészeti magyarázat született e témában, ezek közül azonban egyik sem igazán meggyőző. Rögtön pontosítanunk szükséges, ugyanis ellentétben azzal, ahogyan először gondolnánk, nyelvszerkezeti szinten egy <nyelv> és egy <dialektus> (említsük példának az olaszt és egy tetszőleges itáliai nyelvjárást) között nincs semmilyen különbség. Mindkettőjüknek van fonetikája, morfológiája, szintaxisa; mindkettőjüknek van specifikus szókészlete, melyekkel hajszálfinoman tudnak utalni és felosztani meghatározott ismereteket (gondoljunk csak rengeteg mesterség

nyelvjárási terminológiájára, vagy a mezőgazdaságéra, vagy éppen a hihetetlenül gazdag, területről területre változó növényvilág és népi gyógyszerek szótárára). Más szavakkal egy nyelv és egy dialektus között nincs semmiféle működésbeli különbség.

Egy másik magyarázat a számokat helyezi előtérbe, mennyiségi kritériumon alapszik; azaz egy dialektust azért választunk el egy nyelvtől, mert szűkebb területen használt és ennél fogva csekély számú beszélőközösséget ad. Számos tudós egyetért ezzel a kritériummal, mivel ez az egyetlen 'semleges' magyarázat, amely nem foglal magában értékvételeket (vö. Berruto 1974: 62-3, Cortelazzo 1969: 26-7). Mindazonáltal ez a megközelítés sem fedti le minden esetben a nyelvi valóságot. Anélkül, hogy térben és időben nagyon messzire mennénk, nézzük az olasz nyelvi helyzetet egy évszázaddal ezelőtt, vagy akár az első világkonfliktust megelőzően. Azt látjuk, hogy az itáliai lakosság nagy többsége különböző dialektusokat használt. Sőt azt is mondhatjuk, hogy még 1915 körül is Toszkánán, Rómán és néhány nagyvároson kívül nem létezik az olasz standard nyelv használatának a képessége, sem írott, sem beszélt formában.

Egy harmadik kritérium azzal azonosítja a dialektus és a nyelv különbségét, hogy a dialektusoknak nincs írott hagyományuk, szemben a nyelvekkel. Ám ebben az esetben is könnyű kivételeket találni. Valójában – még mindig az olasz helyzetre gondolva – sok

dialektusnak van nagy tiszteletben álló, írott irodalmi tradíciója. Elég a velenceiek vagy nápolyiak dialektusban írt műveire gondolni, vagy éppenséggel olyan szerzőkre, mint Goldoni vagy Basile, hogy erről meggyőződünk. Következésképpen ez a harmadik szempont is elégtelennek bizonyul.

Egy utolsó magyarázat végül, természetesen ez is a lehető legsemlegesebb igyekszik lenni, bevonja vizsgálódásának körébe a kapcsolatot, a 'rokonsági fokot'. Ennek alapján dialektusok lennének mindazon változatok, beszélt és/vagy írott formájukban, melyek összefüggést mutatnak egy másik változattal, mely különböző történelmi-politikai okok miatt nemzeti és hivatalos nyelv rangjára tett szert. Ahogyan már a második kritérium is, első hallásra ez is meggyőzőnek tűnhet, de ha egy kicsit közelebbről vizsgáljuk az olasz nyelvi helyzetet, felfedezzük, hogy ez a kritérium sem állja ki a próbát. Olaszországban valóban léteznek olyan változatok, melyek kétségkívül hasonlítanak más neolatin nyelvekre. Az észak-nyugati nyelvjárások például, igen közel állnak a francia vagy a provanszál nyelvhez. Akkor tehát ezek a változatok önálló nyelvek, vagy az olasz valamely dialektusának tekintendők?

A négy imént idézett értelmezés közül egyiknek sem sikerül tehát világosan definiálnia, mi is lehet a különbség egy nyelv és egy dialektus között. Akkor hát a megoldás talán az, hogy a megkülönböztetés egyszerűen lehetetlen, mert maguk a jelenségre

használt terminusok elégtelenek a határvonal meghúzásához. De van még tovább is: úgy a nyelv, mint a dialektus (de főleg az utóbbi) nem semleges terminusok; értéküket társadalmi, történelmi és politikai szempontok határozzák meg. Az olasz nyelvkérdés szociokulturális kontextusát Firenzében, a Reneszánszban nyerte el, míg a dialektus szó főként a klasszikus görög kultúra általános humanista újrafelfedezésével kapta meg aktuális jelentését (Alinei: 1984: 169-199). Így vált egy természetesen semleges terminusból a két részre tagolódás/kettősség determináns elemévé. A nyelv jellemzői között tehát megjelent a dominancia és a presztízs, hiszen a nyelvet egy művelt réteg használta, s a többi változatot, melyek nem tudtak a presztízskövetelményeknek megfelelni, lefokozva csak dialektusnak nevezték.

3. Attitűd-identitás vs. nyelv-dialektus olasz fiatalok önvallomásaiban

Felmérésemet 2008 júliusában, augusztusában végeztem Olaszországban, egy szociális bentlakásos tábor dolgozói között. Itt csökkent értelmi és/vagy fizikai képességű emberek felügyeletét ellátó félönkéntes munkát végeztek kérdőívem kitöltői. Ezt azért fontos megemlíteni, mert adatközlőim gyakorlatilag kivétel nélkül humán végzettségűek voltak, de nyelvészeti stúdiumokat korábban nem végeztek.

A kutatás célkitűzése az volt, hogy feltárjam és elemezzem, hogy egy átlagos olasz beszélő mennyire tesz különbséget, nyelv és dialektus között, s milyen tulajdonságokat, értékítéleteket kapcsol egyik vagy másik fogalomhoz. Általános következtetéseket természetesen jelen kutatás alapján nem vonhatunk le, mégis nagyon érdekes és tanulságos elolvasni és elemezni a megkérdezett fiatalok véleményét, hiszen válaszaik egyértelműen tanúskodnak arról, hogy az olasz beszélők fontosnak tartják a nyelvkérdést, és árnyaltan fejezik ki véleményüket a nyelv és a dialektus fogalmával kapcsolatban. Jelen tanulmány Giovanni Ruffino *Nyelv – Dialektus, város – vidék a pubertáskor előtt álló olasz gyermekek értékítéleteiben* című hasonló kutatásán alapul (2004), mely azonban természetesen érdemben nem vethető össze jelen kutatással annak nagysága, költségvetése és támogatottsága miatt.

Giovanni Ruffino szintén arra a kérdésre kereste a választ, hogy a nem nyelvész, laikus közönség hogyan tudja elválasztani a dialektus és a nyelv kategóriáját, fogalmát. 1994-től kezdődően, körülbelül tízezer adatközlőt számláló felmérését (az olasz Oktatási Minisztérium szervezeti támogatásával) több mint száz intézmény bevonásával végezte, az ország minden tartományában. A vizsgálat keretében negyedik és ötödik osztályos általános iskolás gyerekeket kérdeztek a nyelvvel kapcsolatos gondolataikról, vélekedéseikről. A kutatásban feltett kérdés a nyelv és a dialektus fogalmának

elválasztására irányult. Gyerekekről lévén szó, akik a másodlagos szocializáció színterén, az iskolában sok új ismeretet szereznek, rendkívül érdekes gondolatokat fogalmaztak meg a feltett kérdéssel kapcsolatban.

Érdemes Ruffino munkájából idézni néhány véleményt a gyerekektől, akik sajátosan és tanulságosan fogalmazzák meg gondolataikat, és rendkívül árnyaltan reflektálnak a nyelv és dialektus fogalmának elválasztásával kapcsolatban:

Számomra a különbség az, hogy nekünk gyerekeknek a dialektus nyelv különös, ellenben a nagyszülőknek megszokott. – Lecco (CO)

Én tudom, hogy a falvakban dialektust beszélnek, nagybátyám, aki Bolognetta körül lakik, dialektust beszél és én néha nem értem azt, akkor mondom neki, hogy igen-igen vagyis úgy teszek, mintha érteném. – Palermo

A különbség az, hogy a dialektust a családban és a barátokkal beszéljük, az olaszt viszont a többi emberrel, akik más tartományból valók, vagy az iskolában. Én mindig dialektusban beszélek, de olaszul írok. Nekem sokkal jobban tetszik a dialektus, és nem akarnék soha olaszul beszélni. Már az iskolában is beszéltünk a dialektusról, a dialektust egyszerű beszélni, de nehéz írni. – Avio (TN)

Az olasz nyelv nekem nem tetszik, mert sokat tanulom, és fárasztó, mert 3 témát és két összefoglalást kell naponta készítenünk. A dialektus tetszik nekem, mert jól beszélem. – Palermo

Számomra a különbség: a dialektus jobban ismert délen és nehezebb a kiejtése, míg az olasz egyszerű és északon használják jobban. – Cervo (IM)

Számomra a dialektus Olaszország egy második nyelve lenne. Főképpen Szicíliában, például Cataniában a cataniait beszélik, Palermóban a palermóit, de jobb az olasz nyelv, mert sokkal helyesebb és rendezettebb, míg a dialektus a maffiózók nyelve és a rossz embereké. – Messina

Szerintem a különbség abban van, hogy az olasz nyelvnek vannak szabályai, hogy hogyan kell beszélni, míg a dialektust egy kicsit úgy beszélik, ahogy esik. Általában aki városban él vagy nemes, az beszél olaszul, míg aki vidéken él, az dialektust beszél. Én jobban szeretek olaszul beszélni, de a vicceket jobban szeretem dialektusban mesélni. Az olasz nyelv helyesebb. – Verona

Van egy különbség az olasz nyelv és a dialektus között, mert a dialektust Szicíliában beszélik és az olaszt a tévében. – Terrasini (PA)

Az olasz gyerekek kedves, bájos, de főképp tanulságos véleményének ismertetése után áttérek saját kutatásom bemutatására.

Felmérésem írott, s nem magnóra vett formában történt. Ezt a módot azért választottam, mert úgy gondolom, hogy a feltett kérdéssel kapcsolatban érdemes időt adni a megkérdezettnek, aki

gondolatainak megfogalmazása során írásban árnyaltabb véleményt fogalmazhat meg. Ugyanakkor azt is tapasztaltam, hogy a kutatásba bevont személyek nagyon szívesen egészítették ki leírt gondolataikat szóban, órákig beszélgettünk a nyelvi kérdésről, nagyon sok értékes vélemény született, melyből kiindulhattam az elemzés során.

Ahogy már említettem, egy szoros közösségben készítettem munkámat, 50 adatközlőm volt, senki nem utasította el kérdőívemet, ami talán annak is volt köszönhető, hogy a táborban ez a közösség együtt dolgozott, baráti viszony alakulhatott ki közöttünk.

A feltett kérdés egyszerű, direkt volt:

Ön szerint/Szerinted mi a különbség az olasz nyelv és a dialektus között? Szempontként csupán annyit adtam meg, hogy nem definíciókat kérek, csak azt, ami hirtelen 'beugrik' a témával kapcsolatban, azaz az első gondolatra voltam kíváncsi. Ugyanakkor válaszadóimnak egy A/4-es oldal állt rendelkezésére, és a legtöbben nemcsak egy rövid mondattal, hanem egészen hosszú szövegekkel reagáltak a megkeresésemre. A megszületett szövegek magukért és maguktól beszélnek. Értékeik a hozott példákban állnak, ugyanakkor a válaszok mechanikus idézésén túl igyekeztem olyan kritériumokat felállítani, melyek segítségével elemezhetővé és összegezhetővé váltak a kapott szövegek. Az értékelés során elsősorban a kulcsszavas keresés módszerét követtem, azaz kigyűjtöttem a szövegekből azokat a szavakat, szókapcsolatokat, melyek valamilyen

jellemzőt vagy értékítéletet fogalmaztak meg. A kapott eredmények alapján ezek után kibontakozott egy olyan kép, mely összegző következtetésekre volta alkalmas.

4. Elemzés

Elsőként a szövegekben azonosítható nyelvtani formákat elemeztem. Kiemeltem a mind a dialektusra, mind az olasz nyelvre vonatkoztatott melléknévi, főnévi, igei és határozószói formák kulcsszóként azonosítható előfordulásait, s ezeket összegyűjtve listákat készítettem. A következőkben ezeket a listákat ismertetem.

MELLÉKNÉVI ALAKOK:

Olasz: hivatalos, egyenlő, igazi, kidolgozott, semleges, ideális, alapvető, hasznos, előnyös, személytelen, precíz, formális, nemzeti, helyes, ismert, kulturális, univerzális, megfontolt, (nem) csodálatos, mindenkié, egyforma, toszkán, kifogástalan, kódolt, lélektani, szofisztikált, kiválasztott, egyének közötti, intellektuális.

Dialektus: más, másfajta, különböző, kihatás, saját, elterjedt, regionális, személyes, megkülönböztető, piszkos, befolyásoló, földrajzi, vándor, gyors, alárendelt, ókori, létező, kulturális, fontos, megyei, hasznos, pontos, sajátos, alsóbbrendű, szegény, elkülönülő, természetes, spontán, érdekes, megszámlálhatatlan, belső, (nem) más, mély, jellegzetes, alapvető, szűkös, korlátozott, helyi, páratlan.

FŐNÉVI (NÉVMÁSI) ALAKOK:

Olasz: *mindenki, olasz állampolgárok, iskola, latin, nemzet, örökség, nyelv, nazionalizmus, tisztelet, kapcsolat, lehetőség, város, hovatartozás, olasz nép, különbség, világ, eszköz, ember, kommunikáció, kódok, gyarapodás, absztrakció, megértés, nemzeti terület, csatornák, értékek, egész Olaszország, valóság, összefoglalás, gyarapodás, egység, olasz állam, dialektus, közösség, folyamat, beiskolázás, képviselő, kultúra, kifejezés.*

Dialektus: *nyelvváltozat, gondolkodásmód, kiejtés, különbség, örökség, jelkép, büszkeség, saját nyelv, falu, hovatartozás, terület, (szín)árnyalat, lélek, nyelv, vidék, használat, szokás, hagyomány, nehézség, érték, saját szavak, zóna, valóság, közösség, megnyilvánulás, (nem) beiskolázás, torz alak, kisebb település, település, idősek, kisváros, érték, kultúra, tradíció, tárgyak, szigetlakók, nyelvtan, sokadalom, azonosság, eredet, egyszerű nyelv, személyes nyelv, akadály, (nem) kisebb jelentőség, fontosság, származás, szokás, elavulás.*

IGEI ALAKOK:

Olasz: *közölni (kommunikálni), tanítani, egyesít, leír, jellemez, követi a szabályokat, felruház, magára vállal, azonosít, kifejez, felépít, megkönnyíti, (senki sem) beszél, visszatükrözi (a*

különbségeket), ad, megoszt, jelez, ábrázol, származik, megérteni, tanított, használja, segít, használ, szolgál, egyesíteni, egyetért, megtanulni, körülvesz, megkülönböztet.

Dialektus: ábrázol, változtat, származik, megváltoztat, megformál, (nem)érteni, (nem)tanulni, megőriz, elszenved, marad, magába zár, pontosan meghatároz, megkülönböztet, egyesít, segít felismerni, magába zár, (nem) kommunikálni, elvezet, kiforgat, visszatükröz, azonosít, elveszik, összekeveredik.

HATÁROZÓSZÓI ALAKOK:

Olasz: pontosan, legfőképpen, elméletileg, gyakran, hivatalosan, megegyezésszerűen, évszázadok óta, korrektül, mindenhol.

Dialektus: belül, nehezen, szorosan, pontosan, kizárólagosan, helyileg, máig, rendkívüli módon, teljesen, több, egyszerűen, egyenlően, másképpen, tökéletesen, helytelenül, különbözőképpen, kevésbé.

Vegyünk egy másik, hasonló felsorolást, melyben a legtöbbet előforduló összetettebb, vagy a megkérdozettek által idézőjelbe tett kifejezésekre kapunk választ:

Olasz: „világfelfogás”, „van célja”, „hivatalos nyelv”, olaszul nincs olyan súlya vagy értéke, „az olasz csak az iskolában tanított nyelv”, megegyezik a létezésünkkel, a kultúra hordozója,

szimbólumok szabálygyűjteménye, hivatalos kultúra, „nemes”, „elvileg az iskolában ezt tanítják nekünk...”

Dialektus: *„kód”, színt és folklórt ad, „a tudatlanok tudománya”, „BIRTOKOL”, „saját szabályai vannak”, „népi használat”, „piszkos nyelv”, sokak számára az egyetlen igazi nyelv, a szülők által átadott, a hovatartozás jelképe, „egyenlő”, hatalmas nemesi érték, az első nyelv melyet megtanulunk, elsöpri az anyanyelvet, „valami”, hihetetlen különbség, elveszti az eredetét, „összekeveredett”*

Abszolút kulcsszavakként néhány, mely a legtöbbször fordult elő a szövegekben. Az olaszra vonatkoztatva (talán nem meglepően) a *hivatalos* és a *nemzeti*, melyek a leggyakoribbak, előbbi 11-szer, utóbbi 9-szer fordul elő. A dialektusnál négy igazán fontos szó jelenik meg, a *hovatartozás*, a *valóság*, az *érték* és a maga 24-szeri előfordulásával a *differente* szavak. Utóbbira sokféle fordítási lehetőségünk van, például *különböző*, *elütő*, *eltérő*, *másféle*, de számomra legszebben csak egyszerűen a *más* szó cseng.

Ami továbbá érdekesnek bizonyulhat, az az, hogy kifejezetten magára a kérdésre mindössze a megkérdezettek 20% válaszolt pontosan. *Szerinted mi a különbség az olasz nyelv és a dialektus között?* Tehát kiemelendő a *különbőség* szó. Erre a distinkcióna

kevesen válaszoltak célirányosan, inkább a két fogalom jellemzését választották, azaz egymás mellé helyezték a két definíciókísérletet:

„... *nincs nagy differencia*” (2. adatközlő);

„*a különbözőség valójában csakis tájjellegű*” (10. adatközlő);

„*a különbség abban áll, hogy a dialektust a nyelv "népi" használatából nyerjük el*” (12. adatközlő);

„*nehéz megmagyarázni a különbséget*” (13. adatközlő);

„*tükrözi az Olaszország kultúrájára jellemző sajátos sokféleséget*” (16. adatközlő);

„*kis különbségek*” (21. adatközlő);

„*a különbség a két "nyelv" között a társadalmi kontextusban van*” (25. adatközlő);

„*az eltérés szinte vékonynak mondható*” (30. adatközlő);

„*a különbség a kultúra különböző kifejezésében van*” (37. adatközlő).

Az utolsó itt idézett adatközlőnk, megpendít egy másik igen érdekes témát. Elemzésünk során a kultúra szó rendkívül gyakori előfordulása jellemző mind a dialektusra, mind az olaszra. Miért is van ez? Az rögtön kiderült a szövegekből, hogy mindenki egyetért abban, hogy a kultúra részét képezik ma Itáliában a dialektusok, csakúgy, mint a sokak szerint Danténak, Petrarcanak és

Boccacciónak köszönhető hivatalos (főleg írott) olasz nyelv is. Tehát úgy tűnik, hogy a kultúra részét képezni kivételes státusz nélkül is lehet, s ez fontos szempont lehet minden lokálpatriótának vagy a dialektusát anyanyelvként beszélő embernek. Másik kiemelkedő szókapcsolatunk a *kommunikálni-beszélni* páros, nem nehéz kitalálni, hogy a nyelvvel kapcsolatban írják, csaknem kivétel nélkül a *kommunikálni, közölni, értesíteni* szavakat, míg a dialektusra mindenki egyszerűen csak a *beszélni* szóval utal. Ugyanakkor érdekes megfigyelés, hogy hosszabban és pozitívan reflektálnak a fiatalok bármilyen dialektussal kapcsolatos témára, míg a nemzeti nyelvet gyakran egyszerűen 'merevnek' titulálják. Miközben felmérésemet készítettem, nem ritkán fordult elő, hogy velem is dialektusban beszéltek, holott tudták, hogy külföldiként nehezen vagy egyáltalán nem értettem meg a különböző dialektusokat. Az azonban tehát. Az érzelmek tehát elragadják az adatközlőt, ehhez pedig a dialektus kapcsolódott, ugyanakkor világosan meg tudták különböztetni azt, hogy melyek az egyes elemek funkciói.

Következő szempontként kiemelendő az a tény, hogy a dialektusra vonatkozó anyag nagyságrendileg négyszerese a nyelvre, az olaszra vonatkozóénak. Ez számunkra meglepő lehet, ám valójában ez felel meg az olasz valóságnak. Óriási figyelmet kapnak a dialektusok, nem csak a szakemberek, de a laikusok körében is. Sok válaszadó kiemeli ennek kapcsán, hogy túl általánosnak tartják a

kutatásban feltett kérdést, szerintük nem *dialektusról* kell beszélni, hanem *dialektusokról*, azaz a nyelvi helyzet településenként, közösségenként más és más lehet.

Vegyünk egy másik égető kérdést. Vajon létezik-e egyáltalán az olasz nyelv, vagy csupán dialektusokról lehet beszélni. Az önvallomások ismét magukért beszélnek:

„A sztenderd olasz beszélt és ismert minden olasz állampolgár által”
(35. adatközlő)

„Szerintem a tiszta olasz nyelv nem létezik, legalábbis egy olasz ember sem ismeri a nyelvét. Olaszországban, mindenki a saját dialektusát beszéli és nem ismerik az olaszt.” (32. adatközlő)

„Az olasz nyelv az egész nép által ismert” (41. adatközlő)

„Az 'olasz nyelv' egy absztrakció. Valójában senki sem beszéli az olaszt, mivel a dialektus az első nyelv, amit megtanulunk. [...] Az olaszt úgy tanítják nekünk az iskolában, mint az angolt. (29. adatközlő)

„Az olasz nyelv a leginkább beszélt és használt nyelv az olasz területen.” (39. adatközlő)

Ahogy láthatjuk, megoszlanak a vélemények. Mint ahogy abban a témában is, hogy vajon van-e minden olasz szónak

dialektusbeli megfelelője, vagy fordítva. Csupán egy-egy példát idézünk mindkét oldalról:

„[...] a dialektus lehetővé teszi különböző szituációk vagy cselekedetek lehető legpontosabb meghatározását, vagy tárgyakét, melyeknek olaszul nem lenne ugyanolyan súlya vagy értéke” (17. adatközlő)

„A dialektusban meghatározott szavaknak mindig van olasz megfelelőjük, mely tehát magában foglalja ezeket, és lehetővé teszi a kommunikációt, még akkor is, ha néhány esetben kisebb-nagyobb nehézséggel.” (26. adatközlő)

Előfordul, még ha kis számban is, hogy válaszadóink saját példáikon keresztül próbálják leírni a hovatarozásuktól függő, épp adott nyelvi helyzetet. Emlékeztetőül, nem nyelvészekről van szó, tehát nehéz lenne alátámasztani példáikat, ám számunkra így is igen tanulságosnak bizonyulnak. Vegyünk egy 23 éves egyetemista lányt, aki jó például szolgál:

„Venetói dialektusban a 'soldi'-t (pénz) 'schei'-nek mondják, amely Ausztria korábbi pénznemének a 'schilling'-nek a terminusából ered. San Sirói dialektusban (1400 fős falucska Padova megyében) az 'andiamo' (menjünk) igei alakja 'ndemo', míg anguillari dialektusban

(San Sirótól 10 km-nyi távolságra lévő falu) ’ndimia’-nak mondják.”

(5. adatközlő)

Térjünk ki egy másik, most csak a dialektusokra vonatkozó, évszázadok óta jelen lévő és égető kérdésre, az elhíresült észak-dél kontrasztra. Anélkül, hogy felidézni a kérdés társadalmi vetületét, nézzük, hogyan reflektálnak adatközlőink a földrajzi különbségekre:

„Minden faluban, városban vagy közösségben különböző dialektus van, mellyel egymás között kommunikálnak, egy helyi ’kódfajta’, és nyilvánvalóan egy calabriai például sosem tudná megérteni a veronai dialektust és/vagy fordítva.” (1. adatközlő)

„Az én családban három dialektust beszélnek. Egy calabriait, melyet az apukám beszél, egy padovait és egy velenceit, melyeket az anyukám használ. Rendkívüli módon eltérő egyik a másiktól. [...] Minden tárgyat teljesen különböző módon neveznek.” (20. adatközlő)

„[...] az olasz nyelvvel ellentétben a dialektus nem tud egymással megérteni két olyan személyt, melyek két egészen más olasz vidékről valóak, képzeljünk csak el egy északit és egy délit...” (28. adatközlő)

„[...] hihetetlen a különbség minden dialektus között, mintha a nyelv cserélődne északról délre, és egyes régiókon belül is – mondhatni óriási.” (31. adatközlő)

„Azt gondolom, hogy a dialektus az olasz nyelv egy átértékelése lehet, mely tükrözi az egyes régiók kultúráinak különbözőségét, a földrajzi területekét, melyek eltérnek szokásokban és tradíciókban, látva, hogy a századok alatt mérhetetlen számú népek uralkodtak.” (15. adatközlő)

5. Összegzés

Összegzésként azt mondhatjuk el, hogy felmérésünkben Tullio De Mauro híres jóslatával ellentétben az derül ki, hogy nem tűntek el a dialektusok. Ugyan nem a kétnyelvűség vagy a diglossia jellemzi többé a nyelvváltozatok viszonyát, a dialektusok azonban igenis jelen vannak az olaszok életében. Mint ahogyan többszörös megerősítést kaptunk rá, habár a fiatalok egyre kevésbé ismerik azt a nyelvet, mely nagyszüleik anyanyelve, mégis a tájnyelv szerves részét képezi a mai olasz nyelvi repertoárnak. Talán leginkább a code-switching és a code-mixing jellemzi a dialektus használatát az itáliai fiatalok körében, ugyanis kiderült, hogy nem mindenki tudja használni a dialektusokat, csupán a szókészlet egyes elemeit fűzik a saját nyelvükbe, ám ennek cseppet sem örülnek, s mindig ott van a 'sajnos' szócska a dialektusok eltűnéséről szóló mondatokban. A dialektus mint fogalom abszolút nem pejoratív a mai fiatalok szemében, s ez kétségtelenül pozitívum. Elmondható ugyanakkor – visszatérve a kutatási kérdésre –, hogy a laikus disztingválása a nyelv és dialektus kategóriáiban nagyon változó. A válaszadók nem

tudnak (hasonlóan a tudósokhoz) lényegbeli különbséget tenni a két fogalom között. Számomra úgy tűnt, hogy az olasz beszélők mintha vonakodnának magától a konkrét kérdéstől, és szívesebben fejtik ki állásfoglalásukat a dialektus/ok általános helyzetéről, vagy az olasz nyelv 'nemlétezéséről'. De a lényegi különbségekről, mint ahogyan már említettük, kevés szó esik. A sztereotipikus és előítéletekben igazán gazdag vélemények nem kifejezetten voltak jellemzőek, inkább békés eszmefuttatások bontakoztak ki az összegyűjtött véleményekben.

Bibliográfia

ALINEI, M. (1984) *Lingua e dialetti, struttura, storia e geografia*, Bologna, Il Mulino.

BERRUTO, G. (1974) *La sociolinguistica*, Bologna, Il Mulino.

BERRUTO, G. (2004) *Prima lezione di sociolinguistica*, Bari, Laterza.

CORTELAZZO, M. (1969) *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*, vol. I, *Problemi e metodi*, Pisa, Pacini.

D'AGOSTINO, M. (2007) *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.

KISS, J. (1995) *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapgfogalmak*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

KOLLÁR A. (2001) *Adalékok az itáliai kisebbségi jogok történetéhez*, In: Drescher J. Attila (szerk.) *Válogatás a IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus nemzetiségi tárgyú előadásaiból*, pp. 131-138., Szekszárd, IGYTK.

KOLLÁR A. (2003a) *Sauris, egy többnyelvű közösség a nyelvpolitika és a nyelvhasználat tükrében*, In: Drescher J. Attila (szerk.) A MANYE XI. pécsi és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásából, pp. 20-22., Budapest-Pécs-Szekszárd, MANYE.

KOLLÁR A. (2003b) *Nyelvi kisebbségek és nyelvhasználat Friuliban*, In: Drescher J. Attila (szerk.) A MANYE XI. pécsi és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásából, pp. 115-119., Budapest-Pécs-Szekszárd, MANYE.

KOLLÁR, A. (2006) *Sauris/Zahre. Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban egy többnyelvű közösség tükrében*, Szeged, JATEPress.

RÉGER, Z. (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*, Budapest, Akadémiai Kiadó.

RUFFINO, G. (2005) *Lingua/dialetto, città/campagna nelle opinioni dei preadolescenti italiani*, In: MARCATO, G. *Dialetti in città*, Padova, Unipress, pp. 57-72.

Pajti Andrea

Nyelvi jogok és iskola. Az itáliai őshonos kisebbségek oktatási programjainak sajátosságai a megváltozott törvényi szabályozást követő első évtizedben (1999-2010)

1. Bevezető

Az európai közösség alkotmányának számító dokumentum, az *Európai Unió Alapjogi Chartája* kimondja, hogy az Unió nyelvpolitikájának egyik kiemelt része a nyelvi sokszínűség megőrzése és a kisebbségi nyelvek és kultúrák védelme, támogatása. Ezt a megközelítést korábban már több jogi dokumentum is megelőlegezte, többek között az *ENSZ Alapítóokmánya* (1945), az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata* (1948) és a *Helsinki Záróokmány* (1975). A nemzetközi politika tehát már a második világháború lezárása óta arra törekedett, hogy egyértelműen deklarálja a különböző országokban élő nyelvi kisebbségek anyanyelvhasználathoz való jogát. A kisebbségi nyelv- és kultúravédelem mindezek ellenére több európai országban is akadályokba ütközik. Az utóbbi években több uniós tagállam is új kisebbségvédelmi törvényeket dolgozott ki és fogadott el. Tanulmányomban az egyik ilyen tagállam, Olaszország megújuló nyelvpolitikáját elemzem, ezen belül is a 482. számú kisebbségvédelmi törvény hatályba lépése utáni egy évtized

változásait, különös tekintettel az oktatás és a kisebbségi nyelvhasználat kapcsolatára.

2. Az olaszországi nyelvi kisebbségek és a 482. számú törvény

2.1. Óshonos nyelvi kisebbségek Olaszországban

Olaszország a nyelvi kisebbségek területén egyedülállóan heterogén terület. Mi, magyarok leginkább a sokat hivatkozott dél-tiroli német ajkú csoport kiváltságos helyzetét ismerhetjük, a németek azonban csupán egyetlen közösség az Itáliában törvényileg is elismert 12 óshonos nyelvi kisebbség közül. Olaszországban a nyelvi kisebbségek védelme, számukra anyanyelvi oktatás biztosítása a 482-es kisebbségvédelmi törvény 1999-es elfogadásáig csak néhány népcsoport esetében valósult meg, a többi kisebbségi közösség támogatása csupán regionális szinten, vagy egyáltalán nem volt megoldva (Kollár 2001: 135). Kivételes helyzetet, sajátos nyelvhasználati jogokat elsősorban az előbb említett dél-tiroli német ajkú csoport mondhatott magáénak. A többi kisebbség nyelvi jogainak és anyanyelvhasználatának problémája viszont továbbra is megoldatlan maradt (Kollár 2006: 41). Erre válaszként, több évtizedes előkészítés után 1999-ben megszületett a 482. számú törvény, amely az ország területén élő 12 óshonos kisebbség számára

többek között garantálja, hogy az oktatás területén lehetőség nyíljon anyanyelvük használatára.

Mielőtt rátérnék a törvény tartalmának ismertetésére, röviden bemutatom azokat az őshonos kisebbségeket, melyek jogosultak az új törvény által garantált támogatás igénybevételére (Toso 2008, Avolio 2009, Kollár 2003a).

Az okszitán nyelvet beszélő kisebbségi csoportokat elsősorban Piemonte tartományban találhatunk. Lélekszámuk mintegy 200.000 főre tehető. Franko-provanszál nyelvet beszélőket, körülbelül 100.000 személyt Piemonte és Valle d'Aosta tartományok völgyeiben találunk. Ladin ajkú csoportok a Dolomitok völgyeiben élnek. A ladinul beszélők száma körülbelül 30.000. Főként Friuli-Venezia Giulia tartományban találunk friuli beszélőket, akiknek a számát 70.000-re becsüljük. Gorizia és Trieszt környékén szlovén nyelvi csoportok is találhatóak, de legtöbbjük ma Udine járásban él. A szlovén nyelv különböző változatait körülbelül 60.000-en beszélik. Molise tartományban, Campobasso járásban csaknem 4.000 horvát beszélő is él három településen. Ezen kívül az ország területén szétszórva élnek még albánul beszélő csoportok is, akiknek számát 100.000-re becsülik. Olaszországban a görögök helyzete nem túlságosan kedvező, egyre kevesebben beszélik nyelvüket. Többnyire középkorúak és idősek ismerik a nyelvet (körülbelül 2.000 fő), a fiatalok inkább már csak néhány szót és a hagyományokat ismerik.

Nyelvszigeteik Salentinóban és Calabriában találhatóak. Főként Szardínia szigetén, Alghero városában körülbelül 20.000 katalánul beszélő vagy értő lakost találunk. Szardínia másik nyelve a szárd, melynek beszélői Olaszország legnagyobb nyelvi kisebbségét alkotják. Számuk 1.500.000-re tehető. Itáliában jelentős számú német ajkú csoport is fellelhető, csaknem 300.000-en beszélnek a német nyelv valamely változatát. Az ország területén földrajzilag elszórtan élnek, és öt különböző német nyelvváltozatot beszélnek. A karintiai németet beszélő csoportok az ország keleti részén Udine közelében, míg a tiroli németek Dél-Tirolban, Bolzano járásban élnek. Egy másik német ajkú csoport a mokén, akik főként Trento dél-keleti részén találhatóak. A cimber nyelvváltozatot beszélők leginkább Luserna településen laknak. Német nyelvváltozat még az alemann is, melynek beszélői Valle d'Aosta és Piemonte tartományokban találhatóak. Ezek a kisebbségek az ország lakosságának 5%-át képezik.

2.2. A 482. számú törvény a viták keresztjében

Az 1999-ben kihirdetett 482. számú törvény, mely napjainkig meghatározza az itáliai nyelvpolitikát, egy 1991-ben elfogadott hasonló tartalmú javaslaton alapul. A törvény tartalma összhangban van az Európa Tanács által megfogalmazott Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájával (1992), melynek fő törekvése a nyelvi

és kulturális sokszínűség megőrzése. Fontos megjegyezni, hogy a törvény csak és kizárólag az őshonos kisebbségek védelmét garantálja. Őshonos kisebbségnek számítanak azon csoportok, melyek legalább 100 éve élnek az adott területen. A szövegben hivatkozást találunk az Olasz Alkotmány 6. cikkelyére. A 3. paragrafus részletezi a törvény alkalmazhatóságának feltételeit; azaz legalább az érintett települések tanácsosai egyharmadának, vagy a lakosok 15%-ának kell igényelnie a rendelkezések alkalmazását. Fontos megjegyezni a törvény egyik óriási előnyét, mégpedig azt, hogy rendelkezéseinek végrehajtását a közigazgatási határok nem korlátozzák. Tanulmányom témájának szempontjából a 4. paragrafus a legfontosabb, amely a közoktatási intézményekre vonatkozik. Ez előírja, hogy az óvodától kezdve egészen a felsőoktatási intézményekig lehetőség van a kisebbségi nyelv oktatására. Az illetékes minisztérium pénzügyi támogatást biztosít kisebbségi nyelvi tanárok képzésére (5. paragrafus), valamint az egyetemeken kutatásokra és kisebbségi nyelvi kurzusok indítására.

A törvény azonban sem 1999-es elfogadásakor, sem ma nem élvez egyhangú támogatást (Kollár 2003b: 119). Többen bírálták és bírálják arra hivatkozva, hogy ellentmondás feszül a törvény szövege és a mai olasz nyelvi valóság között (Kollár 2004: 275). Kritikáját több ízben megfogalmazta pl. Roberto Gusmani (2001), aki szerint jóllehet a törvény szövegének megalkotásakor kikérték több neves

nyelvész, köztük Tullio De Mauro véleményét is, végül ezt figyelmen kívül hagyták. Gusmani szerint a politikusok nem vizsgálták meg az egyes csoportok nyelvhasználatának mai jellemzőit, így a szöveg meglehetősen anakronisztikus lett. Emellett Gusmani bírálja még a szárd és a friuli nyelvek kiemelését is, ennek kapcsán felveti a többi dialektus esetleges jogköveteléseit. A törvény tartalmát bírálja Raffaele Simone (1999) is. Véleménye szerint a sok problémát felvető kisebbségi nyelvek oktatása helyett célravezetőbb lenne idegen nyelvi programokra beruházni.

2001. május 2-án kihirdették a törvény végrehajtási rendeletét. A rendelet szerint a kisebbségi nyelveket oktatni kívánó iskoláknak pályázatokat kell benyújtaniuk ahhoz, hogy pénzügyi segítséget kapjanak a nyelvoktatáshoz. A szöveg a pályázatok benyújtásának határidejét is meghatározza, éves ütemtervet állapít meg. A végrehajtási rendelet emellett lehetőséget biztosít az iskoláknak egy hároméves, úgynevezett kísérleti szakasz beiktatására, melyben a pályázó intézmények a nyelvoktatásra helyezhetik a hangsúlyt. A rendelet hatálya az egyetemekre is kiterjed, az illetékes minisztérium ugyanis támogatást biztosít különböző tudományos kutatásokra, tolmács- és tanárképzésre, valamint kisebbségi nyelvet és kultúrát érintő kurzusok elindítására. A rendelet kihirdetésével beindult a bürokrácia gépezete, az érintett iskolák elkezdhatték programjaik kidolgozását, pályázataik elkészítését.

3. Kisebbségi jogok és oktatás: Az első tíz év tapasztalatai

3.1. A kisebbségi oktatási programok monitorizálásának néhány jellemzőjéről

A kisebbségvédelmi törvény elfogadása után egy évtizeddel az olasz oktatási kormányzat elérkezettnek látta az időt arra, hogy levonja az első következtetéseket azzal kapcsolatban, hogy vajon mennyire bizonyul alkalmazhatónak a sokat vitatott 482. számú törvény. Az olasz Oktatási Minisztérium (MIUR) e feladat elvégzésére megbízta az Oktatási és Képzési Rendszer Értékelési Intézetét (INVALSI), valamint a Milano-Bicocca Tudományegyetemet. Az elemzésben megvizsgálták többek között az egyes iskolákat és azok pályázatait, környezettanulmányt végeztek, analizálták a tanári és szülői attitűdöt és még sok más faktort is. A milánói egyetem egy fiatal nyelvészt, Gabriele Iannàcarót nevezte ki a kutatócsoport élére. A kutatás célja tehát elsősorban az volt, hogy tíz év távlatából megvizsgálja a kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos iskolai tevékenységek menetét. Emellett monitorizálták a programokban résztvevő diákok, szülők és tanárok elégedettségét és jövővel kapcsolatos elvárásait.

Az Oktatási Minisztérium megbízásából végzett felmérés több vizsgálati módszert is felvonultat. A kutatás egy környezettanulmánnyal vette kezdetét, amely feltérképezte az egyes

régiókban már korábban is érvényben lévő kisebbségvédelmi rendeleteket és azok hatásait az iskolai intézményekre.

A kutatáshoz használt kérdőíveket az érintettek az internet segítségével kapták meg és juttatták vissza az elemzőkhöz. Az elsőt (Q1, azaz 1. kérdőív) azoknak a közösségeknek kellett kitölteniük, melyekben jelen vannak nyelvi kisebbségek, míg a második (Q2) kérdőív a kisebbségi nyelvet oktató vagy oktatni kívánó iskolák számára készült. A kutatócsoport ezzel párhuzamosan értékelte az iskolák beadott pályázatait.

Az INVALSI emellett felmérte a kisebbségi nyelvet oktató iskolákban a tanulók teljesítményét olasz nyelv, matematika és egyéb természettudományos tantárgyakban. Ennek célja az volt, hogy megállapítsák, hogy egy nyelv hozzáadása milyen hatással van a diákok teljesítményére.

3.2. Az első tíz év eredményei

A környezettanulmányból kiderül, hogy Olaszország több régiójában hatályban vannak bizonyos rendeletek, melyek az adott területen élő kisebbségi népcsoportok számára a 482. törvényben foglaltaknál is szélesebb körű nyelvi jogokat biztosítanak. Ilyen előnyös helyzetben van Valle d'Aosta, Trieszt és Bolzano. Ezeket a rendeleteket a 482. számú törvény nem írja felül.

A környezettanulmány és a tanulók teljesítmény-felmérésének eredményeit a téma nagyságából és a kapott adatok mennyiségéből adódóan ebben a tanulmányban nem tudom kifejteni, így munkámban a minisztériumi anyagokból csupán néhány, ám igen érdekes következtetést és problémát felvető vizsgálati szempontot emelek ki, melyek a következők; az önkormányzatok és az iskolák által kitöltött kérdőívek eredményei, az iskolák által beadott pályázatok tapasztalatai, valamint a csoportos interjúkban adott válaszok összegzése.

3.2.1. Az önkormányzatok számára készített kérdőív (Q1)

A Q1 kérdőívet polgármesterekhez, közigazgatási és más alkalmazottakhoz juttatták el. A válaszadási arány a várt egyharmada volt. 8101 önkormányzatból 1076 település deklarálta valamilyen szinten a két- vagy többnyelvűséget. Az előbb említett 1076 közösségből 960-ra terjed ki a törvény hatálya, ez a minta képezte tehát a kutatás alapját.

Fontos megjegyezni még, hogy a piemonti okszitánok és franko-provanszások meglehetősen alulreprezentáltak a kutatásban. Velük ellentétben a dél-olaszországi albán és görög ajkú csoportok iskolái és hivatalai nagy létszámban válaszoltak a kérdőívre.

A Q1 kérdőív első olyan kérdése, amely a kisebbségi nyelv közigazgatásban való használatát vizsgálja, a 6. kérdés, amely arra

kíváncsi, hogy a kisebbségi nyelvet használják-e az önkormányzati tanács ülésein. Az erre kapott válaszokból megtudjuk, hogy a neolatin és nem neolatin nyelvek használatában különbség mutatkozik.

Összegezve, a kérdőív eredményei arra engednek következtetni, hogy az önkormányzatok többnyire nem kezelik különböző módon a kisebbségi nyelveket és Olaszország többi, a törvény által nem támogatott dialektusát.

Jóllehet a kisebbségi nyelvek és a dialektusok hasonló megítélése nem jelenti azt, hogy ez az ország területén mindenhol egységesen valósul meg, a helyi nyelv és az olasz nyelv közötti viszonyt szinte minden településen a diglosszia/dilália és nem a kétnyelvűség terminusával jellemezhetjük. Ebből adódóan a dialektusokhoz hasonlóan a kisebbségi nyelvek formális kontextusban, főként írásban történő használata az ország legnagyobb részén komoly akadályokba ütközik. Megállapítható, hogy nincsen semmilyen hivatalos eszköz, melynek segítségével az önkormányzatokat a területükön lévő kisebbségi nyelvek megőrzésére lehetne serkenteni. Az egyetlen, noha nem hivatalos ösztönzésként az identitás- és összetartozás-tudatot lehet meghatározni, amely viszont sokszor hivatalos segítség és támogatás nélkül önmagában nem elég a nyelvek életben tartására. A törvény

által biztosított támogatás megfelelő, amennyiben a települések más támogatásra is számíthatnak.

3.2.2. Az iskolák számára készített kérdőív (Q2)

Mivel a kisebbségi nyelveket oktató iskolák helyzete rendkívül változó, ezért a kutatók egy egységes, standardizált vizsgálatot igyekeztek összeállítani, melynek segítségével releváns értékelést tudtak adni a törvény hatásaira vonatkozóan. A Q2-es kérdőív tehát fel kívánta deríteni mely iskolák, milyen nyelvből és milyen szinten kívánnak nyelvi és kulturális programokat, kurzusokat biztosítani. Az iskolák autonómiájával kapcsolatos kérdés arra várt választ, hogy az adott iskola milyen szintű autonómiával bír, és mennyiben támaszkodik a törvény által biztosított normatívára. Természetesen központi szerep jutott maguknak az oktatási projekteknek is, ezeken belül elsősorban a programok tartalmát, és az iskolai többnyelvűség kialakulására tett hatásait vizsgálták. A kérdőív kitért az oktatni kívánt kisebbségi nyelvekre, valamint hogy e nyelveket tantárgyként vagy pedig oktatási nyelvként, azaz közvetítő eszközként is alkalmazzák-e. Egy másik fontos kérdés a kisebbségi nyelvoktatással kapcsolatban a nyelv és a kultúra kapcsolata, azok fontossági sorrendje volt.

A törvény hatálya a kutatás szerint 582 iskolára terjed ki, melyekhez 2971 program tartozik. A Q2 kérdőív első 5 kérdése a

tárgyi feltételekre irányul. A 6. kérdés az iskolákban jelenlévő kisebbségi nyelvekről kérdez. Az eredményekből kiderül, hogy 46 iskola egyáltalán nem indított kisebbségi nyelvi kurzusokat annak ellenére, hogy a törvény hatálya rájuk is kiterjed. A 7. kérdésre adott válaszok, azaz hány éve van jelen a kisebbségi nyelv az adott iskola tantervében, 4 csoportra oszthatók. Egyes iskolákban csak egy éve oktatják a nyelvet, máshol 1-5 éve, 6-10 éve, valamint több mint 10 éve. Ez a négy csoport kiválóan mutatja, hogy az egyes iskolák az állam támogatásától milyen mértékben függenek. A kérdőív 9. kérdése az utolsó vizsgált tanévben (2008/2009) a kisebbségi nyelvórák számát igyekezett felmérni az egyes iskolákban, míg a 10. kérdés ugyanebben a tanévben a kisebbségi nyelven folyó tanórák számát kérdezte. A válaszokból kiderült, hogy például a horvát nyelv kiemelkedően jó helyzetben van. Az 5 molisei szláv ajkú területen található iskola bevallása szerint szinte minden tantárgyat horvátul oktatnak. Ezt követik a ladin csoportok. Sajnos a többi nyelv eszközként való használata lényegesen kevesebb esetben valósul meg. A 11. kérdés azt próbálja kideríteni, hogy hány tanár vesz részt a kisebbségi nyelv oktatásában, ebből hányan állandó tanárok, szerződéssel foglalkoztatottak, valamint más intézményekben tanító vendégoktatók. A válaszok szerint a francia, a friuli és a ladin csoportok iskoláiban a legmagasabb az állandó tanárok száma, míg főleg a görög, szlovén és horvát nyelveket oktató iskolákban

többnyire külső segítséghez folyamodnak a kisebbségi nyelv oktatásában.

A kérdőív 12. kérdése a taneszközök mennyiségére és minőségére irányul. Ez a kérdés rendkívül fontos a kisebbségi nyelvek presztízsének megőrzésében, mivel a jól szervezett, rendezett oktatáshoz szükségesek nyomtatott tankönyvek, melyek a tanulóknban is pozitív attitűdöt formálnak az oktatott kisebbségi nyelvvel kapcsolatban. Szerencsére a kérdésre adott válaszok szerint a legtöbb nyelven elérhetőek nyomtatott könyvek, ezeket viszont nem minden érintett iskola használja. A kérdőív 13. kérdése a nyelv megőrzése szempontjából szintén fontos dilemmával foglalkozik: „Az oktatási programok az adott kisebbségi nyelv oktatását vagy inkább az adott kultúra megismertetését célozzák?” Az iskolák bevallása szerint ezek a programok többnyire a kultúra megismertetésére, annak megőrzésére összpontosítanak. A helyi tradíciók megismertetése különös hangsúlyt kap a friuli, franko-provanszál, bellunói ladin és szárd kisebbségek körében, míg a francia, a trentinói ladin és a szlovén nyelvek a tényleges nyelvoktatást tartják célravezetőnek.

Mint már korábban említettem, a törvény által biztosított pénzügyi támogatásnak fontos szerepe van a kisebbségi nyelvoktatásban. A 14., 15., és 16. kérdések a programok finanszírozásával kapcsolatosak, azt vizsgálják, hogy az adott iskolák

igénybe veszik-e a törvény által biztosított támogatást, s ha igen, ez a támogatás a programokra fordított összeg mekkora hányadát teszi ki. Míg a calabriai okszitánok és horvátok teljes mértékben erre a támogatásra támaszkodnak, a görög közösségek, a piemonti okszitánok, az albánok és a bellunói ladinok programjainak finanszírozásához csupán részben járul hozzá ez a normatíva. A szárd, friuli és német ajkú csoportok is rászorulnak a minisztériumi támogatásra, viszont a többi kisebbség számára a törvényi finanszírozás többnyire nem meghatározó.

A Q2 kérdőív eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy az elkülönült közösségek inkább a törvény által nyújtott támogatástól függenek, míg az autonóm tartományok, mint például Valle d'Aosta és Trentino, helyi forrásokat használnak. Friuli-Venezia Giulia tartomány és Szardínia rendelkezik bizonyos szintű autonómiával, de ők is támaszkodnak a támogatásra.

A másik felosztás etnikai-nyelvi alapon osztályozza a kisebbségeket. A skála egyik végén a tout-court nyelvek találhatók, például a francia, a szlovén, a trentinói ladin, és részben az albán is. A másik végén helyezkednek el a regionális dialektusok, mint például a franko-provanszál.

3.2.3. A projektek elemzése

Az önkormányzatokkal és az iskolákkal kitöltetett kérdőívek értékelését és a beérkezett projektek elemzését a Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe (CELE) (Európai Nyelvészeti Tanulmányok Központja) egy szociolingvisztikai és nyelvtervezési kutatásokra specializálódott csoportja végezte a Milano-Bicocca Tudományegyetem néhány tanárának és más munkatársának közreműködésével.

A beérkezett projektek különböző szempontok alapján csoportosíthatók.

1) Tartományok szerinti csoportosítás

A tartományok közül egyértelműen kiemelkedik a Friuli tartomány iskoláiból érkezett projektek száma, majd az évek során Szardínia is megközelíti a friuliak aktivitását. Természetesen ez a kiugró eredmény a területi nagysággal is indokolható.

2) Nyelvek szerinti csoportosítás

Amint az előző csoportosítási szempontból is kiderül, a friuli nyelvre épülő projektek már a törvény hatálybalépésének első évétől kezdve jelentős többségben vannak a többi nyelvhez képest. Az évek során ugyanakkor egyre több szárd nyelvre épülő pályázat érkezett be, míg az utolsó vizsgált tanévben (2008/2009) Szardínia meghaladta a friuli projektek számát. A többi nyelvet támogató kezdeményezések között az évek alatt többnyire állandó sorrend

állítható fel: albán, okszitán, ladin, szlovén, görög, végül franko-provanszál.

3) Orientáció szerinti csoportosítás: nyelv vagy kultúra

A pályázatok csoportosításának egyik fontos szempontja a projektek célja és fókuszja. Ezen belül a programok két csoportra oszthatók. Az első csoportba azok tartoznak, melyek a kisebbségi kultúra megőrzését célozzák, míg a második csoport magát a kisebbségi nyelvet kívánja közvetítő nyelvként használni és/vagy tantárgyként oktatni. Fontos tényező ebben az értékelésben az, hogy az iskola tanítási eszközként használja-e az adott kisebbségi nyelvet, azaz anyanyelven folyik-e az oktatás.

A pályázatokat a közösségre gyakorolt lehetséges hatások, a közösségnek a projektekhez való viszonyulása és a hatékonyság szempontjából is megvizsgálták.

3.2.4. Az egyik sikeres pályázatról

Tanulmányom következő részében ismertetek egy igen sikeres és aktív iskolai programot, mely elsősorban azt példázza, hogy hogyan lehet hatékonyan összefogni és hálózatba tömörülnie nyelvileg és földrajzilag is távol eső iskoláknak a kisebbségi nyelvek és kultúrák megőrzése érdekében.

A Sentieri hálózat különösen aktív pályázónak bizonyult a vizsgált évek folyamán. 11 iskola társulása ez, melyek a friuli, resiai,

szlovén, német, ladin, sappadai, saurisi és timai nyelvek oktatását tűzték ki célul. Az egymástól távol eső intézmények közös nevezőként a saját nyelvük, kultúrájuk európai perspektívába való helyezését határozták meg.

A hálózat célkitűzéseit is különböző „ösvényekként” határozza meg. A kisebbségi nyelvek tantárgyként és tanítási eszközként való használatán kívül célul tűzték ki a tanárok továbbképzését, anyanyelvű tanárok alkalmazását, valamint külső tanári segítség igénybevételét is (tanárképzési ösvények). Tevékenységeiket rendszeresen monitorizálják és dokumentálják, és ezek megvitatására és a tanulságok levonására konferenciákat és találkozót szerveznek (monitorizálás ösvénye). Fontosnak tartják még maradandó és továbbadható taneszközök előállítását, valamint a sikeres oktatáshoz szükséges további tankönyvek és más anyagok vásárlását (továbbadhatósági ösvények). A törvény által biztosított pályázati normatívát a fent említett célokra fordítják. A hálózat központi iskolája a tarvisi intézmény, egyik kiemelkedő iskolája pedig San Pietro al Natisono település intézménye, mely 6 tervezetet is benyújtott. Ezekben a pályázatokban többnyire a kisebbségi kultúra oktatása dominál, de néhány anyagban megjelenik az írásbeli kompetencia fejlesztésére való törekvés is. Jóllehet a törvény hatályba lépése utáni néhány évben pontosan ez a tendencia folytatódik, a 2004-2005-ös tanévtől hangsúlyeltolódás figyelhető

meg a prioritások területén. A nyelvi tényezők, mint például a nyelv tantárgyként való oktatása fokozatosan előtérbe kerülnek.

Fontos megjegyezni, hogy a Sentieri hálózat tagjai rendkívül pozitívan élik meg a hálózatban való részvételüket. A központi irányítás leveszi az egyes iskolák válláról az adminisztrációval kapcsolatos terheket, így azok könnyebben összpontosíthatnak hatékony didaktikai módszerek fejlesztésére.

Az iskolák együttműködésének egyik fontos következménye és érdeme a szülőknek és a tanároknak a kisebbségi nyelvvel kapcsolatos attitűdjének pozitív irányba való fordítása. Míg korábban az adott iskolákban tanuló diákok szülei meglehetősen közömbös hozzáállást mutattak a kisebbségi nyelv védelmével kapcsolatban, a programok hatékonyságát látva, egyre jobban elismerik nyelvük és kultúrájuk megőrzésének fontosságát. A tanárok attitűdjét a törvény hatályba lépése előtt a kisebbségi nyelvekkel kapcsolatban a múlt felé való fordulás jellemezte, míg utána egyre nyitottabbá váltak és válnak arra, hogy a nyelvre, mint a jövőben is megőrzendő és aktívan használandó eszközre tekintsenek.

3.2.5. Focus group interjúk

A kvantitatív elemzések mellett rendkívül fontos szerepe van a kvalitatív jellegű vizsgálatoknak, melyek a projektek fogadtatását, az azokról alkotott véleményeket, elvárásokat és a jövővel kapcsolatos

várakozásokat vizsgálják. Erre a célra a focus group interjútechnikát alkalmazták a kutatók. Ez egy pszichológus szakértő által vezetett csoportos interjúforma, melynek alanyai az adott iskolák tanárai, diákjai, valamint a szülők. Az interjúk során az iskolai programok hatékonyságáról, a kisebbségi nyelv tantervbe való beépítésének módjáról és fokáról kérdezték az interjúalanyokat. Szintén központi kérdés volt, hogy a megkérdezettek milyen tanítási módszereket tartanak hatékonynak, és mit várnak a programban résztvevő tanároktól.

Az interjúk első témája a 482. számú törvény percepcióját vizsgálja. A válaszadók egyetértettek abban, hogy a törvény egyik legnagyobb előnye, hogy hivatalosan is elismeri azokat a kisebbségi nyelveket, amelyek korábban nem élveztek semmiféle támogatást, így lehetővé válik az anyanyelvnek a legkülönbébb kontextusokban való használata. Egyes csoportok számára az új törvény csak egy adalék volt a már meglévő hivatalos elismeréshez. A Valle d’Aosta és Trentino területein élő kisebbségek számára a törvény nem jelentett nagy változást:

„noi siamo sempre stati liberi di usare la nostra lingua a scuola | noi non abbiamo molto bisogno delle leggi dello Stato quando ci sono quelle della Regione e della Provincia che sono più avanti... e da molti più anni” [Pozza (Gen)]; (Mindig szabadon használhattuk nyelvünket az iskolában; nincs nagyon szükségünk állami törvényekre, mivel

vannak tartományi és megyei törvényeink is, melyek előbbre tartanak, s melyek már több éve hatályosak).

A 482. számú törvény viszont különösen fontos a dél-olasz területeken található nyelvszigetek számára, melyek nyelveit korábban nem ismerték el a helyi szervek:

„e l'arrivo della legge ha coinciso con un nuovo orgoglio, con la caduta di certe barriere, ci hanno tirato fuori di nuovo la voglia di parlare la lingua, senza vergogna” [Ururi (Ins)]; (A törvény egy újfajta büszkeséget hozott magával, bizonyos korlátok letörésével újra felélesztették bennünk a vágyat, hogy szégyenérzet nélkül beszéljük nyelvünket).

Ami viszont a törvény által biztosított támogatást illeti, egybehangzó negatív vélemények érkeztek az interjúalanyok részéről. Ez a támogatás ugyanis szinte sosem járul hozzá nagymértékben a projektek megvalósításához:

„il lavoro sul friulano è finanziato solo in parte (per circa 1/5) dalla 482; il resto dei finanziamenti provengono [sic] dalla legge regionale”; (A friuli oktatását csak részben, körülbelül 1/5-öd részben, fedezi a 482. számú törvény által megállapított támogatás; a fedezet többi részét a tartományi támogatás alkotja).

A törvény az iskolákat határozza meg, mint a kisebbségi nyelvek elsődleges előmozdítóját, viszont a megkérdezettek szerint ehhez nem nyújt megfelelő segítséget, támogatást:

„a cosa serve individuare delle comunità linguistiche e dichiarare di volerle tutelare se poi non si finanziano le attività di tutela?” [Paluzza (Ins)]; (Miért ismernek el nyelvi csoportokat és miért jelentik ki, hogy támogatni akarják őket, de nem fedezik e támogatás költségeit?).

Több megkérdezett véleménye szerint a 482. számú törvény egy kritikus pillanatban született meg. Egy olyan pillanatban, melyben sok kevésbé erős közösség már-már kezdte elveszíteni nyelvét és kulturális identitását. A kisebbségi nyelvek iskolai bevezetése felbátorította ezeket a közösségeket, hogy tudatos lépéseket tegyenek nyelvük megőrzésében:

„tutto ha cominciato a girare diversamente, si è risvegliato l'interesse” [Ururi (Gen)]; *„negli ultimi anni le cose sono davvero cambiate per le piccole lingue, sono quasi diventate di moda, ci sono tanti fattori, un po' anche la scuola”* [San Pietro 1 (Ins)]; (minden más irányt vett, újra feléledt az érdeklődés; az utóbbi években valóban megváltozott a kisebb nyelvek helyzete, szinte divatossá váltak több okból, és ebben az iskola is szerepet játszik).

4. Konklúzió

A fentebb ismertetett eredményekből kiderül, hogy az ország területén elhelyezkedő különböző kisebbségi csoportok viszonya a kisebbségi nyelvekhez igen eltérő lehet. Tíz év távlatából az eredmények alapján még nem állapítható meg radikális változás. A 482. számú törvény által nyújtott támogatás nem elég a projektek folytonosságának biztosításához, a helyi iskolák kénytelenek meglehetősen szűk anyagi forrásból felépíteni programjaikat, ami sokszor a minőség rovására megy. Problémát okoz többek között a szülők, a diákok és sokszor a tanárok változó attitűdje, és egyes kisebbségi nyelvek alacsony presztízse is hátráltatja a hatékony programok kidolgozását. A törvény gyakorlatba ültetésével kapcsolatos tapasztalatok is, úgy tűnik, Raffaele Simone véleményét igazolják. A törvény által felállított rendszer túl bürokratikus és merev, a végrehajtási rendelet intézkedései nehezen alkalmazhatók az ország nyelvi kisebbségeinek egyedi eseteire. A heterogenitás miatt nehéz egységes törvénnyel az összes kisebbség nyelvi helyzetét javítani, oktatásukat megszervezni. A törvény meghozatalával Itália az Európai Unió elvárásainak ugyan megfelelt, de ezek az intézkedések, köztük a 482-es törvény hatása csak hosszabb távon lesz pontosan megállapítható, következményeket és tanulságokat szintén csak hosszabb idő távlatából lehet majd meghatározni.

Ugyanakkor a törvény pozitív hatását sem lehet elvitatni. Sok eddig elhanyagolt kisebbség így előtérbe került, az oktatási projektek tervezésével tudatos lépéseket tesznek az iskolák a nyelv megőrzése, revitalizálása felé. Emellett ezek a programok alapját képezhetik további, még hatékonyabb nyelvoktatási programok kidolgozásának, kétnyelvűségi kutatásoknak és esetleg a korai nyelvoktatással kapcsolatos tanulmányok végzésének is.

További pozitívum még, hogy a projektek ötletet adhatnak hasonló, akár magyar kisebbségvédelmi programokhoz. A Magyarországon őshonos kisebbségek helyzetét vizsgáló kutatásoknak összehasonlítási alapot adhatnak, és az Olaszországban már sikeresen megvalósított programok szolgálhatnak eltanulandó, eltanulható stratégiaként.

Úgy tűnhet, hogy eljárt az idő a kisebbségi nyelvek felett, de figyelembe kell vennünk, hogy ha az Európai Unió kikötötte volna, hogy kizárólag a francia és az angol lehet hivatalos nyelv, és nem lenne különös hangsúlyt a kisebbségi nyelvi jogokra, akkor talán a többi európai nyelv is előbb- utóbb arra a sorsra juthatna, mint sok kisebbségi nyelv.

Minden pozitívuma ellenére a kisebbségi nyelvi jogok érvényesítése, különösen az oktatás területén, még ma is számos problémába ütközik Olaszországban. Az oktatás hivatalos nyelve az olasz, míg a kisebbségi nyelvek nem standardizálódtak. Lehet, hogy

ez a folyamat már nem is pótolható, ezért helyezik a benyújtott pályázatok is inkább a kultúra megőrzésére a hangsúlyt. A kisebbségi nyelv tanítási eszközként való használata majdnem mindenhol akadályokba ütközik. A jövő fogja eldönteni mi lesz a kisebbségi nyelvek sorsa, de mindenképpen leszögezhetjük, hogy mind a nyelvek, mind a kisebbségi kultúra olyan megőrzendő értékek, melyekért kisebbségieknek és többségieknek, szakmabelieknek és laikusoknak érdemes küzdeni.

Bibliográfia

Decreto del Presidente della Repubblica 2 maggio 2001, n. 345 Regolamento di attuazione della legge 15 dicembre 1999, n. 482, recante norme di tutela delle minoranze linguistiche storiche.

http://www.comunicazioni.it/binary/min_comunicazioni/tutela/dpr345_01.pdf

Európai Unió Alapjogi Chartája.

<http://eurlex.europa.eu/hu/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303HU.01000101.htm> (30. cím, 22. cikk)

482. számú törvény. <http://www.camera.it/parlam/leggi/994821.htm>

Végrehajtási rendelet.

http://www.comunicazioni.it/binary/min_comunicazioni/tutela/dpr345_01.pdf

AVOLIO, Francesco (2009) *Lingue e dialetti d'Italia*, Roma, Carocci.

GUSMANI, Roberto (2001) *Il perché di una posizione critica*, In: Orioles, Vincenzo (szerk). *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche*

Problemi, Applicazioni, Prospettive, Numero monografico di Plurilinguismo: Contatti di lingue e culture. Udine, Forum.

KOLLÁR Andrea (2001) *Adalékok az itáliai kisebbségi jogok történetéhez*, In: Drescher J. Attila (szerk.) Válogatás a IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus nemzetiségi tárgyú előadásából, 131-138., Szekszárd, IGYTK.

KOLLÁR Andrea (2003a) *Sauris, egy többnyelvű közösség a nyelvpolitika és a nyelvhasználat tükrében*, In: Drescher J. Attila (szerk.) A MANYE XI. pécsi és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásából, 20-22., Budapest-Pécs-Szekszárd, MANYE.

KOLLÁR Andrea (2003b) *Nyelvi kisebbségek és nyelvhasználat Friuliban*, In: Drescher J. Attila (szerk.) A MANYE XI. pécsi és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásából, 115-119., Budapest-Pécs-Szekszárd, MANYE.

KOLLÁR Andrea (2004) *Alcune caratteristiche del repertorio linguistico a Sauris/Zahre*, In Marcató, Gianna, *I dialetti e la montagna*, 275-281., Padova, Unipress.

KOLLÁR Andrea (2006) *Sauris/ Zahre Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban egy többnyelvű közösség tükrében*. Szeged, JATE Press.

Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico, Bilancio dei primi sei anni di attuazione, Annali della Pubblica Istruzione 5-6/2006, Roma, Le Monnier.

Lingue di minoranza e scuola a dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana, Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica N. 1-11 marzo 2010. Roma: MIUR.

Toso, Fiorenzo. (2008) *Le minoranze linguistiche in Italia*, Bologna, Mulino.

Csenki Natasa

„A hangköltészet táncol, íze van, formája van”

A hangköltészet Olaszországban

A hangköltészet sokak számára nehezen érthető, megdöbbentő irányzatnak tűnhet, hiszen a vizuális költészettel együtt, a kortárs irodalom kevésbé könnyen fogyasztható szeletét képviseli. Ez annak köszönhető, hogy visszatér a költészet eredeti hagyományaihoz, hátrahagyva az írásbeliséget, vagy ahogy Teddy Hultberg írja, visszatér a szóhoz, amely nem más mint vibrálás, mozgás, energia, vagyis maga az élet.¹ Arrigo Lora-Totino, az olasz hangköltészet egyik legnevesebb képviselője szerint az írás feltalálásával olyan értékek kezdtek eltűnni, mint a beszéd során természetesen megmutatkozó hanglejtés, a belső ritmus, azaz a légzés, a hangszín, vagy a mimikri. A hangköltészettel foglalkozó alkotók vissza akarják emelni ezeket az értékeket, hogy ismét láthatóvá és értékelhetővé váljanak, és hozzáteszik az élőbeszédbeli előadás erényeit is. A következőkben a hangköltészet olaszországi útját és egyik jeles képviselőjének, Arrigo Lora-Totinónak alkotói pályáját kívánom főbb vonalakban az olvasók elé tárni.

¹ Vö.: Teddy Hultber: *A few points of departure*, In: *Literally speaking, Sound poetry & text-sound composition*, Bo Ejeby Edition, Göteborg, Sweden, 1993, 8. oldal.

A költészetnek az oralitáshoz való visszatérésében elsőként a futurizmus játszott nagy szerepet, majd későbbiekben a különböző avantgárd mozgalmak, úgy, mint a dadaizmus, vagy az orosz *zaum* mozgalom. Ezen úttörő mozgalmak sokszor radikális útkereséseinek köszönhetően sikerült újra felfedezni a hangra épülő kultúrát, újból visszacsatolni hozzá a költészetet, miközben olyan technikák kerültek kidolgozásra, amelyekkel egykor a szóbeli költészet, az oratóriumok és a mantrák is éltek.² Mivel a szó a kiejtés pillanatában az őt fogadó érzelmévé válik, a hangköltészet felé orientálódó alkotók elsődleges törekvése, hogy visszaadják ez utóbbi szabadságát, vagyis az érzelmét, az érzelmi impulzusét, amelyből a költészet születik. Ehhez olyan közvetítő jelrendszerre volt szükségük, amely mentes a szemantikai csapdáktól. Megjelent tehát a törekvés egy új, *szabad* nyelv létrehozására. A futuristák, és közülük is elsősorban Filippo Tommaso Marinetti legnagyobb újítása az úgynevezett *oldott szavak* (*parole in libertà*) felfedezése volt. Az *oldott szavak* a velük született szabadságukból adódóan képesek kitágítani a jelentések hálóját úgy is, mint grafikai jelek, hiszen „természetes módon alakulnak át önillusztrációkká a szabadon kifejező írásmód és tipográfia, a költői értékek szinoptikus táblái és a

² Vö.: Ibid.

rajzolt analógiák segítségével”³, de úgy is, mint pozícionálásukból fakadó asszociatív források. A futurizmusnak tehát radikális módon szét kellett rombolnia a hagyományos nyelvi struktúrákat, át kellett értelmeznie a nyelv strukturális elemeihez fűződő viszonyát, azok tradicionális értelmezését, azaz ki kellett dolgoznia egy új és erőteljes nyelvezetet.⁴ A futurista vers alapvetően intuitív, nem ismer korlátokat a fantázia szárnyalásában, előszeretettel használ hangutánzókat, sortördeléseket, matematikai és zenei jeleket, és szívesen kísérletezik a különböző írásképekkel. Az *oldott szavak* nem maradnak meg a futurista kereteken belül, hanem kombinálódnak a kubista externációkkal, valamint a szimultán verskísérletekkel. Ezzel az újítással nem csak a szövegben, hanem a térben is meglepő szerkezeti újításokat tudnak meghonosítani. A futurizmus az olyan újításokkal, mint az *oldott szavak*, a totális művészet elérésére törekedtek, így az irodalom szorosan összefügg a vizualitással, a mozgással és a zenével. Tekintve, hogy a futurista művészet a való élet zajából, és mozzanataiból merít ihletet, sokkal inkább életszerűbbé válik. Sikere nagymértékben köszönhető közösségi jellegének is, hiszen lehetőséget nyújt sok, eltérő területen alkotó

³ Filippo Tommaso Marinetti: *Lo splendore geometrico e meccanico e la sensibilità numerica* (1914. március 18.), két részben adták közre a Lacerba 6.-7. számában, 1914. március-áprilisában

⁴ Vö. Dávid Kinga: *A futurizmus esztétikája*, In „Helikon Irodalomtudományi Szemle”, *A félre-értelmezett futurizmus*, 2010/3, (342-359), 357-358. oldal.

művészek a közös gondolkodásra, az összművészeti és/vagy művészetek közötti térben való mozgásra.⁵

A futurizmus minden formai radikalizmusa mellett és ellenére azonban, ha konkrétan a hangköltészet gyökereit kell megneveznünk, a francia szimultaneista vershez kell fordulnunk. A *szimultaneista* vers ti. a szóbeli előadás módusait is beemeli a jelentésalkotás tényezőinek sorába, sőt, alapvetően nem írott műként tekint rá. Magasfeszültségű előadásmódot kíván, mindenekelőtt a test hangjaira építve, minek következtében a művészek füttyre, énekre, morgásra és beszédre koncentrálnak adják elő darabjaikat.⁶ A *szimultaneitás* akkor valósul meg, amikor két vagy több esemény, amelyek többé-kevésbé kapcsolódnak egymáshoz, egyidejűleg tudnak kibontakozni, fejlődni.⁷ A szimultán vers az *optofóniára*, a többszólamúságra épít, amikor a mű különböző részei egységet képezve, egymással párhuzamosan, egymást támogatva bontakoznak ki. Egymást kiegészítve, egymással játszva hozzák létre magát a művet. Ennek fontos része maga a performance is, amelynek során az előadóművészek a test hangjaira

⁵ Vö. Ibid.

⁶ Vö.: Steve McCaffery: *Hangköltészeti áttekintés* (részletek), In Szkárosi Endre (szerk.): *Hangköltészet. Szöveggyűjtemény*, Artpool, Budapest, 1994, 10. oldal.

⁷ Arrigo Lora-Totino: *L'Orphéide, epopea della simultaneità*, In S.P. Anselmo - A. Lora-Totino: *Simultanéisme = Simultaneità*, Roma, Bulzoni Editore, 1987, 30. oldal.

építenek, amelyek folyamatosan változók, tehát az általuk létrehozott produktum sohasem lesz ugyanolyan.

A szimultán vers technikáját, azon belül is leginkább az *optofóniát* a futuristák is használták, kihasználva az egyszólamúságot és szimultán módot is.⁸ Marinetti munkásságából sok példa hozható a szimultán verstechnikára, mint például a *Battaglia a 9 piani* vagy az *Une Asssemblée tumultueuse (Sensibilité numérique)* című versek. Ezekben megfigyelhető a szimultaneitás totális értelemben vett használata, hiszen a szimultaneitás elválaszthatatlanul kombinálódik a vizualitással.⁹

A fentiekben említett irányzatok mellett a dadaizmus is inspiráló hatással volt a hangköltészetre. A dada nem más, mint a „legprimitívebb kapcsolat a valósággal, amely körülvesz minket”.¹⁰ A dadaisták szerint a művészet a való élet zűrzavarából születik, amit a művész kiáltásokkal, a maga lelkeségében és brutális valóságában ad vissza.¹¹ Legfontosabb újításuk, hogy „nem esztétikai szempontok szerint fogják fel az életet”¹², hanem bármi lehet művészet, amely az élet zűrzavarából születik. Az esztétikai tényező nem fontos többé, amely teljes szabadságot ad a művészetnek.

⁸ Vö.: *Futurismo e simultaneità, poetica di Arrigo Lora-Totino*, In S. P. Anselmo - A. Lora-Totino: *Simultanéisme = Simultaneità*, Bulzoni Editore, 1987, 10. oldal.

⁹ Vö.: *Ibid.*

¹⁰ Vö.: Richard Huelsenbeck: *Dadaistes Manifest – details*, 1918.

¹¹ Vö.: *Ibid.*

¹² Vö.: *Ibid.*

A hangköltészet a futurizmus, a dadaizmus és a szimultaneista vers, valamint az olyan új technikák, mint a magnetofon, és a vele való kísérletezések találkozásával indul el.¹³ Ezek az irányzatok és útkeresések új technikákat teremtettek, amelyek a mai napig érvényesek a költői gyakorlatban, és amelyeket a hangköltészet is előszeretettel használ. Ilyen a szó szétszóródása a szintaktikus robbanásban, a szó homofóniákra való hasadása, a hangutánzás, az írott szöveg elhagyása, a folyamatos és dinamikus váltások fonikus és vizuális értékek között, valamint az írott és kimondott szöveg között, a lírikus szituációk szimultaneitása, az újszerű kapcsolat a mimika és szavak között, valamint a *poema-oggetto* és *happening performance* megjelenése.¹⁴

A hangköltészet a klasszikus avantgárdot követve az úgynevezett *poesia concreta* közvetítésével jelenik meg Olaszországban, amely elsősorban futurista mozgalomból merít ihletet. Mike Weaver szerint három különböző forma egységéből jön létre, amelyek folyamatos interakcióban vannak egymással: optikus/vizuális, fonetikus/hangzó, vagy kinetikus.¹⁵ A hangzó költészet, vagy hangköltészet fontos részét képezi a konkrét

¹³ Vö.: „*Baobab*” 1 (1978), *Informazioni fonetiche di poesia*, a cura di Adriano Spatola, 5. oldal.

¹⁴ Vö.: *Futurismo e simultaneità, poetica di Arrigo Lora-Totino*, In S. P. Anselmo - A. Lora-Totino: *Simultanéisme = Simultaneità*, Bulzoni Editore, 1987, 10. oldal.

¹⁵ Vö.: Szirmai Anna, *Le caratteristiche della poesia concreta italiana nell'opera di Arrigo Lora-Totino*, ELTE-BTK-Diplomamunka, 2013, 14. oldal

költészetnek. A *konkrét költészet*en belül Weaver két különböző csoportot különböztet meg: a konstruktivista verseket, amelyek egy a költő által kiválasztott precíz szisztéma vagy séma alapján születnek meg, vagy az expresszionista verseket, amelyek a költő intuíciójából keletkeznek, a klasszikus irodalom által előre lefektetett modellek figyelmen kívül hagyásával.¹⁶ A *poesia concreta* célja Gomringer szerint nem más, mint egy egységes és univerzális formákkal dolgozó nyelv létrehozása, hiszen ennek segítségével eltörölhetők a lokális dialektusok közötti határok egy többnyelvű területen.¹⁷ A *poesia concreta* által használt nyelv távol áll a hagyományos irodalom által képviselt vers-fogalomtól.¹⁸ A konkrét költészet csakúgy, mint a hangköltészet, szorosan kötődik a nyelv vizuális elemeihez, mindig kihasználva a benne rejlő grafikus lehetőségeket is.¹⁹ A konkrét költészet kísérletei tehát a figyelmet a szöveg jelentéséről és tartalmáról annak alkotóelemeire irányítja, majd a tipográfiai elemeket – mint a betűk, vagy a futuristáktól kezdve a matematikai és zenei jelek – különféleképpen értékelve, különböző méretekben és formában helyezi a lapra, vagy akár más anyagokra.²⁰ A cél az, hogy behatoljanak az anyagba, amely a nyelv

¹⁶ Vö.: Ibid.

¹⁷ Vö.: Ibid.

¹⁸ Vö.: lvi, 28. oldal

¹⁹ Vö.: lvi, 25. oldal

²⁰ Vö.: Jonida Prifti: *Lá Poesia Sonora, Contributo critico per gli Atti del Convegno „Opera Contro – Giornate di Studio L’opera di rottura sulla scena italiana*

előtt volt, lebontva majd újra felépítve azt vizuális és hangzó szinten.²¹ A konkrét költészet tehát csakúgy, mint egykor a futuristák, a totális művészetre törekedett.

A *hangköltészet* nem tekinthető a *poesia concreta* folytatásának, hiszen ez utóbbi mellett rengeteg egyéb kísérleti mozgalom is született, mint például a *lettrismus*, a *Nuova Scrittura*, a *neoavangárd*, a *totális költészet* vagy a *kinetikus költészet*, amelyek mind szoros kapcsolatban álltak egymással. Hugo Ball, német dadaista költő az első, aki a költészet új jelenségeivel kapcsolatban elsőként emlegeti a *hangköltészet* terminust, ezzel elkülönítve az egyéb kísérleti irányzatoktól.²² A modern világ találmányainak köszönhetően indul virágzásnak az 50-es évek Franciaországában²³ a magnetofon megjelenésének köszönhetően. A magnetofon az első olyan technikai vívmány, amelynek segítségével a hang természete kutathatóvá vált, hallhatóvá lettek az oralitás struktúrái, vagyis a nyelv felépítése audiálissá vált.²⁴ Megtörténik a szeparáció a *poesia fonetica* és a *poesia sonora* között. A *poesia fonetica* a hangra mint

contemporanea”, Università di Tolosa – Jean Jaurés, 26 e 27 marzo 2015, Tolosa, 2. oldal.

²¹ Vö.: Ibid.

²² Ivi, 1. oldal

²³ Henri Chopin az első aki felfedezte a hangfelvételek jelentőségét, és ő az aki elsőként készít magnetofon segítségével hangfelvételeket, hogy aztán különböző módokon változtassa meg a hangzását. Körülbelül 50 különböző átfedést alkot. Ezekből születik meg az *audio-poémes*, amely az első hangköltészeti mű.

²⁴ Sten Hanson: *Henri Chopin – Poeta sonoro*, In Henri Chopin, *Poesia sonora*, 1979 n.84, Studio Santandrea, Milano t. 02-781634, 8. oldal.

tiszta erőre támaszkodik, és nem vesz igénybe semmiféle technikai segítséget, míg a *poesia sonora* a magnetofon megjelenésének következménye, amely megteremti a lehetőséget a hang manipulációjára.²⁵

A hangköltészet műfaji meghatározása szinte lehetetlen tekintve, hogy nem világosak a határok a különböző kísérleti neoavantgárd költészeti stílusok között, így nincs globálisan elfogadott terminus, amellyel definiálni lehetne a hangköltészetet. Dick Higgins Intermédia-elmélete²⁶ szerint a hangköltészet a véletlenre építő fluxus és a konkrét költészet metszéspontján helyezhető el a *versobjekt* és az *akcióköltészet* közös halmazában,²⁷ ám az általa készített ábrán tisztán látszik az is, hogy a hangköltészet köre nem csatlakozik az irodalom írott műfajaihoz úgy, mint például a konkrét költészet esetében látható.²⁸

Ez nem azt jelenti, hogy a vizualitás, vagyis az írott szöveg nem fontos a művészek számára, viszont másképpen értelmezik azt, például értelmezésükben írott szövegnek tekinthető a kézzel a

²⁵ Jonida Prifti: *Lá Poesia Sonora, Contributo critico per gli Atti del Convegno „Opera Contro – Giornate di Studio L’opera di rottura sulla scena italiana contemporanea”*, Università di Tolosa – Jean Jaurés, 26 e 27 marzo 2015, Tolosa, 1. oldal.

²⁶ Lásd: 1. ábra

²⁷ Vö.: Dick Higgins: *„Intermedia”, Something Else Newsletter* (1965): új kiadás Hannah Higgins függelékével In *„Leonardo”, Vol.34., No.1, 2001, 49-54. oldal*: In Szirmai Panni: *Költészet és környéke (4), Hang és test – olasz hangköltészeti kísérletek*, 2015-07-10, 1. oldal.

²⁸ Vö.: Szirmai Panni: *Költészet és környéke (4), Hang és test – olasz hangköltészeti kísérletek*, 2015-07-10, 1. oldal.

levegőbe rajzolt szöveg is. Az említett ábrán látható, hogy a hangköltészetnek sok közös vonása van a *performance* művészettel, a vizuális költészettel és a fluxussal, vagyis a nyelv nem más, mint *hang-folyás*, amely könnyebben kifejezhető a *performance* művészet és a mozgás segítségével. A hangköltészet tehát szorosabb kapcsolatban van az orális művészettel. Tekintve hogy a hangköltészet alapja a folyamatos kísérletezés, az általa használt területek köre egyre bővül, és a performansz-kultúrához, valamint az akció-színházhoz közelít.²⁹ Olaszországban a 60-as években terjed el, leginkább a már konkrét költészettel is foglalkozó költők körében.

Arrigo Lora-Totino

Arrigo Lora-Totino az olasz hangköltészet egyik legmeghatározóbb alakja, talán ő az, aki a legtöbbet foglalkozott és kísérletezett magával a hanggal és a zajjal, ezzel egy időben ugyanakkor elmondhatjuk, hogy talán ő állt legtávolabb a hagyományos hangköltészettől. Extrém kísérleteket hajtott végre, és mint a kortársaknál, nála is megfigyelhető a totális költészet megvalósítására tett kísérletek sorozata, amelynek keretein belül megpróbálta a legkülönbözőbb módokon a zenét, a képzőművészetet és az irodalmat vegyíteni. Folyton megújuló művészetében többek között megtalálható a *konkrét költészet*, a *versobjekt*, az

²⁹ Vö.: Ibid.

akcióköltészet, és a *performance művészet*. Mindezeket a legváltozatosabb technikákkal ötvözte, aminek eredményeképpen sokszor meghökkentő megoldásokkal állt elő. Nem is feltétlenül nevezhető hangköltőnek, inkább kísérleti költőnek.

Pályafutását festőként kezdte Torinóban az ötvenes évek közepén. A költészethez való áttérésében nagy szerepe volt Carlo Bellolinak, az olasz *konkrét költészet* egyik legmeghatározóbb alakjának, akinek segítségével Lora-Totino megkezdte irodalmi pályafutását. Elsőként a konkrét és vizuális költészetben próbálta ki magát még az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején, de csaknem vele párhuzamosan kísérletezni kezd a különböző kompozíciós és formai egyensúlyokkal is. Ezek a geometrikus és absztrakt formakísérletei a hatvanas évek elejétől kezdődően bontakoznak ki, illetve állandósulnak.³⁰ Ezen időszak lenyomata volt például az *Identità senza nome* (1959) című festménye, amelyen a korábbi műveivel ellentétben nincsenek könnyen kivehető alakzatok, csak különböző absztrakt és geometrikus mintázatok.

Ahogy a kortársaknál meghatározó erővé női ki magát a kutatói és szerkesztői munka, úgy Lora-Totinónál is. Alapítója és szerkesztője volt az „Antipiùgiù” (1961. szeptember – 1966. november, Torino) nevű avantgárd folyóiratnak, amely az új

³⁰ Vö.: Arrigo Lora-Totino: *La parola come segno suono gesto* (1962-1982) – Giorgio Maffei, Patrizio Peterlino, Danilo Montanari Editore, 9. oldal.

kísérleti irodalmi nyelveket vizsgálta és dokumentálta. A másik általa szerkesztett folyóirat a „Modulo” (1966, Genova), amely a költő eredeti intenciói szerint a kortárs költészet leginnovatívabb tendenciáit lett volna hivatott bemutatni, ám csak egyetlen száma jelent meg, amely teljes mértékben a *konkrét költészetnek* volt szentelve. A „Modulo” jelentőségét azonban épp ez adja, hiszen máig a *konkrét költészet* nemzetközi antológiájaként tartjuk számon.

Lora-Totino a hatvanas évek második felében kezdett el foglalkozni a hangköltészettel, jórészt a kortársak hatására, miután sokan közülük a *konkrét költészet* világát hátra hagyva, a hangköltészet irányába kezdenek elmozdulni kísérletezgetéseikben. Enore Zaffiri és Sandro De Alexandris közreműködésével megalapította az „Esztétikai információs stúdió”-t („Studio di informazione estetica”, 1964) Torinóban, amelynek elsődleges célja az elektronikus zene, a vizuális és hangzó költészet és a plasztika kölcsönös összefüggéseinek és integrációinak vizsgálata volt.³¹ Ennek a munkának lettek gyümölcsei az úgynevezett *játékkártyák* (*le carte da gioco*), azaz olyan kinyitható borítékok, amelyekbe kilenc limitált példányszámban megjelent művet helyeztek (*Gang Gegen*, 1966; *Logogrammi*, 1966; *Cromofonemi*, 1967; *Dilemmi*, 1967; *Eco e riverbo*, 1967; *Movimento*, 1967; *Leonardo Mosso X4*, 1969;

³¹ Vö.: Arrigo Lora-Totino: *Poesie sonore 1966-2002*. Autoedizione in 80 copie numerate e firmate, CD incluso, Torino, Gennaio 2004, copia n 1/80, Prologo.

L'infinito. Un nonnulla. Busta celeste, 1969; *Lavori realizzati negli anni '60 presso lo Studio di Informazione Estetica*) egy Enore Zaffiri által készített elektronikus zenei CD-t melléklet kíséretében. A kártyák célja az volt, hogy diagramot készítsenek a vizuális koncentrációról, a hang útjáról és a felhasznált szavakról.³² Kísérleteztek a hanggal: a mágnesszalagokon rögzített beszédet hangrészecskékre darabolták, a széttagolt részeket különböző hangzó szegmensekre bontották, majd összekeverték és tetszőleges sorrendbe rendezték őket, aminek hatására új hangzó szekvenciák jöttek létre.³³

A stúdió működése által megkövetelt és a fennállása alatt megvalósított kultúraszervezői tevékenység már önmagában sem elhanyagolható munka, hiszen rengeteg konkrét és hangköltészeti találkozót, kiállítást szervezett Lora-Totino, miközben fontos kulturális szervezetekkel működött együtt, gondoljunk csak a Goethe Institute vagy a firenzei Centro Proposte példáira. Ugyancsak e stúdió keretein belül Enore Zaffiri közreműködésével elkészítette a *Fonemi* című művét, amely az egyik első hangköltészeti próbálkozása volt. Ennek során a mágnesszalagra gravírozott szöveget egy impulzusokkal működő elektronikus generátorral

³² Vö.: Sandro De Alexandris: „*La carte del gioco, da un nonnulla all'infinito*” In: Arrigo Lora-Totino: *La parola come poesia suono gesto* (1962 – 1982) – Giorgio Maffei, Patrizio Peterlini, Danilo Montanari Editore, 28. oldal.

³³ Vö.: : Arrigo Lora-Totino: *Poesie sonore 1966-2002*. Autoedizione in 80 copie numerate e firmate, CD incluso, Torino, Gennaio 2004, copia n 1/80, Prologo.

szűrték meg, amely „összezúzta” a beszélt szöveget és apró részekre osztotta, például szótagokra, betűkre, vagy fonémákra.

Lora-Totino költészetét mindig is erősen meghatározta a különböző technikai eszközöknek a használata és előállítása. Egyik legérdekesebb újítása a *likvimofon* vagy *hidromegafon* nevű fémszerkezet, amely egy tartályra szerelt fémcső, egyfajta trombita volt, amelybe a művész vizet töltött, majd a másik nyíláson levegőt juttatva a tartályba, torz hangokat szólaltatott meg.³⁴ Másik nagy újítása a gesztus, a gimnasztika és a mozdulatok beemelése volt a költészetbe, ami egyben a *performance művészet* irányába való elmozdulását is jelentette. A hangot és a hangképzés különböző módjait kiterjesztette az emberi testre, miközben különböző jelentésekkel ruházta fel az artikuláción és a gesztusok használatán keresztül. Így születtek meg olyan alapművek, amelyek egyben különálló műfajokat is képviselnek, mint például a *Folyékony költészet (Poesia liquida)*, a *Kabaré-költészet*, a *Tornaköltészet (Poesia ginnica)* valamint a *mimikri-szó (mimicry-word)* műfajai. Ez utóbbi esetében a mimikri segítségével a szó elragadhatóvá válik tárgyától.

Arrigo Lora-Totino művészi pályájának különlegessége leginkább abban rejlik, hogy túllépve a hangköltészet keretein a

³⁴ Vö.: Aa.Vv.: *An international anthology of sound poetry*, edited/curated by Dmitry Bulatov, The National Center for Contemporary Art, Kaliningrad Branch, 2001, 122. oldal.

folyamatos kísérleteivel egyben folyton új műfajokat teremt. Legtöbb esetben a hangköltészetet a *performance művészettel* vegyítve, amelynek során a hangot kiterjesztette a teljes emberi testre, s egyben különböző jelentésekkel ruházta fel az artikuláció és a gesztusok használatán keresztül. Ezen felül az ő nevéhez fűződik a hangköltészet történetét bemutató, máig legmértvadásabb kiadvány, a *Futura poesia sonora* című hangantológia megszületése, amely magába foglalja az 1920-as évektől kezdődően a hatvanas-hetvenes évekig terjedő időszak legfőbb állomásait, egyben bemutatja az olasz hangzó-költészet legjelesebb vonulatát.³⁵

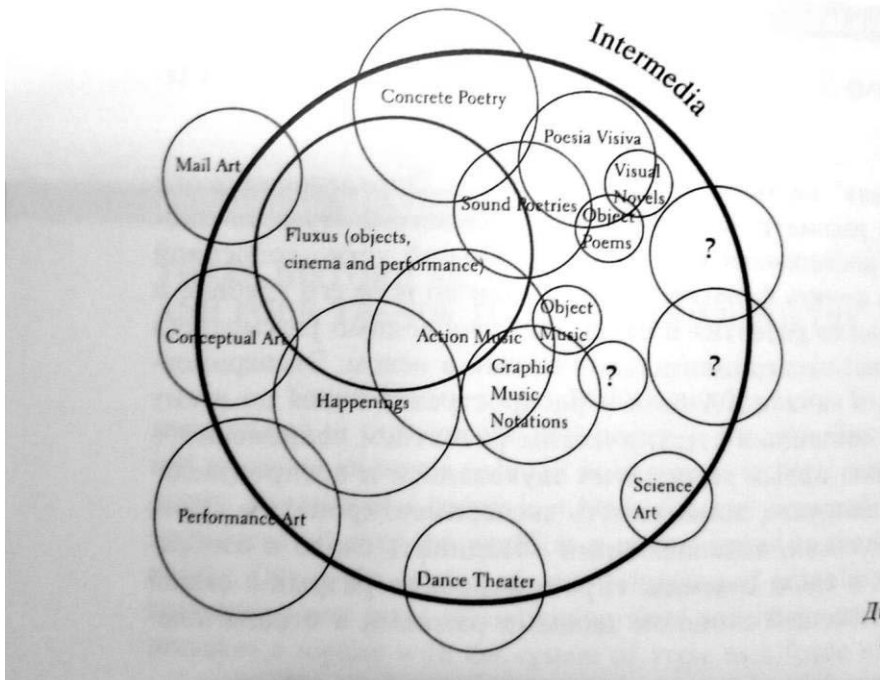
Végezetül nézzük, hogyan látja Lora-Totino a hagyományos írott verstől a teljes oralitásig vezető utat. A *Mi a hangköltészet?* című művében négy lépcsőfokot határoz meg ez utóbbi szint eléréséig. Legalul az olvasott szöveg áll, amikor a vers le van írva és a szerző hangosan felolvassa, ezzel változást generálva a szöveg által kiváltott hatásban. A következő szinten alapvetően még mindig a felolvasott szöveg áll, ám az előbbi esethez képest a leírt, papíron megjelenő szöveg vizuális értékei is szerepet kapnak, vagyis egy adott szövegnek a grafikai és akusztikai verziója egyenértékű, azaz mindkettő esztétikai értékhordozóvá válik. Ez azt jelenti, hogy a

³⁵ Vö.: Szirmai Panni: *Költészet és környéke* [4]: *Hang és test – Olasz hangköltészeti kísérletek*, „Magyar Műhely”, 178.sz, 25. oldal.

szöveg úgy is, mint fizikai entitás, és úgy is, mint hangzó entitás, műalkotássá válik. A harmadik szinten az előadott kompozíció áll. Ebben az esetben az írott szöveg partitúráként szolgál, és a műalkotás létrejötte során csak a hangzó előadás számít. Ez utóbbi megvalósulásához vokális hangszerelési technikákat is alkalmaznak.³⁶ A sor végén a hangkompozíció áll, amely a szerző közönségnek előadott szabad improvizációját jelenti vagy, ahogy Lora-Totino mondja: a hangköltészet ebben az esetben „hangszínnel és a ritmussal képes színesebbé tenni a szavak világát, túllép az értelmi olvashatóság határain, és a rádióknak adja át magát, a lemezeknek, a magnószalagnak, illetve – ami még fontosabb – a közvetlen közönségkapcsolatnak a szavakat során, amik akár improvizációval is végződhetnek.”³⁷

³⁶ Arrigo Lora-Totino: *Mi a hangköltészet?(részletek)*, In Szkárosi Endre (szerk.): *Hangköltészet. Szöveggyűjtemény.* - Artpool, Budapest, 1994., 28. oldal.

³⁷ Ibid.



1. ábra: Dick Higgins: Intermédia elmélet

Dudás Réka

Egy magányos alak a kortárs olasz irodalomban :

Alessandro Baricco¹

Alessandro Baricco a kortárs európai irodalom egyik legnépszerűbb alakja, közismert olasz író², rendező, előadóművész. Viszonylag későn kezdett el írással foglalkozni, harminchárom éves korában jelent meg az első regénye. Eredetileg filozófia szakon végzett, mellette zongora tanulmányokat folytatott a zenekonzervatóriumban.



¹ „AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-19-1-I KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

² Könyveit a világ számos nyelvére lefordították, és több fontos irodalmi díjjal kitüntették: 1993-ban a Viareggio-díjat, 1994-ben a Campiello-díjat és ugyanabban az évben a Médicis-díjat sikerült elnyernie. Magyarul számos regénye olvasható: *Harag-várak* (ford. Székely Éva; Budapest, Helikon, 2004. [*Castelli di rabbia*, Milano, Rizzoli, 1991.]); *Tengeróceán* (ford. Gács Éva; Budapest, Helikon kiadó, 2014. [*Oceano mare*, Milano, Rizzoli, 1993.]); *Selyem* (ford. Székely Éva; Budapest, Helikon kiadó, 2008. [*Seta*, Milano, Rizzoli, 1996.]); *City* (ford. Gács Éva; Budapest, Helikon, 2006. [*City*, Milano, Rizzoli, 1999.]); *Vértelenül* (ford. Székely Éva; Budapest, Helikon, 2003. [*Senza sangue*, Milano, Rizzoli, 2002.]); *Történet* (ford. Balkó Ágnes; Budapest, Helikon, 2007. [*Questa storia*, Milano, Fandango, 2005.]); *Emmaus* (ford. Gács Éva; Budapest, Libri, 2014. [*Emmaus*, Milano, Feltrinelli, 2009.]); *Mr. Gwyn* (ford. Gács Éva; Budapest, Helikon, 2012. [*Mr. Gwyn*, Milano, Feltrinelli, 2011.]); *Háromszor hajnalban* (ford. Gács Éva; Budapest, Helikon, 2013. [*Tre volte all'alba*, Milano, Feltrinelli, 2012.]); *Az ifjú ara* (ford. Nádor Zsófia; Budapest, Helikon, 2015. [*La sposa giovane*, Milano, Feltrinelli, 2015.]); *Don Giovanni* (ford. Gács Éva; Budapest, Kolibri, 2013. [*La storia di Don Giovanni*, Milano, L'Espresso, 2010.]).

Baricco zenéhez fűződő kapcsolata a későbbiekben is megmaradt: foglalkozott zenekritikával³, de regényeiben és egyéb, irodalmon kívüli tevékenységében is explicit, avagy rejtett módon, de jelen van a zene, a zenei motívum. A nagy sikert hozó és később filmre vitt *Novecento*⁴ című monológjának főszereplője például egy zongorista, aki egész életét a Virginian nevű, Amerika és Európa között közlekedő gőzhajón éli le anélkül, hogy egyszer is szárazföldre lépne. Máskor a zene rejtett szervező elvként jelenik meg a művekben: a szövegszervezés precizitásában, a szövegek szinte kottázható szimmetriájában mutatkozik meg, vagy épp abban, ahogyan tökéletes arányérzékkel vannak felépítve.

Baricco több olyan projektben is részt vett – a legtöbb esetben kezdeményező *ötletgazdaként* –, amely a zene és az irodalom találkozásából született. Ez utóbbira példa a tavalyi évben a Spotify-ra feltöltött *PLAYnovecento* fájl, amelyben az író zenei aláfestés mellett részleteket olvas fel a *Novecento* monológból.⁵ Egy korábbi

³ A zenekritikák főleg a „La Repubblica” és a „La Stampa” napilapokban jelentek meg, később többet közülük kötet formájában is kiadott (vö. *Barnum, Cronache dal Grande Show*, 1995; és *Barnum, Cronache dal Grande Show 2*, 1999).

⁴ Az Oscar-díjas Giuseppe Tornatore által rendezett *Az óceánjáró zongorista legendája* című film operatőre Koltai Lajos volt, a zenéjét Ennio Morricone szerezte. Ugyancsak megfilmesítették Baricco *Selyem (Seta)* című kisregényét (*Selyem*, 2007), melynek főszereplője az Oscar-díjra jelölt Keira Knightley volt.

⁵ A zenei alapot Alessio Bertallot, olasz rádiós és televíziós személyiség, énekes és DJ adja, mindig az aktuálisan olvasott rész érzelmi töltetéhez igazodva. A kísérletről Baricco lelkesen nyilatkozott, sőt annyira érdekesnek találta, hogy úgy döntött, színpadra viszi a produkciót. Vö.

https://torino.repubblica.it/cronaca/2018/03/17/news/baricco_bertallot_la_letter

hasonló kísérlet alkalmával az elektronikus zenét játszó francia *Air* nevű duóval dolgozott közösen. Koprodukciójuk eredményeképpen jelent meg 2003-ban a *City Reading (Tre Storie Western)* című album.⁶ Ugyancsak ebbe a kísérletsorozatba tartozik a 2017-es *Steinbeck, Furore* című vállalkozás, amelynek a Rai3 TV csatorna adott otthont, és amelynek keretében Steinbeck regényének felolvasását az alternatív rockot képviselő *Baustelle* zenekar frontembere, Francesco Bianconi zenei válogatása kísérte.

Baricco egyéb művészetekhez is szoros szálakkal kötődik, a többi között a már említett filmművészethez: írója és rendezője volt például a 2008-as *Lezione 21* című filmnek⁷, de vezetője volt számos kulturális televíziós műsornak is.⁸ Ez utóbbiak érdekessége, hogy Baricco több esetben visszatér az irodalom és a zene összjátékához: a számára kedves irodalmi művek felolvasását, majd értelmezését a zene nyelvével ötvözi, vagy épp az opera műfaját népszerűsíti.⁹

[atura sposa la musica e sbarca su spotify-191537524/](#)

⁶ Ezzel kapcsolatban Baricco a Magyar Narancs online lapnak is nyilatkozott, lásd: https://magyarnarancs.hu/film2/kitorolhetetlen_szomorusag_-_alessandro_baricco_iro-75772

⁷ A film főszereplő alakját Baricco a *City* c. regényéből veszi. Mondrian Kilroy egyetemi professzor előadást tart Beethoven kilencedik szimfóniájáról egy zenésznek: a film dokumentumfilm-szerűen van felépítve és három különböző idejű cselekménysoron vezet végig – 1824-ben, 1997-ben és 2007-ben.

⁸ Vö. pl. *L'amore è un dardo* (Rai3, 1993); *Pickwick, del leggere e dello scrivere* (Rai3, 1994); *Totem* (Rai2, 1998) stb.

⁹ Vö. a fent idézett *Steinbeck, Furore* (Rai3, 2017) vagy a *Pickwick, del leggere e dello scrivere* (Rai3, 1994).

Az író Baricco hangja könnyed, meglehetősen egyedi, regényei jellemzően rövidek, nyelvezetük és történetük egyszerű. És talán ami a legfontosabb: írásai folyamatosan az irodalom határait feszegetik, ahogyan ugyanezt elmondhatjuk minden egyéb alkotása kapcsán is. Baricco nem tud a klasszikus műfajhatárokon belül maradni, folyamatosan áthágja őket és egy műfajok közötti dimenzióiba lép. Mindehhez csatlakozik a *cross-media* iránti érdeklődése.

A felsorolt példák is mutatják az életút sokszínűségét, ugyanakkor hozzá kell tennünk, hogy Bariccónak mind a személyisége, mind az irodalmi tevékenysége megosztó jelenség a kortárs kritika értékelésében. Ezzel maga az író is tisztában van. Már zenekritikusi pályája elején egyfajta *anomáliát* képviselt a szakmájában. Ahogyan egy interjú alkalmával nyilatkozta: kritikáiban nem *kritizált*, hanem *mesélt*, ez pedig új és szokatlan volt a műfajban. Így aztán: „Vagy nagyon szerettek, vagy utáltak, nem volt középút.”¹⁰ Ez a megosztottság a későbbiekben is elkísérte.

Hasonló kettős megítélés érvényesül az írói munkásságával kapcsolatban, mindenekelőtt a sajátos, a mindennapi beszédhez

¹⁰ Az idézet a Magyar Narancs c. lap Bariccával készült interjújából származik, v.ö.:https://magyarnarancs.hu/film2/kitorolhetetlen_szomorusag_-_alessandro_baricco_iro-75772

közelítő¹¹ vagy épp többféle stílust válogatás nélkül elegyítő nyelvezete miatt. Egyesek úgy gondolják, Baricco kevésbé kifinomult nyelvezete miatt a műveinek irodalmi értéke csekélyebb, mások szerint a szerző inkább az ún. *letteratura giovanile* (ifjúsági irodalom) képviselője. A *letteratura giovanile* kifejezés fiatalok szerzők által fiatalok számára írt műveket takar, a főszereplő általában tizenéves, a narráció egyes szám első személyben folyik és gyakran olyan témákat tárgyal, mint a zene, a szex, a drogok, a magány vagy a családi problémák.¹² Végül vannak, akik csak *libri bassi*-ként emlegetik Baricco könyveit, vagyis olyan „alacsony színvonalú” könyvekként, amelyek bár modernnek, szórakoztatóak és olvastatják magukat, de az igazi irodalomra jellemző mélységeket mellőzik, elsősorban a nagyszámú eladásból befolyt pénz miatt íródtak.

A kritikusok ellenérzéséről tanúskodik az a vita is, amely a „La Repubblica” hasábjain zajlott 2006-ban, és amelynek elindítója a március 1-jén megjelent *Cari critici, ho diritto a una vera stroncatura*¹³ cikk, melyben Baricco azzal vádolja kritikusait, elsősorban Pietro Citatit és Giulio Ferronit, hogy tényleges és komoly kritika helyett csupán gúnyos bírálatot írnak a műveiről. A

¹¹ Bellavia, Elisa: "La Lingua Di Alessandro Baricco." *Otto/Novecento* 25.1 (2001): 137.

¹² Contarini, Silvia: *Corrente e Contro corrente*. "Narrativa" 12 (1997), 27-30.

¹³https://www.repubblica.it/2006/c/sezioni/spettacoli_e_cultura/baricco/baricco/baricco.html

vitához többen hozzászóltak¹⁴ – Baricco mellett vagy ellen –, ám ahogy Federico Pellezzi kiemelte¹⁵, csak kevesen értették meg, valójában mit is akart mondani Baricco, aki így kezdte írását: „Ezt a cikket nem kellene megírnom”. Ugyanakkor az elsődleges célja nem a kritikusainak kritizálása volt, valójában még csak nem is saját maga adja az írás központi témáját. A személyes érintettsége inkább csak apropóként szolgál számára, hogy a saját esetének bemutatásán keresztül felszólaljon a *rendszer* ellen, amelyben egy irodalmi alkotás nagyságát abban mérik, hogy az irodalomtudósok, irodalomkritikusok mekkora művészeti értéket tulajdonítanak neki.

Noha a vita tárgya hivatalosan az irodalomkritika aktuális helyzete volt, nagyon érdekes kitekintést nyújt nemcsak az olasz irodalmi és kulturális valóságra, hanem az irodalom és a média kapcsolatára is.

Baricco sok és sokféle, korábbiakban részben már ismertetett kezdeményezései közül minden bizonnyal az egyik legeredetibb az 1994-ben létrejött kreatív írói iskola, a torinói Scuola Holden volt.¹⁶ Az elnevezés ötlete¹⁷ Salinger *The Catcher in the Rye*¹⁸ című

¹⁴ Például Nello Ajello, Carla Benedetti, Loredana Lipperini, Pietrangelo Buttafuoco, Stefano Bartezzaghi, Antonio Scurati és Carlo Lucarelli.

¹⁵ Pellezzi, Federico: *I barbari, la letteratura e i nuovimedia (1990-2007)*, in *Cahiers d'études italiennes*, 2011, in <http://cei.revues.org/138>

¹⁶ <https://scuolaholden.it/>

¹⁷ „I nomi sono importanti, non l' abbiamo scelto a caso.”

regényének főszereplőjétől származik, az iskola hitvallását pedig a regény utolsó három sorából merítették: „Röhejes. Soha senkinek ne mesélj el semmit. Ha elmeséled, mindenki hiányozni kezd”.¹⁹ (*It's funny. Don't ever tell anybody anything. If you do, you start missing everybody.*)²⁰ A Holden alapítói tehát olyan iskolát kívántak létrehozni, ahonnan még Holden Caulfieldot sem tanácsolnák el. Valójában mindez azt jelenti, hogy felvállalt missziójuk szerint a hagyományos oktatási rendszerben problémával küzdő, kevésbé boldogulni tudó fiatalok számára lehetőséget adjanak a kiteljesedésre, a kibontakozásra, a kreatív önmegvalósításra, méghozzá a mesélés, a történetmondás, azaz a *storytelling* révén.

Az iskola koncepciójának leginnovatívabb vonása pontosan ez utóbbi tényben rejlik. Vagyis abban, hogy amikor a *storytelling* még épp csak kezdett a figyelem középpontjába kerülni, Baricco az iskola teljes oktatási-képzési programját ennek jegyében dolgozta ki. Az intézmény alapvetően nem professzionális szakemberek, írók vagy

<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2013/05/10/imparare-raccontare-come-imparare-un-mantra.html>

¹⁸ J. D. Salinger: *The Catcher in the Rye*, Boston, Little, Brown and Company [1951; magyarul megjelent *Zabhegyező* (ford. Gyepes Judit, Budapest, Európa, 2012.) és *Rozsban a fogó* (ford. Barna Imre, Budapest, Európa, 2016.) címeken].

¹⁹ Magyar idézet a *Zabhegyező* c. könyvből (ford. Gyepes Judit, Budapest, Európa, 2012).

²⁰ A Holden magániskola, jelenleg négy tulajdonos birtokában van: legnagyobb részesedéssel Carlo Feltrinelli kiadó, Alessandro Baricco író, Oscar Farinetti, az Eataly megalkotója és Andrea Guerra menedzser vesznek részt benne. Az iskola további partnerei közé tartoznak a Telekom Italia, a Lavazza, a BMW, a L'Oreal, a Banca Mediolanum és az „Il Post” napilap.

rendezőik képzését kínálja, hanem *storytellere*két.²¹ A diákok annak a képességét sajátíthatják el, hogyan adhatják át a világnak a képzeletünkben megszülető történeteket különböző közvetítő eszközök és kommunikációs csatornák segítségével, és aztán hogyan használhatják ezt a képességet a karrierükben függetlenül attól, mely területen helyezkednek el.

Valójában maga a *storytelling* mint történetmesélés nem újkeletű dolog, az ember egyik legrégebbi tevékenységéről van szó. Már az ősemberben megvolt a vágy, hogy megörökítse a történeteit: előbb barlangrajzok formájában, majd a tűz köré gyűlve, mesélve. És az ember azóta is ezt csinálja, kortól és hordozófelülettől, közvetítő csatornától függetlenül: történetek, élmények formájában információt adunk át egymásnak, kihasználjuk a képzelőerőnket, a kreativitásunkat vagy a sokszínű kommunikációs lehetőségeinket.

Ugyanakkor a mai *storytelling* a történetmondás tradicionális formáihoz (népmesék, mitológiák, legendák...) képest jóval tágabb értelemben értendő, és az emberi tevékenység legváltozatosabb területein van jelen: videójátékok, filmkészítés, művészetek, pedagógia, gyógyászat, közösségi média, politika, reklámszakma, marketing, üzleti élet stb.

²¹ Vö.: „One idea started off Holden School: the idea of a school where storytellers could be trained. Not writers. Nor playwrights. Nor film directors. Just storyteller.”<https://eacwp.org/members/scuola-holden/>

Visszatérve a Scuola Holdenhez, elmondhatjuk, hogy itt alapvetően minden a történetmesélésből indul ki, a *storytellinget* helyezik az oktatás középpontjába, vagyis adja magát, hogy a képzési programban az elsődleges hangsúly a narrációs technikák elsajátításán van. Elengedhetetlen elem az irodalom egyéb területekkel való érintkezése, noha mindig az írás marad a középpontban.

Az oktatásban alkalmazott módszerek (is) az iskola szellemiségéhez igazodnak; ti. a Holden fő célja, hogy a diákok az itt töltött két-három év alatt kivételes élményben részesüljenek, valami különlegeset tudjanak alkotni, és sikerrel, de legfőképp jó érzéssel zárják életük ezen szakaszát.

A Holden eddigi működése három nagy korszakra osztható. Az első a nyitástól (1994) 2013-ig tart. A közel húsz esztendő alatt az iskola nagyjából változatlan keretek között működött, és alapvetően kicsi intézménynek számított. Hozzávetőlegesen hatvan diák vett részt a fő kurzusokon, s mellette néhány száz hallgatóra tehető az egyéb kis kurzusokra regisztráltak száma. A kétezres évek elejére az iskola tekintélye és ismertsége megnövekedett, nemzetközi szinten pedig Olaszország egyik legismertebb intézményévé vált. 2013-ban új, nagyobb befogadóképességű épületbe költözött az iskola, és ezzel kezdetét vette a 2019-ig tartó második korszaka, amelynek során egyfajta „szakosodási” irányok jelentek meg a képzési struktúrában.

A korábban osztatlan iskola ún. aliskolákra oszlott, amelyek mindegyike egy-egy speciális területet ölelt fel aszerint, hogy a *storytelling* technikák alkalmazása milyen szakterületekhez kapcsolódott: ilyenek voltak a vállalati kommunikációval foglalkozó Brandnew, a Film (Cinema), a Crossmedia, az újságírást jelentő RealWorld, maga a kreatív írás (Scrivere), és a Sorozatok és TV Storytelling (Serialità& Tv).²² A struktúraváltással párhuzamosan megugrott a hallgatói létszám is, aminek köszönhetően évfolyamonként immár 300-340 diákot számlált a Holden.

Az igazán nagy áttörés azonban 2019-ben következett be, amikor megnyitotta kapuit a Holden Academy, az első, írással (*scrittura*) foglalkozó hároméves egyetemi képzés. A Scuola Holden már évek óta kereste az utat, hogy egyetemmé válhasson, így amikor ez bekövetkezett, hatalmas lépésnek számított az iskola életében. Az

²² 2014-ben a Frankfurt Book Fair-en a *Buchmesse Blog* készített Bariccóval egy interjút, melynek során megtudakolták, az író melyik képzést választaná az iskola kínálatából. Baricco válasza a következő volt: „valószínűleg az írásnak szentelt specializációt választanám, mivel ide vezetne tehetségem, ugyanakkor ezzel igazából hibát követnék el. A specializáció, amit választanom kellene, az a *Crossmedia*, több okból kifolyólag: a tanulmányaim után könnyű lenne állást találnom, hiszen olyan narratív technikákat sajátítanék el, amelyek későbbi életemben is rendkívül hasznosak lennének függetlenül attól, mit dolgozom. Az igazat megvallva a kilencvenes évek végén valami ehhez hasonlót sikerült megvalósítanom, ha csak amatőr szinten is (bár ekkor még fogalmam sem volt, hogy ez az a dolog lenne, amit később *Crossmediának* fognak nevezni). Hogy őszinte legyek, abban az időben nem gondoltam, hogy könyvírással fogok foglalkozni, *de abban biztos voltam, hogy valamit el kell mondanom a világnak, és hogy ehhez mindenféle eszközt megragadok majd. Tudtam, hogy az elmesélendő történetek elérhetik a televíziókat, rádiókat, színházakat és az internetet, vagyis hogy túlmutatnak majd a kiadott könyveken.*”

egyetemi képzés programja ismert, bárki által hozzáférhető. Kezdetben a szöveg funkciójáról tanulnak a diákok, írástechnikát, kommunikációt és nyelvtani ismereteket sajátítanak el. Ezután kiadói marketinggel és gazdasági ismeretekkel bővítik tudásukat, majd klasszikus művek olvasása és értelmezése kerül a képzés középpontjába, hogy a diákok megtanulják a gyakorlatban is alkalmazni a megismert írói technikákat. A diákok a tanulmányaik során megismerkednek még az antik görög nyelvvel, angolul tanulnak és zenei és programozási nyelveket sajátítanak el.

Az intézmény jelenleg háromféle képzést kínál. Az *Original*²³ szakon a diákok két év alatt sajátítják el a *storytelling* mesterfogásait; az *Academy* hároméves képzése²⁴ egyetemi diplomát nyújt, míg a harminc év feletti érdeklődőknek kínált *Over30*²⁵ kurzusait azok látogathatják, akik eddig más utakon jártak, de megmaradt a fiatalos lendületük és késznek érzik magukat az új kalandra. A *Holden Academy* egyetemi képzés hét „tudományterületből” áll: *Armonia* (Harmony), *Design della mente* (Thinking design), *Figure* (Patterns), *Instabilità* (Instability), *Intensità* (Intensity), *Linguaggi* (Languages), *Sequenze* (Sequences).

²³ *The Art of storytelling. Cinque college. Due anni. Un diploma.*; bővebben a képzésről: <https://scuolaholden.it/original/>

²⁴ *Contemporary Humanities: the Writing Program. Sette discipline. Tre anni. Una laurea*; bővebben a képzésről: <https://scuolaholden.it/academy/>

²⁵ *Back on track. Otto weekend. Due collage. Un viaggio.*; bővebben a képzésről: <https://scuolaholden.it/holdenover30/>

Az *Armonia* a „dolgok helyes párosításáról” szól. Lényege, hogy a diákok ne rendszerekben gondolkozzanak. Vagyis itt azt tanulják, hogy a kaotikus, összetett rendszerekből hogyan tudnak egységes, harmonikus egészet létrehozni, majd pedig, hogy mindezt a tudást hogyan használják a gyakorlatban is.

A *Design della mente*-t Bruno Murani szavaival lehetne a legjobban összefoglalni: „Bonyolítani könnyű, egyszerűsíteni nehéz”. Ez a modul arra képezi a diákokat, hogy meg tudják különböztetni a lényegeset a lényegtelenről, a hasznosat a haszontalantól és így tovább. A *Figure* segít a távolinak tűnő részletek összekötésében. A folyamat közben a szükséges adatok összegyűjtésre kerülnek, majd egy kicsit távolabbról nézve megvizsgálják megfigyelhető-e valamiféle minta, séma. Ebben az egységben a rálátás fejlesztése a fontos. Az *Instabilità* arra tanít, hogyan létezzünk ebben a folyamatosan változó, mozgásban lévő világban. Az iskola szellemisége Darwin elméletének máig érvényes mivoltát hirdeti, és vallja, hogy a tétel, mely szerint nem azok a fajok élnek túl, amelyek a legerősebbek, vagy a legokosabbak, hanem azok, amelyek leginkább képesek alkalmazkodni a változáshoz, a mai emberre is ugyanúgy vonatkozik.

Az *Intensità* lényege, hogy a történetek az elbeszélőn keresztül lépnek életre. Ha például egy író érzéseket akar átadni közönségének, meg kell értenie magát, hogy a történetet aztán

szavakká tudja alakítani. A *Linguaggi* egy másik nyelvi rendszerben való túléléshez nyújt segítő kezét. Első- és másodévben a diákoknak kötelező kettőt választani az antik görög vagy a shakespeare-i angol, az informatikai programozás vagy a zene közül. A cél természetesen nem az, hogy néhány hónap leforgása alatt tökéletesen elsajátítsák a választott nyelveket, sokkal inkább arról van szó, hogy megismerkedjenek azok belső mechanizmusaival. Végül a *Sequenze* a stílusok, hatások felismerésére tanít az egyes műveken, művészi alkotásokon keresztül. Megtanítja a diákoknak, hogy milyen rejtett üzenetekkel rendelkezik a szöveg, így visszafelé ugyanezt tudják majd működtetni a saját munkájukban is.

A *storytelling* egyik fő tulajdonsága, hogy a történet mesélője felméri olvasóközönsége igényeit és ehhez igazodva adja át a megosztani kívánt információt. A Scuola Holden ezen alapkoncepciójához szervesen kapcsolódik a következő, szintén újtó kezdeményezés, amelyben Alessandro Baricco az iskolával karöltve próbálja megvalósítani a *Save the story* elnevezésű rendkívüli ötletet. Az immár 11 kötetes sorozat célja az volt, hogy neves kortárs írók nagy klasszikus műveket írjanak újra úgy, hogy azok a fiatalok számára is érthető, szerethető legyenek: „A *Meséld újra!* egy olyan csónak, amelyből mentőövet nyújthatunk valaminek, ami a múlt

vízében elmerülni készül. Az ezzel a védjeggyel ellátott tárgyak, mint ahogy ez a könyv is, egy kihalásra ítélt faj részét képezik.”²⁶

A sorozat részeként olyan történeteket dolgoztak már fel, mint például a *Don Giovanni*, *Az orr*, *A jegyesek*, a *Cyrano de Bergerac*, a *Gilgames* eposz vagy a *Bűn és bűnhődés*. Az első négy kötet újramesélői olasz szerzők voltak (Alessandro Baricco, Umberto Eco, Stefano Benni és Andrea Camilleri), majd neves kortárs külföldi írókat is bevontak a munkába (pl. Dave Eggers, Ali Smith vagy Mario Vargas Llosa). Az újraírt történetek mind a szóbeli történetmesélésre hasonlítanak, és sokszor az írók tudatosan rá is játszanak erre a hatásra: olyan eszközökkel élnek, melyek azt az érzetet keltik az olvasóban, mintha a nagyszülő mesélne az unokáinak. Ebbe a pszeudo-nagyszülői szerepbe helyezkedik bele az újraíró személye, aki felvállaltan a *közvetítőcsatorna* szerepét ölti magára. Két következmény származik mindebből. Egyrészt a közvetítés nyomán létrejött szöveg magán viseli a *közvetítőcsatorna* „deformáló” erejét,

²⁶ „*Save the story* è una scialuppa che porta in salvo, nel nostro millenio, qualcosa che sta naufragando nel passato. Gli oggetti, come questo libro, portano il marchio, sono specie in via di estinzione.” A sorozat részei: Alessandro Baricco, *Don Giovanni*, Umberto Eco, *A jegyesek (I promessi sposi)*, Stefano Benni, *Cyrano de Bergerac*, Dave Eggers, *Nemo kapitány (Capitano Nemo)*, Andrea Camilleri, *Az orr (Il naso)*, Ali Smith, *Antigoné*, Jonathan Coe, *Gulliver*, A. B. Yeoshua, *Bűn és bűnhődés (Delitto e castigo)*, Yiyun Li, *Gilgames*, Melania G. Mazzucco, *Lear király (Re Lear)*, Mario Vargas, *Le nave dei bambini*. Valamennyi kötet az olasz L'espresso, és a magyar Kolibri kiadónál jelent meg. Az idézet a sorozat magyar nyelvű fordításából való.

azaz az újraíró szerző írói világának lenyomatát. Másrészt mivel a sorozat darabjainak elsődleges célközönségét a fiatalok alkotják, a történetek aktualizáló szándékkal vannak újramesélve. A sorozat egységességét nyomatékosítja a formai szempontú uniformizálás, ami azt jelenti, hogy az eredeti szöveg hosszúságától függetlenül valamennyi újramesélt szöveg 99-100 oldal terjedelemben van összesűrítve, amely magában foglalja az illusztrációkat is.

Aktuális kutatásom keretében azt vizsgálom, hogyan tükröződik mindaz az alkotói sokszínűség és a történetmesélés iránti elköteleződés a *Don Giovanni* átiratban, amelyet a fenti sorok keretében Alessandro Baricco eddigi pályájáról és kezdeményezéseiről felvázoltam.

Bibliográfia

BARICCO, Alessandro: *Cari ragazzi meglio non leggere*, in <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2003/05/14/cari-ragazzi-meglio-non-leggere.html>

BARICCO, Alessandro: *Imparare a raccontare è come imparare un mantra*, in <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2013/05/10/imparare-raccontare-come-imparare-un-mantra.html>

SALINGER, Jerome David: *Zabhegyező*, (ford. Gyepes Judit), Budapest, Európa, 2012.

BELLAVIA, Elisa: *La Lingua Di Alessandro Baricco*, Otto/Novecento25.1, 2001.

CONTARINI, Silvia: *Corrente e Contro corrente*, „Narrativa” 12, 1997.
DAVIES, Lizzy: *Storytelling school seeks to inspire a happy ending to Italy's recession* in
<https://www.theguardian.com/world/2013/jun/20/storytelling-school-italy-recession>

KÖVES Gábor: „Kitörölhetetlen szomorúság”- Alessandro Baricco író, in
https://magyarnarancs.hu/film2/kitorolhetetlen_szomorusag_-_alessandro_baricco_iro-75772

LOSAPIO, Whitney: *Alessandro Baricco: Omero Modern, Honors Scholar Theses*. 117., 2010.
https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=srhonors_theses

PAROLA, Stefano: *Baricco&Bertallot, la letteratura sposa la musica e sbarca su Spotify*, in
https://torino.repubblica.it/cronaca/2018/03/17/news/baricco_bertallot_1_a_letteratura_sposa_la_musica_e_sbarca_su_spotify-191537524/

PELLIZZI, Federico: *I barbari, la letteratura e i nuovimedia (1990-2007)*, in *Cahiers d'études italiennes*, in <https://journals.openedition.org/cei/138>

<http://alessandrobaricco.feltrinellieditore.it/scuola-holden/>
<https://scuolaholden.it/>

Farkas Mónika Kitti

„Olvasóim elképzeltetik...” – Elbeszélői kiszólások Ippolito

Nievo *Egy olasz vallomásai* című regényében¹

Ippolito Nievo² *Egy olasz vallomásai*³ (*Le confessioni d'un italiano*) című, 1858-ban született regényét sokféle szempontból vizsgálták már: a szereplőket, közülük különösen a női főhős, Pisana



¹ NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉS ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL



„AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-19-28 KÖZZSÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

² Ippolito Nievo 1831-ben Padovában született egy viszonylag jómódú polgárcsalád gyermekeként. A család az édesapa hivatali-ügyvédi munkája miatt többször költözni kényszerült, emiatt, illetve a tanulmányai miatt Nievo megfordult Soave nel Veronesében, Udinében, Veronában, Mantovában, Cremonában, Pisában, Paviában, Milanóban stb. Az 1848-as forradalom Mantovában éri, de a forrófejű ifjút családja Pisába küldi egyetemre: a család minden kérése ellenére igyekszik minél inkább kivenni a részét az eseményekből. A forradalom leverése után befejezte jogi tanulmányait és a politikai történések figyelemmel kísérése mellett hozzálátott életművének megírásához. Rendkívül produktív szerző volt, korai halála ellenére számos művet hagyott hátra (versek, drámák, satírák, regények stb.). Hazafias életének nemcsak papíron maradt nyoma: 1859 májusában csatlakozott Garibaldi Alpesi vadász csapatához, 1860-ban pedig Garibaldi *Milléjének* („Ezrek”) tagjaként mint pénzügyi felelős teljesített szolgálatot a szicíliai harcokban. 1861 tavaszán, a győztes harcok után még többször visszatért Szicíliaába, hogy elrendezze a *Mille* expedíciójának pénzügyi-bürokratikus iratanyagát. 1861. március 4-én szállt fel az *Ercole* gőzhajóra, hogy munkája végeztével visszatérjen otthonába, azonban az éjszaka folyamán a hajó viharba került és elsüllyedt minden utasával együtt. Vö.: SZAUDER 2013, 185-220; Nievo, Ippolito: *Le confessioni d'un italiano* (szerk. Claudio Milanini), Milano, Bur Rizzoli, 1993, I-V.

³ A felhasznált idézetek a következő kiadásból származnak: Ippolito Nievo: *Egy olasz vallomásai* (ford. Pálóczi Horváth Lajos), Budapest, Új Palatinus Könyvesház Kft, 2008.

ellentmondásos karakterét⁴, a műben megjelenő helyszíneket a szerző életrajzának tükrében⁵, a mű összetettségét a műfaj tekintetében, a humor megjelenését⁶ stb. A felsorolt elemzési lehetőségeken túl érdekes olvasatot kínálnak az *Egy olasz vallomásai* cselekményét átszövő, olvasóhoz intézett szerzői-elbeszélői kiszólások (*apostrophék*). Rajtuk keresztül Nievo mintegy explicitálja az ideális olvasó alakját, így ezen szöveghelyek funkcióinak vizsgálata fontos információkkal szolgálhat a történetmesélésre és az írói szándéokra vonatkozóan. Ugyancsak érdekes összevetésre adhatnak alkalmat Alessandro Manzoni *A jegyesek (I promessi sposi)* című regényével (1840-1842), melynek szerzője hasonlóképpen gyakran él ezzel a retorikai fogással⁷, és nem mellékesen Nievo számára meghatározó minta⁸ volt.

Az *Egy olasz vallomásai* fiktív visszaemlékezés, amelynek főszereplője és narrátora a nyolcvanhárom éves Carlo Altoviti. Az elbeszélés jelene 1858, tehát egybeesik az írás jelenével. A szerző Nievo azonban mégsem magát helyezi az egyes szám első személyű elbeszélő alakjába, hanem egy 1775-ben született, immár élete végéhez közeledő aggastyánt. Döntésének egyértelmű üzenete van, hiszen az Altoviti által átélt és elbeszélte események így egybeesnek

⁴ Vö. VITO 2015

⁵ Vö. GRIMALDI 2001, SEGATORI 2012

⁶ Vö. CARINI 2011

⁷ Többek közt a kiszólásokkal kapcsolatban vö.: ECO 1994, 62; 66.

⁸ Vö. ROMAGNOLI 2013, 221; ZAMPERINI 2018, 5.

Itália történelmének azon fontos időszakával, amely a 18. század végétől az olasz egység megteremtéséig tart, és amelyet Risorgimento⁹ néven szoktak emlegetni. A mű fikciójának jelene és egyben születésének ideje az Olasz Királyság kikiáltásának (1861) hajnalára esik. A vallomások főszereplője innen tekint vissza a maga mögött hagyott életútra, melyet a történelmi események viszonylatába helyezve értékeli arra a kérdésre keresve a választ, hogy ő maga milyen szerepet játszott az egységes Itália megteremtését célul kitűző nemzeti összefogásban.

⁹ Az 1789-es franciaországi események, majd Napóleon színre lépése felrázta egész Európát, így Itáliát is az évszázados feudális berendezkedésből és társadalmi viszonyokból. Az olaszok többsége eleinte csodálta Napóleont: a szabadítót látták benne. A *triennio* (1796-1799) évei alatt azonban egyre inkább világossá vált, hogy Napóleon a nemzeti egység, függetlenség, a köztársaság ideológiájának alapjainak megteremtése helyett új elnyomást hozott Itáliának. A közvélemény számára (és Nievo regényének szereplőinek is) a végső kiábrándulást két esemény okozta: Napóleon az osztrákokkal kötött campoformiói békéje (1797) és az 1805-ben kikiáltott Olasz Királyság (*Regno d'Italia*) létrehozása, mely végleges szakadást jelentett Napóleon kezdeti demokratikus „ígéreteihez” képest. Napóleon bukása után az 1815-ös bécsi kongresszus és a restauráció (*restaurazione*) következményeként az egykori idegen hatalmak is visszaszerezték területeiket Itáliában. Az elnyomás ellen számos titkos szabadságmozgalom, értelmiségi szervezkedés valamint az 1820-1821-es, az 1830-1831-es és az 1848-49-es forradalmak igyekeztek fellépni. Bár ezek a megmozdulások nem bizonyultak elég hathatónak, mégis megteremtették azt a nemzeti összetartozást és a szabad jövő iránti felelősségtudatot, melyből táplálkozva megszületett az a kultúrtörténeti és politikai korszak, melyet Risorgimentónak neveznek. A Risorgimento legfontosabb célja az egységes és független Itália létrehozása volt. A széttagoltság elleni küzdelemben ráadásul ez a korszak egy fontos újdonságot hozott: immáron nem külső segítséggel akarták a szabadságukat megteremteni, hanem nemzeti összefogással. Vö.: DELLA PERUTA 1997, CIAMPANI 2013, VETTER 2003, KIS 1990, 21-38; MADARÁSZ 1995, 15-24.

Nem véletlen, hogy a Carlo Altoviti vallomásában feltárt események adják a regény cselekményének egyik fontos szálát: az egyén és a nemzet sorsának összefonódása, a nemzeti érzések mint érték- és mértékadó princípiumok válnak az elbeszélés koordinátáivá. Carlo Altoviti újszülöttként kerül a frattai kastélyba, anyai nagynénjéhez, és a feudális, maradi friuli világában cseperedik fel. Már gyermekként kitűnik nemzeti érzelmeivel, melyekhez idővel a bátorság, a kitartás, az igazságszeretet és a józan gondolkodás erényei párosulnak. Jellemének köszönhetően sikerül kiemelkednie a cselédi sorból. Későbbi tanulmányai és Napóleon itáliai betörésének hatására véglegesen megérlelődik benne a haza iránti elköteleződés. Titkos társaságok tagjaként részt vesz a Velence demokratizálására tett kísérletben. A campoformiói békét követően sok más olaszhoz hasonlóan maga is megéli a csalódottságot, és meginog a franciákba vetett bizalma, ennek ellenére továbbra sem mond le az olasz nemzeti ügyért való küzdelemről: a Ciszalpin Köztársaság katonájaként és később önkéntesként számos csatában részt vesz, állhatatossága viszi előre a soha nem csillapuló hazafias helytállásában.

Nievo azonban nem elégszik meg pusztán a történelmi események bemutatását célzó történetsszervező elvvel. A romantikus történelmi regény és a század második felét uraló realista ábrázolásmód mellett a szerelmi szál mint tipikus *romanzesco* elem

jelenik meg a műben. A szerelem szépségeit és kínjait Carlo Altoviti ugyanazzal a hévvel és teljes odaadással éli meg, mint a nemzet függetlenségéért vívott harcot. Hiába a választott hölgy szeszélyessége, kacérsága és számos gátló tényező (Pisana kényszerházassága, majd Carlo kényszerű megnősülése, végül Pisana halála), Carlo szerelme megingathatatlan marad.

A főszereplő jelleme tehát, bármely oldalról nézzük is, konstansnak tűnik, ugyanazt az erényességet tükrözi mind a politikai-nemzeti elhivatottság, mind pedig az érzelmi elköteleződés terén. Ugyanakkor a kor viharos történelmi eseményei szükségszerűen lenyomatot hagynak személyisége formálódásában, amire a családjával és a környezetével való konfliktusaiból következtethetünk. Míg Carlo életútját a felemelkedés jellemzi, az előbbieket sorsát a maradiságuk determinálja bukásra. A személyiség és vele együtt a személyes sors pozitív irányú kibontakozása párhuzamosan halad a nemzeti függetlenség és az egységes Itália megteremtésének irányába tekintő nemzeti felemelkedéssel. Carlo a visszaemlékezései végén ezért gondolhatja joggal úgy, hogy beteljesítette élete célját, a hazáért való küzdelmet, így tiszta lelkiismerettel készül az elmúlásra.

Nievo a regény cselekményének történelmi háttéréül a Risorgimento időszakát választja, mely korszak alapvetően

meghatározó volt Itália jövőjére nézve. Az egység megteremtésére irányuló eseményekben, sőt harcokban maga Nievo is részt vállalt.¹⁰ A katonáíró által megalkotott, hazafias érzelmeiktől fűtött Carlo Altoviti tehát bizonyos szempontból a szerző alteregójának tekinthető. Ezt a sugalmazást erősíti az a korábbiakban már említett tény is, hogy a regény elbeszélői jelene és a mű írásának jelene egybeesnek. S bár nagy a kísértés, hogy ezen tények alapján életrajzi ihletést tulajdonítsunk a regénynek, a reális szerző és az egyes szám első személyű elbeszélő életkorbeli különbsége ellentmond a feltevésnek: Nievo csupán huszonhat esztendő, amikor befejezi az *Egy olasz vallomásait*, míg a főhős nyolcvanhárom éves korából, az élet által kínált tapasztalatok teljes birtokában, egyfajta „megérkezett” állapotból tekint vissza életére. Nievo tehát nem a saját élettörténetét meséli el, hiszen ehhez tulajdonképpen nem is lett volna szüksége fiktív narrátorra. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy Carlo Altoviti életeseményeinek bemutatásán keresztül saját magáról és a saját tapasztalatáról, a „*Risorgimento legmozgalmasabb periódusában*”¹¹ való helytállásáról is beszélni kíván. Így végeredményben Carlo Altoviti mégiscsak képévé válik Nievónak. De nem kizárólag. Magában egyesíti az olasz nemzeti

¹⁰ DELLA PERUTA 2001, 364.

¹¹ ILIESCU 1960, 275.

önállósulásért és az egységes nemzet megteremtéséért harcoló valamennyi olasz ember küzdelmét.

Az idős narrátor gyakran szentimentális megjegyzéseket tesz az elbeszélés során: *Ó, miért nem beszélhetek tovább róla?... [...] Még most, nyolcvanéves koromban is mindig elfog a keserűség, hogy emlékeim között nem szemlélhetem anyám képét.*¹²; vagy: *„Csak most vagyok már biztos abban, hogy nem vágtatok többé; de hát – akárcsak a monsignorénak – nekem is a nyolcvanévesek sirokkója van a lábaimban.*”¹³ Ezek az érzelmi megnyilvánulások fontos elemei a számvetés pillanatainak. Az életet maga mögött hagyó idős ember nosztalgiával vegyes szavai köszönnek vissza, és egyben az idő súlyának tudata. A halál közeledtével természetes emberi vágy, hogy számvetést végezzen, önvizsgálatot tartson, hogy a mérleget megvonva nyugodtan és nagyobb tudatossággal élje meg a még hátralévő éveket. Így van ez Carlo esetében is, aki arra a kérdésre vár választ, hogy élete milyen értéket képviselt a megélt történelmi időszakban. És Carlón keresztül ugyanez a kérdése Nievónak és a Risorgimento korszakát végigküzdő, az egységes Itália megteremtésében szerepet vállaló valamennyi olasz honfinak.

¹² NIEVO 2008, 513.

¹³ Uo, 725.

Az *Egy olasz vallomásai* összetett műfajú regény.¹⁴ A modern olasz történelmi regény¹⁵ megszületése az 1830-40-es évek környékére tehető, ebben az időszakban számos korszakalkotó mű született a műfajban. Közülük is messze kiemelkedik Alessandro Manzoni *A jegyesek (I promessi sposi, 1840)* című regénye¹⁶, amely meghatározó irodalmi minta volt Nievo számára.

Manzoni a történelmi regényről írt értekezésében (*Del romanzo storico, 1845*) a műfaj sajátos jegyeinek meghatározása során hangsúlyozza a történelmi tények hiteles, érzelmektől mentes bemutatását, amikor is a történelem egy színpad, ahol az egyén eljátssza a (korszak által) neki szánt szerepet.¹⁷ Nievo az *Egy olasz vallomásai* megírásával örökösévé válik e szellemiségnek: a szerző a Risorgimento Itáliájának legfontosabb pillanatait dolgozza fel Napóleon itáliai betörésétől egészen az egységes olasz állam megteremtésének előestéjéig, továbbá európai kitekintést tesz Napóleon győztes és vesztes csatái és a görög szabadságharc apropóján. Megjelennek művében a korszak jelentős személyiségei, mint például Napóleon és felesége, Jozefina, Ettore Carafa, Guglielmo Pepe, Ugo Foscolo, illetve egy-egy epizód kapcsán

¹⁴ Vö. ROMAGNOLI 2013, 223-224.

¹⁵ Vö. ATRIA 2009, 9.

¹⁶ Mellette érdemes még megemlítenünk Silvio Pellico *Börtöneim (Le mie prigioni, 1832)* vagy Massimo d'Azeglio *Ettore Fieramosca (1833)* című művét is. Vö. ROMAGNOLI 1992, 279-280; ILIESCU 1960, 272-275.

¹⁷ Vö. MANZONI 1988, 1727.

megemlíti Massimo d'Azeglio, Cesare Balbo, Vincenzo Monti, Giuseppe Parini alakjait az olasz Risorgimento irodalmi-politikai közegéből. Mindezen történelmi események és személyek alkotják azt a történelmi tablóképet, amelyben a főhősünk mozog, és miközben Itália függetlenségéért harcol, tanúságot tesz lelki nagyságáról. Nievo az *Egy olasz vallomásaival* ugyanakkor eltér a Manzoni által kínált történelmi regény modelljétől. Egyrészt nem elégszik meg az elődje által megrajzolt alázatos („*umile*”) és az isteni gondviselésben bízó nemzet képével: Nievo hősei a maguk kezébe veszik Itália sorsát.¹⁸ Karakterei összetettebbek, cselekedeteik és azok érzelmi indokai széles skálán mozognak, szemben Manzoni szereplőivel, akiknek tettei jól körülhatárolható sémák mentén szerveződnek.¹⁹ A másik különbség a hagyományos történelmi regényekhez képest a mű szerkezetében található. Nievo az eseményeket nem kronológiai sorrendben ábrázolja, hanem a visszaemlékezés természetes rendezetlenségének és esetlegességének teret adva, ez által megfosztja a cselekményt az egyenesvonalú időbeli kibontakozás könnyen követhető egységességétől.²⁰

A fentiekben utaltam már arra, hogy Nievo regényében központi szerepet tölt be az egyéni fejlődés motívuma, ami abból a

¹⁸ Vö. CHAARANI LESOURD 2011, 136-137.

¹⁹ Vö. ILIESCU 1960, 280.

²⁰ Vö. Uo, 277; SZAUDER 2013, 211.

koncepcióból ered, hogy a történelmi események folyamatosan és szükségszerűen hatással vannak az adott közösség részét alkotó egyén életére: a közösség sorsának pozitív irányú kibontakozásában való szerepvállalás szükségszerűen jobbító erővel hat az egyén személyiségének formálódására. Mindebből az következik, hogy ez utóbbi értékének megítélése nagyban függ a történelmi kontextustól. A regényben tehát jelen vannak a fejlődésregény sajátos műfaji jegyei is, amit alátámasztanak a személyiség fejlődésével kapcsolatban elhangzó megjegyzések a szövegben. Ezek többsége a neveléssel összefüggésben jelenik meg. A szerző a leggyakrabban Pisana szeszélyes tulajdonságai kapcsán fejt ki, hogy az individuum fejlődését a gyermekkorban megkezdett nevelés képes a legkedvezőbb módon befolyásolni. Pisana, nővérével ellentétben, nem kap zárdai nevelést, és a kastélyban sem foglalkoznak vele. A grófné nem törődik a leánygyermekével: a háztartásvezetési ismeretekre való okítást rábízta a pletykás és rosszindulatú cselédségre. Nem csoda hát, ha az ifjú leány a szigorú nevelés hiányában kiszolgáltatottá válik saját szeszélyivel szemben.

Nievo az *Egy olasz vallomásai* címet adta művének. A regény első megjelenésekor azonban a *Le Monnier* kiadó ezt – társadalmi és

politikai okokra hivatkozva – megváltoztatta.²¹ Az 1867-es posztumusz kiadás a *Le confessioni di un ottuagenario* (Egy nyolcvanéves vallomásai) címmel jelent meg, illetve vannak olyan kötetek, amelyek címében a *confessioni* helyett a *memorie* (emlékek, visszaemlékezések) szó szerepel.

Érdeemes megvizsgálni a címet – különösen e kétféle változat tükrében –, mert fontos üzenet olvasható ki belőle a mű értelmezése szempontjából. Elmondhatjuk, hogy Nievo a *vallomások* szó valamennyi jelentésárnyalatát²² igyekszik kijátszani a regényben. Mint műfaji megjelölés az önéletrajz egyik sajátos formáját képviseli, amely az életesemények elbeszélésén túl mindenekelőtt a lelkiélet és a világnézet feltárására koncentrál. Ezt teszi Carlo Altoviti az életének elmesélésével és az események elmondását meg-megtörő reflexióknak beékelésével. Ebben az értelemben a vallomás a visszaemlékezés szinonimájává válik, és egy ilyen összefüggésben különös jelentőséget kapnak a főszereplő mondatai a visszaemlékezés tárgyát képező egyéni élettörténet elbeszélésének létjogosultságára vonatkozóan: „*Ha önök, kedves olvasóim, velem*

²¹ Vö. ALFIERI 2018, 388. Asor Rosa és Guglielminetti egyenesen úgy fogalmaznak, hogy a nyilvánvaló írói szándékot másította meg a kiadói címválasztás. Chaarani Lesourd pedig felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy nemcsak maga az *olasz* mint főnév számíthatott politikai provokációnak az 1850-es években: a mű kéziratából kiderül, hogy a címben és a regény bevezetésében is nagybetűvel helyezte el Nievo a kifejezést, még inkább hangsúlyozva az olasz nemzeti egység iránti elkötelezettségét. Vö.: ASOR ROSA 1989, 1013; CHAARANI LESOURD 2011, 133-134.

²² Vö. <http://www.treccani.it/vocabolario/confessione/> (Utolsó letöltés: 2020. 02. 24. 14:39)

*együtt éltek volna át az életemet, nem kellene mást tennem, mint kiteregetnem az apróságoknak és ócskaságoknak ezt a tarka halmazát, hogy [...] emlékezetükbe idézzem egész élettörténetemet.*²³ Az emberi élet lenyomatait nemcsak a feljegyzések őrizhetik, hanem benne vannak a bennünket körülvevő tárgyokban is, ám kizárólag a kimondott szóban, a mesében van meg az a lehetőség, hogy a megélt eseményeket azok számára is jelenvalóvá tudjuk tenni, akik nem voltak részesei a kor történéseinek.²⁴

Jogi értelemben a *vallomás* valamely igazság melletti tanúságtételt jelent.²⁵ Az elbeszélő vallomása ebben az olvasatban a nemzeti függetlenségért vívott küzdelmeknek mint tényeknek, illetve az elmesélt tartalmak igazságának alátámasztásául szolgál.

Végül vallási értelemben a bűnös ember gyónását jelenti, aki a bűneinek megvallását követően a feloldozást, a megbocsátást várja. Ezzel összecsengésben olvashatók az elbeszélő záró szavai. Carlo Altoviti a visszaemlékezésének végére érve egyfajta „megérkezett”

²³ NIEVO 2008, 119. Az említett tárgyak közül csak a gyermek és a halott Pisanától származó egy-egy hajtincs kap szerepet. A regény egészét tekintve, bár Nievo nem explicitálja, de a történelmi idők hatására az egyre inkább lecsúszó Fratta-család párhuzamba állítható a mű során folyamatosan pusztuló családi kastéllyal. Ez az épület és annak története a Carlo számára fontos „tárgyak” közé sorolható.

²⁴ A meséléssel kapcsolatban vö.: ROMAGNOLI 2013, 226-227; 232.

²⁵ Vö: „In diritto, dichiarazione che una parte fa della verità di fatti ad essa sfavorevoli e, nel processo civile, favorevoli all'altra parte della controversia”, in <http://www.treccani.it/vocabolario/confessione/> (Utolsó letöltés: 2020. 02. 24. 14:39)

állapotból tekint vissza és értékeli életének eseményeit. Azzal a tudattal, hogy elvégezte a sors által rábízott feladatot, csak arra vágyik, hogy gyónását meghallgassa az olvasó, és megadja a „feloldozást”, vagyis kimondja azt, hogy Carlo szerepvállalása a történelmi események tükrében nem volt hiábavaló. A vallomásra következő feloldozás gesztusának várása az, ami miatt a vallomás itt a gyónás alakját ölti magára.

A *confessione* (vallomás) szónak e rendkívüli gazdagsága vész el a *Le memorie di un ottuagenario* címben. A *memorie* szó egyedül a visszaemlékezés jelentésre asszociál, és azt sugallja, hogy a narrátor csupán elbeszéli életének eseményeit, így a mű sokrétű üzenetét nem képes visszaadni. Emellett a vallomásos önéletrajznak szinte kötelező velejárója az ún. perspektivikus ábrázolásmód, vagyis az életeseményeknek valamilyen rendező elv szerinti kiválogatása az elbeszélés során. A nyolcvanhárom éves főszereplő a már említett „megérkezett” állapotból visszatekintve, az egyéni életet a nemzetformáló eseményekben való részvétel, illetve az azokban való hatékony közreműködni tudás perspektívájába helyezve értékeli.

E perspektíva megléte helyezi más-más megvilágításba a cím másik eleme által indukált jelentéseket. A *Le Monnier* kiadó által választott cím az elbeszélő életkorára helyezi a hangsúlyt, vagyis azt emeli ki, hogy a vallomást egy idős ember teszi. A hangsúly az egyénre esik, következésképpen az individuális életút kerül a

perspektíva fókuszába. A Nievo által adott címben (*Egy olasz vallomásai*) a határozatlan névelőnek általánosító ereje van, még nagyobb hangsúlyt ad a nemzetiséget jelölő köznév üzenetének, hiszen a *nyolcvanévesse* ellentétben az *olasz* azt a perspektívát emeli be, amely a nemzet és az egyén sorsát közösségbe fogja²⁶. Ahogyan az író (helyesebben Altoviti) mondja, a főhős által bejárt életút nem az egyén életének fontossága miatt tarthat számot az elbeszélésre, ugyanis annak értéke attól függ, hogy mennyire volt képes olyan történelmi szerepvállalásra, amely a nemzet sorsa szempontjából is maradandó jelentőségűnek bizonyul²⁷: „[...] hiszen életem eseményei nemigen volnának méltóak az elbeszélésre [...] ha nem fonódnának össze más emberek történeteivel, [...]. De vajon akkor az én vallomásaim-e ezek?”²⁸ Ez a kérdőmondat azzal, hogy a vallomások „tulajdoníthatóságát” firtatja, nem tesz mást, mint indirekt módon behelyettesíthetővé teszi a visszaemlékező alanyt: az *egy olasz* azt jelenti, a független és az egységesülés küszöbén álló nemzet *bármely hazafija*.²⁹ Az *Egy olasz vallomásai* cím hívebben tükrözi Nievo azon szerzői szándékát, hogy a haza iránti kötelességét

²⁶ Vö. 21. jegyzet

²⁷ Vö. ROMAGNOLI 2013, 242.

²⁸ NIEVO 2008, 174.

²⁹ „Szinte lehetetlennek érzem, hogy az, aki életéből tíz évet egy konyhában bóbiskolt végig, [...] ilyen fenséges és változatos, élményekkel teli esztendőt megélhetett.” (NIEVO 2008, 642.) Nievo a főszereplő által átélt 1799-es nagy események kapcsán ismét az egyéni életet a nagy, történelmi események szempontjából ítéli meg.

teljesítő főszereplő sorsát az egység megteremtésének folyamatában mutassa be: „[...] mindezekben még nem lenne semmi különös vagy elbeszélésre érdemes, ha életem nem folyt volna a fordulóján annak a két évszázadnak, amely századforduló sokáig fölötte emlékezetes marad, kiváltképpen az olasz történelemben.”³⁰

A vallomás/gyónás jellegéből adódóan a narrátor gyakran megbánással mesél élete bizonyos szakaszairól (kezdeti naivsága Pendola atya iránt, pénzsóvársága intendánsként, a Migliana grófnővel folytatott viszonya), hiszen csak így tudja a választott *perspektívát* működtetni, nem utolsó sorban pedig a jellemfejlődés is megkívánja a *bűnös* és *erényes* szembeállítását, az utóbbi irányába történő elmozdulást. Az idős Altoviti immár megteheti, hogy őszintén számot vessen minden tétével. Nievo a vallomásos jelleget bizonyos nyelvi fordulatokkal is („megbocsátják-e nekem”, „elnézést kérek”, „lesz, aki talán ellenem veti”) érzékelteti. A nyelvi fordulatok többsége pedig részét képezi az olvasókhöz intézett kiszólásoknak.

Az *Egy olasz vallomásaiban* a narrátor a kiszólások³¹ segítségével explicitálja az általa elképzelt ideális olvasót. A

³⁰ Uo, 6.

³¹ A kiszólásokról általában például vö.: CULLER 2000, HOFFMANN 2009, 159-169; KELEMEN 2002, 156-160. (*Az ideális olvasó, az “aposztrofé”, a lectura c. fejezet*), TÁTRAI 2012, 197-207.

kiszólások bizalmas, sőt olykor tréfás-önironikus hangvételűek, felerősítve a regény bizalmas, vallomásos jellegét. A regényben az aposztrófék változatos szereppel rendelkeznek: egy-egy témaváltás előkészítése, a történetmesélést megszakító digressziók bevezetése, az olvasó figyelmének irányítása (követik-e az elbeszélést, lényeges gondolatok kiemelése stb.), az érzelmi reakcióik figyelemmel kísérése szerepelnek a lehetséges funkciók között. Nievo aktív koncentrációra sarkallja az olvasót, mert a nyelvileg hasonlóan megfogalmazott fordulatok a különböző szöveghelyeken más és más szerepet tölthetnek be, a kiszólások éppen aktuális szerepét pedig az olvasónak kell felismernie.

A műben felbukkanó narrátori kiszólásokat két fő csoportra lehet osztani. Az egyikbe tartoznak az aposztrófék, vagyis az olvasók explicit megszólításai. A másik esetben bár elmarad az aposztrófé retorikai alakzat, de egy-egy kitekintő kérdés formájában az író válaszra invitálja az olvasót, közös gondolkodásra sarkallva közönségét.

Nievo regényében az olvasót aposztrófáló kiszólások egyik legfontosabb funkciója az olvasó figyelmének és fókuszának „manipulálása”. Többségük a „romanzesco” szálban, vagyis a történelmi események közben kirajzolódó egyéni történetek, romantikus epizódok elmesélésében jelenik meg. A cselekmény során visszatérő elemek a felfokozott hangulatú szerelmi és a

szereplők közti bonyolult viszonyokat feltáró romantikusan érzelmes jelenetek. A Clarával és Lucilióval együttérző olvasót Nievo feszültségben tartja, hogy a pár szerelme vajon beteljesedik-e. Ezt a feszült várakozást nyújtja el azokban a jelenetekben, melyek során a grófné azon mesterkedik, hogy Pendola atya segítségével tető alá hozza Clara és Raimondo Venchieredo házasságát: „[...] Asszonyom, ezt megígérem önnek, ha ön is megígéri ezt meg amazt! – No és mi volt az, amit a derék páter kívánt? – **kérdezhetik önök.** Ó, semmiség, kedveseim, igazán semmiség!”³² Az olvasóhoz intézett kérdés retorikai fogás, célja pedig, hogy a narrációt egy pillanatra megszakítva felkorbácsolja olvasó kíváncsiságát. Ráadásul megfogalmazódik az író feltételezése és elvárása, ugyanis számít arra, hogy a közönség számára valóban érdekesítő Clara és Raimondo sorsának alakulása.

A történelmi események elbeszélését Nievo több alkalommal is „találós kérdésekkel” szakítja meg. Ezek ismét az olvasói figyelem irányítását célozzák: „**Találják ki,** hogy Amilcaréval együtt még kicsoda szabadult ki az inkvizíció karmai közül?... Venchieredo úr! Önök ezt aligha várták volna, [...]”³³ A várakozás fokozásán túl ezzel a felszólítással az elbeszélő az olvasó emlékezetébe idéz egy korábban már elhagyott szereplőt. Eszerint felismerhetjük a szerző

³² NIEVO 2008, 270.

³³ Uo, 436.

törekvését arra vonatkozóan, hogy az olvasóit segítse az elbeszélés fonalának könnyebb követésében. Ehhez hasonló példa: „**Képzeljék**, *ki érkezett Velencébe?... Az apám!*”³⁴, amely egyrészt figyelemfelhívásként funkcionál, másrészt előkészíti a jelenet későbbi csattanóját.³⁵

A kiszólások egy másik csoportja az elbeszélte eseményekhez fűz magyarázatot, az azokkal kapcsolatos tanulságot fogalmazza meg. Az ide tartozó nyelvi fordulatok leggyakrabban a „**ne higgyék**”, „**ne gondolják**” stb. tiltások formájában jelennek meg. Nievo ilyenkor az elképzelt olvasói elvárásokat veszi alapul, azokra reagál, mintegy elébük menve, mert nem akarja, hogy olvasói félreértsék az elbeszélte eseményeket. Hasonló funkcióval gyakran alkalmazza a magyarázó jellegű kiszólásokat is, például Carlo és Pisana ellentmondásos kapcsolatának a bemutatásakor: „**Amint látják**, *Pisana egyáltalán nem volt válogató; neki csupán a változatosság volt fontos; bár az is igaz, hogy a csúnyábbakat, mocskosabbakat hamarabb meguntá,*

³⁴ Uo, 417.

³⁵ Az idézett rész ugyanis az után következik, hogy Carlo egy szokatlanul gyengéd hangvételű levelet kap Velencéből a grófnétól, aki arról értesíti, a városban megjelent egy rendkívül gazdag férfi, aki találkozni óhajt vele. A grófné mézesmázosságának oka csak később válik világossá, ugyanis Nievo utalásokat tesz arra, hogy a kártyaszennvedélye áldozatává vált nemesasszony igyekezte elérni, hogy Carlo apjának pénzéből valamilyen módon ő is részesüljön. A bemutatott idézetekhez hasonló szereppel és nyelvi fordulattal rendelkeznek továbbá az alábbi szöveghelyek: „**És tudják**, *mire mertem gondolni? Az előző évi bolognai nagy lakomákra [...].*” (Uo, 686-687.), „**Olvasóim nem is gondolnák**, *ki volt az, aki roppant boldogan látta viszont Vianello doktort: Rinaldo gróf.*” (Uo, 823.)

*mint a többit. [...] büszkének kellett volna lennem, hogy [...] három nap egymás után bírhattam a kegyeit [...].*³⁶

Szintén az olvasói elvárásokra épít a szerző az olyan kiszólások beékelésekor, amelyek vélelmezést, egyfajta hipotézist fogalmaznak meg az elbeszélő részéről: **„Őnök talán úgy vélik, hogy túlságosan jó vagyok?... [...] Pisana mellett az önmegtagadásnak és türelemnek hosszú iskolája valósággal hősiesség részvétet nevelt ki bennem minden szerencsétlen iránt.”**³⁷. A regényben a szerző nagy teret enged a két szereplő jellemének és egymáshoz való viszonyuk kibontakozásának. Személyiségük aprólékos bemutatásának nyomán világossá válik, hogy merőben ellentétes jellemmel rendelkeznek. A főszereplő lelki formálódásában és gondolkodásmódjának kialakulásában a kislány szeszélyes viselkedése vitathatatlanul fontos szerepet játszott, sőt Carlónak nem kis megszégyenítésben volt része mellette, különösen azokban a pillanatokban, amikor Pisana a környékbeli gyermekekkel való játéka miatt teljesen elfordult tőle. Az elszenvedett megaláztatások ellenére sohasem tudott sokáig haragudni a lányra. Ráadásul életük végzettszerűen időről időre összekapcsolódik,

³⁶ Uo, 52. Nievo egy másik szöveghelyen hasonlóan mutatja be Pisana vadságát és szeszélyét: **„Ne higgyék** azonban, hogy az én kacér hölgyecském sokáig nyugton maradt. Miután néhányszor megsimogatott, vagy ha úgy hozta kedve, elhancúrozott velem, egyszer csak közömbös arccal felállt, és mintha sohasem ismert volna, mit se törődve velem, a folyó fölé hajolt, [...] vagy bevette magát a bozótba és csigákat keresgélt, hogy karkötőt és nyakláncot készítsen belőlük. [...] Ha segíteni akartam neki, rám förmedt, toporzékkolt, majd sírva fakadt, és jól hasba vágott a könyökével.” (Uo, 100.)

³⁷ Uo, 363.

megtörve minden korabeli társadalmi konvenciót.³⁸ A végtelen bizalom, amelyet a főhős a szerelme iránt tanúsít, ellentmondásosnak tűnhet mind a nő kacérsága, mind Carlo múltbéli megaláztatásait figyelembe véve: **„Mint gondolhatják is, teljes felelősséget senkiért sem mernék vállalni; Pisanáról viszont szilárdan hiszem, hogy férje [...], minden bizonnyal szűz hitvesként**

³⁸ Ennek egyik példája, amikor a férjétől megszökő Pisana kétségbeesésében Carlóhoz költözik, és a férfi minden korábbi sérelmét félretéve őszintén képes örülni szerelmének: **„Egyszóval, helyesen vagy helytelenül fűlig szerelmes voltam, de olvasóim közül bárki a helyemben hasonlóképpen járt volna.** (Uo, 530.) Carlo nem mentegeti magát, elismeri, hogy valószínűleg helytelen dolog egy férjes asszonyt befogadnia. Ugyanakkor világossá teszi, hogy az érzelme Pisana iránt annyira természetes és magával ragadó, hogy senki sem lenne képes másképp dönteni a helyzetében. Nievo ezzel mintegy felmenti a vád alól főhősét, miközben az olvasóktól jóindulatot kér irányába.

Mindazonáltal Carlo és Pisana számára nem adatott meg, hogy frigyre lépjenek, bár életük folyamán többször is szinte házastársakként éltek együtt. Ezen időszakok minden kellemetlensége ellenére a kapcsolatuk éppen így, társadalmi konvencióktól mentesen tudott kiteljesedni (vö. BERTOLINI 2014, 140.). Ezzel szemben Carlo hivatalos, kényszerű elköteleződése és családalapítása egy régi barátja húgával, Aquilinával, a szerelem hiánya miatt nem képes feloldani a két személy közötti különbséget. Nievo a nézeteltéréseik egyik fő okaként a valláshoz való eltérő viszonyulásukat nevezi meg: **„Mint olvasóim láthatják, a jó asszony életkora vagy barátai befolyása miatt, vagy anyai gyöngédségből napról-napra maradibbá vált.”** (NIEVO 2008, 813.), **„Lássák be, ha én minden erkölcsi elvemet csupán a vallási tanokból merítem, nagy gazember lett volna belőlem.”** (Uo, 816.) E szöveghelyek nemcsak a kiszólások szempontjából érdekesek, hanem azért is, mert rávilágítanak a Manzoni és Nievo közötti egyik fontos különbségre. Manzoni *A jegyesek* című regényében a hitnek döntő szerepe van a 17. századi történet cselekményének alakulásában. Nievo művében azonban nemcsak, hogy a vallásnak gyakorlatilag nincs befolyása a 19. század eseményeire, az egyén által gyakorolt hitnek még negatív felhangot is tulajdonít a szerző. Még Clara tiszteletreméltó vallásossága is később a Lucilióval való boldogságának tönkretévőjévé válik. Vö. SZAUDER 2013, 208.

kapta meg őt, s hajlott korával járó kényszerű tartózkodásánál fogva meg is hagyta őt olyannak.”³⁹

Nievo a két szereplő kapcsolatának bemutatása közben beemeli a történetbe az egyén jellemfejlődésével kapcsolatos meglátásait is:

***Önök talán kinevetik** ezt a két gyermeket, akik elbeszélésemben már felnőttek módjára viselkednek. De esküszöm egyszer s mindenkorra: én nem regényt költök saját fejem szerint, hanem egyszerűen elmondom életem történetét. [...] **Fogadni mernék, hogy ha önök visszaidéznék** gyermekkoruk éveit, legtöbbször megtalálnák azoknak a szenvedélyeknek a magvát, sőt mélybe nyúló gyökereit, amelyek később úgy elburjánzanak. **Higgyék el nekem:** amit a kislányokról mondanak, hogy kész hölgyekként jönnek a világra, ugyanazt el lehet mondani a fiúgyermekéről is.⁴⁰*

E moralizáló részben több kiszólásra is felfigyelhetünk. Az elbeszélő egyrészt megszólítja olvasóit, hogy felelőssé esetleg lankadó figyelmüket egy Pisanával kapcsolatos hosszabb leírást követően, másrészt arra invitálja őket, hogy reflektáljanak a saját jellemük fejlődésére. Az önreflexió gyakorlásával ugyanis elkerülhető az egyik legrosszabb emberi tulajdonság, a mások felett való elhamarkodott ítélezés, aminek fennáll a lehetősége Carlo

³⁹ NIEVO 2008, 535.

⁴⁰ Uo, 250.

vallomástétele során. Az író szándéka éppen az, hogy elkerülje, hogy az olvasók pálcát törjenek a főszereplő felett, akinek pontosan arra van szüksége, hogy az általa elbeszélte eseményeket helyesen értelmezzék és megértsék, végül pedig hogy ennek eredményeképpen ő maga megkaphassa azt a feloldozást, amelynek segítségével békében készülhet az elmúlásra.

Nievo tudatosan építette fel Carlo és Pisana bonyolult szerelmi kapcsolatát, ugyanakkor tisztában van vele, hogy egy-egy szituáció és abban tanúsított viselkedésük sokszor már-már a humor határát súrolja. A főhős szerelmi „örjögését” a regény egy pontján a következőképpen mutatja be: **„Az ördögbe is, szinte látom, hogy nevetnek most naivságomon!... De nem akarom magamat egyoldalúan lefesteni.”**⁴¹ Carlo színpadias kirohanása és bosszankodása az olvasók előtt pillanatnyi lelkiállapotát festi le. Izgalmas retorikai fogás az *egyoldalú* kifejezés használata, ugyanis épp az ellenkezője történik: a némileg gyerekes panaszkodás valójában új árnyalat a Carlo és Pisana közti viszonyt tekintve.

A társadalmilag hasznos, erkölcsös és a történelmi idők elvárásainak megfelelni tudó személyiség fontossága nem csak a főszereplő kapcsán kerül megfogalmazásra a regényben, hanem mintegy egyetemes igazságként, minden egyénre vonatkozóan: **„Ezért ügyeljenek a gyermekekre, barátaim, vigyázzatok a**

⁴¹ Uo, 673.

gyermekre, ha szíveteken fekszik, hogy férfiakká nőjenek! [...] **nyújtsatok alkalmat** arra, hogy az erényt szépnek, szentnek, gyönyörűségnek, a bűnt pedig rútnak, visszataszítónak találhassák.”⁴² Az idősebb generációk szerepvállalása és tudatossága abban, hogy a fiatalabbak lelkében elültessék a hazaszeretet csíráit, vitathatatlan. Ez az okító szándék egybecseng Carlo vallomásával, hiszen a főszereplő többek között azért is kezdett bele élettörténetének elbeszélésébe, hogy az átélt eseményekben betöltött szerepével példát mutasson az ifjabbak számára. Az Itália jövőjéért és gyarapodásáért aggódó Nievót fedezhetjük fel a fenti sorokban.

Részben szintén a felnövekvő generációk iránti felelősségvállalás üzenetéhez köthető Nievónak a nőkkal összefüggésben megfogalmazott megjegyzése: „*Hogyan? A nők felsőbbrendűek nálunk?! Igen, testvéreim, fogadjátok el ezt a rendíthetetlen véleményt egy öregember szájából, aki sok-sok nőt ismert.*”⁴³ Chaarani Lesourd véleménye szerint Nievo a nőkre mint a következő generáció nevelőire tekintett, akiknek így kötelességük, hogy mindenekelőtt saját magukat gyarapítsák tudásban.⁴⁴ Ennek ellenére azt látjuk, hogy Pisánának nem született gyermeke, és a tanulásban sem lelte örömét. Ellenben elmondhatjuk, hogy Carlo mellett maradt a véres harcok alatt, a genovai vesztegár és a

⁴² Uo, 126.

⁴³ Uo, 385.

⁴⁴ Vö. CHAARANI LESOURD 2011, 140.

londoni száműzetés során, két alkalommal kiszabadította őt a fogságból, azaz kilépve a nőkre „kényszerített” passzivitásból a történelmi események aktív résztvevőjévé vált, és ezzel túllépett a Lesourd-nál olvasott szerepkörön. Nievo valóban nemzeti egységben gondolkozott, a társadalom minden tagjának szerepet szánt a nemzet felemelkedésében nemtől és életkortól függetlenül.

A regényben találhatunk olyan „feltételező” kiszólásokat, amelyek a főszereplő életében bekövetkező negatív változásokhoz fűznek ironikus kommentárt. Carlónak az Aquilinával való házassággal nemcsak végleg le kell mondania a Pisanával való közös élet álmáról, hanem a családi étellel járó kötelezettségek miatt egy időre „vissza kell vonulnia” a történelmi szerepvállalástól is. Ezzel átmenetileg eltávolodik a Nievo által megfogalmazott eszményképtől: *„Olvasóimat bizonyára bámulatba ejti és untatja, hogy életem, amely egy időben annyira szeszélyes és rendszertelen volt, most oly nyugodt és egyhangú mederbe terelődött”*⁴⁵, vagy: *„Ezt is elmondtam. Háznagyból orgonista lettem. Gondolják meg, hogy mesterségeim genealógiája nem éppen közönséges [...]”*⁴⁶ Az irónia eszközével Nievo a megfogalmazottakkal ellentétes tartalmakra kívánja az olvasó figyelmét felhívni, és amikor hazafias kötelességének eleget téve Carlo önkéntesnek áll Pepe tábornok

⁴⁵ NIEVO 2008, 724.

⁴⁶ Uo, 713.

csapataiba, döntését, vagyis férjként és apaként hozott áldozatát szintén ironikus megjegyzéssel nyugtázza: „**Olvasóim bizonyára egytértenek velem, hogy ez egy cordovadói orgonistától nem kis teljesítmény.**”⁴⁷ Carlo ráébred, hogy apaként az a kötelessége, hogy akár élete árán is, de gyermekeinek példát mutasson.⁴⁸ E gondolattal pedig Nievo a honfitársai számára teszi világossá a történelmi szerepvállalás kötelességét. Az irónia mintegy keretbe foglalja a fejlődési ívet.

Néhány esetben a kiszólások digressziókat, hosszabb leíró részeket zárnak le. Segítségükkel a narrátor ismét magához ragadja az olvasó figyelmét, visszatér az események kronológiai sorrendjéhez és újra kézbe veszi a történetmesélés fonalát.⁴⁹ Az ilyen

⁴⁷ Uo, 741.

⁴⁸ Pepe vereséget szenved, Carlo börtönbe kerül, ahol elveszíti a látását. Pisana segítségével kiszabadul a börtönből, de kénytelenek Itáliát elhagyva Londonba távozni. A végtelenül nyomorúságos helyzetükről Carlo keserű gúnyval szól: „**Olvasóim elképzelvek, egy szerencsétlen világtalan és egy, eddig a velencei, tétlen nemesi élet kényelmeihez szokott nő hogyan tudott megélni London fojtó, lázas forgatagában.**” (Uo, 751.) A kiszolgáltatottság és a tudat, hogy Pisana erőfeszítései lassan felemésztik őt, megtörik a főszereplőt. Az önvizsgálat azonban új emberré formálja, melyhez a végső megerősítést Lucilio jelenti, akinek váratlan felbukkanását a következő kiszólásban magyarázza olvasóinak: „**Mint olvasóim tudják, London nagy város, de csak a hegyek maradnak egy helyben, viszont az emberek jártukban-keltükben találkoznak egymással. Így történt, hogy Pisana egy reggel találkozott Lucilio doktorral.**” (Uo, 754.) Az, hogy a doktor visszaadja Carlo látását, metaforikus párhuzamba állítható azzal, ahogyan Mazzini az olasz nép szemét nyitotta fel: egyesek szerint Nievo Lucilio alakjában Mazzininak állít emléket. (Vö. MADARÁSZ 1995, 140.)

⁴⁹ Pl. „**Most azonban hadd mutassam be a régi világot, azt a világot, amely a múlt évszázad vége felé oly céltalanul tespedezett mindaddig, amíg a francia forradalom mágikus leheletére testben-lélekben újjá nem született.**” (NIEVO 2008,

kiszólások egy részénél azonban megjelenik egy másik funkció is: az elbeszélő egy későbbi eseményt anticipál, minek következtében a kiszólás mintegy összekötő elemmé válik az elbeszélés időben egymástól távoleső pontjai között: „**Most pedig arra kérem önöket, ne vonják meg tőlem becsülésüket azért, mert életemnek egy bizonyos szakaszában [...] duhajkodtam. Ígérem, hovatovább mint komoly, jelentős embert fognak megismerni. De addig is visszatérek gyermekkoromhoz, hogy szép sorjában meséljek el mindent.**”⁵⁰ A szerző számára fontos, hogy Carlo karaktere pozitív olvasói megítélés alá essen, ezért a regény elejétől fogva minden egyes ponton, ahol esetleg nem felelne meg az olvasói elvárásoknak a Risorgimento időszaka által megkívánt hazafias magatartást illetően, előrevetíti azt, hogy a cselekmény kibontakozása során a főhős meg fog érné a történelmi szerepvállalásra.

Nievo az olvasók megszólítását olykor arra használja fel, hogy valódi gondolatait elhallgassa, azokat csak burkoltan fogalmazza meg a közönség számára. A francia katonák egyike által megölt kutya esetét elbeszélő rész az alábbi kérdéssel nyitja meg a rákövetkező kitérőt az állatok természetéről: „**Mit szólnak ehhez?**”⁵¹.

175.) Az elbeszélésből később kiderül, hogy a franciák nem hozták el a remélt demokratikus változásokat, ám Carlo megítélése szerint Napóleon fellépése indukálta azt a folyamatot, amely az egységes Itália megteremtése felé vezető úton elindította az országot.

⁵⁰ Uo, 70.

⁵¹ Uo, 416.

Az olvasókhöz címzett kérdéssel Nievo egyúttal a véleményét is megfogalmazza: az emberi kegyetlenség képes olyan határtalan lenni, hogy az állatok, különösen a kutyák, természetüknél fogva értékesebbekké válhatnak az embereknél. A szerzői hozzáállás elhallgatására példa az a jelenet is, melyben Carlo a Napóleont és a Ciszalpin Köztársaságot ünneplő Milanóba érkezik, az éljenző tömeg között elvegyülve egy csoport asszony fecsegésére lesz figyelmes: buta okoskodásuk a politikáról szinte undorral tölti el. Nievo, mielőtt az olvasói elé tárná a nők párbeszédét, a következőket fűzi a tudatlanságukhoz: „**Ítéljék meg maguk abból, amit itt hallottam.**”⁵² A szerző hagyja, hogy a nők jelleme kirajzolódjon párbeszédük alapján, mindamellett megjegyzése jól érzékelteti a véleményét: Itália jövőjére és a Risorgimento eszméire nézve elkeserítő, hogy vannak olyanok, akik a történelem e nagy pillanatából csak annyit képesek felfogni, hogy a katonák zubbonyának színe illik-e az egész megjelenésükhöz, avagy sem.

Egyes kiszólások sajátos narratív technikával állnak összefüggésben. Nievo részéről izgalmas retorikai fogásnak tekinthető, hogy annak látszatát kelti, mintha a történetmesélés Carlo akaratából született volna meg, és az elbeszélés módja is a főhóstól függene: „*Aztán meg ez a munka örömet és enyhülést is szerez nekem, s **önök azt akarnák, hogy csupán szellemi***

⁵² Uo, 568.

önkínzásból megfosszam magam tőle?”⁵³ A szerző a főhős szavain keresztül indokolja az elbeszélés létjogosultságát és szinte engedélyt kér arra, hogy a narrátor megtehesse a vallomását.⁵⁴

A narráció virtuozitása a regény kezdetekor is megmutatkozik, ugyanis a narrátor úgy kezd bele az elbeszélésbe, gyermekkorának bemutatásába, hogy nem mutatkozott be: *Hiszen valóban csodálatos teljesítmény, vagy inkább agyafúrt kópéság volt, hogy **életrajzom egész első fejezetén átcsalogattam önöket, és noha folyton magamról beszéltem, mégsem árultam el, ki vagyok.***⁵⁵ Az *Egy olasz vallomásaiban* emellett több metanarratív kiszólást is találhatunk, amelyekben a szereplőkkel, illetve az időkezeléssel kapcsolatos megjegyzések fogalmazódnak meg. A szereplők számának növekedéséről a következőt olvashatjuk: *„Nyilván önök is észrevették, hogy gyermekkorom elbeszélése közben egyre ijesztőbb*

⁵³ Uo, 119.

⁵⁴ „**Megbocsátanak érte? Remélem, igen [...].**” (Uo, 119.)

⁵⁵ Uo, 48. Az első fejezetben képet kaphatunk a 18. század végi Friuli régió történelmi és társadalmi állapotáról, majd megismerhetjük a főszereplő környezetét (Fratta és környéke, a kastély külső és belső helyszínei, a Fratta-család tagjai és általános jellemzésük stb.): *„Egyesek talán megkérdeik majd tőlem, hogy elbeszélésemben miért térek vissza újra meg újra a konyhához, s miért itt, miért nem inkább az ebédlőben vagy a szalonban mutatom be hőseimet. Nos, ez a legtermészetesebb dolog, s a legkönnyebb rá választ adni, [...] a konyha volt gyermekkorom legmegszokottabb környezete.”* (Uo, 47.) A szinte cselédi sora miatt Carlót egyedül a konyhában túrték meg, sőt sokszor neki is segítenie kellett a tennivalókban, különösen a nyársforgatásban. Mivel minden szereplő, más és más módon, megjelenik a konyhában, ezért Carlónak itt van lehetősége arra, hogy figyelmesen tanulmányozza őket és az olvasói számára leírást adjon róluk. A konyha szerepének jelentőségéről vö. továbbá BERTOLINI 2014, 110-111.

mértékben **szaporodnak körülöttem a szereplők.**⁵⁶ A regényben Nieve számos szereplőt mozgat, akik az esetek nagy részében már Carlo gyermekkorától részesei az eseményeknek. Ennek köszönhetően a szerző képes bemutatni, hogyan hatott az emberek élete egymásra⁵⁷, így nemcsak Carlo, hanem az őt körülvevő személyek élettörténetét is megismerhetjük. Azzal, hogy az elbeszélő felhívja az olvasói figyelmét a szereplők számának gyors növekedésére, a szerző mintegy jelzi, hogy a történetben felbukkanó személyek hatással lesznek az eseményekre, ezért érdemes memorizálni a nevüket.

Az időkezeléssel kapcsolatos kiszólásokban a narrátor magyarázatot ad bizonyos események időtartamára: „**Bizonyára azt is észrevették:** igyekszem sürgősen túljutni nápolyi kalandjaimnak fájdalmas végkifejlésén. Valahányszor felidézem e gyászos, de dicső emlékeket, lelkem úgy szárnyra kél, hogy szinte átrepül rajtuk.”⁵⁸, illetve „[...] **ám ne gondolják, hogy a valóságban is olyan fürgék voltak, mint amilyenek így elmondva látszanak. Mennél tovább tart egy időszak leírása, annál gyorsabban telik talán a valóságban.**”⁵⁹ Az első idézet a 1799-es hadi eseményeket követően olvasható, míg a második Carlo házasságának első időszakából való.

⁵⁶ NIEVO 2008, 175.

⁵⁷ Vö. 16. lábjegyzet

⁵⁸ NIEVO 2008, 642.

⁵⁹ Uo, 728.

Az 1800 utáni eseményeket Nievo észrevehetően kevésbé árnyalja⁶⁰: a terjedelmes regény első felében kizárólag Carlo gyermek-és ifjúkorát mutatja be a szerző, a második felébe viszont a főszereplő életét nagyjából harmincéves korától az elbeszélés jelenéig sűríti össze. Ennek magyarázata abban állhat, hogy a regény írásának időszakában a huszonhatéves Nievo nem biztos, hogy képes volt azonosulni az egyszerre férjként, apaként és hazafiként is helytállásra törekvő, majd pedig a már idősödő, a családját és barátait lassan elvesztő Carlo Altovitivel. Szauder József ezzel ellentétben egyszerűen Nievo kifáradásának tulajdonítja a jelenséget.⁶¹

Az elbeszélői kiszólások másik fő csoportját azok az esetek alkotják, melyek egy adott megjegyzés, felkiáltás, kérdés stb. leple alatt vonják be az olvasót a szöveg világába. Mindenekelőtt azonban le kell szögezni, hogy az ilyen jellegű indirekt megszólítások sokkal

⁶⁰ Lehetséges az is, hogy az alábbi idézetben, mely a tizennyolcadik fejezet elején olvasható, Nievo előkészíti a regény hátralévő részében jelentkező felületesebb időkezelést: „Évszázadunk (**bocsássanak meg**, a miénket az önök nevében mondom; ami engem illet, az elmúlthoz is van némi közöm, és a jelenlegihez már csak igen gyenge szálak fűznek), évszázadunk, vagy jó, **legyen az önöké** [...]” (Uo, 641.)

⁶¹ Vö. SZAUDER 2013, 211. E probléma mindenképpen érdekes kérdéseket vet fel, mert Nievo éppen az egységes Itália megteremtése szempontjából alapvetően fontos időszakokat hagyja ki az elbeszélésből: a restauráció, a *carboneria* és az első itáliai forradalmak (1820-21) csak említésképpen szerepelnek a műben.

kiseb arányban vannak jelen a regényben, mint az olvasók aposztrofálása.

Nievo a burkolt, moralizáló megszólításokat egyfajta „vitaindítóként” helyezi el a szövegben azzal a céllal, hogy együtt gondolkodásra, ítéletmondásra invitálja az olvasót: „[...] **de hogyan is ne lettem volna, mikor annyira szerettem, és szíve legmélyéig ismertem őt?**”⁶², vagy például: „**És én? Hibás voltam-e én, hogy mégis szerettem, és később is mindig szerettem [...]**”⁶³ Az ilyen moralizáló kérdések valójában burkolt felszólítások az olvasó felé, hogy értelmezzék, pontosan megértsék Carlo személyiségét. Az elbeszélő szenvedélytől fűtött kérdései által igyekeznek rávilágítani a személyiség formálódásának messze nem problémamentes, olykor egyenesen ellentmondásokkal terhes voltára. A kérdések azonban nem kizárólag az olvasónak vannak címezve. Valójában csak bevonják őt az elbeszélővel való közös gondolkodásba, a megválaszolásuk ugyanúgy feladata a narrátornak is, végső soron pedig az emberi psziché összetettségére és bonyolultságára mutatnak rá.

⁶² NIEVO 2008, 305.

⁶³ Uo, 305. A szövegben olvasható idézetekhez hasonló témájú, ám fenti példaktól eltérően aposztrofálja az olvasót az alábbi rész: „*Így akart megbüntetni a büszkeségemért. De hát vajon büszkeség volt-e ez? Majd meghaltam érte, úgy fáj a szívem, és mégis őt sajnáltam: halálom okozóját. [...] Mondják hát meg, vajon büszke voltam-e?*” (Uo, 252.)

Az elhallgatásokra az aposztrofáló részekon kívül az indirekt megszólítások között is találunk példát: *„Hogy emiatt milyen mélységes bánat sújtott le engem, azt mindenki elképzelheti, aki valamennyire is megértette hálátlan barátnőm iránti szerelmem természetét.”*⁶⁴ Nievo épít arra, hogy az olvasó már jól ismeri és megértette a két szereplő szerelmének ellentmondásosságát. Az elhallgatás által, tudniillik, hogy nem mondja ki, mennyire bántja Carlót a lány olykor vele szemben mutatott megalázó viselkedése, még inkább érzékelteti és hangsúlyozza a fiú Pisana iránti szerelmét.

Az olvasók indirekt megszólítása egy-egy helyzettel, a narrátor pillanatnyi hangulatával kapcsolatban hangsúlyozza a regény vallomásos, intim jellegét. A narrátor semmit sem titkol el a közönsége elől, őszintén feltárja életének rossz döntéseit is. A mű azon pontjai, ahol bűnei bevallására készül, minden esetben jól körülhatárolhatók, ugyanis ezek a *„be kell vallanom”, „meg kell mondanom”* stb. szókapcsolatokkal vannak bevezetve. Carlo változatos vétkeket sorol fel: a padovai tanulmányai időszakában Pendola atya ravaszkodásainak hálójába került, elhitte hízelkedését (*Hiszen úgyis be kell vallanom [...]*⁶⁵), fiatalkorának egy részében kicsapongó életet élt (*„De meg kell mondanom, ez az életmód terhemre volt [...]”*⁶⁶), a franciák itáliai jelenlétének negatív hatásait

⁶⁴ Uo, 278.

⁶⁵ Uo, 335.

⁶⁶ Uo, 298.

eleinte nem volt képes felismerni („**Bevallom**, akkor jámborul én is részt vettem az általános álmodozásban [...]”⁶⁷, „**Pirulva kell bevallanom**: valóban hitványság volt ez. Mindenki tudta, hová rohanunk [...]”⁶⁸), végül, de nem utolsó sorban pedig a Migliana grófnővel folytatott viszonya miatt ítéli el önmagát („**Mit tagadjam? Nem mentegetőzöm, nem hallgatok el semmit. Vétkeztem.**”⁶⁹). A főszereplő töredelmes vallomásainak bemutatásán keresztül Nievo megvizsgálja mindazokat a negatív hatásokat, amelyek az egyént el tudják téríteni a történelem által számára kijelölt útról. Egyfajta „bűnlajstrom” ez: érdemes ugyanis megfigyelni, hogy a Carlo által felsorolt hibák mindegyike közvetett vagy közvetlen módon kihatással volt arra, hogy a főhős egy időre megfeledkezett a hazafias helytállás kötelességéről.

A regény zárórésze koncentráltan tartalmaz narrátori kiszólásokat, melyek organikusan összekapcsolják a szerző, az elbeszélő és az olvasó hármását. Ráadásul a mű ezen emelkedett hangulatú pontján a narrátor különös bizalommal és gyengéd szavakkal fordul az olvasók felé: „**Megértem nyolcvanhárom évet, gyermekeim, kimondhatom tehát nyíltan, amit gondolok.**”⁷⁰ A *gyermekeim* megszólítás esetében nem csak az idős narrátor atyai

⁶⁷ Uo, 570.

⁶⁸ Uo, 474.

⁶⁹ Uo, 691.

⁷⁰ Uo, 888.

jóindulatának megnyilvánulásáról van szó saját gyermeke és unokái irányába. Az olvasó, aki az elejétől fogva figyelmesen végig követte az elbeszélést („**Láthatták**, milyenek voltak az ifjak és az öreg emberek gyermekségem idejében, s milyenek most, hogy elmegyek közülük.”⁷¹), Carlo szellemi utódjává, illetve tetteinek és az általa megélt korszaknak az örökösévé válik. Sőt, a türelmes olvasóra a narrátor úgy tekint, mint aki kész elfogadni és hűen képviselni az élettörténetet átható hazafias eszméket. A nemzeti egységért bármit feláldozni kész olvasó pedig méltóvá válhat arra, hogy őt a narrátor saját „olasz” testvéreként szólítsa meg: „*Mi mást kívánhatnék még?... Semmit, **testvéreim!***”⁷²

A regényében található kiszólások alapján tehát jól rekonstruálható, hogyan képzelte el Nievo az ideális olvasóját. Folyamatosan igyekszik a közönsége reakcióit, érzelmeit, gondolatait és az eseményekhez való viszonyulását irányítani, kitalálni és bizonyos fokig ezekhez igazítani a narrációt (ld. kiszólások metanarratív funkciója), hiszen ahogyan láthattuk, a szerző számára fontos, hogy főhőse pozitív megítélés alá essen. Az ideális olvasó a mű „társszerzőjévé” válik: a narráció a vele való kommunikáció-konzultáció ritmusában bontakozik ki. Az elbeszélő partnerként tekint rá, különösen azokon a pontokon, ahol bizonytalanságában az

⁷¹ Uo.

⁷² Uo, 89o.

olvasó véleménye mankót nyújt számára a cselekmény folytatásában. Ugyanakkor bírói szereppel is felruházza azt és igyekszik a tetszésének megfelelően bonyolítani a történet szálait.

A történelmi regények valós és fiktív elemeinek kapcsolatáról Manzoni a *Del romanzo storico* című művében részletesen értekezik: míg a történelmi igaz zálogai a valóságos tények, a kitalációk („*invenzioni*”) ahhoz kellene, hogy a cselekmény lebilincselő legyen az olvasó számára.⁷³ Nievo regényében jól elkülöníthető e kétféle elem. A valós tényeket kitalált karaktereivel és a hozzájuk kapcsolódó szerelmi szállal egészíti ki, s míg az előbbieket (mint például békekötések, csaták, Napóleon színre lépése, Nápolyi Köztársaság időszaka stb.) az esetek döntő többségében dátumokkal együtt mutatja be, a hosszabb folyamatokat (pl. az említés szintjén megjelenő *carboneri*át) kronológiailag behatárolva,⁷⁴ az utóbbiaknak köszönhetően főhőse romantikus oldalát domborítja ki. Nievo tehát nem csupán morális fejtegetéssel akarja a mű üzenetét az olvasó számára eljuttatni. Carlo alakján kívül a többi fiktív szereplő is azt a

⁷³ MANZONI 1988, 1730.

⁷⁴ Érdekes azonban hozzátenni, hogy a campoformiói békével kapcsolatban Nievo nem ragaszkodott a történelmi hűséghez, ugyanis annak dátumát 1797. október 17-ről ugyanazon év júliusára datálta előre. Chaarani Lesourd egyértelművé teszi, hogy ennek oka nem a szerző történelmi ismereteinek hiányában keresendő: szerinte Nievo azért módosított a valós tények sorrendjén, hogy a Ciszalpin Köztársaság kikiáltásának időbeli közelsége (1797. június 29.) csillapíthassa Carlo a békekötés felett érzett csalódottságát. Vö. CHAARANI LESOURD 2011, 137-138.

célt szolgálja, hogy a közönség a történelmi események kereszttüzeiben alakuló egyéni sorsokat felfedezze. E karakterek történelemalakító szerepe ráadásul azt a feltételezést erősíti az olvasóban, hogy az egyszerű kisemberek (ez esetben nem a Manzoni-féle megalázkodó, „*umile*” nép értelemben) is hatással lehetnek a sorsfordító nemzeti pillanatokra. Manzoni névtelen tömegével szemben Nievo hősei egyéniséggel, saját történettel rendelkeznek.⁷⁵ De az általa kínált modell ugyanígy különbözik a Jacopo Ortis-féle hőstől is, akinek öngyilkossága, a passzív lemondása nem jelenthet reális modellt a nemzet sorsáért való aggodásban.⁷⁶ A regény üzenete szerint a feladás helyett a cselekvést kell választani, a történelem által teremtett helyzetekben senki sem bújhat ki a rá osztott szerep alól, tettekkel és önfeláldozással kell szolgálnia a közösséget úgy, hogy visszatekintve elmondhassa azt, hogy hazafias életével jól szolgálta a hazáját. Ez a fajta aktív helytállás minden eljövendő kor számára követendő, a közösség tagjai számára kötelesség.

⁷⁵ A regénybeli Alessandro Giorgi, az egykori frattai molnár fia a Ciszalpin Köztársaság katonájaként rövid idő alatt kapitányi rangot szerez, huszonhét évesen pedig ezredessé válik. Azonban nem csupán öncélú becsvágy hajtja, életét az 1848-49-es eseményekért áldozza fel.

⁷⁶ ASOR ROSA 1989, 1014.

Bibliográfia

NIEVO 1993

Ippolito Nievo: *Le confessioni d'un italiano* (szerk. Claudio Milanini), Milano, Bur Rizzoli.

NIEVO 2008

Ippolito Nievo: *Egy olasz vallomásai* (ford. Pálóczi Horváth Lajos), Budapest, Új Palatinus Könyvesház Kft.

MANZONI 1988

Alessandro Manzoni: *Del romanzo storico e, in genere, de' componimenti misti di storia e d'invenzione*, in *Uó: Tutte le opere*, vol.II., (szerk. Mario Martelli), Firenze, Sansoni Editore, 1727-1763.

ALFIERI 2018

Gabriella Alfieri: *'Fare le Italiane'. Il romanzo come testo modellizzante tra Otto e Novecento*, in: *The Italianist*, vol. 38; 2018,/3, 384-401.

ASOR ROSA 1989

Alberto Asor Rosa, Marziano Guglielminetti: *Letteratura italiana. Storia e geografia. Vol. 3. L'età contemporanea*, Torino, Einaudi, 1012-1015.

ATRIA 2009

Rosario Atria: *Il romanzo storico e la modernità*, in: Clizia Gurreri, Angela Maria Jacopino, Amedeo Quondam (szerk.): *Moderno e modernità: la letteratura italiana. XII Congresso nazionale dell'ADI, Roma 17-20 Settembre 2008*, Roma, Dipartimento di Italianistico e Spettacolo Sapienza Università di Roma; a dokumentum jelenleg elérhető az alábbi linken:

https://www.academia.edu/40107013/Il_romanzo_storico_e_la_modernit%C3%A0 (Utolsó letöltés: 2020. 02. 26. 16:08)

BERTOLINI 2014

Francesca Bertolini: <http://www.fondazioneNievo.it/it/wp-content/uploads/evoluzione-diversita-delle-figure-femminili-nella-narrativa-Ippolito-Nievo.pdf> (Utolsó letöltés: 2020. 02. 07. 17:52).

CARINI 2011

Michele Carini: «*Ah, si rade anche la barba?*»: *aspetti dell'umorismo nelle Confessioni*, in: Elsa Chaarani Lesourd (szerk.): *Ippolito Nievo et le Risorgimento émancipateur. Actes du colloque des 23-25 juin 2011*, 65-77.

CHAARANI LESOURD 2011

Elsa Chaarani Lesourd: *Ippolito Nievo: uno scrittore politico*, Venezia, Marsilio.

CIAMPANI 2013

Andrea Ciampani (szerk.): *L'unità d'Italia in Europa*, Roma, Istituto per la storia del Risorgimento italiano.

CULLER 2000

Jonathan Culler: *Aposztrophé*, Budapest, Helikon.

DELLA PERUTA 1997

Franco Della Peruta: *L'Italia del Risorgimento. Problemi, momenti e figure*, Milano, Franco Angeli.

DELLA PERUTA 2001

Franco Della Peruta: *Nievo «politico» e la questione contadina*, in: Grimaldi 2001, 361-406.

ECO 1994

Umberto Eco: *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani.

GRIMALDI 2001

Gabriele Grimaldi (szerk.): *Ippolito Nievo e il Mantovano. Atti del Convegno nazionale*, Venezia, Marsilio.

HOFFMANN 2009

Hoffmann Béla: *Il carattere poetico dell'apostrofe nel monologo interiore delle narrazioni epiche e drammatiche*, in: Michel Bastiaensen, Alberto Bianchi, Pietro De Marchi, Dagmar Reichardt, Daragh O' Connell, Corinna Salvadori Lonergan, Roman Sosnowski, Bart Van den Bossche, Ineke Vedder (szerk.): *Tempo e memoria nella lingua e nella letteratura italiana. Atti del XVII Congresso A.I.P.I. Ascoli Piceno, 22-26 agosto 2006, Vol. II: Letteratura dalle origini all'Ottocento*, Brüsszel, Associazione Internazionale Professori d'Italiano, 159-169.

ILIESCU 1960

Nicolae Iliescu: *The Position of Ippolito Nievo in the Nineteenth-Century Italian Novel*, in: „PMLA” Vol. 75, No. 3 (Jun., 1960), 272-282.

KELEMEN 2002

Kelemen János: *A filozófus Dante*, Budapest, Atlantisz.

KIS 1990

Kis Aladár: *Olaszország története 1748-1970*, Budapest, Tankönyvkiadó.

MADARÁSZ 1995

Madarász Imre: *Az Alpokon innen és túl... A francia forradalom hatása az olasz irodalomra*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

ROMAGNOLI 1992

Sergio Romagnoli: *Il romanzo storico italiano* in: Tommaso Di Salvo, Sergio Romagnoli (szerk.): *Scrittori e poeti d'Italia nella critica. Dall'eta romantica al Carducci*, Firenze, La Nuova Italia, 277-283.

ROMAGNOLI 2013

Sergio Romagnoli: *Di Nievo in Nievo*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.

SEGATORI 2012

Stefania Segatori: *'Io nacqui Veneziano... e morirò per la grazia di Dio Italiano'*. *Centri e periferie nella narrativa di Ippolito Nievo*, in: *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, 27(1), 30-37.
https://www.researchgate.net/publication/290893888_'Io_nacqui_V

eneziano e morroper la grazia di Dio Italiano' Centri e periferie nella narrativa di Ippolito Nievo (Utolsó letöltés: 2020.01.28. 21:31)

SZAUDER 2013

Szauder József: *Magyar irodalom, olasz irodalom*, Budapest, Argumentum.

TÁTRAI 2012

Tátrai Szilárd: *Az aposztofé és a dalszövegek líraisága*, in: Szikszainé Nagy Irma (szerk.): *A stilisztikai-retorikai alakzatok szöveg- és stílusstruktúráját meghatározó szerepe*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 197-207.

VETTER 2003

Cesare Vetter: *Dittatura e rivoluzione nel Risorgimento italiano*, Trieste, Edizioni Università di Trieste.

VITO 2015

Maurizio Vito: *Ippolito Nievo's Pisana: How Bildungsroman and historical novel created a monster*, in: *The Italianist*, 35, 2015/1, 61-77.

ZAMPERINI 2018

Jacopo Zamperini: *Per una lettura intertestuale delle «Confessioni d'un Italiano» di Ippolito Nievo*; http://tesi.cab.unipd.it/60978/1/Zamperini_Jacopo_2018.pdf, (Utolsó letöltés: 2020. 01. 29. 1:48.)

<http://www.treccani.it/vocabolario/confessione/> (Utolsó letöltés: 2020. 02. 24. 14:39)

Csákvári Lilla

A kettéfűrészelt apa találkozása a sporttal

*A magyarórákon alkalmazható irodalomterápia lehetőségei és
egy esettanulmány*

A jelen írás egy bővebb kutatás részét képezi, amely alapvetően a biblioterápia módszerének olaszországi helyzetével és alkalmazásával, illetve kortárs olasz írók műveinek irodalomterápiában való felhasználási lehetőségével foglalkozik. Tanulmányom ennek a terápiás módszernek egyik lehetséges magyar vonatkozású szegmensét mutatja be, rövid kitekintést nyújtva a biblioterápia itthoni állapotára és működésére, alkalmazási lehetőségeire. Mivel magam is gyakorló pedagógus vagyok, elsősorban az irodalomórák keretében történő alkalmazási lehetőségekre fókuszáltam. Tanulmányom első részében kijelölöm a téma elméleti keretrendszerét és áttekintem a főbb szakirodalmi vonatkozásait, melyek az elmélet mellett a gyakorlati megvalósításban is tájékozódást nyújtanak. Második felében – felhasználva az első részben összefoglaltakat – egy nyolcadikos magyarórán megvalósított esetet írok le a saját praxisomból.

Irodalomterápiával, biblioterápiás csoportokkal egyre több helyen találkozhatunk már Magyarországon is. Elsősorban

könyvtárszakos hallgatók, gyakorló könyvtárosok és pszichológusok érdeklődnek a terület iránt, főként ők képzik (tovább) magukat ebben az irányban. Léteznek ambuláns körülmények között működő csoportok pszichés zavarral küzdők számára, illetve - tanulmányom témájához elsősorban ennek módszertanát használom fel – fejlesztő, önismereti jelleggel létrehozott csoportok. Mint a segítő programok történetében általában, először a pszichés betegek kezelésében alkalmazták a módszert tényleges (egyéni vagy csoportos) terápia jelleggel, majd ebből dolgoztak ki személyiségfejlesztő programot. A klinikai biblioterápia során súlyos érzelmi és/vagy viselkedési problémákkal küzdő egyéneken segítenek, míg a fejlesztő biblioterápiában a hangsúly az általános személyiségfejlesztésen van¹. Az elérhető szakirodalomban a fejlesztő irodalomterápiával kapcsolatosan szinte kivétel nélkül a közoktatáson kívül megvalósuló alkalmazással találkozunk.

Tanulmányomban az *irodalomterápia* és a *biblioterápia* szavakat szinonimaként használom, bár az egyik fontos kérdés a módszerrel kapcsolatban épp e két elnevezés közötti különbségtétellel kapcsolatban fogalmazódik meg: milyen szövegekkel dolgozhatunk? A fogalmak közti különbség pontosabb meghatározásáért érdemes Jeney Évát segítségül hívnunk, aki

¹ Beth Doll és Carol Doll: *A biblioterápia meghatározása*. „Könyv és Nevelés”, 2000, 3. sz. 5-26.

szerint a biblioterápia tágabb értelmezésben bármely szöveg illetve könyv által elért hatást, míg az irodalomterápia kimondottan a szépirodalmi szövegek terápiában való felhasználását jelenti². Ez utóbbi módszerének közoktatásban való alkalmazásáról viszont még mindig kevés szó esik. Nem elterjedt önismereti, terápiás módszer az intézményi oktatásban, vagyis továbbra sem számolunk az irodalom jótékony mentálhigiénés hatásával.

Az elméleti tendencia (pl. Nemzeti Alaptanterv³) a tantárgyakon átívelő illetve tartalomba ágyazott kompetenciafejlesztés. Így az irodalomoktatás során is. Van tehát elvárás, még sincs se tér, se idő a tanórákon⁴, és nincs ilyen irányú törekvés a magyartanárképzésben sem. Egyéni esetek, próbálkozások természetesen

² Jeney Éva: *Biblioterápia, irodalomterápia*. „Helikon”, 2016, 2. sz. 151-155.

³ A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását. A tevékenységekre épülő tanulószervezési formák segítik a tanulót a tanulási eredmények által kijelölt ismeretek megszerzésében, és ezen keresztül a kompetenciák fejlesztésében. ... A pedagógus a probléma-megoldási és a jelenségertelmezési folyamatot – a tanuló szükségleteinek megfelelően – közvetett, illetve közvetlen eszközökkel segíti. ... A pedagógus együttműködik más tantárgyakat tanító pedagógusokkal azért, hogy a tanulóknak lehetőségük legyen a tanórákon vagy a témahetek, tematikus hetek, projektnapok, témákhoz szervezett események, tanulmányi kirándulások, iskolai táborok alkalmával a tantárgyak szervezett, összefüggő, illetve kapcsolódó tartalmainak integrálására.” *NAT 2020*. In: Magyar Közlöny 2020. évi 17. szám. 293.

⁴ Arató László: *A magyartanítás katasztrófája avagy a „módosított” NAT* [https://hvg.hu/itthon/20200201_Arato_Laszlo_A_magyartanitas_katasztrofaja_a_vagy_a_módosított_NAT?utm_source=mandiner&utm_medium=link&utm_campaign=mandiner_202003](https://hvg.hu/itthon/20200201_Arato_Laszlo_A_magyartanitas_katasztrofaja_a_vagy_a_modosított_NAT?utm_source=mandiner&utm_medium=link&utm_campaign=mandiner_202003)

előfordulnak az irodalomórákon, magam is azért választottam a magyartanári pályát, mert a középiskolában meghatározó mintát jelentett számomra az irodalomtanárom, aki ilyen sajátos megközelítésben, azaz elsősorban ön- és társismereti fókuszba helyezve valósította meg a szövegelemzéseket a tanórákon. A magyar oktatási rendszer az egyre több gyakorlati megvalósulás ellenére azonban túlnyomó részt még ma is megrekedt az évtizedek óta mindent átható anakronizmusában⁵.

A legtöbb irodalomórán még mindig az irodalomtörténeti megközelítés⁶ az uralkodó (talán egyszerűbb, talán beleragadtunk, talán mégis valahogyan nem kimondva, de köteleznek rá), és még a viszonylag progresszívnek számító Pethőné Nagy Csilla tankönyvcsomagjában⁷ is a legfőbb tendencia kortárs szövegeken, sokszor parafrázisokon keresztül kapcsolódni a kötelező szövegekhez. A személyességet is bevonó, szövegelemzéshez közelítő kérdéseken túl azonban itt ugyanúgy a kronológia a fő szervezőerő. Belátható, hogy erre az elképzelésre nehezen alapozható olyan

⁵ E. Szabó László: *A hiba nem az ön gyermekében van.* <https://www.es.hu/cikk/2003-02-24/e-szabo-laszlo/a-hiba-nem-az-on-gyermekeben-van.html>

⁶ Arató László: *12 tézis a magyartanításról.* „ÉS”, 2003. február 21. [online] [2013.11.28] <http://www.irodalom21.hu/2011/05/arato-laszlo-tizenket-tezis.html> ; illetve Uő.: *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?* „Kritika”, 2003/11. sz.; Sulyok Blanka: *„Nem világos, mi az irodalomtanítás célja” – egy irodalomtanár gondolatai a kerettantervről.* <http://www.koloknet.hu/iskola/nem-vilagos-mi-az-irodalomtanitas-celja/> Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.

⁷ Pethőné Nagy Csilla: *Irodalom 9-12.* Budapest, OFI, 2013.

tanterv, melyet valóban és elsősorban a kompetenciafejlesztésnek előtérbe helyezése hatna át. A probléma alternatív megoldásaként hozta létre Arató László és Pála Károly *A szöveg vonzásában* című háromkötetes tankönyvcsomagját⁸, melyben az irodalmi szövegek tematikusan vannak elrendezve. Az egyik modul a tankönyvekben valamilyen erkölcsi, lélektani, eszmetörténeti kérdés, amely amellett, hogy irodalmat, szövegértést tanít, teljes harmóniában áll az egyes kompetenciák komponenseinek fejlesztésével. A blokkban fellelhető központi témák a felnőtté válás tapasztalata, az emberi hibák természetrajza, a nemzettudat tartalmának változásai, a sztoikus életbölcselet és magatartás változatai, a szerep és személyiség viszonya. E mellett második modulként megjelenik egy műfajelméleti és poétikai vonal, mely már a kognitív fejlesztésre koncentrálna⁹.

Egy az egyes kompetenciák fejlesztése szerinti tananyag-elrendezés és a hozzá tartozó kidolgozott módszertan hiányában azonban hogyan valósulhat meg célzottan a személyes, szociális (és kognitív) kompetencia fejlesztése? Milyen módszerekkel fejleszthető a gyerekek és serdülők önismerete, segíthető az általános és egyéni

⁸ Arató László és Pála Károly: *A szöveg vonzásában III. - Kitérők*. Budapest, Műszaki könyvkiadó, 1999.; Arató László és Pála Károly: *A szöveg vonzásában I. - Bejáratok*. Budapest, Műszaki könyvkiadó, 2004.; Arató László és Pála Károly: *A szöveg vonzásában II. - Átjárók*. Budapest, Műszaki könyvkiadó, 2012.

⁹ Arató László és Pála Károly: *Beavatás. Irodalom és szövegértelmezés*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1995.

trauma- illetve problémafeldolgozás? Miért alkalmas erre különösképpen az irodalomóra?

Annak ellenére, hogy az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában már az 1970-es évektől próbálkoznak fejlesztő módszerek kidolgozásával és alkalmazásával, a hazai kutatások csupán a kilencvenes években kezdődtek meg, és a fellelhető szakirodalom alapján megállapítható, hogy még napjainkban is csekély számú fejlesztő program áll a szakemberek és a pedagógusok rendelkezésére. Épp ezért nyer létjogosultságot és válik fontossá a témával foglalkozni.

A szociális kompetencia fejlesztésére szolgáló első programok kidolgozása során a mentális problémákkal küzdő személyek társadalmi be- illetve visszailleszkedését kívánták segíteni. Ebből indult ki később az az elképzelés, mely szerint már az iskolás évek alatt, a közoktatásban is koncentrálni kell a fejlesztésre (megelőzésre), programokkal segíteni a tanulók szociális kompetenciájának fejlődését. A szociális kompetencia túlnyomóan tanult rendszer, épp ezért tanítható. Fontos azonban, hogy a szakemberek, a tanárok megfelelő módszerekkel segítsék ezt a fajta tanulást¹⁰.

¹⁰ Nagy József és Zsolnai Anikó: Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus István (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, Osiris Kiadó, 2001. 251–269.

A Nemzeti Alaptanterv az irodalmat az érzelmi nevelés alapjának, a viselkedési szabályrendszer leghatékonyabb és egyik legátfogóbb eszközének tekinti, tehát alapvető szerepe van a különböző kompetenciák (egyéni, szociális, kognitív) fejlesztésében, felismeri, hogy az irodalmi művek segítenek az emberi és társadalmi problémák, különbségek megértésében, átélésében és elfogadásában, ezzel fejlesztve a tanulók önismeretét, empátiáját.¹¹

Más nemzetek alaptantervét megvizsgálva láthatjuk¹², hogy a modern nyugati világ országai szintén képességfejlesztési célokban gondolkodnak. Fontos különbség azonban, hogy másutt ezek az elképzelések, és velük együtt a különböző kompetenciaterületek

¹¹ „Az irodalmi művek olyan erkölcsi, történelmi, érzelmi konfliktusokkal szembesítik az olvasót, melyekben saját jelenüket, benne közösségi és személyes konfliktusaikat is felismerhetik, és amely felismerések a tanulók morális, esztétikai és érzelmi fejlődésének is eszközei. Az anyanyelvi kommunikáció fejlettségének meghatározó szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében, az érzelmi nevelésben, a tanulás teljes folyamatában. ... A magyar nyelv- és irodalomtanítás egyidejűleg műveltségközvetítést, kompetencia- és személyiségfejlesztést, morális és érzelmi nevelést is jelent. A kompetenciafejlesztés az önálló tudás kialakításában, a közösségbe való beilleszkedésben nyújt segítséget. A morális és érzelmi nevelés – a kompetenciák fejlesztésével együtt – lehetőséget teremt arra, hogy a tanuló átgondolt ítéleteket alkosson, képes legyen sokoldalúan megindokolni véleményét vagy éppen változtasson azon, hogy művelt, kiegyensúlyozott, harmonikus személyiségként szűkebb közösségének felelős tagja legyen.” *NAT 2020*. In: Magyar Közlöny 2020. évi 17. szám. 300.

¹² Arató László: *A tananyagválasztás- és elrendezés néhány lehetséges modellje*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova Kiadó, 2006, 113–123.

közvetlenül tantervi és tankönyvi fejezetcímek lesznek, a köréjük fonódó tananyag pedig szerves részét képezi a mindennapi oktatásnak. A mindenkori irodalomórán feldolgozandó szöveg az adott fejlesztendő képességnek mint rendezőelvnek alárendelve jelenik meg. Az irodalom tehát kitüntetett szerepet kap abban, hogy – más tantárgyakkal ellentétben – itt intuitív cselekedetre kell felkészíteni a diákokat, olyan gondolkodási műveletekre kell megtanítani őket, amelyeket aztán a gyakorlatban nem tudatosan alkalmaznak¹³.

Az irodalomórai tartalomba ágyazott kompetenciafejlesztés alkalmazása során az irodalmi szöveg nem megtanulandó anyag, nem cél, hanem eszköz. *Anderson* (2000)¹⁴ kisiskolás korban, elsősorban az anyanyelv tanítása során végzett szociáliskompetencia-fejlesztést (Social skill literature strategy – SSSL program), segítve ezzel az érzelmek kifejezésének, az iskolai kapcsolatfelvételnél és kapcsolattartásnak a fejlődését. A módszert *Anderson* Shakespeare-drámák feldolgozása során is kipróbálta középiskolás diákokkal. A szociális készségek gyakorlását így összehangolta az általános oktatás menetével. Felismerte, hogy Shakespeare műveiben a szociálisan kevésbé fejlett gyerekek

¹³ Kelemen Péter: *Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10–14 évesek számára*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pauz Könyvkiadó, 1998, 278–287.

¹⁴ Peggy L. Anderson: *Using literature to teach social skills to adolescent with LD*. In: *Intervention in School and Clinic*, 2000, 35. 271–279.

számára a konfliktushelyzetek érdekesek lehetnek, a saját életükben tapasztalt helyzetekre találhatnak választ bennük – pl. konfliktus a szülőikkel, az el nem fogadottság érzése, a másság, a beilleszkedés nehézsége. Az adott jelenet és az általa felvetett problémakör megvitatása után a tanulók a karakterek vagy a történet vizsgálatával rávilágítanak a cselekmény és az érzelmek összefüggéseire, majd az érzelmi kapcsolódás után (nyitottabban és nagyobb érdeklődéssel) kezdődhet a kognitív ismeretek feldolgozásának folyamata. A program végére a tanulók nagy része másképp gondolkodott a vita és a konfliktus fogalmáról, és viselkedésükben jelentős fejlődés ment végbe.

Egy történet (regény, novella), vagy akár egy vers olvasása, hallgatása közben a tanuló tudattalan életerevének részleteit ismerheti fel, azonosul a beszélővel, a történetek szereplőivel. Így fedezheti fel, tudatosíthatja aztán saját problémáit, akár traumáit és azok megoldási lehetőségeit. Főleg azoknak a szövegeknek van erejük, amelyek alapvető kérdéseket próbálnak megválaszolni: kik vagyunk, miért létezőnk, honnan jöttünk, hová tartunk, vagyis a miértekre reflektálnak. Ezek az irodalmi alkotások mély önmagukra figyelésre hívják a tanulókat. Egy jó mű azonban szó szerinti magyarázat helyett csak áttételesen jelzi, hogyan lehet megválaszolni ezeket a kérdéseket, hogyan lehet fennálló konfliktusainkat

megoldani¹⁵. A történetek követhető mintákat adnak, kívánatos viselkedési modelleket mutatnak fel, nagyon óvatosan és finoman, nem direkt módon. Az irodalmi narratíva a közvetített élmény által formálja a személyiséget, olyan világgépet, tudást ad át, mely meghatározza az élet minőségét és a kultúrába való belenevelődést.

Az irodalmi műveknek ezt a sajátosságát használja fel és ebből indul ki a *biblioterápia*. Minden tapasztalatot, mely az olvasás, az irodalom fejlesztő hatásáról elmondható, átfordítottak tudatosan alkalmazott módszerré¹⁶. Még hozzá nem csupán a befogadás folyamatában hatva, hanem utána, a történetek megbeszélése által is, eközben ugyanis feszültségek és félelmek oldódnak fel, a tanulók választ kapnak feltett vagy fel nem tett, de tudat alatt létező kérdéseikre¹⁷. Az irodalmi alkotások szorosan kötődnek a képzelethez, az intuícióhoz, segítségükkel tudatosítani lehet azt, amit nehéz vagy lehetetlen szóban kifejezni. Az irodalmi szövegekben a szereplőkön, a helyszíneken, az eseményeken, a szimbólumokon keresztül átélhetővé válik az egyén élete, és olyan kérdéseket is

¹⁵ Bruno Bettelheim: *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Szombathely, Corvina Kiadó, 2008.

¹⁶ Bartos Éva és M. Fekete Katalin: *Lélekgyógyítás olvasással. Biblioterápiás tanfolyamok tapasztalatai*. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest, Pont Kiadó, 2010, 167–173.

¹⁷ Duzmathné Tancz Tünde: „Klasszikus mesék” a pedagógiai mentálhigiéné szolgálatában. In: *Acta Paedagogica*, 3. Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, 2002.

feltesz magának az olvasó, amelyeket korábban nem mert¹⁸. Ráadásul azzal, hogy mindez csoportos keretekben zajlik, nem öncélú és egyirányú folyamat lesz, hanem egyfajta összehangolt tevékenység a csoporttagok között, ahol a másik tanuló értelmezése, története kibővíthetik a diák saját nézőpontját¹⁹, sőt motiválhatják arra, hogy maga is megossza a szöveg által előhívott tapasztalatait, gondjait, sérüléseit. A problémamegoldás, a gyógyulás akkor kezdődhet meg, amikor az igazságot, a valóságot nem rejtjük el többé, hanem kimondjuk azt. Ha sikerül elmesélni egy történetet, sokszor valami elmondhatatlant tudunk kimondani és felszabadul a megoldáshoz vezető kreativitás²⁰.

A mesék és az irodalmi művek fontos, egyetemes emberi problémákat vetnek fel, így buzdítva a gyerekeket és serdülőket a fejlődésre. Az ember a belső feszültségeit, félelmeit, vágyait belső képteremtő tevékenység során dolgozza fel – ez az elaboráció²¹. Az irodalmi szövegek sokkal mélyebben ragadják meg ezt a valóságot, mint egy tudományos elemzés. Enyhítenek az emberben lakozó feszültségen, az olvasók öntudatlanul is megértik a felvetett

¹⁸ Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*. Budapest, Magvető Kiadó, 2010.

¹⁹ Gilbert Edit: *Az olvasmányélmény megosztásának igénye, helye, szerepe a csoportos biblioterápiában*. In: U.ő: *Az együttérzés irodalmi és vonzatai*, Budapest, Pont Kiadó, 2014, 19-36.

²⁰ Judith Lewis Herman: *Trauma és gyógyulás*. Budapest, Háttér, 2019, 14-15.

²¹ Vekerdy Tamás: *A mesétől az olvasásig*. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest, Pont Kiadó, 2010, 27–39.

problémák megoldási lehetőségeit. Olvasás közben párbeszéddek, ráismerések, azonosulások jönnek létre, a szereplők, a szimbólumok az olvasó helyett fejezik ki az érzéseket és gondolatokat, így felismeréseket és egy szabad mintaválasztás lehetőségét adják²². A mesék egyik terápiás jellege abban áll, hogy minden történet a lelki egyensúlyhoz vezető utat mutatja meg, rávilágítva arra, hogy nem szenvedni kell az egyensúly felbomlása miatt, hanem helyreállítani azt, ha kell, szenvedés árán is²³. Boldizsár Ildikó illetve az általa kidolgozott Metamorphoses Meseterápiás Módszere (mely evidensen szoros rokonságot mutat a biblioterápiával) és az ezt bemutató könyvek már odáig eljutottak, hogy az egyes ember öngyógyításra²⁴ is képes lehet ennek az elméletnek az elsajátításával, az esettörténetek megértésével és gyakorlatban való megvalósításával.

A serdülők egyre kritikusabban szemlélik környezetüket, így sokszor nem egy történet egésze, csupán egy-egy részlet hat, melyben a diákok felismerik, hogy az a bizonyos mozzanat róluk szól. A könyvek által előidézett érzelmekkel könnyebben megbirkóznak. A foglalkozások alkalmával a tanulók olvasási szintjének és érdeklődésének megfelelő szövegeket kell kiválasztani, akár az adott korosztály általános problémáival kapcsolatos, akár

²² Nagy Attila: *Sorsok és mesék*. In: Szávai Ilona (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*. Budapest, Pont Kiadó, 2009, 22-28.

²³ Boldizsár Ildikó : *Mesepoétika*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004.

²⁴ Boldizsár Ildikó : *Hamupipőke Facebook-profilja*. Budapest, Jelenkor Kiadó, 2008, 17-23.

egy speciális helyzetben kialakult probléma megoldására szánt szöveget akarunk használni. Fontos a diákok motiválása, hogy megszülessen érdeklődésük a szöveg iránt. A szereplők és problémáik vizsgálata során elengedhetetlen a pedagógus irányító munkája a háttérből, például a szereplők motivációinak elemzése során. Ezután a cselekményben megfigyelt problémákra a tanulók által ajánlott megoldásokat és azok következményeit kell számba venni, végül pedig a szereplők, a cselekedetek és a diákok saját maguk vagy más, általuk ismert emberek közötti azonosságok, hasonlóságok felismerését, akár ennek kifejezését kell segíteni.

A többféle megoldási javaslat az adott szövegben fellelhető jelenségre, problémára, ezek következményeinek kitalálása és a legvalószínűbben megvalósuló megoldás kiválasztása egyértelműen fejleszti a gyerekek problémamegoldó gondolkodását, sőt minőségileg is egyre jobb megoldásokat találnak²⁵. Később kamaszkorig nem alakulnak ki tisztán a viselkedés motivációinak megfejtésére szolgáló képességek, így a serdülők mások viselkedésének motivációival kapcsolatos feltételezései csakis saját maguk megértésén alapulnak, azon, hogy ők mit tennének az adott helyzetben. Szociális megértésük tehát először a saját maguk

²⁵ Beth Doll és Carol Doll: *A biblioterápia meghatározása*. „Könyv és Nevelés”, 2000, 3. sz., 5-26.

számára ismerős jelenetek, a saját magukhoz leginkább hasonló szereplők irányába alakul ki.

Egy szöveg közös feldolgozása által szignifikánsan több pozitív hozadékra tudunk szert tenni, mint egyéni olvasással. Utóbbi során ugyanis, vagyis élménymegosztás nélkül magunkra maradunk a kérdéseinkkel, problémáink megosztásával és megoldásával. Közös narratíva nélkül nem feltétlenül lesz dolgunk mélyebbre menő pszichológiai megközelítésű feldolgozásra, reflektálatlan marad az esetleges változás is²⁶.

A nem intézményes nevelésben alkalmazott biblioterápiával kapcsolatos visszajelzések és eredmények ígéretesek: „A gyerekek értelmileg és érzelmileg fogékonyabbá válnak mások szempontjainak figyelembe vétele iránt, növeli az empátiájukat, toleranciájukat, szociabilitásukat; fejleszti a problémamegoldó képességüket, ezáltal a kreativitásukat, mely a tanulási teljesítményben is kamatozik; segíti őket a személyes célok felismerésében, kitűzésében és annak elérésében, vagyis egy céltudatosabb jövőkép és a hozzá vezető út kialakításában” (Bartos és M. Fekete, 2010. 173. o.). Az osztályteremben, a magas színvonalú, kánonban meghatározott, kötelező irodalmi művek megismerése közben és után létrejövő beszélgetés – tekintve az imént felsorolt

²⁶ Béres Judit-Csorba Simon Eszter: Biblioterápia nőknek. *Könyvtári Figyelő*, 2015. 2. sz. 178-195.

pozitív hatásait – az iskolai tananyag része lehetne²⁷, sőt akár azt a kijelentést is megkockáztathatjuk, hogy annak kellene lennie, hiszen az irodalomterápia egyértelműen fejleszti a tanulók egyéni és szociális kompetenciáját. A beszélgetés maga pedig célzott, bizonyos traumapontokat, elsősorban egyéni, de társadalmi problémákat, jelenségeket is körbe tud járni. Fontosnak tartom a személyes élmények (nem erőltetett) megosztását, hiszen a túlzott általánosítás bagatellizálásba, meddő intellektualizálásba csaphat át, ami megakadályozza, hogy az elhangzó tapasztalatok, vélemények olyan befogadókra és befogadásra találjanak a tanulók körében, hogy valódi változást legyenek képesek előidézni bennük. A tanulóknak látniuk kell, hogy mással is megeshetnek fájó dolgok, van, amiben másnak akár nehezebb lehet, vagy helyzetét teljesen megértő, átélő partnerre találhat gondjaival kapcsolatban. Így könnyebb lehet következő lépésként megoldást találni, ráadásul megkönnyebbülést hoz az a tény, hogy nem csak egy út és egy megoldás van a trauma feldolgozásában. Ezt maga a mű is megadhatja, de a róla való beszélgetés különösképpen.²⁸

²⁷ Hász Erzsébet: *József Attila: Nem emel föl. Irodalomterápia mint a befogadás egyik lehetősége.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás II.* Celldömölk, Pauz Kiadó, 1994, 255–264.

²⁸ Gilbert Edit: *Az olvasmányélmény megosztásának igénye, helye, szerepe a csoportos biblioterápiában.* In: Uő: *Az együttérzés irodalmi és vonzatai,* Budapest, Pont Kiadó, 2014, 19–36.

Ezen a ponton recepcióesztétikai kérdéseket hív be az irodalomórára (ezt természetesen egyedül a tanárnak kell tudatosítania, a tanulók „csak” ösztönösen átélik): *biblioterápiai* szempontból előtérbe kell helyezni, akár kizárólagossá kell tenni azt a megközelítést, mely szerint az ilyen jellegű órákon vagy foglalkozásokon a felmerülő témák, problémák, kérdések alapvetően olvasó-orientáltak. Roland Barthes szöveghez való megközelítését²⁹ tovább gondolva: az olvasó írja a szöveget, vagyis a diákokon múlik, milyen értelmezéseket adnak egy műnek. A fókusz azon van, hogy a tanulók a szöveggel való terápiás foglalkozás során, saját olvasataik által, hogyan változnak emocionális és kognitív minőségükben. A szöveg katalizátor, a sorvezető szerepét tölti be³⁰, ezen túlmutatva azonban a létrejövő párbeszéd része is, szöveg és olvasó, valamint olvasó és olvasó között. A felmerülő személyes élettörténetekkel együttesen ez a dialógus hordozza magában a horizontváltás lehetőségét, így a megoldást, a feloldozást. Nem távolodhatunk el akármennyire az adott szövegtől, hiszen akkor kilépünk a mezejéből, ezzel együtt pedig az adott problémakör mezejéből is. Így könnyen elveszíthetjük a megoldáshoz vezető út fonalát. A jó szöveg úgyis sok

²⁹ Roland Barthes: *A műtől a szöveg felé, A szerző halála*. In: Uő: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Budapest, Osiris Kiadó, 1996.

³⁰ Hoi Cheu: *There is no class in this text: from reader-response to bibliotherapy*. *Textual studies in Canada*. Summer 2001, 13/14, 37-43.

irányba kiterjedő „Olvasási Hálót”³¹ hoz létre, épp elég feladat ebben a sűrűben eligazodni és tartani a középpontot.

Milyen is a jó csoportvezető egy ilyen szövevényes szövegértelmező és terápiás folyamatban? A hagyományos pedagógusi szerepeken túl, mint a példamutatás vagy vezetés, több árnyaltabb szerepet is be kell töltenie a tanárnak, melyek sokkal inkább emberi és terapeuta szerepek. Mélyebb világokat tud felmutatni, és a hétköznapi irodalomtanárénál sokkal nagyobb a felelőssége, hogy senki se sérüljön a közös munka során³². Sőt az is elengedhetetlenül fontos, hogy az irodalomterápiásan megszervezett órákon a saját, diákok által már ismert tanáregyéniségével azonos, transzparens legyen. Vagyis olyan tanárra van szükség, akinek általában is az együtt gondolkodás, a gondolkodtatás, a háttérből irányítás hatja át az óráit, amelyeken valóban a tanulók a főszereplők. Máskülönben a diákok ellenállóvá válhatnak és a terápiás munka és cél bizonyosan nem fog megvalósulni³³. A teljesség igénye nélkül íme néhány további fontos vezetői, helyesebben inkább kísérői sajátosság az irodalomterápiás

³¹ Gilbert Edit: *Az olvasmányélmény megosztásának igénye, helye, szerepe a csoportos biblioterápiában*. In: Uő: *Az együttézés irodalmi és vonzatai*, Budapest, Pont Kiadó, 2014, 19-36.

³² G. Tóth Anita: *A csoportterápiás helyzet mint színtér*. "Studia Litteraria", 2014/1-2, 122-125.

³³ V. Gilbert Edit: *Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell*. „Helikon”, 2. sz. 239-248.

megközelítésű magyarórákon: spontaneitás, közlésmód, humorérzék, indulatok kezelése, elfogadás, empátia, visszajelzés, komolyabb előretervezés és értelmezések nélküliség³⁴. A bizalmi kapcsolatot fel kell építeni, az ilyen szemléletű órákra rá kell hangolódnia minden szereplőnek. Ám ennek is meg lehet és meg kell adni az időt, így már a kezdeti foglalkozásokon fontos az, hogy maga a tanár is megbízzon a diákjaiban. Tapasztalatom szerint, amikor a pedagógus is megmutatja az emberi arcát, vállalja a saját traumáit, érzéseit és az témához illően, bizonyos mértékben megosztja ezeket a fiatalokkal, ők maguk is könnyebben és szívesebben nyílnak meg a közös gondolkodás és beszélgetés során. Az így kialakított bizalmi légkör kulcsfontosságú ahhoz, hogy kezdetét vegye a tényleges biblioterápiás munka, és kialakuljon egy előrevivő diskurzus a választott szöveggel kapcsolatban.

Az, hogy mindez olyan csoportban jön létre, ahol a tanulók már bizonyára (jól) ismerik egymást, csak még inkább elősegíti a terápiás hatást, hiszen a tagok tisztában lehetnek egymás élettörténetének bizonyos aspektusaival, lehetnek hasonló tapasztalataik, így hamarabb megnyílhatnak egymás és a terapeuta irányába, továbbá kevésbé fognak rivalizálni egymással, mint egy újonnan szerveződő csoportban.³⁵

³⁴ Rudas János: *Delfi örökösei*. Budapest, Kairosz, 1990. 122-125.

³⁵ Rudas János: *Önismereti csoportok*, Budapest, Animula. 2001.

Az alább következő esettanulmányban egy biblioterápiás tapasztalatomat és az ehhez elkerülhetetlenül hozzá társuló személyes megtapasztalásomat írom le. A bemutatott eset nem egy hosszabb csoportmunka, hanem mindössze egy körülbelül 100 perces foglalkozás tanulságait összegezi. Az előzményeket és a körülményeket ismertetem, néhány hosszabb távú hatást pedig pár szóban összefoglalom. A szöveggel kapcsolatos választásom és a csoportvezetői viselkedésem magyarázatát a fent vázolt elméletek tükrében adom meg, bízva abban, hogy a foglalkozáson részt vevők közül sokak által megélt katarzis élményen és más egyéb pozitív hozadékon túl ez a kiragadott gyakorlati példa többeket arra buzdíthat, hogy az irodalomterápiát beemelje a közoktatásba, és alkalmazza a tanórákon.

Esettanulmány

Első munkahelyemen kezdőtanárként vettem át egy általános iskola 8. osztályának magyartanítását. Sporttagozatos iskoláról volt szó ráadásul a tanév, pontosabban november közepén érkeztem oda, a középiskolai felvételi előtt pár héttel. Az iskolába kizárólag olyan diákok járhatnak, akik igazoltan valamely sportegyesület tagjai vagy élsportolók. A diákoknak (legalábbis legnagyobb részüknek) a tanuláshoz való hozzáállását alapvetően az határozta meg, hogy

lévén kiváló sportolók, nem kell a tanulással komolyabban foglalkozniuk. Meggyőződésüket csak erősítette az iskola szociokulturális közege. A diákok jelentős hányadánál súlyos magatartásbeli problémák és/vagy tanulmányi lemaradások jelentkeztek, mindez a serdülőkor csúcán. Magyarból az előírt tananyaggal nagyon le voltak maradva és ez a felvételi előtt nem sokkal komoly aggodalomra adott okot. A gyerekeket mindenesetre nehéz volt a dolog fontosságáról meggyőzni.

A többi kollégával, és elsősorban az osztályfőnökükkel való beszélgetés után fény derült számomra arra is, hogy a sportolói életmód rengeteg feszültséggel és szorongással is jár, az állandó versenyzés, jobbnak lenni akarás, sok helyen az edzők agressziója, a teljesíthetetlen elvárások, a csalódások, az esetleges sérülések fenyegetése számtalan módon és minőségben nehezítik a gyerekek érzelmi életét. Néhány diák már ekkorra kénytelen volt szembesülni a félbetört ígéretes sportkarrier tragédiájával. Továbbá nagyon sokuknak voltak igen komoly családi problémáik (leggyakrabban a szülők válása, az egyszülős család, az elhanyagoltság, a szülő szenvedélybetegsége stb.), ezért a sport sokszor menekülés is volt számukra.

A sokadik fegyelmezetlenséggel, hangoskodással eltelt, előre haladás nélküli óra kudarca után határoztam el, hogy megpróbálok valami sztenderdtől eltérőt csinálni, amivel elnyerhetem a diákok

figyelmét. Szerettem volna, hogy megtapasztalják, mi az értelme az olvasásnak és az irodalomnak, hogy bizalmi viszony alakuljon ki a tanár-diák kapcsolatunkban, amelyben ők is nyugodtabban és motiváltabban tudnak dolgozni az év végéig. Így döntöttem el, hogy megpróbálom a gyakorlatba átültetni a biblioterapeutaként szerzett ismereteimet. Mindehhez olyan szövegre volt szükségem, amely felől biztos voltam, hogy megérinti őket. Így esett a választásom *Krusovszky Dénes: Mielőtt apámat kettéfűrészelték*³⁶ című novellájára. Mindezt egyetlen kísérleti alkalomnak tekintettem, az irodalomterápia módszerébe bevezető élménynek szántam.

Mindenekelőtt fontos volt, hogy olyan írással foglalkozzunk, amelyről és amelynek szerzőjéről még biztosan nem hallottak a diákok, így előítéletmentesek maradhattak, sem a korbesorolás, sem egy életrajzzal kapcsolatos előzetes tudás nem terelte el a figyelmüket a szövegről, kizárólag annak tartalmára koncentrálnak. Fontosnak ítéltém azt is, hogy legyen *történet*, hiszen általa megfoghatóbbá, érdekessé válik a *textus* a nem olvasó fiatalok számára is. Érdekes volt továbbá egy mai, hétköznapi nyelvezeten írt rövidprózával kísérletezni (ebből a szempontból kiválóak a kortárs novellák), így egy közérthető, a saját nyelvhasználatukkal azonos anyaggal tudunk dolgozni. Egy vers a

³⁶ <https://www.holmi.org/2013/09/krusovszky-denes-mielott-apamat-kettefureszeltek>

rövidsége és a témái okán alapvetően alkalmas lehet az irodalomterápiás munkára, egy átlírizált szöveg azonban minden valószínűség szerint távol marad a lírát jellemzően nem fogyasztó kamaszok számára. Első próbálkozás alkalmával valószínűleg nem igazán tudnának belépni a szöveg világába. Krusovszky szövegéről azonban feltételezhető volt, hogy közel áll hozzájuk, már csak azért is, mert könnyen azonosulhatnak a történet narrátorával, aki egy kisiskolás fiú, az eseményeket az ő szemszögéből látjuk, így a főszereplő traumáit, motivációit, érzéseit és viselkedését könnyebb átérezniük és megérteniük.

A foglalkozás megtartásához a duplaórát tartottam alkalmasnak. A termet átrendeztem, mielőtt a tanulók beléptek volna: körben helyeztem el a székeket, padok nélkül, hogy meghittebb legyen a légkör, a diákok rögtön érezzék, hogy valami más fog történni, ráadásul így kizártam annak lehetőségét, hogy bárki a pad mögött mással foglalatoskodjon. A szöveget én olvastam fel, egyben az egésztest, hiszen a diákok hangos felolvasása másra terelné fókuszukat, esetleg zavarban lennének, még töredezettebbé tette volna az élményt.

Először a címmel foglalkoztunk, természetesen váratlanul érte őket, többen nevettek zavarukban. Ez egy nagyon figyelemfelhívó cím, sokat sejtet, mégsem lehet kitalálni belőle semmit a történettel kapcsolatban. Megpróbáltunk jósolni belőle, vajon miről fog szólni a

szöveg? A horrortól kezdve a baleseten át az álomig sokféle találat hangzott el.

Csendben hallgatták végig a felolvasást és sokáig csend volt utána is. Lassan kezdtem közelíteni, először csak a szöveggel foglalkozva, távolról, azonosítottuk az eseményeket, a szereplőket. Beszélgettünk a novellából megismert családi helyzetről, mi is történik pontosan, mit él át a (két) kisfiú, ki hogy viselkedik, mi okoz feszültséget? Lassan és nehezen szólaltak meg, a téma mélysége, nehézsége miatt feltehetően nem volt könnyű elkezdniük beszélni.

Krusovszky novellája sok problémakört érint, így például a gyerekkorban megélt válást, annak mindenféle aspektusával és az ezzel járó fájdalmaival. Milyen különböző módon élik meg ezt a traumát a különböző korú gyerekek, illetve testvérek, mit kap az idősebb, mit a kisebb testvér; de megjelenik az idősebb testvér felelősségének a kérdése is, s vele együtt a szülői feladatok gyermekekre hárítása, a túl korán felnőtté válás problémája, a korai parentifikáció traumájának témája. A szülők felelőssége és viselkedése, választás a szülők között, szenvedélybetegség és ennek hatása a családra, szégyenérzet, a gyerekek bevonása (vagy éppen kizárása) a folyamatba, az érzelmek elnyomásának kérdése, magatartászavarok, furcsa viselkedések felszedése az elfojtás, elterelés céljából, új felnőtt (szülő?) megjelenése/jelenléte a

családban, mozaikcsaládok, nagyszülők szerepe a szülők válása során, és talán még sokáig folytathatnánk ezt a sort.

Következő lépésként próbáltam az ő saját életük felé terelni a szót. Először csak finoman, általánosságban kérdezgetve őket, hiszen ilyen érzékeny témákról nem szabad hirtelen, provokatív módon kérdéseket feltenni. Ennek ellenére kevés válasz érkezett. Kis idő elteltével inkább egymásról kezdtek el információkat megosztani, zavarukban nevetgéltek, egymásra mutogattak, ami nem szerencsés csoportterápiás helyzetben, mivel további sérüléseket, komoly konfliktusokat okozhat.

Néhány így eltelt perc után nem erőltettem tovább, hogy beszéltessem őket. Stratégiát váltottam, és kihasználva a sokatmondó csendet, a katarzis érzésüket, a mélyen befelé fordulásukat, vagy épp az önmaguk és az osztálytársaik felé irányuló empátiájukat, én magam nyíltam meg. Foglalkozásvezető maradtam, mégis egy tag a csoportból, aki ugyanúgy ember és egykor gyerek, mint most ők, akit – mint mindenkit – szintén értek traumák. Így aztán a szöveg által felvetett problémáknak az én életemben is felbukkanó élményeiről beszéltem, ahol számomra személyessé vált a szöveg. Amikor befejeztem, néhányan kérdéseket tettek fel, és lassan kialakult közöttünk egy párbeszéd. A beszélgetés során végül olyan témákat is érintettünk, mint a versenyszerű sport előnyös

vagy hátrányos hatásai, ha valakinek otthon, a családban problémái vannak stb. Így a diákok újra saját élményeiket kezdték megosztani.

Általában távol tartom magam a didaktikus magyarázatoktól, de az irodalomterápiás foglalkozásokon ez kötelezőnek is mondható. Ennek ellenére az órát mégis azzal zártam, hogy megpróbáltam felhívni a gyerekek figyelmét arra, miért érdemes olvasni, miért van egyáltalán magyaróra az iskolában, miért jó részt venni egy ilyen szövegelemző beszélgetésben, hogy találhatunk közösséget a szereplőkkel, ezen túl egymással, megoldásokat a problémáinkra a versekben, a novellákban, vagy épp a regényekben.

Következő órán tovább foglalkoztunk a novellával, immáron a szövegtől eltávolodva, általánosabban próbáltunk megoldásokat keresni az előző órán érintett problémákra, a traumák feldolgozására. Ha egy kapcsolat válással ér véget, mit tehetnek a szülők, hogy a gyerekeik a legkevesebbet szenvedjék el a dologból, mi a helyes arány, mennyire zárják ki őket a problémákból, mennyire avassák be őket? Hogyan tehetik könnyebbé a gyerekek számára a válást és a változást? Milyen felelősséget hárítanak a gyerek(ek)re, milyen felelősség terhelődik az idősebb gyerekekre? Hogyan lehet ezt elkerülni? Milyen maradhat a gyerek(ek) kapcsolata az anyával vagy az apával? Milyen a jó nevelőszülő, hogy lehet jól konfliktust kezelni? Ez az óra már oldottabban telt, a

megoldások keresésében, a közös ötletelésben szívesebben vettek részt a diákok.

Egyes esetekben hasznos lehet egy irodalomterápiás óra után magán a felhasznált szövegen keresztül megtanítani a lírai és a rövidprózai alkotások elemzését, először általános, majd az adott versre vagy novellára jellemző szempontok sorra vételével. Ugyanakkor nem szükséges mindig ezt tenni, sőt némely esetben akár a terápiás hatásból is elvehető, semlegesítheti az élményt, a gyógyulást, ha egyszerű szövegelemzésbe csapunk át. Erős vagy nehezen működő szövegek esetében azonban épp a feszültségoldó mivolta miatt lehet jó döntés egy hagyományosabb szövegelemzésbe áttérni az órát.

Úgy vélem, maga a katarzis élmény, a magunkba való elmélyülés, a kapcsolódás, az egymás emberi oldalának megismerése, amit együtt átéltünk a diákokkal a foglalkozáson, megmutatja, mennyi pozitív hozadéka lehet, ha az irodalomórákon olykor megpróbálunk terápiásan közelíteni a szövegekhez, hiszen a ma oly nehéz olvasás megszerettetésén túl komolyabban fejlesztjük vele a tanulók ön- és társismeretét, ami a legfontosabb feladata és célkitűzése lehetne ennek a tantárgynak. A fentebb leírt rendhagyó irodalomórának azonban további pozitív hozadékai is voltak: ugyan a fegyelmetlenség nem szűnt meg teljesen, de néhány diákkal ezt követően könnyebben szót értettem, többen figyeltek az órákon,

jóval kevesebb volt az ellenállásuk a munkával szemben és jobban haladtunk a felvételre való készüléssel. Ami a kifejezetten terápiás részét illeti: az egyik tanulóval, aki sok hasonló dolgot átélt, mint a Krusovszky írás főszereplője, néhány héttel később tanórán kívüli segítő kapcsolatba kezdtünk.

Bibliográfia

KRUSOVSZKY Dénes: *Mielőtt apámat kettéfűrészelték*, <https://www.holmi.org/2013/09/krusovszky-denes-mielott-apamat-kettefureszeltek>

ARATÓ László és PÁLA Károly: *A szöveg vonzásában I. - Bejáratok*. Budapest, Műszaki könyvkiadó, 2004.

ARATÓ László és PÁLA Károly: *A szöveg vonzásában II. - Átjárók*. Budapest, Műszaki könyvkiadó, 2012.

ARATÓ László és PÁLA Károly: *A szöveg vonzásában III. - Kitérők*. Budapest, Műszaki könyvkiadó, 1999.

ARATÓ László és PÁLA Károly: *Beavatás. Irodalom és szövegértelmezés*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1995.

ARATÓ László: *12 tézis a magyartanításról*. „ÉS”, 2003. február 21. [online] [2013.11.28] <http://www.irodalom21.hu/2011/05/arato-laszlo-tizenket-tezis.html>

ARATÓ László: *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?* „Kritika”, 2003/11. sz.

ARATÓ László: *A magyartanítás karasztrófája avagy a „módosított” NAT* https://hvg.hu/itthon/20200201_Arato_Laszlo_A_magyartanitas_katasztr_ofaja_avagy_a_modositott_NAT?utm_source=mandiner&utm_medium=link&utm_campaign=mandiner_202003

- ARATÓ László: *A tananyagkiválasztás- és elrendezés néhány lehetséges modellje*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova Kiadó, 2006, 113-123.
- BARTHES, Roland: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Budapest, Osiris Kiadó, 1996.
- BARTOS Éva és M. FEKETE Katalin: *Lélekgyógyítás olvasással. Biblioterápiás tanfolyamok tapasztalatai*. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest, Pont Kiadó, 2010, 167-173.
- BÉRES Judit-CSORBA SIMON Eszter: *Biblioterápia nőknek*. Könyvtári Figyelő, 2015. 2. sz. 178-195.
- BETTELHEIM, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Szombathely, Corvina Kiadó, 2008.
- BOLDIZSÁR Ildikó : *Hamupipőke Facebook-profilja*. Budapest, Jelenkor Kiadó, 2008, 17-23.
- BOLDIZSÁR Ildikó : *Mesepoétika*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004.
- BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia*. Budapest, Magvető Kiadó, 2010.
- CHEU, Hoi: *There is no class in this text: from reader-response to bibliotherapy*. „Textual studies in Canada”. Summer 2001, 13/14, 37-43.
- DOLL, Beth – DOLL, Carol: *A biblioterápia meghatározása*. „Könyv és Nevelés”, 2000, 3. sz. 5-26.
- DUZMATHNÉ TANCZ Tünde: *„Klasszikus mesék” a pedagógiai mentálhigiéné szolgálatában*. „Acta Paedagogica”, 3. Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, 2002.
- E. SZABÓ László: *A hiba nem az ön gyermekében van*. <https://www.es.hu/cikk/2003-02-24/e-szabo-laszlo/a-hiba-nem-az-on-germekeben-van.html>
- G. TÓTH Anita: *A csoportterápiás helyzet mint színtér*. „Studia Litteraria”, 2014/1-2, 122-125.
- GILBERT Edit: *Az olvasmányélmény megosztásának igénye, helye, szerepe a csoportos biblioterápiában*. In: U.ó: *Az együttérzés irodalmi és vonzatai*, Budapest, Pont Kiadó, 2014, 19-36.

HÁSZ Erzsébet: *József Attila: Nem emel föl. Irodalomterápia mint a befogadás egyik lehetősége.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás II.* Celldömölk, Pauz Kiadó, 1994, 255-264.

JENEY Éva: *Biblioterápia, irodalomterápia.* „Helikon”, 2016, 2. sz. 151-155.

KELEMEN Péter: *Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10–14 évesek számára.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Celldömölk, Pauz Könyvkiadó, 1998, 278-287.

L. ANDERSON, Peggy: *Using literature to teach social skills to adolescent with LD.* In: *Intervention in School and Clinic*, 2000, 35. 271-279.

LEWIS HERMAN, Judith: *Trauma és gyógyulás.* Budapest, Háttér, 2019, 14-15.

NAGY Attila: *Sorsok és mesék.* In: Szávai Ilona (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról.* Budapest, Pont Kiadó, 2009, 22-28.

NAGY József és ZSOLNAI Anikó: *Szociális kompetencia és nevelés.* In: Falus István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest, Osiris Kiadó, 2001. 251-269.

NAT 2020. „Magyar Közlöny”, 2020. évi 17. szám.

PETHÓNÉ NAGY Csilla: *Irodalom 9-12.* Budapest, OFI, 2013.

RUDAS János: *Delfi örökösei.* Budapest, Kairosz, 1990.

RUDAS János: *Önismereti csoportok,* Budapest, Animula. 2001.

SULYOK Blanka: *„Nem világos, mi az irodalomtanítás célja” – egy irodalomtanár gondolatai a kerettantervről.*
<http://www.koloknet.hu/iskola/nem-vilagos-mi-az-irodalomtanitas-celja/>
Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.

V. GILBERT Edit: *Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell.* „Helikon”, 2. sz. 239-248.

VEKERDY Tamás: *A mesétől az olvasásig.* In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében.* Budapest, Pont Kiadó, 2010, 27-39.

Minárovics Réka

Intervista fittizia ad Alessandro D'Avenia

– un'ipotesi di lavoro un po' fuori chiave, ovvero domande che farei allo scrittore se fosse qui con me mentre medito sul suo libro “*L'arte di essere fragili - Come Leopardi può salvarti la vita?*” –

“*L'arte di essere fragili - Come Leopardi può salvarti la vita?*”

– s'intitola così il Suo libro uscito nel 2016 presso la casa editrice Mondadori. È un libro un po' *fuori chiave* sia per quanto riguarda il contenuto che la sua forma. Si tratta di un racconto in forma epistolare, come ha detto Lei in un'intervista, ma mi sembra non sia tanto facile definire il genere di questo libro che ci propone un nuovo colore sulla tavolozza di tanti altri *cross-generi* tra *fiction* e *non-fiction*, generi in cui il *letterario* si contamina con l'*extraletterario*. In questa corrispondenza fittizia le lettere da Lei scritte sono dedicate a Giacomo Leopardi, il *poeta del pessimismo*. Ma al posto di un Leopardi pessimista veniamo a conoscerne un altro: quello in cui ognuno che ha mai coltivato sogni, spera o sperava e che, in breve, è o è stato adolescente, può riconoscersi. Il lettore viene invitato a seguire una serie di lezioni su come e perché si deve *essere fragili*, ed in questo percorso viene accompagnato da Lei e guidato da Leopardi. È un libro che, allo stesso tempo, vuole essere il credo filosofico di un uomo e di un insegnante, e vuole magari offrire una possibile lettura sul grande poeta. Tutto questo in un linguaggio che è proprio delle opere letterarie, capace di creare un mondo fittizio in cui immergersi.

Prima di tutto vorrei porLe alcune domande sul lavoro che fa, sulle cose di cui si occupa in genere e attualmente:

1. Lei scrive ed insegna: sono due grandi passioni della Sua vita, ma si ritiene più un professore che scrive o uno scrittore che insegna? Cosa significa per Lei insegnare? E scrivere?
2. Qual era quel momento decisivo della Sua vita che ha risvegliato in Lei l'esigenza di scrivere, quando ha sentito proprio quell'invito a uscire dai limiti di una classe che L'ha portata a rivolgersi ad un pubblico più ampio?
3. I Suoi libri si basano su pezzi di realtà. *Ciò che inferno non è*, fa rivivere la figura di don Pino Puglisi, il Suo professore di religione. La trama di *Bianco come il latte, rosso come il sangue*, s'ispira a una storia reale che Le è stata raccontata dagli adolescenti di un liceo romano: il disegno della figura di Beatrice riprende quella della loro ex-compagna, morta di leucemia, mentre Lei, in parte, si riconosce nel carattere del professore. Anche *Cose che nessuno sa* si costruisce su un fatto di vita: le lettere che Lei ha ricevuto da un'adolescente. Sembra che sia importante per Lei questo germe di realtà per sviluppare le storie, e quindi possiamo dire che le Sue opere hanno sempre un sapore realistico. Cosa pensa del rapporto tra realtà e finzione durante il processo creativo? Qual è la Sua esperienza personale? Possiamo parlare di una poetica meditata?
4. Come si posizionerebbe nella letteratura contemporanea?
5. Gli adolescenti hanno sempre un posto centrale nelle Sue opere: sono i protagonisti dei Suoi libri e i lettori cui li dedica. Eppure, le Sue storie sono anche per gli adulti. Come potrebbe definire il Suo lettore ideale?
6. Secondo Lei, quale potrebbe essere la funzione principale della letteratura oggi (se ne può avere una, in un'epoca così estremamente digitale e tecnologizzata com'è la nostra)?

Ho guardato e riguardato parecchie delle Sue *performances* televisive, ho visto molti video e ho letto molte interviste, e mi ha impressionato sempre quella passione con cui ha parlato della Sua professione e del Suo lavoro di prof.

7. Per Lei cosa significa essere professore?
8. Ha un blog che si intitola Prof 2.0. Il “2.0.” vuole alludere a una sorta di qualità che si esigerebbe oggi nel mondo dell’istruzione o che si prefigge come modello e/o ideale (raggiunto o da raggiungere)?
9. Secondo Lei, l’attuale sistema scolastico riesce a soddisfare le esigenze degli adolescenti? E, più da vicino, l’insegnamento della letteratura riesce a colmare la distanza che oggi c’è tra i ragazzi e il testo scritto?
10. Qual è l’approccio migliore per leggere un autore classico? Potrebbe essercene uno che va attraverso una lettura attualizzata? Intendo dire: aiutando gli studenti a ricavare dai testi quel messaggio che ancora oggi può essere attuale o valido?
11. Nel Suo libro *L’arte di essere fragili – Come Leopardi può salvarvi la vita?* parla del Suo trucco di introdurre la lezione su Leopardi, mostrando la sua immagine ai Suoi studenti. Poi li invita a immaginare la scena in cui Leopardi entra in classe, ecc. In che modo aiutano questi metodi a far conoscere meglio l’opera del grande poeta? Ritene necessario entrare nel mondo del poeta come persona, con una propria biografia e una propria psicologia, per interpretare la sua opera?
12. Uno degli ultimi capitoli del libro si intitola “La scuola secondo Leopardi”. C’è una bellissima metafora che ogni tanto ritorna sulle pagine del libro: il seme. Dal seme, se viene curato e riceve attenzione, germoglia un bellissimo fiore o una robusta pianta, un miracolo che era rinchiuso nel seme. Sono proprio così anche

gli adolescenti che richiedono molta cura ed attenzione. Se le ricevono ne possono nascere meraviglie. Pazienza ed attenzione, sono queste le parole chiave, appunto come ci viene suggerito dal poeta, secondo cui “la natura non va a salti”. Secondo lei possiamo adottare questo concetto a scuola?

Infine, avrei alcune domande proprio su questo libro.

13. All’inizio, pochi credevano nel Suo progetto: presentare un autore, la cui figura si associa al pessimismo, mentre si vuole parlare del segreto della felicità, ha suscitato una grande sorpresa tra i lettori. Qual era il Suo obiettivo nello scrivere questo libro?
14. Nelle sue poesie, Giacomo Leopardi usa l’aggettivo “frale”. Lei ha scritto un libro su questa condizione umana. In che cosa consiste essere fragili?
15. Nel Suo libro presenta Leopardi come un amico fraterno. Com’è iniziata quest’amicizia? Per quale motivo ha scelto Leopardi come guida in un viaggio in cui, da parte Sua, anche Lei svolge la stessa funzione in relazione ai suoi lettori? (ho l’impressione che sia come se si trattasse di un rispecchiamento di rapporti...) Perché e in che cosa un poeta dell’Ottocento può aiutare l’uomo moderno?
16. Lei distingue tra filosofia pessimista e stile malinconico riguardo a Leopardi. Potrebbe spiegare questa distinzione? È possibile che un pessimista sia nello stesso tempo un uomo in strenua lotta per la felicità?
17. Parlando dell’immagine di un Leopardi troppo schematizzato, spesso liquidato semplicemente come pessimista, che s’incontra nell’istruzione, usa la parola „formula”, con cui sembra suggerire l’idea di una certa stigmatizzazione ? Secondo Lei, questa *formula* è sbagliata o superficiale, si dovrebbe perciò

semplicemente approfondire meglio il discorso, oppure a che cosa vuole alludere con essa?

18. Secondo il libro, le quattro tappe della vita che tutti percorriamo sono l'*adolescenza*, ossia l'arte di sperare, la *maturità*, o l'arte di morire, la *riparazione*, ovvero l'arte di essere fragili e il *morire*, ossia l'arte di rinascere. Come si rispecchiano questi periodi nella vita di Leopardi?
19. Lei afferma che questi libri appartengono ai cosiddetti *romanzi di formazione*. Secondo la Sua definizione, durante la narrazione uno sguardo adulto segue costantemente i giovani e questo muta la prospettiva che hanno davanti a sé. Anche questo libro su Leopardi appartiene ai *romanzi di formazione*?
20. "In queste pagine pongo domande e rispondo a Leopardi" – scrive nel prologo. Si tratta, come abbiamo già detto, di una corrispondenza fittizia. Perché ha scelto la forma dell'epistolario?
21. Cita solo due poesie interamente: "*l'Infinito*" e "*A se stesso*", che propongono due diverse condizioni di vita: la speranza e la disperazione. Perché ha messo al centro della sua attenzione proprio queste due condizioni?
22. Durante il viaggio cui invita i suoi lettori, anche Lei ha subito una bella metamorfosi. In che cosa consiste questa metamorfosi?
23. Mentre scriveva il libro e nascevano in Lei i suoi capitoli, è cambiato il Suo modo di intendere Leopardi? Magari aveva scoperto qualcosa di nuovo in lui?
24. Molti hanno sottolineato la predominanza dei testi in prosa nel libro rispetto al peso che la poesia di Leopardi occupa nella letteratura italiana. Perché questa scelta?
25. Possiamo notare uno squilibrio nello spazio che dedica alle singole tappe della vita umana: l'adolescenza abbraccia ben

sedici capitoli, e le altre tre tappe (*maturità, riparazione e morire*) assommano insieme a meno della metà del libro. Perché?

26. Molto spesso diventa impossibile distinguere il Suo ragionamento da quello di Leopardi, per esempio, Lei inizia una frase che sarà poi conclusa con le parole del poeta. Quale era il suo principio nel selezionare i brani leopardiani?
27. Il libro ci mostra un Leopardi un po' differente da quello che normalmente viene proposto dalla critica. Possiamo considerare il Suo libro una rilettura di Leopardi?
28. L'ultimo capitolo dedicato all'adolescenza comprende una lettera scritta da Leopardi a suo padre. È l'unica lettera *tradotta* da Lei in lingua italiana contemporanea. Perché questa particolare attenzione prestata alla lettera?
29. In Leopardi è sempre presente una forte tensione fra ragione e sentimento. Lei, come vede possibile conciliare queste due grandi facoltà umane? In qual modo?
30. L'immagine di un Leopardi religioso è fortemente discussa dalla critica. Conoscendo un po' la sua biografia, in cui appare sempre un Leopardi materialista, è difficile immaginarlo così. Eppure la sua poesia è piena della ricerca del trascendentale. Nell'ultimo capitolo del libro intitolato "*Morire o l'arte di rinascere*" vediamo un Leopardi che sta parlando di Dio. Che cosa ha voluto suggerire con questa scena? Si tratta veramente di un Leopardi che, alla fine, arriva a intuire l'esistenza di Dio oppure, a questo punto, siamo entrati nella pura finzione, in cui Lei o la Sua voce subentra a quella del poeta?
31. Quando parla dell'ultima tappa della vita, afferma che l'unica cosa che salva le cose dalla morte è l'amore. Questo amore Lei lo ha trovato in Dio. Come definirebbe il termine "amore"? È una

forza trascendentale? Uno che non ha ancora incontrato Dio, o che semplicemente non crede, come può imparare *l'arte di essere fragile*?

32. Inizia il libro con l'immagine di un cielo stellato e termina con la stessa. Che cosa vuole simboleggiare questa *struttura ad anello* (almeno a livello di immagini)?
33. Su che cosa sta lavorando attualmente? Quali sono i Suoi progetti per il prossimo futuro? Ha delle nuove idee che possono essere tradotte poi in opere?

Grazie infinite per l'attenzione che ha prestato a me e alle mie domande. Le sono grata. Nei suoi libri ho trovato tante belle cose che mi hanno spinto a riflettere sulla vita, su di me e sul nostro compito qui sulla terra. E devo ringraziarLa anche per il fatto che ho avuto modo di conoscere meglio Leopardi. Ho imparato molto da Lei.