

Műhelymunkák VI.
Fiatal kutatók dolgozatai

Műhelytanulmányok VI.
Fiatal kutatók dolgozatai

Szeged

2024

Szerkesztette

Dávid Kinga

Zentainé Kollár Andrea

© Szerzők

ISSN 3004-0191

Kiadta: Szegedi Tudományegyetem BTK, Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék
Felelős Kiadó: Andrea Zentainé Kollár

A kiadványt támogatta:

„Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, valamint tudományos
műhelyein való részvétel és a lebonyolítási feladatok ellátása” c. pályázat
A pályázati kategória kódja: NTP-HHTDK-23-0016



TARTALOM

Előszó	9
IRODALOM	11
BAKAI Boglárka: Újraírt viszonyok: anyák, lányok és boszorkányok. Az énkeresés motívuma Elsa Morante <i>Menzogna e sortilegio</i> és Elena Ferrante <i>L'amore molesto</i> című művében	13
1. Bevezetés	13
2. Elsa Morante <i>Menzogna e sortilegio</i>	15
2.1 A regény szerkezeti felépítése	16
2.2 A visszaemlékezés mint elbeszélői technika	17
2.3 Az írás mint mágikus erő	18
2.4 Anna fiktív levelei és Elisa személyiségfejlődése	20
3. Elena Ferrante <i>L'amore molesto</i>	22
3.1. A regény szerkezeti felépítése	24
3.2. Az anya elvesztése. A visszaemlékezés kezdete	24
3.3. Megkettőzések: a lánygyermekben tükröződő anya	27
3.4. Nápoly, a felismerés helyszíne	28
3.5. A múltbéli trauma felismerése	29
4. Konklúziók	31
Marco DALLA VALLE: Biblioterápia: egy olasz modell felé (ford. CSÁKVÁRI Lilla és DÁVID Kinga)	33
Klinikai- és fejlesztő biblioterápia	35
A biblioterápia dinamikája	36
Alkalmazott biblioterápia	37
A biblioterápiához kapcsolódó speciális eszközök	38
Az osztályteremben használható alaptermék	42
FARKAS Mónika Kitti: „[...] le poesie, i romanzi e le orazioni debbano serbar più nazionalità [...]” A Risorgimento művei és az irodalom funkciója közötti lehetséges összefüggések	47
KOVÁCS Zita: A jezsuiták és az olasz egység	60
Bevezető	60
1. A jezsuita rend kezdetei és az antiklerikalizmus	61
1.1. A jezsuita rend megalapítása	61
1.2. Az antiklerikalizmus	61
2. Az egyház és a vallás kérdése: fő irányzatok	63
2.1. Vincenzo Gioberti (1801-1852)	63
2.2. Antonio Rosmini Serbati (1797-1855)	65
3. A jezsuita rend, a vallás és az egyház kapcsolata egy volt jezsuita szerzetes szemével	66
4. A következmények, avagy a jezsuiták sorsa az olasz egység létrejöttékor	68
Összegzés	69

MATOLCSI Balázs: Niccolò Ammaniti: Il pulp vive ancora _____	71
SZABÓ Tímea: A tankönyvkiadás és a pedagógiai folyóiratok helyzete a 19. századi Olaszországban _____	80
Bevezetés _____	80
1. Úton az egységes állami iskolarendszer felé _____	82
1.1. A nyelvi kérdés _____	82
1.2. Legfontosabb oktatási törvények és rendelkezések _____	83
2. Az oktatás és a kiadás kapcsolata _____	86
3. A TESEO kutatási projekt _____	87
4. A legfontosabb kiadói központok: Milánó, Firenze és Torinó _____	89
4.1. Milánó _____	89
4.2. Firenze _____	90
4.3. Torinó _____	91
Összegzés _____	91
SZILÁGYI Edina: Brunella Gasperini (fél)úton az autobiografikus írás felé _____	93
1. Ki volt Brunella Gasperini? _____	93
2. Az autobiografizmus Gasperini műveiben _____	95
3. Én és ők. Egy férj feljegyzései _____	97
3.1. Az olvasóra gyakorolt impact eszközei _____	98
3.2. A szöveg szerkezete, felépítése _____	99
3.3. Az elbeszélő és funkciója _____	99
3.4. A humor árnyalatai _____	101
4. Még egy szó az <i>autofiction</i> -ről _____	104
ZEMEN Anna Mária: A város, ahonnét nincs menekvés. Tér, idő és identitás viszonya Ermanno Rea, <i>Napoli Ferrovia</i> című regényében _____	105
NYELVÉSZET ÉS NYELVPEDAGÓGIA _____	115
Anna ANDREINI: Tracciando l'andamento: dati storici degli studenti nel sistema di istruzione dell'italiano in Ungheria _____	117
Il sistema di istruzione formale in Ungheria _____	117
1.1 L'italiano nella scuola primaria _____	120
1.2 L'italiano nella scuola secondaria _____	123
1.3 L'italiano nell'istruzione superiore _____	128
Conclusione _____	131
BAKAI Boglárka: A tanári elvárások hatása a diákokra: A Pygmalion-effektus jelensége és lehetséges megoldásai _____	133
Bevezetés: A Pygmalion-effektus „felfedezése” _____	133
1. A Pygmalion-effektus kollektív dimenziójának vizsgálata _____	134
2. A Pygmalion-effektus kutatása osztálytermi környezetben _____	135
3. A tanári elvárások hatása a diákokra (kutatások) _____	136
Összegzés: megoldások _____	141

Michela GRIGIONI: Apprendimento della pronuncia italiana di apprendenti slavofoni: un'analisi attraverso il software PRAAT	145
1. L'insegnamento della pronuncia.	145
2. Metodo di ricerca e strumento di analisi.	146
3. Elementi analizzati	147
3.1. Intonazione	147
3.2. Accento	149
3.3. Geminazione consonantica	150
3.4. L'effetto delle vocali anteriori sulle consonanti	150
4. Risultati dell'analisi	151
4.1. Parlanti slavofoni	151
4.2. Parlante madrelingua italiana	163
5. Conclusioni	165
HORVÁTH Zoltán: Az érettségi vizsga és helye az olasz oktatási rendszerben	167
1. Az olasz iskolarendszer fontosabb jellemzői	167
2. Az olasz érettségi vizsga története	168
3. A 2019. évi olasz érettségi reform	169

Előszó

A Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszéke 2019-ben Műhelymunkák címmel új könyvsorozatot indított. A kezdeményezés célja az volt, hogy a tanszék fiatal kutatói, phd-hallgatói és az OTDK-n versenyző diákjai mentortanáraik segítségével és útmutatásával olyan fórumot kapjanak tanulmányaik publikálására, melynek révén kutatásaik a szélesebb olvasóközönség számára is elérhetővé válnak. Az utóbbi években mind az Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskolában, mind pedig az Országos Tudományos Diákkör versenyein nagyobb számban vesznek részt hallgatóink, ugyanakkor doktori képzésünk 2021-ben nyelvészeti tematikával bővült. Az Olasz Tanszék tudományos diákműhelyeiben a fiataloknak köszönhetően sokrétű munka folyik; a kutatások eredményeiből így évről évre egyre gazdagabb anyagot jelentethetünk meg.

A páros évek kiadványai az OTDK-n bemutatott pályaművek témáját folytató, továbbvivő kutatásokat, illetve a hajdan diákkörös, immár doktori hallgatóként tevékenykedő ifjú tudósok munkáit helyezik a középpontba: sorozatunk hatodik kötetének gerincét is ennek a közösségnek az újabb tanulmányai teszik különlegessé. A korábbi évfolyamokhoz hasonlóan idén is vannak vendégszerzőink: nagy örömmel vettük a Veronai Egyetemről Marco Dalla Valle biblioterápiás szakember tanulmányának magyar nyelven való megjelentetésének lehetőségét. A Perugiai és Sienai Egyetemen folytatott nyelvdidaktikai kutatásaiba két fiatal kolléga nyújt betekintést, kötetünket pedig az olasz mint idegen nyelv módszertanát oktató kolléga rövid tanulmánya zárja.

A Műhelytanulmányok hatodik kötetének megjelenését 2024-ben is a Nemzeti Tehetség Program támogatta.

Szeged, 2024. május 08.

Dávid Kinga
Zentainé Kollár Andrea

IRODALOM

**Újraírt viszonyok: anyák, lányok és boszorkányok. Az énkeresés motívuma
Elsa Morante *Menzogna e sortilegio* és Elena Ferrante *L'amore molesto* című
művében¹**

Jelen tanulmány tárgya a XX. századi és a kortárs olasz női irodalom két kiemelkedő egyénisége, Elsa Morante és Elena Ferrante egy-egy regényének komparatív vizsgálata „az írás mint énkeresés” szempontjából. Elsa Morante *Menzogna e sortilegio* című regényének főszereplője és elbeszélője Elisa de Salvi, aki a szülei és a nevelőanyja elvesztése után úgy dönt, hogy szavakba önti családjá történetét. Elena Ferrante *L'amore molesto* című regényének főszereplője, Delia, aki a történet elbeszélője is, Elisához hasonlóan elveszti az anyját, és úgy határoz, hogy egy pszichoanalitikus napló formájában reflektál anyjával való kapcsolatára. Az Elisa és a Delia által megszokott valóság darabjaira hullik, így arra kényszerülnek, hogy új és egészséges megvalósulási lehetőséget találjanak. Morante és Ferrante regényeinek alapvető eleme a szétesettség, majd az újraépítkezés problematikája. Mindezt az teszi még izgalmasabbá, hogy ennek a folyamatnak elengedhetetlen eleme a főszereplőknek egy másik női figurával való kapcsolatának alakulása, illetve ennek a kapcsolatnak a „papírra vetése”, amely a főszereplők énkeresésének magját képezi.

Keywords: Elsa Morante, Elena Ferrante, írás, énkeresés, anya-lánya kapcsolat

1. Bevezetés

Az alábbiakban egy komparatív kutatás eredményeit foglalom össze, amelynek tárgya Elsa Morante *Menzogna e sortilegio* és Elena Ferrante *L'amore molesto* című regénye. A kutatás kiindulópontja, hogy Elsa Morante fent említett regénye Elena Ferrante számára meghatározó olvasmányélményt jelentett, olyannyira, hogy 2002-ben Stefania Scateninek adott interjúban az író maga is úgy említette a regényt, mint azon kevés könyvek egyikét, amelyeket a saját könyvei írása közben is olvasott:

Mi sono limitata a scrivere leggendo di volta in volta i libri che mi facessero non bella, ma buona compagnia mentre scrivo. Ne ho un discrete elenco, li chiamo i libri di incoraggiamento: l'Adele di Tozzi, Dalla parte di lei della de Céspedes, Lettere dell'Editore della Manzini, Menzogna e sortilegio o L'isola di Arturo della Morante ecc.²

¹ „A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM ÚNKP-23-3-SZTE-45 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

² Elena FERRANTE: *La frantumaglia*, Roma, Edizioni e/o, 2016, 77. Magyarul: “Kizárólag olyan könyveket olvasok, amelyekkel körülbástyázom magam írás közben. Bátorító könyveknek hívom, csinos kis listát állítottam össze belőlük az évek folyamán: szerepel rajta Fderigo Tozzi Adele című regénye, Alba de Cespedes *Férjek gyöngye* című regénye, Gianna Manzini *Levél a kiadónak* című könyve, Elsa Morantétól a *Hazugság és varázslat, valamint az Arturo szigete*.” (Gomolygás, ford. Király Kinga Júlia, Budapest, Park Könyvkiadó, 2023, 87.)

Sőt, a *Frantumaglia* című műhelynaplójában már a második fejezetben azt írja, hogy Elsa Morante „*un’autrice che ho amato moltissimo*”³, majd hozzáteszi „*di Elsa Morante, i cui libri amo moltissimo, ho molte parole in testa.*”⁴ Mindezen kijelentések után Ferrante azt is hangsúlyozza naplójában, hogy azért olvassa újra és újra Morantét (legfőképpen a pályája kezdetén), hogy olyan íróvá váljon, aki képes újra-teremteni és megalkotni a történeteiben az erős női figurát egy olyan kultúrában, amely megfosztotta a nőket a nőiségüktől.⁵

Amellett, hogy Elena Ferrante méltatja Elsa Morante irodalmi munkásságát, a különböző összehasonlító elemzéseknek köszönhetően a kritikusok is arra a következtetésre jutottak, hogy a két író különböző regényei között hasonlóságokat fedezhetünk fel, különösképpen a *L’amore molesto* és a *Menzogna e sortilegio* című művek között. Annamaria Guadagni szerint például:

*L’associazione tra le due scrittrici è nata quasi subito, non dall’allitterazione fonetica - non immediatamente, almeno - ma da una similitudine dello sguardo: la luce crudele e appassionata che taglia il rapporto madre-figlia, fonte di quella ambivalenza molesta - d’amore e odio - che è percepita come conio dell’identità femminile e, insieme, come imprinting dell’eros.*⁶

De Tiziana de Rogatis szerint is releváns felvetés a két szerző regényei közötti áthalások megléte, aminek egyik legekleatásabb példája az anya ábrázolása, amely Ferrante irodalmi világában a maga összetett megjelenítésében a *Menzogna e sortilegio* anya figuráira utal vissza, illetve ez utóbbi női genealógia ábrázolására, amelynek során a főhősnő története előtt és mellett az anya és a nagyanya története is helyet kapnak⁷.

De Rogatis kijelentéséből kiindulva jelen tanulmány hipotézise az, hogy a két vizsgált regény főszereplője, Elisa és Delia a saját családjuk történetének felidézésével reflektálnak a női alakok sorsára és a hozzájuk fűződő viszonyukra, és ezzel

³ Elena FERRANTE: *La frantumaglia*, Roma, Edizioni e/o, 2016, 13. Magyarul: „*egy szerzőnő, akit nagyon szerettem*”. [saját fordítás]

⁴ Elena FERRANTE: *La frantumaglia*, Roma, Edizioni e/o, 2016, 15. Magyarul: „*Elsa Morante írásait ki-mondhatatlanul szeretem, szavai keringenek bennem.*” (*Gomolygás*, ford. Király Kinga Júlia, Budapest, Park Könyvkiadó, 2023, 13.)

⁵ Elena FERRANTE: *La frantumaglia*, Roma, Edizioni e/o, 2016, 13-16.

⁶ Annamaria GUADAGNI: *La leggenda di Elena Ferrante*, Milano, Garzanti, 2021, 228. Magyarul: „*A két író közötti asszociáció szinte azonnal megfogalmazódott, nem a fonetikus alliterációból - legalábbis nem azonnal -, hanem a tekintet hasonlóságából: a kegyetlen és szenvedélyes fényből, amely áthatol az anya-lánya kapcsolaton, annak a zaklató ambivalenciának - a szeretetnek és a gyűlöletnek - a forrásából, amelyet a női identitás érméjeként és egyúttal az erős sz lenyomataként érzékelünk.*” [saját fordítás]

⁷ Tiziana DE ROGATIS: *Metamorphosis and Rebirth: Greek Mythology and Initiation Rites in Elena Ferrante’s Troubling Love*, in G. Russo BULLARO & S.V. LOVE (szerk.): *The Works of Elena Ferrante. Reconfiguring the Margins*, New York, Palgrave Macmillan, 2016, 3847.

együtt személyiségük formálódásának alapvető lépései, valamint az elbeszélésük döntő mozzanatai is kirajzolódnak. Az írás motívumának elemzése a regényekben, véleményem szerint, még érdekesebbé válik az anya-lánya kapcsolat keresztmetszetében. Mindenekelőtt azért, mert az anya figurája, mint női modell kiemelt szerepet játszik a főszereplők énkeresésében. De azért is, mert egyrészt Morante a két szereplő (anya és lánya) írásának ellentétes jelentést tulajdonít: míg az anya esetében az örület képzetével, Elisa esetében az egészséges én megteremtésével társul az írás motívuma; másrészt Ferrante művének esetében a főszereplő az írásnak köszönhetően olyan meghatározó emlékeket elevenít fel és él át újra, amelyek segítenek egészséges keretek közé helyezni az anyjához fűződő ellentmondásos és ellentétes érzésekkel átszótt kapcsolatát, és ezzel együtt sikerül *frantumált* énjének új kontúrokat találnia. A kronológiai sorrendet követve először Elsa Morante *Menzogna e sortilegio*, majd Elena Ferrante *L'amore molesto* című regényét vizsgáljuk.

2. Elsa Morante *Menzogna e sortilegio*⁸

A *Menzogna e sortilegio* Morante első regénye, amely 1948-ban jelent meg az Einaudi kiadó gondozásában. Ugyanebben az évben a regény elnyerte a Viareggio-díjat, amely Renè de Ceccatty szerint lehetővé tette az író számára, hogy hivatalosan is belépjen a nagybetűs irodalmi életbe, hiszen a háború utáni időszakban mindazok az írók, elbeszélők, költők és esszéisták, akik „számítottak”, már mind elnyerték ezt a díjat⁹.

A regény főszereplője és elbeszélője Elisa De Salvi, aki a szülei (Anna és Francesco) és a nevelőanyja (Rosaria, a jóindulatú prostituált) halála után úgy döntött, hogy – mint egy hűséges titkárnő – szavakba önti családjá szövevényes történetét: “[...] *ed io, come una fedele segretaria, scrivo. [...] Ecco perché ubbidisco alle loro voci, e scrivo: chi sa che col loro aiuto io non possa, finalmente, uscire da questa camera*”¹⁰. Elisa bezárkózik a szobájába, és abban reménykedik, hogy családtörténet megszületésével elhagyják démonjai és kiléphet saját maga választotta börtönéből.

A regény a XIX. század végén és a XX. század elején játszódik, egy képzeletbeli Palermóban. Morante természetes módon emeli be a társadalmi valóságot a fantázia alkotta és mágikus elemekkel tűzdelt történetébe, görbe tükröt tartva a társadalmi problémáknak. Bár a cselekmény a két világháború közötti időszakban játszódik, a regényben semmilyen utalás nincs a viláégésre. Ennek ellenére Morante egyik önéletrajzi jegyzetében azt írja, hogy a regényben a háború alatt átélt személyes élményeivel, különösen az erőszakkal kapcsolatos érzéseiről beszél, amelyek nagy hatással voltak felnőtté válására: “[...] *dalla guerra: è lì che, precocemente e con violenza,*

⁸ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino, Einaudi, 2014⁴ (1948).

⁹ Renè DE CECCATTY: *Elsa Morante. Una vita per la letteratura* (trad. Sandra Petrigiani), Vicenza, Neri Pozza, 2020.

¹⁰ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino, Einaudi, 2014⁴ (1948), 29.

io ho incontrato la maturità. Tutto questo, io l'ho detto nel mio romanzo *Menzogna e sortilegio*, anche se della guerra, nel romanzo non si parla affatto”¹¹. Carola Susani szerint a háború épp olyan hatással volt Morantéra, mint a valósággal és a halállal való szembesülés a főszereplőire: valójában egy hirtelen bekövetkező, erőszakos, elfogadhatatlan és megtagadott ráébredésről van szó mindkét esetben.¹²

2.1 A regény szerkezeti felépítése

A regény terjedelméből adódóan (kb. 900 oldal) érdekes kérdéseket vehet fel, hogy milyen szempontok mentén, hogyan szegmentálható strukturálisan a mű. A regényben ábrázolt női genealógia alapján, például, a mű három részre bontható: az elsőben Elisa a nagymamája, Cesira életéről mesél, a másodikban az anyjáról, Annáról, végül az utolsó részben a saját sorsáról. Az elbeszélői hang funkciója alapján azonban – ahogyan Graziella Bernabò is állítja – négy részt különíthetünk el¹³: a bevezetőben a főszereplő homodiegetikus narrátorként beszél a fikció jelenében (az elbeszélői „én” egy tizenkilenc éves nő alakjában jelenik meg, akit a halott családtagjai arra kényszerítenek, hogy idézze fel a hazugságokkal és fájdalomokkal teli múltjuk eseményeit); majd egy viszonylag terjedelmes köztes rész következik (az elbeszélői „én” pozíciót vált, mindentudóvá válik, és részletesen elmeséli azokat az eseményeket, amelyeknél nem volt jelen személyesen: a nagymamája boldogtalan házasságát és anyja szerelmi életét); a harmadik részt a memoárszerű, visszaemlékező írásmód jellemzi (a főszereplő ismét homodiegetikus narrátorrá válik, felidézi a gyermekkorában történt eseményeket: szülei boldogtalan házasságát és anyja örületbe vezető útját); végül pedig a befejezésben az elbeszélő visszatér a regény kiinduló helyzetéhez, és elmeséli, hogyan fogadta őt örökbe Rosaria, és hogyan maradt egyedül a nő halála után a macskájával, Alvaróval.

¹¹ Elsa MORANTE: *Cronologia*, in Carlo CECCHI e Cesare GARBOLI (szerk.): *Opere I*, Milano, Mondadori, 1988, 154. Az idézet magyarul: „[...] a háborúból: ott találkoztam először oly erőszakos módon az érett műveltemmel. Mindennek a *Menzogna e sortilegio* című regényemben adtam hangot, bár a háborúról egyáltalán nem esik szó a regényben”. [saját fordítás] Elsa Morante és Alberto Moravia 1943 szeptember 8-án menekült el Rómából a háború elől. A házaspár az egyik barátjuknak, Malapartének köszönhetően megtudta, hogy felkerültek azon szerzők listájára, akiket a Badoglio-kormány el akart tüntetni. Malaparte a Külföldi Sajtószövetség magyar elnökétől kapta ezt az információt. Morante és Moravia viharos és kalandokkal teli menekülésük után az amerikai szövetséges csapatok irányába indult, majd Lazio déli részén, Fondiban, Sant’Agatában találtak menedéket. Ennek a megrázó élménynek állít emléket Alberto Moravia *Egy asszony meg a lánya* (olasz nyelven: *La ciociara*) című nagyrészt önéletrajzi ihletésű regénye. A szerző felesége iránti tiszteletének ad hangot művében, ugyanis a közösen átvészelt nehéz időszakban megtapasztalhatta felesége erejét és bátorságát. Vö. René DE CECCATTY: *Elsa Morante. Una vita per la letteratura* (trad. Sandra Pettrignani), Vicenza, Neri Pozza, 2020, 98.

¹² Carola SUSANI: *Elsa Morante. Tra storia e sortilegi*, Roma, La Nuova Frontiera, 2019, 31.

¹³ Graziella BERNABÒ: *La fiaba estrema. Elsa Morante tra vita e scrittura*, Roma, Carocci, 2016, 81-82.

2.2 A visszaemlékezés mint elbeszélői technika

Az elbeszélést Elisa visszaemlékezése alakítja, amelyet – Rosa szerint – a véletlen események sorozata tölt meg, azaz az emlékek és eme események összefonódásából születik meg az elbeszélés¹⁴. Az időbeli ugrások és a narratív perspektíva váltakozása nem okoz töréseket a cselekményben, az elbeszélés ritmusa gördülékeny. Bár az elbeszélő időnként megszakítja az elbeszélés fonalát, hogy kritikát fogalmazzon meg a szereplőivel kapcsolatban, különösen a női szereplőkre vonatkozóan, ezek a kitérők az elbeszélés fontos részét képezik, ugyanis olyan meghatározó élményekről szólnak, amelyek hatással voltak a főhős személyiségfejlődésére. Mindezt pedig az a kapcsolat teszi lehetővé, amellyel Morante összeköti az írás motívumát az identitáskereséssel. Sőt, Morante tulajdonképpen már a regény elején megjelöli, hogy mi Elisa célja a családja történetének megírásával: *“E mi domando: “Chi è questa donna? Chi è questa Elisa?”*¹⁵

A főszereplő énkeresése szinte tisztán női környezetben játszódik, amelynek feldzésében fontos szerepet játszik a képzelet, amely egyfajta mágikus hangvételt kölcsönöz az elbeszélésnek. Az írás, ahogyan Di Franco állítja, *“ci trasporta in una dimensione magica, mitica, di sortilegio, antitetica al vigente Neorealismo di quegli anni, basata su atmosfere surreali, trasognate, favolose ed oniriche”*¹⁶. Mindebben nagyon fontos szerepet játszik a halottak kórusa (családtagok), akik azzal a céllal veszik körül Elisát, hogy megszállják őt, és rávegyék a történetük megírására:

*In queste notti di veglia, al posto dell'antica menzogna ho una nuova compagna: la memoria. Trascorro l'intera notte a ricordare eventi passati. Non soltanto il mio passato, e in particolare l'infanzia, e l'ultimo anno vissuto coi miei parenti, che ritrovo intatto e vivido come fosse di ieri; ma anche il loro passato, quello di mio padre e di mia madre, e della mia famiglia defunta. Non posso usare altro verbo che ricordare: infatti tutto ciò che ignoravo di loro mi si spiega naturalmente, e io ripercorro fin dal principio le loro vite come se tutte fossero episodi della mia.*¹⁷

Mindez annak a lehetőségével kecsegtet, hogy az elbeszélés végére, a családtagok történetének megismerésével Elisa világosabb képet kaphat arról, ki is ő valójában. Nem véletlen, hogy visszaemlékezésének tárgyai elsősorban a család nőtagjai, akik mind elutasítandó vagy követendő mintaként szolgálnak jellemfejlődéséhez. ;Ezzel kapcsolatban beszél Tiziana De Rogatis egyfajta „realismo stregatoról”, vagyis hogy Elisa családjának története valójában négy boszorkány (az anyai nagynyja, Cesira;

¹⁴ Giovanna ROSA: *Elsa Morante. Profili di storia letteraria*, Bologna, Il Mulino, 2013, 46.

¹⁵ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 11.

¹⁶ Marcella DI FRANCO: “Elsa Morante e il “sortilegio” della sua parola”, *Nuova Corvina*, 32. szám. (2020), 51-52. (49-63.) Magyarul: “egy mágikus, mitikus, varázslatos dimenzióba repít bennünket, amely ellen-tétben áll az akkoriban uralkodó neorealizmussal, szürreális, álomszerű, mesés és álomszerű atmoszférákon alapul”. [saját fordítás]

¹⁷ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 27.

az anyja, Anna a nagynénje, Concetta; és saját maga, Elisa) története¹⁸. Véleményem szerint ezek a boszorkányok befolyásolják leginkább Elisa személyiségének alakulását. Ráadásul ezek azok a figurák, akikről az elbeszélő különböző titkokat tár fel annak érdekében, hogy az elbeszélésének végén meghatározhassa identitásának kontúrjait.

2.3 Az írás mint mágikus erő

Bár a családtörténetet Elisa idántitáskeresét szolgáló elbeszélésében ismerjük meg, mellette van egy másik „boszorkány” is, az anya, aki ugyancsak az önkeresés eszközeként használja az írást. Lányával ellentétben azonban neki nem sikerül „egészséges” énjét felszínre hoznia, hanem éppen ellenkezőleg: a valóság és a képzelet közötti térben bolyongva végleg elveszíti a valósággal való kapcsolódását és megőrül. Mindez annak következményeként történik, hogy életét egyedül a nárcisztikus unokatestvére, Edoardo iránti viszonzatlan szerelme tölti ki:

*Infatti, accadeva non di rado che, mentre Anna si struggeva sola sola in camera pensando al cugino, questi all'insaputa di lei facesse la guardia in istrada per vedere s'ella usciva per proprio conto a spasso. Ella si tormentava pensandolo intento ad altri svaghi, in compagnia d'altre fanciulle, e lui si tormentava nel dubbio ch'ella non si tormentasse abbastanza.*¹⁹

Anna vágyainak, így írásának is az elsődleges tárgya – és egyben a történet egyik központi szereplője – az unokatestvér Edoardo. A kegyetlen férfi halála után ugyanis Anna szerelmesleveleket kezd írni saját magának a férfi nevében, miközben szép fokozatosan megőrül: *“per levarsi, e scrivere a se medesima le finte lettere d'un cugino che non esisteva più”*²⁰. A „fiktív” levelek, ahogy Cesare Garboli mondja, *„sono futili e mondane di un fantasma infantile”*²¹. A képzeletnek és az írásnak köszönhetően Anna végre magára ismerhet abban az illúzióban, amelyet a hosszú évek alatti éber álmodozásaiban és az unokatestvér iránt érzett viszonzatlan szerelmében öntudatlanul felépített.

Elisa gyermekként figyel, ahogy anyja éjszakánként írja ezeket a „kitalált” leveleket, és látja, ahogy az anyja az írás hatására teljes extázisba kerül:

¹⁸ Tiziana DE ROGATIS: „Realismo stregato e genealogia femminile in *Menzogna e sortilegio*”, *Allegoria* 3, 80. szám. (2019), 97-124.

¹⁹ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 152.

²⁰ Elsa MORANTE: *Cronologia*, in Carlo CECCHI e Cesare GARBOLI (szerk.): *Opere* I, Milano, Mondadori, 1988, 761.

²¹ Cesare GARBOLI: *Introduzione*, in Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 10. Magyarul: „egy gyerekes szellem hiábavaló és evilági produktumai” [saját fordítás]

Poiché era incominciato il caldo, mio padre viaggiava a preferenza sui treni serali e notturni; e mia madre approfittava delle nostre notti solitarie per levarsi, e scrivere a se medesima le finte lettere d'un cugino che non esisteva più. [...] Le sue pupille acquistavano uno straordinario splendore, i suoi labbri sbocciavano mollemente e parevan tinti di carminio, e un rossore ardente le accendeva non solo la faccia, ma fino alle spalle mezze nude. Si capiva allora, da tali segni, ch'ella era lontana ormai dalla povera Elisa, e anche dalla vera se stessa.²²

A levelek tartalmával azonban csak akkor szembesül Elisa, amikor az anyja találkozgatni kezd Concetta nagynénivel. Ahogyan De Rogatis is mondja, ő az a női figura, akinek alakját leginkább kidolgozta Morante: Concetta személyében egyszerre keveredik a paranoid delírium, a fia iránti szinte „vérfertőző szerelem”, a vallási babona és az arisztokrata felsőbbrendűség gögje²³. A nagynéni abból meríti a hatalmát, megbecsültségét, hogy egy patriarchális társadalomban olyan fiúgyermek anyja, aki az adott közösség értékes részét képezi. Egyetlen életcélja a fia iránti imádatának életben tartása. Amikor Anna felolvassa neki a valójában saját maga által írt leveleket, ez megerősíti a gyászoló asszonyt tévhitében, hogy a fia még életben van. Érdekes megfigyelnünk azt a folyamatot, amelyet a „fiktív” levelek olvasása indít el, ugyanis ennek köszönhetően Anna újból Edoardo szeretőjének érzi magát, míg Concetta úgy érzi, visszakapta halott fiát. Concetta szerint azonban valójában neki szólnak a levelek, így Annát is csupán eszközként tekinti a fiával való kapcsolatfelvételhez:

In simili schermaglie, entrambe, Anna e Concetta, si trasfiguravano in volto, sì che Concetta sembrava una giovane donna, e Anna una ragazza quasi ancora bambina. Bisbigliando, si scambiavano confidenze, domande e risposte, di cui non riuscivo a cogliere che il pronome lui mille volte ripetuto.²⁴

A levelek felolvasása majd közös megvitatása új rituálévá válik a két nő között, cinrosságot szülve közöttük, hiszen mindketten különös és beteges ragaszkodással szertették a férfit:

Di noi tre, la più felice era mia madre. Ella era, infatti, la presunta destinataria delle finte lettere: e leggendole a Concetta godeva il piacere incantevole (non ultimo, certo, fra i piaceri dell'amore), di mostrare ad un'altra donna in qual misura lei, Anna, era amata. Or le lettere, per questo medesimo motivo, sembravan le più adatte a provocare le gelosie di donna Concetta; ma la mente di costei non pareva discernere una precisa destinataria di

²² Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 570.

²³ Tiziana DE ROGATIS: „Realismo stregato e genealogia femminile in *Menzogna e sortilegio*”, *Allegoria* 3, 80. szám. (2019), 113.

²⁴ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 585.

*quella corrispondenza. [...] A tratti presumeva anzi, addirittura, d'esser lei la destinataria, e vedeva in Anna una sorta d'intermediaria tra lo spirito d'Edoardo e il suo.*²⁵

A rituálét az teszi még érdekesebbé, hogy a halott férfi „spirituális” megidézése egy olyan környezetben történik, amelyben szinte „fizikálisan” jelen van maga is: Concetta házában ugyanis szinte végtelen mennyiségű portré található a halott Edoardo-ról. Tiziana de Rogatis szerint a rituálé tétje valójában a férfi feltámasztása, amelynek során Concetta és Anna erős érzelmi köteléket hoznak létre egymás között, amelyben meghatározzák a férfi mellett betöltött szerepüket:

*In simili schermaglie, entrambe, Anna e Concetta, si trasfiguravano in volto, sì che Concetta sembrava una giovane donna, e Anna una ragazza quasi ancora bambina. Bisbigliando, si scambiano confidenze, domande e risposte, di cui non riuscivo a cogliere che il pronome lui mille volte ripetuto.*²⁶

Ennek megfelelően Concetta ismét fiatal anyává válik, míg Anna megint fiatal lány, Edoardo kedvese lesz²⁷. A rituálénak és Edoardo megidezésének köszönhetően a két nő kiüresedett élete újra értelmet nyer, hiszen megvalósulási lehetőségük csak a férfival való kapcsolatukban teljesebbé válhat.

2.4 Anna fiktív levelei és Elisa személyiségfejlődése

Elisa gyermekként tanúja annak, ahogyan anyja a fiktív leveleket írja, majd felolvassa Concetta néniének. Felnőtt fejjel elfogadhatatlannak tartja anyja beteges, szinte neurotikus fantáziálgatását, amellyel beteljesületlen vágyára keresi a gyógyírt, és később – elbeszélői szerepében – nem hajlandó elfogulatlan maradni a ténnyel szemben: a levelekben csupán egy zavart elme tükörcképét látja. Így a levelek olyanok az anyjával való kapcsolatában, mint egyfajta „mágikus tükör”, hiszen rajtuk keresztül Anna nem közvetlenül ugyan, de azt a női arcát mutatja, amelyet Elisa elutasít és nem akar követendő mintaként tekinteni rá. Ahogy Sharon Wood mondja: *“il dramma delle lettere emerge dal loro essere lette, condivise, in parte divulgate, in parte nascoste: per quello che rivelano e svelano di Anna e di Elisa stessa”*²⁸.

Morante egy egész fejezetet szentel a fiktív levelek bemutatásának (*Le seduzioni romantiche non erano che prose scandenti?*²⁹). E hamis levelezésen keresztül, De

²⁵ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 583-584.

²⁶ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 585.

²⁷ Tiziana DE ROGATIS: „Realismo stregato e genealogia femminile in *Menzogna e sortilegio*”, *Allegoria* 3, 80. szám. (2019), 117.

²⁸ Sharon WOOD: *Models of Narrative in Menzogna e sortilegio*, in Stefania LUCAMANTE & Sharon WOOD (szerk.): *Under Arturo's Star. The Cultural Legacies of Elsa Morante*, West Lafayette: Purdue, 2006, 108. (94-111.) Magyarul: *“a levelek drámája abból fakad, hogy elolvassák, megosztják, részben felfedik, részben elrejtik őket: abból, amit Annáról és magáról Elisáról elárulnak és felfednek”*. [saját fordítás]

²⁹ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 587-597.

Rogatis szerint, az anya nem csak ártatlan kislánycént jelenik meg (*“dormiente, preziosa Fenice”*³⁰), amilyen gyermekkorában volt, hanem a trauma okozta darabokra tört, megbomlott elméjű felnőtt nő képében is, aki szinte mágikus hatalommal bíró bálványként magasodik a lánya fölé (*“un oggetto di miseria e di pietà”*³¹).³² Anna személyiségfejlődése különösképpen abból a szempontból érdekes, ahogyan Morante a lányával való kapcsolatában ábrázolja őt. Elisa mélységesen szereti az anyját, de a nő semleges a lányával szemben:

*Mia madre era stato il primo, e il più grave, dei miei amori infelici [...] la sua fredda compagnia, la sua perfidia. Ma niente, neppure lo strazio dell' amore infelice m'era più concesso; niente, ella mi negava pure il suo disdegno, sfuggiva fino alla mia speranza più esigua, estrema.*³³

Azáltal, hogy Elisa az anyja halála után újraírja/átírja a leveleket, az íráson keresztül az anyja személyiségének változását is megéli, következésképpen tükrözni, ábrázolni tudja, ahogyan az örület lépésről lépésre eluralkodik rajta. Emiatt úgy vélem, hogy Morante az írás által egy képzeletbeli anya-lánya kapcsolatot teremt a regényében, mivel az elbeszélő az anyja által írt levelek olvasásával és elemzésével közelebb tud kerülni hozzá, megismeri a vágyait, és az átírással új körvonalakat szab kapcsolatuknak. Azzal, hogy Elisa az írásnak köszönhetően helyre tudja állítani az anyja és a közötté fennálló köteléket és rekonstruálni tudja a család női genealógiáját, Morante szinte világossá teszi, hogy ezek lényeges szerepet játszanak a nők személyes fejlődésében és a világban elfoglalt helyük meghatározásában.

Ezt mutatja az is, hogy a regény elején Elisa elárulja, a nevelőanyja a halála előtt átadta neki az anyja által írt „fiktív” leveleket, és ennek következtében kezd a család-történet megírásába részben a saját emlékei, részben pedig e levelek alapján. Értelmezésem szerint Elisa azért írja regényét, hogy énjének új körvonalakat keressen, és ezen az úton meghatározó alak az édesanyja: a vele való kapcsolata és az íráshoz fűződő viszonyával párhuzamba rendezhető³⁴: mindkettő alapját az anya által írt levelek képezik. Véleményem szerint, érdekes lenne eljátszani azzal a gondolattal, hogy az írás egy olyan biztos pontot jelent a főhős életében, amelyet az anyjának kellett volna betöltenie a személyiségfejlődésében. Ebben az értelemben az írás akuta terápiás jelentést ölt magára, hiszen Elisa általa tudja újradefiniálni az anyjával

³⁰ Uo., 589.

³¹ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014¹ (1948), 589.

³² Tiziana DE ROGATIS: „Realismo stregato e genealogia femminile in *Menzogna e sortilegio*”, *Allegoria* 3, 80. szám. (2019), 120.

³³ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014¹ (1948), 18-19.

³⁴ Érdekes ellentétet képez Elisa biológiai anyja (Anna) és a nevelőanyja (Rosaria) közötti különbség. A két nő, az ellentétes külső és belső tulajdonságaik miatt, kiegészítik egymást. A női én kettős jellegét képviselve: Anna az “éjszaka”, míg Rosaria a “nappal”. Az anyákról mint “az éjszaka” és “a nappal” szimbólumairól lásd: Giovanna ROSA: *Elsa Morante. Profili di storia letteraria*, Bologna, Il Mulino, 2013, 52-57.

való kapcsolatát. Nem ok nélkül ajánlja Elisa neki a regényt („*Dedica per Anna*”³⁵): reménye, hogy feltárva a család múltját, megismerve a gyökereit, rá tud lelteni önmagára. Cesare Garboli szerint a fiktív levelek alkotják azt a csomópontot, amely köré a *Menzogna e sortilegio* szövevényes cselekménye „tekeredik”, de a levelek jelentik azt a kiindulási pontot is, amelynek köszönhetően a szereplők története, interperszonális kapcsolatai kibogozhatóvá, értelmezhetővé válnak³⁶.

3. Elena Ferrante *L'amore molesto*³⁷

A *L'amore molesto* (magyarul: *Tékozló szeretet*) Elena Ferrante szintén első regénye, amelyet 1992-ben publikált az Edizioni e/o könyvkiadó. A könyv a Procida, Isola di Arturo – Elsa Morante 1992-es díjátadóján kitüntetést kapott, a szerző azonban nem vett részt a rendezvényen. A személyes szereplés helyett egy levelet küldött a kiadónak, arra kérve a szerkesztőket, hogy olvassák fel a díjátadón. A levél két szempontból is érdekes. Egyrészt annak az írói szándéknak első publikus kinyilvánítása, amely szerint Ferrante írói álnéven szeretne publikálni és nem kívánja népszerűsíteni a könyveit személyes szereplés formájában, csakis írásban hajlandó olvasóival kommunikálni. Úgy véli, a szerző, bár elengedhetetlen eleme a műnek, nem feltétele az értelmezhetőségnek. A szerző feladata, hogy saját útjukra engedje a könyveit. Ha rendelkeznek mondanivalóval, akkor meg fogják találni az olvasóikat a szerző jelenléte nélkül is: „*Ti voglio solo confidare che la mia è una piccola scommessa con me stessa, con le mie convinzioni. Io credo che i libri non abbiano alcun bisogno degli autori, una volta che siano stati scritti. Se hanno qualcosa da raccontare, troveranno presto o tardi lettori; se no, no.*”³⁸

Másrészt, a levélben Ferrante hangot ad Elsa Morante irodalmi munkássága iránti tiszteletének. Morante írói világából egy olyan elemet ragad ki, amely jelen írás szempontjából is releváns: az anya figurájának ábrázolását. Morante *Lo scialle andaluso*³⁹ elbeszéléséből a *formátlan* jelzót emeli ki, amely az anyák ruhájára, az életkorukra, az öregségre vonatkozik. Morante szerint a varrónők is úgy viszonyulnak az anyák testéhez, mint amikor ruhát készítenek számukra: mintha nem is női

³⁵ Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 9.

³⁶ Cesare GARBOLI: *Introduzione*, in Elsa MORANTE: *Menzogna e sortilegio*, Torino: Einaudi, 2014⁴ (1948), 9.

³⁷ Elena FERRANTE: *L'amore molesto*, Roma, Edizioni E/O, 1999. (magyarul: *Tékozló szeretet*, ford. Balkó Ágnes, Budapest, Park Könyvkiadó, 2019.)

³⁸ Elena FERRANTE: *La frantumaglia*, Roma, Edizioni e/o, 2016, 12. Magyarul: „Csak annyit mondanék, hogy fogadalmat tettem önmagamnak, a meggyőződéssemnek. Úgy vélem, a könyveknek, azután, hogy megírták őket, nincs szükségük szerzőre. Ha van mondanivalójuk, előbb-utóbb megtalálják olvasóikat; ha nincs, így jártunk.” (Gomolygás, ford. Király Kinga Júlia, Budapest, Park Könyvkiadó, 2023, 9.)

³⁹ Elsa MORANTE: *Lo scialle andaluso*, Torino: Einaudi, 1963.

testek lennének. Ferrante számára meghatározó felismerés volt, hogy még a varrónők is így gondolják, akik maguk is nők, sőt lányok vagy anyák. Pedig az új ruhának köszönhetően, az anyák nőiességének megmutatásával megmenthetnék az anyákat:

Se le sarte delle madri imparassero a tagliare loro i panni addosso denudandole, o se glieli attillassero fino a recuperare il corpo di donna che hanno, che hanno avuto, nel vestirle le spoglierebbero e il loro corpo, i loro anni, non sarebbero più un mistero senza importanza.⁴⁰

Véleményem szerint Ferrante itt a női írók metaforájaként érti a varrónőket. Arra buzdítja író társait, hogy formálják át az uralkodó, "formátlan" anyaképet egy olyan nőképpé, amely az anyák valódi és értékes mivoltát sűríti magába:

Forse Elsa Morante quando parlava delle madri e delle loro sarte parlava anche della necessità di ritrovarne gli abiti veri e fare a brani le abitudini che gravano sulla parola madre. O forse no. A ogni modo io ricordo altre sue immagini (il rimando a una "sindone materna", per esempio, definita "tessitura di fresco amore sul corpo della lebbra") dentro cui sarebbe bello abbandonarsi per risalire come nuove sarte pronte a combattere l'errore dell'Informe.⁴¹

Mindez azért érdekes, mert Ferrante *L'amore molesto* című regényében a varrónők és a ruhák különösen fontos szerepet játszanak a történetben kirajzolódó anyalánya kapcsolat szempontjából. Az átszabás, a rászabás motívuma is megjelenik, amely a főszereplő személyiségfejlődése és az anyjával való kapcsolatának tisztázása miatt lesz beszédes mozzanat.

Az 1900-as évek második felében, Nápolyban játszódó *L'amore molesto* című regény főszereplője és elbeszélője Delia, aki az anyja (Amalia) hirtelen halálát követően arra a döntésre jut, hogy egy pszichoanalitikus napló formájában megpróbálja feldolgozni a veszteséget, így feleleveníti a vele való kapcsolatának legfontosabb pillanatait.

⁴⁰ Elena FERRANTE: *La frantumaglia*, Roma, Edizioni e/o, 2016, 16. Magyarul: „Ha az anyák varrónői oly módon szabnák rá a ruhát az anya testére, hogy egyszersmind le is csupaszítják azt, ha beszüktenék azt a ruhát annyira, hogy visszaadják vele az anyák egykori és jelenlegi testét, akkor az öltöztetés gesztusával le is vetkőztetnék őket, a testük és az életéveik soha többé nem minősülnének jelentéktelen titoknak.” (Gomolygás, ford. Király Kinga Júlia, Budapest, Park Könyvkiadó, 2023, 14.)

⁴¹ „Amikor Elsa Morante az anyákról és varrónőikről beszél, annak fontosságáról is beszél, hogy rátaláljuk végre az anyákhoz méltó igazi ruhákra, és darabokra szaggassuk az anya szóra ránehezülő rossz beidegződéseket. Vagy talán mégsem erről. Bennem mindenesetre ott vibrálnak más képek is – például az „anyai lepel” mint „friss szöttese a leprás testen” –, amelyeket érdemes volna tüzetesen megvizsgálni, hogy új varrónőként feltámadva eloszlassuk a Formátlan tévedéseit.” (Uo., 15.)

3.1. A regény szerkezeti felépítése

Ferrante szinte valamennyi regényében azonosíthatóvá válik egy olyan séma, amely alapján öt mozzanatra oszthatjuk a főszereplő énkeresésének történetét. A regények kezdetén mindig egy létválságos helyzetet talál az olvasó, amely a főszereplő megszokott életéből való kisiklás nyomán eszkalálódó *krízis*ben mutatkozik meg. Hatására az elbeszélő-főszereplő úgy dönt, az írás segítségével megpróbálja feltárni a fájdalom mögött rejtőző okokat. Ahogyan a főszereplő énjének kontúrjai fokozatosan elmosódnak, úgy megy végbe személyiségének *de-konstrukciója*, amelynek végén úgy érezzük, összeolvad egy másik szereplővel. Tulajdonképpen olyan reflektálódásról (tükröződésről) van szó, amely a főszereplő *énje* és egy számára fontos másik női szereplő között megy végbe. A nem tudatosított múltbéli trauma, amely az én megkettőződése mögött áll, a feldolgozás során egyre közelebb visz a főszereplő átmeneti kontúrvesztéséhez, amelyből aztán az új, „egészséges” személyiség re-konstrukciója nő ki. Ahhoz tehát, hogy a főszereplő feldolgozza a traumát, először „vissza kell térnie” a múltba, fel kell ismernie azt a traumatikus eseményt, amelynek következtében sérült az önazonossága, és amelynek hatására bekövetkezett a *kontúrvesztés*⁴². Az egyén fájdalmas felismerésekkel teli utat jár be, amelynek végén új formát öltve (a traumatikus élmény emlékét magába integrálva) az elfogadás és a gyógyulás útjára tud térni.

3.2. Az anya elvesztése. A visszaemlékezés kezdete

A kettős narráció technikájának köszönhetően – Ferrante többi regényéhez hasonlóan – egy lineáris, jövő felé haladó és egy múltat idéző, mozaikszerű történetmondás (*flash back*-ek) keretében tárul az olvasó elé Delia személyiségének formálódása. Énkeresésének első fontos mozzanata az anyja, Amalia elvesztése. Az anya halálának körülményei rögtön a regény első soraiban megfogalmazódnak. Mindezzel összefonódva jelenik meg az emlékezés aktusa is:

Mia madre annegò la notte del 23 maggio, giorno del mio compleanno, nel tratto di mare di fronte alla località che chiamano Spaccavento, a pochi chilometri da Minturno. Proprio in quella zona, alla fine degli anni Cinquanta, quando mio padre viveva ancora con noi, d'estate affittavamo una stanza in una casa contadina e trascorrevamo il mese di luglio dormendo in cinque dentro pochi roventi metri quadri. Ogni mattina noi bambine bevavamo l'uovo fresco, tagliavamo verso il mare tra canne alte per sentieri di terra e di sabbia e andavamo a fare il bagno. La notte in cui mia madre morì la proprietaria di quella casa,

⁴² A *kontúrvesztés* Ferrante írói világának egyik meghatározó eleme. Egy olyan szétesettség-állapotot ír le, amely Ferrante főszereplőinek történeteiben bekövetkező váratlan és létválságos helyzet eredményeképpen következik be. A főszereplő énje egy fájdalmas felismerés következtében darabjaira hullik. Thomka Beáta például az arisztotelészi felismeréssel azonosítja a kontúrvesztést. Vö. Beáta THOMKA: *Az olasz saga 1*, in <http://www.muut.hu/archivum/25411>

*che si chiamava Rosa e aveva ormai più di settant'anni, sentì bussare alla porta ma non aprì per paura dei ladri e degli assassini.*⁴³

Figyelemreméltó egybeesés, hogy az anya halála egybeesik a lány születésnapjával, vagyis a halál egyben felszabadulás is, lehetőség, hogy Delia önálló életre találjon. A halál és az élet motívuma így fonódnak kölcsönösen egybe. Morante *Menzogna e sortilegio* regényével áthallást képezhet, hogy Elisa is akkor dönt úgy, hogy leírja történetét, amikor az anyja és a nevelőanyja is meghal.

A halál, az elengedés és az újjászületés fájdalmas körforgását Ferrante egy érzelmileg megterhelő képpel ábrázolja: az anya temetésén Delia a saját vállán cipeli Amalia koporsóját. Az anya és lánya kapcsolatának ellentétes érzésekkel átszótt természetű így az anya temetésén is megmutatkozik. Az anyja halála látszólag nincs hatással Deliára, a temetésen rideg arccal követi az eseményeket, nem sír, szinte megkönnyebbülést érez. Ennek ellenére ő is a vállán akarja cipelni a koporsót, ami azt sugallja, hogy érzelmileg még mindig nagyon is kötődik anyjához. A főszereplő vállára nehezedő koporsó terhe az anya emlékének terhével forr össze. Ennek az elengedését szimbolizálja Delia váratlan menstruációja: „*Durante il funerale mi sorpresi a pensare che finalmente non avevo più l'obbligo di preoccuparmi per lei. Subito dopo avertii un flusso tiepido e mi sentii bagnata tra le gambe.*”⁴⁴ A menstruáció hatására – egy hirtelen felbukkanó képzelgés formájában – megjelenik előtte az anyja, amint ő is vérzik és a vattákat cseréli a fehérneműjében:

*Il flusso di sangue era copioso. Ebbi un senso di nausea e un lieve capogiro. Vidi nella penombra mia madre a gambe larghe che sganciava una spilla di sicurezza, si staccava dal sesso, come se fossero incollati, dei panni di lino insanguinati, si girava senza sorpresa e mi diceva con calma: Esci, che fai qui? Scoppiai a piangere, per la prima volta dopo molti anni.*⁴⁵

A látomás hatására Delia sírásban tört ki, ami annak az érzelmi gátnak az átszakadását szimbolizálja, amellyel Delia igyekezett elfojtani az anyja iránti szeretetét. A könnyek tehát a lelki, a menstruációs vér pedig a testi manifesztálódása annak, hogy Delia személyiségének azon darabja távozik a testéből, amely teherként cipeli az anyját, mint a temetésén a koporsót⁴⁶. A menstruációs vér képében Ferrante azt ábrázolja, Delia nehezen ugyan, de végre elengedi az anyját. Sőt, ezáltal Ferrante arra

⁴³ Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 25.

⁴⁴ Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 30.

⁴⁵ Uo., 34.

⁴⁶ A nyugati kultúrában számos testnedv tabunak számít. A különböző testnedvek azáltal, hogy azokat nem az énünk részeként kezeljük, idegen állapotot idéznek elő a testünkben. Ennek következményeképpen identitásunk biztonságát fenyegetik. Kércy szerint azonban amikor ezek a testnedvek távoznak a

is rávilágít, hogy a főszereplő krízisének magja valójában az anyjával való kapcsolatában gyökerezik. A menstruációs vér a test és a lélek megújulásával kecsget Delia számára. Annak az énkeresési folyamatnak a kezdetét jelzi, amelynek végén talán sikerül az anyjától független nőként újjászületnie. Maureen Murdock szerint a menstruáció sok nő számára egy olyan fontos alkalom, amely a nőiesség oltárán történő áldozatról szól⁴⁷. Egy olyan szent és sérthetetlen utazás, amelynek célja egyrészt a női test visszaszerzése, másrészt a kultúra rég elveszett lelkének újrafelfedezése⁴⁸. A menstruáció nem csak azt jelzi, hogy Delia elindulhat azon az úton, amelyen az anyjával való kapcsolatát tisztázhatja, hanem a történeten keresztül Ferrante egy új anyaképet hoz létre, amely lehetővé teszi az anya nőiségének szimbolikus visszaszerzését.

Delia énkeresésének első szakaszában elengedhetetlen egy másik látomásról is megemlékezni. Az anyja temetése után visszatér annak nápolyi lakásába, és úgy dönt, hogy ott tölt pár napot a hátrahagyott ügyek elrendezése végett. Az első éjszakán furcsa álmot lát. Az anyja egy éjszakai pillangó és egy fiatal várandós nő képében jelenik meg előtte:

*Dormii non più di un paio d'ore, senza sogni. Quando aprii gli occhi, la camera era buia e dalla finestra aperta veniva solo il chiarore nebuloso dei lampioni che si diffondeva su uno spicchio di soffitto. Amalia era lassù come una farfalla notturna, giovane, forse sui vent'anni, chiusa in una vestaglia verde, con un ventre gonfio da gravidanza avanzata. Sembrava serena nel viso, strisciava sulla schiena torcendo il corpo convulsamente per uno spasimo doloroso. Chiusi gli occhi per darle il tempo di staccarsi dal soffitto e tornare nella morte; [...] Quindi passai a un torpore denso di immagini, con le quali cominciai senza volerlo a raccontarmi di mia madre.*⁴⁹

Amalia emléke (szelleme) tehát ott dolgozik Deliában, nem engedheti el, feladata van a kapcsolatukat illetően. Ez a mozzanat újabb áthallást képez a *Menzogna e sortilegio* regénnyel, hiszen Deliát, Elisához hasonlóan, a halott anyja „szelleme” keríti hatalmába, így olyan, mintha egyszerre lenne részese az élők és a holtak világának, elbeszélésében pedig keverednek a valóságos és a hallucinációs emlékek az anyjáról. A látomás végeztével („cominciai senza volerlo a raccontarmi di mia madre”⁵⁰) megszületik Delia és az anyja emléke közötti „narratív paktum”, amelynek következtében Delia akaratan kívül is arra szánja magát, hogy az anyjáról meséljen magának.

testből, velük együtt önmagunk egy része is eltűnik. Vö. Anna KÉRCHY: *A nő nyelvet ölt – feminista narratológiai, esztétikai, testelméleti tanulmányok*, in *Ikonológia és műértelmezés 14*, Szeged, JATE Press, 2018.

⁴⁷ Maureen MURDOCK: *Il viaggio dell'eroina* (trad.: Melania Romanelli), Roma, Dino Audino, 2010, 11.

⁴⁸ Maureen MURDOCK: *Il viaggio dell'eroina* (trad.: Melania Romanelli), Roma, Dino Audino, 2010, 11.

⁴⁹ Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 47.

⁵⁰ Uo.

3.3. Megkettőzések: a lánygyermekben tükröződő anya

Delia már kislánykora óta arra vágyott, hogy ne hasonlítson az anyjára, igyekezett minden rokon vonást gondosan elrejtteni. Elutasítását elsősorban a külső megjelenés formájában fejezte ki, például hiába örökölte az anya hosszú fekete haját, levágatta hosszú tincseit. Évről évre azonban újabb és újabb elrejtendő hasonlóságok bukkantak fel.

Amalia halála után, amikor a tükörben rádöbben a kettejük közötti hasonlóságra, mintha a saját tükörképében az anyja megkettőződését látná. A felismerés döbbenetes módon hat rá, el kell fogadnia a tényt, hogy a közöttük lévő fizikai hasonlóság sokkal mélyebb jelentéssel bír. Ferrante írói világában a felismerés ábrázolásának egyik visszatérő eleme a tükör: az igazság eszköze, amelynek köszönhetően olyan dolgokkal szembesülhetünk, amelyek rejtve voltak előttünk. A tükörben – ahogyan Marzano mondja – egyszerre találjuk meg és veszítjük el önmagunkat.⁵¹ Amikor az énképünk kontúrjai elmosódnak, új kapcsolatot kell kialakítanunk magunkkal: az új én-kép tehát új én-kapcsolattal jár.⁵² Amikor Delia a tükörbe néz, tükörképében az anya arcvonásai rajzolódnak ki előtte: „*Mi sciacquai la bocca e mi lavai con cura il viso. A vederlo pallido e disfatto nello specchio inclinato sul lavandino, decisi all'improvviso a truccarmi. [...] "Sei una fantasma" dissi alla donna nello specchio. [...] Non ti assomiglio.*”⁵³ Ennek hatására Delia összezavarodik. A tükör megmutatja valódi énjét, az igazi arcát, amely szinte eggyé válik az anyja képével. A benne tükröződő Amalia félelemmel tölti el. Nehéz elfogadnia, hogy az anyja tovább él benne. Ennek ellenére úgy dönt, kisminkeli magát az anyja készletével, vagyis a festék segítségével az anyja arcát rajzolja magára:

*Era una reazione inconsueta. Non mi truccavo né spesso né volentieri. L'avevo fatto da ragazza ma da qualche tempo non lo facevo più: non mi pareva che il trucco mi migliorasse. Ma in quell'occasione mi sembrò di averne bisogno. Presi il beauty dalla valigia di mia madre, tornai nel bagno, lo aprii, ne estrassi un vasetto ricolmo di crema idrante sulla cui superficie era rimasta l'impronta timida del dito di Amalia. Cancellai quella sua traccia con la mia e ne usai con abbondanza.*⁵⁴

Ezáltal tulajdonképpen tudatosítja magában az anyja megkettőződését. Azzal, hogy Delia letörli Amalia hidratálókrémes tégelyéről az ujjlenyomatát a sajátjával, Ferrante előrevetíti, hogy a történet végére Delia megtalálja személyiségének kontúrjait. Méghozzá azokat, amelyeket már nem az anyja énje határoz meg. Mindehhez Delianak új kapcsolatot kell kiállítania egyrészt a saját új és egészséges én-képével, másrészt Amalia emlékével.

⁵¹ Michela MARZANO: *Miroir*, in Michela MARZANO: *Dictionnaire du corps*, Parigi, PUF, 2007, 590-593.

⁵² Uo.

⁵³ Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 61.

⁵⁴ Uo.

3.4. Nápoly, a felismerés helyszíne

Delia történetében az anyával kapcsolatos emlékek felidézéséhez elengedhetetlen háttérként szolgálnak a különböző helyszínek, amelyek hatására a főszereplő „visszatérhet a múltba”. A regény helyszíne Nápoly, amelyet ambivalencia és maszkulin atmoszféra jellemez. A regény férfi szereplői vagy fizikálisan (például Delia apja) vagy lelkileg (Caserta, aki perverz módon sóvárgott Amalia után) bántalmazták a nőket, szinte prédaként tekintenek rájuk. Egy olyan férfiközpontú hatalom képviselői, amelynek tagjai elnyomják a nőket, fizikális fölényüket fitogtatják erőszakos megnyilvánulásaikkal. A *Menzogna e sortilegio* című regényben ezzel szemben – mintegy ellenpontoszva a női szereplőket – a legtöbb férfi (Anna apja, Elisa apja, Francesco mostohaapja) pozitív karakter, aki igyekszik segíteni a lányait abban, hogy kiteljesedjenek. Az egyetlen szereplő, aki kiemelkedik az odaadó férfi szereplők csoportjából, Anna szeretője, Edoardo. Ahogy Hanna Serkowska is mondja, Edoardo a kétértelműség és a kettősség mestere⁵⁵, de Giovanna Rosa szerint is Edoardo erős szexuális ambiguitással rendelkezik⁵⁶, amely az elbeszélés struktúrája és az interperszonális kapcsolatok kialakulása szempontjából tűnik fontosnak. Véleményem szerint ennek oka az lehet, hogy Morante valójában férfi és női tulajdonságokkal is felruházta őt. A *L'amore molesto* esetében a férfiak közül Caserta tűnik ki leginkább. A *Menzogna e sortilegio* Edoardójával ellentétben a férfi magában sűrít minden olyan perverzitót, amelyet Nápoly hímsovinizmus kitermel. Caserta szinte eggyé válik a szexista várossal, *l'uomo-città*-ként (férfi-város) értelmeződik.

Delia Nápoly utcáin sétálgatva, a tömegközlekedési eszközökön gyakran molesztálás szemtanúja:

Ma mi accorsi presto che assecondava le oscillazioni della vettura e si accostava sempre più al corpo della giovane donna. Ora aveva la schiena ad arco, le gambe un po' larghe, il ventre appoggiato alle natiche di lei. Non c'era niente che giustificasse quel contatto. [...] Ma anche quando la ragazza si girò con rabbia malamente contenuta e poi si spinse appena appena più avanti per sfuggirla, il vecchio non desistette.⁵⁷

A férfiak megbámulják a nőket, minden lehetőséget kihasználnak arra, hogy testi érintésekkel illessék őket. A *Menzogna e sortilegio* regénnyel ellentétben, amelyben a főszereplő bezárkózik a szobájába és az emlékeinek és a fantáziájának köszönhető-

⁵⁵ Hanna SERKOWSKA: "Percorsi androgini. *Aracoeli*: il romanzo definitivo di Elsa Morante", *Il lettore di provincia* 115. (2002), 11. (1-25.)

⁵⁶ Giovanna ROSA: *Cattedrali di carta: Elsa Morante romanziere*, Milano, Il saggiatore, 1995, 75-76.

⁵⁷ Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 94-95.

en igyekszik felidézni/kitalálni a családja múltját, Ferrante főszereplője *flaneur*-ként⁵⁸ sétálgat a városban. A két regény vizsgálata annak a térpoétikai megközelítésnek a szempontjából is releváns, mely szerint a város a férfi, az otthon pedig a nő felségterülete. Ahogyan Kérchy Anna mondja, az otthon egy idealizált vágytárgy, a feltétel nélküli szeretet és egy olyan biztonságot adó tér, ahol elrejtőzhetünk a társadalom és a város kegyetlenségei elől⁵⁹. Morante regényében az otthon a főszereplő önnön választott börtönévé válik, azonban Elisa vágyik arra, hogy kilépjen a nagyvilágba, míg Ferrante esetében a főszereplő aktív részévé válik az őt körülvevő térnek, bejárja Nápolyt. Ferrante egy olyan városban, egy olyan térben helyezi el hősét, amelyet minden bizonnyal férfiközpontúság jellemez. Nápoly teret ad a nemek által meghatározott testek kialakításához, amely befolyással van a nők pszichéjének formálódására⁶⁰. A főszereplő személyiségformálódásának ebben a maskulin térben kell végbemennie. Véleményem szerint mindezzel Ferrante azt fejezheti ki, hogy a narratívájában igyekszik elmozdítani az otthon képével egyebolvadó női alakot egy olyan irányba, amelynek köszönhetően aktív, független és erős női figura születhet meg, aki a fikcióbeli valóságban aktív szereplője a saját történetének.

3.5. A múltbéli trauma felismerése

Az emlékek térbeli kivételésének köszönhetően a múlt történései egyre világosabb kontúrokat kapnak. A múlt történéseinek felidézése vezeti el Deliát Caserta apjának hajdani cukrászdájába, ahol realizálódik benne egy rég elfojtott traumatikus esemény. Megjelenik előtte gyermekkori énjé, ahogyan Amalia szerepébe bújik, és elképzeli, hogy ő Caserta szeretője. A helyszín olyan nagy hatást gyakorol Delia pszichéjére, hogy képes emlékeinek legmélyebb rétegeit is feltárni. Ekkor realizálódik benne, hogy Amalia és Caserta valójában soha nem voltak szeretők, de az anyja magára hagyta a cukrászdában, amelyet a legidősebb Caserta kihasznált, és így a kis-lány Delia szexuális abúzus áldozatává vált:

...durante i nostri giochi, io ero Amalia con convinzione, lui era suo padre labilmente, forse per un difetto dell'immaginazione. [...] Così a un certo punto doveti cedere e ammettere che l'uomo che mi diceva "Vieni" in fondo ai tre gradini dell'interrato era il venditore di coloniali, il vecchio cupo che fabbricava gelati e dolci, il nonno del piccolo Antonio, il padre di Caserta. Ma Caserta no: Caserta era sicuramente altrove, con mia madre. Allora lo respinsi e scappai via piangendo. Saltai sulla scheggia di pavimento su cui c'era mio padre, il cavalletto, la camera da letto. Gli riferii, nel dialetto squaiato del cortile, le cose oscene

⁵⁸ Anna KÉRCHY: *A nő nyelvet ölt – feminista narratológiai, esztétikai, testelméleti tanulmányok*, in *Ikonológia és műértelmezés* 14, Szeged, JATE Press, 2018, 99-100.

⁵⁹ Anna KÉRCHY: *A nő nyelvet ölt – feminista narratológiai, esztétikai, testelméleti tanulmányok*, in *Ikonológia és műértelmezés* 14, Szeged, JATE Press, 2018, 97.

⁶⁰ Patrizia SAMBUCCO: *Construction and self-construction in Elena Ferrante's gendered space*, in Simona STORCHI (szerk.): *Beyond the Piazza: Public and Private Spaces in Modern Italian Culture*, Brussels, Peter Lang Publishing, 2013, 116. (115-127.)

*che quell'uomo mi aveva fatto e detto. Piangevo. [...] Caserta, dissi che Caserta aveva fatto e detto ad Amalia, col suo consenso, nell'inerrato della pasticceria, tutte le cose che in realtà il nonno di Antonio aveva detto e forse fatto a me.*⁶¹

Tehát gyermekként a cukrászdában szenvedte el azt a traumát, amelynek következményeképpen kialakult az anyjával való ellentétes érzésekkel átszótt kapcsolata. Kislányként Delia úgy tudta feldolgozni a szexuális bántalmazást, hogy egy szerepjáték részeként a maga helyébe az anyját, a férfi helyébe pedig Casertát képzelte. Elhitte saját hazugságát Amalia és Caserta viszonyáról, majd ezzel a hazugsággal büntette az anyját egy életen át. A magára maradt kislány ezzel bosszulta meg, hogy az anyja elhanyagolta:

*Non mi interessava più la storia tra lui e mia madre: desideravo solo confessare ad alta voce che, allora e dopo, avevo odiato non lui, forse nemmeno mio padre: soltanto Amalia. Era a lei che volevo fare del male. Perché mi aveva lasciata nel mondo a giocare da sola con le parole della menzogna, senza misura, senza verità.*⁶²

Ferrante regényeiben gyakran találkozunk olyan tárgyakkal, amelyek szimbolikus értelmet nyernek, végig követik a főszereplők jellemfejlődését. Olyan személyekre, történetekre emlékeztetik őket, amelyek összefüggésben vannak azzal a traumával, amelynek hatására elmosódnak személyiségük kontúrjai és megváltoznak interperszonális kapcsolataik (*traumahordozóvá* válnak). Mindemellett segítik őket a traumára való felismerés során, illetve személyiségük formálódásában is. Így tulajdonképpen a főszereplők egészséges énjének kialakító tényezőivé válnak. Delia esetében ez a tárgy Amalia kék kosztümje⁶³, amelyet a cukrászda alagsorában talál meg az anyja elveszett ruhái között. A ruhák azért elengedhetetlenek Delia új énképének kialakításában, mert szép emlékek kötődnek hozzájuk, számára ezek szimbolizálják a boldog anya-lánya kapcsolatot. Azáltal, hogy magára ölti Amalia ruháját, az anyához fűződő toxikus kapcsolatot egészségesre cseréli, és valóra váltja gyermekkori álmát, ő lesz Amalia: *Mi guardai, mi sorrisi. [...] Amalia c'era stata. Io ero Amalia*⁶⁴.

Azáltal, hogy Delia újraéli a múlt történéseit, felszínre kerül a trauma, elkezdődhet az új én-képének a kialakítása, és ezzel együtt az anyjával való kapcsolatának az „újraírása”. Az új én-képben már nincs semmilyen megkettőződés, az anya vonásai

⁶¹ Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 167-168.

⁶² Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 168-169.

⁶³ Eleanora CONTI: *Abiti, madri e figlie ne L'amore molesto di Elena Ferrante*, in *Lettera Zero* 1, (2015), 105. (103-113.)

⁶⁴ Elena FERRANTE: *Cronache del mal d'amore (L'amore molesto, I giorni dell'abbandono, La figlia oscura)*, Roma, Edizioni E/O, 2011, 176.

nem írják felül a lány vonásait, hanem azok részévé válnak. Amalia tehát Delia integráns részévé válik. A múltbéli trauma felismerésének köszönhetően elkezdődhet Delia személyiségének *újraformálódása*. A történet végére Delia önmagára talál.

4. Konklúziók

Elisa és Delia célja, hogy autonóm identitásukat érvényesítsék, de ahhoz, hogy megtalálják a helyüket, meg kell érteniük és tisztázniuk kell a női példaképek azon aspektusait, amelyek útmutatást adhatnak nekik saját énjük felépítésében. Mivel a főszereplők anyja elhunyt (Elisa esetében mind biológiai, mind örökbefogadó anyja), elindulhatnak az önmegismerés útján, hiszen – Adalgisa Giorgio szavait idézve – ha a halál az önéletrajz jellegű írás kiindulópontja, akkor az anyja halála arra készíti a lányt, hogy annak alakjával összevetve írja meg és értelmezze a saját életét⁶⁵.

Elisa történetén keresztül Morante azt sugallja, hogy önmagunk megismerésének elengedhetetlen eleme a családjunk múltjának feltárása. Az írás eszközként szolgál a családdal való "egészséges" kapcsolatok kialakításához és a család által képviselt értékek és normák tisztázásához. Mindez kulcsfontosságú a főszereplők személyiségfejlődésében, hiszen az egészséges emberi kötődések alapvető fontosságúak a személyiség formálódásában, a meghatározó relációk identitásképző funkcióval rendelkeznek⁶⁶. Karen Barad szerint egyetlen entitás sem létezhet egy kapcsolati folyamaton kívül⁶⁷. Az egyénnek szüksége van olyan kapcsolatokra, modellekre, amelyekben a társadalmi struktúra meghatározó jegyei internalizálódnak⁶⁸.

Elisának és Deliának ahhoz, hogy megtalálják énjük kontúrjait, új mintákat kell keresniük: Elisa elutasítja a nagymama és az anyja sorsát, tanul a hibáiból, és úgy dönt, nem lesz szerelmes, nem házasodik meg és nem vállal gyermeket; Delia a múlt titkainak feltárásával sikeresen új és egészséges kereteket szab meg az anyjával való kapcsolatának, és elfogadja, hogy az anyja tovább él benne. Elisa esetében mindez olyan szempontból izgalmasabb, hogy mivel minden rokona elhunyt, az új mintákat, értékeket magának kell megteremtene, részben a családi hazugságokra, részben a saját fantáziájára támaszkodva. Elisa a családjá történetének megírása és újraírása révén rájön, hogy nem akar konkrét és aktív kapcsolatot teremteni a külvilággal. Érési folyamata ezen a ponton ér véget, hiszen a története végén képes meghozni élete első döntését, és világossá válik számára, hogy nem akar szerepet vállalni az emberi kapcsolatokban. Egyetlen társa a macskája, Alvaro (a boszorkánysággal erősen összefüggésbe hozott állat), akinek a regény végén egy verset (*Canto per il gatto Alvaro*) is szentel.

⁶⁵ Adalgisa GIORGIO: *A Feminist Family Romance: Mother, Daughter and Female Genealogy*, in: *Fabrizia Ramondino's Althénopis*, *The Italianist* 11, (1991), 137. (128-149.)

⁶⁶ Nancy J. CHODOROW: *A feminizmus és a pszichoanalitikus elmélet*, Budapest, Új Mandátum, 2000, 78.

⁶⁷ Karen BARAD: *Meeting the universe halfway*, Durham & London, Duke University Press, 2007.

⁶⁸ Nancy J. CHODOROW: *A feminizmus és a pszichoanalitikus elmélet*, Budapest, Új Mandátum, 2000, 78-79.

Morantével ellentétben Ferrante egy olyan női alakot teremt, aki az őt ért nehézségek ellenére képes kilépni *kontúrvesztett* állapotából (még egy alapvetően maszkulin környezetben is), aktív szereplőjévé válik saját történetének. Ezzel Ferrante gyakorlatilag szembe megy azzal, amit De Lauretis úgy fogalmazott meg, hogy a nyugati kultúra alapvető narratívái az aktív férfi hős történetei⁶⁹. A nő a legyőzendő és megtermékenyítendő akadály, amelyet a férfinak meg kell hódítania ahhoz, hogy beteljesítse végzetét⁷⁰. Ferrante és Morante elbeszélői az írással elméjük egyre mélyebb rétegeihez érnek el, egyre közelebb kerülnek a traumatikus élethelyzetükhöz. Történetük megírásával nemcsak egy traumát dolgoznak fel, hanem lépésről lépésre új én-képet is kialakítanak. Az új *én* elfogadásával felszámolják az anya-lánya megkettőződéseket, amelyeket egészséges kapcsolatok váltanak fel. Morante főszereplőjének esetében az írás – Elena Porciano szerint – egy olyan varázslat, amelynek köszönhetően megszületik a narratív identitás, amely lehetővé teszi, hogy Elisa megtalálja a túléléséhez szükséges eszközöket.⁷¹ Mindez igaz azonban Deliára is, hiszen ő is az írásnak köszönhetően hozza létre új (narratív) identitását. A trauma felidézéséhez vezető folyamat megfogalmazásával az írás tulajdonképpen terápiává válik Elisa és Delia számára. A mai olvasó azonban arra a kérdésre is találhat a regényekben választ, hogy vajon átírhatók-e a családoktól örökölt minták, mennyit hordozunk belőlük szükségszerűen, ezek a minták mennyire határozzák meg az életünket. Úgy gondolom, hogy mindkét regényben az írás és a képzelet ereje mutatkozik meg, amely kulcsfontosságú szerepet játszik az anya és lánya közötti viszony újradefiniálásában/újraírásában, amely csakis a fikcióban történhet meg Elsa Morante és Elena Ferrante szavain keresztül.

⁶⁹ Teresa DE LAURETIS: *Desire in Narrative. Alice Doesn't. Feminism, Semiotics, Cinema*, Bloomington, Indiana UP, 1984, 13.

⁷⁰ Uo.

⁷¹ Elena PORCIANI, *Nel laboratorio della finzione. Modi narrativi e memoria poetica di Elsa Morante*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2019, 185.

Marco DALLA VALLE

Biblioterápia: egy olasz modell felé

Marco Dalla Valle tanulmánya az Olaszországban feltörekvőben lévő biblioterápiás kutatások egyik fontos pillanatát jelentő Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri című nemzetközi konferencia (Róma, 2022. június 28.) aktáiban jelent meg. A szerző a 2023. október 28-án megalakult BIPO - Associazione Italiana Biblioterapia e Poesiaterapia (Olasz Biblioterápiás és Költészetterápiás Társaság) alapítója és szellemi vezetője, valamint a Veronai Egyetem biblioterápiás képzésének referense. Írásában azokat a legfontosabb ismereteket, eszközöket, módszereket és alkalmazási területeket szedi egy csokorba, amelyek segítséget nyújthatnak az olvasónak a tájékozódásban a biblioterápia meglehetősen tág és szerteágazó gyakorlatát illetően, különös tekintettel az iskolai alkalmazás lehetőségeinek részletező bemutatására. Dalla Valle tanulmányának célja azonban túlmutat egy egyszerű összefoglaló ismertetőn. Ahogyan minden kezdeményezéséből – például, hogy összefogja az országszerte egymástól függetlenül működő biblioterápiás szervezeteket –, úgy ennek a tanulmánynak a szellemiségéből is áttűnik, hogy Marco Dalla Valle igazi ügye a biblioterápia olasz valóságra alkalmazható modelljének kidolgozása. Az itt fordításban közölt tanulmány az efelé vezető út egyik fontos, programadó állomása.

Keywords: biblioterápia, olasz modell, fejlesztő biblioterápia, iskola, eszközök, technikák

Amikor a biblioterápiára gondolunk, általánosságban az olvasásból származó jó közérzet jut róla eszünkbe. Mindannyian tudjuk, hogy az olvasásnak megvannak a maga nyilvánvaló előnyei, de mindez a biblioterápiának előfeltétele, nem pedig a lényege. Aztán ott van még a másik kérdés: ha már több mint egy évszázada létezik a módszer, hogyhogy Olaszországban szinte még ismeretlen? Számos elemzés született¹, de elegendő egyetlen tényt idéznünk: 1750 körül az Egyesült Államokban, ahol a modern biblioterápia született, a férfi lakosság 90%-a és a női lakosság 60%-a volt az írni-olvasni tudó². Olaszországban 1861-ben az analfabéták aránya a férfiaknál 72%, a nőknél 86% volt.³ Már önmagában ez az adat is indokolja az évszázados megkérdettség, ami még figyelemre méltóbb, ha figyelembe vesszük, hogy a „bibliotherapy” terminusra és a modern biblioterápia fogalmára való első utalás 1916-ban, Samuel Chroters „*Literary Clinic*” című cikkében⁴ történik. Hazánk ekkor

¹ Vö. Martyn LYONS, *Storia della scrittura e della lettura*, Milano, Editrice Bibliografica, 2019.

² Howard ZINN, *Storia del popolo americano*, Il Saggiatore, Milano, 2017, cap. 6, Kindle kiadás

³ www.bibliolab.it/scuola/analfabeti_italia.htm (utolsó letöltés 2022. július 9.). A téma részletesebb tárgyalása a regionális különbségekről és az eddigi fejlődésről: www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo_%28Tnciclopedia~Italiana%29 (utolsó letöltés 2022. július 9.).

⁴ Samuel CROTHERS, *A literary clinic*, „The Atlantic Monthly”, 118 (1916), 3, 291-302.

épp a Nagy Háborúban harcolt, az analfabetizmus még mindig burjánzott, egy biblioterápiáról folyó vita teljességgel elképzelhetetlen volt. Úgy is mondhatjuk, hogy egyszerűen nem álltunk még készen rá egészen a mai napig.

Az, hogy a biblioterápia angol nyelvterületekről származik, olyan tény, amellyel Olaszországban továbbra is számolnunk kell több okból. Az Egyesült Államokban a biblioterápia a miénktől teljesen eltérő társadalmi-szociális és kulturális körülmények között jött létre. A két világháború után a hazatérő veteránok rehabilitációjára használták⁵, ami Olaszországban elképzelhetetlen volt. A „Library Trends” 1962-ben megjelent, biblioterápiáról szóló különszáma olyan tapasztalatokról számol be, amelyek a mi országunkban alkalmazhatatlanok voltak: a kórházakban és a könyvtárakban éppúgy, mint az ápolásban, a pszichiátriában vagy a börtönökben⁶. De az igazi probléma az, hogy az angolszász tapasztalatokat még a 2000-es években sem lehetett abban a formában az olasz valóságra átültetni, ahogyan azokat az Egyesült Államokban alkalmazták. Például ahhoz, hogy a biblioterápiát megpróbáljuk az ápolásban a szakmai autonómia keretein belül alkalmazni, tovább kellett vinni Laura J. Cohen kutatásait, aki az 1990-es években ápolói szakmában alkalmazott kvalitatív vizsgálatokat végzett⁷. Ezeknek a trendeknek elméletileg hazánkra is applikálhatónak kellett volna lenniük, de alaposabban megvizsgálva rájötték, hogy a nemzeti egészségügyi rendszerek sokfélesége akadályokat jelenthet. Az elméleti modell szembe került a valósággal, a rendelkezésre álló erőforrásokkal, a szakemberek felkészültségével, a rendelkezésre álló könyvekkel. Bizony, a könyvek kérdése sem egyszerű. Számos biblioterápiát tárgyaló cikk bibliográfiával is szolgál a leírt projektekbe bevonható, potenciálisan hasznos művek címeivel, de az esetek többségében ezek nincsenek lefordítva olasz nyelvre. Így tulajdonképpen lehetetlenné válik a felhasználásuk.

Az Egyesült Királyságban, Írországban és – hasonló projektekkel – a világ számos pontján⁸ jól ismert *Book on Prescription* program⁹, amely azon alapul, hogy az orvosok felkérlik a pszichiátriai rehabilitáción áteső betegeket, hogy olvassanak speciális önszolgáltató könyveket vagy csatlakozzanak valamely biblioterápiás csoporthoz¹⁰, a mai napig egyetlen olasz könyvtárban sem létezik. A probléma itt is abból fakad,

⁵ Elizabeth POMEROY, *Book Therapy in Veterans' Hospital*, in R.J. Rubin, *Bibliotherapy Sourcebook*, Phoenix, Oryx Press, 1978, 6-11.

⁶ *Bibliotherapy*, „Library Trends”, 11 (1962), 2.

⁷ Laura J. COHEN, *Bibliotherapy: a valid treatment modality*, „Journal of Psychosocial Nursing”, 32 (1994), 9 o., 40-44. Az idézett cikk pusztán egyetlen példa Cohen számos, fenomenológiai kvalitatív kutatási módszert alkalmazó tanulmányai közül az ápolás terén.

⁸ Patricia NEVILLE, *Prose Not Prozac? The role of book prescription schemes and healthy reading schemes in the treatment of mental illness in Ireland*, „Health Sociology Review”, 22 (2013), 1, 19-36.

⁹ Christopher WILLIAMS, *Can People Read Self-Help Manuals for Depression? A Challenge for the Stepped Care Model and Book Prescription Schemes*, „Behavioural and cognitive psychotherapy”, 36 (2008), 1, 89-97.

¹⁰ June TURNER, *Bibliotherapy for health and wellbeing: an effective investment*, „Australasian Public Libraries and Information Services”, 21 (2008), 2, 56-61.

hogy a mi könyvtárfelfogásunk eltér az angolszász felfogástól, és még inkább az Egyesült Államokétól, ahol a biblioterápia született.¹¹

Mindezen felvezető gondolatokból kiindulva nyilvánvaló tény, hogy a biblioterápiának meg kell találnia a maga helyét Olaszországban, méghozzá a saját modell kidolgozásán keresztül, vagyis olyan sajátos elemekre építve, amelyek példaként tekintenek a külföldi tapasztalatokra, de a mi sajátos kontextusunkra adaptálják azokat.

Klinikai- és fejlesztő biblioterápia

A biblioterápia kifejezést hallva a humán területek hajlamosak elzárkózni. Tanárok, könyvtárosok, pedagógusok és más szakemberek még ma is gyakran elutasítók a módszer alkalmazásával szemben az orvosi szféra fenségterületéhez tartozó *terápia* utótag miatt. Hogy értsük, miről is van szó, muszáj ezt a félreértést tisztázni.

A biblioterápiában megkülönböztetjük a *klinikai biblioterápiát* és a *fejlesztő biblioterápiát*.¹² A *klinikai biblioterápiát* orvosi személyek, például pszichiáterek és pszichológusok, vagy a nem orvosi, de orvosok által felügyelt személyzet, például ápolók, pszichiátriai rehabilitációs szakemberek alkalmazzák. A *fejlesztő biblioterápia* ezzel szemben a nem orvosi személyzet által önállóan alkalmazott biblioterápia, amelyet humán vagy laikus biblioterápiának is nevezhetünk. A kettő közötti különbség, hogy míg a klinikai biblioterápia az egyén beteg részével foglalkozik, következőképpen orvosi diagnózist igényel, amelynek tükrében a kezelési tervet felállítják, addig a fejlesztő biblioterápia a kliens egészséges részével, a személyes lehetőségeivel foglalkozik, hogy képes legyen a valóságról alkotott szemléletének megújítására, fejlődjék az empátiára való készsége és képes legyen a különböző problémákra olyan megoldásokat adni, amelyek korábban elképzelhetetlenek voltak számára. A fejlesztő biblioterápia szakemberei lehetnek könyvtárosok, tanárok, pedagógusok, ápolók, szociális és kulturális területen dolgozók, filozófusok, tanácsadók, coachok.

A fenti különbségtétel tisztázza, ki mit csinál, és lehetőséget teremt arra, hogy a biblioterápia új értelmet nyerjen Olaszországban, és ezzel együtt teljes jogú tagja legyen az oktatási és a humán kontextusnak. Így már elkezdhetünk gondolkodni azon is, hogyan lehetne létrehozni a biblioterápia olasz modelljét, amely valóban applikálható minden olyan kontextusra, amelyben számolhatunk alkalmazhatóságával.

¹¹ Maria Stella RASETTI, *Oltre i prestiti tradizionali: la nuova frontiera della "biblioteca delle cose", "Biblioteche oggi"*, 38 (2020), 4, 3-29.

¹² Arleen McCARTY HYNES, Mary HYNES-BERRY, *Biblio/poetry-therapy. The interactive process: a Handbook*, Minnesota, North Star Press of St. Cloud, 1994, 13-17.

A biblioterápia dinamikája

A biblioterápia történetében volt egy minőségbéli ugrást hozó, döntő pillanat. Amikor Caroline Shrodes 1949-ben megvédte doktori disszertációját, új tudatosságot indított el a biblioterápiával kapcsolatban.¹³ Már az ókor óta tisztában voltunk azzal, hogy az olvasás fontos és jótékony hatású, de nem tudtuk, miért, sőt – hogy rávilágítsunk eme történelmi tudatra – folyton idéztük az ókori görög könyvtárak ajtajára kifüggesztett feliratot: "Gyógyszertár a léleknek".¹⁴ De Shrodes volt az első, aki technikai értelemben elmagyarázta, mit is jelent. Az ő elméletét megelőzően leginkább empirikus modell alapján dolgoztunk, azóta viszont sokkal tudatosabban, a vonatkozó valamennyi mechanizmus figyelembevételével tudjuk a biblioterápiát alkalmazni. Természetesen a kutatásoknak köszönhetően folyamatosan fejlődik a biblioterápia, a Shrodes által meghatározott dinamikájának egyes alkotófázisai azonban máig érvényesek, és útmutatóként szolgálnak a projektek felépítése során.

A tanulmányok túlnyomó többsége a biblioterápia fázisai közül hármat említ: azonosulás, katarzisz, introspekció. Valójában Shrodes disszertációja egy sor alfázist is kijelöl, de ez a hármas séma tartalmazza a biblioterápia magját, egy olyan koncepció szintézisét, amelyet mára az idegtudomány és más irodalmi és tudományos diszciplínák is megerősítettek: az olvasás és a könyvekről való beszélgetés képes megváltoztatni az embert. Bár nem könnyű megérteni, hol van az a pillanat, amikor az emberek az egyik fázisból átlépnek a másikba, az mindenképpen világos, hogy bizonyos esetekben inkább az egyikre érdemes fókuszálni, míg máskor a másikra.¹⁵ Elemezzük röviden a három fázist. Az azonosulás a legközvetlenebb fázis, amelynek tudatában vannak az olvasók. A történetek olvasásakor azonosulunk valamelyik szereplővel, és érzelmileg átéljük a helyzetét. Szurkolunk neki, sajnáljuk, együtt örülünk vele. De nem mindenkinél van az, hogy a főhőssel azonosul, vagy legalábbis nem mindig van így. Vannak esetek, amikor egy tőlünk nagyon különböző karakter jelenti az azonosulásunk tárgyát, lehetővé téve olyan helyzetek megtapasztalását, amelyeket a valóságban nem élhetünk át. Így lehetőségünk nyílik arra, hogy másképpen tekintsünk önmagunkra, továbbá empátiával legyünk mások iránt. Az biztos, hogy ha ez a fázis nem aktiválódik, elveszítjük érdeklődésünket az olvasás iránt,

¹³ Caroline SHRODES, *Bibliotherapy: A theoretical and Clinical-experimental study*, unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley, 1950.

¹⁴ Rhea JOYCE RUBIN, *Bibliotherapy Sourcebook*, Phoenix, Oryx Press, 1978, XI.

¹⁵ Nincs olyan eszköz, amely megmondaná, hogy a biblioterápiával dolgozva mikor jutunk át az egyik szakaszból a másikba. A legtöbb tanulmányhoz használt fenomenológiai típusú kvalitatív kutatás jelzi, hogy milyen élmény történt, és milyen változás következett be a személyben, de nem tér ki arra, melyik szereplő vonatkozásában volt nagyobb az azonosulási hajlandóság, vagy mikor jelentkezett az arisztotelészi katarzisz. Ezek olyan lépések, amelyek elméletileg – amikor leírják őket – vertikális szerkezetűek, de a gyakorlatban azt látjuk, folyamatos körkörös mozgásban vannak, különösen azoknál, akik újra és újra részt vesznek a biblioterápiás műhelyekben, és nagyobb tapasztalattal térhetnek vissza a három fázis megtapasztalására.

és a könyvet félbehagyjuk. A katarzis az arisztotelészi katarzis fogalomra utal. Arisztotelész a *Poétikában* kifejtette, hogy a tragikus színház megtekintésekor a lélekben egyfajta megtisztulás megy végbe, ami változást eredményez benne.¹⁶ A katartikus, intenzív belső megrendülés jól ismert azon olvasók számára, akik képesek sírni vagy ujjongani hőseik miatt.

Végül a harmadik fázis, amelyet az *insight* szó fordításaként introspekciónak nevezünk, azt jelenti, hogy egyfajta tudatosságra teszünk szert egy olyan dolog vonatkozásában, amely korábban nem volt egészen világos számunkra. Intuíció, amellyel előtte nem foglalkoztunk, s most váratlanul feltárulkozik előttünk. Ráadásul ez a tudatosulás közrejátszik abban, hogy a katarzis előidézte változás idővel stabilizálódjék. Ha nincs introspekciónak, a katarzist előidéző pillanat, ahogyan a tapasztalás időben egyre távolabb kerül tőlünk, pusztán emlékké válik.

Alkalmazott biblioterápia

A tanárok joggal tartoznak azon szakemberek közé, akik alkalmazni tudják a *fejlesztő biblioterápiát*. A szakmai határok világosak, és ha olyan probléma merül fel, amely kívül esik a tanár saját kompetenciáján, akkor szakemberek segítségét kell kérnie. A *fejlesztő biblioterápia* alkalmazása osztálytermi körülmények között természetesen nem helyettesítheti a pszichológus vagy más speciális szakember igénybevételét olyan esetekben, amikor az feltétlenül szükséges. A kifejezés ellenére, a tanárok a biblioterápia e típusának alkalmazása során a könyveket nem didaktikai céllal használják, de nem is a tanításnak ellentmondva, vagy bármi olyan módon, aminek köze lenne a klinikai értelemben vett terápiás szempontoz. A tanulókról való gondoskodás a tanári szerepkör részét képezi. A tanárok nem „pusztán terjesztők” az információk, ismeretek és tudás áramoltatásában, hanem nélkülözhetetlen iránymutatók a tanulók fejlődésében.

A „gondoskodás” fogalmát érdemes tisztáznunk a biblioterápia szó által keltett esetleges félreértések elkerülése végett.* Az olasz nyelvben a „cura” szónak egyszerre van orvosi vonatkozású jelentése, és hogy valakiről gondoskodunk, mellette állunk támogatásunkkal. Ezzel szemben az angolban két elkülönülő fogalmat találunk a „to care” és a „to cure” közötti különbség megértésére. Az utóbbi ige vonatkozása az orvosi gyógyítással kapcsolatos. Egészségügyi területeken és a pusztán fizikai gondozásban való segítségnyújtás eseteire használják. A „to care” ige ezzel szemben a gondoskodásról szól, arról, hogy közel vagyunk az emberhez, de nem a fizikai

¹⁶ ARISTOTELÉSZ, *Poetica*, a cura di D. Lanza, Milano, Rizzoli, 1987, 135.

* Az olasz nyelvben a *cura* szónak kétféle jelentése van: 1. gondoskodás, 2. gyógyítás. A szerző e fogalmi átfedésből származó esetleges félreértés tisztázása céljából írta a fenti sort. (A ford. megjegyzése)

gondoskodás értelmében, hanem a támogatás, a segítség, a jólét megtapasztalásához szükséges erőforrások biztosítása jelentésben.¹⁷

Így már könnyű belátni, hogy a biblioterápia hasznos eszköz lehet a diákok személyes erőforrásainak fejlesztésére. Hozzásegítheti őket, hogy másképp lássák magukat a körülvevő valóságban, hogy megértsenek másokat és azt, hogyan tudnak velük kapcsolatot kialakítani. A biblioterápia segítségével harcba szállhatunk a bántalmazás és a diszkrimináció ellen, a nemi kérdések jobb megértése céljából, az érzelmi és szexuális nevelés terén, az önbecsülés felélesztése, a konfliktuskezelés és az iskolai orientáció javítása érdekében.

A biblioterápia iskolai alkalmazásáról szóló tanulmányok különösen érdekesek, mert széles érdeklődési kört fednek le. Mindenekelőtt nem didaktikai fejlesztésekről van szó, hanem az egyén szociális-érzelmi kompetenciáinak erősítéséről. Igaz, hogy ez utóbbit célul tűzve komoly kaszkádszerű eredményeket lehet elérni az iskolai teljesítmények terén is.¹⁸

A biblioterápia iskolai alkalmazásáról számos érdekes tanulmány született, amelyek felvetik a kérdést: hogyan tudjuk átültetni a benne rejlő lehetőségeket az olasz iskolák valóságára?

A nemzetközi tanulmányok ugyan adhatnak útmutatást, de csak akkor képesek a biblioterápia kihasználható előnyeit megmutatni, ha figyelembe vesszük a mi oktatási rendszerünk erőforrásait és korlátait.

A helyzet jobb megértése érdekében az alábbiakban megpróbálunk néhány konkrét, biblioterápiához kapcsolódó eszközt és alapvető technikát elemezni, amelyeket a tanárok az osztályteremben használhatnak.

A biblioterápiához kapcsolódó speciális eszközök

A 20. század első felében a biblioterápia születésének és megerősödésének lehettünk tanúi, ezzel szemben a második felében inkább a tanulmányok és a kezdeményezések¹⁹ szaporodtak meg, amelyek az Egyesült Államokban számos területen elterjesztették a szabályozott biblioterápiát akár az alapképzés vagy a továbbképzés szintjén, akár az orvosi vagy a humanista háttérű biblioterapeuták által betöltött szerep

¹⁷ Cfr. *Cure and care, a cura di* Lorenzo SPERANZA e Angela PALMIERI, "Medicina nei secoli. Arte e scienza", 29 (2017), 4s.

¹⁸ Jurgen TIJMS, *Bibliotherapeutic book club intervention*, "Journal of Research in Reading", 41 (2018), 3, 525-545. Kimberly NARANJO MORA, Gloriela NAVARRO ARAYA, Tatiana ZÚNIGA SERAVALLI, *La biblioterapia como herramienta de ayuda aplicada por el profesional de la información desde el marco de la biblioteca escolar: estudios de caso*, "e-Ciencias de la Información", 7 (2017), 2.

¹⁹ Vö. Rhea JOYCE RUBIN, *Bibliotherapy Sourcebook*, Phoenix, Oryx Press, 1978. A biblioterápiáról szóló cikkek e jól ismert gyűjteménye csak az első a 20. század elejétől kezdve egyre szaporodó tanulmányok sorában, amelyek az 1980-as évek óta – a biblioterápiával foglalkozó tudósok számának megsokszorozódásával – mind újabb területeken jelentek meg.

szempontjából.²⁰ Olaszországban a hagyományos biblioterápia mellett²¹, amelyben a kiválasztott irodalmi szöveget²² csoportos vagy négy szemközti beszélgetés kezdeményezése céljából használják, új alkalmazási módok jelentek meg különösen a 2000-es évek elejétől kezdődően. Olaszországban az első, tulajdonképpen a legrégebben működő terápia, a költészetterápia. A költészet mindig is a biblioterápiához tartozott, olyannyira, hogy az alkalmazási módjai igen sokfélék lehetnek, ugyanakkor technikai szempontból nem mindig beszélhetünk költészetterápiáról. A vers csupán egy a sokféle irodalmi anyag közül, amelyek betölthetnek vitaindító funkciót, vagy lehetnek akár egy már megkezdett párbeszéd hivatkozási alapjai is. Amikor versterápiáról beszélünk, egy sor olyan technikára gondolunk, amelyek világos posztulátumait Nicholas Mazza, a világ jelenlegi vezető szakértője fektette le. A híres *Poetry Therapy* című műve, amelyet 2019-ben fordítottak le olasz nyelvre²³, és amely egy sor korábbi kiadvány átdolgozásának eredményeképpen született, számos konkrét alkalmazási technikát jelöl meg, köztük olyanokat, amelyek gyermekekkel és serdülőkkel, azaz iskolai környezetben is bevetethők. A versterápia nemcsak (többé-kevésbé) ismert szerzők verseit használja fel, ami a próza szövegekkel dolgozó biblioterápiában sokkal gyakoribb, hanem ösztönözni is próbál a versírásra, akár a metrikai szabályok szem előtt tartásával, akár szabadvers formájában. A pop-up poetry, a haiku, a kintsugi poetry, a slam poetry csak néhány a világ különböző részein egyre népszerűbbé váló költészetterápiás technikák közül, amelyek amellet,

²⁰ <https://ifbpt.org/> (utolsó letöltés: 2022. 07. 06.). A Nemzetközi Biblioterápiás Szövetség (International Federation for Biblio-Poetry Therapy) egy nemzetközi szervezet, amely orvosi és nem orvosi biblioterapeutákat képez az Egyesült Államokban, azzal a feltétellel, hogy a szakmájukkal kapcsolatos tanúsítványt megszerzőknek két évente továbbképző tanfolyamokkal meg kell újítaniuk azt.

²¹ Cfr. Arleen McCARTY HYNES, Mary HYNES-BERRY, *Biblio/poetry-therapy. The interactive process: a Handbook*, Minnesota, North Star Press of St. Cloud, 1994. Hynes és Hynes-Berry kézikönyve nem az első humán biblioterápiás modell, de valójában ez a leghíresebb és legátfogóbb, amelyet a mai napig újra és újra kiadnak. Egy korábbi kézikönyvre vonatkozóan ld. Claudia E. CORNETT, Charles F. CORNETT, *Bibliotherapy: the right book and at the right time*, Bloomington (Indiana), Fastback151, 1980. Manapság kevés kézikönyv jelent meg, még hozzá igen hiányos kézikönyvek, ami annak is köszönhető, hogy a biblioterápiás képzés nem csak ezeken az eszközökön keresztül valósulhat meg. Az első olasz nyelvű kísérletet ld. Marco DALLA VALLE, *Biblioterapia. Strumenti applicativi per le diverse professioni*, Verona, QuiEdit, 2018.

²² Célszerű az „irodalmi anyag” kifejezést használni, mint magában foglalja az összes lehetséges műfaj alkalmazási lehetőségét (beleértve a képregényt, képregényalbumot, silent bookot, különböző ábrázoló művészeti alkotásokat). Például a műalkotásokat felhasználhatjuk ötvözve a művész életrajzával, a mű keletkezési történetével, egy regénnyel együtt, amelyben megjelenik vagy bármilyen módon főszerepet játszik az adott kép. Ezek a keresztbe hivatkozások éppoly változatosak lehetnek, mint az az anyag, amelyre a humán tudományok révén tehetünk szert. Tehát nemcsak az irodalom tartozik ide, hanem a kulturális környezetünkől bármi. Ily módon szélesebb választék alapján tudunk tájékozódni, hogy megtaláljuk a megfelelő eszközöket, amellyel felkelthetjük a biblioterápiás csoportunk tagjainak érdeklődését.

²³ Nicholas MAZZA, *Poetry Therapy*, Monza, Mille Gru, 2019.

hogy a személyes fejlődés eszközei, közelebb hozzák a fiatalokhoz a költészet nyelvét, megcáfolva ezzel azt az általános vélekedést, hogy idegen tőlük ez a világ.²⁴

A biblioterápia által használt másik technika a *graphic medicine*, amely az utóbbi években – a Ian Williams walesi orvos és képregényrajzoló²⁵ által használt *graphic novelek* egyre növekvő népszerűségével együtt – erősen fellendülőben van. Az időközben formálódott angol nyelvű (brit és amerikai) team által működtetett honlap mostanra óriásira duzzadt, helyt adva különféle művészek és képregényrajzoló műveinek, akik között gyakran találkozhatunk egészségügyi és szociális szférában dolgozó szakemberekkel is. A *graphic medicine* bevezetést nyújt a képregények, képregényalbumok, mangák, *silent bookok* és minden egyéb művészi alkotás terápiás célú alkalmazásába. Bár Ian Williams orvos, hangsúlyozza, hogy a „medicine” szónak nem orvosi, hanem gyógyító potenciállal kapcsolatos jelentése van²⁶, ami ismét megerősíti, mennyire fontos a gyógyítással-gondoskodással kapcsolatos szavaknak a megfelelő jelentést tulajdonítani. A *graphic medicine*-nek gazdag hagyománya van az egészségügyben, de társadalmi vonatkozásait tekintve is elmondható ugyanez minden szinten. Az egyik oldalon ott van egy igen figyelemre méltó *graphic* produkció az egészségnevelés vonatkozásában, a másikon pedig a tény, hogy a bemutatott és ajánlott képregények közül nagyon sok társadalmi kérdésekkel, mindennapi problémákkal, életvezetési nehézségekkel foglalkozik. A *graphic medicine* nem passzív, hanem aktív eszközként használja az illusztrációkat. Sőt, a *narratív medicina* koncepciójában²⁷ a képregényeket biblioterápiás eszközként is igyekszik alkalmazni. Ha tehát a fiatalokra nézve hasznos lehet a képregények olvasása és megosztása, ugyanúgy hasznos lehet, ha rávesszük őket, hogy maguk is készítsenek ilyeneket egyfajta köztes utat nyitva ezzel a biblioterápia és a művészetterápia között.²⁸

A filozófia narratív hagyományán belül található az *elbeszélés filozófiája*, amelynek gyökerei egészen az ókori filozófiáig nyúlnak vissza: ezt az ezeréves hagyományt modernizálja, illetve kapcsolja össze a biblioterápiával.²⁹ Az elbeszélés filozófiája kifejezés Adriana Cavarero *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*³⁰ könyvének

²⁴ Még több a "Poetry Therapy"-ről: ld. Dome BULFARO, *Poesiaterapia per una scuola sicura che si cura*, in Marco DALLA VALLE, Maria GRECO e Irene MONGE (a cura di), *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri*, Atti del convegno internazionale. Centro per il libro e la lettura. Roma, 28 giugno 2022, Milano, Editrice Bibliografica, 2023, 61-70.

²⁵ A www.graphicmedicine.com oldalon minden megtalálható a témával kapcsolatban.

²⁶ Michael J. GREEN, Kimberly R. MYERS, *Graphic medicine: use of comics in medical education and patient care*, "BMJ Clinical Research", 340 (2010), march, 573-577.

²⁷ Rita CHARON, *Narrative Medicine. A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust*, JAMA, 286 (2001), 15, p. 1897-1902. Ld. még: UÓ, *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.

²⁸ Vö. MK CZERWIEC, Ian WILLIAMS, Susan Merrill SQUIER, Michael J. GREEN, Kimberly R. MYERS, Scott T. SMITH, *Graphic Medicine Manifesto*, United States of America, The Pennsylvania State University Press, 2015.

²⁹ Vö. Linda NAPOLITANO VALDITARA, *Filosofi sempre*, Verona, Quiedit, 2021.

³⁰ Vö. Adriana CAVARERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Milano, Feltrinelli, 1997.

alcíméből származik, amely alapul szolgál ahhoz, hogy megértsük a filozófiának azt a narratív megközelítését, amely – értelemszerűen – a szókratészi maieutika fogalomból kiindulva érintkezést mutat a biblioterápiával.³¹

A biblioterápia eszközeinek sorát folytatva muszáj számot vetnünk az elmúlt évtized egyik megkerülhetetlen jelenségével: a digitalizálódó világunkkal.³² A közösségi média könyvajánlók és virtuális olvasói körök közvetítőjévé válik. A Covid-19 világjárvánnyal a videokonferencia-alkalmazásokon keresztüli csoportos találkozók széles körben elterjedtek. Az *e-biblioterápiának* tehát két alkalmazási formáját különböztethetjük meg: az aszinkron és a szinkron e-biblioterápiát. Az aszinkron tevékenységek közé tartoznak a hírlevelek, közösségi posztok, olvasói adatbázisok és e-könyvek, valamint a virtuális olvasónaplók keretében végzett tevékenységek, továbbá minden olyan egyéb tevékenységi forma, amikor a felhasználók nem egy időben dolgoznak. A fent említett eszközök többé-kevésbé összetett módon beépíthetők a biblioterápiás projektbe.

A szinkron tevékenységeket elsősorban a videokonferencia és – kisebb mértékben – a csevegés képviselik. Az e-biblioterápiás tevékenységekben rejlő lehetőségeket eddig kevésbé tanulmányozták, de a világjárvány felgyorsította különösen a szinkron tevékenységek fejlődését, és ezzel együtt felkeltette a tudósok érdeklődését. A szinkron e-biblioterápiában rejlő lehetőségek nem elhanyagolhatók, hiszen lehetővé teszi az online csoportok szerveződését bármely pontján is tartózkodjunk fizikailag a világnak, így el tudunk érni olyanokat is, akik nehezen megközelíthető területeken élnek, vagy betegségükből kifolyólag mozgásukban valamilyen mértékben korlátozottak, a sántáktól a teljes mozgásképtelenekig. A biblioterápia kontextusában ez azt jelenti, hogy a fizikailag hátrányos helyzetű emberek is egyenrangú felekké válnak, kiváló olvasói és aktív résztvevői lehetnek egy-egy biblioterápiás csoportnak. A virtuális biblioterápiás csoportok az immunihiányos vagy elszigetelt személyek számára is hasznosak,³³ hiszen ennek köszönhetően olyan tevékenységek részesei lehetnek, amelyeket személyes jelenlét formájában nem tudnának vállalni.

³¹ A történetmesélés filozófiájáról, ld. Irene MONGE, *Filosofia e narrazione in dialogo: la biblioterapia filosofica*, in Marco DALLA VALLE, Maria GRECO e Irene MONGE (a cura di), *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri*, cit., 51-60.

³² Wilawan PHORNPHATCHARAPHONG, *E-Bibliotherapy System: Book Contents for Improving Quality of Youth's Life*, "Technology Education Management Journal", 1 (2012), 3, 192-199. Az idézett cikk a biblioterápia számítógépes eszközökkel történő alkalmazásának lehetőségéről szóló vitát példázza már a pandémiát megelőző időszakból, ami arról tanúskodik, hogy a biblioterápia fejlődése már azelőtt lendületet vett, hogy 2020-ban el kezdett volna felgyorsulni.

³³ A Sars-CoV 2 megjelenésével az az általános nézet, hogy az izoláció csak ennek a betegségnek következménye. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy vannak olyan betegségek, amelyek mindig is szükségessé tették az izolációt, és amelyeknek még a legfiatalabbak is ki vannak téve, mint például a tuberkulózis, amely hosszú kórházi kezelést tesz szükségessé. Nem felejtethjük el a szervátültetésen átesettek vagy az immunihiányt okozó betegségekben szenvedők számára néha előírt védőszigetelést sem. Ezen kívül az e-biblioterápia alkalmazása előnyös lehet az iskoláskorú fiatalok számára, akik különböző betegségek miatt kórházban folytatják tanulmányaikat, néha társak nélkül.

Mindezek a lehetőségek különböző típusú betegségekkel vagy fogyatékoságokkal küzdő iskoláskorú fiatalok, valamint kórházban fekvő iskolások számára is alkalmazhatók.

Végül, létezik a zenével ötvözött biblioterápiának egy sajátos fajtája, a *bibliomuzikoterápia* (vagy *zenés biblioterápia*). Jelenleg nagyon kevés tanulmány létezik még erre vonatkozóan³⁴, de érdekes, intuitíven használható perspektívát nyitnak meg: a zene fokozza a hangos olvasás közbeni katartikus élményt, és a kettő együtt fontos eszközeivé válhatnak a biblioterápiának. Az ilyen jellegű feldolgozási folyamat során arra kéri a résztvevőket, hogy hozzanak magukkal egy rövid irodalmi vagy személyes szöveget. A nyilvános felolvasás során a zenei aláfestés a felolvasó által megkívánt érzelmeket idézi fel, majd ezt követi a mű tartalmát és az átélt érzelmeket elemző párbeszéd (a kisebb biblioterápiás csoport jelenti a felolvasó közönységét). Egy *bibliomusictherapy* jellegű projekt felépítése és megvalósítása mind a biblioterapeuta, mind a zenész részéről nagy tapasztalatokat igényel. Munkájuk lehetővé teszi a katarzis felerősítését, akcelerátori minőségük eredményeképpen pedig a kívánt hatások és a célok elérése felgyorsul.³⁵

Az osztályteremben használható alapternikák

A tapasztalatokból és tanulmányokból néhány olyan biblioterápiás technika alkalmazási módját is kiszűrhetjük, amelyeket az olasz tanárok is be tudnak építeni a gyakorlatukba. Négy elemet kell figyelembe vennünk: a könyvek biblioterápiás szempontú kiválasztását, a könyvek nem didaktikai célú használatát, az aktív hallgatást és az ösztönző kérdéseket.

A biblioterápiában használt szövegek kiválasztási módja nagyban különbözik attól, amit általában az iskolákban megszoktunk. A tanárok és a tanulók közötti kapcsolat jellemzően más, mint ami a biblioterápiás környezetben létrejön. Hagyományosan a tanár előre ki szokta jelölni, milyen könyvekből és mit kell elsajátítania a tanulóknak, aki aztán – ki-ki a maga lehetőségei szerint – megtanulja azokat (a tanár legfeljebb abban segít neki, hogy a legjobbat hozza ki magából). A biblioterápiában ezzel szemben a tanár először felméri a tanuló igényeit, és a lehetőségekhez mérten megpróbál olyan könyveket keresni, amelyek alkalmasak ezen igények kielégítésére. A könyv többé nem cél, hanem eszközzé válik a kezünkben. Amikor a *fejlesztő biblioterápia* által elérendő célokról beszélünk, általában annak a sok-sok szükségletnek a kielégítésére gondolunk, amelyek ilyen-olyan módon, de mindannyiunkban meg-

³⁴ Raol J. TAFT, Jannah L. HOTCHKISS, *Efficacy of Music Therapy and Bibliotherapy as Interventions in the Treatment of Children With EBD: A Literature Review*, "International Journal of Learning, Teaching and Educational Research", 15 (2016), 10, 113-129; Lorna R. GRASSMAN, *Music Therapy and Bibliotherapy in the rehabilitation of traumatic brain injury: a case study*, "The Arts", 18 (1991), 2, 149-156.

³⁵ Emiliano MARTINELLI, *BiblioMusicTherapy* [Tesi di specializzazione in musicoterapia], Verona, Conservatorio statale di musica "Evaristo Felice", 2020.

vannak: az önbecsülés, a választás szabadsága, az előítéletekkel szembeni védekezés, a világra való nyitottság, az előítéletek csökkentése, az önismeret, a személyes fejlődés és így tovább. A szövegválasztás a „biblioterápiás folyamat” alkalmazásán keresztül történik.³⁶

Ahhoz, hogy a szöveg vagy a könyv kiválasztása személyre szabott legyen, a szöveg két dimenzióját kell figyelembe vennünk: a tematikus és a stilisztikai dimenziót. A tematikus dimenziót az egyetemesség, az erőteljesség, a világosság és a pozitív jelleg képviseli. A stilisztikai dimenzió jellemzői pedig, hogy a szöveg meggyőző, képeket képes felidézni, szuggesztív, a felhasználónak megfelelő szókincssel és szintaxissal rendelkezik és rövid terjedelmű.³⁷

A tanórai szövegválasztásban megkívánt alapvető változás a szokatlan irodalmi anyagok felkutatása. A tanulók olvasás iránti ellenszenvé nem mindig valós, különösen, ha az olvasásra úgy tekintünk, mint az olvasott dolgok által kiváltott öröm forrása. Az iskola jellemzően kikényszeríti az olvasást. Ugyanakkor a fiatalok gyakran olvasnak saját örömeikre olyan szövegeket, amelyeknek műfaja nem illeszkedik az iskolai keretekbe, mint például a képregényalbumok vagy a manga. Ha felismerjük, hogy a tantárgyakat érdemes a biblioterápiával együtt kombinálva tanítani, sok esetben ki kell lépni a megszokott oktatási kánon kereteiből és a szokásos csatornákon kívül kell keresni az irodalmi anyagot. A blogok, virtuális csoportok, közösségi csatornák és mások nem megszokott források egy tanár számára, de munkaeszközké válhatnak, ha meg akarjuk érteni, mit olvasnak a diákjaink, és hogyan segíthetnének nekik elérni kijelölt céljaikat. Például egy szakképző helyen, ahol minden bizonnyal kevesebb fiatal olvasó van, nemcsak könnyített olvasmányokat érdemes keresni, hanem olyan elbeszélő szövegeket is, amelyek könnyen olvashatók, és ezzel együtt azt is el kell fogadnunk, hogy a biblioterápiás munka érdekében kompromisszumot kell kötnünk a szöveg alacsonyabb minőségét illetően. Ez a fajta szövegválasztás a szakközépiskolákban és a gimnáziumokban is hasznos lehet, ha a tanulók számára megfelelő szintű szövegek nem tudják kifejteni a kívánt biblioterápiás hatást. A biblioterápiás cél megvalósulása érdekében akár egy gimnazista diáknak is szüksége lehet képregényre, ettől még nem lesz kevésbé becsülendő tanuló.

³⁶ Laura J. COHEN, *Discover the healing power of books*, "The American Journal of Nursing", 93 (1993), 10, 76-80. Cohen az ápolói tanulmányokkal foglalkozva rámutatott arra, hogy a biblioterápiás folyamat a *nursing* - azaz az ápolásban alkalmazott, a tudományos módszert követő döntéshozatali módszer - elébe helyezhető. Így Cohen tulajdonképpen azt is kijelölte, hogy a biblioterápiás projekteket hogyan lehet szakaszosan megtervezni és megvalósítani. Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a „biblioterápiás folyamat” kifejezés nem minden ezt tárgyaló cikkben interpretálható ilyen értelemben. A szakirodalomban található számos, biblioterápiáról szóló tanulmány Caroline Shrodes "biblioterápiás dinamikájára" utal. Cohen az alkalmazandó módszertanra vonatkozóan szolgál fontos adalékkal, míg a legtöbb kutatás a biblioterápia alkalmazásának eredményeire összpontosít.

³⁷ A téma részletesebb tárgyalása a következő szövegekben olvasható: Arleen MCCARTY HYNES, Mary HYNES-BERRY, *Biblio/poetry-Therapy. The interactive process: a Handbook*, Minnesota, North Star Press of St. Cloud, 65-77.; Marco DALLA VALLE, *Biblioterapia. Strumenti applicativi per le diverse professioni*, Verona, QuiEdit, 2018, p. 191-197.

Az iskolai biblioterápia kialakításához a tanároknak meg kell tanulniuk másképp használni a könyveket. Általában egy könyv tanórai megbeszélésére a személyes olvasást követően kerül sor. Ez a szabály a biblioterápiában gyakran szükségtelen, és nem is biztos, hogy működőképes. A beszélgetés kiindulópontja lehet egy hosszabb szövegből választott részlet is: egy regény, elbeszélés vagy novella részlete, de akár egy vers vagy egy képregény néhány oldala is. Lehet egyetlen szöveget használni, de az egymást követő beszélgetések során akár több szöveget is beemelhetünk, származzák az egyetlen kötetből vagy különböző könyvekből. Lehetőségünk van továbbá a könyvet és a szerző életrajzát is felhasználni, de tanácsos narratív módon összekapcsolni őket. Ez a kérdés hosszabb kifejtést igényelne, de az alapkonceptió az, hogy a könyvek iskolai használatának át kell alakulnia annak köszönhetően, hogy a megszokottól eltérő módon használják őket. Még a tantervben szereplő szövegeket is lehet másképpen kezelni, kiegészítő anyagokat felhasználva³⁸ vagy új stratégiákat alkalmazva. Az irányítás a moderátor, jelen esetben a tanár kezében van, akinek képesnek kell lennie arra, hogy kreatív és átgondolt módon használja fel az irodalmi szöveget és minden potenciálisan hasznos anyagot. Emellett fontos a környezet megfelelő menedzselése is, előrelátó módon ki kell gondolni, mire cseréljük le a szöveget, ha kiderül, hogy az előzetesen kiválasztott mégsem működik. A biblioterápiában nem lehet kierőszakolni, hogy egy szöveg mindenképpen hatékony legyen. Folyamatosan elemezni kell a helyzetet, rá kell jönni, hogyan és mit érdemes változtatni a szövegrészleten, de bizonyos esetekben akár az egész projekten is a siker érdekében.

A tanárok előtt álló egyik legnehezebb feladat a hallgatás. Biblioterápiás szempontból ez a feladat módosul, hiszen a megváltozott szerepből adódóan a biblioterápia további lépést követel. Biblioterápiás környezetben a tanár mint a fejlesztő biblioterápia facilitátora jelenik meg, hátrahagyva az addigi ítélkező tanár szerepét, mert ebbéli minőségében képes a közös párbeszéd előmozdítására, ahol mindenki meghallgatja a másikat, és ezáltal pozitív irányba tudja fejleszteni a csoportdinamikát. Az ideális az lenne, ha iskolai környezetben a tanár nem a saját osztályával dolgozna, hanem egy másikkal, ahol nem tölt be értékelő szerepet, és ahol nem ismeri különösebben a diákokat, így objektívebb tud maradni. Ezáltal a hallgatás nagyobb funkciót kap, a tanulóknak pedig csökken a félelem, hogy megnyíljanak. Az iskola szövevényes szervezési nehézségei mellett nehezen megoldhatónak tűnik, hogy a biblioterápiás foglalkozáshoz a sajátja helyett egy másik osztályt kapjon a tanár.

³⁸ A „kiegészítő szövegek” alatt olyan kisebb, külső szövegeket értek, amelyek a főszövegek mellett kapnak szerepet. Az egyik biblioterápiás műhelyben például, amelynek központi témája Emily Dickinson versei és levelezése volt, két szöveget használtunk a feldolgozás megerősítésére és kiegészítésére. Az egyik Barbara Bonfiglioli *In attesa di un sole* című regényének egyik részlete volt, amelyben Emily néhány hónapos bentlakásos iskolai tanulmányairól és egy elképzelhető, de történetileg nem igazolható szerelembe esésről szólt, a másik pedig Alda Merini verse, amelynek címe a költőné neve. Ezek a kiegészítő darabok lehetővé tették a csoporttagok számára, hogy más szemmel figyeljék meg Emilyt, majd új lendülettel és új vitaléhetőségekkel térjünk vissza a verseihez és a levelezéséhez.

Mindenesetre, ha a saját csoportjában dolgozik, lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók igényei szerint kisebb biblioterápiás tevékenységeket építsen be, esetleg úgy vezesse be a projektet, hogy a fenti nehézségeket megosztja a tanulókkal, egyben arra buzdítja őket, hogy az új célkitűzésekhez igazodva egy új szándékpaktum keretében próbálják meg csökkenteni az előítéleteiket.

Meg kell jegyeznünk, hogy egy húsznál több, gyakran akár harminc főhöz közeli osztályban nincs mindig lehetőség arra, hogy mindenkit bevonjunk és a kitűzött célokat maradéktalanul elérjük.³⁹ Minél kisebb a csoportlétszám, annál könnyebben felismerhetjük a tanulók sajátos igényeit, és egyszerűbb kiválasztani a megfelelő szövegeket.

Végezetül, azok számára, akik osztálytermi körülmények között szeretnék alkalmazni a biblioterápiát, fontos készség, hogyan és milyen kérdéseket tesznek fel. A kérdéseknek a célkitűzésekhez igazodóan sajátos jellemzőik vannak. Nevezhetjük őket ösztönző kérdéseknek, amelyekre valójában nem várunk választ. Céljuk, hogy olyan mindenki által osztott nézőpontot kínáljanak a csoportnak, amelyet aztán megvitathatnak a tagok. Az ösztönző kérdések a felhasznált irodalmi anyaghoz kapcsolódnak, és általában az osztálytermi vagy a személyes olvasás után tesszük fel őket. Sajátos jellemzőik segítik a moderátort abban, hogy produktívra tegye a szöveget. A legfontosabb sajátosságuk, hogy nyitott kérdések, azaz nem egyetértést vagy egyet-nem-értést, hanem kidolgozott válaszokat igényelnek. Ugyanakkor az ösztönző kérdéseknek jól kezelhetőeknek kell lenniük. A nyitott kérdés lehetővé teszi a tanulók számára, hogy széleskörűen, részletekbe menően kifejezzék magukat, éppen ezért fontos, hogy figyelemmel kísérjük a válaszfolymot, ezáltal elkerüljük, hogy elterjenek a témától vagy irányíthatatlan kérdésekbe fulladjon a beszélgetés.

Az ösztönző kérdések megfogalmazásakor figyelni kell, hogy azok relevánsak legyenek. Vagyis a facilitátornak tudnia kell, hogy egy kérdés feltevésével milyen irodalmi területet tár fel, vagy milyen személyes élethelyzetet vizsgál a diákokkal együtt. A relevancia hiánya azzal a kockázattal jár, hogy félrevezeti az egész csoportot, és olyan kérdésekbe rángatja bele a tanárt, amelyeket nehéz lesz kézben tartania.

Alapvető fontosságú, hogy az ösztönző kérdések vonzóak legyenek. Ugyanakkor legyenek akár mennyire is nyitottak, kezelhetőek és relevánsak, ha nincs mögöttük ösztönző téma, ha nem birizgálnak meg bizonyos mentális területeket, amelyeket fel kell ébreszteni, vagy legyenek bár technikailag tökéletesen kidolgozottak is, ha

³⁹ Arleen McCarty Hynes - Mary Hynes-Berry, *Biblio/poetry-therapy. The interactive process: a Handbook*, Minnesota, North Star Press of St. Cloud, 1994, p. 134-135. Ami a biblioterápiás csoportok maximális létszámát illeti, ez általában 11-12 fő körül van, ahogy Arleen Hynes is jelezte, figyelembe véve a hiányzások lehetőségét. Egyes csoportokban a létszám még ennél is alacsonyabb lehet, mivel a biblioterápia erősen interaktív tevékenység. Az osztálycsoportokban a létszám sokkal magasabb, és ezért lehetséges néhány technika alkalmazása, de nem lehet valódi fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat kialakítani, kivéve nagyon speciális esetekben. Ez a téma külön tanulmányt érdemelne.

nincs valódi hatékonyság mögöttük, akkor fennáll a veszélye annak, hogy nem lép-jük át a didaktika küszöbét, és nem lépünk be a biblioterápia világába.

Összefoglalva, ez az új tudományág nagy lehetőségeket rejt magában azokban az iskolákban, ahol vannak olyan szakemberek, akik törődnek a diákokkal, akik fel-készültek, akik szeretik a könyveket, akik mindig készen állnak az új kihívásokra. Hazánkban a biblioterápia alkalmazása még gyerekcipőben jár, de más országok már megmutatták, hogy lehetséges az iskolai alkalmazása. Most rajtunk a sor.

(fordította: CSÁKVÁRI Lilla és DÁVID Kinga)

„[...] le poesie, i romanzi e le orazioni debbano serbar più nazionalità [...]”¹
A Risorgimento művei és az irodalom funkciója közötti lehetséges
összefüggések

A korszak történelmi és társadalmi változásaiból adódóan a Risorgimento során született irodalmi művek nem pusztán a korabeli olvasói igények kielégítésére törekedtek: az olasz egység kérdésének tárgyalásával az egységes nemzettudat formálásának funkcióját öltötték magukra. A tanulmány egyrészt azt az elméleti problémát járja körül, hogy az irodalom rendelkezhet-e önmagán túlmutató szereppel, képes-e a közgondolkodás alakítására. Ennek kapcsán Gioberti, Balbo, De Sanctis, Settembrini, Carducci, Croce, Gramsci és Eco az irodalom és a nemzeti identitás közötti összefüggéseket illető gondolatai kerülnek középpontba. Másrészt négy risorgimentós szerző (Pellico, d’Azeglio, Nievo, Settembrini) életművének egy-egy darabját a nemzeti identitás kérdésre adott irodalmi reflexió szempontjából vizsgálom.

Keywords: *Risorgimento*, irodalomelmélet, az irodalom funkciója, nemzeti identitás

Az irodalom és a társadalom kapcsolata jóval összetettebb, semmint pusztán azt az olvasás aktusában értelmezzük. Az irodalomszociológia egyik legfontosabb képviselője, Robert Escarpit a szerző, az olvasó és a mű hármasságát figyelembe véve vizsgálta az irodalom mint társadalmi intézmény működését, a kollektív memória formálóját és őrzőjét, továbbá foglalkozott az írói szerepkör 19. századi felemelkedésével.² Véleménye szerint az irodalom az ember számára a világ és önmaga megismerésének alapvető és semmi mással nem helyettesíthető eszköze.³ Escarpit megállapításából természetesen következik, hogy az irodalmi műnek hatása van az olvasóra, befolyásolja érzelmi állapotát, formálja a világról alkotott képét: végső soron akár személyiségének, gondolkodásmódjának és morális értékrendszerének átalakulását érheti el. Mindennek megértéséhez számításba kell venni az irodalommal összefüggésben álló faktorokat, úgymint – a magaskultúra értelmében vett – szórakoztatást, az esztétikai élményt, amelyek könnyebben befogadhatóvá teszik a szerző által közölni kívánt információkat. Az *utile et dulci* elvének különösen a tanító, „hasznos” része erőteljesen jelen volt a 19. századi olasz hazafias művekben, mivel az itáliai történelem során kevés olyan időszak volt, amikor csupán néhány évtized alatt gyökeres társadalmi-politikai-kulturális-gazdasági átalakulások mentek végbe: az évszázados feudalizmus után rövid időn belül teret nyert a modern polgári

¹ Cesare BALBO: *Le speranze d’Italia*, Torino, UTET, 1925, 260.

² Robert ESCARPIT: *Irodalomszociológia. A könyv forradalma*, Budapest, Gondolat, 1973, 7.

³ SZABÓ Csilla: „Az irodalom és a társadalom kapcsolata”, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 2, I. szám (2007), 179. (179-187.)

állam.⁴ A változások ez esetben annyira dinamikus mentek végbe, hogy a társadalom nem tudott organikusan és egységesen a változásokhoz igazodni: így maga az irodalom sem pusztán a valóság „lekövetője” volt, hanem tudatosan és nyíltan fel lett ruházva a társadalmat formáló szereppel.

Mindezek alapján feltételezhető, hogy a *Risorgimento* irodalmának van olyan lehetséges értelmezése, amelyben nem pusztán esztétikai értékfordozóként, művészetként kell tekintenünk, hanem „társadalmi paktumként”, amely az olvasón keresztül a néppel, a társadalommal köttetik a szerző tudatos döntése nyomán. Eszerint az írók, költők nyíltan felvállalják – az előszóban, dedikálásban, kiszólások vagy digressziók formájában stb. –, hogy műveiknek konkrét feladatot szánjanak. Az irodalomnak és eszköztárának egyik legfőbb célja a történelmi szempontból kritikus pillanatnak számító *Ottocento*ban az volt, hogy a század elejétől felerősödő, az egység létrejöttét kívánó nézetek és ideológiák között konszenzust alakítson ki, minél több olasz elméjében elhintse az egy nemzetté válás gondolatát. Ezáltal az irodalom a történelmi és politikai eseményekre, társadalmi és erkölcsi fejlődésre való hatása került előtérbe, amely végső soron az új Olaszország kialakításában játszott alapvető szerepet. Összességében az egyes szerzők és gondolkodók Itália korabeli politikai, társadalmi, kulturális helyzetében értelmezték az irodalom lehetséges szerepeit, funkcióval ruházták fel azt, de legalábbis potenciálisan alkalmas eszközt láttak benne a társadalmi fejlődés előmozdításához.

E megközelítésben azonban megkerülhetetlenné válik annak a kérdésnek a tisztázása, hogy társítható-e az irodalomhoz konkrét, gyakorlati funkció, elvárható-e az irodalomtól a politikai-társadalmi-ideológiai értelemben vett hasznosság és számunkérhető-e rajta a nemzetformáló szerepkör. Ha az irodalmat a *crocei* értelemben vett irodalomként, vagyis az intuíció körébe tartozó megismerésként értelmezzük, a válaszuk mindenképpen nem. Benedetto Croce az *Esteticában* kifejtette, hogy a művészetet nem lehet hasznosságában mérni, nem lehet társadalmi kontextusban értelmezni: a forma és a tartalom összefonódásának eredményeképpen az irodalom független a külső elvárásoktól.⁵ E megközelítéssel szemben számos olyan nézet létezik, amelyek éppen az irodalomhoz társított gyakorlati szerepek létjogosultságát támasztják alá. Umberto Eco az *Il perché della letteratura* című tanulmányában annak a konkrét kérdésnek a megfogalmazásakor, hogy milyen funkciókat társíthatunk az irodalomhoz, abból indul ki, hogy a kultúra a politikai és katonai hatalommal vetekedő erő, amely képes nemzetek sorsát eldönteni. A kultúra legerősebb kifejezőeszköze pedig az irodalom, amely így ebben a kontextusban többet jelent pusztán ismeretgyarapításnál, szórakoztatásra alkalmas eszköznél:⁶ a közös

⁴ László PETE: *Itáliától Olaszorszáig. A Risorgimento és az olasz egyesítés*, Budapest, Gondolat, 2018, 236.

⁵ Benedetto CROCE: *Estetica*, Bari, Laterza, 1908, 58-59.

⁶ Umberto ECO: *La Mancha és Babel között. Irodalomról*, Budapest, Európa, 2004, 7-8.

nyelv kialakítása és gazdagítása, a kulturális örökség továbbadása, sőt a közösség és az identitás megteremtése is feladata.⁷

A *Risorgimento* kiemelkedő gondolkodói és írói – például Vincenzo Gioberti, Cesare Balbo, Francesco De Sanctis és Giosuè Carducci – is úgy vélekedtek, hogy az irodalom szoros összhangban áll a társadalmi folyamatokkal, illetve képes a maga eszköztárával bizonyos társadalmi célokat szolgálni, így például az egység megteremtésére tett erőfeszítéseket aktívan támogatni. Nézőpontjaik különösen érdekesek abban a tekintetben, hogy életük és munkásságuk éppen a *risorgimentós* küzdelmek évtizedeire tehető, gondolkodásmódjukat az események alakulása közvetlenül, személyes tapasztalatként formálta.

Gioberti 1843-ban megjelent *Del primato morale e civile degli italiani* című értekezésének utolsó fejezete az olasz írókról és azok Itália jövőjéért folytatott küzdelemben betöltött szerepéről szól.⁸ Leszögezi, hogy az írókra úgy tekint, mint az olasz kultúra, nemzettudat és nemzeti dicsőség őrzőire, akiknek feladata, hogy a szellemi restség, az *inerzia* és az *ozio* ellen küzdjenek:

*L'ozio ripugna all'essenza dell'uomo, e dall'alto seggio che questi occupa nella gerarchia degli enti, lo trabalza nell'ultimo grado di essa. Conciossiachè l'uomo è forza, come tutte le cose che lo circondano, e l'essenza di ogni forza consiste nel conato, nel moto, nell'esplorazione delle potenze, vale a dir nel negozio, che è il contrario dell'ozio; il quale è l'inerzia delle virtù recondite, come il lavoro ne è l'attuazione successiva.*⁹

Továbbá – mint a nemzet, a nép tanárainak – az írók feladatának tekintette, hogy fellelkesítsék az ifjakat a tudományok és a szellemi-ideológiai értékek iránt, illetve felélesszék az olasz *genio nazionale*. Ugyanakkor Gioberti a sikertelenségük okát a közöttük lévő ellentétekben, az összefogás hiányában látja, amely leképezi a társadalmi szinten jelentkező egység hiányát is. A népnek hiteles szerzőkre van szüksége, akik valóban képesek a társadalom megszólítására. Gioberti közéjük sorolja Vicót, Parinit, Leopardit, Manzont és Pellicót. Csak a hozzájuk hasonló szerzők tudják beteljesíteni az irodalom mint „*uffizio pubblico*” feladatát: „*L'ufficio dello scrittore [...] non è un carico solamente privato e letterario, come molti credono; ma bensì un ufficio pubblico e molteplice [...]*.”¹⁰ Eszerint az írás nyilvános, társadalmi aktus, amely

⁷ Uo, 10-12.

⁸ A tény, hogy Gioberti a traktátusban a morálfilozófiai kérdések és politikaelméleti problémák mellett az írói szerepkörre is kitért, figyelemreméltó abban a tekintetben, hogy így a szerzői hivatást is azon elemek közé emelte, amelyek képesek az olaszok egykori dicsőségét és az őket megillető, nemzetek közötti erkölcsi elsőbbséget megteremteni.

⁹ Vincenzo GIOBERTI: *Del primato morale e civile degli italiani*, Bruselle, Meline, Cans e Compagnia, 1845, CCXLIX.

¹⁰ Uo, 209. Gioberti gondolatmenetéből – a szerzői munka nyilvánosságát elváró hivatás, nem magánjellegű tevékenység – következik, hogy magának az irodalomnak is a társadalmi diskurzus gyökeres átalakításának szerepét szánta. E ponton ismételt Eco gondolatmenetét idézhetjük fel, vagyis hogy az

nemesíti és csiszolja az elmét, formálja a közvéleményt, feltüzeli, vagy éppen megzabolazza a tömeget, így végső soron az úgynevezett *opinione pubblica*, vagyis a közgondolkodás, a közvélemény alakítására alkalmas.

Giobertivel szemben Balbo jóval szkeptikusabban tekintett az irodalomra és annak képviselőire. Ennek oka abban keresendő, hogy a könyvkiadás terén Itáliát is elérte a születőben lévő kapitalista gazdasági szemlélet, a kereslet-kínálat törvénye. Maga a könyvnyomtatás technikája is jóval fejlettebbé vált, ami lehetővé tette a nagy példányszámú megjelenéseket. Erre rájöttek a kor kevésbé tehetséges tollforgatói is, akiknek így szintén lehetőségük nyílt szélesebb publikum előtt megmutatni magukat. Az irodalom termékévé vált, a szerzői közösség felhígult, mindez pedig megerősítette Balbót meggyőződésében, hogy tulajdonképpen erősen megkérdőjelezhető, hogy az irodalom lehet-e eszmék népszerűsítője, vagy akár csak társadalom- és közvéleményformáló erő. Joggal teszi fel tehát a kérdést, hogy nem éppen arról van-e szó inkább, hogy az irodalom pusztán leköveti és értelmezi az emberek által cselekedett dolgokat, a társadalmi fejlődést, de semmilyen módon nem kíván normatív, iránymutató szerepben tetszelegni:

Si dice, che le lettere son creatrici delle idee, le quali creano i fatti; maestre degli uomini, duci dell'opinione, onnipotenti nelle società. Ma io non so se elle abbiano avute mai tutte queste potenze; se non sieno stati per lo più all'incontro i fatti, quelli che fecer sorgere le idee; la società, le opinioni, quelle che guidarono le lettere; gli uomini operanti, veri maestri o almeno signori degli scriventi [...].¹¹

Az irodalom mint társadalomformáló erővel kapcsolatos másik aggálya, hogy az itáliai politikai és ideológiai rendszerek nem teszik lehetővé a valóban szabad gondolatközlést, hiszen a legtöbb itáliai államban a *Risorgimento* során a különböző kormányok erős cenzúrát alkalmaztak. Ennek következtében a szerzők megtanulták, hogy a szavak mindígy megfelelően hajlíthatók a közölni kívánt gondolat természetéhez illeszkedően.¹² A nemzeti és egyéb kényes témák taglalására a retorikai alakzatok egész sora állt az írók rendelkezésére, amelyek Balbo szerint csupán féligazságokhoz és az olvasók megtévesztéséhez vezettek, eredményeképpen pedig valójában nem lehetett nyíltan és érdemi módon nemzeti kérdéstről beszélni.

Mindezek ellenére a morálra és nemzeti érzelmekre hatni képes irodalomnak fontos szerep jut a nemzeti és társadalmi fejlődés balbói koncepciójában: „[...] *le poesie, i romanzi e le orazioni debbano serbar più nazionalità [...]*.”¹³ E gondolattal, amely a jelen tanulmány címében is szerepel, tulajdonképpen megmagyarázza, fino-

irodalmat nem kizárólag „*gratia sui*” értelemben kell fogyasztani, hanem olyan erőként kell értelmezni, amely társadalmi funkciót lát el. ECO 2004, 9.

¹¹ BALBO 1925, 176.

¹² „*Le pieghevolezze della parola sono infinite.*” Uo, 178.

¹³ Uo, 260.

mítja a fentebb idézett nézetét. A két kijelentés együttesen azt sugallja, hogy az irodalomra Balbo nem szó szerinti értelemben vett reakciós eszközként tekintett: feladatát abban látta, hogy megőrizze és továbbadja a jövő generációinak mindazt, amit tudniuk kell a nemzet dicsőségének létrehozásához és fenntartásához. Mindezek alapján a balbói szemléletben az irodalom egyfajta nemzetkarakter-formáló szerepét láthatjuk megfogalmazódni, amelynek alapvető és elsődleges célja a valódi nemzeti irodalom¹⁴ létrejötte. Ennek legfontosabb elemét azonban nem a művek témaválasztásában¹⁵, hanem a nyelvi megformáltságában jelölte meg: a mesterkéeltségtől mentes, természetes szóhasználatban, az egyszerű szintaxisban és a gondolat kifejtésének sodró lendületében, összességében tehát egy, a logika törvényeinek alávetett, világos szöveg létrehozásában.¹⁶ Balbo azzal, hogy szerepet tulajdonít az irodalomnak a nemzetformálás ügyében, elismeri az irodalom magasabbrendű funkcióját, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy ehhez az egyes írók erkölcsi tökéletességére és világi konvencióktól mentes, cenzúrát nem félt írói nyelvezet kialakítására van szükség.

A *Risorgimento* legkiemelkedőbb irodalomkritikusa, Francesco De Sanctis pragmatikus módon foglalkozott az irodalom illetve a társadalmi és kulturális folyamatok közötti összefüggések elemzésével. Fő művében, az 1870-ben megjelent *Storia della letteratura italiana*-ban a félsziget irodalmát historiográfiai igénnyel tekinti át. Az olasz irodalom történeti ívének megrajzolásakor, illetve az elemzett művek kiválasztásakor érvényesített elsődleges koncepcionális rendező és szelektációs elv az volt, hogy az egyes művek miképpen járultak hozzá a nemzetté válás folyamatához, az ideológiák és a közgondolkodás formálódásához, a társadalmi csoportok közötti kapcsolatok pozitív irányú alakításához. De Sanctis az egyik első olyan gondolkodó

¹⁴ Ennek megszületését két fő tényező akadályozta Balbo szerint. Egyrészt a már említett cenzúra jelenléte, amely veszélyezteti a szó szabadságát, hogy olyan gondolatok kifejezésévé váljanak, amelyek képesek a nemzeti törekvésekre hatni. Másrészt pedig arra is felhívta a figyelmet, hogy Itáliában túlságosan nagy arányban van jelen a külföldi irodalom: az angol, francia vagy német nyelvből fordított művek ugyanis nem igazodtak az olasz nemzetkarakterhez, így nem is voltak alkalmasak arra, hogy annak formálására pozitív módon hassanak.

¹⁵ E kérdésben Balbo véleményétől eltérő utat jár be a korabeli irodalom alakulása. A 19. század első harmadában ugyanis a nemzeti témák uralták a szépirodalmat: a dicső nemzeti múlt és az *Ottocento* kilátástalanságának ellentéte, a nagy nemzeti hősök emléke, a külföldi elnyomó hatalmak itáliai jelenléte határozták meg a főbb tematikai erővonalakat. Gino Tellini épp ezért tartja a 19. század eleji olasz irodalom egyik legnagyobb teljesítményének a történelmi regény megszületését, egyben kiemeli a műfaj kulturális és polgári fejlődésre gyakorolt hatását. Az ilyen típusú művek annak köszönhetőek népszerűségüket, hogy az itáliai történelem nagy pillanatait feldolgozva organikus kapcsolatot teremtettek a megelőző évszázadok és a *Risorgimento* eseményei között. TELLINI Gino: „Sul romanzo del primo Ottocento. Foscolo e lo sperimentalismo degli anni Venti”, *Studi italiani* 13 (1995), 5, 23-24. (1-50.), RISSO Roberto: „La patria pericolante: i romanzi storici del primo Ottocento e la formazione dell’Italia e degli Italiani”, *CARTE ITALIANE* 2 (2012), 15-27; GIORGIO PETROCCHI: *Il romanzo storico nell’800 italiano*, Torino, ERI, 1967.

¹⁶ BALBO 1925, 260-261. E gondolathoz társítható Eco azon korábban említett nézete, hogy az irodalom egyik lehetséges feladata a nyelv folyamatos pallérozása, amely pedig a nemzeti érzelmek fejlesztésével áll szoros összefüggésben.

volt, aki az olasz irodalomban felfedezte, sőt annak meghatározó erővonalaként határozta meg az újjászületés és az egység megteremtésének igényét. E mítosz legnagyobb alakjai és legfontosabb korszakai pedig Dante, Petrarca, Michelangelo, Machiavelli, Galilei, Vico, Parini, Alfieri és Foscolo művészete volt.¹⁷

De Sanctis hitvallását, vagyis az irodalom alapvető szerepét a *risorgimentós* folyamatokban,¹⁸ a posztumusz 1897-ben megjelent *La letteratura italiana nel secolo XIX* című munkája is bizonyítja. A háromkötetes értekezés közül az első Manzoni, a harmadikat Leopardi életművének szánta. A mi szempontunkból most a második kötet a legjelentősebb, amelynek már a címe is beszédes: *La scuola liberale e la scuola democratica*.¹⁹ De Sanctis e kötetben a korszak kiemelkedő szerzőit (a teljesség igénye nélkül: Tommaso Grossit, Niccolò Tommaseót, Cesare Cantùt, Antonio Rosminit, Vincenzo Giobertit, Cesare Balbót, Massimo d’Azgliót, Giuseppe Mazzinit, Giovanni Berchet-t) aszerint csoportosította, hogy azok a mérsékelt-liberális vagy a demokrata-republikánus irányzathoz tartoztak-e, így egy-egy művüket is annak alapján értelmezte, hogy milyen összefüggésben álltak a szerzők által képviselt nézettekkel, valamint a 18-19. század ideológiai változásaival.²⁰ De Sanctis álláspontja tehát azt a nézetet képviselte, hogy az irodalmi művek nem elválaszthatók az aktuális történelmi-politikai eseményektől, az irodalmi produktum a *Risorgimento*ban gyakorlati jelentőségű, hiszen az olvasót és így a társadalmat az egység kérdéséről való gondolkodásra ösztönzi.

¹⁷ MUÑIZ, María de las Nieves Muñiz: „Il diagramma storico-letterario di De Sanctis e la costruzione della identità italiana”, *Quaderns d’Italià* 16 (2011), 55. (53-66.)

¹⁸ Stéphanie Lanfranchi írása, a *Le Risorgimento delle Lettere de Francesco De Sanctis relu par Benedetto Croce et Giovanni Gentile a Risorgimento* és a desanctisi irodalomkritika összefonódását vizsgálja. A kiváló tanulmány De Sanctis 1855 és 1874 között keletkezett, összesen tíz írásában vizsgálja és értelmezi a *Risorgimento delle Lettere* kifejezés előfordulásait. Megállapítása szerint, az irodalom *Risorgimento* égisze alatt bekövetkező „újjászületésének” koncepciója ölt testet, ahogyan arra a nagy kezdőbetű is utal, következésképpen eszmévé válik. Ugyanez a nézőpont a *Risorgimento*nak a reneszánszszal szembeni pozicionálása kapcsán is tetten érhető. Stefano Jossa ugyanis rámutat arra, hogy a desanctisi életművet átható, reneszánszszal szembeni ellenérzés oka épp az, hogy a nápolyi kritikus értelmezésében a reneszánsz az antik értékekhez való visszatérésével átsiklott a középkor jelentőségén. Ez Itália szempontjából különösen neuralgikus pontot jelent, hiszen éppen a középkorban, különösen Dante műveiben válik először „programmá” a nemzet ügyének gondolata. Éppen ezért szükségszerű, hogy a *Risorgimento* értelmisége megtagadja a reneszánszt. LANFRANCHI Stéphanie: „Le Risorgimento delle Lettere de Francesco De Sanctis relu par Benedetto Croce et Giovanni Gentile”, *Laboratoire Italien* 13 (2013), 169-191 ; Stefano JOSSA: *L’Italia letteraria*, Bologna, Il Mulino, 2006, 49.

¹⁹ FRANCESCO DE SANCTIS: *La letteratura italiana nel secolo XIX. Vol. II.: La scuola liberale e la scuola democratica*, Bari, Laterza, 1954.

²⁰ Alessandro Manzoni esetében a *romanticismo* és a *classicismo* összefeszülésének társadalmi-politikai-kulturális vetületére, Cesare Cantù kapcsán pedig a polgárosodó társadalom és a polgári osztály felemelkedésére, és mellette a *popolare*, „paraszti” réteg szerepének növekedésére hívja fel a figyelmet, míg Massimo d’Azeglio műveinek jelenetőségét a nemzetkarakter és az *opinione pubblica* formálására tett kísérletében látja.

A Kettős Szicíliai Királyság kiemelkedő *risorgimentós* szerzője, Luigi Settembrini 1866-1872 között publikálta *Lezioni di letteratura italiana*²¹ címmel az olasz irodalom történetéről szóló háromkötetes munkáját, amely tulajdonképpen a nápolyi egyetemen tartott előadásainak egybeszerkesztett változataként született meg. Célja az volt, hogy a *posztrisorgimentós* generációk számára a művek rövid tartalmi, formai bemutatásán és az üzenetük elemzésén keresztül megmutassa, hogy az egyes szerzők milyen módon járultak hozzá az irodalmi produktumaikkal a nemzeti egység gondolatának térnyeréséhez. Egy ilyen szellemiségű kötet elkészítésének tervét egy 1848. április 8-án elmondott beszédében, a később nyomtatásban is megjelent *Dello scopo civile della letteratura*-ban már kifejtette. Az írás címe önmagáért beszél, Settembrini egyértelműen a társadalomformálásra alkalmas szereppel ruhazza fel az irodalmat, amely a társadalmi erények *palestrájaként*, az akaraterő, illetve a civil-polgári bölcsesség műhelyeként jelenik meg nála:

*E quelle maghe che la traggon del cielo ad abitar sulla terra sono le Arti, e fra queste più potentemente le Lettere; [...] Queste care benefattrici dell'umanità sovengono ad ogni sventura, confortano ogni miseria; e quando i popoli cadono, oppressi per propri vizi o per prepotenzadi tiranni, esse consigliano i pochi generosi, lavorano quietamente le opinioni, accendono gli affetti, riscuotono i popoli, li rialzano, li fanno grandi ed eroi.*²²

Az irodalomnak köszönhetően a nép szert tehet arra az öntudatra, amelynek révén az idegen hatalmak és az elnyomó diktatúrák kiűzhetőek lesznek Itália területéről. De Sanctis az 1869-ben megjelent *Settembrini e i suoi critici* című munkájában egy fiktív dialógusnak ad helyet, amely Settembrini és a *Lezioni di letteratura italiana*-ját kritizáló Bonaventura Zumbini között zajlik.²³ De Sanctis egyben a saját álláspontját is nyomatékosítva Settembrini szájába olyan szavakat ad, amelyek hangsúlyozzák az irodalom nemzeti karakterét, illetve a pápai hatalom elleni küzdelemben való fontosságát. Vele szemben Zumbini a *l'art pour l'art* elv képviselőjeként jelenik meg a dialógusban. Összességében Settembrini, talán kevésbé innovatív megközelítéssel mint De Sanctis, de a nép tanítójának-nevelőjének szerepét magára öltve igyekezett a szélesebb olvasóközönséggel megismertetni az irodalom nemcsak esztétikai funkcióját, hanem mint fontos egységformáló tényezőt is, egyben megjelöli az általa közvetített, nemzetre vonatkozó titkos jelentésszinteket.

Az egység utáni időszakban és a huszadik században éppoly fontos maradt a *Risorgimento* és az irodalom civil szerepe közötti összefüggésekről szóló diskurzus,

²¹ Luigi SETTEMBRINI: *Lezioni di letteratura italiana. Vol I-III*, Napoli, Morano, 1866-1872.

²² Vö. Luigi SETTEMBRINI: *Dello scopo civile della letteratura. Elogio del Marchese Basilio Puoti di Luigi Settembrini*, in https://books.google.hu/books?id=hAFz2rFN3oC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, 4. (3-8.)

²³ GRIMALDI Marco: „Francesco De Sanctis e la scuola del Risorgimento”, *Belfagor* 66 (2011), 530. (529-542.)

mint a 19. század első felében. Carducci az 1870-es években a *Risorgimento*ban való csalódás szólamait megragadva és – Anna Storti Abate szavait²⁴ idézve – az ellen a tehetetlenség ellen szólalt fel, amelyet a korszak politikusai tanúsítottak a *Risorgimento* (pozitív és negatív) öröksége felé. Elmékedéseiben számos alkalommal az irodalmat mint a nemzeti öntudat hordozóját emlegette. Főként az foglalkoztatta, hogy a megelőző évszázadok történelmében és irodalmában melyek azok a nemzetkarakterrel összefüggő elemek, amelyek segíthetnek az olasz nép identitásának meghatározásában, egyben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy visszavezesse Itáliát az egykori dicsőséghez. Carducci a nemzettudat és irodalom kapcsolatának kérdésében vallott nézetét jól összefoglalja az 1874-es, Petrarca halálának 500. évfordulóján mondott beszédének²⁵ egyik részlete. Lényege, hogy Petrarától kezdve a nemzetkarakter és az egység iránti vágy ‘belekódolódott’ az irodalom nyelvébe. Kitér továbbá Metternich kancellár egykori szavaira is, aki szerint “Itália nem több, mint földrajzi fogalom”. Carducci szerint ezzel az osztrák államférfi nemcsak politikai és közigazgatási értelemben degradálta Itáliát, hanem szellemiségét, kultúráját és az ezeket továbbörökítő irodalom létjogosultságát is elvitatta az olasz néptől. Megfogalmazása szerint az irodalomban a középkortól kezdve jelen lévő nemzeti diskurzus éppen arra világít rá, hogy Itália mindig is teljes jogú, szuverén “nemzet” volt Eutópában (természetesen nem politikai értelemben véve, hanem az irodalmi hagyomány által formált összetartozás eszméje által egységbe fogva):

*La sentenza del Foscolo che per fare l'Italia bisogna disfare le sette, i voti del 1847 per la unione dei principi italiani, la tregua e la trasformazione delle parti nella Società nazionale d'avanti il 1859, erano già i voti la sentenza la politica del Petrarca nel secolo decimoquarto. Quando il principe di Metternich disse l'Italia essere una espressione geografica, non avea capito la cosa: ella era una espressione letteraria, una tradizione poetica.*²⁶

Éppen ezen utolsó gondolat kapcsán érdemes Gramsci azon ellentétes állítását idézni, amely szerint Itáliát épp a nemzeti irodalom hiánya miatt nem lehet nemzetként értelmezni. E kijelentés különösen érdekes, ha összevetjük, mit mondtak a *Risorgimento* gondolkodói az identitásról és hogyan értelmezte azt Gramsci, aki szerint annak egyik alapköve a szabadságra és függetlenségre épülő kulturális örökség, amely a nemzeti hagyományok organikus fejlődése útján marad fenn és újul meg. A korábbiakban szintén azt láthattuk, hogy az olasz irodalom egyik visszatérő témája a nemzeti kérdés. Meglátásom szerint Gramsci állítása azért válik itt vitathatóvá, mert éppen attól vált nemzetivé a 19. századi olasz irodalom, mert az egyik legfontosabb témájává az olasz nemzeti identitás kérdését tette. Ezt látszik alátámasztani

²⁴ STORTI ABATE Anna: „Carducci e l'identità nazionale”, *Transalpina* 10 (2007), 38, 40, 43. (37-50.)

²⁵ Giosuè CARDUCCI: *Presso la tomba di Francesco Petrarca in Arquà il XVIII luglio MDCCCLXXIV*, Livorno, Tipografia Francesco Vigo, 1874.

²⁶ Uo, 15.

Gioberti álláspontja is, aki a *Primató*ban a kor szerzőinek közös nemzeti érdekképviseléséről szólva annak hatékonyságát azzal hozza összefüggésbe, ha a haza sorsa az irodalom központi témájává válik: „*Gli scrittori italiani non sono per lo più governati dalle condizioni speciali della loro patria, nè dall'indole di quelle credenze, che dovrebbero pur essere un vincolo nazionale e comune riguardo a loro non meno che per tutti i sapienti in universale.*”²⁷

A fentiekben bemutatott rövid körkép alapján kijelenthetjük, hogy a *Risorgimento* kulturális-irodalmi közegére vonatkozóan is helytálló Giuseppe Langella azon megállapítása, amely szerint a modern irodalmi művek a hatalommal szemben konfliktusos pozíciót vesznek fel: „*Nelle opere della modernità letteraria il rapporto col potere diventa organicamente conflittuale.*”²⁸ A 19. századi Itáliában mindez elsősorban az elnyomó, idegen hatalmakkal vagy az azok által támogatott helyi erőkkel való szembehelyezkedést takarta, így az irodalom egyfajta reakciós szerepet töltött be, ami általánosságban tekintve összhangban állt az olaszok szabadságvágyával. Az irodalom olyan gondolatok szócsövévé vált a 18. század végétől kezdődően, mint a Vittorio Alfieri által képviselt zsarnokölés, Foscolo *Jacopo Ortis*ében a bukásra ítélt tragikus hős szembeszegülése az elnyomó idegen hatalommal, vagy Manzoni *Pro-messi sposi*jában a szelidségre és a keresztényi hitre épülő ellenállás a helyi feudális urakkal, illetve az idegen uralmakkal szemben. Gioberti maga is leginkább úgy tekintett az írókra, mint politikai, közéleti, társadalmi és kulturális életet befolyásoló értelmiségiekre, akik képesek kapcsolatot teremteni a történelmi valósággal. Éppen ezért azt is kihangsúlyozza, hogy az íróktól egyaránt fél a kormány és a klérus, hiszen tisztában vannak azzal, hogy az értelmiség a kultúrában megszerzett pozícióival már jelentős hatalmi átrendeződést, uralkodói sztátuszok megszűnését képes elérni.²⁹

De konkrétan milyen problémákra kerestek megoldást az irodalomnak tulajdonított társadalomformáló erőn keresztül? A *Risorgimento* korszaka azt a célt tűzte ki az adott történelmi, kulturális, politikai, társadalmi és gazdasági viszonyrendszeren belül, hogy egy politikai és közigazgatási értelemben egységes, egyesített nemzetállamot hozzon létre Itáliában, amelyben az állampolgárok nemzeti érzésének formálódásáért a közös értékrendszer és egységes identitástudat felel. Ebből adódóan a politikai ideológiák, valamint az értelmiség által irányított közvélemény és diskurzus legfontosabb kérdései a nemzeti egység, a nemzeti identitás és a kollektív memória kialakításának lehetséges módjai voltak. Az irodalmi művek ezekre a kérdésekre csatlakoztak rá, felmutatva, hogy az ideológiai irányzatokhoz hasonlóan az egyes szerzők is más-más szempontokat emeltek ki bennük. Például Leopardi a

²⁷ GIOBERTI 1925, 215.

²⁸ Vö. Giuseppe LANGELLA: *La letteratura antagonista. Modernità e potere*, in Andrea MANGANARO, Giuseppe TRAINA, Carmelo TRAMONTANA (szerk.): *Letteratura e Potere/Poteri. Atti del XXIV Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti) Catania, 23-25 settembre 2021*, Roma, Adi editore, 2023, 2. (2-13.)

²⁹ GIOBERTI 1925, 194.

Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'Italiani értekezésében a politikai és az újraélesztett dicsó múltra alapuló egységről, Pellico a *Dei doveri degli uomini*-ben a keresztényi erkölcsi alapokon nyugvó egységről, Manzoni a *Promessi sposi* regényben az Istenbe vetett hit által vezetett társadalmi fejlődésre alapuló egységről, míg d'Azeglio a *Degli ultimi casi della Romagna*-ban a korabeli szociális, politikai, egyházi berendezkedés akár nyílt háborúban történő átalakításán keresztül megvalósuló egységről beszél. Persze mindezek alapján feltehetjük a kérdést, hogy hányféle egység létezhet, egyben nyilvánvalóvá válik az irodalom érzékenysége, ahogyan már a *Risorgimento* első évtizedieiben reflektál az egyesítés által előhívott disszonanciákra és az általa okozott megosztottságra az olasz nép körében.

Ahogyan az fentebb bemutatásra került, a 19. századi itáliában a regény, különösen a történelmi regény térnyerése erőteljesen összefüggött a politikai és társadalmi változásokkal, ahogyan Matteo Di Gesù is kifejtette, aki szerint ilyen mértékű összefonódás egyetlen más nemzet esetében sem volt megfigyelhető.³⁰ Stefano Jossa Foscolo szavait idézve³¹ jut arra a gondolatra, hogy a klasszicizmus végével az irodalomnak egy új funkciója kezd kialakulóban lenni: a közösség abban a történetben ismer magára és találja meg identitását, amely az adott közösséget meséli el. A kor szak számos szerzője az irodalom e hívására válaszolt a történelmi regényeken keresztül, a nemzet múltját felelevenítve kívánt a követendő éretyekről mintát nyújtani az olaszoknak. De Sanctis a *Storia della letteratura italiana*-ban meghatározta a korabeli történelmi regények azon kánonját, amelyek a legsikeresebben adták át a nemzeti egység gondolatát. Ezek között találjuk d'Azeglio két történelmi regényét, az 1833-as *Ettore Fieramoscát* és az 1841-es *Niccolò de' Lapit*, valamint Pellico 1832-es *Le mie prigioni*-ját.

D'Azeglio a történelmi regényeiben idegen hatalmakkal szembeni küzdelmekben ábrázolja a 16. századi olasz hazafikat: a *Fieramoscá*-ban a barlettai párbaj során tizenhárom olasz lovag győzedelmeskedik ugyanennyi francia katona felett, míg a *de' Lapi* cselekménye az 1529-30-as firenzei német ostrom közepette mutatja be a főszereplő polgári szerepvállalását. D'Azeglio történelmi regényeiben (beleértve a harmadik, befejezetlenül maradt *Lega Lombarda* című művét is) megjelenő konfliktusokkal terhelt történelmi pillanat témaválasztását az indokolja, hogy a harc, az összecsapás mindig két csoport, különböző népek között zajlik, ami lehetőséget teremt arra, hogy a csoport – esetünkben az olasz nép – ne a közvetlen ábrázolás és jellemzés eszközével definiálja önmagát, hanem egy ellenséges csoport negatív megítélés alá eső attitűdjével szembehelyezkedve, mintegy inverz módon, pusztán az előbbiekkal ellentétes módon való cselekedeteik elbeszélésével. Érdemes eszünkbe idézni Roland Barthes *Mitológiák* című értekezését. Barthes minden konfliktus

³⁰ GENDRAT-CLAUDEL Aurélie, LANFRANCHI Stéphanie, MUSITELLI Pierre, PERDICHIZZI Vicenza: „Risorgimento delle Lettere: l'invention d'un paradigme?”, *Laboratoire italien. Politique et société* 13 (2013), 198. (194-198.)

³¹ JOSSA Stefano: „L'Italia letteraria”, *Nuova Informazione Bibliografica* 4 (2007), 73.

ábrázolását az ősi, archetipikus, jó és rossz közötti harc reprodukálásaként értelmezi, amely a többi között a különbségtételen alapuló identitás-meghatározás lényegét is adja.³² D’Azeglio tehát nem kizárólag, vagy nem elsősorban direkt módon, az olaszok erkölcsös magatartását dicséri, hanem a franciák és a németek hazugságainak, kegyetlenségének és tisztességtelenségének ellenpontjaként mutatja be, így emelve ki az olaszok erénybeli fölényét. Eképpen pedig azt az üzenetet közvetíti, hogy a társadalmi összefogás alapját az erényes magatartás adhatja, a nemzeti egység és közös identitás pedig csakis ebből táplálkozhat.

D’Azegliónak az egységről megfogalmazott didaktikus gondolataival és programszerű regényeivel szemben Pellico *Le mie prigioni* és Settembrini *Ricordanze della mia vita* (részben vagy egészben) börtönregényei elvontabb, spirituálisabb üzenetet közvetítenek, másképpen szólítják hazafias helytállásra az olaszokat. Történetüket abba a 19. századi, konfliktusokkal terhes itáliai valóságába helyezik, amelyben bármely egyszerű állampolgár a diktatórikus hatalmak által működtetett cenzúra és titkosrendőrség áldozataként találhatta magát. Mindkét mű főszereplőjét börtönbüntetésre ítéli a hatalom, ám a szabadságtól való megfosztottság épp az ellenkező lelki reakciót váltja ki belőlük. A fizikai korlátozottság ösztönösen lelki-szellemi szárnyalásra, morális, társadalmi és irodalmi jellegű elmélkedésekre indítja őket, az irodalmi tevékenységgel nem hagynak fel, sőt Pellico esetében még a keresztény valláshoz, hithez való visszatérés is megfigyelhető. Mindezek következtében a börtönből való szabadulás után nem egy lelkiekben megtört, szellemileg meggyötört embert szolgáltat vissza a társadalomnak: Pellico és Settembrini is megerősödve, a nemzeti ügybe vetett hittel felvértezve térnek haza, aminek köszönhetően talán még hitelesebben tudják folytatni az egységes Itáliáért való küzdelmet. A két szerző önéletrajzi ihletésű munkája több szempontból is jelentős. Egyrészt, mert a bemutatott börtönkörnyezet a mozgásterében korlátozott kisember körülményeinek metaforájaként értelmezhető, a példázat lényege szerint pedig arra kívánta felhívni a figyelmet, hogy minden állampolgár, akár a legapróbb, legjelentéktelenebbnek tűnő cselekedettel is aktív formálójává válhat az olasz ügy sikerének. Másrészt e művek épp az irodalom korábbiakban jelzett, önmagán túlmutató, a társadalomra és politikára hatást gyakorló szerepét bizonyítják: szinte közhelyként idézhetők Metternich szavai, aki szerint a *Le mie prigioni* többet ártott Ausztriának, mint egy vesztes háború.

Nievo nagyívű, nemzeteposza, az 1867-ben posztumusz megjelent *Le confessioni d’un italiano* több szempontból is jelentős. Mindenekelőtt az olasz *Risorgimentó*t teljes történetében feldolgozza, Napóleon itáliai uralmától a második függetlenségi háború előestéjéig. Az események elbeszélése során Nievo rámutat a feudális társadalomból a polgárosodás útjára lépő félsziget által megélt visszasságokra, amivel egyszerre hangot ad a *Risorgimentó*ban való csalódás előérzetének is. Ennek ellené-

³² Roland BARTHES: *Mitológiák*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1983, 13, 23.

re a retrospektív elbeszélés végén a főhős megerősítve érzi bizonyosságát annak tekintetében, hogy Itália megérett az egységes nemzetté válásra. Nievo *Confessionija* tehát leplezetlenül irodalmi műként értelmezi a történelmi eseményeket, ezzel a fikció, valóság és histográfia közötti határterületen helyezve el magát. Alberto Mario Banti szerint az irodalomnak és a történelemnek ilyen jellegű összemosása többletjelentést adhat mindkét tudományterület számára, az irodalom pedig a történelmi események új, fikciós kontextusba helyezésével az olvasók számára befogadhatóbbá teszi azok értelmezését.³³ Szoros összefüggésben áll ezzel az a másik fontos szempont is, hogy a *Confessioni* irodalmi igazolást ad De Sanctis historiográfiai szemléletéhez.

A főszereplő Carlo Altoviti élete az elbeszélés szempontjából központi jelentőségű, egyéni történet, amelynek elmesélése mindenképpen az irodalom feladata. Ugyanakkor abból adódóan, hogy a személyes életutat a 18-19. századi olasz történelem legmeghatározóbb eseményei alakítják, nem maradhat pusztán személyes történet. Szükségszerűen a közösség sorstörténetének részeként és tükrözőjeként jelenik meg, így elbeszélése egyben a közösség identitáskereső útjának narratívájává is válik. Eszerint a *Confessioni* ugyanolyan jelentős szerepet tölt be a *posztrisorgimentós* kollektív memória³⁴ megalapozásának tekintetében, mint Settembrini *Ricordanze della mia vita* és d’Azeglio *I miei ricordi* autobiográfiája. D’Azeglio idős narrátora a perspektivikus ábrázolásmód eszközét választva beszél el a *Risorgimento*-ba vetett remények kudarcát és a fölötté érzett csalódottságát. Úgy ítéli meg, hogy az olasz egység létrejöttével nem valósultak meg a *Risorgimento* ígéretei, sőt 1861 után a politikai és társadalmi formák krízise vette kezdetét. Settembrini ehhez képest valamivel pozitívabb képet fest visszaemlékezésében a társadalmi fejlődésről, és mindenképpen az egyik legnagyobb tanulságként fogalmazza meg, hogy a Kettős Szicíliai Királyságban a diktatórikus Bourbon-dinasztia uralmához hasonló erőket soha többé nem szabad hatalomra segíteni. A három szerző az irodalom eszközeivel kifejtett gondolatai hozzájárultak annak az egész olasz társadalmat átható érzésnek a kialakulásához, amely a *posztrisorgimentós* időszakban előhívta az igényt, hogy az olasz társadalom szembe nézzen a *Risorgimento* örökségével és kimondja róla az ítéletét.

Összegzésképpen elmondható, hogy a *Risorgimento* irodalmához társítható egy olyan funkció, amelynek köszönhetően szervesen kapcsolódik a 19. századi Itália történelmi, politikai és társadalmi változásaihoz és fejlődéséhez. A korszak irodal-

³³ Vö. Matteo DI GESÙ: „Riscritture di riscritture. Il romanzo storico risorgimentale dal moderno al post-moderno”, in Stefano MAGNI, Mélinda PALOMBI (szerk.): *La réécriture de l’Histoire dans les romans de la postmodernité*. Aix-en-Provence, Universitaires de Provence, 2015, 286. (285-293.)

³⁴ A kollektív memória egy olyan kulturális és morális keretet jelent, amely a múlt eseményeit értelmezi és kategorizálja a társadalom számára, amely ezáltal képes egységesen viszonyulni a saját történelméhez, illetve egységes identitástudatot kialakítani a jelenben. Éva Judit KOVÁCS: „Az emlékezet szociológiai elméletéhez”, *socio.hu Társadalomtudományi Szemle* 2 (2015), 23-35.

mának nagy része egyértelműen a történelmi-politikai helyzet és az *opinione pubblica* aktuális kérdéseiből táplálkozik. A *risorgimentós* irodalom egyrészt követi és interpretálja az eseményeket, másrészt lehetséges követendő magatartásmintákat tár az olvasó elé. A bemutatott gondolkodók és szerzők művei rávilágítanak arra, hogy a nemzeti egység és identitás, illetve a kollektív memória az irodalom hatásának köszönhetően is formálódott, hiszen az írni-olvasni tudó társadalmi csoportokban az irodalmi művek folyamatosan a köztudatban tartották a nemzeti kérdést.

A témában egyrészt annak eldöntése okozhat további vitát, hogy mennyiben kerül felül- vagy alulértékelésre az irodalom esztétikain túlmutató jelentősége. Fontos ugyanis szem előtt tartani, hogy az irodalom elsődleges szerepének alapvetően a művészi jellegnek – és nem gyakorlati hasznosításnak – kell maradni. Másrészt az is tisztázásra szorul, hogy elfogadhatjuk-e azt a gondolatot, hogy az irodalom konkrétan hozzájárult az események alakulásához, vagy meg kell állunk azon a szinten, hogy művészi feldolgozásról, a művészet azon erejének kiaknázásáról van szó, amely az érzelme közvetítésén át képes volt az emberek ösztönzésére. További lehetséges kérdésként merül fel az is, hogy még a 19. század végén is nagymértékben az analfabetizmus uralta olasz társadalomban feloldható-e (és ha igen, hogyan) a szűkebb művelt réteg irodalmon keresztül való feltüzelésének eszméje és az ebből a kulturális térből kiszoruló tömeg valósága közötti ellentét.

A jezsuiták és az olasz egység¹

A Risorgimento (1815-1861), majd Itália egyesítése nemcsak az olasz nemzeti történelem, hanem a Jézus Társasága történetének is sorfordító eseménye volt. S mint minden nagy változás, ez az eseménysorozat is megosztotta a közvéleményt a fejlődés módjáról, annak elősegítéséről alkotott különböző álláspontok szempontjából. A vitás témák közül kiemelkedett a Szentszék, a vallási rendek, illetve a vallás és állam kapcsolatának kérdésköre. A jelen írás célja a témában elérhető olasz nyelvű szakirodalom legfontosabb elemeinek egybegyűjtése, rendszerezése és magyar nyelvű összefoglalása. Ennek kiegészítéseként rövid betekintést kíván nyújtani a kor nagy gondolkodóinak, Vincenzo Giobertinek, Antonio Rosmininek és Alighiero Tondinak álláspontjába.

Keywords: Risorgimento, olasz egység, Szentszék, jezsuita rend, Cavour, Rosmini, Gioberti, Balbo, Tondi, antiklerikalizmus, antikuralizmus, neoguelfizmus, mérsékelt-liberalizmus

Bevezető

Az újkori Itália népei és a mai olasz nemzet számára az egység megteremtése és a hozzá elvezető út, a *Risorgimento* (1815-1861) jelentékeny történelmi fordulópontot jelent. S mint minden nagy változás, ez az eseménysorozat is megosztotta a közvéleményt a fejlődés módjáról, annak elősegítéséről alkotott különböző álláspontok szempontjából. Az olasz egység hajnalán a számos vitás kérdés (többek között az

¹ A jelen írás alapjául szolgáló művek, amelyekre a címben jelzett magyar nyelvű összefoglaló épült: Aldo A. MOLA: Rosmini e l'Italia, in <https://www.pensalibero.it/rosmini-e-litalia/>, 2023. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.); Alighiero TONDI: A jezsuiták titkos hatalma, Budapest, Szikra Kiadó, 1954.; Clemente RIVA: Prefazione, in Antonio ROSMINI: Delle cinque piaghe della Santa Chiesa don gianni Picciardi által korszerűsítve, <https://www.rosmini.it/Resource/spiaghe00Introduzione.pdf>, 2008, I-XXI. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.); Ferenc, Dr. TOMKA: Az egyház bűnei, in <http://tomkaferenc.hu/alapkerdesek/az-egyhaz-bunej/>, 2001. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.); Fulvio CONTI: Breve storia dell'anticlericalismo, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_\(Cristiani-d%27Italia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_(Cristiani-d%27Italia)/), 2011 (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.); Guido VERUCCI: *Cattolicesimo e laicismo nell'Italia contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 2001.; Luciano MALUSA: *La „missione romana” di Rosmini*, in https://www.rosminiinstitute.it/wp-content/uploads/2019/08/Luciano_Malusa_missione_romana.pdf, 2010. (utolsó letöltés dátuma: 2024.03.29.); Lucio VILLARI: *Bella e perduta - L'Italia del Risorgimento*. Editori Laterza, 2013 (digitális kiadás.); Maria MACCHI: *La Compagnia e l'Unità di Italia*, in <https://archiviostorico.gesuiti.it/la-compagnia-e-lunita-di-italia/>, 2022.09.15. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.); (N. A.): L'anticlericalismo, in <https://www.150anni.it/webi/index.php?s=29&wid=56> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.); (N. A.): Il neoguelfismo, in <https://www.150anni.it/webi/stampa.php?wid=26&stampa=1> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.); (N. A.): Dizionario di filosofia - Gioberti, Vincenzo https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-gioberti_%28Dizionario-di-filosofia%29/, 2009. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.); (N. A.): La nuova religiosità cattolica, in <https://www.150anni.it/webi/index.php?s=28&wid=55> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.)

adórendszer átalakítása, a nemzeti kisebbségek helyzete) közül kiemelkedett a keresztény egyház, a Szentszék, a vallási rendek, illetve magának a vallás és állam kapcsolatának kérdésköre. Ezzel kapcsolatban fontosnak tartom kiemelni, hogy Európában Olaszország volt az egyetlen olyan állam, amely nemzeti függetlenségét az (egyébiránt abszolút) többségben lévő keresztény vallású lakosság egyházával ellentétben állva, azzal szembe szállva vívta ki.

Jelen írásomban ezt az olasz egység létrejöttéhez kötődő egyházi kérdéskört, illetve annak is talán legmegosztóbb elemét, a jezsuita rend körüli történeteket járom körül. Bemutatom az antiklerikalizmus jellemzőit, a kor kiemelt jelentőségű itáliai és olasz filozófusainak az egyházhoz és a valláshoz kötődő fő ideáit, illetve egy olasz, volt jezsuita szerzetes, Alighiero Tondi e kérdésben vallott nézeteit.

1. A jezsuita rend kezdetei és az antiklerikalizmus

1.1. A jezsuita rend megalapítása

A Loyolai Szent Ignác (1491-1556) által alapított jezsuita rendet (Jézus Társaságát) 1540. szeptember 27-én, a *Regimina Militantis Ecclesiae* kezdetű bullában hagyta jóvá III. Pál pápa.² Mivel a fogadalomtétel a jezsuiták esetében nemcsak nyilvános, de ünnepélyes esemény is, nem *kongregációról*, hanem valóban *rendről* van szó, amely alapjában véve nem különbözik más papi szerzetesrendektől. Annak ellenére, hogy a jezsuita a dominikánus és a ferences rendhez hasonlóan az úgynevezett *kolduló* rendek közé tartozik, az említetteknel jóval több rendtaggal rendelkezik és jelentősen gazdagabb a többieknel. *Kolduló* rend lévén ugyan a hívek adományaiból és a misepénzekből kizárólag magát kellene fenntartania, vagyis nem lenne szabad vagyonnal rendelkeznie, Alighiero Tondi (ld. jelen írás 3. fejezete), volt jezsuita szerzetes szerint a Jézus Társasága felhalmozott hatalmas vagyonát elpalástolandó „*érvelések sorozatával igyekszik igazolni a maga „kolduló” jellegét, de a tényeket nem lehet megcáfolni*”.³ S az egységes Olaszország létrejöttékor is ez, a katolikus egyház, de főként az itáliai jezsuiták gazdagságához és világi hatalmához fűződő kérdések álltak a *Risorgimento* egyházellenes vonulatának középpontjában.

1.2. Az antiklerikalizmus

A *klerikalizmus* mint reakciós politikai irányzat az egyházi hatalom politikai befolyásának növelésére irányuló törekvést foglalja magában. Szorgalmazza az egyház vallási szférából való kilépését, (világi) hatalmának erősítését, így a világi társadalom- és államműködésbe való beavatkozását, papságának és világi intézményeinek hatalmi befolyásoló eszközként való alkalmazását. Az *antiklerikalizmus* erre a történelmi tendenciára adott válaszként bontakozott ki a francia forradalmat követő időszakban, mindenekelőtt illegitimnek titulálva az egyház és a vallás mindennemű

² Alighiero TONDI: A jezsuiták titkos hatalma, Budapest, Szikra Kiadó, 1954, 9.

³ Uo., 10.

beavatkozását a közéletbe.⁴ Itáliában mindez a papság, főként pedig a jezsuiták heves bírálatával párosult, ami kiegészült a pápák világiasságának kritikájával.⁵

Az *antiklerikalizmus* bizonyos jegyei fellelhetők a *liberális katolicizmus* egyes képviselőinél (például Alessandro Manzoni, Antonio Rosmini, Niccolò Tommaseo, Luigi Lambruschini, Vincenzo Gioberti, Gino Capponi és Bettino Ricasoli) is, akik a pápaság világi hatalmának megszüntetését szorgalmazva a katolikus egyház belső reformját, az evangéliumhoz való visszatérést kívánták elérni. Ezeket a reformtörekvéseket a 17. századi Dél-Itáliában megszülető *antikurializmus* irányzatához szokás sorolni, amelynek célja – ahogy az például Antonio Rosmini *Cinque piaghe della Santa Chiesa* (Az *Anyaszentegyház öt sebééről*, 1848) című művéből is kitűnik – az egyház megszabadítása volt anakronizmusaitól, leválasztása a politikai életéről és általában összeegyeztetése az olasz patrióta, valamint a liberális törekvésekkel.⁶ A *Risorgimento* korában az *antiklerikalizmus* számos politikai áramlattal állt kapcsolatban: érintette az úgynevezett *neoghbellin* (ld.: Francesco Domenico Guerrazzi) és *neoguelf* (ld.: Antonio Rosmini és Vincenzo Gioberti) mozgalmakat, határozott választóvonalat jelentett a mérsékelt-liberális tábor (ld.: Cesare Balbo, Massimo d’Azeglio, Cavour gróf⁷) és a többi politikai formáció között, és általánosságban jellemző volt a demokrata áramlatokra is.⁸

Fontos kiemelni, hogy mind az *antiklerikális*, mind az *antikurialista* irányzat, bár kétség kívül egyházellenesek voltak, de a vallásos jellegüket megtartották: tehát a céljuk az volt, hogy visszavezessék az egyházat az eredeti, tiszta evangéliumi állapotához, nem pedig a társadalmi befolyásának csökkentése.⁹

Itáliában az 1830-’40-es évekre tehető az első jelentős *antiklerikális* megmozdulások, melyeket az 1831-ben trónra lépő XVI. Gergely pápa *antiliberalis* politikája táplált tovább: a polgári és politikai szabadságjogok korlátozása, valamint a más vallásúak (például zsidók, protestánsok) üldözése.¹⁰ A restauráció idején már jelenlévő *antiklerikalizmus* a *Biennio* (1848-1849) forradalmi időszaka során széles

⁴ Fulvio CONTI: Breve storia dell'anticlericalismo, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_\(Cristiani-d%27Italia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_(Cristiani-d%27Italia)/), 2011. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.)

⁵ (N. A.): L'anticlericalismo, in <https://www.150anni.it/webi/index.php?s=29&wid=56> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.)

⁶ Fulvio CONTI: Breve storia dell'anticlericalismo, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_\(Cristiani-d%27Italia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_(Cristiani-d%27Italia)/), 2011. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.)

⁷ Camillo Benso di Cavour (1810-1861), a Szárd-Piemonti Királyság miniszterelnöke, a mérsékelt-liberális tábor legfontosabb alakja végig a "szabad egyház a szabad államban" elvét vallotta. Véleményét már 1847-ben az „Il Risorgimento” nevű folyóiratban nyilvánosságra hozta, később e politikai állásfoglalása többek között a Siccardi-törvény (1850) kiadásában is megnyilvánult. A törvény először a Szárd-Piemonti Királyság területén szüntette meg katolikus papság kiváltságait és joghatóságát, majd az olasz egység létrejöttékor, 1861-től kezdődően az egész Olasz Királyságra kiterjedt. [(N. A.): L'anticlericalismo, in <https://www.150anni.it/webi/index.php?s=29&wid=56> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.)]

⁸ Uo.

⁹ Fulvio CONTI: Breve storia dell'anticlericalismo, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_\(Cristiani-d%27Italia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/breve-storia-dell-anticlericalismo_(Cristiani-d%27Italia)/), 2011. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.)

¹⁰ Uo.

körben elterjedt, majd azt követően a korábban lényegében demokratikus mozgalom egyre radikálisabb irányba mozdult el, és egyre népszerűbbé vált. A piemonti baloldali újságok a szekularizációt és a vallási rendek eltörléséért folytatott küzdelmet támogatták.¹¹ 1859 és 1860 során az *antiklerikalizmust* újabb katolikusellenes események hevítették tovább, melyek közül a legjelentősebbek: a jezsuita rend feloszlatása, Garibaldi csapatainak bevonulása Szicíliába, és a Bettino Ricasoli által megalapított egyházi újságok behozatalának betiltása Toscanában. Annak érdekében, hogy az egységes Olaszország létrejöhesse, – ahogy Settembrini írta – az állam „pápatlanítása”, vagyis a szekularizáció elengedhetetlen lépés volt több gondolkodó szemében.¹² Ezt az utókor is alátámasztja, ugyanis Guido Verucci, az egység létrejötte előtti és utáni szekuláris Itália egyik vezető kutatója szerint, az antiklerikalizmus Olaszország történetének lényegi eleme, illetve a folyamatok alakulására gyakorolt hatása miatt egy, az itáliai történelemtől elválaszthatatlan jelenség, amely az utókor szemszögéből nézve nélkülözhetetlen volt a szekularizáció előmozdításához.¹³

2. Az egyház és a vallás kérdése: fő irányzatok

A *Risorgimento* korának számos politikusa és filozófusa kifejtette véleményét az egyház és a vallás korabeli, illetve ideális állapotáról. A témát különböző aspektusokból megvizsgáló, mélyreható, akkurátus kutatómunkáról tanúskodó nagyszámú szakirodalom ma már mind olasz, mind magyar nyelven elérhető. Ebből fakadóan a céloom mindössze rövid, összefoglaló betekintést nyújtani a témába annak legmeghatározóbb elemét helyezve a fókuszba: Vincenzo Gioberti és Antonio Rosmini Serbati vitáját, akiknek bár a céljuk megegyezett, egymástól gyökeresen eltérő úton akarták elérni azt.

2.1. Vincenzo Gioberti (1801-1852)

Vincenzo Gioberti, Giuseppe Mazzini (1805-1872) eszméinek lelkes követője, a katolikus vallás mint civilizáció és a hozzá kapcsolódó filozófia dominanciájának helyreállítását tűzte ki célul. Gioberti a vallást a civilizációval azonosítja, és a *Del primato morale e civile degli Italiani (Az olaszok morális és civil elsőbbségéről, 1843)* című értekezésében kifejtette, hogy az egyház jelenti azt a biztos pontot, amelyre az ember jóléte épül: a pápaság erkölcsi iránymutatása által kivívott olasz felsőbbrendűség helyreállításán, a valláson alapszik.¹⁴ Itáliában, ahol a lakosság többsége katoli-

¹¹ (N. A.): L'anticlericalismo, in <https://www.150anni.it/webi/index.php?s=29&wid=56> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.)

¹² Uo.

¹³ Guido VERUCCI: *Cattolicesimo e laicismo nell'Italia contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 2001, 215.

¹⁴ (N. A.): Dizionario di filosofia - Gioberti, Vincenzo https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-gioberti_%28Dizionario-di-filosofia%29/, 2009. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.)

kus volt, Gioberti elképzelése képes volt összeegyeztetni a hazafias eszméket a katolikus vallással, vagyis az olasz függetlenség igényét kiváltó okok kielégítését a Pápai Állam védelmével. Ez a mű szolgáltatta az alapot a neoguelf politikai irányzat megszületéséhez: Gioberti lényegében egy teljes politikai programot kínált fel írásában.¹⁵ A *Primatóban* a létező államok szövetsége révén újjászülető olasz nemzet képét vázolta fel, a szövetség (föderáció) élére pedig magának a pápának kellett volna állnia hittanítói szerepéből eredő elsőbbsége okán.

Gioberti meglátása szerint, hogy a közös hiten alapuló olasz egység *de facto* már létre is jött, mindennél jobban bizonyítja az elképzelés létjogosultságát. Mindamellet Itália népeit – a valláson kívül – a többé-kevésbé közös nyelv és a kulturális hagyományok is összekötötték. Ebből fakadóan Gioberti a (liberális) egyházat tette meg a megújulás és a nemzeti összetartás kulcsává: a katolicizmus kohéziós erejét felhasználva egy olyan modern olasz katolikus tábort szándékozott létrehozni, amely Itália egységének eszményét vallotta.¹⁶

A *Primatón* túl Gioberti többi műve, mint például a *Prolegomeni (Előtanulmány, 1846)* és az *Il Gesuita moderno (A modern jezsuita, 1846-1847)* is kétségtelenül hozzájárult ahhoz, hogy felgyorsuljon a hatalom átadása egyházi kézből a polgárság számára, emellett felkeltették a klérus liberális tagjainak figyelmét Itália egyesítésének szükségessége iránt. A jezsuiták azonban határozottan felléptek a pápánál Giobertivel szemben. Így írásai végül felkerültek az *Index librorum prohibitorumra* (a tiltott könyvek jegyzékére).¹⁷

Gioacchino Volpe 1924-ben azt írta, hogy Gioberti megbékélési kísérlete „*egy meteor élénk, de múló fényével bírt*”, mert összekötötte a szabadsággal átszótt katolicizmus eszméjét és a francia katolicizmus progresszív vallásosságát. Tehát Volpe véleménye, hogy a *giobertizmus* előfeltétele a *Risorgimento* során őt követő többi itáliai reformernek.¹⁸

Nem meglepő, hogy Cesare Balbo a *Le speranze d'Italia (Itália reményeiről, 1844)* című művét Giobertinek ajánlotta. Balbo Itália kérdését elsősorban a nemzeti függetlenség problémájaként kezelte: kiállt a konföderációs Itália terve mellett, ellenben a fő kérdést, Ausztria és a születendő Olaszország elválasztását európai jelentőségű politikai változásnak tekintette, mivel a korban a nemzet, a szabadság és a haladás fogalma szinonimákká váltak. Vagyis Balbo konföderációja piemonti hegemóniát jelentett a pápai helyett.¹⁹

¹⁵ (N. A.): Il neoguelfismo, in <https://www.150anni.it/webi/stampa.php?wid=26&stampa=1> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.)

¹⁶ Lucio VILLARI: *Bella e perduta – L'Italia del Risorgimento*. Editori Laterza, 2013 (digitális kiadás), 113.

¹⁷ (N. A.): *Dizionario di filosofia - Gioberti, Vincenzo* https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-gioberti_%28Dizionario-di-filosofia%29/, 2009. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.)

¹⁸ Lucio VILLARI: *Bella e perduta – L'Italia del Risorgimento*. Editori Laterza, 2013 (digitális kiadás), 113.

¹⁹ Uo., 114.

2.2. Antonio Rosmini Serbati (1797-1855)

Már a tridenti zsinat (1545-1563) idején bekövetkezett a keresztény világ, az egyház devianciáinak artikulációja és megkezdődött ezek helyrehozatala. Az intézkedések azonban nem érték el a várt hatást, ugyanis az egyház tagjai nem követték az utasításokat, és így nem is vitték véghez az előírt feladatokat. A zsinaton megfogalmazott kritikák megjelentek Rosmini írásaiban is, ám az egyházon belül eluralkodó problémák újabb aspektusainak megvilágításával az ő meglátásai túlmutatnak rajtuk.²⁰

Vincenzo Giobertivel ellentétben Rosmini meggyőződése szembe ment azzal, hogy a pápaságnak közvetlen politikai funkciót kellene betöltenie, mivel eredetileg is azért jött létre az egyház, majd a Pápai Állam, hogy a pápaság függetlenné váljon, és minden külső befolyástól mentesen hirdethesse az igét. Ebből fakadóan a pápaság nem lehet aktív részese a nemzetvé válás politikai folyamatának. Mindettől függetlenül a katolikus egyházra úgy tekintett Rosmini, mint az itáliai szellemiséget, erkölcsöt és kultúrát egyedül megvédeni képes intézményre. Közvetett módon, így járul hozzá az egyház Itália egységesítéséhez, függetlenségéhez és az olasz nemzet politikai egységének létrejöttéhez. A *Commentarióban* (Kommentár) is ezt, a korábban említett *Cinque piaghéban* már megjelenő gondolatmenetet vázolta fel újfent:²¹ *"Most a fejedelmi despotizmus időszaka véget ért: IX. Pius pápaságának új korszak kezdetét kell jeleznie, amelyben a római pápaság felemelkedik és visszanyeri ősi és természetes tekintélyét, és a világi hatalom is felszabadítja magát a fejedelmek függőségéből. Ez csak azzal a feltétellel történhet meg, ha a Szentszék újra bensőségesen egyesül a néppel, és belőle meríti erejét, mint legjobb napjaiban."*²²

A *Cinque piaghe* lapjain Rosmini kifejti, az egyház működésének mely formáját tekinti ideálisnak. A többi között kiemeli, hogy elengedhetetlen a papság és a hívek Isten egyetlen népében való egyesülése, a szentségek és Isten igéje központi szerepének hirdetése, az egyház eredeti állapotához való visszatérítése, minden hívő konszenzusa a pásztorválasztásban és a felelősségteljes részvétel az egyházi közösség

²⁰ Clemente RIVA: Prefazione, in Antonio ROSMINI: Delle cinque piaghe della Santa Chiesa don gianni Picciardi által korszerűsítve, <https://www.rosmini.it/Resource/5piaghe00Introduzione.pdf>, 2008, I-XXI. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.), 1.

²¹ Luciano MALUSA: *La „missione romana” di Rosmini*, in https://www.rosminiinstitute.it/wp-content/uploads/2019/08/Luciano_Malusa_missione_romana.pdf, 2010. (utolsó letöltés dátuma: 2024.03.29.), 6.

²² *„Ora la stagione del despotismo principesco è finita: il Pontificato di Pio IX deve segnare una nuova epoca nella quale il Pontificato Romano si rialzi e riprenda l'antica e naturale sua autorità e anche il potere temporale si emancipi dalla dipendenza dei Principi. Il che non può avvenire se non a condizione che la S. Sede si riunisca intimamente ai popoli e tragga da questi la sua forza come fu ne' suoi più bei tempi.”* (Uo.)

életében. Továbbá az Egyház függetlenedése a politikai hatalomtól és szabaddá válása a földi javak terhéértől, s részben ebből adódóan a papság és a hívek szegénysége, illetve a kereszténységet jellemző értékek érvényesítése.²³

Rosmini gondolatmenetének alappillére az egyház szabadsága mint alapvető jog elve, amelyet ahelyett, hogy szinte kegyelemből biztosított kiváltságnak tekintենek, mindenképp el kell ismerni. E szabadság nem foglal magában sem többet, sem kevesebbet, mint a jogot arra, hogy az egyház megalakuljon, létezzen, kormányozza magát, a hívek lelki üdvének szolgálata érdekében cselekedjen, mindezekhez felhasználva azon – a természet törvényei és a szokásjog alapján – jogos javait és eszközeit, amelyekkel rendelkezik.²⁴

Rosmini *Cinque piaghe* című művének különös aktualitását az utolsó fejezet adja, amelyben azt kifogásolja, hogy az Egyház ahelyett, hogy az állam által a polgárokra kivetett adókból dőzsölne, a hívek felajánlásaiból kellene élnie. Ebből kiindulva, a kor viszonyait szem előtt tartva, egyáltalán nem meglepő, hogy az 1932-ben megírt és 1848-ban publikált írás azonnal felkerült az *Indexre*.²⁵

Összegzőképpen tehát megállapíthatjuk, hogy az 1849-es Római Köztársaság kapcsán és a *Risorgimento* évei során szerzett tapasztalatok egybehangzóan azt mutatták, hogy a katolikus egyház reformja és a szekularizáció az alakulóban lévő polgári létnek és vele egyidejűleg az alattvalók állampolgárokká válásának egyik fontos feltételeként fogalmazódott meg.

3. A jezsuita rend, a vallás és az egyház kapcsolata egy volt jezsuita szerzetes szemével

Alighiero Tondi (1908-1984) – aki 16 évig volt a jezsuita rend tagja²⁶ – először az „Unità” oldalain, majd 1953-ban kötetben publikált cikksorozatát, a *La potenza segreta dei gesuiti* (*A jezsuiták titkos hatalma*) az évszázadok során egyre jobban korrumpálódó és a vallástól folyamatosan eltávolodó katolikus egyház bemutatásának szenteli. Írásainak fő célja a korabeli problémák feltárása, de számos alkalommal a jezsuita rend kezdeteiről, illetve annak általános jegyeiről értekezik, ily módon a több száz év eseményeit átívelő tablóképp történelmi perspektívával is felruhazza művét. Tondi tehát nemcsak külső szemlélője volt az eseményeknek, de jezsuitaként személyesen, belülről is megtapasztalhatta a rend működését, ahogy arra a kiadó a cikksorozathoz fűzött előszóban is utal: „Alighiero Tondi, a jezsuita rend tagja [...]”

²³ Clemente RIVA: Prefazione, in Antonio ROSMINI: Delle cinque piaghe della Santa Chiesa don gianni Picciardi által korszerűsítve, <https://www.rosmini.it/Resource/5piaghe00Introduzione.pdf>, 2008, I-XXI. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.), 2-3.

²⁴ Uo., 6.

²⁵ Aldo A. MOLA: Rosmini e l'Italia, in <https://www.pensalibero.it/rosmini-e-litalia/>, 2023. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.05.)

²⁶ Alighiero TONDI: *A jezsuiták titkos hatalma*, Budapest, Szikra Kiadó, 1954, 7.

*kilépett a rendből [...], mert felháborította őt a Vatikán imperialista politikája, melynek legagresszívabb ügynöksége a jezsuita rend. Tondi cikksorozata egy becsületes katolikus őszinte felháborodását tükrözi, és leleplezi azokat a bűnös és képmutató mesterkedéseket, amelyeket [...] a vallás örve alatt folytatnak.*²⁷

A Tondi által leírtak teljes mértékben egybehangzanak azzal, amit a 2. fejezetben bemutatott filozófusok az egyház hibájául róttak fel, s ami miatt végül – legalábbis részben – az olasz egység az egyházzal szemben és tőle független módon jött létre. A cikksorozat központi elemét alkotó gondolat értelmében az abszolutizmus kezdetektől a Szentszék hatalmi „*taktikáját*” jelentette, amelynek két eszköze a vallási képzetek lenyűgöző hatása (ld.: a hívők viselkedésének befolyásolása a gyónás által) és a külső erőszak (ld.: inkvizíció), célja pedig, hogy egyszerre mindkettővel éljen (bár az utóbbira nem mindig ad lehetőséget a történelmi helyzet). A Szentszék abszolutizmusának legfontosabb alkotóeleme pedig nem más volt, mint a „*legzsarnokibb*” rend, maga a Jézus Társasága.²⁸ Tondi azonnal ellentétbe is helyezi a „*primi inter pares*” szerepét betöltő jezsuita rendet²⁹ a többi vallásos renddel (például benecés), ugyanis míg az előbbit a „*Vatikán szolgálatára*”, addig az utóbbiakat valóban az „*Evangélium szolgálatára*” alapították.³⁰

Tondi szerint a jezsuitákat egyfajta, a fanatizmust is túszárnyaló „*perzselő vatikánista lelkesedés*” jellemzi, amely törvénytelenül érvényes a rend összes tagjára, ugyanis Loyolai Szent Ignác regulája lényegében előírja ezt a fajta lelkületet, mégha csak közvetett módon is.³¹

Alighiero Tondi jezsuitákról alkotott erősen negatív képe meglehetősen egyoldalú,³² ezért feltétlenül kiegészítésre, árnyalásra szorul. Ennek illusztrálására jó példa, hogy a 16-18. század eseményeit rendszeresen felforgató, főként varázslással,

²⁷ Uo., 3.

²⁸ Uo., 5.

²⁹ Uo., 6.

³⁰ Uo., 5.

³¹ Uo., 7.

³² Ezt az egyoldalúságot méginkább megvilágítják azok a sorok, melyekben – hogy a fanatizmus megnyilvánulását alátámassza – Tondi a jezsuita regulából kiindulva 20. századi történelmi példák citálásán túl, azt is bemutatja, hogyan hat ki ez a fajta „*lelkesedés*” a szerzetesek mindennapi életére közvetlen, illetve a hívőkére közvetett módon. A renden belül uralkodó abszolutizmus legalapvetőbb, és Tondi szerint leginkább problémás manifesztációja, hogy a jezsuita tanár kényszernek van alávetve, mivel nem vitathatja meg úgy, ahogy akarja a tanítás során felmerülő kérdéseket. Ebből fakadóan az igazság keresése, mint olyan, csak elméleti síkon van jelen, de a valóságban egyáltalán nem létezik. Mindezt tetézve, a jezsuita rend büszkén be is ismeri, hogy „*a tudomány terén ez legyen a vezérelv: tudatosan és hozzáértően hamisítani!*”. Az elv gyakorlati alkalmazására ismét saját maga által megélt, tehát 20. századi eseményeket hoz (például magyar, csehszlovák és fehérorosz emigránsok beszervezése a hálózatukba). (Vö. Uo., 6-7.) Ahhoz, hogy elérjék a rendtagoknál a teljes mértékben engedelmes viselkedést, a dogmák feltétel nélküli elfogadását, hirdetését és védelmezését, a jezsuita rend funkcióit illetően a legfontosabb tényező a nevelés, melyben a tagok részesülnek. A jezsuita nevelés célja pedig nem más, mint a rendtag egyéniségének megsemmisítése, méghozzá nem passzív, hanem legnagyobb mértékben aktív módon. Tondi részletesen illusztrálja a folyamatos nevelés részét képező jezsuita életmód legfőbb jellemvonásait: a szerzetesnek soha nincs nyugovása, mert mindig szemmel tartja őt valaki; figyelik egymás legkisebb mozdulatait és

rólvasással és elátkozással foglalkozó személyek ellen indított boszorkányperekkel, és az e perek helyénvalóságát és szükségességét hirdető közvéleménnyel elsősorban a Jézus Társasága szállt szembe.³³ Mindenesetre a cikksorozat végső konklúziójaként Alighiero Tondi a következőt állapítja meg:

*A Vatikán sötét politikai manővereit [...] a Szentszék és a magas klérus óriási vagyonát, a klerikális pártok botrányait egyre élesebben kezdik elítélni a hívő katolikusok is. A hívő tömegek egyre inkább eltávolodnak az egyháztól, eltávolodnak attól a szervezettől, amelyet nem tekinthetnek többé az evangélium folytatásának.*³⁴

Bár Tondi ezt a pár sort a 20. századi események kapcsán írta, de a katolikus egyházban, s főként a jezsuita rendben végbemenő változásokra vetítve, többszáz éves folyamatok eredményeinek összegzésekként, meglátásom szerint tökéletesen kifejezik mindazt, amivel a Risorgimento évtizedeiben születőben lévő olasz nemzetnek szembesülnie kellett, illetve rámutatnak mindarra, ami az egyházi és vallási kérdések köré csoportosuló parázs vitákat a 19. századi Itáliában kiobbantotta.

4. A következmények, avagy a jezsuiták sorsa az olasz egység létrejöttékor

Most vessünk egy pillantást arra, hogyan hatott Olaszország egyesítése a Jézus Társasága mindennapi életére.

Az egyházi rendek és az egyház vagyonának túlnyomó részét az Olasz Királyság az egyesítést követően elkobozta, ám amit a kezdetekkor mégis meghagyott, az a későbbiekben az egyházi vagyon teljes felszámolását célzó törvények céltáblájául szolgált. Mindez a gyakorlatban azt jelentette, hogy állami tulajdonba került a jezsuita rend szinte valamennyi kollégiuma, lelkigyakorlatos háza és egyéb ingatlana. Ezekből aztán az állampolgárok szükségleteit ellátó közszolgáltatások központjait alakították ki: főként bíróságoknak, iskoláknak, könyvtáraknak és kórházaknak adtak otthont a Jézus Társaságától elkobzott épületekben. Mivel a rend kollégiumai már be voltak bútorozva és gazdag könyvtárral rendelkeztek, nem egy alkalommal

kötelesek beszámolni az előljárójuknak mindarról, amit láttak és hallottak. Elmondja, hogy egy jezsuitának nem lehetnek önálló gondolatai, ugyanis mindent alá kell vetnie a dogmáknak, és csakis a pihenés, vagyis az alvás idején nem háborgatja őt senki. Ám akkor is mindössze azért, mert ez idő alatt az ember nem gondolkodik, vagyis nem áll módjában a rend ellen véteni. Mindez az előljáró abszolutisztikus hatalmát hivatott biztosítani, ami végső soron a Szentszék – szintén abszolutisztikus – hatalmi befolyását stabilizálja. (Vö. Uo., 14-25.)

³³ Ferenc, Dr. TOMKA: Az egyház bűnei, in <http://tomkaferenc.hu/alapkerdesek/az-egyhazi-bunei/>, 2001. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.)

³⁴ Alighiero TONDI: A jezsuiták titkos hatalma, Budapest, Szikra Kiadó, 1954, 81.

középiskolává alakították őket állami utasításra: ez történt például a Collegio Romanóval is, amely ekkor vált a ma is működő Istituto Viscontivá, az olasz főváros legrégebb óta működő középiskolájává.³⁵

Ezzel kapcsolatban fontos felidézni, hogy míg 1773. szeptember 21-én Mária Terézia a Jézus Társasága felosztatását hirdette ki (amelyet követően sikerült a rendet lassan újjászervezni), addig az olasz egység létrejöttékor ilyen jellegű súlyos csapás nem érte a rendet, mindössze a vagyonát és ezen keresztül a befolyását nyirbálta meg az állam (bár azt meglehetősen drasztikusan tette). Tehát, annak ellenére, hogy az 1860-as években végbemenő folyamat nagy mértékben visszavetette a Társaság munkáját, az elszenvedett tragédia meg sem közelítette a korábbi esetet: jelentős gazdasági károkat szenvedett, helyzete bizonytalan volt, de a rend fennmaradt.³⁶

Az 1861 és 1880 közötti állapotokról beszámoló katalógusok szerint a jezsuita rezidenciák szétszórva helyezkedtek el, ám a szerzetesek továbbra is közösségekben éltek annak ellenére, hogy gyakran más rendeknél vagy rögtönzött szállásokon laktak, vagyis mozgásban voltak ahelyett, hogy állandó telephelyeket alakíthattak volna ki maguknak. Mindezeknek megfelelően számos kollégiumot és lelkigyakorlatos házat csak a magánszemélyek adományainak köszönhetően tudtak visszavásárolni és újra nyitni.³⁷

Összegzés

A *Risorgimento* korának új ideológiai áramlatai és a kereszténység közötti kapcsolat meglehetősen összetett volt. Általánosságban azt lehet megállapítani, hogy az egyház nem volt képes megfelelni a demokratikus törekvéseknek, amelyeket a 19. századi liberalizmus emelt be a politikai szférába. Ebből fakad a katolikus, de egyben a nemzeti függetlenedés és egység pártján álló hívők ambivalens reakcióját kiváltó helyzet: az egyház által képviselt keresztény vallásosság szemben állt a magának egyre nagyobb rétegeket meghódító liberalizmus törekvéseivel. A *Risorgimento* olyan szakadékot hozott létre az új, egységes állam és a katolikus egyház között, amely egészen az első világháborúig meghatározta a politikai táborok életét.³⁸

A politika e vallásos irányultságú megközelítésével kapcsolatban Giorgio Spini, neves *Risorgimento*-kutató, az 1960-as években új perspektívába helyezte a kérdést azzal, hogy megállapította, Itáliát már 1847-ben egyfajta protestáns ostrom fogta közre, melyet az anglikán püspöki kar, a skót presbiterianizmus, a genfi és lausanne-i evangélikalizmus, valamint az amerikai protestantizmus reformtörekvései jelentettek. Mindez nagyban hozzájárult a szekularizáció irányába mutató tendenciák és

³⁵ Maria MACCHI: La Compagnia e l'Unità di Italia, in <https://archivistorico.gesuiti.it/la-compagnia-e-lunita-di-italia/>, 2022.09.15. (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.)

³⁶ Uo.

³⁷ Uo.

³⁸ (N. A.): La nuova religiosità cattolica, in <https://www.150anni.it/webi/index.php?s=28&wid=55> (az utolsó megtekintés dátuma: 2024.04.01.)

a *Risorgimento* folyamatának végkimeneteléhez,³⁹ illetve egyben ahhoz is, hogy a változás ne csak az olasz nemzeti történelem, hanem a Jézus Társasága történetének is sorfordító eseménye legyen.

³⁹ Lucio VILLARI: *Bella e perduta - L'Italia del Risorgimento*. Editori Laterza, 2013 (digitális kiadás), 159.

Niccolò Ammaniti: Il pulp vive ancora

Niccolò Ammaniti negli ultimi trent'anni è diventato indubbiamente uno degli scrittori italiani più conosciuti, non solo in Italia, ma in tutto il mondo. L'autore romano ha ottenuto i suoi più grandi successi con i famosi romanzi di formazione dall'inizio degli anni Duemila, ma il suo esordio letterario avvenne prima, alla metà degli anni Novanta, nel periodo del pulp italiano. Nel presente articolo vorrei dimostrare, quanto fu determinante per l'autore il pulp, al punto di conservarne tracce ben riconoscibili, fino al suo ultimo romanzo. Il mio scopo, comunque, non è mai quello di inoltrarmi in un'analisi profonda delle trame, ma vorrei molto di più dimostrare la presenza delle caratteristiche pulp in esse.

Keywords: Niccolò Ammaniti, pulp, Gioventù cannibale

Dopo otto anni di silenzio (non assoluto, perché l'autore romano, in quel periodo, si occupava di produzione televisiva, nella fattispecie della messa in scena della serie *Anna*, tratta dal suo omonimo romanzo¹), Niccolò Ammaniti si ripresenta all'orizzonte della letteratura con *La vita intima*.² Sia la storia, struggente visione del nostro mondo attuale, costruito su valori falsi o addirittura inesistenti, che la narrazione ci lasciano un po' perplessi. Rimangono solo tracce, perlopiù occulte, dei grandi romanzi di formazione dell'autore³ (volendo, possiamo considerare un percorso formativo l'evoluzione esistenziale e psicologica della protagonista, stavolta non maschio e non adolescente, ma una donna adulta), ed anche lo stile narrativo risulta prevalentemente meno diretto, meno visivo, meno funzionale, ma bensì più lento e descrittivo rispetto alle prove precedenti dell'autore. Ritorna, invece, a mio parere, soprattutto in alcuni personaggi e in alcune scene a loro legate, di cui farò esempio più avanti, una vecchia caratteristica, un vecchio genere che accompagna Ammaniti sin dal suo esordio: il pulp.

Infatti, l'effetto pulp rispunta sempre nelle storie di Ammaniti, come un caro amico a cui dobbiamo tanto e di cui non possiamo e neanche vogliamo dimenticarci. In seguito, tratterò l'argomento di tale connubio letterario tra l'autore ed il genere che lo ha reso famoso. Ma, per capire più precisamente a che cosa mi riferisco, occorre tracciare un panorama completo del fenomeno *pulp* (come vedremo, si tratta molto di più di un fenomeno che di un vero genere letterario), della sua apparizione, ricezione e fortuna in Italia.

¹ *Anna* è uscito da Einaudi, nel 2015

² *La vita intima*, Einaudi, 2023

³ Mi riferisco a *Ti prendo e ti porto via*, Milano, Mondadori, 1999, *Io non ho paura*, Torino, Einaudi, 2001, *Come Dio comanda*, Milano, Mondadori, 2006, *Io e te*, Torino, Einaudi, 2010

Il pulp italiano nasce alla metà degli anni Novanta, indubbiamente da un'esigenza, soprattutto da parte editoriale, di una rinnovazione letteraria, di una scoperta di giovani talenti che siano capaci di narrare in un' *altra* maniera che possa soddisfare le esigenze dei lettori di un' *altra* realtà che ha invaso le società occidentali a partire dagli anni Ottanta-Novanta. Tuttavia, la denominazione pulp⁴ risale a tempi molto più lontani: dagli anni Venti del secolo scorso, negli Stati Uniti, appare nel campo della letteratura un nuovo fenomeno che arriva ad un pubblico molto vasto: pubblicazioni popolari, prevalentemente in diverse riviste, di rapido consumo, con un'ampia varietà di generi (orrore, western, giallo, fantascienza ecc.), il cui contenuto, secondo il noto giornalista Marino Sinibaldi, era *fitto di stereotipi, stimoli, informazioni, immagini e sensazioni facili*.⁵ Ma gli anni Quaranta segnano il rapido declino delle riviste pulp, soprattutto a causa dell'apparizione dei mass media, i film sonori e, naturalmente, della crisi economica e della conseguente mancanza di carta.

Il pulp rispunta decenni dopo, sempre in America, ma non nella letteratura: nel 1994 esce *Pulp Fiction*, il film *cultico* segnato da immagini violente e sanguinose di Quentin Tarantino, la cui influenza, in modo diretto o meno diretto, si fece sentire in Italia, soprattutto con l'inaugurazione della collana Stile Libero Einaudi e la pubblicazione dell'antologia *Gioventù Cannibale (1996)*⁶, considerata dalla critica il volume più importante, testimone di una svolta letteraria direzionale e della comparsa di un nuovo genere, indicato anche dal sottotitolo: *La prima antologia italiana dell'orrore estremo*. Gli autori del volume appartengono ad una generazione giovane, all'epoca erano poco conosciuti, ma molti di loro poi sono diventati noti nell'ambito letterario italiano e, a volte, anche mondiale. Si tratta di scrittori come Aldo Nove, Alda Teodorani, Niccolò Ammaniti e, sebbene non facciano parte dell'antologia di cui sopra, vanno menzionati anche Enrico Brizzi e Tiziano Scarpa. Vediamo, dunque, che la letteratura italiana sente una necessità impellente di scoprire nuove tendenze e nuove figure⁷ che riescano a rivolgersi ad un nuovo pubblico. Dobbiamo, comunque, notare che il pulp italiano non è un genere omogeneo e a sé stante, infatti, gli scrittori attingono temi e stili dai vari generi come *horror, fantasy, noir,*

⁴ Non mi soffermo all'etimologia del termine, proveniente dall'inglese: secondo Donato Sabina, avrebbe originariamente avuto differenti significati: 1. un mucchio di materia organica vischiosa, umida e soffice; 2. il nome della pasta grezza da cui si produce la carta; 3. un verbo, *to pulp*, con il significato di *ridurre in polpa*. Cfr: Donato SABINA: *La letteratura pulp in Italia*, Venosa, Osanna, 2009, pp.11-12. Per noi sarà interessante l'eventuale paragone che diversi critici tracciano tra il pulp come *materia organica vischiosa, umida e soffice* ed il titolo della raccolta di racconti di Ammaniti, *Fango*, uscito nel 1996.

⁵ Marino SINIBALDI: *Pulp, La letteratura nell'era della simultaneità*, Roma, Donzelli, 1997

⁶ Risulta interessante notare che il titolo dell'antologia doveva essere *Spaghetti splatter* ma, per interessi editoriali, venne cambiato; Daniele BROLLI (a cura di): *Gioventù Cannibale*, Torino, Einaudi, 1996

⁷ Alberto CASADEI nel suo articolo „1994: I destini incrociati del romanzo italiano”, *Rivista di letteratura italiana*, Vol. 31, No 2/3, pp.269-276, definisce cruciale l'anno 1994 per l'apparizione contemporanea di diverse nuove tendenze, ma il pulp italiano, come ulteriore nuova tendenza, viene collegato sicuramente all'uscita del volume *Gioventù Cannibale*, nel 1996

splatter punk, *cyber punk* e, nonostante le caratteristiche e il modo di narrare risultino del tutto innovativi, il pulp italiano fa parte della fase conclusiva del postmodernismo e, per poterne analizzare le caratteristiche, dobbiamo ancora una volta risalire al film di Tarantino. In *Pulp Fiction*, i personaggi non hanno alcuna credibilità, non sono destinati a cambiare nel tempo: sono come gli eroi dei fumetti, stilizzati e psicologicamente vuoti, seppur rappresentati con un effetto di iperrealità.⁸ È una caratteristica, quella di creare tali personaggi, che anche Ammaniti adotta sin dall'inizio e dalla quale, come vedremo, non riesce (o non vuole) liberarsi del tutto neanche in seguito. Ma, ovviamente, non conta solo *come sono* i personaggi ma, soprattutto, quello che *fanno*, quello che succede a loro ed intorno a loro. A questo proposito, gli autori pulp sembrano voler oltrepassare ogni limite rispetto alla narrativa passata: *l'eccessività domina, nella produzione degli scrittori pulp, attraverso sesso e violenza in quantità, che si collegano alla materialità debordante e maleodorante*⁹. È una nitida contrapposizione ai valori tradizionali, una trasgressione vistosa che, ovviamente, almeno all'inizio, non fu accolta bene dalla critica letteraria.¹⁰ Ma presto anche la stessa critica scopre che la nuova tendenza pulp riesce a colmare un vuoto e diventa così uno specchio della società attuale ed unisce diversi generi artistici (musica, cinema, fumetto), rendendoli spazi intercomunicanti, adatti alla multimedialità dei nostri tempi.¹¹ Insomma, il comportamento degli scrittori pulp è, allo stesso tempo, un rifiuto ed un'accettazione ironica dell'ambiente culturale formatosi intorno a loro. In base a tutto ciò, il critico letterario Filippo La Porta riesce a fornire una definizione valida del genere pulp in Italia:

*In prima approssimazione consideriamo il pulp quella produzione letteraria, visiva, ecc. che oggi utilizza e ricicla materiali "bassi", popolari, legati ai generi (o "fumettari" o di "appendice": trame forti, psicologie elementari, sangue a profusione), con una consapevolezza ed ironia che permettono loro (agli scrittori) di uscire fuori dalla inerte serialità del genere.*¹²

E Ammaniti, per eccellenza, diventa il principe del pulp italiano, lo scrittore più pulp di tutti: "La sua è una poetica dell'eccesso e l'etichetta vale, per una volta, in senso peculiare al *pulp*: morti ammazzati, sesso perverso, trame piuttosto improbabili, se

⁸ Cfr: Donato SABINA, op. cit. p. 14

⁹ Ibidem, p.19

¹⁰ Giulio Ferroni, docente di Letteratura Italiana all'Università di Roma, è intervenuto a più riprese su questo fenomeno di trasgressione, assumendo una posizione contraria, cfr: Giulio FERRONI, „Abbasso i seguaci di Pulp Fiction, meglio la moralità che la trasgressione”, *Corriere della Sera*, 30 aprile 1996

¹¹ Cfr: Fulvio PEZZAROSSA: *C'era una volta il pulp. Corpo e letteratura nella tradizione italiana*, Bologna, CLUEB, 1999, p.20

¹² Filippo LA PORTA: *La nuova narrativa italiana. Travestimenti e stili di fine secolo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999, p.261

non surreali.”¹³ Le prime opere di Ammaniti, tra il 1994 e il 1997 (*Branchie*, *Fango* e le due novelle apparse in antologie, *La figlia di Siva*¹⁴ e *Seratina*¹⁵) mostrano indubbiamente tali segni, con un linguaggio sempre caratteristico della narrazione pulp: duro, violento, contaminato, a volte essenziale, fumettistico. Il movimento pulp, comunque, non perdura a lungo all’orizzonte della letteratura italiana: gli autori si sbarazzano presto dei contrassegni, a volte pesanti, della tendenza, intraprendono altre strade. Il periodo del pulp italiano, dunque, dura un decennio, dalla metà degli anni Novanta, fino alla metà degli anni Duemila, poi si esaurisce, come dichiara Aldo Nove, uno degli autori principali del movimento, nel 2006: *Tutto quello che era manipolabile è stato manipolato. Ogni mostruosità mostrabile è stata creata. Mostrata. Istituzionalizzata*.¹⁶ Anche la narrativa di Niccolò Ammaniti prende altre direzioni, già dalla fine degli anni Novanta, verso i sopra citati romanzi di formazione ma, indubbiamente, le caratteristiche del pulp non vengono completamente cancellate: ne vediamo in seguito le prove, come elementi del percorso pulp dell’autore.

Ammaniti esordisce come scrittore nel 1993 con il racconto *La figlia di Siva*¹⁷. Anche se l’anno 1993 è antecedente al periodo del pulp italiano, il racconto mostra chiaramente le caratteristiche sopra descritte: la trama “splatter” viene ambientata in India e narra l’imbarazzante morte di una turista americana, vittima di un rito locale. Il racconto, comunque, va considerato come il primo passo, ancora incerto, di un giovane scrittore debuttante. Molto più *pulp* è, invece, il primo romanzo dell’autore: *Branchie*, uscito nel 1994. È importante soffermarsi su due dettagli: la data della pubblicazione e la casa editrice. Nel 1994, il pulp in Italia non ha guadagnato ancora terreno, i grandi editori non se ne occupano. La dinamica viene rispecchiata chiaramente dalla fortuna del primo romanzo di Ammaniti, pubblicato originariamente da un editore minore, Ediesse, ma poi riscoperto e riedito¹⁸ da Einaudi tre anni dopo. Lo scopo di Ammaniti, dunque, non fu quello di scrivere un romanzo pulp: il percorso creativo dimostra una profonda istintività, nonché una voglia di rivolta, di liberazione personale. Infatti, l’autore stesso, nel 1997, racconta in un’intervista le motivazioni e gli stati d’animo che lo hanno indotto a scrivere la storia:

¹³ Raffaele DONNARUMMA: „Ecco tutti i figli di Quentin Tarantino allevati a nutella e videoclip”, *Letture*, 534, Febbraio 1997

¹⁴ In *La giungla sotto l’asfalto*, Roma, Ediesse, 1993

¹⁵ Niccolò AMMANITI, Luisa BRANCACCIO: *Seratina*, in Daniele BROLLI, (ed.). *Gioventù cannibale*, Torino, Einaudi, 1996

¹⁶ Aldo NOVE: *Mi chiamo Roberta, ho 40 anni, guadagno 250 euro al mese...*, Torino, Einaudi, 2006, p.42

¹⁷ Il racconto viene ripubblicato nel volume *Il momento è delicato*, Torino, Einaudi, 2012, ma con il titolo leggermente modificato: *La figlia di Shiva*

¹⁸ L’edizione Einaudi del 1997 risulta a tratti differente, il testo fu revisionato, anche il titolo venne modificato, visto che nell’edizione Ediesse era *branchie!*. Una lunga comparazione tra le due edizioni viene proposta in *L’esordio narrativo di Niccolò Ammaniti*, a cura di di Maria Luisa CARLINO, Silvia CASINI e Chiara SCIPIONI, Oblique studio, 2014

*Ero all'università, dovevo laurearmi in Biologia, avevo finito gli esami di zoologia che mi piacevano, mi sentivo come un malato terminale, come il Marco Donati di Branchie, prima o poi avrebbero scoperto che non mi volevo laureare, tornavo a casa dall'università e invece di studiare mi mettevo a scrivere, era una fuga, erano anche tutte le storie di cui mi ero nutrito che fuoriuscivano. Ho passato molti anni in solitudine, vivevo di cinema, di avventure, di videogiochi...*¹⁹

L'ultima frase dell'intervista ha particolare importanza, poiché evidenzia non solo le motivazioni personali dell'autore, ma dipinge anche un ritratto di una generazione, di una società in profonda crisi: i videogiochi e la solitudine diventano realtà per i giovani. La letteratura deve per forza adattarsi alla nuova situazione, e tale adattamento avviene in modo istintivo: gli autori della stessa nuova generazione non cercano coscientemente una nuova strada letteraria, ma semplicemente cominciano a raccontare *quello che c'è*, quello che li circonda. È una trasformazione naturale ed inevitabile. Così nasce davvero il pulp in Italia e così nasce il primo romanzo di Ammaniti.

La storia di *Branchie* è assolutamente surreale, narra le avventure del giovane romano Marco Donati in un'India più immaginaria che reale, dove non mancano gag grottesche, orrori, misteri, personaggi assurdi, allucinazioni e tutto questo con un ritmo impressionante. Tutto è inverosimile: il protagonista, che ha un tumore terminale ai polmoni, ma viaggia, corre, combatte come se niente fosse; l'India, dove Marco non ha nessuna difficoltà di comunicazione, anzi, è come se stesse a casa: mangia spaghetti, cassate siciliane, fiori di zucca fritti ripieni di mozzarella e alici; infine, i luoghi della trama, dalle fogne²⁰ al castello dell'orrore. Il racconto si divide in due parti: nella prima prevale la depressione e, con uno stile cupo e malinconico, l'autore narra del protagonista che vive la sua vita quotidiana a Roma e sembra distrutto dalla malattia; nella seconda, invece, con l'inizio del viaggio in India, personaggio e narrazione si rivitalizzano, il ritmo del racconto accelera e la narrazione diventa visionaria, mentre il realismo delle prime pagine scompare del tutto. La sintassi diventa semplice, concentrata sulla lingua parlata, con un linguaggio giovanile e, a volte, volgare. Lo scopo dell'autore risulta evidente: distruggere le barriere tra la lingua parlata e quella scritta. Troviamo una massa composta da realtà e finzione, una miscela di generi, dal romanzo tradizionale ai fumetti, dalle canzoni popolari ai videogiochi.

Lo stile e il linguaggio rimangono identici nella raccolta di racconti *Fango* (1996), che contiene otto storie. Nei racconti abbondano le perversioni, le follie, il degrado

¹⁹ Lidia RAVERA: „Guarda chi si rivede, Branchie” *l'Unità*, 24 maggio 1997

²⁰ Già nel primo romanzo appare l'elemento che poi ritorna a ripetizione, il mondo sotterraneo di Ammaniti: le fogne di *Branchie*, il buco di *Io non ho paura*, la cantina di *Io e te*, i canali sotterranei di *Che la festa cominci*. L'effetto del sottoterra, che rende sempre misteriosa la trama, in *Branchie* si inserisce perfettamente nel quadro surreale disegnato dall'autore.

e le allucinazioni. I personaggi hanno caratteri assurdi, rafforzati anche dai loro nomi: Ossadipesce, il Buiaccaro, Mastino di Dio. Zombie, killers, spacciatori di droga: un campionario così sub-umano da sembrare elementi del mondo del fumetto o del cinema. In alcune novelle (*L'ultimo capodanno dell'umanità*, *Lo zoologo*), si sente, assieme ad una visione tragica della condizione umana, un tono ironico, comico e grottesco, mentre in altre (*Ti sogno con terrore*, *Rispetto*) prevale del tutto l'orrore, la violenza eccessiva. Il primo racconto, il più lungo e complesso, *L'ultimo capodanno dell'umanità* "usa la medesima catastrofe per decapitare in un colpo solo tante storie divaricate, mentre gli altri racconti sono costretti ad apprestare, invece, parecchie mini-catastrofi separate che, però, non per questo esplodono con minore violenza."²¹ Le caratteristiche comuni dei racconti sono, dunque, la violenza, la trasgressione, l'attualità di un presente confuso, depresso e, a volte, satirico. Il linguaggio affianca perfettamente le trame: è un linguaggio influenzato dallo sviluppo dei media, allusivo, a tratti parodistico, volgare, rozzo. La scrittura è rapida, secca, accentuata da brevissimi sequenze che ricordano il linguaggio degli sms o quello delle pubblicità. Un esempio sicuramente vistoso di tutto ciò si trova nella novella *Ferro*²², in cui troviamo una visione iper-assurda, quando il giovanotto protagonista viene chiuso in una cantina, dove trova una ragazza cyborg:

Sbatto la testa.

Mi si accendono in fondo alle pupille dei lampi rossi, dei funghi di luce viola.

Sbatto la schiena.

Rimango un po' così, steso a terra sentendo solo il mio corpo urlare di dolore.

Provo a muovermi ma non ce la faccio.

Mi tiro su.

Risalgo uno, due, tre scalini, verso la porta, come un ragno calpestato.

La porta è sprangata dall'esterno.

Comincio a battere con i pugni contro la porta.

«Aprite. Aprite. Fatemi uscire. Bastardi.»

Non aprono.

Non aprono.

Non aprono.

Ho freddo.

Ho addosso solo la camicia.

Batto ancora i pugni.

L'aria è umida.²³

²¹ Renato BARILLI: *È arrivata la terza ondata. Dalla neo alla neo-avanguardia*, Torino, Testo ed immagine, 2000, p. 135.

²² Si legge in ungherese: „Fém”, *Napút online*, 2009/5, traduzione di Matolcsi Balázs

²³ Niccolò AMMANITI: *Fango*, Milano, Mondadori, 1996, p. 313

Tali caratteristiche di stile verranno riconfermate nella narrativa di Ammaniti, anche in *Io non ho paura* ed *Io e te* e, parzialmente, in *Come Dio comanda*: il linguaggio segue la traiettoria definita in *Branchie* e *Fango*.

Il lessico dei racconti in *Fango* è comune, macchiato di neologismi ed anglicismi (*play boy*, *shit lover*, *bondage*). I testi contengono vari riferimenti alla cultura pop italiana, con delle canzoni conosciute, e vengono menzionati diversi personaggi televisivi della sottocultura italiana. Da una distanza temporale di quasi trent'anni possiamo dire che, per contenuti linguaggio e stile, *Fango* è diventata una delle opere cult del pulp italiano.

Come è stato detto, però, il periodo letterario pulp si esaurisce presto e, con i suoi seguenti due romanzi, *Ti prendo e ti porto via* (1999) e *Io non ho paura* (2001), anche Ammaniti cambia rotta e si sposta verso i più maturi romanzi di formazione sebbene, a livello di personaggi e trama il pulp riappaia visibilmente nel romanzo vincitore del Premio Strega, *Come Dio comanda* (2006). Il personaggio cruciale, in questo caso, è Quattro Formaggi, una figura ai limiti della credibilità, dolorosamente grottesca: *era così alto che assomigliava a un giocatore di basket uscito da Auschwitz. Braccia e gambe sproporzionate, mani e piedi immensi. [...] Sopra il collo ossuto poggiava una testa piccola e tonda come quella di un gibbone cinerino.*²⁴ Aspetto fisico grottesco, una storia di vita miserabilmente grottesca: cresciuto in un istituto, Quattro Formaggi, da giovane, è rimasto vittima di un incidente altrettanto grottesco: in conseguenza di una scossa elettrica, parla con difficoltà e soffre di diversi tic. Vive in una casa piena di statuine di presepe senza valore, raccolti qua e là per strada, e nutre una morbosa passione (virtuale) per una pornostar. La figura di Quattro Formaggi si inserisce perfettamente nella fila dei personaggi inverosimili di Ammaniti, che sono stati resi validi proprio dal pulp: è uno zombie in versione aggiornata. Le basi, dunque, sono state gettate dal pulp e l'autore continua a costruire su quelle basi solide. La trama è, infatti, intrisa di violenza, sesso, trasgressione in piena evidenza. L'aggressione è il motore della storia: Quattro Formaggi cova dentro di sé un impulso soffocato di aggressione che poi lo induce a compiere il terribile delitto; Rino Zena, il rozzo protagonista, invece, dimostra la sua violenza in ogni istante, poiché per lui è l'unico modo per comunicare. Ammaniti descrive le scene violente in maniera crudelmente naturale, con un linguaggio a volte pesante, volgare, come, per esempio, nell'occasione in cui Rino porta a casa una ragazza dalla discoteca per soddisfare i propri bisogni biologici:

- Via, Via, Merda! Ti sei drogata in casa mia! - Rino le diede un calcio in culo che le sollevò le gambe. La tossica si piegò in avanti e struscìò il grugno contro la moquette e si ritrovò con il naso a due centimetri dalla pistola poggiata a terra.

²⁴ *Come Dio comanda*, p.34

*Rino in piedi, nudo e rabbioso come un demone, si lanciò per levargliela, ma la tossica, svelta, afferrò l'arma e la strinse con tutte e due le mani e si tirò indietro verso un angolo: -Non ti avvicinare, bastardo, figlio di puttana! Ti ammazzo! Giuro che ti ammazzo!*²⁵

I personaggi, il linguaggio, lo stile: tutto ci riconduce al pulp, ma con una differenza fondamentale. In *Branchie* e *Fango*, tali caratteristiche costituiscono *la stessa produzione letteraria*, il cui risultato finale è una storia inverosimile, anzi, storie assurde se consideriamo che *Fango* contiene diversi racconti, storie che non hanno altro scopo se non quello di stupire, spaventare, sbalordire. In *Come Dio comanda*, vengono utilizzati attentamente da Ammaniti gli elementi consacrati dal pulp, con i quali la storia acquista maggior rilievo, maggiore profondità psicologica e letteraria. Risulta evidente che l'autore usa il pulp, o almeno la sua eredità, *non come scopo, ma come strumento*.

Ed infine, l'influenza pulp si percepisce anche nell'ultimo romanzo dell'autore. *La vita intima* non è un *Bildungsroman* o, almeno, non lo è nel senso classico, collocandosi molto più vicino alla satira di *Che la festa cominci*.²⁶ La trama racconta di una settimana in cui la moglie del premier italiano, la donna più bella del mondo, deve affrontare le conseguenze di un incontro con un suo ex amante, che le manda sul telefonino un vecchio video hard della loro scappatella. La donna attraversa un periodo di terrore, alla fine del quale riesce ad affrontare le proprie paure e diventare finalmente adulta. La storia è immaginaria, ma rispecchia profondamente la realtà dei nostri giorni. I personaggi e le scene potrebbero essere anche reali. Ma Ammaniti, volontariamente o inconsciamente, anche questa volta ripescava il vecchio pulp. Mi riferisco ad una scena concreta, ovvero quando Maria Cristina, la protagonista, incontra il misterioso social media manager. L'uomo non ha un nome vero²⁷, tutti lo conoscono come Il Bruco (nome che richiama quelli sopra citati del *Fango*) e non ha neanche un *look*, nessuno l'aveva mai visto. L'incontro tra i due è del tutto surreale, avviene in un camper abbandonato, lontano dalla città. Il Bruco motiva la sua scelta così:

*- Qui siamo al sicuro. - Il Bruco si siede di fronte a lei. - Gli alberi intorno ci nascondono dai satelliti. (...) E i cani ci proteggono. Ora dimmi tutto.*²⁸

Tutto è davvero surreale: l'ambiente; il personaggio che, non solo non ha un nome civile, ma neanche la faccia (porta un casco da motociclista); i cani, che risultano

²⁵ Ivi, p.123

²⁶ Il quinto romanzo di Ammaniti, pubblicato nel 2009 da Einaudi narra di una festa surreale in un parco, nel centro di Roma.

²⁷ Coincidenza o scelta cosciente: nei grandi romanzi di formazione di Ammaniti, tendenzialmente, i personaggi più spietati portano un soprannome: Il Vecchio e Teschio in *Io non ho paura*, Quattro Formaggi in *Come Dio Comanda*

²⁸ *La vita intima*, Torino, Einaudi, 2023, p.214

essere l'unica protezione di una persona ultraimportante per tutta l'élite politica; e lo stesso incontro, in cui Il Bruco tratta la questione del video hard in maniera estremamente strana, tanto da sembrare privo di sentimenti. L'atteggiamento crudelmente estraneo ci riporta a certi personaggi di *Branchie*, come il chirurgo plastico senza scrupoli, l'orrendo Subotnik o la bella e spietata Mila Oberton: personaggi inverosimili in un ambiente surreale, intriso di violenza. Nella scena dell'incontro tra Il Bruco e Maria Cristina ritornano tutte insieme, in una dose fortissima, le caratteristiche del vecchio pulp: trasgressione, sesso, droga, violenza. Tutto ciò in una versione aggiornata: violenza più psicologica che fisica, sesso (pornografia) digitale. Infine, Maria Cristina scappa correndo come un'atleta, dandosi ad una fuga surreale:

Con uno scatto da atleta (...) è fuori dal camper degli orrori. (...) Il Bruco allunga una mano e si getta all'inseguimento, ma con il casco prende in pieno lo stipite del pensile e crolla a terra facendo vibrare tutta la baracca.. (...) Eccola, la nostra eroina che falca il campo misticanza, cardi e cicoria, i cani che le galoppo intorno abbaiano.²⁹

Ammaniti costruisce, dunque, una figura ed una situazione al limite del grottesco, quasi per gioco, per deviare la trama verso una forma ben conosciuta nella narrativa dell'autore. I contrassegni del pulp in *La vita intima* sono invariabili, identici a *Branchie* o *Fango*, ma l'effetto sul lettore è differente. Le cause di tale diversità potrebbero essere varie: prima di tutto, la stessa questione parzialità-integrità, nel senso che l'ultimo romanzo dell'autore *contiene solo parzialmente* elementi pulp, mentre *Branchie* e *Fango* sono opere integralmente *pulp*; in secondo luogo, quello che negli anni Novanta era una novità ed era considerato trasgressivo, osceno, volgare, nei nostri giorni risulta meno fuori norma e, in parte, adottato dai nuovi tempi. Ed anche se, in questo caso, il pulp si rivede solo in una piccola parte del romanzo, la certezza rimane: Ammaniti e il pulp sono inseparabili.

²⁹ Ibidem, p.223

SZABÓ Tímea

A tankönyvkiadás és a pedagógiai folyóiratok helyzete a 19. századi Olaszországban

*Tanulmányom célja, hogy egy rövid összefoglaló keretein belül bemutassa a tankönyvkiadás, a pedagógiai folyóiratok és a kiadók helyzetét a 19. századi Olaszországban. Ennek során igyekszem feltárni azokat a történelmi, politikai, társadalmi és oktatásszervezési folyamatokat, amelyek az oktatás és a kiadás jelentős mértékű összefonódásához vezettek, kiemelve az iskolai szövegek kiadásának szempontjából három legnevesebb olasz város – Milánó, Firenze és Torinó – kiadói tevékenységét. Tanulmányom alapjául elsősorban Giorgio Chiosso 2007-ben publikált *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento* című tanulmánya szolgált, amelyben a szerző a TESEO kutatási projekt keretében 2008-ban közzétett statisztikai adatokat dolgozta fel.*

Keywords: Risorgimento, tankönyv, pedagógia, oktatási reform, állami iskolarendszer

Bevezetés

Itáliában az egységes állami oktatás a 18. század második felében bontakozott ki először a mai közoktatáshoz hasonló formájában, így a tankönyvírás és -kiadás ugyancsak ebben az időszakban lendült fel. Az oktatástörténeti kutatások¹ nagyrésze tehát – érthető módon – erre a területre fókuszál, sokszor olyan alapvető kérdések tisztázásából kiindulva, minthogy miként definiálhatjuk a tankönyvet, hogyan fogalmazható meg elsődleges fiziognómiája, illetve – különösen a tankönyvkiadás hajnalán – milyen pedagógiai és módszertani elvek érvényesülnek bennük.

A tankönyv definíciója tekintetében máig nincs egyetértés a kutatók között. A különböző meghatározások alapjául általában három fő aspektust szoktak kiemelni a kutatók: a didaktikai célok jelenlétét, az oktatástörténetre gyakorolt befolyást, illetve a tankönyv és olvasóközönsége közötti viszonyt. Ha didaktikai szempontból keresünk pontos meghatározást, Torsten Husen és Neville Postlethwaite elméletét érdemes idéznünk, akik a tankönyv esszenciáját az iskolákban betöltött szerepük alapján látják megragadhatónak. Meglátásaik szerint a tankönyv olyan szövegek összességéként definiálható, amelyeknek legfőbb célja alapvető ismeretek és értékek

¹ Ezek mindenekelőtt a tankönyvírás történetére, az iskola- és neveléstörténet minél pontosabb feltérképezésére, valamint az elmúlt két évszázadban egymást váltó pedagógia modellek bemutatására irányulnak. (Vö. Giorgio CHIOSO: *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, in <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2687/1/Chiosso.pdf>, 1. (2007) (Utolsó megtekintés: 2024.03.19.)

átadása az iskolai oktatás keretein belül, s ami a kulcsfontosságú még: mindezt életkorhoz és fejlődési szakaszhoz igazítva teszi meg.² Ami az oktatástörténeti befolyást illeti, ahogyan azt Silvia Bellezza Picherle 2003-ban publikált, *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche* című könyvében bemutatja, a kutatók egy csoportja gyakran tartja azonosnak a tankönyveket a gyermekeknek írt narratív olvasókönyvekkel. Ezen elmélet alapja 18. századi történelmi háttérből indul ki³, amikor még valóban olvasókönyvek töltötték be a tankönyvek funkcióját. Ezeknek az olvasókönyveknek az elsődleges célja az erkölcsi nevelés és a tanítói szándékú információátadás volt, illetve fontosabb mozzanatként kiemelendő még az elsajátítandó anyaggal releváns történetmesélő szál jelenléte.⁴ Egyes kutatók szerint bizonyos mai tankönyvekben még mindig megfigyelhető ez a vonás. Amennyiben a tankönyv és a célközönség viszonyát vesszük alapul, a definíció pontosan az előző elmélet tagadásában rejlik. Az oktatástörténeti befolyás elméletével szemben állt például Anna Maria Bernardinis, neveléstudományi és gyermekirodalomtörténész meglátása, aki szerint a gyermekeknek szánt olvasókönyvek célja, hogy támogassák a kulturális párbeszéd létrejöttét a gyermekek között, a tankönyvek pedig alapvetően nem ilyen céllal születnek.⁵ Ebben az értelemben tehát a tankönyvek semmiképpen sem definiálhatók olvasókönyvként.

A tankönyv fiziognómiáját illetően, a ma ismert jellemzőinek kialakulása szoros összefüggésben állt az állami iskolákban végbement változásokkal a 19. században. Azon keretek változatossága, amelyekben korábban a tanítás zajlott – magánintézetek, korrepetálás, autodidakta tanulás, nemesi kollégiumok és katonai iskolák – jelentősen egyszerűsödött.⁶ A tankötelezettség bevezetése, majd a tankötelezett életkor graduális emelése az állam egyre erősebb beavatkozását bizonyítja az oktatásügybe.⁷ Az iskolák és a tanulók számának növekedése miatt állami szinten szükség volt az iskolai tananyag, így a tankönyvek tartalmának és formai jellemzőjének szervezett egységesítésére, amiben természetesen együttműködött a kor pedagógiai

² KARLOVITZ János: „Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak”, *Olvasás Portál*, 2. évfolyam, 2. szám, in <https://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122> (2000) (Utolsó megtekintés: 2024.04.06.)

³ Az 1700-as években, de még az 1800-as évek első éveiben is, a szülők és tanítók nem voltak tisztában a gyermekkor sajátos igényeivel, a gyermekeket kis felnőttként kezelték, tehát nem tartották szükségesnek, hogy kifejezetten gyermekeknek szánt tankönyvek készüljenek. Ezt a funkciót az olvasókönyvek töltötték be, a lexikális tudásanyagot összekötő narratív szálakon keresztül. (Vö. Stefano CALABRESE: *Letteratura italiana per l'infanzia: Dall'unità d'Italia all'epoca fascista*, Bur Radici, Milánó, 2012, 12-15.)

⁴ A tankönyvekről a gyermekirodalom vizsgálata apropóján olvashatunk in KONCZ Réka: *Az olasz gyermekirodalom kezdetei az XIX. században*, in (szerk.): *Műhelytanulmányok V. Fiatal kutatók dolgozatai*, Szerk.: Dávid Kinga - Zentainé Kollár Andrea, Szeged, Szegedi Tudományegyetem BTK Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék, 2023, 89-92. (89-117.)

⁵ Silvia Bellezza PICHERLE: *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2003, 5.

⁶ Giorgio CHIOSSO: *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, in <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2687/1/Chiosso.pdf>, 3. (2007) (Utolsó megtekintés: 2024.03.19.)

⁷ Uo., 2

szakvéleménye is. Az állami beavatkozás hatására az iskolai tankönyv már közvetlenül a jogszabályokban és adminisztratív rendelkezésekben – törvényekben, rendeletekben, iskolai programokban – meghatározottak szerint épült fel. Ezáltal megmutatta azt a politikai, társadalmi és kulturális felfogást is, amelyen belül az iskola funkcióját elképzelték.

Módszertani szempontból a 19. század végéhez közeledve megtörténik az áttérés az általánosan oktató jellegű olvasókönyvekről – amelyekben még jelen volt a lexikális ismeretanyagot tanító részek közötti narratív történetészál – a mai értelemben felfogott tankönyvekre. Ez utóbbiak egy-egy speciális tudásterület megismerését szolgálják, állami oktatási rendeletekben meghatározott kánon szerint és különféle pedagógiai és didaktikai kritériumoknak megfelelően rendezve az tananyagot.⁸

A 19. század folyamán végbemenő politikai és társadalmi változások, a tanulói létszám folyamatos növekedése mindinkább megkövetelték a tankönyvek egyre nagyobb példányszámban való megjelenését. Emellett állandósult a kor legnevesebb pedagógusai és az állami tisztségviselők közötti szoros együttműködés, hamarosan harmadik félként pedig csatlakozik hozzájuk a kiadói szféra is. A nagyobb kiadók körül gyakran folyóiratok jönnek létre, amelyek helyet adnak a pedagógiai szakcikkeknél, így egyre szélesebb körben megvitathatóvá váltak az oktatással kapcsolatos kérdések, amelyek mellett helyet adtak a legfrissebb oktatásügyi reformoknak is. Mindezen összetevők együttes hatására fokozatosan megszületett a hatékony és egységes közoktatás Olaszországban.

1. Úton az egységes állami iskolarendszer felé

1.1. A nyelvi kérdés

A 19. században felerősödtek a nyelvi kérdés megoldására irányuló törekvések. Nem csupán a politikai egység megvalósulásához volt szükség egy közösen beszélt, hivatalos olasz nyelvre, hanem az egységes iskolarendszer bevezetése is felvetette ezt az igényt. Az iskolákba bevezetni kívánt, egységes tanterv természetes előfeltételeként fogalmazódott meg a mindenki által ismert és beszélt, standard olasz nyelven írott tankönyv, amely garanciát jelenthetett a félsziget valamennyi iskolájába egységesen bevezetett oktatáshoz.

Jól ismert tény, hogy Alessandro Manzoni ennek az egységes nyelvi modellnek kidolgozása szándékával tökéletesítette az 1827-ben megjelent *I Promessi Sposi* (*Jegysek*) nyelvezetét, és dolgozta át hosszú évek munkájával a „firenzei nyelvre”.⁹ Manzoni a dialektusra, mint élő és valóságos nyelvre tekintett, s a különböző nyelvjárások közül a toszkán nyelvváltozatot tartotta a legalkalmasabbnak arra, hogy a

⁸ Uo.

⁹ BENEDEK Nándor: *A promessi sposi nyelve*, in https://acta.bibl.u-szeged.hu/10994/1/germanica_et_romanica_001_019-042.pdf, 1. (1966) (Utolsó megtekintés: 2024.04.08.)

félsziget nyelvi egyesítésének alapjául szolgáljon.¹⁰ 1862-ben, egy évvel az egységes Olaszország létrejötte után, Emilio Borglio közoktatásért felelős miniszter kérésére Manzoni belépett a Nyelvegyesítési Bizottságba. Hat évvel később, 1868-ban publikálta a *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla* című értekezését, amelyben a nyelv azon sajátosságait vette számba, amelyek alkalmasak az egységformálásra, egyben javaslatokat tett a *toszkán olasz* népszerűsítésére és elterjedésének megkönnyítésére.

Minden törekvés ellenére azonban az egységes olasz nyelv országos terjesztése több akadályba ütközött a gyakorlatban. Észak-Olaszországban talán kevésbé jelentett problémát, délen viszont sokszor nemhogy a gyerekek, de maguk a tanítók sem beszélték a standard nyelvet.¹¹ Az államnak először a pedagógusokat kellett továbbképeznie, hogy az olasz nyelvi kompetenciájuk országosan azonos szinten legyen. A legelső tanítóknak tartott nyelvi továbbképzések és konferenciák helyszíne a velencei fiúgimnázium volt¹², később azonban Toszkána egész területén szerveztek hasonló programokat. A tanulók helyzetének megkönnyítése érdekében az ügyesebb déli diákokat Toszkánába vitték tanulmányi utakra, valamint az állam ellátta a déli iskolákat az északon is használt szótárakkal és tankönyvekkel.¹³

1.2. Legfontosabb oktatási törvények és rendelkezések

A 18. század előtt a gyermekek taníttatása egyházi oktatásban vagy magántanításban folyt, amit csak a tehető családok engedhettek meg maguknak. A népiskolai rendszer az 1700-as években a Felvilágosodás eszméjének terjedésével, a francia és az osztrák iskolamodell mintájára jelent meg Észak-Olaszországban, ám kevés sikerrel. Mivel a felsőbb társadalmi rétegekhez tartozó családok gyermekei továbbra is külön oktatásban részesültek, a szegény paraszti rétegekből származó gyermekek adták a tanulói létszám zömét.¹⁴ A földrajzi és társadalmi egyenlőtlenségek, a nagy-

¹⁰ Silvia MORGANA: *Lingua dell'Ottocento*, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dell-ottocento> (Enciclopedia-dell'Italiano) (2011) (Utolsó megtekintés: 2023.10.16.)

¹¹ Benedetto Giuseppe RUSSO: *Autrici per la scuola. Modelli d'Italiano, pattern didattici e livelli di leggibilità in libri di lettura per la scuola elementare (1882-1913)*, in: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/recensioni/recensione_545.html (2021) (Utolsó letöltés: 2024.04.08.)

¹² Claudia SALMINI: *L'istruzione pubblica tra primo Ottocento e primo Novecento: le scuole elementari*, in https://www.treccani.it/enciclopedia/l-istruzione-pubblica-tra-primo-ottocento-e-primo-novecento-le-scuole-elementari_%28altro%29/ (2002) (Utolsó megtekintés: 2023.10.16.)

¹³ Benedetto Giuseppe RUSSO: *Autrici per la scuola. Modelli d'Italiano, pattern didattici e livelli di leggibilità in libri di lettura per la scuola elementare (1882-1913)*, in: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/recensioni/recensione_545.html (2021) (Utolsó letöltés: 2024.04.08.)

¹⁴ Silvia MORGANA: *Lingua dell'Ottocento*, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dell-ottocento> (Enciclopedia-dell'Italiano) (2011) (Utolsó megtekintés: 2023.10.16.)

mértékű analfabetizmus, az egységes tanárképzés hiánya, valamint a francia, német, vagy a különböző olasz nyelvjárások használata hátráltató tényezőt jelentettek az oktatás sikeressége szempontjából.¹⁵

Az első változást a népiskolákkal kapcsolatban az 1818-ban Veneto tartományban életbe lépő, nagysikerű *Regolamento organico* oktatási rendelet hozta el.¹⁶ A rendelet kiterjesztette az osztrák oktatási modellt Veneto iskoláira, amelynek értelmében ingyenes és kötelező elemi oktatást határozott meg a fiú- és lánygyermek számára egyaránt, mégpedig nemek szerint szeparált iskolákban. Az elemi iskolákat két részre osztotta: a minden gyermek számára kötelező *scuola elementare minore* egy alsó és egy felső tagozatot foglalt magába. A képzés keretében a gyermekek megtanultak betűzni, szótagolni, egyszerű kalligrafikus mintákon gyakorolva írni, majd legvégül egybefüggő szöveget olvasni. Az egyház szerepe továbbra is jelentős maradt a tantervi programot illetően, hiszen az oktatás részét képezték az imák és a bibliai szövegek, amelyeket jobbra memoriterként kellett elsajátítaniuk a tanulóknak. Az alsó és felső tagozat elvégzése után tovább lehetett tanulni a *scuole elementare maggiori*ban, amely magasabb színvonalú képzést nyújtott a klasszikus tanulmányok – így például a latin nyelv és kultúra – iránt érdeklődők számára. Ezt követően a diákok gimnáziumba mehettek, ahol nyelvtani, aritmetikai ismereteket és humán tárgyakat tanulhattak. Ha nem szándékozták folytatni a klasszikus tanulmányaikat egyetemi szinten, a gimnázium elvégzése után választhatták a kétéves, elsősorban a számvitelre és kereskedelmi ismeretekre specializálódott képzést.¹⁷ A *Regolamento* sikerességét bizonyítja, hogy a 19. század második felére már nem csak Veneto tartományban, hanem az ország többi részén is az iskolák nagyrésze az e rendeletben meghatározott felosztás szerint működött.

A következő áttörés az oktatási rendszer megreformálását illetően a 19. század második felében következett be, az 1859-ben életbe lépő Casati-törvény hatására.¹⁸ Habár Olaszország egyesítése már csak karnyújtásnyira volt, az államilag egységes iskolarendszer létrejöttét hátráltató tényezők – az évszázad elején érvénybe lépett *Regolamento*ban meghatározott iskolamodell terjedése ellenére is – még mindig fennálltak. Továbbra is gondot jelentett, hogy kevés gyermek járt iskolába az alsóbb társadalmi rétegekből, ráadásul azok is, akik jártak, sokat hiányoztak, mivel segíteniük kellett az otthoni mezőgazdasági munkában. A nép nem hitt az oktatás fontosságában, a társadalom felső rétegeibe tartozó családok pedig tiltakoztak az oktatás kiterjesztése ellen, mivel félték a fennálló társadalmi rend felbomlásától. A már

¹⁵ Uo.

¹⁶ Claudia SALMINI: *L'istruzione pubblica tra primo Ottocento e primo Novecento: le scuole elementari*, in https://www.treccani.it/enciclopedia/l-istruzione-pubblica-tra-primo-ottocento-e-primo-novecento-le-scuole-elementari_%28altro%29/ (2002) (Utolsó megtekintés: 2023.10.16.)

¹⁷ Uo.

¹⁸ Laura RICCI: *Lingua dell'Ottocento*, in: <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dell-ottocento> (Enciclopedia-dell'Italiano) (2011) (Utolsó megtekintés: 2023.10.16.)

meglévő iskolák nagy része anyagi gondokkal küzdött, az intézmények fenntartásának költségei a helyi önkormányzatokra hárultak, így a vidéki iskolák nagy része bezárásra került. Kevés tanító volt, a pályán lévők alulképzettek és alulfizettek voltak. Problémát jelentett a déli területek felzárkóztatása is, hiszen társadalmi és gazdasági elmaradottsága miatt Dél-Olaszország hátránnyal indult az oktatási reformokat és a fennálló problémák áthidalását illetően. A Casati-törvény a fentebb említett hátráltató tényezők megoldását tűzte ki célul. Közigazgatási szinten kiterjesztette a *Regolamento*-ban proponált iskolamodellt¹⁹ és kötelezővé tette nemcsak az első, hanem a második osztály elvégzését is. Az iskolák fenntartása állami kézbe került, így lekerült az anyagi teher az önkormányzatok válláról, továbbá ingyenessé tette az oktatást a gyermekek számára a szükséges taneszközök biztosításával együtt.²⁰

1861-ben az egységes Olaszország létrejöttével, új értelmet nyert az oktatás szerepe, a legfőbb cél a gyermekek magas színvonalon történő taníttatása lett. Az olasz nyelvi analfabetizmus csökkentésének célja a nemzeti összetartozás erősítése, törvénytisztelő és szorgos állampolgárok kinevelése, ezáltal az újonnan megszületett társadalmi rend megszilárdítása lett.²¹

1862-ben országos népszámlálás történt, valamint felmérték az írni és olvasni tudók arányát. Az eredmény megdöbbentő volt: a népesség 80%-a teljesen analfabéta volt, a félsziget lakosságának kétharmada csak a saját regionális dialektusát beszélte.²² A felmérés hatására felgyorsultak az oktatásügyet érintő reformfolyamatok. Az egység létrejötte utáni két évtizedben két rendeletet is kiadtak, amelyek elvezettek az egységes oktatási rendszer megszilárdulásához. Az egyik az 1867-ben kibővítésre került 1818-as *Regolamento*, amelynek értelmében minden iskola vezetése az igazgatóra lett bízva, osztályonként 60 főre maximalizálták a gyermekek számát, az elemi iskolákban bevezetésre került az ének és a testnevelés óra, illetve a fiúiskolákban is kaphattak osztályokat női tanítók, csökkentve ezzel a nemi diszkriminációt.²³ Ugyanakkor igazán csak az 1877-ben kiadott Coppino-törvény hozta meg

¹⁹ Az elemi iskola három osztályra bontása, a gimnáziumi továbbtanulás lehetőségének biztosítása, a számviteli és kereskedelmi képzések elindítása. (Vö. Claudia SALMINI: *L'istruzione pubblica tra primo Ottocento e primo Novecento: le scuole elementari*, in: https://www.treccani.it/enciclopedia/l-istruzione-pubblica-tra-primo-ottocento-e-primo-novecento-le-scuole-elementari_%28altro%29/ (2002) (Utolsó megtekintés: 2023.10.16.)

²⁰ Uo.

²¹ Uo.

²² Maria D'AGOSTINO: *Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole: La lezione di Tullio De Mauro*, in *Bollettino – Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani*, in: [https://www.academia.edu/37544913/Analfabeti_nell'Italia_di_ieri_e_di_oggi_Dati_modelli_persone_parole_La_lezione_di_Tullio_De_Mauro_in_Bollettino_del_Centro_di_studi_filologici_e_linguistici_siciliani_28_Rivista_di_Classe_A_11_\(2017\)](https://www.academia.edu/37544913/Analfabeti_nell'Italia_di_ieri_e_di_oggi_Dati_modelli_persone_parole_La_lezione_di_Tullio_De_Mauro_in_Bollettino_del_Centro_di_studi_filologici_e_linguistici_siciliani_28_Rivista_di_Classe_A_11_(2017))

²³ Claudia SALMINI: *L'istruzione pubblica tra primo Ottocento e primo Novecento: le scuole elementari*, in: https://www.treccani.it/enciclopedia/l-istruzione-pubblica-tra-primo-ottocento-e-primo-novecento-le-scuole-elementari_%28altro%29/ (2002) (Utolsó megtekintés: 2023.10.16.)

a gyökeres változást az oktatás helyzetét illetően, mivel ettől az évtől kezdve beszélhetünk a mai értelemben vett tankötelezettségről. A törvény előírta három osztály kötelező elvégzését, s ami a legfontosabb, immár jogi következményeket vont maga után, ha a szülők nem teljesítették ezen kötelességüket.²⁴ A Coppino-törvény hatására az 1800-as évek utolsó évtizedeire megszilárdult a közoktatás helyzete Olaszországban, és a 20. századig már nem változott az iskolarendszer felépítése.

2. Az oktatás és a kiadás kapcsolata

A 19. század első évtizedeiben megjelentek az első pedagógiai és iskolai folyóiratok Olaszországban.²⁵ A népiskolai rendszer egyre nagyobb térhódítása, a tanulók és tanítók létszámának növekedése, az állam és a pedagógusok aktív részvétele a kibontakozóban lévő egységes közoktatási rendszert illető reformfolyamatokban mind azt eredményezte, hogy korábban nem látott mértékben megnőtt az oktatásügygel kapcsolatos rendeletek és szakcikkek száma, valamint az iskolák számára kiadott tankönyvek mennyisége. Ezek hatására a kiadók, az állam és a pedagógusok meglátták a lehetőséget a gyümölcsöző, kölcsönös együttműködésben. Az oktatásügy rövid idő alatt az államot érintő egyik legprogresszívebb kérdéssé vált.²⁶ A kiadók által rendszeresen publikált pedagógiai folyóiratok, a sorozatnyomtatásban kiadott tankönyvek pedig futótűzként terjedtek Olaszország különböző területein.

Az egységes Olaszország létrejötte előtt a politikai és földrajzi megosztottság az iskolai folyóiratok szektorában is érzékelhető volt. Az Egység megszületése előtt például még soha nem jelent meg olyan pedagógiai és oktatásügyi kérdésekkel foglalkozó folyóirat, amelyben az egész országból publikáltak volna tanítók, illetve minden régióban elérhető lett volna. Inkább jellemzőek voltak a regionálisan megjelenő folyóiratok²⁷, amelyben a helyi iskolák tanítói jelentették meg írásaikat. A már létező kiadók mellett újak alakultak, sok esetben nem pusztán egy-egy rovatot nyitva a pedagógiai kérdések számára a már létező folyóirataikban, hanem kifejezetten önálló iskolai, pedagógiai folyóiratokat is indítottak.

A felgyorsult reformintézkedések hatására – és a politikai egység, valamint az egységes iskolarendszer felé haladva – különösen 1830 és 1860 között gyarapodtak meg számottevő mértékben az új folyóiratok.²⁸ A pedagógiai és iskolai publikációk

²⁴ Fabio PRUNERI: „Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall’Unità d’Italia al 1948”, *Diacronie* 34, 2. szám. (2018), in: <http://journals.openedition.org/diacronie/8062> (Utolsó megtekintés: 2024.02.21.)

²⁵ Giorgio CHIOSSO: „La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento”, *História da Educação* 23, (2019), in <https://www.redalyc.org/journal/3216/321660471022/html/> (Utolsó megtekintés: 2023.04.02.)

²⁶ Uo.

²⁷ Uo.

²⁸ A legjelentősebbek a következők: Velencében az *Institutore elementare* (1836-1837, majd 1851-1866), Rómában a *L'Artigianello* (1845-1848) és a *L'Educatore* (1847), Milánóban ugyanazon a néven a *L'Educatore* (1850-1860), majd Firenzében és Torinóban a *Guida dell'Educatore* (1836-1845) és a *L'Educatore*

mértékét tekintve Észak-Olaszország, azon belül Milánó és Torinó kiadói egyértelműen az élen jártak, köszönhetően olyan kiemelkedő személyeknek, mint Domenico Berti, Carlo Bon Compagni, Domenico Capellina, Vincenzo Garelli és Giovanni Antonio Rayneri. Tanítási tapasztalataik és politikai meglátásaik életre hívták az egyik leggazdagabb pedagógiai publikációkkal rendelkező kiadói szektort.²⁹

Miután 1861-ben az Olasz Királyság megalakulásával létrejött a politikai egység, immár az egész országot érintette az analfabetizmus elleni harc. Néhány év alatt megsokszorozódott a kiadott tankönyvek és a pedagógiai folyóiratok száma. Ékes bizonyítéka ennek, hogy 1860 és 1866 között 35 új iskolai folyóirat jelent meg Olaszország különböző részein.³⁰ A nagymértékű növekedés valójában kettős folyamat része volt: egy direkter pedagógiai-szakmai, illetve egy közvettebb politikai jellegű folyamaté.³¹ Az 1860-as években kezdődő felívelés hatására érte el 19. századi fénykorát a tankönyvkiadás és a pedagógiai jellegű újságírás Olaszországban.

3. A TESEO kutatási projekt

Az 1998 és 2008 között végzett TESEO kutatási projekt célja az volt, hogy teljes listát készítsen azokról a kiadókról, amelyek a 19. század eleje és 1943 között Olaszországban tevékenykedtek, és bizonyos rendszerességgel kiadtak tankönyveket, illetve jelentettek meg pedagógiai folyóiratokat.³² Bologna, Campobasso, Firenze, Genova, Macerata, Milánó, Padova, Torinó és Udine egyeteméről érkező kutatók kiemelt figyelmet szenteltek a 19. század időszakára, így a projektnek hála, lehetőségünk van viszonylag pontos képet alkotni erről az Olaszország történelmében oktatástörténeti és kulturális szempontból is fontos szegmensről.³³ A TESEO projekt eredményeit Giorgio Chiosso, a Torinói Egyetem általános pedagógia professzora dolgozta fel a 2007-ben kiadott *L'Italia alfabetica. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento* című munkájában.

primario (1845-1848). (Vö. Giorgio CHIOSSO: „La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento”, *História da Educação* 23, (2019), in:

<https://www.redalyc.org/journal/3216/321660471022/html/> (Utolsó megtekintés: 2023.04.02.)

²⁹ Uo.

³⁰ Uo.

³¹ Az egységes olasz állam létrejötte után az állam nyíltan teret engedett a pedagógusoknak, hogy közreadják az oktatást érintő reformjavaslataikat. A felsővezetés ugyanakkor a tanítókkal együttműködve, de burkoltabban nyilvánította ki szándékait az oktatási reformokkal kapcsolatban. Ennek oka az volt, hogy azt az érzetet szerették volna kelteni, hogy a tanítói réteg és az oktatásban érdekelt családok úgy érezzék, az ő kezükben van a döntés az iskolareformok alakulását illetően. Vö. Giorgio CHIOSSO: „La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento”, *História da Educação* 23, (2019), in: <https://www.redalyc.org/journal/3216/321660471022/html/> (Utolsó megtekintés: 2023.04.02.)

³² Giorgio CHIOSSO: *L'Italia alfabetica. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, in <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2687/1/Chiosso.pdf>, 4. (2007) (Utolsó megtekintés: 2024.03.19.)

³³ Uo.

A kutatás keretében összeállítottak egy összesen 1054 kiadót tartalmazó katalógust. Eszerint a kiadók közül 719 már 1900 előtt megkezdte működését, számuk pedig folyamatosan nőtt a 19. században.³⁴ Az új nyomdák, könyvesboltok, tankönyvek nyomtatásával és a pedagógiai folyóiratok megjelenítésével foglalkozó kiadók gyarapodása azt mutatja, hogy az újságírás eme műfaja felkeltette az érdeklődést már a forradalmi és a napóleoni évektől kezdve, a következő évtizedekben pedig folyamatos fejlődésen ment keresztül egészen a századforduló körüli fénykoráig. Kifejezetten fontos ebből a szempontból az 1885 és 1905 közé eső húsz év. Az 1850-es évektől kezdődően megtalálható az első, kicsi kiadók köre, akik szervesen és aktívan foglalkoztak iskoláknak szánt kötetek kiadásával. Ezek voltak a Paravia, Sebastiano Franco Tipografia Scolastica, Paggi, Le Monnier, valamint ebben az időszakban kapcsolódtak be a már neves és ismert kiadók is a körbe, mint például a Loescher Torinóban vagy a Barbèra Firenzében. Az Egység létrejötte után további kiadók munkája is jelentőssé vált, közülük érdemes megemlítenünk a Grato Scioldót Torinóban, az Agnelli, Trevisini, Hoepli és Vallardi kiadókat Milánóban, a Zanichellit Bolognában, a Sansonit Firenzében, a Moranót Nápolyban, a Giannottát Cataniában vagy a Sandront Palermóban.³⁵

Kiemelkedő jelentőségű volt az 1876-ban először megjelent *Catalogo dei libri scolastici d'educazione e d'istruzione per l'anno scolastico 1876-1877*, amely az első, államilag meghatározott tankönyvlistát tartalmazta, a kiadók neveivel együtt. A katalógus igen fontos a főbb iskolai-kiadói kezdeményezések és földrajzi elhelyezkedésük megismerése szempontjából, de nem ejt szót az Olaszország különböző részein működő számos kisvállalkozásról, így összességében nem tud teljes képet nyújtani.³⁶

A TESEO projekt kutatási eredményei azt mutatják, hogy három fő területi elosztást tudunk meghatározni a pedagógiai folyóiratokkal és a tankönyvekkel foglalkozó kiadók tekintetében a 19. században. Az első csoport a kiadással foglalkozó vállalkozások számát nézve a négy legnagyobb sűrűségű régiót foglalja magába: Lombardiát, Toszkánát, Piemontét és Szicíliát. Lombardia 207, Szicília 162, Piemonte 158, Toszkána pedig 151 ilyen jellegű kiadót tudhatott magáénak az 1800-as években, ezzel lefedve a teljes Olaszországi kiadás 59%-át. Második helyen Campania, Lazio, Veneto, Puglia és Emilia-Romagna állnak összesen 345 kiadóval, 30%-ot hozzatéve az országos adatokhoz. Végül a fennmaradó régiók kisebb vállalkozásai 11%-kal – ami 123 darab kiadót számol – teszik teljessé a képet. Az iskolákban használt szövegek tipológiáját tekintve a következőképpen alakul a kép: a 19. században a kiadók fő érdeklődési köre elsősorban a humán területek voltak – olasz, klasszikus nyelvek, idegen nyelvek, történelem, filozófia –, így ezek tették ki a szövegek 58%-

³⁴ Uo., 5

³⁵ Uo., 5-6

³⁶ Uo., 6

át. Kisebbségben volt a természettudományos, műszaki és technológiai jellegű oktatást kiszolgáló kiadói kör, értve ez alatt a matematikát, földrajzot, kémiát és fizikát, gyorsírást és gépírást, amelyek a szövegek 21,4%-át tették ki.

4. A legfontosabb kiadói központok: Milánó, Firenze és Torinó

A 19. század végére jelentős piaci verseny alakult ki a pedagógiai, oktatási anyagokkal foglalkozó kiadók között. A statisztikai adatok mellett a történelmi és politikai háttéranyagok elemzéséből kiderült, hogy tulajdonképpen három északi város került ki győztesként: Milánó, Firenze és Torinó kiadói a századfordulóra már nem találtak konkurenciát Itáliában.

4.1. Milánó

Milánó városa előnnyel indult az egységes Olaszország létrejötte után kialakult kiadói versenyben, hiszen már a század elején sem szűkölködött nyomdászokban, könyvkereskedőkben és kiadókban, akik – annak ellenére, hogy ebben a kérdésben a Császári Királyi Nyomdának tartották fenn az előjogokat – az egyesülés előtt is foglalkoztak iskolai szövegek megjelentetésével. A hosszú évtizedek óta nagy sikerrel dolgozó kiadók hozzájárultak ahhoz, hogy a Coppino-törvény bevezetése után hat évvel már 70 milánói nyomda³⁷ 1600 alkalmazottja foglalkozott aktívan iskolai tankönyvek és folyóiratok nagy példányszámú kiadásával.³⁸ Emellett a kiadók a legnagyobb sikereket a lelkes fiatal tanárok együttműködésének köszönhették. Az „Il risveglio educativo” hetilapot 1884-ben indította el egy csapat ifjú tanár, akik Guido Antonio Marcati köré gyűltek. A Marcati által alapított folyóiratnak részét képezte számos egyéb, az iskolák világát megcélzó kisebb kiadvány. Rendszeresen jelentettek meg tankönyvkatalogusokat, tanári és oktatási kézikönyveket, szépirodalmi köteteket.³⁹

Ugyanebben az évben a Vallardi és a Trevisini is belépett a legnagyobb olasz tankönyvkiadók körébe. Nyilvánvalóan ezek a nagy kiadók konkurenciát jelentettek egymás számára. A Vallardi hamarabb ért el kimagasló hírnevet, olyannyira, hogy hamarosan megnyerte magának Marcatit is. A „Giornale della libreria” lefektette a modern pedagógiai újság alapjait, amely az olasz tantermekbe is bekerülő tankönyvekkel, szabadidős olvasmánysorozatokkal, didaktikai kézikönyvekkel és oktatási segédletekkel szoros összefüggésben született, egyúttal élvezte a milánói tanárok támogatását is. Antonio Vallardi, a kiadó vezetője felismert emellett egy újabb

³⁷ Közülük a legaktívabbak: Agnelli, Carrara, Guigoni, Maisner, Messaggi, Pagnoni, Valentiner e Mues, Pirola. (Vö. Giorgio CHIOSO: *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, in <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2687/1/Chiosso.pdf>, 9. (2007) (Utolsó megtekintés: 2024.03.19.)

³⁸ Uo.

³⁹ Uo., 10

piaci rést: ahelyett, hogy csakis a nagyközönséghez szólt volna, 1897-ben Guido Fabianival együtt elindította a „Corriere delle maestre” folyóiratot, amelyet a tanítónők világának szenteltek, ezzel végleg túlszárnyalva másik kiadói vetélytársát. A Trevisini válaszképpen 1898-ban megalapította a „Pensiero dei maestri” folyóiratot, a Vallardi-hoz hasonló projektekkel. Mindent bevetve a siker érdekében Ida Baccinit, a széles körben ismert és elismert író- és tanítónőt is megpróbálta elcsábítani a vetélytárs kiadóktól, ám még ezzel a lépéssel sem sikerült túlszárnyalni Antonio Vallardit.⁴⁰

4.2. Firenze

A Firenzei kiadók lassabban kezdték felvenni a versenyt az iskolai kiadás terén, sokuk pedig belebukott a versenytársak közötti rivalizálásba. A pedagógiai folyóiratok és a tankönyvkiadás fellendülésének hatására először a Le Monnier, a Barbèra és a Sansoni próbálták meg a milánói kiadókhoz hasonló sikereket elérni. Habár a Le Monnier a század végére már tekintélyes tankönyvkatalógussal rendelkezett, a vezetőség a kezdeti sikerek miatt túl hamar elbízta magát a költségvetési tervezet mellett, így pénzügyi okok miatt a századforduló előtt számos nyomdájukat el kellett adniuk. A kiadó megmentésének egyetlen lehetőségét abban látták, hogy csak az iskolai tankönyvek és kisebb folyóiratok megjelentetésére korlátozták a munkájukat, így az oktatás piacán továbbra is igyekeztek aktívan részt venni. Beszűkülött piaci jelenlétük miatt azonban végül nem kerültek be a nagy kiadók nevei közé.

A Barbèra szintén nagy reményeket fűzött a pedagógiai publikációkkal elérhető sikerekhez, de miután a Le Monnier és a Sansoni gátlástalan harcot folytatott egymással, amelynek keretében jelentős piaci részesedést loptak el a Barbèrától, a kiadónak nem volt érdemi esélye becsatlakozni a versenybe. Végül a Sansoni is csődbe ment, mivel az alapító Giulio Cesare hirtelen halálát követően nem tudtak talpra állni.⁴¹ Így aztán Firenzében a pedagógiai szak- és tankönyvek kiadását övező verseny nyertese végül a Bemporad-Paggi lett.

Hasonlóan a milánói kiadókhoz, a Bemporad előnyére szolgált, hogy több évtizedes múlttal rendelkezett. A kiadót a fiatal Enrico Bemporad – aki húszas éveiben szerencsétlenül események sorozata miatt került a családi vállalkozás élére – emelte a nagyok közé. Enrico új kiadói taktikát alkalmazott: kilépett a más kiadókkal való rivalizálásból, s a háttérben tevékenykedett, majd a megfelelő pillanatban kihasználta a vetélytársak gyengeségét. A módszer hatásosnak bizonyult, és az 1880-as években nagy sikerrel lépett be a tankönyvpiacra, nemsokára pedig már a Paravia után a második helyen állt a pedagógiai szövegekkel foglalkozó legsikeresebb kiadók országos listáján. A Bemporad elsősorban az elemi iskolai tankönyvekre és a gyer-

⁴⁰ Uo., 10-11

⁴¹ Uo., 13

mekirodalomra szakosodott, de 1895-ben megpróbálta megvetni a lábát a folyóiratkiadás talaján is. Elindította a „La rassegna scolastica” című lapot, amely azonban nem érte el a várt sikert, emiatt néhány évvel később leálltak vele.⁴²

4.3. Torinó

Torinóban számos, elsősorban családi körben működtetett kiadó csatlakozott be a tankönyvek és a pedagógiai jellegű folyóiratok kiadásába.⁴³ A négy legnevesebb a Paravia, a Petrini, a Loescher, és a Grato Scioldo voltak, melyek közül a Paravia emelkedett ki és tett tanúbizonyságot irigylésre méltó innovációs képességeiről. Erről meggyőzően tanúskodik a kiadó preconcepciók nélküli kulturális eklektikája a pedagógiai szövegek kiadása területén, de sokat adott az avantgárd tipográfiai megoldások keresésére is. Egyedülállóan számított abból a szempontból is, hogy pedagógiai folyóirataiba – a korban elsőként – az ország minden részéből, Milánótól Szcicíliaig publikáltak tanárok.⁴⁴ 1869-ben a tekintélyes torinói tanári újság, a „La guida del maestro elementare italiano” úgy határozta meg a Paravia addigi kiadásainak katalógusát, mint „a legteljesebb az előtte megjelentek közül”.⁴⁵ A Paravia még hosszú évtizedekig, a 20. században is az első helyen szerepelt a kiadók listáján.

Összegzés

Tanulmányom az olasz tankönyvkiadás és a pedagógiai folyóiratok helyzetét helyezte fókuszba elsősorban a 19. századi vonatkozásai tekintetében. Az egységes Olaszország létrejötte előtt egyébként is jelen lévő politikai és földrajzi szegmáltás olyan társadalmi megosztottságot eredményezett, mely szinte legküzdhetetlen akadályt jelentett az egységes iskolamodell létrehozásához. A közoktatás viszonylatában ezt a nagyfokú széttagoaltságot erősítette a nyelvi sokszínűség jelensége is. Hála azonban Manzoniak és az 1860-as évektől az oktatási kérdésekbe is

⁴² Uo.

⁴³ Giorgio CHIOSSO: *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, in: <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2687/1/Chiosso.pdf>, 12. (2007) (Utolsó megtekintés: 2024.03.19.)

⁴⁴ Dél- Olaszországban a 19. század utolsó két évtizedében kezdtek megjelenni olyan kiadói kezdeményezések a pedagógiai szövegek kiadásának terén, amelyek az északi kiadói nagyvállalatok túlzott hatalmának ellensúlyozására, vagy legalábbis megfékezésére irányultak. A déli kiadók vezetői közül a következő személyek voltak azok, akiknek katalógusait és piaci jelenlétüket tekintve megpróbálták felvenni a versenyt az északiakkal: Rocco Carabba Lanciano kisvárosában, Nicola Giannotta és Concetto Battiato Catanában, Giuseppe Principato Messinában és Remo Sandron Palermóban. Dél- Olaszország gazdasági elmaradottsága miatt egyetlen déli kiadónak sem sikerült az északi területekhez hasonló sikereket elérni, ezért a helyi tanárok inkább az északi kiadók folyóirataiban jelentették meg munkáikat Paravia kezdeményezése után. (Vö. Giorgio CHIOSSO: *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, in: <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2687/1/Chiosso.pdf>, 14. (2007) (Utolsó megtekintés: 2024.03.19.)

⁴⁵ Uo., 12

bekapcsolódó állami vezetésnek, számos reformprogram sikeresnek bizonyult az oktatásban.

A nyelvi kérdés ugyan megoldódott, de az évtizedek óta égető problémát jelentő sikeres közoktatást hátráltató tényezők – a felső és alsó társadalmi rétegek gyermekei közötti különbség és a nagymértékű analfabetizmus az egész ország területén, a lakosság ellenszenvé az oktatás széles körben történő kiterjesztésével szemben, az önkormányzatokra helyezett anyagi teher a helyi elemi iskolák fenntartását illetően, illetve a gazdasági szakadék észak és dél között – továbbra is fennálltak. Ezek kiküszöbölésének eszközeként funkcionáltak a pedagógusokkal együttműködésben meghozott állami oktatási rendeletek. Közülük a négy legfontosabbat emeltem ki: az 1818-as *Regolamentót*, amely Veneto iskoláit osztotta fel először több osztályra; az 1859-ben kiadott Casati-törvényt, amely az egész országra kiterjesztette a felosztásos iskolamodellt, valamint állami fenntartásba helyezte az iskolákat; a *Regolamento* 1867-ben kibővített változatát, amely a tantárgyak rendszerezésével és a nemtől független tanulói létszámmaximalizálással segítette elő a tanítók munkáját; valamint az 1877-es Coppino-törvényt, amely elhozta az igazi, tartós változást, aminek köszönhetően elmondhatjuk, hogy a tankötelezettség bevezetésével és a pedagógusok továbbképzésével a század végére megszületett Olaszországban a ma ismert iskolarendszer alapja.

A hatékony oktatást biztosító iskolamodell és a tankötelezettség hatására megnőtt a tankönyvek sorozatnyomása iránti szükség, illetve a pedagógusok igénye is, hogy az oktatásüggyel, pedagógiai és szakmai kérdésekkel kapcsolatos meglátásait széles körben megoszthassák kollégáikkal és az oktatásban érdekeltek felekkel. A kiadók meglátták a lehetőséget ezen piaci rés betöltésére, így a 19. század végére korábban nem látott mértéket öltött a tankönyvkiadás és a pedagógiai folyóiratok publikálása. A kiadók bekapcsolódását az oktatásba Giorgio Chiossónak a TESEO kutatási projekt statisztikai eredményeivel foglalkozó tanulmánya alapján térképeztem fel. A számadatok fényében kiderült, hogy Észak-Olaszország, azon belül Milánó, Firenze és Torinó városok kiadói a század végére nem találtak konkurenciát a tankönyvpiacra, s ezáltal a Vallardi, a Bemporad és a Paravia örökzöld nevekké váltak.

Végezetül szeretném elmondani, hogy a témában való tájékozódásom során arra a megállapításra jutottam, hogy az oktatástörténettel és a kiadással kapcsolatos kutatások nagy része Észak-Olaszországra fókuszál, hiszen politikai és gazdasági szempontból is ezek a területek voltak az ország legfejlettebb részei. Úgy gondolom azonban, hogy egy, a jelen tanulmányban és forrásanyagaiban is jelen lévő szempontok mentén haladó további kutatás Dél-Olaszország helyzetét illetően számos irányba nyithatná meg a tankönyvkiadást és a pedagógiai folyóiratokat övező, kiaknázásra váró területeket.

Brunella Gasperini (fél)úton az autobiografikus írás felé

A tanulmány egy olyan olasz szerzőt kíván reflektorfénybe állítani, aki a romantikus irodalom szerzőjeként megbélyegezve a feledés homályába merült: Brunella Gasperini (1918-1979). Gasperini a korabeli olvasók körében aratott hatalmas sikere ellenére az irodalomkritikusok részéről mindig is nélkülözötte a valódi elismerést és csak a közelmúltban történtek – igen bátor-talan – kísérletek írásainak (újra)értelmezésére és műveinek újra felfedezésére. A csekély számú tanulmány is leginkább olyan elemzések kapcsán készült Gasperiniről, amelyek a romantikus irodalom vagy a trauma nyomait vizsgálta írásaiban. Az újabban készült értelmezések is megfelelkezni látszanak arról, hogy Gasperini nem csupán a 'rosa' műfaj termékeny szerzője volt. Írásomban Gasperini sajátos írói világába szeretnék bepillantást nyújtani az Én és ők. Egy férj feljegyzései című művének elemzése által.

Keywords: Brunella Gasperini, autofiction, Családi krónikák

1. Ki volt Brunella Gasperini?

Brunella Gasperini író, újságíró, műfordító Bianca Robecchi néven született Milánóban. A II. világháború utáni időszakban tevékenykedett egészen korai, 1979-ben bekövetkezett haláláig. Az újságírói pályán gyermekkori barátnője, Camilla Cederna¹ tanácsára indult el, a családi költségvetés kiegészítése miatt, és egyben jó alkalomnak bizonyult írói karrierje elindításához. Ekkor kezdte az együttműködést a „Novella” női magazinnal, amelynek heti folytatásos történeteket írt és mellette a „piccola posta”² rovatot vezette Candida néven. Az 1950-es évektől Brunella Gasperini írói álnéven jelentek meg regényei, míg a hetilapok, különösen az „Annabella” számára az egyszerűbb és rövidebb Brunella *nome de plum* alatt jelentette meg írásait. Az írói álnév mögött, egyes feltételezések szerint a Bruna nevű elsőszülött gyermek elvesztésének traumáját sejthetjük. A gyermek 1942-ben egy bombatámadás során

¹ Camilla Cederna újságíró és író, irodalmi műfordító. A Cederna és a Robecchi család a háború előtt szomszédok és iskolatársak voltak, továbbá kiváló barátságot ápoltak.

² A „piccola posta” („kis posta”) a női hetilapok olvasóinak szánt levelezőrovat volt, a nők körében igen népszerű, egyfajta „nyilvános gyóntatószék”. A második világháborút követő években a nők egyre inkább kiléptek a magánszférából, és nyilvános diskurzusok tárgyává tették életük számos mozzanatát. Leveleket írtak a női magazinok szerkesztőségeibe abban a reményben és tudatban, hogy végre hallatni tudják a hangjukat, van valaki, aki meghallgatja őket. Ez a valaki gyakran egy másik nőtársuk volt: újságírók laikus, női gyóntatói szerepben, akik barátnőként, mégis megfelelő távolságtartással, de egyben részvétellel figyeltek rájuk. Ebben az időszakban a nők előtt a megértés olyan eszközei nyíltak meg, amelyek az anyáiknak még nem adatott meg, és amelyeknek köszönhetően másfajta tudatosságot és önképet tudtak ők maguk is tovább közvetíteni a lányaik felé. Ebben segítették őket a folyóiratok, amelyek hasznos és egyben kellemes eszköznek bizonyultak a tájékozódásban, nem kevésbé pedig lehetővé tették számukra, hogy megkerüljék az osztálykülönbségeket és a családi tabukat. A „kis posta” termékeny találkozási pontnak tűnt, egyfajta hidnak a privát- és a nyilvános dimenzió között.

az írók karjaiban halt meg. A szóban forgó magyarázatok szerint Bianca Robecchi a Bruna kicsinyítőképzős alakjával, a Brunella névvel kívánt elveszített gyermekére emlékezni. Néhány későbbi írásában szintén feltűnik a Bruna név valamely családtag fikcióbéli alakjának vonatkozásában.³

1954 és 1979 között Bianca Robecchi az „Annabella” folyóirat *Ditelo a Brunella* ('*Mondjátok el Brunellának*') című rovatát szerkesztette. A huszonöt év alatt nyíltan és szabad szellemben folytatott párbeszédet olvasóival olyan témákról, mint a szex, a szüzesség, a családon belüli abúzus, a válás, az abortusz és a fogamzásgátlás. Összességében csupa olyan témáról volt szó, amelyek akkoriban (az 1950-es és 1960-as években járunk) tabunak számítottak mind nyilvánosan, mind családi körben. Gasperini sikere nemcsak annak volt köszönhető, hogy ösztönösen tudott alkalmazkodni a folyamatosan változó női létehez, hanem saját stílusa is egyedülállóná tette: írásaiban betekintést engedett saját családjának mindennapjaiba, amelyekben új-fajta szerepben mutatta meg magát olvasóinak: feleségként és anyaként, példaképpül állítva magát a nőolvasók számára, akik ténylegesen azonosulhattak vele.

Aktív éveit alatt, a korabeli kiadók igényeinek eleget téve, fiatalokról szóló romantikus regényeket írt, ami egyenes úton vezetett a műfaji megbélyegzéséhez. Talán ez volt Gasperini egyik legfájóbb pontja, és ebből az általa „gettónak” nevezett skatulyából próbált egész életében kilépni a *Családi krónikáktól* kezdődően. Mindezek ellenére megállapítható, hogy Gasperini stílusa és nyelvezete túlmutat a 'rosa' műfajának sztereotíp mintáin. Ahogyan Vittorio Spinazzola – aki azon kevés irodalomkritikusok egyike, akik komolyan foglalkoztak Gasperini műveivel – rámutat, a szerző szentimentális regényeiben tetten érhető egyfajta nyelvi egységesítő szándék, ahogyan a szegregációban élő, illetve más típusú irodalomhoz hozzá nem férő nők alkotta olvasói réteg akkulturálására irányuló határozott törekvés is. Maga Gasperini ugyancsak elismerte, hogy "[...] ez a fajta irodalom és nyelvezet részben az ország nyelvi egységesítésének köszönhető⁴, ezzel rámutatva, hogy ennek a nyelvi modellnek a legfontosabb közvetítő csatornáit a női magazinok voltak. Gasperini sikeres újságírói karrierje és az olvasókkal folytatott gazdag és szenvedélyes levelezése kezdetben eufóriával töltötte el. Ez azonban nagyon hamar alábbhagyott, kétértelműséget és identitásválságot okozva a szerzőben, akinek karrierjében olyan időszak következett, amelyet ő maga egyszerűen csak "érzéstelenített" időszakként nevezett, és amely egészen '66-ig tartott, amikor is otthagya a maradibb szemléletű „Novellát”, hogy több ideje legyen a könyvírásra, mindenekelőtt pedig, hogy szabadon, arról és úgy írhasson, ahogyan szeretne. '68 már a küszöbön állt, amely aztán forduló-

³ Vö. <http://brugas.blogspot.com> (utolsó megtekintés 2024.03.21.) A visszaemlékezések egy elsőszülött lánygyermekről szólnak, akit néhány hónapos korában veszítettek el. Az egyik legmegbízhatóbb forrást Bruna Bianchi (1942-ben született, újságíró, előadó és műfordító, több könyv szerzője, amelyek *Una Chi* álnéven jelentek meg), Brunella Gasperini unokahúga jelenti.

⁴ Vittorio SPINAZZOLA: *Qualche ipotesi sulla narrativa "rosa": conversazione con Brunella Gasperini*, in *Pubblico* 1977, *Rassegna annuale di fatti letterari*, Milano, il Saggiatore, 1977, 126-143.

pontot hozott az európai történelemben és kultúrában. Az író egyre erősödő vágyat és igényt érzett arra, hogy kitörjön a *romantikus* címkével ellátott skatulyából, és végre a saját kedve szerint írjon, ne csak a kiadók elvárásainak megfelelően.

Mintegy tíz évvel később, az *Egy nő és egyéb állatfajtákban* a következőképpen vall erről:

[...]” Könyvet kellene írnom. Nem olyan könyvet, amely először részletekben jelenik meg az újságban, mint az összes eddigi könyvem. Egy könyvet. A könyvet. Azt, amelyik egyszer majd kimozdít a nőiként bélyegzett irodalom gettójából mondjuk úgy, hogy az uni-szex irodalom nemes szférájába.”⁵

2. Az autobiografizmus Gasperini műveiben

Gasperini írásmódjának egy nagyon karakterisztikus, sajátos jellege van, amelyben domináns elemmé válik az autobiografikus áthallásoknak a jelenléte és ezek szándékolt és leplezetlen megmutat(koz)ása. Ennek a tendenciának kiindulópontjában a női magazinok hasábjain folytatott olvasói levelezések álltak, kiteljesedését és csúcspontját pedig az író életének utolsó regénye jelentette, amely már valóban az önéletírás, méghozzá a fikcióval átszótt autobiográfia (*autofiction*) jegyében született. A különböző női magazinok oldalain folytatott, huszonöt éven át tartó olvasói levelezések nagy hatással voltak Gasperini későbbi műveire is, így például a *Fantasma nel cassetto* ('Szellemek a fiókban') című kötetéhez is sok inspirációt nyújtottak. Ebben Gasperini szellemei olyan múltbéli emlékek, amelyeknek főszereplői olyan olvasók, akikkel a levelezései során találkozott, és 'szellemként' vissza-visszajártak emlékeiben, olykor évek múlva újra felbukkanva, és sokszor olyan válaszokra várva, melyeket az író levelezéseiben nem tudott nekik megadni. Ez utóbbi szülte hiány- és elégedetlenségérzet állandó frusztrációt, lelkiismeretfurdalást okozott Gasperiniben. Így vált olvasói rabjává és ebben a körforgásban kaptak teret autobiografikus jellegű írásai is.

A *Piccole poste* ('kis posta') rovatnak azonban a női olvasók szemszögéből is elévülhetetlen érdemei voltak. A Gasperinivel folytatott levelezés hozzájárult ahhoz, hogy a női olvasók újfajta módon gondolkodjanak a női létükről, újra gondolják magukat nőként. Más szóval, lehetővé tette számukra, hogy megismerjék önmagukat, és megmutatta számukra, hogyan viszonyuljanak másokhoz, időről időre felfedeztetve velük a hasonló vagy eltérő valóságokat. A női olvasók számára az írás gyakran a gyógyulás valódi formáját jelentette, az elmélkedés, majd a lelepleződés pillanatát, az ahhoz szükséges megállást, hogy újradefiniálják a női lét kereteit és benne a saját életük koordinátáit. Az, hogy feltárják életüket a magazinnak írt levelekben, az öntudatra ébredésüket jelzi, annak elmesélését, mi volt „előtte”, vagyis mindannak,

⁵Brunella GASPERINI: *Una donna e altri animali*, Milano, Rizzoli, 1979. Magyar nyelvű kiadás: Brunella GASPERINI: *Egy nő és egyéb állatfajták*, (ford. Schéry András), Budapest, Háttér Kiadó, 1998, 28.

amit hátra szerettek volna hagyni. A jelennel kapcsolatos kételyek kifejezésének eszközüvé vált számukra az írás. Francesca Endrighetti egy folyamatban lévő változás fotográfiáihoz hasonlítja ezeket az írásokat.⁶

Mint említettük, az olvasói levelezésből szökken fokozatosan szárba az az egyre kiforrottabb írói hang, amelynek egyik meghatározó jegye az önéletrajzi kapcsolódás. Az alábbi Gasperini-műveknek⁷ vált definitív jegyév az autobiografikus vonás: *Io e loro. Cronache di un marito* (1959), *Ero io quella* (1960), *Lui e noi. Cronache di una moglie* (1961), *Noi e loro: cronache di una figlia* (1965), *I fantasmi nel cassetto* (1970), *Siamo in famiglia* (1974) *Storie d'amore, storie d'allegria* (1976), *Una donna e altri animali* (1978), *Così la penso io, raccolta degli editoriali '77-'79* (1979) és a posztumusz megjelent *Più botte che risposte* (1981). Ez az autofikció irányába mutató egyre erősödő tendencia valójában egy ártatlan szerkesztői megjegyzésből indult. Az egyik alkalommal ugyanis azt tanácsolta Gasperininek, hogy írjon naplót, családi életképeket. S bár az író ekkor még ködösen, sejtelmesen visszautasította az ötletet, valójában már ekkor elkezdett dolgozni a *Családi krónikák*on, amelyek első kötete jelentette a romantikus műfajjal való végleges szakítást. Ez volt az első olyan műve Gasperininek, amelyben a történet a fikció és a valóság feje tetejére állításából bontakozik ki. Bár később, az utolsó könyvében (*Egy nő és más állatfajták*) azt írta az író, hogy a krónikák *érzéstelenítve*⁸ voltak, azaz nem minden esemény úgy történt, ahogyan azt a krónikákban megírta, az életrajzi vonal leplezetlenül megmutatkozik. Ez a fajta tagadás-igenlés kettőssége egyébként az életrajzi vonatkozást illetően Gasperini többi írását is jellemezte. Az *Egy nő és más állatfajták* című könyvében például így vallott a készülő művéről:

(...) „Nem önéletrajz. Esküszöm, hogy nem az. Nem is lesz az. De óhatatlanul lesz benne egy csomó önéletrajzi részlet, utalás: a gyerekkorom a fasizmus idején, a fiatalokom a háborúban, a partizánharc, 1948 keserű csalódása, 1968 naiv kivirulása a gyerekek révén, s azt követő fanyar beletörődés. Meg apák, anyák, nagyszülők, testvérek, nagybácsik, unokatestvérek, bajtársak. Na és persze kutyák, macskák, madarak. (...) Világos, hogy mindenki arra gyanakszik, önéletrajzot írok. E gyanú csillapítására számos módszer kínálkozik, egyik sem túlságosan megbízható. (...) Eltekintve attól a primitív módszertől, hogy megváltoztathatnám a neveket (néhányikat sajnó szívvel)”⁹

Gasperini burkoltan, de mégis kimondja, hogy hiábavaló az olvasó gyanúját kiváltó ok elfedése, nem lehet leplezni a háttérben álló autobiografikus eredetet. Gasperini

⁶ Vö. <https://storiamestre.it/2015/06/leggere-la-piccola-posta-delle-letterici/> (utolsó megtekintés 2024.03.21.)

⁷ Az adatok az első kiadásokra vonatkoznak, nagyrészüket a Rizzoli mellett más kiadók is többször újra megjelentették, például az AMZ és a Fabbri Baldini Castoldi.

⁸ Vö.: „(...) amolyan langyos korszak volt. Ekkor írtam a családi krónikákat, az *Én és őket* meg a két folytatását, és úgy hittem, igazak. Nem mintha hazugok lettek volna. De nem voltak igazak sem. Fájdalommentesítve voltak.” (Brunella GASPERINI: *Egy nő és egyéb állatfajták*, cit., 147.)

⁹ Uo. 52-53.

meglehető tudatossággal építi fel a látszólagos ellentmondásokat a művében. A krónikák első részét fiktív naplóként is olvashatjuk, hiszen elbeszélője és egyben főszereplője az a Dino Gamberini, aki a valós életben a szerző férje, Mino Gasperini. Számos egyezés mutatkozik az íróval való életének szereplőivel túl az egészen nyilvánvaló Gamberini-Gasperini családnevek közötti áthalláson. A főszereplők keresztnevei teljes azonosságot mutatnak a Gasperini család tagjainak neveivel. Emellett Gasperini vallomásaiból és későbbi biográfiájából is tudjuk, hogy könyvei szereplői és történetei sok egyezést mutatnak saját maga és családja életével.

3. Én és ők. Egy férj feljegyzései¹⁰

A két részből álló bevezető szövegben az autodiegetikus elbeszélő beavatja az olvasóját, honnan származik a rövid és szellemes családi életképek megírásának ötlete. A narrátor férj tisztázza, hogy miért kezdte el írni naplóját, és azt tanácsolja olvasóinak, hogy ugyanolyan figyelemmel kell kövessék az eseményeket, mintha krimi olvasnának. Ahogyan ez utóbbiban, úgy a krónikákban is, ahol a történet számai reménytelenül összefonódnak, a csomó csak a végén bogozódik ki. És ahogy egy detektívregényben végül fény derül a gyilkos kilétére, úgy a krónikák elbeszélője, Dino Gamberini is garantálja, hogy az olvasó rá fog jönni a végén, ki az igazi családfele. Gasperini ezzel a zseniális megoldással módot talált arra, hogy beszélni tudjon az új-régi családmodell működéséről, amely első pillantásra őrzi a vidéken még mindig uralkodó patriarchális család vonásait, ám valójában a nőnek sikerült már saját teret kiszorítani magának, és érvényesülni nemcsak a tűzhely angyalaként, hanem a család valódi mozgatórugójaként. Gasperini szavaival élve, a hagyományos házasság olyanná vált, mint a túl szűk ruha. Így végül a feleség nézőpontja kerekedik felül az elbeszélésben, ráadásul egy olyan hatékony eszköz bevetésével, mint a humor, amely hagyományosan kizárólag a férfiak sajátja lehetett.

Ezen a ponton megköszönhetjük, hogy az író a lehangosabb nőmozgalmak éveiben importálta a női emancipáció témáját az irodalomba, de éppen ennek burkolt módja árulkodik a túlságosan is diszkrét eredményekről egy olyan társadalomban, ahol a régi patriarchális minták még mindig szilárdan gyökereztek. Gasperini egyébként így vélekedett az emancipációról:

¹⁰ Brunella GASPERINI: *Io e loro. Cronache di un marito*, Milano, Rizzoli, 1959. Magyar nyelvű kiadása: Brunella GASPERINI: *Én és ők. Egy férj feljegyzései*, (ford. Szabolcsi Éva), Budapest, Magvető Könyvkiadó, 1964.

[...] Az emancipált nő kifejezés, az én esetemben kissé nevetséges. Szívesebben használom a szabadság szót ez esetben. Talán azért, mert sosem tudom pontosan, mit jelent az emancipáció. Amikor egy emancipált nőre gondolok, olyan nőre gondolok, aki tele van kezdeményezőkézséggel, szervezett, gyakorlatias, aki bármilyen helyzetben képes boldogulni.¹¹

A férj nézőpontja mellett megjelenik a felesége is, akinek a hangja beszüremkedik a férj naplójának sorai közé.

3.1. Az olvasóra gyakorolt impact eszközei

A *krónikák* minden egyes daraja, illusztrált könyv formájában jelent meg. A történetek mellett rajzok teszik még élvezetesebbé az olvasási élményt, hiszen az egymást erősítő szöveg és illusztráció alkotta egység elemei együtt erősítik a humoros hatást. A vizuális élmény és az írott szó ezen kreatív kombinációja lehetőséget nyújt arra is, hogy kiszélesítse a könyv olvasótáborát mind az érintett korosztály, mind pedig a kulturális hovatartozás tekintetében. Az illusztrációk szereplői egyébként állandók és kötetről kötetre végig kísérik a történetet, így az olvasó még közelebbinnek érezheti magához Gasperini valóságból merített, de mégiscsak fiktív családjának életét. Az illusztráció és a szöveg között – Terrusi gondolatait tolmácsolva – egyfajta párbeszéd nontakozik ki, a rajzok követik az olvasói elvárásokat.¹² Az egyes epizódokban a rajz segítségével pillanatkép-szerűen elevenedik meg a történet, miközben az egész a csattanóra fókuszál. A rajzok előrevetítik, összefoglalják az olvasó számára a szöveget. Abban az epizódban például, ahol a család elindul a szokásos lugánói villájukhoz pihenni és a svájci határon az ellenőrzéskor azt állítják, hogy nincs bejelentenivaló áru náluk, de a határőr – a férj legnagyobb meglepetésére – mégis észreveszi az Olaszországban vásárolt fűnyírót az autóban, az illusztráció kiemeli a jelenet csattanóját, amikor a vámtiszt megdöbbenve kérdőre vonja az írónőt. A szereplők karikatürisztikus ábrázolása pedig – például ahogyan az írónőt hatalmas, arcát elfedő dioptriás szemüvege mögül kitekintő elfoglalt nőként jeleníti meg, vagy a lakásban uralkodó kaotikus rendetlenség képe – a jellemvonásokat emeli ki, és teszi ezzel a komikum tárgyává.

Annak, hogy a Gasperini-krónikák olyan jól tudtak működni, olyan jól rájuk tudott hangolódni egy viszonylag széles olvasói tábor, volt egy másik fontos záloga is, mégpedig az elbeszélés folyamát megszakító digressziók, amelyekben az elbeszélő időről időre megszólítja az olvasóját, és így közvetlenebb kapcsolatba lép vele. Az elbeszélő és az olvasó közötti bensőségebb légkörnek köszönhetően a befogadó szinte részesének és személyesen érintettnek érzi magát a Gamberini család ügyeinben. Úgy tűnik, Gasperini megtalálta ezzel a módját annak, hogy ne szakadjon el a

¹¹ Vö. Patrizia CARRANO: *Brunella Gasperini, La stampa femminile è una stampa che si rivolge a una donna con due teste: la testa cretina e la testa intelligente* in *Le signore grandi firme*, Rimini, Guaraldi, 1978, 123.

¹² Vö. Marcella TERRUSI: *Albi illustrati*, Roma, Carocci Editore, 2012, 100.

női magazinok hűségese olvasóitól és a *kis postában* megjelenő rovatok szokásos kommunikációs stratégiájától: a kitérők lesznek a közönséggel folytatott, mindig nyitott párbeszédnek fenntartott szöveghelyek, ahol a *betolakodó narrátor* közvetlenül megszólíthatja az olvasóját, és közvetlenül bevonhatja a történetbe, intimebb és közvetlenebb élményt nyújtva neki.

3.2. A szöveg szerkezete, felépítése

A bevezető részt tizenhat, napló formájú történet követi. A szöveg olvasását megkönnyíti az egyszerű és gördülékeny stílus, amely a komikum különböző kifejezési formáit használja, mint például az ironia és az önironia, amelyeket jól kiegészítenek a szójátékok (gyakran neologizmusok formájában), amelyekben bővelkedik a szöveg. A szerző *lessico famigliarénak* nevezi ezt a sajátos nyelvi világot, amely – mint ilyen – időben megelőzi a Natalia Ginzburg¹³ révén ismertté vált, ugyancsak ezzel a kifejezéssel illetett nyelvezetet, amely aztán híresebbé és ismertebbé vált az irodalomkritikusok körében is.

Mindent egybevetve, a Gamberini család apró életeseményei képek, párbeszéddek, veszekedések, nevetések kaleidoszkópjában keverednek, és mindez a család szűk terében, a milánói házban és a San Mamete-i nyaralóban összpontosul. Az elbeszélés nem követi szigorúan az események kronológiai rendjét, hanem tematikus kibontást javasol, amelyben az egyes szám első személyű elbeszélőn keresztül részletesen bemutatásra kerülnek a család tagjai, tárgyai és mindennapi élete. A tizenhat történet végén az olvasó jól körvonalazott képet kap arról, milyen is a Gamberini család működésének (a)tipikus belső dinamikája.

3.3. Az elbeszélő és funkciója

Gasparini ebben a művében még nem saját magát helyezi az elbeszélő alakjába, hanem a Gamberini család fejét, ezáltal azonban mintegy tükröt mutat önmagának is. Ennek a narratív fricskának jelentősége van, hiszen Gasparini az önelemzés folyamatába helyezi önmagát és áttételesen a nőtársait. Például azokban a részekben, amikor a család régi és szeretett autóját – nagy bánatukra – lecserélik egy újabbra, vagy amikor a házassági évfordulójukon a feleség és a férj a legnagyobb titokban ugyanazt az ajándékot veszik egymásnak, de végül mindketten rájönnek, hogy jó nekik ajándék nélkül is, mert az egyetlen dolog, ami számít, az a kölcsönös szeretet. Egy másik jelenetben a család eltéved a nyaraláson, de végül mégis élvezik a váratlan kalandot.

Láthatjuk, hogy a családtagok közötti viták mindig gyorsan megoldódnak, a beteg emberek és állatok végül mindig meggyógyulnak. Jó példa erre Bú, a kutya esete:

¹³ Vö. Natalia GINZBURG (1916-91) *Lessico famigliare* című, 1963-ban Strega-díjat nyert könyvével, amely Gasparini művéhez hasonlóan erősen önéletrajzi jelleggel bír: ez is az írónő családjának életét dolgozza fel, aki, ahogy a cím is sugallja, visszaemlékezéseiben a nyelvet, a családjában használt beszédmódot állítja a középpontba.

amikor már mindenki – beleértve az állatorvost is – feladta a reményt a gyógyulásra, hirtelen mégis jobban lesz, és így mindannyian boldogan élnek tovább. De mi lehet a célja ennek a mesebeli rózsaszín optimizmusnak? Gasperini egyszerűen arra akar tanítani bennünket, hogy elég egy kicsit megváltoztatni a nézőpontot, egy kicsit távolabbról, esetleg a humor szemüvegén keresztül nézni a dolgokat ahhoz, hogy megértsük a problémák valódi súlyát, mert – ahogyan már korábban is elhangzott – az egyetlen dolog, ami igazán számít, a család egysége. Bár uralkodó funkciója a feleség nézőpontjának megragadása és közvetítése, amely rendhagyó módon reflektál egy házasság viszontagságaira, a férfi és nő kapcsolatára, valamint egy korabeli (a)tipikus család dinamikájára, ezzel a technikával Gasperini végre megoldja azt a problémáját, melyet ő *'egyed szám első személy problémájának'* nevezett.

Sok más kortárs írónőhöz hasonlóan Gasperini is arról panaszkodott, hogy szinte megijeszti, hogy nem megy neki a független elbeszélői pozícióból való történetmesélés, és ez a dilemma kíséri végi írói pályáját.¹⁴ Az E/1-ben megszólaló elbeszélők megszokozásával viszont lehetőséget teremt arra, hogy a cselekményt sokféle nézőpontból irányítása alatt tartsa. Ezzel a gasperini-féle írói trükkel találkozunk a családi krónikák trilógia három részében is. Mint ahogy azt már említettük, az első részben a férj kezébe adja tollat a szerző, a másodikban a feleség lép a narrátor szerepébe, végül a harmadikban a kamaszlány kritikus szemüvegén át láttatja az őt körülvevő valóságburkot. Röviden összefoglalva, a napló megpróbálja bemutatni egy középosztálybeli család életét az olasz gazdasági csoda éveiben, annak minden hibájával együtt, de sok-sok szimpátiával. Valójában tehát e keret mögött bontakozik ki az igazi szál: a férj és feleség közötti kapcsolat, különösen a feleség alakja, aki paradox módon férje elbeszélésén keresztül fokozatosan felismeri a saját szerepét, mint a család dinamikus és szervező erejét. Gasperini egy olyan társadalmi-kulturális környezetben írta a családi krónikákat, amelyben az uralkodó családmodell a nemek közötti egyenlőtlenségekre épül, és a családot a *pater familiaris* irányítja, aki döntési joggal rendelkezik a család többi tagja felett, beleértve a feleséget is. A nőnek a családon belül egyedül a gyermeknevelés és a házimunka a feladata.

A narrátor az *Én és ők* bevezetéseképpen listát készít a szereplőkről, itt bemutatva a főbb tulajdonságaikat. Nem szabad figyelmen kívül hagyni ezt a listát, hiszen a szerző ennek segítségével még a szöveg kezdete előtt segít megérteni, miről döntött úgy, hogy fontos és kiemelendő, és ami még fontosabb, hogy mit hagy figyelmen kívül. Egy ilyen sajátos szöveghely és annak funkciója eszünkbe juttatja azt, amit Genette mondott a *szöveg küszöbről*: "Ez a perem, amely tulajdonképpen mindig egy szerzői megjegyzés hordozója, vagy többé-kevésbé a szerző által legitimált, a szöveg és azon kívül állók között nemcsak az átmenet, hanem a tranzakció zónáját is képezi: a pragmatika és a stratégia, a közönségre irányuló cselekvés, a szöveg jobb befogadását és a megfelelőbb olvasás kialakítását célzó, többé-kevésbé jól értett és

¹⁴ Brunella GASPERINI, *Egy nő és egyéb állatfajták*, Budapest, Háttér Kiadó, 1998, 29.

megvalósított feladat kiváltságos helye."¹⁵ A szereplők listája tehát akár ilyen "küszöbként" is olvasható, amely belépteti az olvasót a szöveg világába.

3.4. A humor árnyalatai

Fontos kitérnünk arra, hogy a humor állandó eleme Brunella Gasperini írásainak, ami különböző módon (különböző funkcióval) jelenik meg a szövegeiben. A *humor* alatt azt a kreatív képzeletet kell értenünk, amely "felfedezi és megragadja az ellentmondásokat"¹⁶, és nevetésre készíti az olvasót. A komikum a szereplők szokásaiból, viselkedéséből, gesztusaiból és beszédmódjából ered, amelyeket az elbeszélő végteleen rokonszenvvel ábrázol. Emiatt olyan érzésünk lehet, mintha a szereplőket valamiféle burok venné körül, egyfajta humoros-komikus *szappanbuborék*, amely könnyedén, átláthatóan, valódi jellemét nem elnehezítve veszi körül. A kifigurázott szokásai szerethetőbbé, érdekesebbé teszik őt, de mindenekelőtt az olvasó megérti, hogy minden ember, így ő is, csak akkor teljes, ha a hibáival együtt látjuk, amelyek éppen tökéletlensége miatt teszik őt élővé és valóságossá. Így a szereplők jelleme a hibák által válik színesebbé, mosolyt csal az arcunkra, vagy megnevetet bennünket. A humoron keresztül a szerző azt az üzenetet is közvetíti olvasói felé, hogy a kiegyensúlyozott, boldog élethez el kell fogadnunk magunkat és másokat a hibáinkkal együtt, ítélkezés nélkül.

A családi történet szereplői tehát éppen a hibáik miatt tűnhetnek ismerősnek a hétköznapi olvasó számára, ami segíti a velük való azonosulást. Ahogy már említettük, Gasperini szelíd humora a komikum különböző húrjain játszik, köztük a humor és az irónia általában egy párt alkotnak, de nem feltétlenül. Az irónia mindig humoros, de a humor nem mindig ironikus. Gasperini szövegeiben az ironikus hang soha nem lépi túl a jó ízlés és a visszafogott stílus eleganciájának határait, amelyek az író természetes személyiségéből fakadnak. Így megfigyelhetjük, hogy szövegeiben még az ironikus célzatú részek sem sértők vagy durvák. Ha néha szarkazmusba is fordulna, annak forrása a szeretet és az elmélkedésre való készítés, hiszen a nevetés soha nem öncélú, nincsenek üres viccek, hanem komoly társadalmi problémákról való gondolkodásra serkenti az olvasót. Vegyük a férj példáját, aki az önmaga jellemzésében némi öniróniával azt mondja, hogy ő az egyetlen normális ember a családban, de rögtön jön a feleség – szintén iróniával fűszerezett – szinte dorgálásként ható replikája: "*Hát persze, hiszen egyke gyerek*". Ez egyben utalás is a házaspár között

¹⁵ Gérard GENETTE: *Soglie*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1987, 4.

¹⁶ Endre LENDVAI: *Közelkép a verbális humorról*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996, 33. A humor összetettségével kapcsolatban Lendvai megállapítja, hogy "[a humor] sokféleképpen értelmezhető, de abban minden értelmezés egyetért, hogy komikus eredetű. A komikum és a humor fogalmak régóta versengenek egymással, már csak azért is, mert nem könnyű árnyalt távolságot teremteni közöttük. Erre azonban számos kísérlet történt. De elmondható, hogy a világirodalomban kialakult egy olyan tendencia, amely szerint a humor látszik győztesen kikerülni ebből a versenyből." (Uo., 17.)

állandóan folyó vitára, hogy lehet-e egyáltalán "normális" az, aki egy olyan sokgyermekes nagycsaládból származik, mint a feleség. A humor forrása tehát a régi, sokgyermekes és a modern, egy- vagy kevés gyermekes családmodell ütköztetése.

A humor másik típusa a szereplők szokásainak, viselkedésének, gesztusainak, beszédmódjának karikírozó leírásából származik. Például akkor, amikor a feleség meglehetősen szokatlan öltözködési szokásait állítja a középpontba: egész nap szert mezítláb járni, de amikor aludni megy, nem mulasztja el felvenni a piros zokniját. Ezt a szokását a férj ironikusan úgy kommentálja, hogy egy fellegekben járó írónőtől mi más várható: "(...) *Hogy ütődött, azt már mondtam. Ő ugyanis írónő.*" Az ehhez hasonló apró odaszúrások rendkívül jól szemléltetik egy valódi házasság ellentmondásait, de legalábbis árnyaltságát. Gasperini minden élcelődést egy újabb csattanós válasszal old fel, mintegy házastársi párbeszéd kötelező elemévé emelve a szópárba. Mindenesetre a humoros jelenetek példáin keresztül sikerül bemutatnia azokat a házasság rendszerén belül felmerülő súrlódási pontokat, lehetséges konfliktus forrásokat, amelyekkel bármelyik olvasója találkozhat élete során. Ahogyan a *piccole poste* („kis posta”) levelező rovat esetében is láthattuk korábban, annak egyik legfontosabb szerepe, funkciója a pedagógiai, nevelő szándék volt, és ez ugyanúgy visszaköszön, sőt kiteljesedik a szerző regényeinek szövegeiben is.

Érdeemes kiemelni egy másik példát is, ahol hasonlóképpen markáns szerepe van a humornak bizonyos társadalmi problémák felszínre hozásában. A pugliai cseléd lány, Rosa esetéről van szó. A lány alig múlt tizenhét éves, amikor Milánóba érkezett. A Gamberini család cselédjeként próbált szerencsét. Az egyik jelenetben a lány iskolázatlansága, hibás olasz nyelvtudása és karakteres déli nyelvjárása kerül a komikum fókuszába. A fiatal lány beszédmódját a Gamberini család gyakran teszi írónia tárgyává, de hozzá kell tenni, hogy ez az irónia mindig szeretetteljes, soha nem fordul át durva gúnyba. Ebben az esetben tehát a humor Rosa hibás olasz nyelvtudásából fakad, amelyet a legnagyobb spontaneitással és természetességgel használ, szemben a Gamberini házaspár nyelvi standardnak megfelelő nyelvhasználatával. A kétféle nyelvi valóság közötti ellentét egyben a társadalmi különbségeket is leleplezi:

[...] számtalan dolog közt, amit nem tanult meg a nálunk töltött esztendő alatt, szerepel a szavak egymástól való elválasztása és az emberek magázása is. [...] Naccsasszony-ha nincs-szükséged- valamire-én elmenek-mondja ismét. Nóm üveges tekintettel mered rá, és leüti két vagy három ikszet. Naccsasszony-ha -nincs-szükséged- valamire-én elmenek. Úgy - jegyzi meg ő, és sebesen leüti hét ikszet. Rosa nem csügged. Naccsasszony-ha nincs-szükséged- valamire-én...Eredj! - ordítom.¹⁷

Gasperini tükröt mutat Olaszország egyik égető problémájának: annak a magas analfabetizmusnak, az alacsony iskolázottságnak, amelyeket Rosa esete is jól reprezentál. Megmutatja, milyen hátrányt, nehézséget jelenthet a déli tartományokban,

¹⁷ Brunella GASPERINI: *Én és ők. Egy férj feljegyzései*, cit., 18-19.

az elmaradottabb régiókban élők számára az erőltetett nyelvi egységesítés, hiszen a népesség nagy része csak a dialektusát beszélte, a standard olasz nyelv idegen volt számukra. Sokaknak az oktatás és az olasz nyelv elsajátításának egyetlen forrását a rádió és a televízió jelentette.

Rosa alakja valóban létezett a Gasperini családban, és mivel nagyon hasonló tulajdonságokkal rendelkezett, mint a regénybeli Rosa, büszke volt arra, hogy a *Krónikák* fiktív családjának is tagja lehetett. Egy alkalommal a következőket mondta az írónőnek: "Asszonyom, beleteszel ma is az irományba? [...] Tudom, hogy azért teszed, hogy megnevetess másokat, asszonyom [...] Én is sokat nevetek rajtad a barát-nőimmal."¹⁸ Vagyis ezekben a szavakban Gasperini a fentiekben jelzett társadalmi-nyelvi különbségeket oldja fel egy equalitárius ideál jegyében, az eszköz pedig, amely alkalmas lehet az egyenlőtlenség okozta feszültségek megbékítésére, nem más, mint a humor. Gasperini tollán tehát ez a stílusregiszter jóval túlmutat pusztán ebbéli szerepén, és valóságos üzenetek hordozójaként szemantikai jelentéssel telítődik.

Az *Én és ők. Egy férj feljegyzései*-ben számos humor forrása egy-egy furcsa szituáció vagy a szereplő személyisége, különösen pedig a viselkedése. E gyakran komikus leírások mögött valójában az író hangja rejtőzik, miközben újra és újra feltárul a nő szerepe a családon belül: a nőé, aki mindig mindenütt jelen van. A feleség-író e közvetített jelenléte látszólag eltávolítja őt a szöveg középpontjától, a másik oldalon viszont mégis megmutatja a családon belüli, minden irányba ható közvetítői szerepét. Az a kép, ahogyan a narrátor-férj látja és láttatja a feleségét munka közben, pontosan olyan, amilyennek Brunella Gasperini látni akarta magát, és ahogyan szerette volna, ha a férje látja. Marina Tommaso, aki Massimo Gasperini¹⁹ közreműködésével a máig egyetlen létező Brunella Gasperini életrajz szerzője, állapította meg, hogy az, ahogyan az író ábrázolja a feleség és a férj kapcsolatát, hűen tükrözi mindazt, amit Gasperini valójában akart. Legyen szó újságírásról, regényekről, Gasperini számára az írás gyógyító erőforrást jelentett életének törékeny pillanataiban. A *Családi krónikákban* tükörként mutatja meg önmagát a férjével, családjával való kapcsolatában, ezzel pedig mintát állít nőtársainak egy szabadabb, önállóbb női lét irányába.

¹⁸ Marina TOMMASO: *Brunella Gasperini. La rivoluzione sottovoce*, Stradello San Girolamo, Edizione Diabasis, 1999, 4.

¹⁹ Massimo Gasperini (1946-2013), neves mérnök és szobrász, Brunella Gasperini és Mino Gasperini fia. Csak az ő közreműködésével lehetett összegyűjteni néhány lényeges adatot az íróról és történetéről, illetve néhány információt a család egyes tagjainak jelleméről, és megalkotni Brunella életrajzát - érvel Marina Tommaso könyvében (vö.: Marina TOMMASO: *Brunella Gasperini. La rivoluzione sottovoce*, Stradello San Girolamo, Edizione Diabasis, 1999, 8.)

4. Még egy szó az autofiction-ről

Gasparini sajátos írásmódjának következő állomásaként a krónikák második kötete 'Az ő és mi. Egy feleség feljegyzései' kiemelendő abból a szempontból, hogy ebben a szerző saját maga avatárjaként jelenik meg Esz. /1. személyű elbeszélőként, bár magát csak felségként említi a történetekben, de a szereplőket sokszor valódi nevük alatt szerepelteti. Emellett az elmesélt történetek egytől egyig a szerző életéből vett töredékek, amelyek bár fikcióként jelennek meg, a szerző mindvégig fenntartja a valóságosság érzetét. Ha közelebbről megnézzük Gasparini írásmódjának a valóságos élet és fikció találkozására és egymásra hatására szándékosan rájátszó jegyeit, az *autofikció* lejeuni pragmatikus megközelítésének sajátosságaira ismerhetünk rá bennük. Ahogyan Philippe Gasparini összegzi 2004-es tanulmányában²⁰: a paratextusoknak különös jelentőségük van az *autofiction*-típusú írások azonosíthatóságában jelentőségére. A peritextusok, azaz az első-és hátsó borítón szereplő információk, mint például az ott feltüntetett név, a szerző rövid életrajza, arcképe és az epitextusok úgy, mint a szerzővel készült interjúk, recenziók, reklámok, és egyéb információk alátámaszthatják a szerző és a szereplő azonosságát vagy éppen ellenkezőleg, gyanakvást kelthet az olvasóban azok kilétével kapcsolatban. Ezen paratextusok alkotta kontextus körülöleli Gasparini könyveit is. A mind tisztább *önfikció* irányába való elmozdulás egyértelmű irányt szab az életmű belső fejlődésének és – ahogyan a korábbiakban már említettem – ennek a tendenciának kiteljesedését a szerző utolsó regénye jelenti majd.

²⁰ Philippe GASPARIINI: *Est-il je? Roman autobiographie et autofiction*, Paris, Seuil, 2004, 14-15.

ZEMEN Anna Mária

A város, ahonnet nincs menekvés. Tér, idő és identitás viszonya Ermanno Rea, *Napoli Ferrovia* című regényében

Ermanno Rea: Napoli Ferrovia című regényben vizsgálom a tér-idő-identitás viszonyát. A regény egy térbeli utazás az időben, melynek célja az identitáskeresés. Rea ebben a regényben elmélkedik Nápoly földrajzi-történelmi helyzetén a háború utáni időktől a kétezres évek elejéig, miközben párhuzamot von saját sorsával.

Keywords: Nápoly, mikro-makrokozmosz, tér, idő, identitás, utazás, kronotoposz

Ermanno Rea (Nápoly, 1927 – Róma 2016) újságíróként, fotóriporterként kezdte pályafutását. Apja nyomdokait követve már nagyon fiatalon kommunista aktivista lett, nem véletlenül került a baloldali elköteleződésű „Unità” napilaphoz is, ahol aztán fényes karriert futott be. Fiatalon elhagyta szülővárosát, Nápolyt, és Milánóban, majd Rómában telepedett le. A budapesti 1956-os események után eltávolodott a kommunista újságtól és olyan nagy napi- és hetilapoknak kezdett dolgozni, mint az „Il Mondo”, „Il Giorno”, „il Globo” és a „Panorama”. Rea a 90-es évektől kezdve fordult az irodalom felé és az újságírói tapasztalataiból merítve rendkívül érdekes, a valóságot kutató, tényfeltáró, sok esetben oknyomozó könyvekkel jelentkezett a szélesebb publikum előtt.¹ Kapcsolata nem szakadt meg véglegesen a szülővárosával, sőt a *Rosso Napoli* (2008) trilógiának, amelynek harmadik kötete a jelen tanulmány tárgyát képező *Napoli Ferrovia*² című regény, fókuszában maga Nápoly áll, ahová az író azért tért vissza negyven év után, hogy újra felfedezze gyermek- és ifjúkorának helyszíneit.

Egy témaválasztás sohasem lehet véletlen. A bennünket körülölelő térbeli valóság felépítése elválaszthatatlanul összefonódik az ember életével, az ember pedig mint a történelem által meghatározott társadalmi szubjektum kapcsolódik a városhoz. Az irodalom olvassa a világot, amellyel szemben bizonyos magatartást vesz fel: ez lehet az ellenállás, a lemondás, a kritikai szkepticizmus, a ragaszkodás, a csodálat

¹ Ermanno REA művei: *Mezzogiorno. Realtà sociale e università*, con Franco Catalano, Milano, Bompiani, 1974; *Il Po si racconta. Storie di uomini paesi, città dal Delta al Monviso*, Roma, Gambero Rosso, 1990; *L'ultima lezione. La solitudine di Federico Caffè scomparso e mai più ritrovato*, Torino, Einaudi, 1992; *Mistero napoletano. Vita e passione di una comunista negli anni della guerra fredda*, Torino, Einaudi, 1995; *Fuochi fiammanti a un'ora di notte*, Milano, Rizzoli, 1998; *La dismissione*, Milano, Rizzoli, 2002; *Napoli ferrovia*, Milano, Rizzoli, 2007; *Rosso Napoli. Trilogia dei ritorni e degli addii*, Milano, Rizzoli, 2009. [a trilógia részei: *Mistero napoletano*, *La dismissione*, *Napoli ferrovia*]; *La fabbrica dell'obbedienza. Il lato oscuro e complice degli italiani*, Milano, Feltrinelli, 2011; *La comunista. Due storie napoletane*, Firenze-Milano, Giunti, 2012; *1960. Io reporter*, Milano, Feltrinelli, 2012; *Il sorriso di don Giovanni*, Milano, Feltrinelli, 2014; *Il caso Piegari*, Milano, Feltrinelli, 2014; *Nostalgia*, Milano, Feltrinelli, 2016.

² Ermanno REA, *Napoli Ferrovia*, Feltrinelli, Milano, 2017. A regényből vett idézeteket saját fordításban közlöm, tekintettel arra, hogy a regény magyar nyelven még nem jelent meg.

vagy éppen a kutakodás gesztusa, mint Ermanno Rea esetében, aki azért tér vissza Nápolyba, hogy kapcsolatba lépjen saját gyökereivel, felidézze azokat a helyeket, amelyek gyermekkorának színhelyei voltak és rátaláljon önmagára, a saját identitására. A várost járó Rea valójában anyagot gyűjt a *Napoli Ferrovia* című regényéhez.

Tanulmányomban a regény kronotopozsát vizsgálom, azaz a tér és idő viszonyát elemzem, illetve azt, hogy e két összetevő milyen mértékben és hogyan hat a narrátornak, konkrét esetben magának az írónak a személyiségére. A kronotoposz ugyanis nemcsak az események időbeli és térbeli kereteit határozza meg, hanem szimbolikus és metaforikus jelentéseket is hordoz magában, így túlmutat az egyszerű narratív struktúráján. A kronotoposz lehetőséget nyújt a mélyebb jelentések és üzenetek értelmezésére, vagy ahogyan Bahtyin mondja:

A szépirodalmi kronotopozsban egy átgondolt és konkrét egészben forrnak össze a térbeliség és az időbeliség vonásai. Az idő összesűrűsödik, lerakódik, művésziileg láthatóvá válik, a tér pedig intenzívvé lesz, belesodródik az idő, a cselekmény, a történelem mozgásába. Az idő vonásai a térben nyilvánulnak meg, a teret pedig az idő révén fogjuk fel és mérjük.³

A *Napoli Ferrovia* című regényben Rea, mint egy modern *flâneur*⁴ bolyong a város utcáin. Ebben az elbeszélői térben tehát, csakúgy, mint a városi térben, az utca képviseli a referenciapontot, a strukturális állandót, amely mentén a szereplők létezése kibontakozik. Rea bolyongásaiban a kalandvágy, a felfedezés elemei figyelhetők meg, de vezeklő zárandoklatként is értelmezhető, hiszen mint kiderül, kapcsolata mindig is ambivalens volt Nápolyval: a szeretet és a gyűlölet végletei között oszcillált, ami folyamatos lelki vívódást váltott ki nála. Rea fizikai, térbeli értelemben megélt kutakodásán keresztül ugyanakkor a saját lelki mélységeibe próbál eljutni, mintegy önismereti utazást téve. A kóborlások során bejárt terek sokszor különböznek ugyan az emlékekben élő helyektől, mégis a felidézett élmények otthonossá teszik őket a narrátor számára; az átélt események és tapasztalatok hatására az egyes helyek nem csupán objektív térbeli koordináták által meghatározható pontok lesznek, hanem élő, érzelmileg és személyesen fontos helyszínekké válnak.⁵ Az ember ősidők óta keresi a helyét a térben, mert hovatartozásának felismerésével együtt meghatározza identitását is, illetve azáltal, hogy megismeri, analizálja a környezete és önnön szubjektuma közötti viszonyt, egyben a saját létezését is igazolva látja. Így

³ Mihail BAHTYIN, *Kronotoposz, idő és tér a regényben*, in Korunk, 1974.06, 753

⁴ Walter BENJAMIN nyomán a *flâneur* egy olyan figura, aki csak kávéházakban ül, a nagyváros utcáit járja miközben nyomozóként figyeli a körülötte elhaladó ember tömeget.

⁵ PATAKI Éva, *Tér, helyváltoztatás és identitás a kortárs brit-ázsiai regényben*, Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei, Debreceni Egyetem, Irodalomtudományok, Doktori Iskola, 2014, 7. „... a mozgás és a helyváltoztatás egyik legfontosabb attribútuma a képesség, hogy a különböző tereket „megélt helyekké” (lived places) alakítsa, illetve hogy elősegítse az egyén számára a helyhez fűződő odatartozás-érzet kialakulását.”

van ez Rea esetében is. Miközben az odatartozás érzése mind evidensebbé válik benne, a helyekhez köthető személyes élményei által egyre közelebb kerül önmaga és a személyes értékrendje megismeréséhez.

Nápoly Olaszország legvitatottabb, legbonyolultabb városa és végzettségű megcáfolhatatlan. Aki ott született vagy ott nőtt fel, annak sorsszerű számvetési kötelezettsége van a tekintetben, hogy maradjon vagy elmenjen, és ha elment, visszatérjen-e, akár csak átmenetileg is:

Non si sfugge dall'ombra del Vesuvio, dal respiro del Golfo (o del «mare guasto», per citare un titolo di Maurizio Braucci), e ancor più dagli influssi segreti del suolo e del sottosuolo, che emanano da promiscue sedimentazioni storiche, psicologiche, urbanistiche, pi-roclastiche.»⁶

Sok fiatal értelmiségi hagyta el a várost a háború után (a teljesség igénye nélkül említsük meg Anna Maria Ortese, Raffaele La Capria, Luciano De Crescenzo nevét), és Ermanno Rea is egy volt közülük. Elment, hogy megtapasztalja a szabadságot és megmeneküljön a kárhozatra ítélt várostól, amelynek – Ortese szavaival élve – már a tenger sem mossa a partjait⁷, vagy ahogy maga Rea írja a *Mistero napoletano* című regényében: ahol egy nap hirtelen megállt az órák mutatója, a történelem lélegzete elakadt és örök kárhozatra ítéltetett mindenki, azok is, akik maradtak, azok is, akik elmentek. Azoknak a fiatal nápolyi értelmiségieknek, akik a fasizmus idején váltak felnőtté, mint ahogy Ermanno Rea is, kétszeres nehézséggel kellett szembenézniük: egyrészt fel kellett dolgozniuk azt a tényt, hogy Olaszország, La Capria szavaival élve, pszichésen és kulturálisan elszigetelődött Európától, másrészt Nápoly, a maga zárt világával, mítoszaival és engedékenységgel vonzotta magához az embereket. Idézzük újfent La Capria szavait: „...tutti sono propensi al quieto vivere e all'indulgenza...”⁸

Rea ebből a vonásból próbált szabadulni azzal, hogy elhagyta Nápolyt. Ugyanakkor nem szakadt meg véglegesen a kapcsolata a várossal, vissza-visszatért oda, igaz, mindig csak rövid időre. Időskori visszatéréseinek oka azonban, aminek apropóján megszületik a *Napoli Ferrovia* regény, más: a 80 éves író identitás-keresése ez, a múlt emlékeinek felkutatásával remélt igazságra való rátalálása. Így lesz a *Napoli Ferrovia* egyszerre fikciós regény, amelyben az írói fantázia minden kétséget kizáróan jelen van, ugyanakkor krónika is egyben, ahogyan kronologikus rendben

⁶ Mario BARENGHI, *Napoli, Ipernapoli, Infernapoli, Eternapoli in Tirature '09. Milano-Napoli. Due capitali mancate*, Il Saggiatore, Milano, 2009, 43. (Nincs menekvés a Vezúv árnyékából, az öböl sóhajából (vagy a „tenger pusztításá”-ból, hogy Maurizio Braucci egyik címét idézzem), vagy mégannyira sem a felszíni vagy a földfelszín alatti titkos kiáramlások elől, amelyek egymásra rakódó történelmi, pszichológiai, urbanisztikai, piroklastikus rétegekből törnek elő.)

⁷ Anna Maria ORTESE, *Il mare non bagna Napoli*, Torino, Einaudi, 1953.

⁸ Raffaele LA CAPRIA, *Napoli*, Kindle Edition, Mondadori, 2015, 287 ...mindenki hajlik a nyugodt életre és az engedékenységre...

feltárja a múlt eseményeit, sőt napló, amelyben eseményekről, érzésekről készített feljegyzéseket olvashatunk napokra lebontva, vagy egy beszélgető partnerrel készített riport, és végül önéletírás, amely megélt történéseket dolgoz fel. E műfaji sokszínűségben pedig az egyes regisztereket összekötő városleírás lesz a kollagén elem. Rea számvetése az életével az idős ember visszatekintése a múltra, amely térbeli lenyomattá válik. Ezeket bejárva a megidézett emlékek segítenek értelmet adni még a jelennek⁹, egyben jelentést tulajdonítani a saját létezésünknek önmagunk megértésén keresztül¹⁰. Nem véletlenül választotta tehát regényéhez Rea a biografikus szálat. Olyan következtetésre jut, amely egyértelművé teszi számára, hogy Nápoly élete meghatározója, sőt mi több, élete értelme:

*La domanda è sincera, mi sale dal cuore, anche se mi rendo conto che non manca di paradossalità. Io resterò a Napoli soltanto un decennio: dal 1947 al 1957. Poi emigrerò per sempre: Roma, Milano, vagabondaggi vari da un capo all'altro del mondo. Può essere che il senso di tutta una vita (ottant'anni sino a questo momento) si racchiuda soltanto in un decennio, tra i venti e i trent'anni? Al netto di qualunque enfasi e retorica la mia risposta è affermativa.*¹¹ (300)

Az egyéni életről készített számadáson túl azonban Rea kutatja a *démoni város*¹² történelmi alakulását is. Az individuális tragédiák hátterében mintha a város kollektív terébe befészkelődő korrózió végzetszerűsége állna. A regény kérdéseket vet fel és egyben aggodalmakat fogalmaz meg: hogyan történhetett meg, hogy a hidegháború időszakában Nápoly értelmiségi rétegének kiemelkedő elméi – a többi között Luigi Incoronato író – saját elhatározásukból vetettek véget életüknek pusztán azért, mert meghalt a reményük, hogy a városuk jövőjét befolyásolni tudnák? Rea erre a kérdésre is próbál választ találni, ugyanakkor útját az idegenség érzete

⁹ Dr. BOGA Bálint, *Az idős ember és a narratív identitás*, Kultúra és Közösség, IV. folyam IV. évf. 3.sz., 2013, 47. „Az idős ember szembesül azzal a ténnyel, hogy biológiai, pszichológiai, szociális változások következtek be életében, egyre többet gondol élete előző periódusaira, egyre többet beszél róluk. Az életidő nagyobbik része elmúlt, ezt úgy éli meg, mint egy hosszú utazás részvevője az út végéhez közeledve (homo viator, Marcel 1951).”

¹⁰ Dr. BOGA Bálint, *Az idős ember és a narratív identitás*, Kultúra és Közösség IV. évf. 3. sz. 2013, 48 „Személyes azonosságunk élettörténetünk egységében áll.”

¹¹ „A kérdés őszinte és szívből fakad, bár tudom, hogy nem nélkülözi az ellentmondásosságot. Csak egy évtizedig éltem Nápolyban, 1947-től 1957-ig. Azután örökre elmegyek: élek Rómában, Milánóban, vándorlok a világ egyik sarkától a másikig. Lehetséges-e, hogy egy egész életem értelmét (most nyolcvan vagyok) a húsz és harminc éves korom közötti, egyetlen évtized adja? Mindenféle pátoasz és fellengzősség nélkül kijelenthetem, hogy igen.”

¹² Ilaria URBANI, *Marco Ottaiano ricorda Ermanno Rea: "Per lui Napoli era un demone"*, in la Repubblica, 19 settembre 2016.

https://napoli.repubblica.it/cronaca/2016/09/19/news/marco_ottaiano_ricorda_ermanno_rea_per_lu_i_napoli_era_un_de_mone_-1480q2866/ utolsó letöltés 2024.04.02.

kíséri mindvégig. Idegennek érzi magát a szülővárosában, képtelen érzelmileg helyet szakítani magának benne, de a város is kitaszítja magából, így a korábbi utakhoz hasonlóan ez a visszatérése sem lehet végleges:

*La verità, caro Caracas, è una sola: io non sento di appartenere più a questa comunità. Tra noi, tra me e la città, è accaduto qualcosa di irrevocabile che rende impossibile ogni ipotesi di ritorno: sarebbe come votarmi a una tragica infelicità. Ormai io sono uno straniero, anzi unrinnegato che si è fatto straniero.*¹³ (98)

Nápolyba való integrálódásának lehetetlenségét vetíti elénk a *Ferrovia*, azaz a Pályaudvar környékén élő bevándorlók leírásából kiolvasható metafora: bár fizikailag a város szívében élnek, mégsem tudnak integrálódni, a város nem fogadja be őket, vagy éppen ők nem kívánnak beilleszkedni, ezért szegregált szigetként térileg a középpontban, társadalmilag mégis periférián határozható meg pozíciójuk. A város utcáit járó Rea térfoglalását az urbánus közegben ugyanígy nem kíséri valós integráció, összességében ő is, mint a bevándorlók, a városból kivetett entitás marad.

A történet egy találkozással kezdődik: az elbeszélő és egyben főszereplő Rea találkozik egy venezuelai származású, de gyermekkora óta Nápolyban élő neonáci fotóssal, Caracassal, akinek társaságában a Garibaldi tér felé tartva a kettejük közötti dialógus kibontakoztatja az elbeszélés fókuszában álló családi, érzelmi és topográfiai emlékek szötte történetet. Ezzel a mindinkább szűkülő kronotoposszal az író a városon belül, egy jól lokalizált helyre összpontosítja az olvasó figyelmét. Az író szülőhelye Caracas számára választott hely: innét veszi kezdetét az idő és a tér kanyargása, és áll össze történeté a nézőpontok folyamatos ütköztetésével és összefonódásával. Rea és Caracas között mély barátság bontakozik ki, annak ellenére, hogy személyiségük és ideológiai elképzelésük szöges ellentétben áll egymással. Caracas szélsőjobb-oldali nézeteket vall, de nem tipikus neonáci: mindig a gyengék oldalán áll, szolidáris a rászorulókkal, mélységesen gyűlöli a kiváltságosok és az elnyomók világát. Rea viszont baloldali beállítottságú, korábban a kommunista pártnak is tagja volt, ahogyan maga mondja: „Caracas, *io non sono diventato comunista: lo sono sempre stato. In altre parole ci sono nato.*”¹⁴ (59) Ez a barátság – minden ambivalenciájával együtt – épít, és nem rombol. Mindketten gazdagabbak lesznek és olyan horizontok nyílnak meg előttük, amelyek addig rejtve maradtak számukra. Rea túldimenzionált karaktert választ Caracas személyében, amellyel kifejezi a saját nyugtalanságát, és amely a személyes szorongásának és a kollektív traumának is hangot tud adni. Az író saját, szülővárosával való konfliktusokkal terhelt kapcsolatát boncolgatja. Elhagyta, de megszabadulni tőle sohasem tudott:

¹³ „Az igazság, kedves Caracas, csak egy: már nem érzem, hogy ehhez a közösséghez tartoznék. Köztünk, köztém és a város között történt valami visszavonhatatlan, amely a visszatérés minden lehetőségét kizárja: azzal örök boldogtalanságra kárhoznátám magam. Mostanra már idegen vagyok, vagy inkább egy kitagadott, aki idegenné vált.”

¹⁴ „Caracas, én nem lettem kommunista, én mindig is az voltam. Más szóval annak születtem.”

*Poi fui costretto a lasciare temporaneamente Napoli per via di un impegno al Nord, ma sempre senza staccare del tutto la spina dal pensiero di quel sopralluogo prossimo venturo.*¹⁵ (168)

Caracas mint egy modernkori Vergilius vezeti Reát végig azokon a helyeken és utcákon, amelyeket évtizedek óta nem látott. Ahogyan útjuk nyomán a bejárt utcák és terek alkotta vonalakból kirajzolódik a város térképe, úgy a kronotoposz által rejtett térkép is kezd testet öltetni: az objektív, fizikai tér kétdimenziós leképeződése mögül előtűnik a szereplők belső, emlékekből táplálkozó személyes térképe. Rea ezzel kapcsolatban ezt írja a *La comunista* (2012) című regényében: „*Ognuno di noi ha una sua topografia segreta, una sorta di stradario intimo, la mappa che segnala gli spazi più significativi del proprio vissuto, della propria storia. Noi stessi non condividiamo emotivamente angoli a non finire di questa città?*”¹⁶ A tér diszkurzív jellege mutatkozik meg, vagyis a város materiális jellege mellett az anyagszerűséget idealizáló, értelmezői perspektíva is kirajzolódik.

Rea tehát nem törekszik Nápoly reprezentálására vagy akár reprodukálására, hanem a város utcáinak leírásában saját magát próbálja interpretálni, így a *flâneur* fókusza nem Nápoly, hanem az író maga. Az utazás inkább időbeli, mint térbeli. A történelmi-antropológiai és topográfiai megfontolások nyomán mégis kirajzolódik a város konkrét, térbeli dimenziója. Az író-narrátor tekintete és elméje biometrikus szkennerként szinte letapogatja a fizikai vagy akár imaginárius és/vagy álomszerű tereket. Célja, hogy a dekadencia nyilvánvaló jegyeit megfigyelve számára ismerős érzéseket fedezzen fel. A két szereplő által bejárt terület magában foglalja a Garibaldi teret, a Piazza Mercato-t, a Központi Pályaudvart, a Sanità kerületét és a város-térképen Vicaria vagy Vasto névvel szereplő negyedet. Ez a körzet sokkal több annál, mint egy jól körbe határolható terület a várostérképen. Szimbolikus jelentése van: benne materializálódnak a helyi társadalmi és politikai ellentmondások. Az évtizedek óta ide települő bevándorlóknak köszönhetően a városnak ez a része erősen multietnikussá és multikulturálissá vált, ami alapvetően megváltoztatta a centrális városrész társadalmi és városzerkezeti morfológiáját, miközben a perifériás városrészekre jellemző alapproblémákkal kell megküzdenie, úgy mint a nyomor, a bűnözés, a prostitúció, a drogkereskedelem és általánosságban az illegális tevékenységek. Mindezek mellett ugyanakkor az asszimiláció jelensége is megfigyelhető:

¹⁵ „Aztán egy időre el kellett mennem Nápolyból, Északra szólított a munkám, de a gondolattól, hogy egyszer még visszajövök, nem tudtam elszakadni.”

¹⁶ Ermanno REA, *La comunista*, Giunti editore, Firenze, 2012, 10. („Mindannyiunknak megvan a saját titkos topográfiaja, egyfajta belső utcajegyzéke, a térkép, amelyen fel vannak tüntetve azok a helyek, amelyek számunkra a legnagyobb jelentőséggel bírnak. Ne lenne talán számos olyan hely ebben a városban, ahová érzelmileg kötődünk?”)

...questa è una città che inghiotte, metabolizza fingendo di farsi essa stessa straniera via via che integra lo straniero, lo divora. Perciò la mia piazza di oggi non è troppo dissimile da quella di ieri, perfino le voci si rassomigliano, e può accadere anche che il nigeriano gridi al nigeriano – «ma tu che cazzo vvuò?» – con una inflessione di parlata, una voce, come provenisse diretta dalle viscere della città.»¹⁷ (15)

Rea *città-spugna* (szivacs-város) jelzővel illeti a várost, ami Walter Benjamin *Napoli porosa* (porózus Nápoly) kifejezését juttatja eszünkbe. A porozitás, azaz az áteresztővé válás képessége Benjaminnál Nápoly közösségi életére utal: *„La vita privata del napoletano è lo sbocco bizzarro di una vita pubblica spinta all’eccesso.»*¹⁸ Ugyanakkor érzékelteti a nyitottságot is: *„Dappertutto si conserva lo spazio vitale capace di ospitare nuove, impreviste costellazioni.»*¹⁹

Múlt és jelen szövődik egységgé a regényben. A vizsgálódás vertikális, mélységekbe hatoló, ahol a bejárt terek együttesen jelenítik meg a múltat és a jelent. A legmélyebb rétegek a narrátor Rea emlékei, majd erre rakódnak Caracas történetei, amelyek összekapcsolják a múltat a jellel. Ugyanakkor ez a vertikális kutakodás a jövő felé mutat, a múlt felgöngyölítése magában rejti a jövő kérdését:

*Che io abbia intrapreso un viaggio nel passato è ormai fuori dubbio. Com’è fuori dubbio che tale viaggio sottenda una domanda sul futuro: al suo culmine che cosa accadrà? Ma si tratta di un futuro soltanto apparentemente sfocato, aperto a soluzioni contrapposte, perché quando mi capita di ascoltare il mio cuore io so quello che voglio, o meglio che cosa mi aspetta.»*²⁰ (189)

A teljes narratíván átível Caracas szélsőséges, kétségbeesett, szinte már kóros kötődésének története Rosa La Rosához, aki gyógyíthatatlan kábítószerfüggőségben szenvedett. Rea egyértelmű utalást tesz arra, hogy a lány figurája és sorsa azonosítható magával Nápollyal. A nő pokoli élete, amelyben rabja volt a drognak és önmagát emésztette el, szimbolikusan az önpusztító város képévé válik. Ez a vonzó női karakter tehát arra hivatott, hogy sorsazonossága miatt feltárja Nápoly lassú és fájdalmas haldoklásának dinamikáját. Caracas pedig tulajdonképpen Rea alteregója, az író személyiségének egy mélyebb aspektusa tárul fel alakjában. Caracas is kutatja

¹⁷ „Ez egy olyan város, amely bekebelez, megemészt és úgy tesz, mintha maga is idegenné válna, ahogy befogadja, felfalja az idegeneket. Ezért ez a tér ma nem sokban különbözik a valamikori tértől, még a hangok is hasonlóak és előfordulhat, hogy egy nigériai odakiált egy másik nigériainak – „mi a faszt akarsz?” – olyan kiejtéssel, mintha egyenesen a város gyomrából jönne a hang.”

¹⁸ Walter BENJAMIN, *Immagini di città*, Einaudi editore s.p.a., Torino, 2007, 19. („A nápolyiak magánélete a közösségi élet bizarr kitérőmunkedése.”)

¹⁹ Uo., 133. („Mindenhol megmarad az az élettér, amely képes új, váratlan konstelláció befogadására.”)

²⁰ „Az, hogy a múltba indultam, már nem kétséges. Mint ahogy az sem kétséges, hogy ez az utazás a jövő kérdéseit kutatja: mi fog történni a legvégén? De csak látszólag homályos, egymásnak ellentmondó megoldásokat is felkínáló a jövő, mert, ha a szívemre hallgatok, tudom, hogy mit akarok, helyesebben, hogy mi vár rám.”

a mitikus város fényes, boldog arcát, amely csupán anyja meséinek emlékezetfoszlányaiban él, és a „kincskeresés” az elveszett idők nyomán a valós város utcáin valósul meg, elsősorban abban a mikro-makrokozmoszban, amelyet a pályaudvar és környéke jelent:

Spesso siamo in giro per la città senza una meta precisa, soltanto per il piacere di guardarci attorno, scoprire mondi, curiosare, «sbucciare la città come una mela», per dirla con le sue parole che alludono a ciò che sta sotto la pelle delle cose.²¹ (20)

Caracas döntése, hogy végleg elhagyja a nőt, akibe szerelmes, szinte szükségszerű, ahogy a narrátor, azaz a szerző búcsúja is a várostól. Ez a döntés fájdalmas, ugyanakkor tudatos és megfontolt:

Vi sono certezze soggettive indimostrabili, o soltanto molto parzialmente dimostrabili.[...] Caracas, amico mio, ma come te lo devo dire che Rosa La Rosa è una specie di vittima di guerra? Rosa La Rosa è Napoli. Bella e dannata alla stessa maniera. Rassegnati. Non pensarci più.²² (119)

A város tehát az a hely, amely testet ölt Rosa La Rosa személyében. Rea virtuóz módon játszik a testekkel és a helyekkel, amelyek sokszor egymásba fordulnak át: a könyvben megjelenített helyek több esetben mintha érzékekkel, érzésekkel lennének felruházva. Megsebzettek, betegek, érzékenyek: gyászruhába öltözött épületek, szomorú terek, rest és rideg geometria uralja őket. Vagy a város, mint anyaméh jelenik meg; az író pedig gyakran úgy panaszkodik az utcákra, mintha azok élő emberek lennének, ugyanakkor az is előfordul, hogy egy test egy másik ember alakját ölti fel.

Caracas alakjának hermeneutikai terheltségét mutatja, hogy megtestesítője lesz az olyan elveszett barátságoknak is, mint amilyen például Rea és Luigi Incoronato viszonya volt:

Luigi Incoronato fu un mio grande amico: un Caracas in versione umanistica, un Caracas di sinistra, colto, e tuttavia disarmato e ingenuo quanto questo cinquantacinquenne che ho preso di recente a frequentare, anche perché i suoi modi, la sua storia mi riportano continuamente indietro nel tempo fino all'altro.²³ (121)

²¹ „Gyakran csak cél nélkül bolyongunk a városban, a nézelődés kedvéért, fel akarjuk fedezni a körülöttünk levő világot, bémészködünk, 'meghámozzuk a várost, mint az almát', hogy az ő szavaival éljek, amivel a felszín alatti dolgok megismerésére utal.”

²² „Vannak olyan szubjektív meggyőződések, amelyeket nem, vagy csak részben lehet bizonyítani. Caracas, barátom, de hogyan tudnám megmagyarázni neked, hogy Rosa La Rosa egyfajta háborús áldozat? Rosa La Rosa Nápoly maga. Gyönyörű, ugyanakkor elátkozott. Próbálj belenyugodni. Ne is gondolj rá többet.”

²³ „Luigi Incoronato nagyon jó barátom volt: Caracas humanista változatban, egy baloldali Caracas, művelt, mégis védtelen és naiv, mint ez az ötvenöt éves férfi, akivel elkezdtem találkozgatni, már csak azért is, mert egész lénye, az élettörténete folyamatosan visszavisz engem a múltba, őhöz.”

Incoronato Rea párttársa volt, író, esszéista és tanár. 1967-ben, 47 évesen drámai öngyilkossággal vetett véget az életének. Elhatározásának oka az elkeseredettség volt, amiért Nápoly mozdulatlanra lett ítélve, mert nincs gazdasági növekedése, a foglalkoztatási helyzet egyre romlik, magas az iskolai lemorzsolódás aránya, az életminőség pedig szédületesen zuhan. Ez a perspektíva nélküliség szedi áldozatait a város értelmisége körében. Caracas teste tehát átalakul az öngyilkosságban elhunyt író, Luigi Incoronato testévé, és válik Nápoly áldozatainak szimbólumává. Rea egyértelműen állítja fel vele szemben a szökevény túlélő, azaz a saját történetét. Így rajzolódik ki az egész trilógia, így benne a *Napoli Ferrovia* vezérmotívuma is: a távolság és emlékezet, illetve a közlés és igazság viszonyának vizsgálata.

Az eltűnt idő felkutatása – *recherche du temps perdu* – azon túl, hogy emlékeket, eltűnt érzéseket hoz a felszínre, egy másik irányban is halad. Már a trilógia második kötetében, a *Mistero Napoletano*-ban is kibontakozik a *Napoli Ferrovia*-ban aztán hangsúlyossá váló téma: a tenger és a város elszakadásának kérdése. Ez fogja elvezetni Reát a városról urbanisztikai szempontok alapján történő elmélkedéshez, miközben azt is vizsgálja, hogy bizonyos politikai, városvezetési döntések milyen mértékben befolyásolják a város társadalmi-gazdasági életét. Rea a Piazza Mercatóról beszél, amely a középkor óta fontos szerepet játszott a város kereskedelmi életében, de a Palazzo Ottieri megépítésével, amely az építkezési spekulációk eklatáns példája, a tenger és a város kettévált, végérvényesen elszeparálódott. A kikötő az amerikaiak felügyelete alá került. Így az épületek nem csupán értéket képesek kifejezni, hanem azok hiányát is. Nápolyt „leamputálták” a tengerről:

Non ho alcuna intenzione di raccontare qui il declino di piazza Mercato e tanto meno le amarezze di mio padre e della vasta costellazione della quale faceva parte allorché, nel 1954, il costruttore Ottieri – sindaco l’armatore Achille Lauro con flotta e interessi a Genova – costruì l’orrenda barriera di cemento armato alta dieci piani e lunga l’intero fronte mare di piazza Mercato spregiativamente chiamata “palazzata” o anche “muraglia cinese”. L’opera colpì non soltanto per la sua mostruosità urbanistico-architettonica ma anche, e forse soprattutto, per la sua pesante carica simbolica. Il messaggio di quel cemento non ebbe bisogno d’interpreti: napoletani, non c’è più mare per i vostri sogni, toglietelo dalla testa, non vi appartiene più.²⁴ (219)

²⁴ „Itt most nem szeretnék kitérni arra, hogy elmeséljem a Piazza Mercato hanyatlásának történetét, sem apám, illetve annak a pártnak az elkeseredettségét, amelyhez tartozott, amikor 1954-ben, Ottieri – Achille Lauro polgármesteri időszakában, akinek hajóflottája és genovai érdekeltségei voltak – megépítette azt a tíz emeletes épületet, amely betonkorlátként, a Piazza Mercato teljes szélességében, a tengerrel szemben emelkedett, és „támfalként” vagy „Kínai Nagyfalaként” emlegettek. Az épület nemcsak városépítészeti szempontból volt rémisztő, hanem – és talán elsősorban – szimbolikus jelentése miatt. Ahhoz a betonmonstrumhoz nem kellett tolmács: nápolyiak, a tenger már az álmaitokhoz sem tartozik többé, felejtsetek el, már nem a tiétek.”

Rea úgy fogalmaz, hogy *börtönbe zárták* a területet, a lakók következképpen arra kényszerülnek, hogy „bezárva” éljenek, a tenger és a jövő felé nem nyithatnak, a hatalom által előre meghatározott szerepek keretein belül kénytelenek létezni. A kikötő Nápoly bezárkózásának, egzisztenciális lehetőségeinek a kiszáradásának szimbólumává válik. Az „egzisztenciális kiszáradás” pedig egyértelmű oka annak, hogy Ermanno Rea elhagyta a várost, ahogyan kétséget kizáróan hozzájárult Luigi Inconronato öngyilkosságához is. Rea ezzel megtalálja a választ azokra a kérdésekre, hogy mikor és miért szakadt meg a kapcsolata a várossal, és hogy tartozott-e hozzá valaha is ez a város.

A valóság és fikció feszültsége a mű fináléjában meglepő fordulatot vesz: miután Rea összegyűjtötte könyve megírásához az anyagot újra elhagyja Nápolyt és folyamatosan küldi Caracasnak a közösen felidézett emlékek alapján megírt krónikáját. Ám Caracas először ritkán, majd egyáltalán nem válaszol, nem ad életjelet magáról. Nyomtalanul eltűnik. Caracas úgy dönt, hogy elhatárolódik a történettől, kiszáll a játékból, így Rea az eredetileg igazság krónikájának készülő művet irodalmi fikcióvá kénytelen alakítani, a szociológiai kutatásból pedig regény születik. A hús-vér figura regényhőssé vedlik át, a Garibaldi tér és egész Nápoly pedig az irodalmi elbeszélés helyszínévé válnak.

Kétségtelen, hogy egy város urbanisztikai problémáit nem lehet irodalmi szövegekkel megoldani, az azonban vitathatatlan, hogy a narratíva is felvetet problémákat, amelyekre a közönség nyitottan reagál és kiterjeszhetőek lehetnek egyéb tudományterületre. A nyomában megszülető szöveg így a szociológiai, pszichológiai és más területekről származó ismeretek kulminálását is elősegítheti, a Rea-féle fikciós „marginális jövő” pedig reális jövőt adhat Nápolynak: *„Per la prima volta da quando avevamo preso a frequentare insieme quel luogo avevo la sensazione di passeggiare, se non nel futuro, ai suoi margini.”*²⁵(248) Az emlékek és a képzelet együttműködése által született tapasztalatok jövőképpel szolgálhatnak és sokkal gazdagabbak és összetettebbek lehetnek, mint pusztán az emlékezet vagy a képzelet önmagukban, mert – Dobos István szavaival élve – *„az emlékezet nem zárja ki a képzeletet, sőt, a kettő kölcsönhatásából keletkezik érvényes tapasztalat az önéletrajzi szubjektum számára.”*²⁶

²⁵ „Mióta elhatároztuk, hogy együtt járjuk be ezeket a helyeket, először éreztem úgy, hogy, ha nem is a jövőben, de legalábbis annak a peremén sétálok.”

²⁶ DOBOS István, *Az önéletrás szöveg közötti alakzata*, in *A prózaíró Németh László*, CSOKONAI KÖNYVTÁR (Bibliotheca Studiomm Litterarium) 34. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2005, 33.

NYELVÉSZET ÉS NYELVPEDAGÓGIA

Anna ANDREINI

Tracciando l'andamento: dati storici degli studenti nel sistema di istruzione dell'italiano in Ungheria

L'analisi del sistema di istruzione formale per l'apprendimento della lingua italiana in Ungheria si propone di esaminare dettagliatamente l'evoluzione storica dei dati relativi a tale ambito educativo. Attraverso un'indagine approfondita dei dati storici, si mira a comprendere il progresso nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua italiana nel contesto educativo ungherese, individuando possibili tendenze significative.

L'analisi si focalizza sulla presentazione delle informazioni relative al contesto educativo ungherese, che comprende una disamina delle diverse modalità di istruzione primaria e secondaria, nonché un'esplorazione dell'insegnamento delle lingue straniere, avvalendosi della Classificazione Internazionale Standard dell'Istruzione (ISCED) al fine di fornire una comprensione più approfondita della struttura del sistema educativo ungherese.

Keywords: sistema di istruzione in Ungheria, italiano come LS, contesto educativo ungherese

Il sistema di istruzione formale in Ungheria

Il presente articolo si propone di condurre un'analisi approfondita del sistema di istruzione formale dedicato all'apprendimento della lingua italiana in Ungheria, focalizzandosi principalmente sull'analisi dei dati storici.

Prima di procedere alla presentazione dei dati, si intende fornire maggiori informazioni riguardanti il posizionamento delle lingue straniere all'interno del sistema educativo ungherese.

Al fine di comprendere in maniera più approfondita il funzionamento del sistema educativo, si farà riferimento alla Classificazione Internazionale Standard dell'Istruzione (ISCED¹, International Standard Classification of Education), adottata dall'UNESCO come sistema standard internazionale per la classificazione dei programmi di studio e dei relativi titoli.

Nel contesto del sistema educativo in esame, l'istruzione primaria, solitamente avviata all'età di sei anni, ha una durata di otto anni, mentre l'istruzione secondaria, che vede l'ingresso degli studenti all'età di quattordici anni, dura generalmente quattro anni. All'interno dell'istruzione secondaria, si delineano due distinte categorie: l'istruzione secondaria generale e l'istruzione secondaria professionale. Nei contesti bilingui, l'istruzione secondaria generale può estendersi fino a cinque anni, con un primo corso di preparazione dedicato alla competenza linguistica nella lingua straniera studiata, mentre alcuni percorsi di istruzione secondaria professionale includono corsi di specializzazione supplementari.

¹ Cfr. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Oltre al modello appena descritto, vi sono due altri modelli paralleli: uno in cui sia la scuola primaria che quella secondaria generale hanno una durata di sei anni, e un altro in cui la scuola primaria dura quattro anni mentre quella secondaria generale otto anni (l'istruzione secondaria professionale è integrata nella struttura del modello predominante, a partire dal nono anno).

Applicando la Classificazione Internazionale Standard dell'Istruzione (ISCED 2011) al sistema educativo ungherese, il livello ISCED1 (istruzione primaria) include gli studenti della scuola primaria nei primi quattro anni, mentre il livello ISCED3 (istruzione secondaria superiore) comprende gli studenti della scuola secondaria superiore, sia generale che professionale. Tuttavia, data la varietà strutturale precedentemente descritta, il livello ISCED2 (istruzione secondaria inferiore) consiste in una combinazione di studenti classificati sia come primari che come secondari generale nel sistema ungherese. Per una rappresentazione più schematica del sistema, si rimanda alle Figure 1 e 2.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, è degno di nota che a partire dal quarto anno della scuola primaria, gli studenti sono tenuti a studiare la prima lingua straniera, anche se l'avvio dell'insegnamento delle lingue straniere può verificarsi anche in momenti precedenti². Fino al completamento dell'ottavo anno, gli studenti devono raggiungere il livello di competenza A2 secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

<i>Óvoda</i> (scuola materna) – obbligatorio un anno preparativo (ISCED 0)	dai 5 ai 6 anni
<i>Általános iskola</i> (scuola elementare di sistema uniforme) (ISCED 1 + 2)	dai 6 ai 14 anni (1 ^a fase: dai 6 ai 10 anni, 2 ^a fase: dai 10 ai 14/16 anni)
<i>Gimnázium</i> (corsi inferiori e superiori generali di scuola media) (ISCED 2 + 3)	dai 10/12/14 ai 18 anni
<i>Szakközépiskola</i> – scuola secondaria professionale (ISCED 3)	dai 14 ai 18/19 anni (4-5 anni)
<i>Szaktanárszképző iskola</i> [1] – scuola per mano d'opera qualificata (ISCED 3)	dai 14 ai 16/17 anni (3 anni)
<i>Szakiskola</i> [2] – scuole di recupero (ISCED 2) e scuole professionali (ISCED 3)	dai 16 ai 18-20 anni (2 + 2 anni)

Figura 1. Livelli del sistema educativo ungherese³

² Andrea KOLLÁR: *L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2*, in AA. VV.: *Italiano. Strana lingua?*, a cura di Gianna MARCATO, Padova, Unipress, 2003, p. 377. (pp. 375-380.)

³ Fonte: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/il-sistema-scolastico/il-sistema-scolastico>

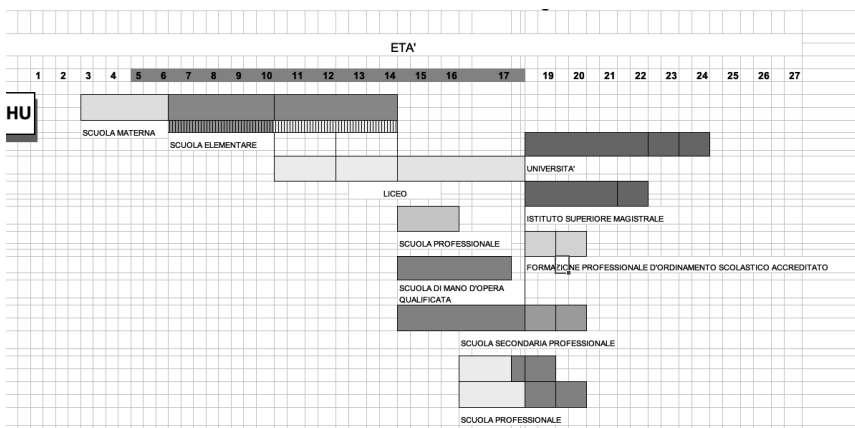


Figura 2. La struttura dell'ordinamento ungherese

Per quanto concerne l'istruzione universitaria, a partire dal 2006, è stato adottato il sistema noto come Processo di Bologna, caratterizzato dalla suddivisione in tre cicli formativi: laurea, master e dottorato.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, esistono due opzioni: la prima consiste nello studio presso i dipartimenti di italianistica, o filologia italiana, mentre la seconda implica l'apprendimento di una lingua straniera tramite corsi, generalmente facoltativi e separati dai percorsi di studi in italianistica.

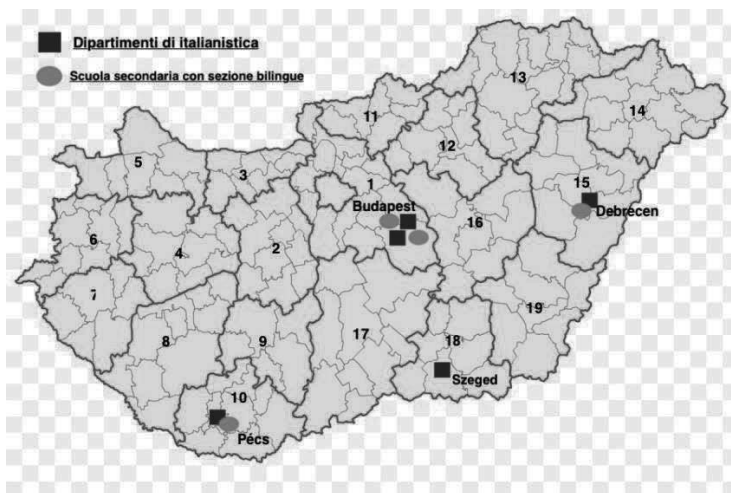
È da sottolineare che, attualmente in Ungheria, per conseguire una laurea o un master, è necessario possedere almeno un certificato di competenza linguistica di livello B2.

Tra le filologie tradizionalmente più studiate, si annoverano il tedesco, il francese e l'italiano, sebbene l'inglese attualmente registri la maggiore popolarità.

Relativamente alla lingua italiana, è importante notare che il primo Dipartimento di Italianistica in Ungheria fu istituito già negli anni Trenta del Novanta presso l'Università degli Studi di Szeged, situata a Szeged; tuttavia, è stato solo agli inizi degli anni Novanta, con l'abolizione dell'insegnamento obbligatorio del russo, che l'interesse verso le altre lingue straniere, inclusa l'italiana, ha iniziato a crescere.

In breve tempo, sono stati fondati altri tre dipartimenti, localizzati nelle città universitarie di Budapest, Debrecen e Pécs, dedicati agli studi di Italianistica, al punto che oggi si contano cinque centri universitari specializzati in questo campo.

Basandosi su queste considerazioni, è ragionevole ipotizzare che, in Ungheria, composta da 19 province oltre alla capitale, i principali centri di studio in Italianistica siano rappresentati dalle città che ospitano centri universitari specializzati in filologia italiana o scuole superiori con sezioni di insegnamento bilingue ungherese-italiano. La distribuzione geografica di tali centri è illustrata nella Mappa 1.



Mappa 1. La divisione amministrativa dell'Ungheria con i centri universitari di italianistica e le scuole secondarie bilingue ungherese-italiano⁴.

1.1 L'italiano nella scuola primaria

Partendo dall'analisi dei dati relativi alla scuola primaria, emerge una significativa diminuzione nel numero di studenti che frequentano corsi di italiano nell'ambito dell'istruzione primaria.

Tale tendenza emerge chiaramente dall'osservazione della Tabella 1, in cui i dati più recenti (relativi al 2021/22) mostrano una cifra dimezzata rispetto all'anno accademico 2003/2004. Nell'anno accademico 2003/2004 si registra la partecipazione di 1150 studenti agli studi della lingua italiana, mentre nell'anno accademico 2021/22 tale numero è sceso a 570 studenti, come chiaramente illustrato dal Grafico 1, evidenziando così un andamento discendente della diffusione della lingua italiana dal 2003/2004 fino al periodo attuale (2021/22).

Anno scolastico	Inglese	Tedesco	Francese	Italiano	Spagnolo	Latino	Russo	Altro
2003/04	362.767	250.454	3.709	1.150	369	191	2.054	3.763
2004/05	368.098	235.095	3.457	849	391	116	1.450	3.611
2005/06	369.085	217.002	3.309	920	406	105	1.317	2.868
2006/07	364.265	199.358	3.150	937	281	229	1.081	2.680

⁴ La numerazione corrisponde alle province nel seguente modo: 1=Pest, 2=Fejér, 3=Komárom-Esztergom, 4=Veszprém, 5=Győr-Moson-Sopron, 6=Vas, 7=Zala, 8=Somogy, 9=Tolna, 10=Baranya, 11=Nógrád, 12=Heves, 13=Borsod-Abaúj-Zemplén, 14=Szabolcs-Szatmár-Bereg, 15=Hajdú-Bihar, 16=Jász-Nagykun-Szolnok, 17=Bács-Kiskun, 18=Csongrád, 19=Békés.

2007/08	370.714	183.262	3.059	798	433	43	1.018	2.878
2008/09	370.042	168.449	2.666	815	397	27	863	3.262
2009/10	354.868	145.029	2.471	648	373	3	763	3.028
2010/11	359.032	157.365	2.344	589	422	10	828	3.804
2011/12	373.124	153.844	2.222	613	451	85	658	3.230
2012/13	403.053	144.717	2.468	564	486	57	602	3.085
2013/14	407.521	140.511	2.345	556	575	60	690	2.607
2014/15	410.011	136.570	2.349	469	573	54	751	3.466
2015/16	415.293	137.895	2.253	452	534	79	730	3.355
2016/17	419.808	135.339	2.246	487	919	85	664	3.148
2017/18	428.938	131.735	2.272	507	891	112	572	3.378
2018/19	433.447	125.671	1.998	608	1.046	90	553	3.220
2019/20	438.806	124.282	2.308	561	1.158	80	554	3.350
2020/21	440.514	117.542	1.586	541	1.191	82	483	3.367
2021/22	437.695	106.074	1.839	570	1.372	77	478	3.591

Tabella 1. Iscrizioni alle lingue straniere nell'istruzione primaria tra il 2003/2004 e il 2021/22⁵

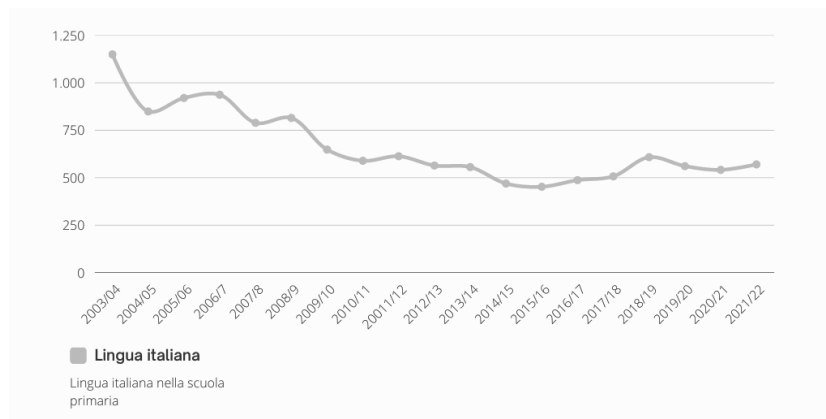


Grafico 1. Evoluzione delle iscrizioni di italiano nell'istruzione primaria tra il 2003/04 e il 2021/22

Al confronto di questi dati con le serie storiche relative all'insegnamento di altre lingue a livello analogo di istruzione, emerge che, fatta eccezione per l'inglese, tutte

⁵ Fonti

- https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/en/okt0009.html
- <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>
- Tibor BERTA: „El español en el sistema educativo húngaro a principios del tercer milenio”, Acta Hispánica 27 (2022), p. 79 (pp.79-104.)

le altre lingue straniere, compreso il tedesco, evidenziano una tendenza al ribasso, seppur con numeri più elevati. L'unica eccezione a tale andamento è rappresentata dalla lingua spagnola, il cui insegnamento manifesta una dinamica ascendente per l'intero periodo considerato (cfr. Grafico 2, escludendo l'inglese e il tedesco).

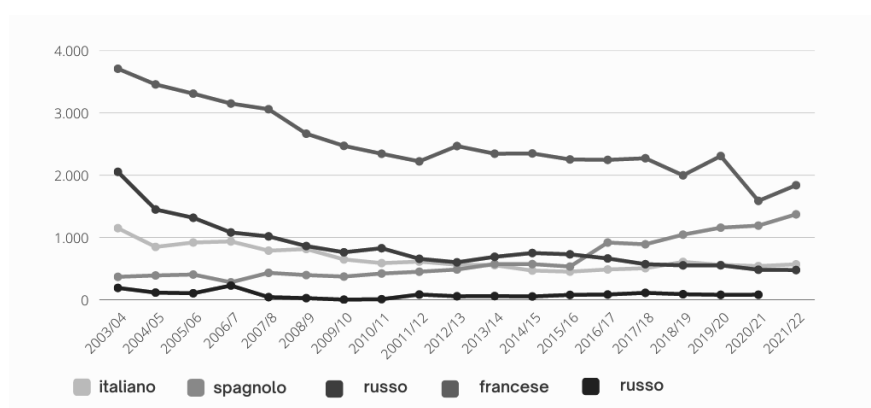
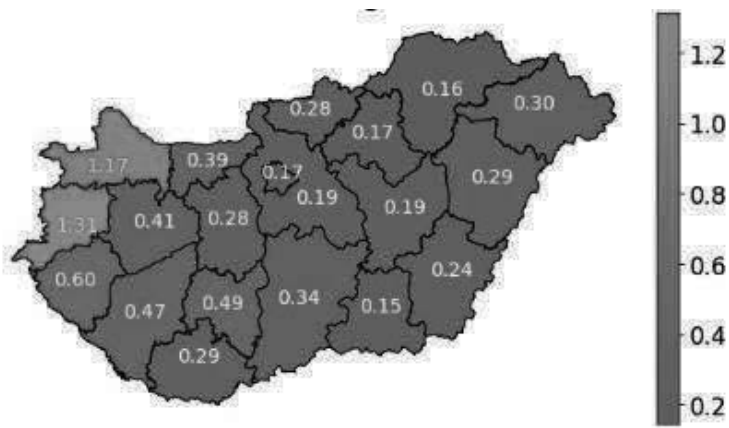


Grafico 2. Evoluzione delle iscrizioni in lingue straniere diverse dall'inglese e dal tedesco nell'istruzione primaria tra il 2003/2004 e il 2021/2022

A livello nazionale, tra le due lingue predominanti, l'inglese risulta chiaramente essere la lingua più studiata, con 437.695 iscritti, equivalenti al 77% di tutte le iscrizioni linguistiche, seguita dal tedesco con 106.074 iscritti, rappresentanti il 22% di tutte le iscrizioni linguistiche. Tuttavia, è importante notare che la distribuzione delle preferenze degli studenti per queste due lingue risulta più sfumata all'interno dell'area educativa ungherese, se si considera la divisione amministrativa del Paese. Come evidenziato nella Mappa 2, che illustra la proporzione di inglese e tedesco nell'ambito dell'istruzione primaria nelle 19 province e nella capitale, sebbene l'inglese prevalga nella maggior parte del Paese, in alcune regioni, soprattutto quelle occidentali, il tedesco gode di una popolarità paragonabile a quella dell'inglese, superando persino i dati relativi all'inglese in due province confinanti con l'Austria. Questa struttura della proporzione delle lingue più studiate a livello primario ha conseguenze sulle preferenze rilevabili nella scelta della seconda lingua straniera a livello secondario, come verrà esaminato in seguito.



Mappa 2. Distribuzione proporzionale delle iscrizioni in tedesco e inglese nell'istruzione primaria per unità amministrative (cfr. Berta Tibor⁶)

1.2 L'italiano nella scuola secondaria

Per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano nell'istruzione secondaria, è essenziale chiarire due aspetti fondamentali. In primo luogo, si fa riferimento alla coesistenza di diversi modelli educativi, i quali, simili all'istruzione primaria, comportano una variazione nella durata dell'istruzione secondaria, che può oscillare tra quattro e otto anni, in base all'età in cui gli studenti entrano in questa fase del percorso educativo. I dati presentati nel presente articolo evidenziano le iscrizioni degli studenti classificati come appartenenti alla scuola secondaria, secondo quanto riportato dall'ufficio nazionale dell'istruzione competente.

Il secondo aspetto di rilievo riguarda le modalità e gli obiettivi dell'istruzione secondaria, distinti tra istruzione secondaria generale e istruzione secondaria professionale, dove mentre la prima mira a preparare gli studenti per l'istruzione superiore, la seconda intende fornire una preparazione specifica per una professione.

Ai fini della nostra analisi, la distinzione più significativa risiede nel fatto che nell'istruzione secondaria generale gli studenti sono tenuti a studiare almeno due lingue straniere, mentre nell'istruzione secondaria professionale generalmente si studia una sola lingua⁷.

Successivamente, esamineremo come questa circostanza influenzi l'importanza attribuita all'insegnamento delle lingue, inclusa l'italiano, nei due tipi di istituto scolastico.

⁶ Tibor BERTA (2022), op. cit. p.80.

⁷ Andrea ZENTAINÉ KOLLÁR, *Presente e futuro della lingua e dell'insegnamento dell'italiano in Ungheria: Nuove condizioni, nuove sfide*, in AA. VV. *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: Problemi, metodi, ricerche*, a cura di Elena PIRVU, Firenze, Franco Cesati, 2017, p. 407. (pp. 403-408.)

La Tabella 2 offre una panoramica dei dati storici relativi al numero di studenti iscritti ai corsi di lingue straniere nelle scuole secondarie di primo grado durante il periodo considerato. Dai dati presentati emerge che, analogamente a quanto osservato nell'istruzione primaria, l'inglese e il tedesco risultano predominanti anche a questo livello di istruzione.

Anno scolastico	Inglese	Tedesco	Francese	Italiano	Spagnolo	Latino	Russo	Altro
2003/04	189.902	134.627	21.421	11.824	5.084	12.556	2.099	1.721
2004/05	196.153	132.778	21.489	11.644	4.668	11.638	1.985	1.710
2005/06	199.788	131.217	23.064	12.648	5.157	10.985	1.868	1.269
2006/07	202.310	130.581	23.347	13.459	6.305	11.151	1.809	1.566
2007/08	204.011	128.392	23.307	14.088	7.074	10.751	1.796	1.585
2008/09	204.904	127.067	23.075	14.689	7.627	10.466	2.181	1.793
2009/10	200.008	119.609	22.491	14.610	9.037	9.904	2.298	2.451
2010/11	205.071	118.878	21.563	14.998	9.687	9.915	2.639	1.552
2011/12	200.722	116.258	20.282	15.025	10.207	9.230	2.834	1.610
2012/13	198.178	115.744	19.587	14.121	9.983	8.123	3.077	1.869
2013/14	194.848	116.552	18.795	13.363	9.972	7.279	3.351	1.814
2014/15	190.709	116.727	17.514	12.566	9.568	5.813	3.569	1.320
2015/16	188.343	113.863	16.845	11.704	9.920	4.840	3.593	1.312
2016/17	192.296	114.082	16.458	11.537	10.477	4.536	3.709	1.505
2017/18	193.708	115.902	16.858	12.320	11.064	4.341	3.892	1.791
2018/19	193.656	115.306	16.348	13.033	11.999	4.079	4.052	2.041
2019/20	194.209	115.992	16.916	13.745	12.560	3.784	4.248	2.166
2020/21	202.467	117.665	16.775	14.769	13.260	3.460	4.565	2.030
2021/22	204.401	118.991	17.121	15.812	14.312	3.038	4.574	1.870

Tabella 2. Iscrizioni alle lingue straniere nell'istruzione secondaria tra il 2003/2004 e il 2021/22⁸

Analizzando questi dati da un'ottica proporzionale, come evidenziato nei diagrammi 1a e 1b, si osserva che la percentuale di iscrizioni nelle lingue inglese e tedesca rappresenta approssimativamente l'86% di tutte le iscrizioni, sia all'inizio che alla fine del periodo considerato. Sebbene si registri una lieve crescita a favore dell'inglese a discapito del tedesco, la percentuale di iscrizioni nelle altre lingue straniere rimane stabile al 14%.

⁸ Fonte: <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

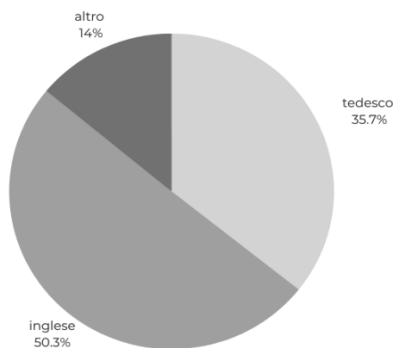


Diagramma 1a - Quota di iscrizioni in lingua straniera nell'anno scolastico 2003/2004 (secondaria generale)

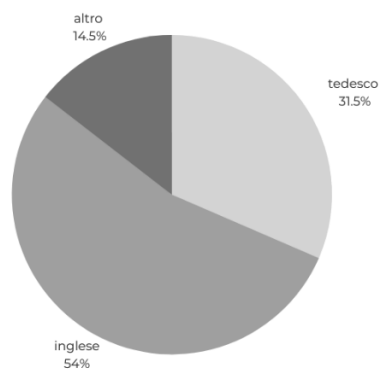


Diagramma 1b. Quota di iscrizioni in lingua straniera nell'anno scolastico 2021/2022 (secondaria generale).

All'interno della categoria "altro", si osserva una tendenza all'aumento del numero di studenti della scuola secondaria generale iscritti al corso di italiano nel periodo considerato: mentre nell'anno scolastico 2003/2004 tale cifra ammontava a 11.824, nell'anno scolastico 2021/2022 è salita a 15.812. Tale incremento rappresenta un aumento significativo anche in termini proporzionali, poiché, come illustrato nei diagrammi 2a e 2b, le 11.824 iscrizioni costituivano il 21,6% del totale delle iscrizioni in altre lingue nell'anno scolastico corrispondente, mentre le 15.812 iscrizioni rappresentano il 27,9% del totale.

I medesimi diagrammi evidenziano che l'incremento osservato nel caso dell'italiano è in linea con l'aumento delle percentuali di iscrizioni in russo e spagnolo, e con la diminuzione della percentuale di iscrizioni in francese, che passa dal 39,2% nel 2003/2004 al 30,2% nel 2018/2019.

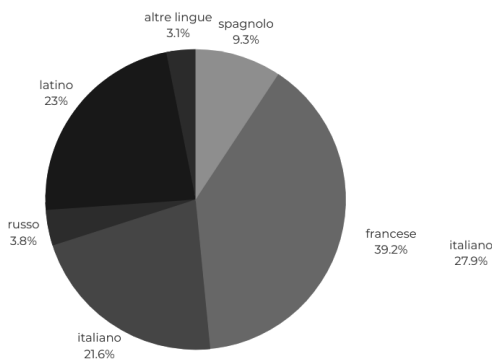


Diagramma 2a - Percentuale di iscrizioni senza inglese e tedesco nell'anno scolastico 2003/2004 (secondaria generale).

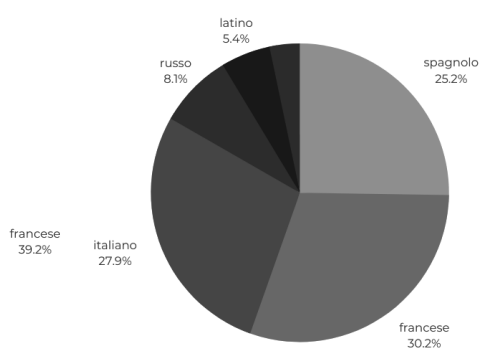


Diagramma 2b - Percentuale di iscrizioni senza inglese e tedesco nell'anno scolastico 2021/2022 (secondaria generale).

Relativamente all'istruzione secondaria professionale, la Tabella 3 fornisce una sintesi dei dati storici riguardanti il numero di studenti iscritti ai corsi di lingue straniere nel periodo considerato.

Anno	Inglese	Tedesco	Francese	Italiano	Spagnolo	Latino	Russo
2003/04	195.449	165.117	7.227	2.449	504	703	1.716
2004/05	202.670	160.311	5.854	2.165	499	427	1.397
2005/06	204.200	158.655	5.186	2.149	602	351	1.352
2006/07	209.230	153.002	4.695	2.429	623	415	1.057
2007/08	212.867	148.109	4.325	2.396	730	413	942
2008/09	211.958	140.195	3.941	2.100	866	570	869
2009/10	219.467	132.170	3.615	1.930	891	552	785
2010/11	171.129	77.308	2.672	1.767	935	885	749
2011/12	163.757	70.548	2.502	1.460	855	577	834
2012/13	167.468	68.762	2.261	1.335	880	725	792
2013/14	151.112	62.028	1.999	1.291	774	700	738
2014/15	146.891	57.228	1.680	993	575	532	775
2015/16	140.323	53.607	1.389	598	519	194	516
2016/17	138.470	48.103	1.317	473	314	312	376
2017/18	138.533	43.414	1.059	403	278	111	345
2018/19	127.767	39.862	1.008	344	265	39	310
2019/20	125.893	35.934	888	266	193	757	317
2020/21	-	-	-	-	-	-	-
2021/22	122.413	36.698	1.000	530	346	58	306

Tabella 3. Iscrizioni alle lingue straniere nell'istruzione secondaria professionale tra il 2003/3004 e il 2021/2022⁹

Anche nell'istruzione secondaria professionale, l'inglese e il tedesco mantengono un ruolo predominante, con una percentuale ancora più elevata rispetto all'istruzione secondaria generale: nell'anno scolastico 2003/2004, queste due lingue rappresentavano il 96% di tutte le iscrizioni in lingua straniera, mentre nel 2021/2022 rappresentano il 98%, lasciando rispettivamente solo il 3,3% e l'1,4% per l'insegnamento di tutte le altre lingue.

La bassa percentuale di iscrizioni in lingue diverse dall'inglese o dal tedesco risulta coerente con il fatto che in questo tipo di istruzione è previsto lo studio di una

⁹ Fonte: <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

sola lingua straniera, obbligatorio per gli studenti, e che le suddette lingue sono generalmente le preferite, una situazione che richiama quanto osservato nelle scuole primarie. Tuttavia, i dati indicano che nel periodo considerato le altre lingue non hanno registrato lo stesso livello di crescita rispetto alle due lingue predominanti; all'interno di quest'ultima categoria, l'inglese ha guadagnato terreno rispetto al tedesco, passando da rappresentare il 52.4% al 75.9% di tutte le iscrizioni in lingua straniera, mentre il tedesco è sceso dal 44.3% al 22.7%.

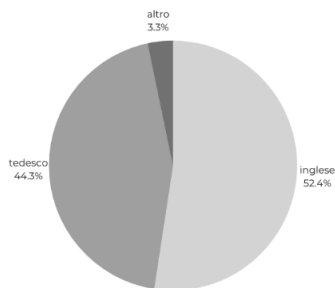


Diagramma 3a. Percentuale di iscrizioni in lingua straniera nell'anno scolastico 2003/2004 (secondaria professionale)

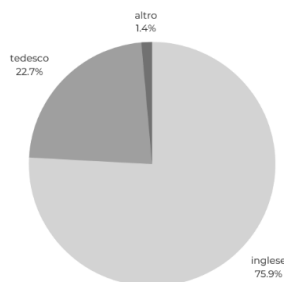


Diagramma 3b. Percentuale di iscrizioni in lingua straniera nell'anno scolastico 2021/22 (secondaria professionale)

Per quanto concerne le altre lingue, i diagrammi 4a e 4b presentano i seguenti dati: nell'anno scolastico 2003/2004, la percentuale di iscrizioni al corso di italiano costituiva l'18.2% delle iscrizioni in lingua straniera escludendo l'inglese e il tedesco, risultando inferiore alla percentuale relativa al francese (53.7%); nell'anno scolastico 2021/2022, emerge un dato significativo, ossia l'aumento notevole delle iscrizioni nelle "altre lingue", passando dal 6.4% al 50.4%. Tale aumento può essere attribuito alla crescente rilevanza di lingue utilizzate nei settori commerciali in Ungheria, come ad esempio il giapponese, il quale spiega la decisione di apprendere questa lingua all'interno di una scuola secondaria professionale.

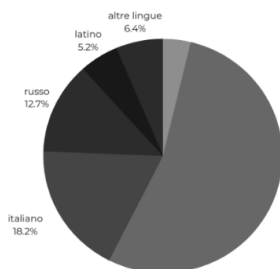


Diagramma 4a - Percentuale di iscrizioni senza inglese e tedesco nell'anno scolastico 2003/2004 (secondaria professionale).

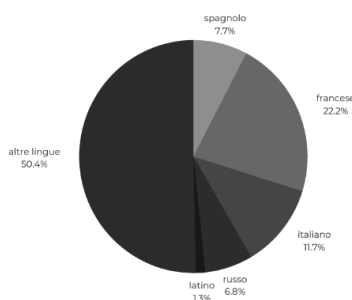


Diagramma 4b - Percentuale di iscrizioni senza inglese e tedesco nell'anno scolastico 2021/2022 (secondaria professionale).

Dai dati emerge chiaramente la presenza di due fatti distinti: innanzitutto, il numero di studenti che scelgono l'italiano come lingua straniera nella scuola secondaria generale è costantemente superiore a quello degli studenti della scuola secondaria professionale, come evidenziato nel Grafico 2; in secondo luogo, le tendenze storiche mostrano un andamento opposto tra gli studenti di italiano, con un aumento del numero di alunni della scuola secondaria generale e una diminuzione del numero di alunni della scuola secondaria professionale nel periodo considerato.

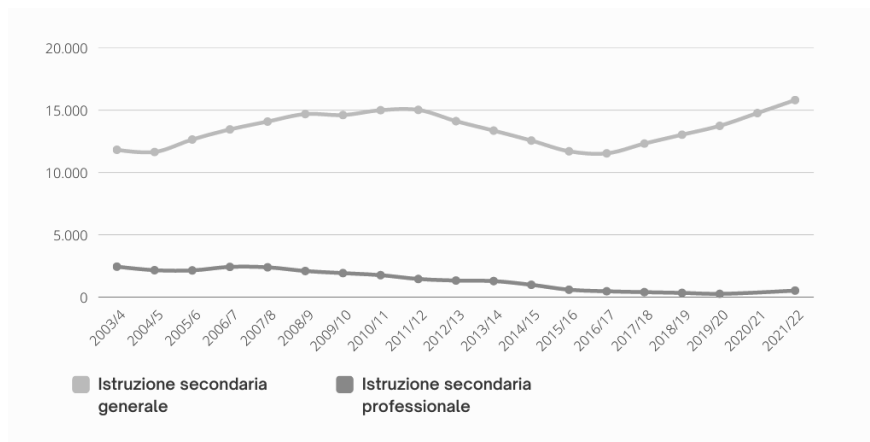


Grafico 2. Evoluzione della presenza dell'italiano nell'istruzione secondaria generale e professionale.

I dati presentati indicano alcune conclusioni significative sulla posizione dell'italiano nell'insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione secondaria ungherese, essendo integrato sia nell'istruzione secondaria generale che in quella professionale.

Risulta evidente un'evoluzione dinamica della lingua italiana, soprattutto nell'istruzione secondaria generale, in cui si osserva un aumento delle iscrizioni rispetto all'inizio del periodo considerato, posizionandosi al secondo posto dopo il francese, con il 27.9% delle iscrizioni in questa categoria alla fine del periodo. È da notare che, nell'anno scolastico preso in esame, la posizione dell'italiano risulta essere pressoché simile a quella del 2003/04, suggerendo un andamento costante o leggermente in crescita nell'istruzione secondaria generale.

1.3 L'italiano nell'istruzione superiore

Come già menzionato, l'italiano viene insegnato in cinque università, di cui due situate a Budapest - l'Università Eötvös Loránd e l'Università Cattolica Pázmány Péter - e le restanti tre nelle città di Pécs, Szeged e Debrecen, collocate rispettivamente nel

sud-ovest, nel sud-est ed infine nella parte nord-orientale del Paese. In queste istituzioni accademiche, così come in altre che non sono specializzate in italianistica, l'italiano come lingua straniera è offerto attraverso centri linguistici o corsi opzionali al di fuori dei programmi di studio dell'italianistica.

Come già evidenziato, questa modalità di apprendimento riveste un'importanza notevole, poiché per ottenere una laurea o un master è richiesto un certificato di lingua straniera di livello B2.

La Tabella 4 presenta l'evoluzione delle iscrizioni alle filologie, tenendo conto delle iscrizioni a tutte le modalità di apprendimento - compreso l'apprendimento frontale e misto - sia a livello di Bachelor che di Master.

In questa categoria sono incluse non solo le lauree in filologia in sé, ma anche quelle destinate alla formazione degli insegnanti, in quanto il curriculum di entrambi i tipi di laurea è simile.

Anno	Inglese	Unghe- rese	Tede- sco	Fran- cese	Ita- liano	Spa- gnolo	Lati- no	Rus- so	Cine- se	Giapp- -nese
2008 /09	2.954	2.543	743	371	323	198	74	308	39	147
2009 /10	3.851	3.143	944	410	362	259	80	393	48	198
2010 /11	4.061	3.138	1.305	395	393	251	89	418	51	104
2011 /12	4.409	3.250	1.206	379	392	259	90	406	61	289
2012 /13	4.338	3.008	1.060	324	354	243	102	468	90	355
2013 /14	4.441	2.341	1.201	259	276	221	108	390	101	456
2014 /15	5.011	2.433	1.277	305	312	245	110	470	151	484
2015 /16	5.167	2.834	1.514	277	334	243	132	483	173	513
2016 /17	5.393	2.955	1.607	302	338	259	122	493	191	544
2017 /18	5.759	3.032	1.612	314	316	235	113	467	222	559
2018 /19	6.053	2.940	1.514	174	276	246	108	453	245	579

Tabella 4. Evoluzione delle iscrizioni alle filologie più studiate (anni accademici 2008/2009-2018/2019)¹⁰

¹⁰ Fonti: <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

I dati riportati nella Tabella evidenziano che l'italiano si colloca tra le lingue moderne più studiate in filologia, occupando la sesta posizione tra di esse. Risulta interessante notare che presenta un volume di iscrizioni moderato ma stabile nel tempo, contrariamente alla tendenza di crescita osservata per l'inglese, il tedesco, l'unghe- rese e, soprattutto, il cinese e il giapponese, nonché alla diminuzione riscontrata nel caso del francese. Inoltre, la Tabella 5 presenta i dati relativi all'evoluzione delle iscrizioni alle lingue straniere più studiate al di fuori dei programmi di filologia. Questa categoria comprende le iscrizioni ai corsi di lingua offerti dai centri linguisti- ci universitari, nonché qualsiasi altro corso di lingua che non faccia parte integrante della formazione filologica nella lingua in questione.

Anno	Inglese	Tedesco	Fran- cese	Italia- no	Spagno- lo	Latino	Russo	Cine- se	Giappo- nese
2008/09	34.876	14.344	2.345	1.625	2.253	4.684	1.233		
2009/10	34.428	13.513	2.342	1.428	2.161	9.248	1.212		
2010/11	33.218	12.381	1.872	1.292	2.048	6.201	1.204		
2011/12	32.284	11.637	1.932	1.367	2.148	5.696	1.249		
2012/13	29.167	11.159	1.998	1.281	1.923	5.574	1.305	172	214
2013/14	28.160	8.928	1.403	861	1.258	5.956	1.171	216	173
2014/15	25.968	8.781	1.545	1.005	1.491	6.049	1.282	158	304
2015/16	24.149	6.138	1.309	952	1.233	5.370	1.115	243	276
2016/17	24.077	7.419	1.325	971	1.205	4.755	1.192	220	346
2017/18	22.096	6.356	1.390	1.020	1.562	2.988	1.318	198	188
2018/19	21.004	5.752	1.448	1.049	1.608	3.252	922	129	370

Tabella 5. Evoluzione delle iscrizioni in lingue nelle università (anni accademici 2008/2009-2018/2019)¹¹.

Osserviamo che l'italiano emerge come una delle lingue più studiate, evidenziando il suo posizionamento come la quinta lingua viva più studiata nell'anno accademico 2018/2019, preceduta solamente dall'inglese, il tedesco, il francese e lo spagnolo, e superando lingue quali il russo, il giapponese e il cinese. È rilevante notare che, in confronto al latino, il numero di iscrizioni a questa lingua nell'intero periodo considerato risulta relativamente elevato, fatto che può essere attribuito alla sua obbligatorietà in diversi corsi di laurea, quali Filologia romanza, Storia e Storia dell'arte, tra gli altri.

Se analizziamo l'andamento dell'italiano sia come filologia che come lingua straniera opzionale, come mostrato nel Grafico 3 nel suo complesso, emerge che nel

¹¹ Fonte: <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

periodo preso in esame il numero di studenti iscritti ai corsi opzionali di lingua italiana ha costantemente superato in modo significativo quello degli iscritti alla filologia italiana. Si osserva una significativa diminuzione nel 2013/14, seguita da una stabilizzazione relativa rispetto alle fluttuazioni successive.

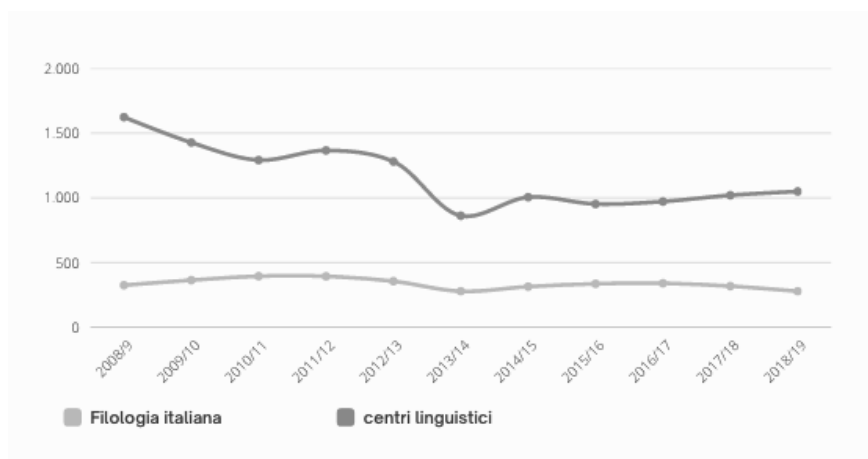


Grafico 3. Evoluzione delle iscrizioni alla lingua italiana come lingua straniera nei corsi di filologia italiana e come lingua straniera nei centri linguistici (2008/2009-2018/2019).

In sintesi, a livello universitario, l'italiano è insegnato nelle istituzioni accademiche di maggiore rilevanza, pur registrando un numero di studenti notevolmente inferiore rispetto a lingue come l'inglese e il tedesco. Nonostante ciò, l'italiano rimane una delle lingue più studiate e vanta una tradizione di insegnamento linguistico consolidata e di lunga data in Ungheria.

Conclusioni

Sulla base dei dati esaminati e dei risultati discussi, emerge che l'italiano mantiene una posizione stabile all'interno del contesto educativo ungherese. Sebbene la sua popolarità non possa competere con lingue come l'inglese e il tedesco, essa è innegabile e riflette una dinamica che lo colloca tra le lingue più studiate nel sistema educativo del paese. I dati indicano che l'insegnamento dell'italiano è particolarmente sviluppato nell'istruzione secondaria, mentre risulta essere marginalmente presente nella scuola primaria.

Nella scuola primaria, e anche nell'istruzione secondaria professionale, dove l'apprendimento di una lingua straniera è obbligatorio, prevale l'inglese e il tedesco, come precedentemente osservato. Invece, nell'istruzione secondaria generale, dove si studiano due lingue, l'italiano costituisce una delle opzioni insieme al francese, allo spagnolo e, in misura minore, al russo come seconda lingua straniera.

A livello universitario, dove l'offerta di lingue è più ampia, l'italiano è tra le filologie più studiate. È importante notare, tuttavia, che mentre nell'istruzione formale non universitaria gli studenti sono tenuti a seguire corsi di lingua straniera, nell'istruzione universitaria non è obbligatoria l'iscrizione a corsi di lingua, ma è necessario possedere una o più certificazioni linguistiche; questa discrepanza spiega la differenza nei volumi di iscrizioni tra l'istruzione secondaria e quella universitaria.

Infine, è degno di nota che l'interesse per l'italiano, che è cresciuto durante il periodo esaminato, potrebbe essere sottostimato rispetto alla realtà effettiva. Il numero di iscrizioni a una lingua straniera, infatti, dipende in larga misura dalle specifiche circostanze locali di ciascuna istituzione, come la disponibilità di docenti qualificati o la capacità di accogliere studenti nei gruppi di studio.

A tanári elvárások hatása a diákokra: A Pygmalion-effektus jelensége és lehetséges megoldásai

Jelen tanulmány a diákok felé intézett tanári elvárásokat (Pygmalion-effektus vagy önbeteljesítő jóslat) kívánja elemezni. A tanulmány keretében szeretnék kitérni egyrészt a jelenség elnevezésének, jellemzőinek és az azzal kapcsolatos kutatások ismertetésére különböző szakirodalmakra támaszkodva, másrészt céloom bizonyos lehetséges megoldások kínálása mind az irodalom, mind a tanári szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalataim alapján. A dolgozat egyik meghatározó kiindulási pontja Cserné Adermann Gizella Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok című tanulmánya, amely nagy aprólékossággal mutatja be az önbeteljesítő jóslat témakörét.

Keywords: önbeteljesítő jóslat, Pygmalion-effektus, tanári elvárások, idegennyelv-tanítás

Bevezetés: A Pygmalion-effektus „felfedezése”

A Pygmalion-effektus, más néven az önbeteljesítő jóslat egy pszichológiai jelenség, amely azt mutatja be, hogy az elvárások jelentősen tudják befolyásolni az egyén teljesítményét.¹ A fogalom a nevét az ókori görög Pygmalion-mítoszból kapta, amelyben a szobrász Pygmalion beleszeret az általa készített szoborba, Galateába.² A mítosz szerint Pygmalion olyannyira vágyott arra, hogy a szobor élő lény legyen, hogy megrendíthetetlen hitének köszönhetően Vénusz istennő valódi nővé változtatta a művészi alkotást. A mítosz metaforaként szolgál annak reprezentálására, hogy a mások felé intézett elvárások milyen nagy hatással vannak bizonyos eredmények megszületésére. A Pygmalion-effektus ugyanis „*azt a mindennapi kommunikációban is*

¹ A szakirodalmi áttekintés alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a Pygmalion-effektus jelenségéről elsősorban az iskolai környezetben beszélhetünk, azonban nem feledkezhetünk meg arról, hogy gyakran az egyén egy későbbi életszakaszában, a munkahelyi környezetben is megjelenhet. Vö. D. EDEN & A. B. SHANI: „Pygmalion goes to boot camp: Expectancy, leadership, and trainee performance.”, *Journal of Applied Psychology* 67, 2. szám. (1982), 194-199.

² A mítosz Ovidiust is megihlette, ugyanis az *Átváltozások* című kötetében, a X. könyvben egy verset szentelt Pygmalion történetének („Pygmalion”). Publius OVIDIUS NASO: *Átváltozások*, ford. Devecseri Gábor, Budapest, Magyar Helikon, 1975. Konzultálható online felületek: <https://www.thelatinlibrary.com/ovid/ovid.met10.shtml> (latin nyelv), <https://mek.oszk.hu/03600/03690/03690.pdf> (magyar nyelv).

A mítoszt George Bernard Shaw is feldolgozta „Pygmalion” című színházi darab formájában, amelyet 1914-ben Londonban mutattak be először. Vö. Bernard SHAW: *Pygmalion. A romance in five acts*, Edinburgh, Pinguin Books, 1941. Konzultálható online felület: <https://ia801409.us.archive.org/28/items/in.ernet.dli.2015.69098/2015.69098.Pygmalion.pdf>

*működő jelenséget vizsgálja, mely szerint a kommunikáló felek előfeltevéseket alkotnak egymásról, melynek következményei lehetnek a másik félben*³.

Az önbeteljesítő jóslat Robert K. Merton, a Columbia Egyetem szociológia professzorának nevéhez fűződik. Robert K. Merton 1948-ban publikálta a *The Self-Fulfilling Prophecy* című korszakalkotó tanulmányát, amelyben az elvárások által vezérelt viselkedés társadalmi következményeit vizsgálta.⁴ Ő volt az első, aki tudományos szempontok szerint definiálta az önbeteljesítés jelenségét: ha adott elvárásokkal kerülünk egy adott szituációba, akkor nagy valószínűséggel úgy fogunk viselkedni, hogy az elvárásaink beteljesüljenek.⁵

1. A Pygmalion-effektus kollektív dimenziójának vizsgálata

Az önbeteljesítő jóslat nem csupán individuális szinten, hanem kollektív szinteken is vizsgálható. Ezzel a témafelvetéssel találkozhatunk Gordon Willard Allport 1954-ben megjelent *The Nature of Prejudice* című művében, amelyben Allport az előítéletek és a megkülönböztetés pszichológiai előzményeit és hatásait vizsgálja.⁶ Allport tanulmányának már első felében arra hívja fel a figyelmet, hogy az előítéletek különböző formában manifesztálódnak, és kifejezetten fontos az egyéni és a kollektív megközelítés közötti egyensúly fenntartása.⁷ Ugyanis kifejezetten sokrétű jelenségről van szó, amely mind egyéni, mind társadalmi szinten megjelenik.⁸ Allport véleménye szerint lehetséges az individualista típusú elméletet képviselni anélkül, hogy tagadnánk, hogy az egyénre gyakorolt fő hatások kollektívak lehetnek.⁹ Ez az alapja a „kontaktus hipotézis” fogalmának, amelynek lényege a különböző csoportok közötti fokozott interperszonális kapcsolat elősegítése, amely pozitív hatással van a rokonszenv és az empátia kialakulására, illetve növelésére. Allport a tanulmányában azt is vizsgálja, hogy a társadalmi és a kulturális normák hogyan befolyásolják az előítélet mint viselkedési forma kialakítását.

A társadalmi és a kulturális elvárások egyénre gyakorolt hatásából kiindulva felmerült annak a kérdése, hogy az elvárások milyen módon vannak jelen az oktatásban. Cserné Adermann véleménye szerint a kérdést illetően az egyik első és egyben meghatározó tanulmány Kenneth B. Clark 1955-ben megjelent *Prejudice and Your*

³ Mária HERBSZT: *Tanári beszédmagatartás*, in László VASS (sorozatszerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek 1*, Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó és Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2010, 35.

⁴ Vö. Robert K. MERTON: „The self-fulfilling prophecy”, *Antioch Review* 8, 2 szám. (1948), 193-210, in: <https://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Merton.+Self+Fulfilling+Profecy.pdf>

⁵ Gizella Adermann CSERNÉ: „Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok”, *Tudásmenedzsment* 4, 1. szám. (2003), 54. (53-62.)

⁶ Vö. Gordon Willard ALLPORT: *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA: Perseus Books, 1954.

⁷ Uo, 41.

⁸ Uo, 330, 378.

⁹ Uo, 41.

Child című műve.¹⁰ Clark az írásában az oktatás és a Pygmalion-hatás közötti kapcsolatot vizsgálja, és arra a következtetésre jut, hogy a társadalmi kisebbséghez tartozó diákok elfogadják azt a tényt, hogy a többiek alsóbbrendűként jellemzik őket.¹¹ Jól tudják, hogy a társadalom magasabb rétegeihez nem érhetnek fel, és ennek következménye lesz, hogy később is kisebbségi érzés és alázatosság jellemzi gondolkodásukat és viselkedésüket. Ez tulajdonképpen a „zoot-effektus” („*zoot-effekt*”), amelyet Clark és Barker az 1940-es évek közepén a *The zoot effect in personality: a race riot participant* című tanulmányukban említenek először.¹² A „zoot-effektus” szerint az egyén úgy próbál meg pszichológiai biztonságot szerezni egy olyan társadalomban, amely szinte előírja az alsóbbrendűségét, hogy elfogadja az őt érő megbélyegzést. A társadalmi problémákat azonban az iskolai oktatás keretein belül lehet mérsékelni, méghozzá olyan attitűd segítségével, amely példaként tud szolgálni a diákok számára. Ennek alapján gondolja úgy Clark, hogy a társadalmi konfliktusok elkerülésében nélkülözhetetlen a tanár személye, ugyanis az ő példaértékű és empátikus magatartása követendő mintaként tud szolgálni a tanulóknak.¹³ Mindez a reziliencia kérdésének szempontjából is különösen fontos. A reziliencia a gyermek egészséges fejlődéséért felelős, amely átalakítja a káros stresszt tűrhető stresszé. Alapja a támogató környezet, amelynek természetesen az iskola is része, így a reziliencia – Csüllög, Lannert és Zempléni szerint – egyik legfontosabb kialakító tényezőjeként a tanárt kell tekintenünk.¹⁴

2. A Pygmalion-effektus kutatása osztálytermi környezetben

Az önbeteljesítő jóslattal kapcsolatos kutatások legkiemelkedőbb alakjainak egyike Robert Rosenthal, aki Lenore Jacobsonnal az 1960-as években egy kísérletet hajtott végre osztálytermi körülmények között, amelynek folyamatát és eredményét a *Pygmalion in the Classroom* című tanulmányuk keretében foglalták össze.¹⁵ Nem véletlen, hogy a jelenséget Rosenthal-effektusnak is nevezik. A kísérlet célja az volt, hogy bebizonyítsák, a tanári elvárások hatást gyakorolnak a tanulók iskolai eredményeire. Ha a kutatók hipotézise beigazolódik, akkor az azt jelenti, hogy a tanár a viselkedésén és a tanulóval történő kommunikáción keresztül befolyásolja az utóbbi sikereit és kudarcait. Ez a jelenség különösen akkor válik problematikusá, amikor

¹⁰ Gizella Adermann CSERNÉ: „Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok”, *Tudásmenedzsment* 4, 1. szám. (2003), 54. (53-62.)

¹¹ Kenneth B. CLARK: *Prejudice and Your Child*, Boston, Beacon Press, 1955.

¹² Kenneth B. CLARK & James BARKER: „The zoot effect in personality: a race riot participant”, *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 40, 2. szám, 1945, 143-148.

¹³ Kenneth B. CLARK: *Prejudice and Your Child*, Boston, Beacon Press, 1955.

¹⁴ Krisztina CSÜLLÖG & Judit LANNERT & András ZEMPLÉNI: *Számít a pedagógus és az iskola!*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 10.

¹⁵ Robert ROSENTHAL & Lenore JACOBSON: „*Pygmalion in the Classroom*”, *The Urban Review* 3, 1. szám, (1968), 16-20.

a tanár nincs tisztában vagy nem helyesen ítéli meg a diáktól elvárható produktivitást. A kísérlet végrehajtásához Rosenthal és Jacobson egy általános iskola 18 osztályából véletlenszerűen kiválasztották a tanulók 20%-át. Ezeknek a diákoknak követették végig a tanulmányi átlagát, pontosabban azt, hogy a tanári elvárások változásával párhuzamosan hogyan alakulnak az érdemjegyeik. Ahhoz, hogy befolyásolhassák a tanárok elvárásait, először egy fiktív teszt kitöltésére kérték meg a diákokat. A teszt valójában semmit sem mért, csak azért volt rá szükség, hogy az alapján a korábban kiválasztott tanulókról elmondhassák a tanároknak azt az alaptalan információt, hogy „késői virágzók”, vagyis tehetségesek, de későn érő típusok. Mindezek után a kutatás következő szakaszának az elején és végén (1 teljes tanév) egy valós tesztet írtattak a 18 osztállyal. A tanév végén a két valós teszt összehasonlítása alapján a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy a „késői virágzók”-ként feltüntetett gyerekek eredményeinek javulása felülmúlta azoknak az osztálytársaknak az eredményeit, akiket a kutatás elején nem emeltek ki a fals tesztet követően. Továbbá az eredmények kiértékelése során azt is felfedték, hogy a „késői virágzó” tanulók közül a legfiatalabbak esetében volt a legnagyobb fejlődés a pontszámokat illetően. A kísérlet tulajdonképpen bizonyítja a tanári elvárások hatását a tanulók eredményére. Ez a tanulmány empirikusan alátámasztotta a Pygmalion-effektus jelenségét oktatási kontextusban.

3. A tanári elvárások hatása a diákokra (kutatások)

Amennyiben elfogadjuk, hogy a tanári elvárások igenis hatást gyakorolnak, sőt meghatározzák a diákok iskolai sikereit vagy kudarcait, akkor meg kell vizsgálnunk a tanári elvárások relevanciáját. A Pygmalion-effektus szempontjából, ha a tanár a diák képességeinek megfelelő elvárásokat állít fel, akkor az csakis előnyére szolgálhat a gyermeknek. Különösképpen akkor, ha a tanár ezeket az elvárásokat a tanuló képességeihez mérten egy kicsit magasabb szinten határozza meg. Abban az esetben viszont, amikor ezek az elvárások jóval alacsonyabbak, akkor a tanár részéről negatív percepciót feltételezhetünk. Ennek a háttérében számos tényező áll, például a tanár előítélete, hiányos vagy hibás tájékozódása stb. Ugyanazon folyamat tehát pozitív és negatív módon is hatással lehet a tanulóra. A pozitív oldalt Pygmalion-effektusként, míg a negatív oldalt Gólem hatásként emlegetik a kutatók.¹⁶ Az utóbbi esetében az egyén alkalmazkodik a mások által felállított negatív sztereotípiákhoz vagy alacsony elvárásokhoz, amely tulajdonképpen a kudarc önbeteljesítő jóslatához vezet.¹⁷

¹⁶ Krisztina CSÜLLÖG & Judit LANNERT & András ZEMPLÉNI: *Számít a pedagógus és az iskola!*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 11.

¹⁷ Uo.

Jere Brophy és Thomas Good 1974-ben publikált *Teacher-student relationships, Causes and Consequences* tanulmányában egy olyan kísérlet kapott helyet, amelynek célja az volt, hogy választ találjon arra a kérdésre, hogy a tanár által megfogalmazott, a diákok iskolai teljesítményével kapcsolatos alacsony elvárások negatív hatással vannak-e a gyermek fejlődésére?¹⁸ A kutatók osztálytermi megfigyeléseket végeztek, és arra kérték a tanárokat, hogy készítsenek egy rangsort a tanulókról a tőlük elvárt teljesítményük szerint. A megfigyelt tanórák során Brophy és Good arra lettek figyelmesek, hogy a magasabb elvárásokkal illetett gyerekek voltak azok, akik igyekeztek minél gyakrabban kommunikációt kezdeményezni a tanárral, gyakran jelentkeztek és adtak válaszokat a tanár kérdéseire. Azok a gyerekek viszont, akik nem jelentkeztek annyit, sőt valamilyen módon problematikussá vált a tanárral való interakciójuk, nagyobb valószínűséggel kerültek a tanárok által készített rangsor végére, vagyis az ő irányukba a tanár alacsonyabb elvárásokkal volt. Ezen eredményekre támaszkodva azt állíthatjuk, hogy elsősorban a tanulók viselkedése határozza meg a tanár elvárásait.

A Pygmalion-effektus jelenségével kapcsolatos kutatások egyik fordulópontja Ray C. Rist állítása volt, amelyet a *Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education* című művében fogalmazott meg.¹⁹ Rist a korábbi kutatási eredményeket megkérdőjelezve ugyanis azt állította, hogy a tanári elvárások kialakulása nem csupán a tanuló viselkedésétől függ, hanem egy sokkal komplexebb és ambivalensebb folyamat eredménye. A kutató arra jött rá, hogy miután a tanulókat különböző csoportokba rendezték aszerint, hogy milyen haladási képességgel rendelkeznek, a csoportok közötti mozgás szinte lehetetlenné vált.²⁰ Mindezek alapján Rist úgy vélte, hogy a tanuló képességei szerinti csoportokba sorolások egyik meghatározó tényezői a tanári elvárások, amelyek nem feltétlenül relevánsak.²¹ Ebben az esetben merül fel annak a problémája, hogy a helytelenül „rossz” csoportba helyezett tanulókat olyan csoportba kellene áttenni, amely elősegíti azt, hogy a differenciált oktatás a javukra válhasson. A differenciálás célja ugyanis, hogy minden tanuló számára megfelelő tanulási környezetet biztosítson az egyéni fejlődés érdekében.²² Fontos azonban, hogyha a tanár a diákról alkotott negatív előítélete miatt a fejlettségi szintjének nem megfelelő, „könnyebb” feladatot ad neki, akkor az is negatív hatással lehet a diák tanulási folyamatára, hiszen az önbeteljesítő jóslat

¹⁸ Jere BROPHY & Thomas GOOD: *Teacher-student relationships, Causes and Consequences*, New York, Holt, 1974.

¹⁹ Ray C. RIST: „Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education”, *Harvard Educational Review* 70, 3. szám. (2000 [1970]), 141-176, in: <https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/310RistHarvardEdReview.pdf>

²⁰ Uo, 147-153.

²¹ Uo, 164.

²² Erika KOPP & János OLLÉ & Bertalané ZÁGON: *Tanórai differenciálás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 7, in: https://tanitonline.hu/uploads/575/tanorai_differencialas.pdf

dinamikája alapján azt gondolhatja, hogy nem képes megbirkózni a nehezebb feladatokkal: *„Ha jó tanulóknak nehéz feladatokat adok, gyenge tanulóknak könnyebbeket, akkor a különbségeket csak növelhetem. Ezzel szemben meg kell találni minden gyerekhez a hozzá vezető utat”*²³.

Rist egy iskolai csoport fejlődését követte végig egészen az iskolai előkészítőtől (óvodai csoport) a második osztályig. Ezeket a gyerekeket a tanárok már az iskolai előkészítőben különböző csoportokba osztották. Ennek hátterében minden bizonynyal az a pedagógiai intenció állt, hogy minden gyermeknek a számára megfelelő fejlesztést nyújthassák. A Rist által vizsgált osztályban viszont a differenciálás egyik alappillére, a csoportok közötti átjárás és kölcsönhatás nem valósult meg. Ez a probléma indította el Ristet egy olyan kutatás irányába, amely során azt kívánta megvizsgálni, hogy a tanárok milyen információk tudatában, milyen lehetséges (pozitív vagy negatív, jogos vagy nem jogos) előítéletek alapján sorolták be a diákokat az egyes csoportokba, nevezték el őket „gyors” vagy „lassú” tanulási képességgel rendelkezőnek.²⁴ A „lassú tanulók” azért kapták ezt a megbélyegzést, mert nem rendelkeztek az adott képességek a tanár által meghatározott és elfogadott szintjével.

A kutatás során kiderült, hogy a pedagógusok a beiratkozás előtt az édesanyákkal kitöltettek egy tesztet, majd interjú formájában kérdéseket tettek fel számukra a gyermekekkel kapcsolatos egészségügyi és nevelési problémákról. A tanárok továbbá tisztában voltak azzal, mely családok részesültek szociális segélyben, így a gyerekek családjainak anyagi helyzetét illetően is rendelkeztek információkkal.²⁵ Az azonos csoportokhoz tartozó gyerekek közötti hasonlóságok és különbségek vizsgálata szintén elengedhetetlennek bizonyult a kutatás sikeressége szempontjából. Rist megfigyelése szerint az első különbséget a csoportok között a gyerekek higiéniaja adta. A következő különbség a gyerekek kommunikatív készségei szerint határozható meg: a „jó” csoportban tevékenykedő gyerekek sokat beszéltek, és nem jelentett számukra kihívást, hogy a társaikkal és a pedagógussal beszélgetést kezdeményezzenek, de velük ellentétben a „rossz” csoportba tartozó gyerekek sok esetben még a tanár kérdéseire sem adtak választ.²⁶ A különbségek a nyelvi regiszter szintjén is megjelennek, hiszen a „jó” csoport tagjai a magas szintű amerikai angolt beszélték és választékos szókinccsel rendelkeztek, míg a „rossz” csoportban az akcentus használata volt a domináns.²⁷ A további különbségeket azok az információk alkotják, amelyeket a tanítók direkt vagy indirekt módon megtudtak a gyerekek családjairól. A „jó” csoportba került gyerekek családjai stabil jövedelemmel rendelkeztek, megfe-

²³ Uo, 9.

²⁴ Ray C. RIST: „Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education”, *Harvard Educational Review* 70, 3. szám. (2000 [1970]), 168-169. (141-176.)

²⁵ Uo.

²⁶ Uo, 169-170.

²⁷ Uo.

lelt a középszintbeli státusz kritériumoknak, és a szülők iskolázottsága is magasabb volt a „rossz” csoportba helyezett társaikénál.²⁸ Ezek alapján Rist azt a következtetést vonta le, hogy a gyerekek csoportokba sorolása tulajdonképpen nem a gyerekek értelmi képességei és tanulmányi teljesítményei szerint, hanem a tanár elvárásai szerint történt, amelyeket a fentiekben felsorolt külső tényezők formáltak.²⁹ Az ilyen, irreleváns alapokon nyugvó csoportokba osztást el kellene kerülniük a pedagógusoknak, hiszen az ilyen típusú tanári attitűd Pygmalion-effektusként működhet a diákokkal szemben.

A pedagógus nem csupán az egyénnel – ahogyan a tanulmány harmadik fejezetében már utaltunk rá –, hanem a csoporttal szemben is megfogalmazhat különböző elvárásokat. A probléma különösképpen a tagozatos osztályok esetében válik izgalmassá Cserné Adermann szerint, hiszen egy-egy speciális osztályt illetően (például idegennyelviek esetében kéttannyelvű osztályok, amelyek emelt óraszámban tanulják az adott nyelvet) egyértelmű, hogy a jobb vagy a rosszabb tanulási képességű gyerekek melyik osztályba járnak.³⁰ Az egyes osztályokról alkotott pozitív vagy negatív előfeltevések akár Pygmalion-effektus kialakulásához is vezethetnek, mert egy olyan osztályban, ahol több jobb tanulási képességgel rendelkező diák tanul, a tanárok egyrészt többet tanítanak, másrészt pedig magasabb követelményeket szabnak meg.³¹ Az *Expectations and Educational Environment* című tanulmány szerzője, Jeremy D. Finn szerint, – aki elsőként figyelte fel a problémára – a tanár elvárásai egy osztállyal szemben olyan tényezőktől is függenek, mint például a pedagóguspályán eltöltött évek száma, korábbi pedagógiai tapasztalatok, a korosztály általános jellemzőinek ismerete, az osztályról kapott információk és az osztályban szerzett személyes tapasztalatok, továbbá a tanár saját pedagógiai képességeiről kialakított elképzelései.³²

Lee Jussim és Kent D. Harber *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies* című tanulmányukban arra a kérdésre fókuszálnak, hogy a tanári elvárások hogyan befolyásolják a tanulók teljesítményét.³³ A kutatók pontosabban a következő hat kérdésre keresték

²⁸ Uo.

²⁹ Uo.

³⁰ Gizella Adermann CSERNÉ: „Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok”, *Tudásmenedzsment* 4, 1. szám. (2003), 58. (53-62.)

³¹ Az egyéni tanítási gyakorlat során szerzett személyes tapasztalataim alapján úgy vélem, hogy valóban releváns feltételezésről van szó. A tanítási gyakorlat során egy kéttannyelvű csoportot tanítottam, amelynek tagjai felé intézményi szinten magasabb követelményeket szabtak meg (ezt mutatja például a külön számukra készített, ún. nehezített ponthatár a dolgozatok értékelése céljából).

³² Jeremy D. FINN: „Expectations and educational environment”, *Review of Educational Research* 42, (1972), 387-410.

³³ Lee JUSSIM & Kent D. HARBER: „Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies”, *Personality and Social Psychology Review* 9, 2. szám. (2005), 131-155, in:

a választ: 1. Milyen eredményei voltak a korai tanári elvárás-kutatásoknak?; 2. Befolyásolják-e a tanári elvárások a tanulók intelligenciáját?; 3. Mennyire van jelen a tipikus önbeteljesítő jóslat jelensége az osztályteremben?; 4. Mennyire tekinthető relevánsnak a „tipikus tanári elvárás”?; 5. A negatív tanári elvárások többet ártanak a tanulóknak, mint amennyit a pozitív tanári elvárások segítenek számukra?; 6. Az idő múlásával a tanári elvárások fokozódhatnak?³⁴ A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a korai tanári elvárás-kutatások gyakran nem festettek valós képet a helyzetről, illetve a témával kapcsolatos viták kissé torzították a kutatások eredményeit. Mindemellett az is világossá vált, hogy a társadalmilag kirekesztett csoportok esetében komolyabb és veszélyesebb Pygmalion-effektus van jelen.³⁵ Továbbá, habár az önbeteljesítő jóslat hatással van a tanulók teljesítményére, nem befolyásolja az intelligenciájukat.³⁶ A tanulmány azt is hangsúlyozza, hogy a Pygmalion-effektus egy valóban létező jelenség, és éppen emiatt fontos olyan további kutatások elvégzése, amelyeknek célja a jelenségnek a maga komplexitásában való vizsgálata.

Jelen tanulmány a korábbi kutatások mellett egy viszonylag újabb kutatás eredményeit is be kívánja mutatni. Jie Chang egy főiskolai angoltanítással kapcsolatos esettanulmányban azt a paradox tényt figyelte meg, hogy a pozitív tanári elvárások, ha a diákok autonómiájának téves megítélésével, az (online) tanulási követelmények erőltetésével és a tesztlapok helytelen megtervezésével jár, akkor az a diákok gyenge eredményeihez vezethetnek.³⁷ A kurzus elején a tanárok kifejezetten pozitív elvárásokat állítottak fel, igyekeztek motiválni a diákjaikat, szabad kezet adtak számukra az online tanulásban. A félév végén a kutatók kíváncsiak voltak, hogy a hallgatók mennyire használták ki az online eszközöket a vizsgára való felkészüléshez. A válaszok alapján kb. a csoport egyik fele élt az alternatív lehetőségekkel, míg a másik fele passzív magatartást mutatott az internet használatával kapcsolatban (hagyományos tanulási szokások, hálózati instabilitás, alacsony motiváció). A vizsga feladatai között voltak olyanok, amiket a tanárok a megadott online gyakorlófeladatok közül másoltak ki. Ennek alapján az a hallgató, aki használta az online eszközöket, előnyben részesült a vizsga során. A vizsga eredménye azonban pontosan azt mutatja, hogy csak a diákok kb. 50% használta az online forrásokat: a 47 megfigyelt diák közül 24 diáknak nem sikerült teljesítenie a vizsgát.³⁸ A diákok motivációja, lelkesedése és teljesítménye valójában a tanári elvárások mellett több tényezőtől is függ. A kutatás eredménye, hogy a magas tanári elvárások mellett még a tanulóknak adott

<http://nwpsych.rutgers.edu/~kharber/publications/Jussim.&Harber.2005.%20Teacher%20Expectations%20and%20Self-Fulfilling%20Prophesies.pdf>

³⁴ Uo, 132.

³⁵ Uo, 151-152.

³⁶ Uo.

³⁷ Jie CHANG: „A Case Study of the „Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement”, *International Education Studies* 4, 1. szám. (2011), 199. (198-201), in:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066376.pdf>

³⁸ Uo, 200-201.

autonómia és az online tanulási lehetőségek biztosítása is gyenge tanulói teljesítményhez vezethetnek.³⁹

Összegzés: megoldások

A dolgozat célja az volt, hogy az önbeteljesítő jóslattal kapcsolatos szakirodalmat összefoglalja. A pedagógusok sok esetben irreleváns okok miatt határoznak meg indokolatlanul alacsony elvárásokat a diákjaikkal szemben, sőt gyakran még azzal sincsenek tisztában, hogy az elvárásaik a Pygmalion-effektus kialakulását eredményezhetik.⁴⁰ A tanár attitűdje, a diákokkal való kommunikációja és az általa használt értékelés segíthet a tanulónak, hogy önmaga is kialakítsa azokat a tanulási célokat, amelyeket el tud és el is szeretne érni.⁴¹ Éppen emiatt kardinális fontosságú, hogy a pedagógus elkerülje a negatív elvárások megfogalmazását, hiszen azok a felelősök az iskolai kudarcok és az iskolai környezetben átélt negatív élmények kialakulásáért.⁴²

Megoldást jelenthetne a Kissné Gombos Katalin Melinda által is hangsúlyozott szuggesztív kommunikáció használata a pedagógiai gyakorlatban.⁴³ A szuggesztív kommunikáció alapja, hogy olyan ösztönyszerű választ vált ki, amely már tartalmazza a kommunikáció gondolati tartalmát.⁴⁴ A pozitív szuggesztív kommunikáció technikái közé tartoznak például a képzeleti kiegészítés, a célirányos fantázia, a rögzített szókapcsolatok és a szimbólumok.⁴⁵ Ezeket a technikákat akkor használhatná a pedagógus, amikor fel szeretné kelteni a tanuló érdeklődését, szeretné megerősíteni a motivációját, de akár a diákok megnyugtatására és biztatására is alkalmazhatja.⁴⁶

Megoldást jelenthet továbbá, ha a pedagógus ún. kreatív klímát hoz létre az osztályteremben.⁴⁷ Ennek a pozitív pszichológiai szemléletnek négy kritériuma van: bizalom, kihívás, autonómia és sokszínűség.⁴⁸ Mindemelett fontos megemlítenünk,

³⁹ Uo.

⁴⁰ Gizella Adermann CSERNÉ: „Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok”, *Tudásmenedzsment* 4, 1. szám. (2003), 62. (53-62.)

⁴¹ Uo.

⁴² Uo.

⁴³ Katalin Melinda GOMBOS KISSNÉ: *Szuggesztív kommunikáció a pedagógusi munkában*, in Tímea H. TOMESZ & Gyula H. VARGA (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*, Budapest, Hungarovox, 2016, 137. (127-138).

⁴⁴ Uo.

⁴⁵ Uo.

⁴⁶ Uo.

⁴⁷ Tímea OLAJOS: *A tehetségigéreték általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségek fejlődésének sajátosságai*, in *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 192. (186-209).

⁴⁸ Uo.

hogy már léteznek olyan programok, amelyek nem adnak teret a Pygmalion-effektus kialakulásának. Erre példa az Egyesült Államok iskoláiban használt ún. Komplex Instrukciós Program, azaz egy „heterogén tanulói összetételt feltételező eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához”⁴⁹. A módszer célja, hogy a csoportmunkának köszönhetően valamennyi diák (akár hátrányos helyzetű, akár nem) tudásszintje úgy emelkedjen, hogy közben sikerélménye legyen. Azáltal, hogy a program során a pedagógus órai irányító szerepe csökken, a tanulók közös munkavégzése pedig növekszik, a helytelen tanári elvárások egyszerűen nem alakulhatnak ki.

Továbbá azok a kutatások, amelyek az intézményvezetők és a pedagógusok gondolkodását iskolai környezetben vizsgálták, azt mutatják, hogy az iskolaigazgatónak meghatározó szerepe van a sztereotípiák újragondolásában és a pedagógusok előítéletmentes viselkedésének kialakításában.⁵⁰ Éppen emiatt kulcsfontosságú, hogy az igazgató megpróbálja felhívni a tanárok figyelmét a torz és nem megfelelő elvárások faktoraira. Ez például tréningek és továbbképzések formájában valósulhat meg.

A pedagógiai munkám során azt tapasztaltam, hogy a tanári elvárások kialakítására hatással lehet az is, milyen véleményt oszt meg velünk a kolléga egy általunk korábban nem tanított tanulói csoport tagjaira vonatkozóan. Amikor az egyik nyelvi csoportot átvettem a kollégámtól, a tanulók teljesítményével és tanulási képességeivel kapcsolatban információkkal látott el, megosztva velem a csoporttal kapcsolatos addigi tapasztalatait. Az egyik diákot gyengébb képességű, motiválatlan tanulóként írta le, akivel szemben nem érdemes nagy elvárásokat támasztani. Ennek ellenére azt a stratégiát választottam, hogy figyelem az órai munkáját, monitorozom, hol lehetnek az elakadásai. Rövid időn belül világossá vált, hogy a szóban forgó diák valóban nem volt kellően motivált, nem igazán ért el sikereket, és mindez az órai teljesítményét is nagymértékben befolyásolta. Az első pár hétben általában csendben volt, soha nem kérdezett, nem szeretett párban dolgozni. Úgy gondoltam, ha sikerül kialakítanom egy biztonságos és támogató légkört az osztályban, amelyben esetleg az említett diák is jól érzi magát, le fogja küzdeni a gátlásait. Kis lépésekben haladtam, igyekeztem a diák azon képességeit dicsérni, amelyek az erősségei voltak, viszont ezekkel kapcsolatban világos elvárásokat fogalmaztam meg irányába. Az egyik alkalommal szorgalmi feladat keretében fogalmazást kellett írniuk a diákoknak. Megbeszéltük, hogy kiváló lehetőség arra, hogy javítsanak a jegyeiken, ezért mindenkinek ajánlom, hogy csinálja meg. Az elvárásomat a szóban forgó tanuló irányában is megfogalmaztam, egyben kifejezésre juttattam véleményemet, hogy ő is képes megugrani a szintet. Ezek után nagy öröömre szolgált, hogy ez a tanuló is

⁴⁹ Emese K. NAGY: *Több mint csoportmunka, Munka heterogén tanulói csoportban*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012, 17, in:

http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3371/1/Tobb_mint_csoportmunka.pdf

⁵⁰ Julianna RAYMAN: *Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális hátterű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata*, in: Ferenc Arató (szerk.): *Autonómia és felelősség* 1, 2. szám, Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2015, 42. (33-46).

elkészítette a fogalmazást. Az írása nem volt tökéletes, voltak benne nyelvtani hibák, mégis azt a szókincset használta, amelyiket kértem, figyelt arra, pontosan mit és hogyan kértem a feladatban, ezért kisötössel jutalmaztam a munkáját. A fogalmazása mellé azt is odaírtam, hogy nagyon ügyesen használta a szókincset, ezért különösen megdicsérem, legközelebb egy picivel jobban kell figyelnie a nyelvhelyességre, a tanult szabályokat próbálja beépítenie a munkáiba, mert biztos vagyok abban, hogy képes lesz erre is.

Úgy gondolom, ennek a gesztusnak roppant fontos szerepe volt abban, hogy apránként visszanyerje a motivációját. Óráról órára arra lettem figyelmes, hogy egyre aktívabb, bekapcsolódott a munkafolyamatokba és szinte minden alkalommal igyekezett megmutatni, mire képes. Az órák során figyeltem arra, hogy olyan párokkal dolgozzon, akik különösen ügyesek, és akik „a saját nyelvükön” el tudják neki magyarázni pl. a számára nehézséget okozó nyelvtani anyagot. Páros munkaforma esetében mindig sétáltam a padosorok között és behallgattam a párok beszélgetéseibe. Ha láttam, hogy éppen ő kérdez, akkor a párja felé fordultam, és megkérdeztem, hogy szerinte erre mi lehet a válasz, és mindig megdicsértem mindkettőjüket: egyrészt a kérdés feltevéséért, hogy jelezzem feléjük, mindig a kérdésekből és a hibákból tanulunk a legtöbbet, másrészt a magyarázatért, mert abból látszik, mennyire látja át valaki az anyagot. A támogató attitűd és az aktuális nyelvi szintjéhez képest enyhén magasabb elvárás együttes eredményének köszönhetően a korábbiakban demotivált, gyengén teljesítő diák hatalmas változáson ment keresztül: sokkal gyakrabban szólalt meg az órán, mert kérdezni, szívesen dolgozott páros és csoportos munkaformában, ami egyáltalán nem volt jellemző rá, illetve rendszeresen szorgalmi feladatokat készített, sőt a jegyei is egyre jobbak lettek.

Véleményem szerint fontos, hogy támogató tanári magatartást közvetítsünk a diákok irányába, amelynek köszönhetően felszabadulhatnak bennük a gátlások. Személyes tapasztalatom alapján úgy gondolom, hogy az ilyen tanári attitűd roppant hatásos, hiszen általa kimozdíthatjuk a tanulókat egy stagnáló, demotivált állapotukból. Elsősorban azokra a képességekre és készségekre érdemes fókuszálni, amelyek a diák erősségei, hiszen azokon keresztül szinte észrevétlenül tudjuk fejleszteni a többit is. Azáltal, hogy a diák azt a visszajelzést kapja, hogy ügyes és sikereket ér el, egy olyan énkép alakul ki benne a saját képességeivel kapcsolatban, amely segíti a kevésbé fejlett *skillek*ben való előrelépését is.

Minden bizonnyal a pedagógus alakja nélkülözhetetlen a Pygmalion-effektus kialakulásának megakadályozásában. Véleményem szerint kifejezetten fontos, hogy a tanár megfelelő módon motiválja a diákokat. Ennek érdekében tisztában kell lennie azzal, hogy a siker egyénenként más és más jelentést hordozhat. Carol S. Dweck a *Brainology: Transforming Students' Motivation to Learn* című írásában például amellettt érvel, hogy a tehetséget ne *fix* adottságként képzeljük el, a diákok felé ne

ezt az elképzelést sugalljuk, ugyanis a tehetség adottságként való értelmezése demotiváló lehet a számukra.⁵¹ Tanárként azt kell hangsúlyoznunk, hogy a siker valójában elkötelezettség kérdése. Az intelligencia vagy a tehetség dicsérete helyett pedig a kihívást jelentő feladatok élvezetére, a hibák elkövetésének értékére és a tanulásba fektetett erőfeszítés előnyeire összpontosítsunk, hangsúlyozva, hogy a kihívások révén érhetünk el sikereket.

⁵¹ Carol S. DWECK: „*Brainology: Transforming Students’ Motivation to Learn*”, *Independent School* 67, 2. szám. (2008), 14 (5-16), in: https://www.lamission.edu/sites/lamc.edu/files/2022-08/Brainology_85E_o.pdf

Michela GRIGIONI

Apprendimento della pronuncia italiana di apprendenti slavofoni: un'analisi attraverso il software PRAAT¹

Esistono alcuni elementi della pronuncia italiana che spesso possono risultare complicati per apprendenti stranieri. In questo contributo si vogliono indagare le difficoltà di pronuncia da parte di apprendenti slavofoni, attraverso l'analisi di produzioni di tre parlanti madrelingua slava. L'obiettivo dello studio è quello di creare le basi per la definizione di percorsi didattici sulla pronuncia ed evidenziare così l'utilità di alcuni strumenti non solo per l'analisi ma anche per l'applicazione all'apprendimento. L'analisi svolta attraverso uno di questi strumenti, ovvero il software PRAAT ha portato alla conferma delle ipotesi sugli aspetti problematici della pronuncia quali accento, intonazione interrogativa, geminazione consonantica e alcuni effetti delle vocali anteriori sulle consonanti, ma anche all'individuazione di altre caratteristiche sulle quali sarebbe opportuno svolgere uno studio più ampio.

Keywords: pronuncia, Praat, spettrogramma, intonazione, geminazione, accento, vocali anteriori

1. L'insegnamento della pronuncia.

Nella didattica delle lingue, siano esse L2 o LS, attualmente e soprattutto in Italia non è riscontrabile come per qualsiasi altro livello di lingua una forte attenzione per quella che comunemente viene chiamata pronuncia e che sul piano disciplinare corrisponde alla fonetica e alla fonologia. Per prima cosa, la pronuncia di un apprendente risulta sottoposta all'azione di fenomeni ed elementi come ad esempio l'età, il proprio retroterra educativo e culturale, il sesso, oltre che alla motivazione e che influenzano e quindi determinano l'apprendimento della pronuncia della lingua studiata. Sono proprio questi elementi e gli specifici bisogni di ciascun apprendente che il docente di lingua dovrebbe tenere in considerazione nel momento in cui sceglie di inserire nel proprio insegnamento anche dei richiami alla pronuncia della lingua. Tuttavia, tale scelta spesso è ostacolata da una scarsità di studi e riferimenti teorici su cui poter fondare l'insegnamento di questa disciplina ed è per questo che spesso il docente decide di non concentrarsi sulla pronuncia; nel caso dell'italiano risulta inoltre complesso costruire un insegnamento su un tema del genere viste le numerose varietà regionali presenti nel territorio e la difficoltà generale di individuare una pronuncia italiana che possa essere definita standard. Per far sì che questo tipo di insegnamento sia valido, è inoltre fondamentale avere a disposizione strumenti che permettano di raggiungere un preciso scopo di pronuncia e quindi l'utilizzo di diverse tecnologie volte a favorire questo scopo.

¹ Il presente articolo è stato estrapolato e riadattato da una tesi di laurea magistrale del corso ItaS dell'Università per Stranieri di Perugia. La supervisione dell'elaborato è stata condotta dalla Professoressa Samu Borbala. Pertanto, si ringrazia la Professoressa per aver permesso l'utilizzo di tale studio per la pubblicazione nella serie *Műhelymunkák*.

Nello specifico, il presente contributo si pone l'obiettivo di indagare l'apprendimento della pronuncia italiana da parte di studenti slavofoni e vengono in seguito affrontati alcuni argomenti come l'intonazione interrogativa, l'accento di parola, la geminazione consonantica e l'effetto che provocano le vocali anteriori su alcune consonanti, con uno sguardo particolare nei confronti delle palatali /ɟ/ e /ʝ/. Con lo scopo di indagare questo tipo di fenomeni è stata svolta una analisi che si pone l'obiettivo di osservare le produzioni orali di alcuni parlanti slavofoni, di diversa origine e con differenti livelli di italiano. Nello specifico l'analisi effettuata ha l'obiettivo di verificare e individuare gli errori di pronuncia da parte di parlanti slavofoni che in una differente sede saranno la base per creare un percorso didattico personalizzato per l'apprendimento della pronuncia dell'italiano.

2. Metodo di ricerca e strumento di analisi.

Di seguito verranno osservati alcuni dei risultati più interessanti legati all'analisi delle produzioni di tre parlanti slavofoni di diverso livello, a cui sono stati sottoposti dei compiti: la descrizione di una immagine raffigurante una casa, una breve presentazione personale e infine la lettura di un brano; nel caso della descrizione dell'immagine e della lettura sono presenti delle parole e degli elementi utili all'analisi; si è invece optato per la presentazione per avere una produzione quanto più spontanea e libera da vincoli. Le registrazioni sono state reperite in presenza, durante delle lezioni del corso di fonetica e fonologia e singolarmente, sempre nel contesto dell'Università per Stranieri di Perugia.

I parlanti possiedono tre diversi livelli di italiano (A1-A2 individuato come Informatore 1, B1 individuato come Informatore 2 e C1-C2 individuato come Informatore 3), il primo e l'ultimo provengono dalla Russia, il secondo dalla Serbia; hanno delle età abbastanza eterogenee e di conseguenza possiedono delle storie di formazione linguistica molto diverse tra loro.

Il quarto informatore che è stato analizzato infine è un parlante nativo italiano proveniente dal centro Italia, a cui sono stati sottoposti gli stessi compiti assegnati agli slavofoni, in modo tale da poter fornire una comparazione tra i risultati ottenuti con gli informatori slavofoni e quelli ottenuti con l'informatore madre lingua.

L'analisi degli audio è stata attuata con il supporto del software Praat, uno strumento *open source* grazie al quale è possibile studiare "l'andamento dell'ampiezza istantanea della forma d'onda o *amplitude waveform*"² attraverso l'oscillogramma del segnale acustico in analisi (banda superiore) e attraverso una sezione spettrale (spettro d'ampiezza o *spectral slice*, nella banda inferiore) di un suono, cioè un preciso segmento dello spettrogramma, che è da considerarsi il principale riferimento per interpretare l'acustica e l'articolazione del fatto fonetico, che sia esso linguistico o no. In questa sede, infatti, si guarderà quasi esclusivamente all'andatura dello spettrogramma.

L'interpretazione di un segnale acustico è data poi anche da altri parametri: la rappresentazione del profilo melodico, cioè l'andamento della frequenza fondamentale misurato

² Nullo MINISSI., Matteo RIVOIRA, Antonio ROMANO: *Manuale di Fonetica*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso, 2008, p.153.

tramite una scala in Hz, oppure la rappresentazione dell'intensità sonora, cioè la curva dell'energia, del volume istantaneo misurato dai *decibel*. Entrambe le rappresentazioni solitamente sono poste in sovrapposizione allo spettrogramma (Minissi, Rivoira, Romano, 2008). Nel corso dell'analisi dei fatti fonetici raccolti, verranno osservati solo alcuni casi di intensità sonora, corrispondente alla linea gialla e alcuni casi di tono, cioè del profilo melodico segnalato da una linea blu, entrambe sovrapposte allo spettrogramma.

Un aspetto che è importante menzionare prima di intraprendere l'analisi di qualsiasi fatto fonetico è quello legato ai problemi di interpretazioni dello spettrogramma in quanto, come fa notare Fant in Minissi, Rivoira, Romano (2008), l'esecuzione di varianti articolatorie, di individui diversi o diverse esecuzioni di uno stesso individuo, può comportare differenti rappresentazioni spettrografiche e, allo stesso tempo, che una manifestazioni spettrografiche simili possono appartenere a più produzioni articolatorie.

3. Elementi analizzati

L'analisi svolta si focalizza su elementi della pronuncia italiana considerati problematici dagli stessi parlanti slavofoni. Si tratta di aspetti fonetici e prosodici della lingua italiana percepiti come più difficoltosi da produrre da parte di parlanti slavofoni.

3.1. Intonazione

Il primo aspetto sul quale la ricerca si concentra è quello dell'intonazione. Quando si parla di intonazione si sta facendo riferimento a un aspetto prosodico della lingua, anche detto soprasegmentale poiché non riguarda i singoli segmenti ma tutti i rapporti che legano i suoni di una lingua (Berruto, Cerruti, 2011). In accordo con quanto espresso da Costamagna (2018), grazie all'intonazione si riesce a comunicare con gli altri tramite la formulazione di domande, rispondendo a domande, creando un'attesa, facendo un'esclamazione oppure esprimendo delle emozioni. Costamagna individua, inoltre, l'intonazione espressiva che è quella attraverso cui si trasmettono i sentimenti, le emozioni, gli stati d'animo ma anche quella mediante la quale si può trasmettere il proprio atteggiamento nei confronti dell'interlocutore o del contesto comunicativo; l'intonazione espressiva può variare secondo alcuni fattori come *“la tonalità, la forza articolatoria, la velocità, il ritmo, la qualità fonatoria e articolatoria”*³. Costamagna aggiunge poi che esistono altre variazioni tonali che servono a distinguere una domanda da un'affermazione, dal momento che in italiano una stessa frase può assumere valori diversi a seconda dell'intonazione che viene applicata, come negli esempi 1, 2 e 3 in cui si riportano tre frasi corrispondenti a tre intonazioni diverse, cioè, in ordine, domanda, comando o affermazione, minaccia o avvertimento:

(1) *Vai a scuola?*

(2) *Vai a scuola.*


(3) *Vai a scuola... (altrimenti verrai bocciato)*

³ Lidia COSTAMAGNA: *Insegnare e imparare la pronuncia. Un approccio globale-integrato*, Perugia, Guerra Edizioni, 2018, p. 81.

Il parlante utilizza diverse tipologie di intonazione a seconda della funzione che vuole esprimere nella comunicazione e, di conseguenza, un uso errato degli schemi intonativi potrebbe rendere l'enunciato non chiaro o soggetto a incomprensioni, suscitando delle difficoltà nell'interlocutore che è costretto a interrompere l'atto comunicativo chiedendo dei chiarimenti. In italiano è dunque opportuno calibrare l'intonazione giusta a seconda del contesto così che le intenzioni comunicative del parlante siano ben interpretate da chi ascolta.

Nel contributo di Berruto e Cerruti l'intonazione viene definita come *“l'andamento melodico con cui è pronunciata una frase o un intero gruppo tonale o gruppo ritmico”*⁴; si tratta quindi di una catena di toni diffusa con un'unica emissione di voce e a cui viene attribuita una tendenza melodica. Inoltre, viene affermato che in molte lingue, poiché serve a esprimere affermazioni, domande, esclamazioni, sentimenti ecc., l'intonazione si associa alla portata pragmatica di un enunciato, è necessaria quindi a dare la giusta interpretazione di quanto viene detto dall'interlocutore. Infine, secondo gli autori potrebbero essere individuate in maniera molto semplificata tre intonazioni fondamentali:

- una discendente che solitamente corrisponde a una esclamazione  ;
- una con un andamento costante senza mutamenti nell'altezza che indica una

affermazione  ;

- una con curva ascendente che indica invece una domanda .

In relazione alle intonazioni tipiche delle domande, Canepari (2005) nell'affermare che ogni genere di domanda nasce dalla necessità comunicativa di ciascun parlante di raggiungere un obiettivo particolare, distingue due tipologie di domanda principali: le domande totali e le domande parziali. Quelle totali sono quelle dotate di protonia interrogativa (/ɛ/), cioè quella precede la tonia e che riguarda l'ultimo accento forte dell'intonia, e la tipica tonia interrogativa (/ʔ/), la quale, in questa categoria di domande come ad esempio in “Hai sete?” (/ɛai'seteʔ/), è del tutto naturale. Per quanto riguarda la seconda tipologia, quando le domande contengono parole interrogative spesso non necessitano della tonia interrogativa; un esempio per questa categoria potrebbe essere “Come stai?” oppure “Che ora è?”. Qui l'attenzione della domanda è incentrata su un solo elemento, una parola o un sintagma, poiché l'aspetto semantico è dato per scontato o è sottointeso e quindi la domanda è da considerarsi parziale. In relazione a questa categoria ci sono situazioni in cui la domanda parziale viene posta non per conoscere quello che effettivamente si sta chiedendo ma si tratta di una richiesta che implica una informazione sottointesa, e nella quale viene aggiunta alla protonia interrogativa quella che Canepari chiama tonia conclusiva, indicata con /./ “Come stai?” /ɛkomes'tai./ . Quelli relativi a domande totali e parziali sono comunque aspetti che secondo Canepari tutt'oggi vengono trascurati dall'insegnamento.

⁴ Gaetano BERRUTO, Massimo CERRUTI: *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET, 2011, pp. 79-80.

3.2. Accento

Un altro fatto prosodico della lingua è l'accento che secondo quanto afferma D'Achille (2019) serve a distinguere una sillaba dalla catena fonica per intensità, durata o altezza melodica. Con D'Achille è d'accordo Canepari (2005) nell'affermare che l'accento italiano è dato da una maggiore forza espiratoria e un conseguente aumento del volume della voce. In italiano nelle parole con più di una sillaba l'accento è mobile, può quindi cambiare di posizione. Inoltre, l'accento in italiano ha anche un valore fonologico distintivo, ovvero svolge il compito di distinguere parole che, senza accento, sarebbero identiche come in *sub'ito* e *'subito*. A seconda di dove cade l'accento, riportando la suddivisione tradizionale (ad esempio in D'Achille, 2019) le parole della lingua italiana si suddividono in:

- ossitone o tronche, se l'accento cade sull'ultima sillaba (*capaci'tà*);
- parossitone o piane, se la sillaba cade sulla penultima sillaba (*par'tita*), e si tratta della maggior parte delle parole;
- proparossitone o sdrucciole, se l'accento cade sulla terzultima sillaba (*'cinema*);
- bisdruciole, se l'accento cade sulla quartultima sillaba; sono più rare e corrispondono ad esempio alle forme verbali (*te'lefonami*).

Costamagna (2018) aggiunge poi che l'accento grafico, che può essere acuto (*perché*) o grave (*città*), è segnalato solo nelle parole tronche (*virtù*) e in alcuni monosillabi, ad esempio quelli che potrebbero essere scambiati tra loro per errore (*dà* verbo e *da* preposizione). Le parole omografe che rischiano di creare problemi di comprensione dovrebbero avere una realizzazione scritta degli accenti nella grafia, in modo da rendere chiaro da subito, non solo agli stranieri ma anche ai madrelingua, quale parola è stata scritta, ma si tratta di un'accortezza che non sempre viene attuata. Infatti, la mobilità dell'accento tipica dell'italiano la cui posizione non viene segnalata graficamente potrebbe rivelarsi per un apprendente straniero un ostacolo per l'apprendimento degli accenti di tutte le parole; infatti, un apprendente di italiano L2 spesso si trova costretto a dover memorizzare le parole con i relativi accenti tramite un modello uditivo.

Costamagna si sofferma anche su un aspetto interessante del parlato spontaneo di un nativo: quando si parla spontaneamente si tende a raggruppare le sillabe che formano le parole, unificandole sotto un unico accento forte; tale gruppo di sillabe viene definito "*gruppo accentuale*"⁵. Prendendo ad esempio la frase "non lo sapevo" l'autrice afferma che nel parlato spontaneo tale frase viene pronunciata [nonlosa'pe:vo], cioè in un unico gruppo accentuale, in cui la sillaba accentata forte e allungata è ['pe:], preceduta da due sillabe deboli [losa] e una sillaba con un accento medio [non]. Questo alternarsi continuo di sillabe forti, medie e deboli e le varie durate di vocali e consonanti in italiano creano un ritmo, che è specifico di questa lingua.

⁵ Lidia COSTAMAGNA: *Insegnare e imparare la pronuncia. Un approccio globale-integrato*, Perugia, Guerra Edizioni, 2018, p. 75.

3.3. Geminazione consonantica

Un ulteriore aspetto della pronuncia da considerarsi critico per i parlanti slavofoni è la durata consonantica che in italiano può variare e può avere valore fonologico; consiste in un tratto fortemente marcato che caratterizza l'italiano e poche altre lingue ed è dunque di difficile acquisizione per quegli apprendenti che non lo possiedono nella propria lingua materna (Mastrantuono, 2010). In base a quanto affermato da Costamagna (2018) si parla di un fenomeno detto anche di geminazione consonantica. Quella che invece Berruto e Cerruti (2011) chiamano lunghezza consonantica può quindi avere un valore distintivo, dando luogo in diversi casi a delle coppie minime, in cui le due parole si distinguono tra loro per via della diversa quantità, durata o lunghezza delle consonanti, come in *note-notte* o *pala-palla*. Più nello specifico, Costamagna spiega che il suono geminato delle consonanti ha una durata raddoppiata rispetto al suono della consonante scempia e tale raddoppiamento si distribuisce su due sillabe: /'pan-na/. Le consonanti che possono subire geminazione in italiano e che hanno quindi valore distintivo sono quindici: [p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ, s, f, v, r, l, n, m]; ci sono poi i fonemi consonantici /ʎ, ɲ, ʃ, ʒ/ che sono sempre geminati quando sono in posizione intervocalica e che non hanno valore distintivo. Come affermato da Mastrantuono (2010) e Costamagna (2018), esistono diverse lingue che possiedono la caratteristica della geminazione consonantica, come il finlandese o l'arabo in cui questo fenomeno ha anche valore distintivo come in italiano; ma ci sono anche altre lingue, tra cui lingue romanze come lo spagnolo o il russo, che non possiedono il raddoppiamento consonantico e riscontrano dunque difficoltà nell'apprendimento di questo elemento in quanto non presente nella propria L1. Il raddoppiamento nella trascrizione fonemica viene resa tramite l'utilizzo di due punti posti dopo il fono geminato (Berruto, Cerruti, 2011), come in ['pal:a].

Si potrebbe inoltre parlare di un particolare tratto dell'italiano legato alla geminazione consonantica, cioè il raddoppiamento fonosintattico. D'Achille (2019) spiega che in determinate parole consecutive che appartengono alla stessa catena fonica, la pronuncia dell'italiano standard comporta l'intensificazione della consonante all'inizio della seconda parola: nell'italiano parlato dunque si troveranno realizzazioni come [ioet'te], [ap'piedi], [ar'roma]. Si può quindi specificare che le parole che creano un raddoppiamento fonosintattico sono generalmente tutti i monosillabi cosiddetti forti, cioè avverbi (*qui, qua, là, lì, più...*), pronomi (*me, te, tu, sé...*), verbi (*ho, ha, do, fa, fu, dà, so, sto, va...*), nomi (*re, gru, di...*), il numerale *tre*, l'aggettivo *blu*, e le forme *si* e *no*; alcuni monosillabici non accentati come alcune preposizioni (*da, fra, su...*), i pronomi *chi* e *che* e alcune congiunzioni (*e, o, ma...*); alcune parole bisillabiche (*qualche, come, dove...*); infine tutte le parole ossitone (*dirà, andrò, bontà...*). Inoltre, il raddoppiamento fonosintattico è ancora più difficile da apprendere perché non è segnalato graficamente.

3.4. L'effetto delle vocali anteriori sulle consonanti

L'ultimo aspetto da tenere in considerazione per l'analisi è l'effetto delle vocali anteriori sulle palatali, un fenomeno che consiste nell'articolazione di una consonante prima di una vocale anteriore con il movimento della parte appena posteriore alla punta della lingua

verso il palato duro (Timberlake, 2004). Da Kramer e Urek (2016) viene definita come uno dei processi fonologici più comuni, che varia fortemente a livello fonologico e morfologico a seconda delle lingue; dal punto di vista fonetico il fenomeno stesso presenta una vasta gamma di variazioni. Per la Treccani si tratta del processo fonetico per cui una consonante diventa palatale.

Interessanti sono i contributi di Bateman e Kochetov proposti da Kramer e Urek (2016) che tentano di spiegare questo effetto delle vocali anteriori sulle consonanti. Bateman individua due tipi diversi di questo fenomeno, uno dall'autore definito "completo" in cui la consonante cambia il proprio luogo originario di articolazione e spesso anche il proprio modo di articolazione, e quindi con uno spostamento verso la regione palatale del tratto vocale quando la consonante si trova in posizione adiacente a un vocoide alto e/o anteriore; nella seconda tipologia detta "secondaria" invece una consonante acquisisce una articolazione palatale secondaria quando si trova accanto a un vocoide alto e/o anteriore. Secondo Kramer e Urek (2016), il punto di vista di Bateman è opportuno nel caso in cui si consideri la rappresentazione del fenomeno a livello astratto.

Kochetov, in modo analogo, descrive tale fenomeno come un processo fonologico mediante cui le consonanti assumono una articolazione palatale secondaria oppure spostano la loro posizione primaria verso o vicino l'area palatale; si tratta solitamente di un processo che ha luogo sotto l'influsso di una vocale anteriore adiacente e/o di una approssimante palatale.

Due dei suoni palatalizzati in italiano che in questa sede si ipotizza possano creare problemi a un parlante slavofono sono /ɲ/ e /ʎ/. Secondo Cortiana e Rafat (2019) la /ʎ/ italiana corrisponde a -gli- nello scritto quando è seguita da un'altra vocale; inoltre, principalmente essa appare in posizione intervocalica, come finale di parola oppure anche in posizione iniziale di parola ma solamente in parole in cui il pronome gli è combinato con un altro pronome accusativo. Nel caso della /ɲ/ invece corrisponde al suono italiano -gn- nello scritto e può essere ritrovato ad inizio parola o in posizione intervocalica che è generalmente più frequente. Gli autori riportano inoltre uno studio svolto dall'UCLA *Phonological Segment Inventory Database* (UPSID) in cui si afferma che solo nel 4% delle lingue analizzate appaiono i suoni palatalizzati /ɲ/ e /ʎ/ e vengono considerati dei suoni marcati. C'è da dire poi che /ʎ/, essendo tra le ultime consonanti ad apparire nell'inventario fonemico di un bambino, solitamente tende a essere approssimato a /j/, fenomeno che vale anche per /ɲ/ portando quindi alla realizzazione di /lj/ e /nj/. Nello specifico dello studio portato a compimento da Cortiana e Rafat (2019) sulla capacità di parlanti anglofoni di pronunciare come un nativo tali suoni ha portato alla luce che nei livelli più bassi gli apprendenti tendevano proprio a realizzare /lj/ e /nj/ al posto dell'unico suono previsto dall'italiano.

4. Risultati dell'analisi

4.1. Parlanti slavofoni

Partendo dalle analisi delle produzioni di slavofoni, si può notare come a seconda del livello, ma anche della provenienza, vengono realizzati differenti errori dal punto di vista fonetico.

Una prima osservazione di carattere più generale può essere fatta riguardo alle tipologie di compiti che sono stati assegnati agli informatori. Nel caso della lettura tutti gli informatori procedono con una lettura abbastanza sciolta e veloce, anche quando si tratta del livello più basso o intermedio. Ciò che risulta essere più problematica è l'andatura e il ritmo della lettura che spesso causa difficoltà nel realizzare una intonazione idonea al brano, sia nella lettura di domande sia nella lettura di frasi affermative. Inoltre, da parte degli informatori con livelli più bassi vengono commessi errori di lettura su parole più difficili e meno frequenti come ad esempio “cascasse” o “acciaccava”.

Passando poi alla considerazione di aspetti più specifici si può notare come ad esempio l'accento di parola sia un elemento spesso realizzato in maniera target-like da tutti gli informatori, fatta eccezione per il compito della lettura in cui gli informatori 1 e 2 commettono alcuni errori, due dei quali risultano essere in comune: è il caso delle parole “penso” e “natio” entrambe rese con l'accento nella prima sillaba in tutti e due i parlanti, producendo così [ˈpenso] e [ˈnatio]. Di seguito le rappresentazioni delle pronunce della parola “natio” dei due parlanti (figura 1 – informatore 1, figura 2 – informatore 2) in cui la freccia mette in risalto la parte più scura dello spettrogramma che corrisponde allo spostamento di accento sulla sillaba iniziale.

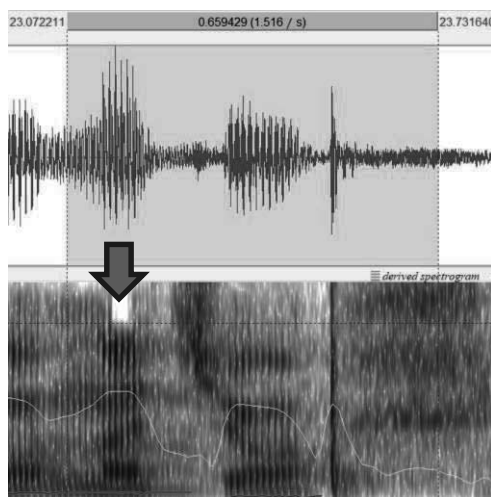


Figura 1: Oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [ˈnatio], informatore 1.

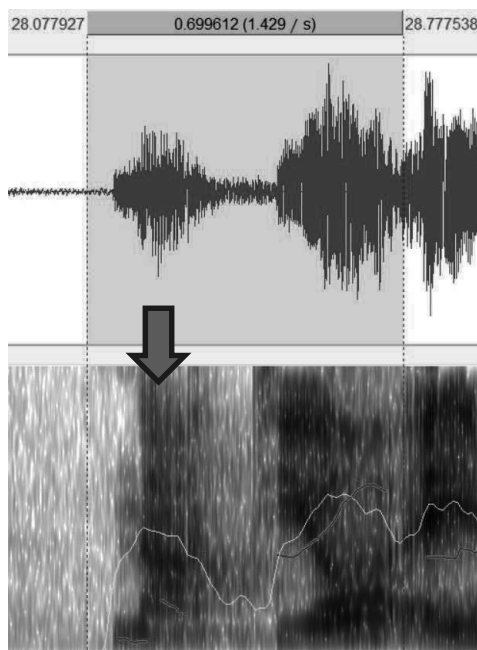


Figura 2: Oscillogramma e spettrogramma della pronuncia ['natio], informatore 2.

Per quanto riguarda il fenomeno della geminazione consonantica può essere riscontrata dall'analisi una maggiore distribuzione degli errori sui tre diversi compiti assegnati. In questo caso l'informatore 3 di livello C1/C2 non commette errori significativi ad eccezione della parola pronunciata come [fra'teli], pronunciata così nella lettura; poiché si tratta di un unico errore di questo genere commesso da parte della parlante 3 può non essere considerato un errore sistematico. Una particolarità da considerare rilevante è quella riscontrata nelle produzioni dell'informatore 2: se da un lato in diversi casi scempia la consonante geminata ad esempio nella parola "anni" rappresentata in figura 3 (oltre a palatalizzare la /n/, fenomeno che vedremo più nel dettaglio nel corso dell'elaborato), come fa anche l'informatore 1, dall'altro si può osservare un fenomeno di geminazione di consonanti che in origine sono scempie.

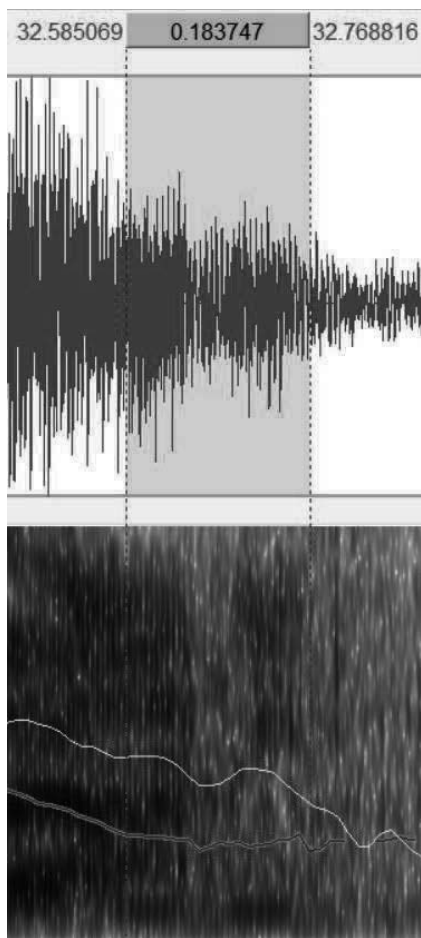


Figura 3: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia ['aji].

È il caso ad esempio delle parole [kuf^oʃina], rappresentata in figura 4 in cui è evidente nella parte scura dello spettrogramma il raddoppiamento, o [frigo^orif:ero] nelle quali tale fenomeno potrebbe essere ricondotto a un ipercorrettismo attuato dalla parlante che quindi tende a raddoppiare laddove non occorre; l'informatore 1 attua questa tipologia di errore solamente due volte rispetto invece alle numerose realizzazioni dell'informatore 2.

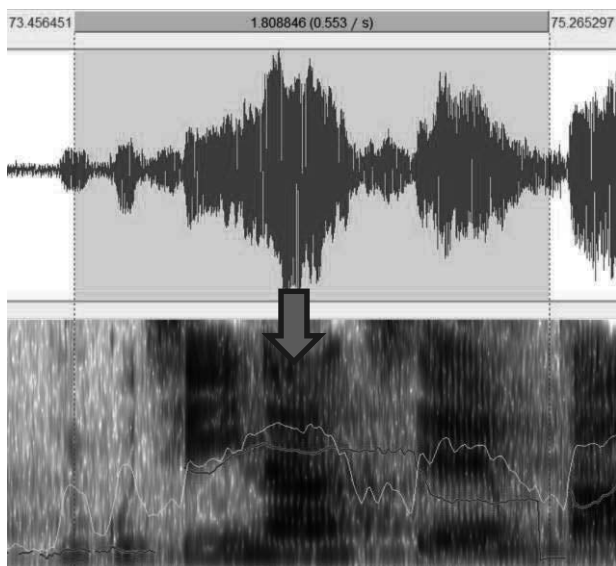


Figura 4: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [kuff'fina]

Un ultimo caso interessante riguardante la geminazione consonantica sono le parole che presentano due consonanti raddoppiate. Nel primo caso una delle due consonanti geminate viene scempiata dall'informatore 1, come ad esempio nella parola [be'lissima]: le prime due consonanti geminate sembrano essere pronunciate come una singola consonante /l/, mentre le geminate che seguono nella stessa parola vengono pronunciate correttamente. Grazie allo zoom nel segmento analizzato in figura 5 quindi si può proprio notare come l'intensità è minore nella prima geminata (freccia nera), che invece è seguita da un picco molto alto di intensità là dove si trova una linea dello spettrogramma molto allungata e scura che corrisponde alla vocale /i/ e che segue le due /l/; nella /s/ (freccia bianca) geminata invece vediamo lo spettrogramma più scuro che corrisponde a una corretta realizzazione dell'allungamento consonantico. Si potrebbe perciò dedurre da questo esempio che la geminazione è più facile con certe consonanti, più difficile con altre; a partire da ciò, dunque, nell'insegnamento converrebbe partire da quelle più facili per gli apprendenti.

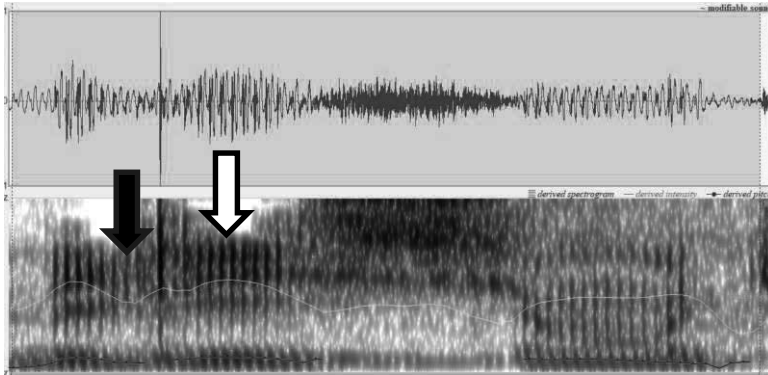


Figura 5: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [be'lissima].

Un ultimo caso interessante rilevato è stato quello della parola “tappeto” pronunciata [tap'petto] dall'informatore 2. Qui la geminazione viene effettuata anche nella consonante dell'ultima sillaba che nello spettrogramma corrisponde a un segmento più scuro evidenziato dalla freccia in figura 6.

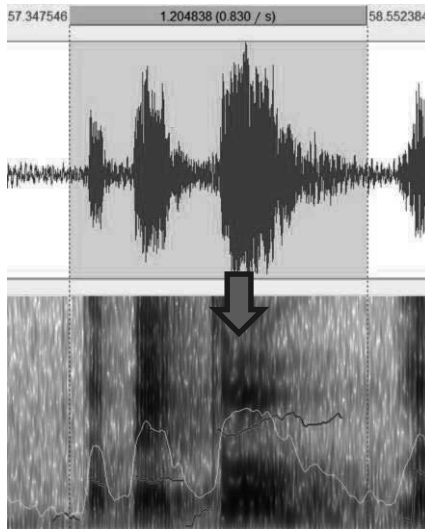


Figura 6: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [tap'petto].

Procedendo poi a trattare l'aspetto dell'intonazione occorre specificare che in questa sede si è preferito concentrarsi sulle intonazioni interrogative; i dati hanno dunque confermato

l'iniziale ipotesi della difficoltà da parte di slavofoni di realizzare le intonazioni interrogative italiane, come l'esempio riportato in figura 7 della rappresentazione della domanda retorica "Ti ha dato di volta il cervello?" prodotta dall'informatore 2 nel *task* relativo alla lettura, che risulta frammentata nell'esecuzione, come è visibile dalle linee di tonalità più brevi e frammentate appunto, e non possiede l'adeguata curva intonativa.

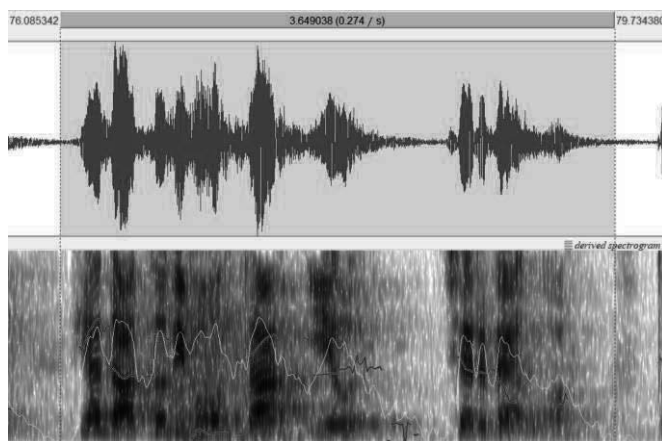


Figura 7: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia della domanda "Ti ha dato di volta il cervello?!"

Tuttavia, per questo specifico fenomeno occorrerebbe probabilmente attuare uno studio più specifico in quanto lo spettro delle intonazioni possibili nella lingua italiana è molto ampio e in questo studio si è potuto affrontare l'argomento solamente in parte.

Infine, osservando i dati di tutti e tre gli informatori riguardanti l'effetto delle vocali anteriori sulle consonanti possono essere applicate delle considerazioni interessanti in quanto, oltre a ciò che era stato ipotizzato, sono venuti alla luce altri elementi legati alla trasformazione di altre consonanti.

Per prima cosa occorre mettere in evidenza come l'influenza delle vocali anteriori su consonanti avvenga principalmente in parole che presentano la sequenza /n/ + /i/, come ad esempio la pronuncia della parola "piccolini" [picolij:i] (figura 8) in una delle produzioni dell'informatore 1. Tuttavia avviene anche il fenomeno contrario, vale a dire che il suono -gni- tendenzialmente viene anche ridotto e pronunciato /n/ + /j/, ma secondo i dati messi a disposizione viene solo riscontrato nei parlanti russofoni. Nella parlante serba le trasformazioni consonantiche sotto l'influenza di vocali anteriori risultano essere più rare. Dunque, nei dati raccolti sono stati riscontrati diverse realizzazioni legate a tale fenomeno. Per prima cosa, ad esempio, il parlante di livello A1/A2 in alcune occasioni produce uno stop dopo la /g/ del suono -gn-, rendendola dura, mentre prosegue la pronuncia della /n/ del

suono -gn- con una palatalizzazione, come si è potuto osservare ad esempio nella parola [‘bagnɔ]. Nel caso della riduzione della palatale /ɲ/ nell’informatore 3 si tratta del fenomeno meno presente a causa dell’alto livello di competenza linguistica, ma nel momento in cui avviene crea una riduzione anche dell’effetto geminato che è strettamente legato alla presenza di una palatale /ɲ/ o /ʎ/, come si può notare in [inse’niato] (figura 9) o [ver’gonio] (figura 10). Proprio a questa tendenza fa riferimento Canepari (2005) il quale afferma che occorre prestare attenzione a tale realizzazione, tenendo ben diversificati /ɲ(ɲ)/ e /nj, nɲj/ senza confonderli tra loro. L’autore fa notare inoltre come, nella pronuncia italiana neutra, /ɲ/ è sempre realizzato come lungo in posizione postvocalica, mai breve. Ciò è dovuto a una naturale evoluzione dal latino all’italiano, vale a dire che -gn- /ɲɲ/ deriva da due o più suoni diversi che si sono assimilati: ad esempio la parola bagno deriva da *balneum* che durante la sua evoluzione passa per una fase in cui si trasforma in ‘bɛniu per poi arrivare a ‘bap:jo.

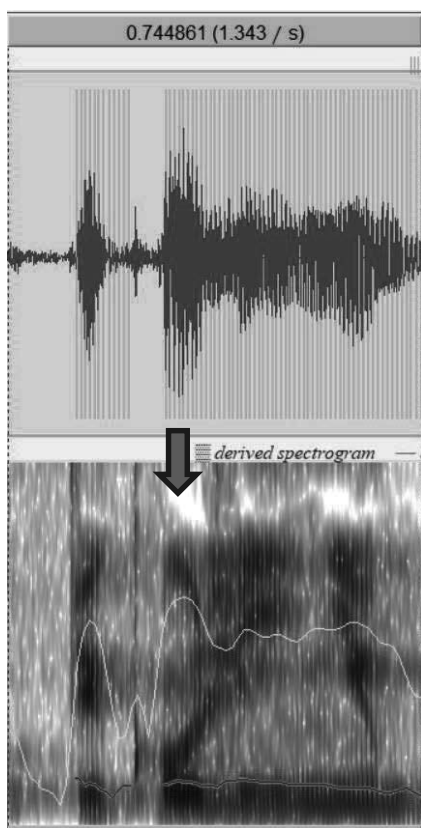


Figura 8: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [picoliɲ:i], informatore 1.

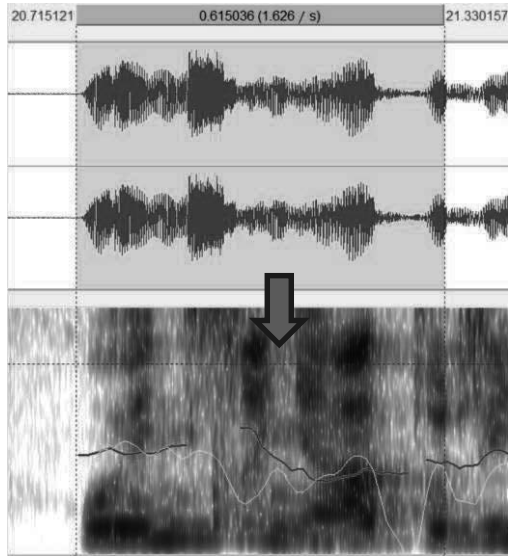


Figura 9: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [inse'niato], informatore 3.

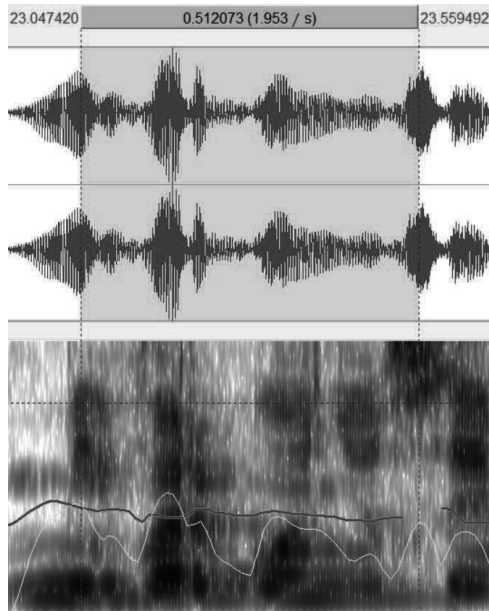


Figura 10: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [ver'gonio], informatore 3.

La riduzione delle palatalizzate inoltre avviene anche per /ʎ/ che anche in questo caso perde il raddoppiamento tipico, come ad esempio in [ˈvolio] in figura 11 in cui la freccia indica la posizione nella quale -gli- viene pronunciato -li- dall'informatore 1, visibile sia dallo spettrogramma di colore più chiaro in quello specifico frammento sia dalla curva di intensità che è più bassa.

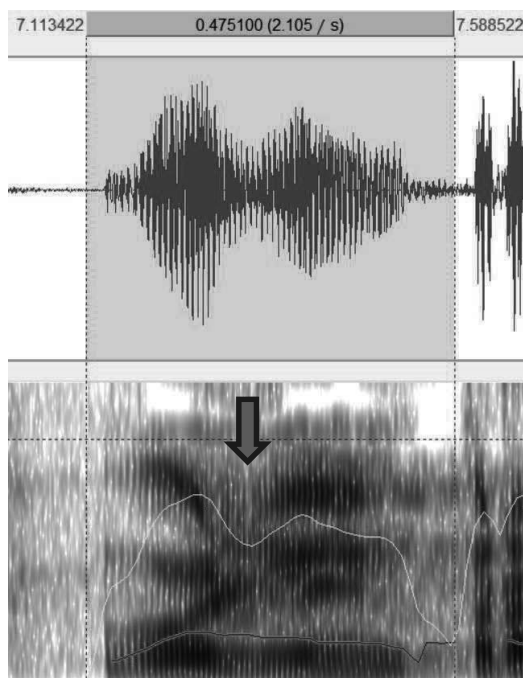


Figura 11: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [ˈvolio].

A tal proposito è interessante notare come la vocale /o/ prima della /ʎ/ ridotta (oppure nella palatale realizzata in modo *target-like* come avviene in alcuni casi con l'informatore 3) venga chiusa ma solo da parte dei ruffofoni. Per concludere l'analisi delle consonanti palatali /ɲ/ e /ʎ/, c'è da aggiungere poi un'ultima osservazione: la trasformazione avviene molto più spesso soprattutto in parole che presentano la sequenza della nasale semplice /n/ e vocale anteriore /i/ e con un fenomeno contrario la consonante nasale /ɲ/ viene pronunciata come una sequenza /n/ + /i/ in [ver'gonio]; la palatale /ʎ/ è solo soggetta a riduzione, quindi nelle parole che la contengono originariamente viene pronunciata /l/ + /i/, ma si tratta di un fenomeno meno frequente. Considerando quanto affermato fino ad ora sembrerebbe quindi che in presenza di una riduzione il posizionamento della vocale /i/

dopo /n/ o /l/ semplici sia una naturale conseguenza; a tale fenomeno potrebbe dunque essere anche collegata la trasformazione in palatale della nasale semplice /n/ quando è seguita dalla vocale anteriore /i/.

Infine, dall'analisi svolta emerge una trasformazione che coinvolge altre consonanti e altre vocali e che nelle ipotesi iniziali non era stata tenuta in conto. Si sta facendo riferimento alle consonanti /t/ e /d/: i parlanti russofoni, allo stesso modo a livello basso e alto, tendono spesso a trasformare tali foni in /tʲ/ e /dʲ/ dando luogo a pronunce come [ar:i'vatʲi] oppure ['tantʲi] (figura 12) e ['studʲio] oppure [ar'madʲio] (figura 13); la trasformazione di /d/, come osservato nell'analisi, non avviene nelle produzioni dell'informatore 3. In particolare, in figura 12 si può osservare la differenza tra la prima /t/ dura che corrisponde a una linea più scura e lunga nello spettrogramma (freccia nera) e la seconda invece più morbida (freccia bianca); in figura 13 invece il fenomeno è evidente dalle linee verticali dello spettrogramma che risultano avere un colore molto chiaro. A tal proposito, si può notare infine che anche in questi casi la vocale anteriore che provoca un cambiamento della consonante adiacente è /i/, ma si è riscontrato anche un caso in cui la vocale /e/ provoca effetti di ammorbidimento sulla consonante /t/, come nell'esempio della pronuncia [tʲelevi'sione] dell'informatore 1, figura 14, in cui la freccia indica la parte dello spettrogramma corrispondente alla trasformazione della /t/.

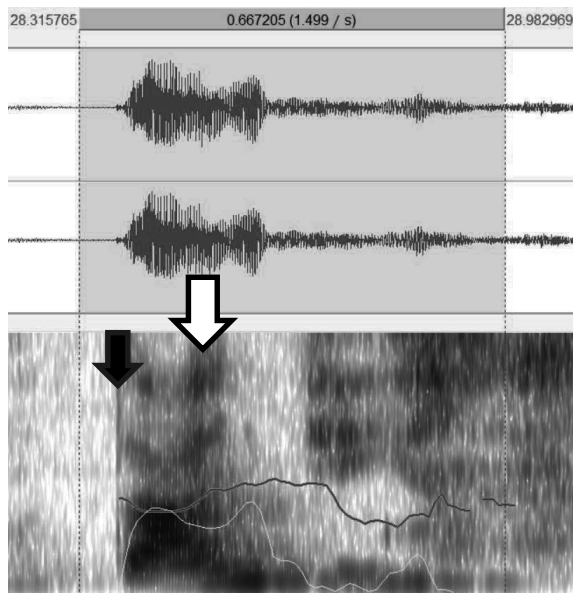


Figura 12: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia ['tantʲi].

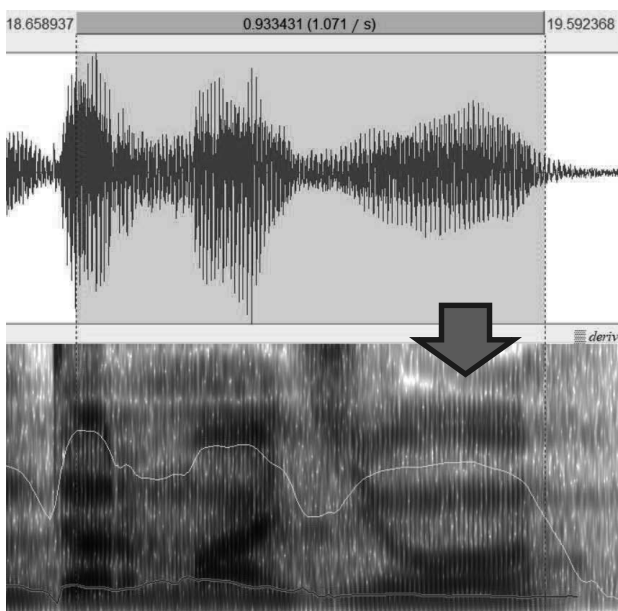


Figura 13: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [ar'madio].

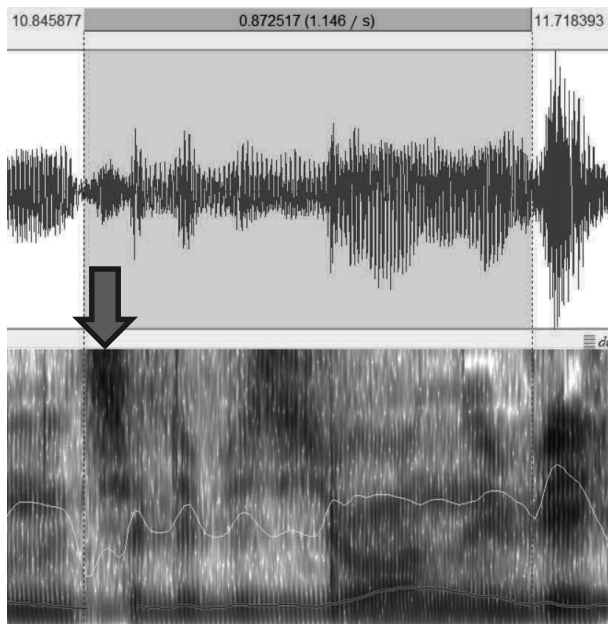


Figura 14: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [t'elevi'sione].

4.2. Parlante madrelingua italiana

Dopo aver preso in esame i risultati ottenuti dalle analisi effettuate sulle produzioni degli informatori slavofoni, si passa in questo paragrafo a discutere i risultati ottenuti dall'analisi del parlante di madrelingua italiana.

Innanzitutto, il fenomeno che viene quasi esclusivamente riscontrato rispetto a quelli analizzati nei parlanti di madrelingua slava è quello della geminazione consonantica. L'informatore a tal proposito attua un raddoppiamento delle consonanti, principalmente /b/ e /g/, nelle parole che non contengono tale raddoppiamento come nei casi analizzati di [adʒ:en'zia], [lib:re'ria] o [idʒ:dʒeniʃi] (figura 15, in cui la freccia nera evidenzia l'allungamento consonantico più scuro nello spettrogramma). Il fenomeno descritto risulta simile a quello compiuto dall'informatore 2 ma chiaramente non risulta avere una stessa origine. In effetti il fenomeno attuato dall'informatore 4 è il risultato della sua provenienza geografica: la varietà del romanesco, infatti, ha come tratto tipico il raddoppiamento delle consonanti /b/ e /g/ sia a inizio sia all'interno della parola. Sempre legato alla geminazione e spesso presente nelle produzioni dell'informatore è il fenomeno del raddoppiamento fonosintattico che, in alcuni casi, era stato anche riscontrato nei parlanti slavofoni.

Per quanto riguarda gli altri fenomeni presi in considerazione in questa sede, nelle produzioni della parlante in questione non sono presenti tracce di tali elementi. In effetti, quello dell'accento ad esempio costituisce un aspetto che un parlante madrelingua spesso realizza in maniera piuttosto naturale; risulta invece difficile da assimilare per un apprendente di italiano L2 o LS, dando luogo a realizzazioni uguali o simili a quelle osservate nelle analisi degli informatori slavofoni.

Anche nel caso degli effetti delle vocali anteriori sulle consonanti troviamo pochi elementi devianti nelle produzioni dell'informatrice nativa. Uno di questi molto interessante da valutare è quello della trasformazione in presenza della vocale /i/ dell'affricata postalveolare sorda /tʃ/ in fricativa postalveolare sorda /ʃ/, come nella parola osservata [idʒ:dʒeniʃi] in figura 14 (freccia bianca); anche in questo caso si tratta di un fenomeno tipico delle varietà di italiano centrale.

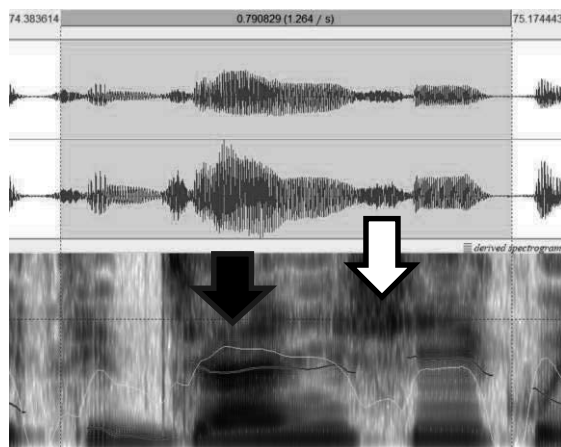


Figura 15: oscillogramma e spettrogramma della pronuncia [iɔːtʃenifi].

Ma comunque, quando si parla di tale fenomeno di trasformazione occorre puntualizzare che è presente in numerosi casi nelle produzioni di parlanti italiani. Un esempio specifico da portare all'attenzione potrebbe essere quello del dialetto friulano in cui, come dimostrato da uno studio di Balsemin (2016), le consonanti coronali /t/, /d/, /n/ e /l/ subiscono una trasformazione in palatale in presenza di /j/, proprio come avviene nei parlanti slavo-foni. Lo stesso vale per il fenomeno di riduzione della laterale palatale /ʎ/ nella pronuncia /l/ + /i/: nonostante nelle produzioni dell'informatore 4 non siano presenti elementi distanti dalla corretta realizzazione di tale fono, il fenomeno è da ritenersi molto diffuso tra i parlanti nativi italiani, nello specifico nelle zone dell'Italia centrale e meridionale (Simone, Berruto e D'Achille, 2011).

A proposito di queste ultime considerazioni, sarebbe opportuno evidenziare una differenza tra l'apprendimento dell'italiano come L2 o come LS: nel primo caso l'apprendente che studia l'italiano in Italia sarà sempre esposto alle varietà locali e, più sporadicamente, anche ad altre varietà; nel caso in cui si studi l'italiano dal proprio paese di origine, dunque, l'esposizione alla varietà locale non sarà presente. Il docente deve quindi tenere in considerazione gli aspetti legati alla variazione diatopica scegliendo attentamente la varietà opportuna da insegnare in classe, corrispondente il più delle volte a quella del contesto in cui si trova lo studente. Probabilmente, in molti casi tale modello di pronuncia da insegnare non coinciderà mai del tutto a una pronuncia considerata standard visto che, come discusso in precedenza, non sempre si riesce a individuare una singola varietà per la pronuncia dell'italiano.

Al termine dell'analisi, occorre quindi concludere che nel caso di produzioni di parlanti di madrelingua italiana sarebbe necessario svolgere un lavoro di ricerca più ampio sui singoli fenomeni; i risultati ottenuti sono però serviti in questa sede per avere un punto di riferimento per la lettura dei dati ricavati dalle produzioni di apprendenti slavofoni.

5. Conclusioni

Il tema dell'insegnamento della pronuncia in una lingua, e quindi dell'aspetto fonologico di quest'ultima, in questo contributo si è dimostrato essere un aspetto tanto fondamentale nell'apprendimento linguistico quanto lo possa costituire la grammatica o il lessico.

Per poter integrare dunque l'insegnamento linguistico occorrerebbe anche prendere in considerazione e portare all'attenzione dello studente la fonologia di una lingua, in questo caso specifico dell'italiano. Tramite l'utilizzo di una grande varietà di strumenti innovativi l'esercitazione della pronuncia può diventare un punto di partenza per un apprendimento linguistico più consapevole e più libero da timori legati alla produzione orale. L'apprendente può in questo modo esprimersi con più confidenza in sé stesso senza ansia o senza il rischio di generare incomprensioni e quindi di non portare a termine lo scopo dell'intelligibilità linguistica.

Per arrivare a compiere tale passo nella didattica odierna occorre prima di tutto partire dalla corretta formazione del docente nell'ambito dell'insegnamento della fonologia. Infatti, l'insegnante di lingua per poter iniziare ad affrontare il tema della pronuncia oltre che avere le basi teoriche per farlo, deve avere anche a disposizione gli strumenti che gli permettano di progettare adeguati interventi per l'esercitazione fonetica. Tale considerazione è importante poiché gli insegnanti tendenzialmente pongono poca attenzione all'aspetto della pronuncia nel corso delle lezioni di lingua; questo non è sempre legato alle scelte del docente ma spesso è anche legato alla scarsità, in particolare in Italia, di riferimenti teorici. Di conseguenza la stessa formazione dei docenti spesso si fonda su una esigua quantità di studi, ricerche o risorse bibliografiche in merito.

Nel presente contributo, per sostenere la natura degli errori di pronuncia più comuni tra i parlanti slavofoni, è stata quindi svolta l'analisi delle produzioni di tre slavofoni con livelli differenti di lingua e in più, per rendere più chiare tali realizzazioni devianti, sono state anche analizzate le produzioni di un parlante nativo, tutto ciò con il supporto del software PRAAT che ha permesso di avere a disposizione anche una rappresentazione visiva delle differenti pronunce osservate. Sono quindi emersi risultati che fin dall'inizio del lavoro ci si aspettava e risultati che invece non erano stati presi in considerazione (ad esempio la trasformazione di /t/ e /d/) o sui quali si era deciso di non focalizzarsi (per esempio le tipologie di intonazione): tali risultati, quindi, potrebbero costituire sia un punto di partenza per studi più mirati sia un'occasione per approfondire il tema dell'insegnamento della

pronuncia, magari non solamente a parlanti slavofoni, grazie anche al sostegno delle nuove tecnologie, con l'utilizzo del PRAAT o di software che permettano di avere simili risultati, così da rendere l'apprendimento di questa disciplina più interessante e dinamico possibile per i destinatari.

Az érettségi vizsga és helye az olasz oktatási rendszerben

Az európai oktatási rendszerek, azon belül az érettségi, mint a középfokú tanulmányok lezárását jelentő vizsga rendszere a 20. század elejétől az összes nyugat-európai országban jelentős reformokat élt meg. Így történt ez Olaszországban is, ahol az 1923. évi oktatási reform¹ után bevezetett esame di maturità (érettségi vizsga) után 2019-ig, a legutóbbi módosításig, számos újítás történt. Jelen tanulmány célja, hogy áttekintse az olasz érettségi vizsgarendszer fejlődésének fontosabb állomásait, a hatályos vizsga szerkezetét, a szervezési kérdéseket és a vizsga tartalmi jellemzőit.

Keywords: érettségi, olasz iskolarendszer, közoktatás, reform, vizsgatételek

1. Az olasz iskolarendszer fontosabb jellemzői

Az Olasz Köztársaság Alkotmányának 33. cikke határozza meg az állam kötelességét a közoktatás megszervezésére és annak biztosítására. A 33. cikk garantálja a tudomány és a művészetek szabadságát, illetve azok szabad tanítását, valamint biztosítja az oktatás megszervezését állami és nem állami fenntartású intézményekben egyaránt.² A mai olasz iskolarendszer irányítását önálló minisztérium végzi, mely felel a közoktatás, továbbá a felsőoktatás irányításáért. Az állam feladata a jogszabályi háttér megalkotása és a közoktatás biztosítása az ország egész területén, ugyanakkor az iskolarendszer felépítésének egyik legfontosabb alapelve a szubszidiaritás és az intézményi autonómia. A rendszer szabályozásában a *regione* (tartomány) is komoly szerepet kap, ebben a struktúrában egyfajta osztott joggyakorlás a jellemző, melyen belül a tartományi szintnek minden esetben tiszteletben kell tartania az állam által meghatározott alapelveket. Az egyes intézmények autonómiája kiterjed az iskolában folyó oktató-nevelő munka meghatározására, a mindennapi munka szervezésére és a szakmai kutatásokra, fejlesztésekre. A kötelező oktatás 6 éves kortól 16 éves korig tart, ami magában foglalja az első 8 évet (ez a magyar rendszer alsó és felső tagozatának felel meg), valamint a középiskolai képzés első két évét. Minden fiatalnak joga van 12 éven keresztül igénybe venni az olasz oktatási rendszert, egészen a 18. életévéig.³

¹ 6/5/1923 Regio Decreto n.1054.

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-05-06:1054!vig=>
(Utolsó letöltés:2024. április 21.)

²<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33>
(Utolsó letöltés:2024. április 21.)

³<https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
(Utolsó letöltés:2024. április 21.)

A közoktatásban eltöltött éveket alapvetően két nagy szakaszra bonthatjuk, melyeket az olasz terminológia ciklusoknak nevez. Az alapfokú oktatásnak az első ciklus, a középfokú oktatásnak a második ciklus felel meg, mindkét ciklust az *esame di stato* (állami vizsga) zárja.

Az első ciklus mindenki számára kötelező, 8 évet ölel fel és egy ötéves és egy hároméves periódusra osztható: *scuola primaria* (a magyarországi általános iskola alsó tagozatának felel meg), ötéves képzést nyújt; valamint a *scuola secondaria di primo grado* (a magyar rendszerből ismert felső tagozat), mely hároméves képzést nyújt.

A második ciklus ideje alatt a diákok 3,4 vagy 5 évig járnak az oktatási intézménybe. A *liceo* (gimnázium), *istituto tecnico* (technikum) és az *istituto professionale* (szakiskola) tanulói ötéves képzésben vesznek részt, míg az *istruzione e formazione professionale* (szakképző iskola) intézményeiben a diákok 3 vagy 4 évig tanulnak. Érdemes megjegyezni, hogy ez utóbbi tekintetében a *regione* (tartomány) irányító és szabályozó szerepe a szakmai képzés tekintetében erősebb. Ez az egyetlen iskolatípus Olaszországban, ahol nem kötelező érettségi vizsgát tenni.⁴

2. Az olasz érettségi vizsga története

Olaszországban az érettségi vizsgát (*esame di maturità*) a Giovanni Gentile nevéhez köthető 1923. évi reform⁵ vezette be. A két világháború közötti olasz oktatásügy számára alapvető fontosságú volt a fiatalok ideológiai nevelése, így a tanulmányokat lezáró érettségi vizsgának is ezt a célt kellett szolgálnia. A vizsga rendkívül szigorú volt, kizárólag a gimnáziumok tanulói tehették le, és négy írásbeli és egy szóbeli vizsgarészből állt. A reformot megalkotó fasiszta vezetésnek az volt a célja, hogy szabályozza a felvételt, bejutást a felsőoktatás szintjére, limitálja a társadalmi mobilitást és befolyásolja a jövő vezető, értelmiségi rétegének összetételét, tudását⁶.

A történelmi hűséghez az is hozzátartozik, hogy az egyházi fenntartású iskolákban már az 1923-as reform előtt is léteztek a tanulmányokat lezáró vizsgák. Az állami iskolákban, az új reformmal bevezetett központi érettségi vizsga csak erősítette és biztosította azt, hogy a felsőoktatásba a diákok azonos tudással és felkészültséggel érkezzenek. A vizsga szervezésére is nagy hangsúlyt fektetett a reform: a megméretetés külső helyszínen zajlott, a vizsgáztatók pedig egyetemi oktatók voltak. A máso-

⁴<https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
(Utolsó letöltés: 2024. április 21.)

⁵ 6/5/1923 Regio Decreto n.1054.

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-05-06;1054!vig=>
(Utolsó letöltés: 2024. április 21.)

⁶ Ágnes GRUND: „Az anyanyelvi érettségi Olaszországban” *Anyanyelv-pedagógia* XII., 3. szám. (2019), 61. (61-67.)

dik világháború megnehezítette a külső helyszínen történő vizsgázást, kisebb lazítások történtek, a háború utáni években azonban több ponton visszatértek a Gentile-féle reformhoz.⁷

A vizsgarendszer fejlődésének további történetében meghatározóak voltak az 1960-as években bekövetkezett társadalmi változások. Egyértelmű társadalmi igény mutatkozott arra, hogy a középiskolások szélesebb rétege folytathassa tanulmányait a felsőoktatásban. A következő, 1969-ben bevezetett reform Fiorentino Sullo nevéhez fűződik. A vizsgát szabályozó törvényerejű rendeletet (*decreto legge*), melyet 1971-ben 146-os számmal törvényként hirdettek ki, a törvényhozó szándéka szerint két évre kísérleti jelleggel vezették be. A vizsga két írásbeli feladatból és szóbeli részből állt, a szóbeli vizsgán két témáról kellett beszámolni, melyek közül az egyiket a tanuló választotta ki és dolgozta ki.⁸ Az értékelés nem külön-külön jeggyel történt tantárgyanként, hanem a diákok komplex értékelést kaptak. Érdekes megvizsgálni a reform társadalmi hatását is: a 60-as években mért 70 %-hoz képest két évtizeddel később a sikeres érettségi vizsgát megszerző diákok aránya 94 %-ra nőtt.

Az érettségi vizsga elnevezése 1997-ben változott, amikor Luigi Berlinguer reformja (Legge n. 425 10/12/1997, Legge n. 449 27/12/1997) a vizsgát *esame conclusivo di stato*-nak nevezte el, mely a magyar államvizsga vagy záróvizsga megnevezésnek felelhet meg. Az új vizsga filozófiája szerint az egyes vizsgarészek a tanulók által megszerzett kompetenciákat, tudást és képességeket vizsgálják. A vizsga három írásbeli és egy szóbeli részből állt, az eredmények meghatározásánál az iskolai teljesítményt is figyelembe vették, és új tantárgyként megjelentek az idegen nyelvek is.

A Berlinguer-reform után számos kisebb változtatás született, az 1997 és 2019 közötti időszak új kormányai rendre módosították a vizsgát. A folyamatosan változó szakpolitikai vezetés az érettségi vizsga leírásában, továbbá a vizsgatárgyak számában, a vizsgafeladatok elkészítésének módszertanában, a vizsgára jelentkezés szabályozásában és a vizsgabizottság összetételében hozott változásokat.

3. A 2019. évi olasz érettségi reform

Az utolsó reform, mely szabályozza a mai érettségi vizsgát Olaszországban, 2015-2019 között született. Az olasz közoktatást alapjaiban átformáló *Buona Scuola* törvényt⁹ (Jó Iskola) 2015-ben fogadta el az Olasz Parlament. Az új vizsgaleírás alapján a vizsga írásbeli és szóbeli részből áll, a vizsgabizottságot három külső és három

⁷Alessandro ALBANESE: *Dalla Maturità all'Esame di Stato*, (2012)

https://www.treccani.it/magazine/atlanter/cultura/Dalla_Maturita_all_Esame_di_Stato.html
(Utolsó letöltés: 2024. április 21.)

⁸GRUND, i.m.

⁹Legge n. 107, 13/07/2015 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
(Utolsó letöltés: 2024. április 21.)

belső tag és az elnök alkotják, a vizsgák végeredményének számításánál pedig figyelembe veszik az iskolai eredményeket is. A vizsga igazi újdonsága, hogy az írásbeli vizsgán eltörölték az úgynevezett *terza prova*-t, a harmadik vizsgát. A jelöltek két írásbeli dolgozatot írnak meg. Az első részben a diákok érvelő esszét, irodalmi értekező esszét és egy aktuális témát feldolgozó esszét készítenek. A második vizsgán szereplő tantárgyat pedig minden évben az oktatásért felelős minisztérium határozza meg. Az egyes iskolatípushoz tartozó vizsgatárgy gyakran megfelel az iskola típusának, így például a humán gimnáziumban (*liceo classico*) latin és ógörög szövegek fordítása olasz nyelvre, a reál gimnáziumban (*liceo scientifico*) matematika és fizika feladatok megoldása a vizsgázók feladata. A szóbeli megmérettetésen a diákok eredetileg három boríték közül választják ki a témát, melynek segítségével egy beszélgetést folytatnak le a vizsgabizottsággal. A három borítékot a 2020-ban Lorenzo Fioramonti oktatási miniszter eltörölte.¹⁰

Olaszországban az érettségi vizsgát a 2022/2023-as tanévben sikerült először a pandémia előtt megalkotott szabályok szerint megszervezni. A vizsga első két része a két írásbeli vizsga, melyek közül a *Prima prova* (Első vizsga) az olasz nyelvi vizsga¹¹, melyen a vizsgázók szövegalkotási, érvelési, kulturális és történelmi ismereteiket bizonyítják. A feladatlap alapvetően széles választási lehetőséget ad a jelölteknek. A vizsgázók három részfeladat közül választhatnak. A *Tipologia A* egy irodalmi szöveg megértését mérő kérdéssorból áll és egy elemzési feladatból. A *Tipologia B* egy érvelő esszé elemzését és az elemzett szöveggel kapcsolatos szövegalkotást tartalmazza, a *Tipologia C* pedig egy aktuális témára, problémára reflektáló szöveg értelmezését és ennek alapján szövegalkotást tartalmaz. A feladatok megoldása során a nyelvi- és kommunikatív kompetenciákat, a szövegalkotási képességet és a tanulmányok alatt megszerzett ismereteket mérik.

A szóbeli vizsga az írásbeli vizsgák lebonyolítását követi. Az új szabályozás szerint a bizottság előtt folytatott *colloquio* (kollokvium/elbeszélgetés) célja, hogy a jelölt képet adjon az iskolában eltöltött évek alatt szerzett tudásáról. A vizsgaleírás meghatározza, hogy egy tantárgyakon átívelő, átfogó tudást mutasson be az érettségiző, a felelet során pedig a bizottság a szakmai tudást és a személyes kompetenciák fejlettségét egyaránt értékeli. A vizsga része egy bemutató is, melyet a jelölt a tanulmányai alatt elvégzett pályaeorientációs foglalkozások tapasztalatai alapján állít össze. A szóbeli feleletek tételeit az egyes osztályokban/vizsgacsoportokban tanító tanárok nevelőtestülete (*Consiglio di Classe*) készíti el a vizsgaidőszakot megelőző május 15-ig. Ez a dokumentum átfogó képet ad az egyes osztályokban oktatott tantárgyakról, a tárgyalt témakörökről, az elvégzett tananyag mennyiségéről, a mérés-értékelés módszeréről és minden olyan részletről, melyet a nevelőtestület fontosnak

¹⁰ <https://www.istruzione.it/esami-di-stato/> (Utolsó letöltés: 2024. április 21.)

¹¹ Azokban az intézményekben, ahol az oktatás nyelve nem az olasz, ott az oktatás nyelve.

tart a vizsga lebonyolításához. Ebben a dokumentumban határozzák meg a szóbeli vizsga kollokviumának tételeit is.¹²

Az olasz érettségi vizsga a megalapításától egészen máig rendkívül sok változáson ment át. Tartalmát, formáját heves viták kísérik, melyek az évek múlásával sem csitulnak. Ami azonban az olasz vizsgarendszer legfőbb értéke, talán számunkra is követendő lehet: az olasz érettségi igyekszik a hagyományokat megőrizve modern vizsgává válni, mindeközben azonban egyenletesen magas színvonalat, presztízst biztosít, és osztársadalmi szinten még ma is elismerés övezi.

¹² <https://www.istruzione.it/esami-di-stato/tutto-sulla-maturita-2024.html>

