

Hungarológiai Közlemények

A MAGYAR TANSZÉK FOLYÓIRATA 2020/4



Hungarológiai
Közlemények

Hungarološka
saopštenja

Papers of
Hungarian Studies

Archiválás és idexálás:

Indeksirano u:

Indexed by:



Támogatóink:

Štampanje ovog broja pomogli su:

The issue was supported by:



Министарство просвете,
науке и технолошког развоја



MEGVALÓSULT A MAGYAR KORMÁNY
TÁMOGATÁSÁVAL



MINISZTERELNÖKSÉG
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKARSÁG



BETHLEN GÁBOR
Alap

ETO: 821.511.141+811.511.141

ISSN 0350 2430 (Print)
ISSN 2406-3266 (Online)

Hungarológiai Közlemények

AZ ÚJVIDÉKI BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉKÉNEK
FOLYÓIRATA

2020. LI. évf. 4. sz. ÚJ FOLYAM XXI. évf. 4. sz.

ÚJVIDÉK
2020/4

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK
Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének lektorált tudományos folyóirata

Megjelenik évente négyszer

Fő- és felelős szerkesztő: Toldi Éva tanszékvezető
(Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Szerbia, eva.toldi@ff.uns.ac.rs)

A kiadásért felel: Ivana Živančević-Sekeruš dékán
(Bölcsészettudományi Kar, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

Szerkesztőbizottság

Berszán István

(Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalomtudományi Intézet,
Kolozsvár, Románia, iberszan@yahoo.com)

Csernicskó István

(II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvi Kutatóintézet, Beregszász,
Ukrajna, csistvan@kmf.uz.ua)

Gintli Tibor

(Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Magyar Irodalomtörténeti
Tanszék, Budapest, Magyarország, gintli.tibor@btk.elte.hu)

Nemes Péter

(Indiana Egyetem, Globális és Nemzetközi Tanulmányok Kar, Nemzetközi Tanulmányok Tanszék,
Bloomington, USA, pnemes@indiana.edu)

Tuomo Lahdelma

(Jyväskyläi Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Művészeti és Kultúratudományi Intézet, Jyväskylä
Finnország, tuomo.v.k.lahdelma@jyu.fi)

Thomka Beáta

(Pécsi Tudományegyetem, Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék, Irodalomtudományi
Doktori Iskola, Pécs, Magyarország, thomka.beata@pte.hu)

Andrić Edit

(Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Szerbia, andrice@sbb.rs)

Utasi Csilla

(Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Szerbia, csilla.utasi@gmail.com)

A kéziratokat a főszerkesztő (eva.toldi@ff.uns.ac.rs) vagy a szerkesztőség
(hungar@ff.uns.ac.rs) elektronikus postacímére várjuk.

UNIVERZITET U NOVOM SADU

Hungarološka saopštenja

FILOZOFSKI FAKULTET
GODIŠTE LI-4/XXI-4



NOVI SAD
2020/4

HUNGAROLOŠKA SAOPŠTENJA

Recenzirani naučni časopis Odseka za hungarologiju Filozofskog fakulteta
Univerziteta u Novom Sadu

Izlazi kvartalno

Glavni i odgovorni urednik: Eva Toldi, šef odseka

(Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju, Srbija,
eva.toldi@ff.uns.ac.rs)

Za izdavača: Ivana Živančević-Sekeruš, dekanica

(Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija)

Uređivački odbor

Ištvan Bersan

(Univerzitet Babeš–Bolyai, Filozofski fakultet, Institut za mađarski jezik, Cluj-Napoca, Rumunija,
iberszan@yahoo.com)

Ištvan Černičko

(Transkarpatska mađarska viša škola „Ferenc Rakoci II”, Lingvistički istraživački centar „Antal Hodinka”,
Beregovo, Ukrajna, csistvan@kmf.uz.ua)

Tibor Gintli

(Univerzitet ELTE, Filozofski fakultet, Odsek za modernu književnu istoriju, Budimpešta, Mađarska,
gintli.tibor@btk.elte.hu)

Peter Nemeš

(Univerzitet Indiana, Fakultet za globalne i međunarodne studije, Odsek za međunarodne studije,
Blumington, SAD, pnemes@indiana.edu)

Tuomo Lahdelma

(Univerzitet Jiveskile, Filozofski fakultet, Odsek za umetnost i kulturne studije, Jiveskile, Finska,
tuomo.v.k.lahdelma@jyu.fi)

Beata Tomka

(Univerzitet u Pečuju, Filozofski fakultet, Odsek za modernu istoriju i teoriju književnosti,
Doktorski program za književne studije, Pečuj, Mađarska, thomka.beata@pte.hu)

Edit Andrić

(Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Katedra za mađarski jezik i književnost, Srbija,
andrice@sbb.rs)

Čila Utaši

(Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Katedra za mađarski jezik i književnost, Srbija,
csilla.utasi@gmail.com)

Rukopise slati na adresu glavnog urednika (eva.toldi@ff.uns.ac.rs) ili redakcije
(hungar@ff.uns.ac.rs).

UNIVERSITY OF NOVI SAD

Papers of Hungarian Studies

OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY
VOLUME LI-4/XXI-4



NOVI SAD
2020/4

PAPERS OF HUNGARIAN STUDIES

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

Peer-reviewed Academic Journal of the Department of Hungarian Studies

A quarterly publication

Editor-in-Chief: Éva Toldi, Head of Department

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Serbia,
eva.toldi@ff.uns.ac.rs)

Responsible Editor: Ivana Živančević-Sekeruš, Dean

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Serbia)

Editorial Board

István Berszán

(Babeş-Bolyai University, Faculty of Letters, Department of Hungarian Literary Studies, Romania,
iberszan@yahoo.com)

István Csernicskó

(Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Antal Hodinka Linguistic Research Center,
Beregovo, Ukraine, csistvan@kmf.uz.ua)

Tibor Gintli

(ELTE University, Faculty of Arts, Department of Modern Hungarian Literary History, Budapest,
Hungary, gintli.tibor@btk.elte.hu)

Péter Nemes

(Indiana University, School of Global and International Studies, Department of International Studies,
Bloomington, USA, pnemes@indiana.edu)

Tuomo Lahdelma

(University of Jyväskylä, Faculty of Humanities, Department of Art and Culture Studies, Jyväskylä,
Finland, tuomo.v.k.lahdelma@jyu.fi)

Beáta Thomka

(University of Pécs, Faculty of Humanities, Department of Modern Literatures and Literary Theory,
Doctoral Programme for Literary Studies, Pécs, Hungary, thomka.beata@pte.hu)

Edit Andrić

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Serbia, andrice@sbb.rs)

Csilla Utasi

(University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Serbia,
csilla.utasi@gmail.com)

All manuscripts should be submitted by e-mail to the Editor-in-Chief (eva.toldi@ff.uns.ac.rs)
or the Editorial Office (hungar@ff.uns.ac.rs).

TARTALOM

KOVÁCS Gábor: Egy kényszerhelyzet variációi (<i>Gárdonyi Géza: Ábel és Eszter</i>)	1–22
SZÉNÁSI Zoltán: Az irodalmi szöveg instabilitása és a műalkotás változó kontextusai (<i>Babits Mihály Fortissimójáról</i>)	23–40
FARAGÓ Kornélia: Produktív távolságok – narratív kommunikációs modellek (<i>Németh Gábor: Egy mormota nyara – Dragan Velikić: Islednik</i>)	41–53
VINCZE Ferenc: Börtönnarratívák Kelet-Európában (<i>A megfigyelés kiterjesztése mint Bodor Ádám életművének narratívaszervező gyakorlata</i>)	54–73
LŐRINCZ Julianna–SIMIGNÉ FENYŐ Sarolta: A fehér és a fekete szín szimbolikája Ady Endre költészetében, valamint a Fehér csönd és a Fekete zongora célnyelvi szövegvariánsaiban	74–89
BORSOS Levente–KRUZSLICZ Tamás–OSZKÓ Beatrix: A kollaboratív online nyelvtanulás lehetőségei és tanulságai két magyar mint idegen nyelvi projekt alapján (<i>Horvát–magyar–japán közelítések</i>)	90–108
SZŰTS Zoltán: A hypertext, az online kommunikációs csatornák és a digitálismédia-platfomok mint az oktatás új otthonai	109–122
LENDÁK-KABÓK Karolina: A nyelv mint a posztkoloniális <i>Másság</i> eleme	123–146

CONTENTS

KOVÁCS, Gábor: Variations on a boundary situation (<i>Géza Gárdonyi: Ábel és Eszter</i>)	1–22
SZÉNÁSI, Zoltán: The instability of literary text and the variable context of artworks (<i>On Mihály Babits's Fortissimo</i>)	23–40
FARAGÓ, Kornélia: Productive distances – Narrative communication models (<i>Gábor Németh: The Summer of a Marmot – Dragan Velikić: Investigator</i>)	41–53
VINCZE, Ferenc: Prison narratives in Eastern Europe (<i>Expanding observation as the narrative organizational practice of Ádám Bodor's oeuvre</i>)	54–73
LŐRINCZ, Julianna–SIMIGNÉ FENYŐ, Sarolta: The symbology of white and black colours in Endre Ady's poetry and in the target language text variants of <i>The White Silence</i> and <i>The Black Piano</i>	74–89
BORSOS, Levente–KRUSZLICH, Tamás–OSZKÓ, Beatrix: Collaborative online language learning: Potentials and lessons learnt based on two Hungarian as a foreign language projects (<i>Croatian – Hungarian – Japanese convergences</i>)	90–108
SZŰTS, Zoltán: Hypertext, online communication channels and digital media platforms as a new home of education	109–122
LENDÁK-KABÓK, Karolina: Language as an element of the postcolonial <i>Otherness</i>	123–146

SADRŽAJ

Gabor KOVAČ: Varijacije prinudnog stanja (<i>Geza Gardonji: Avelj i Estera</i>)	1–22
Zoltan SENAŠI: Nestabilnost književnog teksta i promenljivi konteksti dela (<i>Fortisimo Mihalja Babiča</i>)	23–40
Kornelija FARAGO: Produktivne razdaljine – narativni komunikacijski modeli (<i>Németh Gábor: Leto jednog mrmota – Dragan Velikić: Islednik</i>)	41–53
Ferenc VINCE: Zatvorski narativi u Istočnoj Evropi (<i>Proširivanje posmatranja kao narativnog strukturisanja u životnom delu Adama Bodora</i>)	54–73
Julijana LERINC–Šarolta ŠIMIGNE FENJE: Simbolika bele i crne boje u poeziji Endrea Adija, kao i Bele tišine i Crnog klavira u varijantama na ciljnom jeziku	74–89
Levente BORŠOŠ–Tamaš KRUŽLIC–Beatriks OSKO: Mogućnosti i pouke kolaborativne onlajn nastave jezika na osnovu dva istraživačka projekta mađarskog jezika kao stranog (<i>Hrvatsko-mađarsko-japanski primer</i>)	90–108
Zoltan SIČ: Hipertekst, onlajn komunikacijske forme i digitalne medijske platforme kao novi dom za obrazovanje	109–122
Karolina LENDAK-KABOK: Jezik kao element postkolonijalne <i>Drugosti</i>	123–146

KOVÁCS Gábor

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Irodalom- és Kultúratudományi Intézeti Tanszék
Veszprém, Magyarország
kovacsgabesz1@gmail.com

EGY KÉNYSZERHELYZET VARIÁCIÓI¹

Gárdonyi Géza: Ábel és Eszter

Variations on a boundary situation

Géza Gárdonyi: Ábel és Eszter

Varijacije prinudnog stanja

Geza Gardonji: Avelj i Estera

Gárdonyi 1910-es években megújuló prózaművészetének egyik alaptétele: „ha azzal ülsz az íróasztalhoz, hogy regényt írsz, kezd azon, hogy csak tizedrésznyre rövidített, egyjelenetes nagynovellának írod meg”, „a regényt ne regénynek szándékdol, hanem csak novellának” (Gárdonyi 1974, 70). Ennek a jelenetnek pedig feszültségtelnek kell lennie: „az izgalmat keresd, amelyben a karakter előötlük. Bajt, szorultságot és a karaktert tengelyében bántó helyzetet, esetet” (Gárdonyi 1974, 77). Az íróra jellemző kisregényforma a novellai prózanyelv sűrítő eljárásaival megalkotott kényszerhelyzetből bont ki egy szöveget úgy, hogy előállítja a szituációhoz vezető előzményeket és az azt levezető következményeket. Az 1905-ös *Ábel és Eszter* írása során már felismerte Gárdonyi ennek a technikának a termékenységét, de még máshogy alkalmazta. Elemzésemben azt vizsgálom, milyen szövegvilág alakul ki, és milyen egzisztenciális értelem tárul fel akkor, ha egy egész művet egyetlen kényszerhelyzet variációs ismétlődései határozzák meg.

Kulcsszavak: határhelyzet, a narráció ritmusa, alakmás, prózanyelvi jelentésújítás

¹ A tanulmány az NKFIH által támogatott NN_17 125791 nyilvántartási számú és *A kánonképződés folyamatai komparatív megközelítésben: közép-európai és kelet-közép-európai kánonok a modernség kontextusaiban* című csoportos kutatás, illetve a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (és az ÚNKP Bolyai+) keretében megvalósuló *Gárdonyi Géza prózapoétikái* című önálló kutatás eredménye.

„És ismét folytatódott az epedés végtelen éneke.”

Ábel és Eszter (Gárdonyi 1962, 106.)

Az *Ábel és Eszter* című Gárdonyi-regény kiadástörténetének az interpretáció szempontjából jelentős filológiai sajátossága egyfelől az, hogy 1905-ben folytatásokban jelent meg az *Új Idők* folyóiratban, másfelől pedig, hogy a szerző olyan bevezető és lezáró részeket írt hozzá a kiadó és az olvasóközönség kedvéért a műhöz könyvformátumban történő publikálása során, amelyek eltérítik a szöveget alapvető konstrukciós elvétől. Mindezt így foglalja össze a regény kiadását kritikai elvekkel végrehajtó Z. Szalai Sándor:

A regény különböző kiadásainak vizsgálata azt mutatja, hogy Gárdonyi írói szándékai nem teljesen feleltek meg a korabeli közönség igényeinek, pontosabban – kiadója sugallatára – Gárdonyi engedett eredeti elképzeléséből. A kisregényt ugyanis az *Új Idők* közölte először folytatásokban, 1905-ben. [...] A regény a folytatások során mindig poentírozott helyen szakadt félbe, és így végződött: „Eszter – könyörgött [Ábel] –, Eszterkém! De az ajtó be volt már zárva.” A szerelmesek tehát nem lettek egymásé, véget ért a történet a beteljesedés előtt.

Az *Új Idők* olvasói nem tudták elviselni Ábel és Eszter tragikus elválását. Gárdonyi életrajz-írója szerint a regény „befejezőjét” – Ábel és Eszter találkozását öregségükben – az olvasók követelték, kényszerítették ki. Halomszámra érkeztek a levelek a regényt közreadó szerkesztőségbe és Gárdonyi címére a feltett kérdéssel: „Miért nem lettek egymáséi?” S ha az olvasók követeléséhez még hozzátesszük, hogy a regény könyv alakban 1907-ben, a Singer és Wolfner Rt. kiadásában jelent meg, akkor érthető, hogy Gárdonyi miért toldotta meg később a történetet két fejezettel. Úgy gondoljuk, hogy Gárdonyi művészetének megértő tiszteletéből egyenesen következik a happy end nélküli, eredeti közlés megőrzése jelen kiadásunkban is, mert ez felel meg az író szándékainak. A regény szövegének még egy torzulására kell figyelmeztetnünk az olvasót: a közkézen forgó kiadásokban, például a Dante sorozatában, előszó is található, nevezetesen Ábel és Eszter budai sírfeliratáról, amelyben még ezt adják hírül a „nyájasabb” olvasónak: „Nem keresi azt a sírt soha senki. Legfeljebb, ha egy-egy fülemüle száll reá a nyáréji hónapokban, s danol egyet. Ez a könyv meg annak a dalnak a szövegét mondja el.” Nem véletlen, hogy a „prológ” Gárdonyi életében soha nem jelent meg. A papírszeletkéken talált szöveget – saját bevallása szerint – fia, Gárdonyi József rakosgatta, illesztgette össze, „mint a gyermekkéz a kockajátékot”, s ezért tekintetünk el az előszó feltámasztásától (Z. Szalai 1962, 482–483).

Gárdonyi József „idegcsillapítónak” (Gárdonyi 1934, 136) nevezi azokat a kezdő és befejező részeket, amelyek a szövegkiadás problematikus részét képezik, s hozzáteszi, hogy ezek a mondatok és bekezdések a könyv keletkezését, ihletettségét teszik érthetővé:

A szerző regénye keletkezéséről a könyve megjelenésekor ezt írta egy napilapba:

„A kilencvenes évek elején olvastam egy hírt arról, hogy Pesten egy agg nő férjhez ment egy agg emberhez. Arra gondoltam, hogy az esküvőjüknön mindenki gúnyosan mosolygott.

Én azonban éreztem, hogy ez nem mosolyogni való történet.

Cédulára jegyeztem.

1905-ben fogtam bele, hogy megírjam az előzményeket.

Nem volt nehéz kitalálnom, hogy bizonyára még fiatal szívvel szerették egymást, de mindig gátolta őket valami...” (Gárdonyi 1934, 133–134.)

Az író nagy mennyiségű stilisztikai javítása és nem feltétlenül szükséges utólagos hozzátoldásai, Gárdonyi József nyilvánvalóan „erőszakos” (bár logikusan megmagyarázott, és az író jegyzeteire támaszkodó) szövegátalakításai, illetve Z. Szalai Sándor teljesen jogos kifogásai ellenére mégiscsak érdemes elolvasni a Singer és Wolfner vagy a Dante Kiadó verzióját, s különösen az előszót, illetve a regényhez hozzátoldott 16. és 17. fejezetet, mert bár ténylegesen egyfajta „idegcsillapítóként” fogják vissza, sőt, talán – valóban – tönkre is teszik a szöveget éltető alapfeszültséget, mégis – túl az ihlet feltárásán is – elárulnak valamit arról a szerkezeti mechanizmusról, amely a regény poétikáját meghatározza.

A regény „eredetileg” teljesen nyitott módon végződik vagy inkább szakad meg. Majdnem hét év telik el úgy, hogy a két főszereplő számtalan szituáció által kiterjesztett *egyetlen határhelyzetet* (vö. Jaspers 2008, 109–143) kénytelen megélni: szeretik egymást, de nem lehetnek együtt, mert mindig közéjük áll valami. Végül egy kisebb vita eredményeként Eszter becsapja az ajtót Ábel orra előtt – ezzel „záródik” a regény. Az olvasónak sejtelve sem lehet, hogy pontosan hogyan folytatódik a történet, miközben a már elolvasottak alapján tisztán tudja, hogy a cselekményt a végtelenségig lehetne folytatni hasonló szituációk egymás után helyezésével. A hozzátoldott 16. fejezet azonban így folytatja a történetet:

Ábel darabig csak bámulta a kilincset. Végre is megboszankodott, haza lódult.

Életében először történt, hogy megharagudott Eszterre, s haragudott reá szívének legérzékenyebb vonaglásával.

– Ő nem hagyta el énértem az urát, én meg hagyjam el most a gyermekemet, a feleségemet! Ő *tisztességes* volt akkor. Én nem vagyok *tisztességes*, hanem *poltron*! Micsoda maga-szereti bestia az asszony!

S vörösen duzzadozott a képe a haragtól.

– Punktum! Vége! Többet nem lépem át a küszöbét!

Aztán arra gondolt, hogy értelmes embernek nem szabad haragudnia. Mindig az állati részünk haragszik, mikor haragszunk. Minél okosabb valami, annál ritkábban haragszik. S ha volna olyan okos ember, akinél okosabb már senkise lehetne, az olyan ember nem haragudna soha.

– **Gondolkodjunk csak nyugodtan!**

És akkor arra emlékezett, hogy hányszor pattant már így Eszter a szeme közé! Eszternek ilyen a természete. **Felforr egy-két percre, aztán meg lehiggad, s bánkódik.** Azóta bizonyára megnyílt már az ajtó, s Eszter kinézett rajta könnyes szemmel. Bizonyos hogy kinézett, és bánatosan rebegte a leánykájának:

– Elment már Ábel bácsi?

De hogyan van az, hogy ő máskor mindig nyugodt birt maradni az ilyen apró zivatarokban, most meg – életében először, – maga is felháborodik és haragszik Eszterre! (Gárdonyi é. n., 187.)

Az „elrontott” folytatás egyfelől rámutat arra, hogy a regény alapstruktúrája nem más, mint egyetlen határhelyzet variációs ismétlődése. Az „és akkor arra emlékezett, hogy hányszor pattant már így Eszter a szeme közé” mondat pontosan tárja fel, hogy a regény korábbi tizenöt fejezete a „hányszor?” kérdésre adott válasz(ok)ból áll. Vagyis az elbeszélés nem tesz mást, mint hogy előadja azokat a szituációkat, amikor kipattan valamilyen feszültség a két főszereplő között. Másfelől arra is rámutat a 16. fejezet elejének szövege, hogy a figurák hogyan vesznek részt tetteikkel a feszült szituációkban: Ábel a „gondolkodjunk csak nyugodtan!” mondat és világszemlélet perszonifikációja; Eszter pedig a „felforr egy-két percre, aztán meg lehiggad, s bánkódik” viselkedésmódot testesíti meg. (Ezek azok a főszereplői cselekvésprogramok, amiket részben elhibáz a 16. [itt Ábel elkezd bosszankodni] és a 17. [itt Eszter válik teljesen kiegyensúlyozottá] fejezet, mert a figurák megváltoztatásával új mércét vezet be abba a regénybe, amelyben a megelőző 15 fejezetre nem volt jellemző a szereplők „jellemfejlődése” vagy gyökeres átalakulása.)

Legalább annyira jelentős a 17. fejezet utolsó mondatainak interpretációs értéke, mint a 16. fejezet első mondataié. A fejezetben az öreg Ábel és az

öreg Eszter (mindketten özvegyek és gyermekeiket is elvesztették) véletlenül összehalálkozik ugyanazon az útvonalon, mint az első fejezetben: a Lánchídtól a Városligetig vezető úton, csak most már nem egy omnibuszon, hanem egy villamoson ülve. Majd pedig együtt sétálgatnak: Ábel „élete őszén újra együtt sétál azzal a nővel, aki csak emlék volt már neki” (Gárdonyi é. n., 194). Egy közösen elköltött ebéd közben mindketten röviden elmondják szomorúra fordult életüket, s megegyeznek, hogy másnap is találkoznak, és egy meghatározott útirányt kijelölve elmennek kocsikázni:

Oda gondoltam, ahol **először** beszéltünk... Nem tudom áll-e még az a kis villa ott az út mellett?

– Bizonyosan. No ez kedves gondolat Eszter. **Visszaérezzük** magunkat a multba Eszterkém.

– És ha **még** ott az a szikla...

– Együtt nézzük **ismét** Eszterkém a nap fölkelését. Ámbátor...

Eszter szomorún mosolygott:

– A nap nyugvását édes Ábelkám (Gárdonyi é. n., 202).

Az idézett mondatok pontosan világítanak rá arra, hogy a történetet alkotó szituációkban egytől egyig egyetlen dologra törekszik a két főszereplő: hogyan lehetne újraalkotni azt a régi pillanatot, amikor egymásba szerettek. Az egész mű során azt az elmúlt élményt próbálják visszahozni, amikor egy együtt végigsétált holdfényes este után egy sziklánál megpihelve Ábel meghatottan figyelte, Eszter hogyan néz a felkelő napba.

A hold elhalványult. Az éghatár világosodott.

– Szent Isten – mondotta Eszter, – ránk virrad!

– Ne várjuk meg a napkeltét? – kérdezte Ábel.

– A napkeltét? Ez pompás gondolat! Tudod, hogy én még sose láttam a napot fölkelni?

– Annál szebb látvány pedig nincsen, azaz hogy van.

– Micsoda?

– Te magad, édes.

Eszter elmosolyodott.

– Menjünk föl a sziklára.

És fölmásztak a sziklára. Ábel elől. Eszter utána, Ábel kezétől segítve.

És nézték, miként piroslik az ég, miként villan föl az első sugár.

De Ábel most is csak Eszter arcát nézte. Amint rásütött a nap, narancsszínű fényel öntötte el az arcát, és a fehér kásmirkendőt. A kezében a

liliom is olyan volt, mintha aranyá változott volna. És a leány szemében is mintha két kis szikra égne.

- Sohse láttam ennél szebbet! – mondotta a leány a napra hunyorogva.
- Én se! – felelte a fiú a leányt bámulva (Gárdonyi 1962, 32–33).

Így tehát a 17. fejezet utolsó szavai (is) felhívják a figyelmet a regény elejére, illetve arra, hogy a mű során a két főszereplő története a napfelkelte által beragyogott szerelmes pillanat *emlékének* a történetévé válik.

Amint látjuk tehát, a regényhez „hozzáírt” 16. és 17. fejezet nem annyira folytatja, mint inkább interpretálja a szöveget. Szövegbelső önértelmezéssé formálódik az „új” befejezés, amely nem is annyira történetmondó, inkább önreferenciális funkcióval bír. Azonban a 16. és a 17. fejezet ismerete nélkül is felismerhetjük, hogy (1) a regény mindenekelőtt a szerelem emléke által szervezett történetet épít fel úgy, hogy (2) ismétlődő módon olyan szituációkat helyez egymás után, amelyekben az emlék visszahozhatatlansága mutatkozik meg eltérő variációkban, s amely szituációkra (3) a két főszereplő mindig ugyanazon cselekvésprogrammal reagál (Ábel: „gondolkodjunk csak nyugodtan!”, Eszter: „felforr egy-két percre, aztán meg lehiggad, s bánkódik”). A két fejezet csak (újra) megerősíti a szöveg által a korábbi fejezetekben már feltárt mechanizmust. Az alábbi értelmezés során azt vizsgálom, hogy milyen narratív és textuális eljárásokkal dolgozik az a szövegkonfiguráció, amely szituációs variánsokkal terjeszt ki regénnyé egyetlen alaphatárhelyzetet.

A regény részletes tárgyalása előtt azonban tegyünk egy kisebb kitérőt, s vessünk egy pillantást a szöveghez utólagosan hozzátoldott előszóra is:

Fehér sírkő a budai temetőben. A névirat rajta csak ennyi:

Ábel és Eszter.

Semmi egyéb.

Megérthető, hogy a követ még életükben faragtatták az alatta nyugovók. S akik eltemették őket, nem gondoltak vele, hogy az évszámot is odavéssék a kőre.

Minek is? Nem keresi azt a sírt soha senki. Legfeljebb ha egy-egy fülemüle száll reá a nyárelei hónapokban, s danol egyet.

Ez a könyv meg annak a dalnak a szövegét mondja el (Gárdonyi é. n., 1).

Az előszó is interpretációs értékkel, önreferenciális funkcióval bír. S nem is annyira a történet, mint inkább a szöveg szempontjából. Vajon mit is sugall az, hogy „a könyv annak a dalnak a szövegét mondja el”, amit a sírra szálló fülemüle énekel? Hogy értsük azt, hogy a regény egy dal hült helyén áll? Hogyan

képes egy olvasható könyv egy hallható éneket pótolni? Hogyan lehet egy prózamű egy sohasem létezett versszöveg rekonstrukciója?

Versstruktúrára írt prózaszöveg

Az *Ábel és Eszter* regényhez hozzátoldott előszónak az utolsó mondata („ez a könyv meg annak a dalnak a szövegét mondja el”) megismétli a szöveg egy másik kifejezését: „és ismét folytatódott az epedés végtelen éneke” (Gárdonyi 1962, 106). Ez utóbbi mondat arra hívja fel a figyelmünket, hogy a regény konstrukciós elve egy olyan (nem létező) vers strukturális sajátosságaira épül és emlékeztet, amelynek ritmikus ismétlődésrendszere a végtelenségig folytatható: létezik egy ritmusséma, amelyet határok nélkül lehet folytatni és kitölteni nyelvi anyaggal, szavakkal, történésekkel. Mielőtt tehát megvizsgálánk, milyen az a prózaszöveg, amely elő képes adni egy ilyen nem létező vers születését, kibomlását és történetét, érdemes körüljárni, hogyan lehet elképzelni ezt a verset.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy Puskin híres *Szerettem Önt...* kezdetű 1829-es költeménye gyökeresen megváltoztatta a szerelmi líra nyelvét.

Szerettelek! S szerelmem lángja	Szerettem Önt: talán e mély szerelem
Szívemben tán még most is éget.	A lelkemben nem hunyt egészen el;
De fő előttem nyugodalmad:	De békéjét ne dúlja már fel ez sem;
Meg nem zavarlak soha téged.	Nem is búsítom önt már semmivel.
Szerettelek! hajh, néma fájdalommal,	Szerettem önt, némán, reményvesztetten,
Kínok martalékául vetve;	Voltam szelíd, majd féltékeny s irigy –
Oly hön, oly igazán szerettelek...	Mély áhítattal, gyöngéden szerettem,
Bár valaha más úgy szeretne!	Ég adja, hogy szeresse más is így.

Zilahy Imre fordítása
(Puskin 1866, 365.)

Franyó Zoltán fordítása
(Puskin 1964, 208.)

Ez a vers tartalmában és formájában is valami olyasmit állít elő, amely segít megérteni Ábel és Eszter „énekét”. A Puskin-vers (tartalmában) egyszerűen lehet Ábel szolamának és Eszter szolamának sűrítése. A regény kiinduló és az egész művet meghatározó határhelyzete az, hogy már az első pillanattól kezdve világos: az egymásra rátaláló főszereplők nem maradhatnak együtt, mert egy régebbi családi szerződés elkötelezte Esztert egy másik férfihoz. A szöveg olyan szituációkat sorol egymás után, amelyekben a két főszereplő lopott pillanatokban együtt beszélget, de minden együttlétet beárnyékol „egy ösmeretlen ember réme” (Gárdonyi 1962, 23), egy harmadik személy (Eszter elhunyt apja, gondoskodó anyja, jegyese, majd férje, anyósa és anyósának

húga, kislánya, majd Ábel felesége, kislánya stb.), aki állandóan arra emlékezteti őket, hogy „közénk mindig új falakat épít a sors” (Gárdonyi 1962, 84). Nem nagyon tehetnek mást, mint hogy reményvesztetten megadják magukat ennek a határhelyzetnek, amelyből kilépni nem lehet: továbbra is szelíden szeretik egymást, s közben olykor féltékenyen és irigykedve, de azt kívánják, hogy a másik szenvedését váltsa fel egy harmadik ember szeretete. Puskin verse tartalmilag ugyanezt a regénnyé kibontható diszpozíciót sűríti össze nyolc sorba.

De ennél talán még izgalmasabb a Puskin-vers szerkezeti felépítése, amely ugyancsak szoros összefüggésbe állítható a Gárdonyi-regény konstrukciós elvével. A költemény egyik líratörténetileg kiemelkedő jelentősége a trópusok hiányában rejlik: „valóban, szókészletében egyetlen valóságos szókép sincs, a megkövesedett, köznapi szóhasználatba került metafora – a szerelem kihuny – természetesen itt nem jön számításba” (Jakobson 1968, 268). Így a vers a költői jelentést nem a trópusok metaforikus szemantikájával, hanem a versmondatok grammatikai és ritmikai paralelizmusai által létesített figurális jelentéssel teremti meg. Jakobson híres elemzésében részletesen írja le azt, hogy a verbális, szintaktikai és versformai ismétlődések, illetve variációk hogyan veszik át a trópusok jelentésteremtő funkcióját a költeményben. Ennek részeként ugyancsak fontos az, hogy a Puskin-vers a jelent (a versben feltáruló jelenbeli élménykaraktert, amely a megszólított nőhöz intézett szavak intonációját dominánsan meghatározza) a múltra történő emlékezéssel helyettesíti be: „a múlt idő ellenére a költemény lírai témájában semmi sem látszik lezártnak. [...] Semmi sincs befejezve, sőt a befejezett szemléletet maga a költő is kétségessé teszi a *de* ellentétes kötőszó után következő jelenidő tagadásával is [nem akarom], és a költői felszólítás eszközével is” (Jakobson 1968, 270). Ez ugyancsak jelentős líratörténeti esemény, mert ettől kezdve válik a szerelmi költészet igazán szerves részévé az, hogy az élmény helyére odaáll az élmény *emléke* (ehhez hasonló még az 1925-ös ****hoz* című, „Emlékszem még a pillanatra...” kezdetű vers is), amely a hiány alakzatával teszi elmúlhatatlanná, lezárhatatlanná és befejezhetetlenné a szerelmet (ez a magyar lírában Vajdánál² lesz uralkodóvá). S éppen az „illó látomásra” és a „célaltan vágyra” (Puskin 1964, 150) történő emlékezés problémája miatt a versnyelvi beszédmódot átformálja egyfajta narrativitás, amely egy potenciálisan hosszan elmondható történet vázlatát sűríti bele nyolc sorba, s teszi így többértelművé a szöveget (vö. Verč 2016, 301–310).

A Puskin-vers szerkezeti felépítése úgy segít jobban megérteni az *Ábel és Eszter* regényi konfigurációjának versszerű vonásait, hogy rávilágít a próza-

² „A *Gina emléke* ciklus címe például pontosan kifejezi a megszólított másik lénynek az emléken élő fiktivitását és a beszélő memorizáló hozzáállását.” Vö. Eisemann 2010, 162.

mű bizonyos poétikai súlypontjaira. Ahogy a Puskin-vers két mondatát sajátos költői szemantikai viszonyba állítja a grammatikai paralelizmusok sora, úgy a Gárdonyi-regény többértelműségét is mindenekelőtt az egymás után állított szituációk szűzsés felépítésének morfológiai hasonlósága, variációs ismétlése élteti. Nemcsak az időbeliség szintagmatikus rendje fűzi össze a cselekményképző szituációkat, hanem egy olyan paradigmatis rend is, amely az egymás után sorolt szituációkat egytől egyig visszavezeti egy alaphatárhelyzetre – az összes elkülöníthető cselekményszekvencia ugyanarra a kompozíciós vázra épül (eltérő helyszínekkel és részletekkel). Továbbá, ahogy a Puskin-vers a megszólalás jelen pillanatát a múltra történő emlékezéssel tölti ki, s így egyfelől a lezárhatatlanságot, másfelől pedig azt állítja, hogy a jelenlét módja nem más, mint a szerelem emléke, úgy az *Új Idők*ben olvasható Gárdonyi-regény is a befejez(et)lenséget tanúsítja a történetet le nem záró végződésével, illetve azáltal, hogy a szerelem emlékének hajszolásába kényszeríti a főszereplőket:

Nem az az ötlet vonzotta be [Ábelt a szervita templomba], hogy Esztert itt találja, csak Eszternek az emléke. Hányszor ültek ők itt ketten, szótlanul egymásra nem nézve, csupán azért az érzésért, hogy egymás mellett vannak. Az idő lerombolja az érzéseket. Ábel azt kereste: mi maradt belőlük? (Gárdonyi 1962, 100.)

Elmúlt az a lázas idő, mikor a holdfényben gyönyörűségtől dideregtünk, mikor egymás karjába borulva sírdogáltunk, hogy a sors milyen kegyetlen. [...] A lázunk elmúlt, Ábel, és te még mindig nem akarsz józanul felfogni az életet (Gárdonyi 1962, 110).

Csak olyan volt már neki [Ábelnek Eszter], mint egy elmúlt édes emlék, amely havonként egyszer-kétszer megjelenik, mint valami visszatérő álom (Gárdonyi 1962, 138).

Egy korán leszállott téli estén Eszter fehérbe öltözött. A mély gyász ideje úgyis rég letelt már, és ő arra gondolt, mennyire tetszett Ábelnek azon a hajnalon, amikor fehérbe öltözötten nézte a nap felkeltét. A ruhát meglocsolta szegfűparfümmel; a haját egycsomóba kötötte, mint akkor (Gárdonyi 1962, 145).

A regény tehát a szerelem *emlékét* rekonstruálja egy narratívában, azaz a személytörténetbe való betagozása révén. Minden fejezet újabb kísérletet jelent az emléknymok és a jelenben történendők összekomponálására, miáltal az „epekedés dala” a személytörténetek elbeszélésévé transzformálódik. Eközben a szerelemről alkotott emlékképek átírására is sor kerül a prózanyelv

közegében azáltal, hogy a találkozások jelenbeli tapasztalatának (ti. a lehetetlenségnek [vö. Gárdonyi 1962, 45]) a megfogalmazása felülírja a megszépített emlékképek fikcióit. Így aztán a Gárdonyi-regény valójában a Puskin-versben feltárt (a fentiekben tömören jellemzett) ellentmondásokkal teli megnyilatkozás-helyzethez hasonló létszituáció által magába sűrített élettörténet(ek) szinte végtelenségig elnyújtható narratív kibontásává válik. Máshogy megfogalmazva: a Gárdonyi-regény egy olyan lezárhatatlan történetet mond el, amely teljes egészében visszavezethető egyetlen különös szerelmi megnyilatkozás-helyzetre, összesűrítendő egyetlen megszólalásba. Az író később kifejtett prózapoétikai megfontolásaiban így fogalmazza meg ezt az íráselvet: „a téma próbája: a tartalom egy nagy ellentézéses mondatba foglalható össze...” (Gárdonyi 1974, 61), „ha egy mondatba foglalod össze a témádat, a mondatnak nagy ellentézésnek kell lennie” (Gárdonyi 1974, 84). Ilyesmit fedezhetünk fel Eszter és Ábel bizonyos megnyilatkozásaiban. Különös, hogy a két szerelmes főszereplő ilyen mondatok kiejtésére képes: „keresek neked valami jóra való leányt” (Gárdonyi 1962, 109), „hát elveszem, mert te akarod, Eszter” (Gárdonyi 1962, 114), „igazán hálára köteleztél, hogy megházasítottál” (Gárdonyi 1962, 117), „bizony Eszterkém, férjhez kellene menned” (Gárdonyi 1962, 146), „férjhez kellene menned, hiszen még fiatal vagy, szép is vagy. De kihez?” (Gárdonyi 1962, 147). Ezek a mondatok mind-mind rímelnek az „Ég adja, hogy szeresse más is így” verssorra. Úgy tűnik tehát, hogy a Gárdonyi-regény tétjét pontosan sűríti össze a Puskin-mű két versnyelvileg felépített mondata, s az abba integrált létszituáció. Így talán érthetőbb már, milyen is lehet az dal, amelynek szövegét az *Ábel és Eszter* mondja el.

De hogy még világosabbá váljon a prózamű versnyelvi megalapozottsága, érdemes még valamire felhívni a figyelmet. A Gárdonyi-regény talán legszebben kidolgozott része a 10. fejezet (Gárdonyi 1962, 93–102). Ebben arról olvashatunk, hogy a megházasodott és várandós Esztertől hogyan próbál sikertelenül eltávolodni Ábel, aki számára lehetőség nyílik arra (az édesanya halála után váratlanul előkerülő örökség anyagi támogatásával), hogy külföldön fejezze be tanulmányait. Ábel Berlinbe utazik, ahol elvégzi a felső gimnáziumot, és elkezdi egyetemi filológiai tanulmányait. Esztert nem tudja kiverni fejéből; a legjobbakat kívánja neki férje és kislánya mellett, de azért némi féltékenységgel és irigységgel gondol rájuk. Az asszony gyermekének megszületéséig leveleznek, de utána négy évig semmit sem tudnak egymásról (a regény története 1860 áprilisától 1867 elejéig tart, a berlini időszak 1861 novemberétől 1865 tavaszáig terjed). Eközben Ábel mindennap így gondol Eszterre:

Szerette volna látni, látni (Gárdonyi 1962, 94).

Minden emléke fölélédt.

Látnia kell Esztert, még egyszer látnia, és hallania még egyszer, amint az a kellemes csupa-érzés hang azt mondja: *Ábelkám*.

Sokszor felébredt benne ez az érzés, de így, mint most, soha. Akármivel foglalkozott, mindig **Eszter képe lebegett előtte**. Látta a mozdulatait, a fejetartását, a mosolygását, a haját, a kezének kedves feléje nyújtását, és leginkább a szemét, azt a mosolygó bizalmas nézést, amely tavaszi verőfényként sugárzott bele a szíve mélyébe (Gárdonyi 1962, 95).

Nem látom, nem látom talán soha többé (Gárdonyi 1962, 95).

Csak egy kicsit szeretné látni, csak a fejét hátulról, csak a kezét, amint az imádságos könyvet kinyitja. **Csak úgy szeretné látni, mint** azt a kardot, csákót, falovat, amellyel gyermekkorában játszott. **Csak megnézné**, de már nem játszana vele (Gárdonyi 1962, 99).

Eszter és a szerelem élménye álomszerű vízióként, „mint csodás / Szépség eszményi fényalakja, / Mint lenge, illó látomás” (Puskin 1964, 150), vagyis egy, az emlékezet által fenntartott és prózában előadott vizuális benyomás látásaként és a látásban érvényre jutó akarásként jelenik meg Ábel berlini évei alatt. Az emlékezés és a látás akarása, az asszonytól történő végső elbúcsúzásra tett kísérlet, a legköltoőbb módon az utolsóként idézett bekezdésben fejeződik ki. Ezt a bekezdést Gárdonyi úgy írta meg, mint egy verset: a gondolaritmus uralja a prózaszöveg felépítését. Hogy ez az érvelés meggyőzőbb legyen, felidézek egy verset, amely ugyanerre a gondolatrítmusra épül (ennek megfelelően torzítom el az alábbi idézet során az egybeírt versszöveg tördelését is). Filológiai bizonyítékaim nincsenek, de a szövegösszefüggés alapján nem nehéz kimutatni a talán nem véletlen összefüggést a Gárdonyi-bekezdés és József Attila híres, 1936-os *Az a szép, régi asszony* című költeménye között:³

Azt a szép, régi asszonyt **szeretném látni ismét**,
akiben elzárkózott a tünde, lány kedvesség,
aki a mezők mellett, ha sétálgattunk hárman,
vidáman s komolyan lépett a könnyü sárban,
aki ha rám tekintett, nem tudtam nem remegni,
azt a szép, régi asszonyt szeretném nem szeretni.

³ A versről bővebben lásd Bókay 1990, 656–668, illetve Bókay 2004, 159–176.

Csak látni szeretném őt, nincs vele semmi tervem,
napozva, álmodozva amint ott ül a kertben
s mint ő maga, becsukva egy könyv van a kezében
s körül nagy, tömött lombok zúgnak az őszi szélben.

Elnézném, amint egyszer csak tétovázva, lassan,
mint aki gondol egyet a susogó lugasban,
föláll és szertepillant és hirtelen megindul
és nekivág az útnak, mely a kert bokrain túl
ott lappang, elvezetni a távolokon által,
két oldalán a búcsút integető fákkal.

Csak úgy szeretném látni, mint holt anyját a gyermek,
azt a szép, régi asszonyt, amint a fényben elmegy.

József Attila asszonybúcsúztató verse sok tekintetben megfeleltethető Ábel belső beszédének.⁴ A „látni szeretném” és a „nézném” kifejezés variációs ismétlődéseire épülő mondatok ugyanúgy határozzák meg a regénybeli bekezdést (sőt, a teljes 10. fejezetet), mint a vers szerkezetét. És nemcsak hogy a gondolatrítmus teljesen azonos a prózai bekezdésben (sőt, talán az egész 10. fejezetben) és a versben, hanem még a költemény egyéb építőegységei is megfeleltethetők a regény kulcsmotívumainak. Az asszony „tünde, lány kedvessége” megfeleltethető Eszternek a regény 1. fejezetében olvasható képével, azzal, ahogyan az esti séták során a holddal különös kapcsolatba lépve átlényegül, és tündéreként vagy nimfaként mezítláb táncol a harmatos éjjeli mezőn (Gárdonyi 1962, 28–33). A „mezők mellett, ha sétálgattunk hárman” kifejezés által felvázolt tér azonos azzal az esti zugligeti és lipótmezei világgal, amelyben Ábel és Eszter együtt andalog esténként a regény legelején (a harmadik fél Eszter jegyesének árnyékaként azonosítható be). A „napozás” és az a „fény”, amely körülveszi a versben az asszonyt, megfeleltethető a regénykezdés legfontosabb pillanatának, amelyben Ábel és Eszter a felkelő napot csodálva „nézte, miként piroslik az ég, miként villan föl az első sugár. De Ábel most is csak Eszter arcát nézte. Amint rásütött a nap, narancsszínű fényel öntötte el az arcát” (Gárdonyi 1962, 33). Ez az a tökéletes pillanat, amelyet mindkét főszereplő próbál visszahozni a regény során. A versbeli kert megfeleltethető Eszterék lipótmezei nyaralója kertjének. A „mint ő maga, becsukva egy könyv van a kezében” sor is rímel a vizsgált bekezdésben olvasható imádságkönyvre, illetve arra, ahogyan Eszter

⁴ A költészet és belső beszéd összefüggéséről bővebben lásd Vigotszkij 1971, 325–395.

önmagáról beszél egy helyen: „hiába most már: olyan vagyok, mint a könyvből kiszakított lap, amelyet más könyvbe ragasztanak bele” (Gárdonyi 1962, 86). Végül pedig még a vers végén előkerülő gyermeki viszonyulás is tetten érhető a regényből idézett bekezdésnek a gyermekkori játékszerekről szóló szavaiban. Úgy tűnik tehát, mintha a vers éppen abban az emlékezetben létező és immár álomszerűen látomásos közegben búcsúztatná el az asszonyt, ahogy Eszter él Ábel gondolataiban, és ahogy Ábel próbál belső beszédében búcsút venni a férjes asszonytól, pontosabban szólva annak régi, képzeletben megmutatkozó képétől. Akár érvényes feltételezés az, hogy József Attila verse nem más, mint Ábel éneke, akár nem, mindenesetre a költemény pontosan mutat rá a regényszöveg versszerű alapstruktúrájára.

Puskin és József Attila verse kiemeli, hogy a szerelmet tematizáló költészet nem (pusztán csak) megverseli a szerelmi élményt, hanem inkább kutatja a *szerelem* szó jelentését. Puskin verse egy különös irányba tereli a *szerelem* szó értelmi körét: a költői szemantikai innováció a szó jelentésének részévé avatja azt a diszpozíciót, amelyben az ember képes meghaladni saját körét, s eljut odáig, hogy az igazi szeretés magába foglalja azt az akaratot is, „hogy szeresse más is így”. József Attila verse az akarást („szeretném”) és a szeretést helyezi feszültségbe. Mindkét viszonyulást a *szeret* hangsor nevezi meg, s egy önellentmondó, de jelentésteli kifejezés fűzi össze: „szeretném nem szeretni”. A költemény a „szeretném nem szeretni” diszpozíciójának felépítésével pedig valójában a szeretés egy eredeti megélését hozza létre. Az egész vers a „szeretném látni” kifejezés jelentéskörét tágítja egészen odáig, ameddig ebben az akarásban sikerül feltárni a távolságon át létező s a másikat elbocsátani is képes szeretetet.

A továbbiakban azt kell körüljárnia a szövegértelmezésnek, hogy Gárdonyi regényében hogyan formálódik a *szerelem* szó szemantikai megújítása a prózanyelvi környezetben.

A szeretés prózanyelvi alakmásai

A regény férfi főszereplőjének cselekvésmódját alapvetően meghatározó tételmondat az alábbi: „gondolkozzunk csak nyugodtan!” (Gárdonyi 1962, 11, 12, 13, 38, 39, 40, 67, 101, 114, 134, 147). Azért kiemelkedően fontos ez a kifejezés, mert ismétlődésének elburjánzása hívja fel a figyelmet arra, hogy a regény az események időbeli előrehaladásának előadása során folyamatosan visszatér egy olyan történetképző sémához, amely az eseményeket indukáló és körülvevő eltérő szituációk megszerkesztéséhez *mindig ugyanazt* a határ-

helyzet-modellt használja fel. A regény 1. fejezete arról szól, hogyan talál rá Ábel Eszterre, hogyan hívja fel magára a figyelmet, hogyan vallanak szerelmet – szinte azonnal – egymásnak, s hogyan sikerül olyan perceket lopni, amelyekben együtt lehetnek, de amelyeket már az első pillanattól kezdve megkeserít az Eszter által bevallott tény: „már el vagyok jegyezve” (Gárdonyi 1962, 22). A további 14 fejezet pedig arról szól, hogyan következnek egymás után olyan szituációk, amelyekben újra átéli ugyanezt a megoldhatatlan helyzetet. A szöveg összesen 13 olyan szituációt (vagy szituációsorozatot) gyűjt össze, amelyben Ábel és Eszter eltérő közegekben megpróbál közel férközni egymáshoz, azonban gyorsan kiderül, hogy „mindig köztük áll valaki, mindig köztük van egy elválasztó kéz” (Gárdonyi 1962, 104). Prózapoeitikai szempontból az a fő kérdés, hogy ugyanazon határhelyzet eltérő variációinak egymásutánjából hogyan lesz egységes regényszöveg. Ennek az egységképzésnek vajmi kevés köze van az *Ábel és Eszter* esetében a narrációhoz. Az elbeszélő diszkurzus eljárásai csak annyit tudnak elérni, hogy kiválogatják, majd egymás után helyezik az alaphatárhelyzet variációit és a kényszerszituációkra adott ismétlődő és egyenértékű szereplői cselekvésreakciókat (Ábel esetében: „gondolkodjunk csak nyugodtan”; Eszter esetében: a tehetetlenséget megtestesítő pótcselekvések [tánc, sírás, ajtóbecsapás stb.]). Mindezek szelektálása, kombinálása és szűzség egymás után helyezése önmagában – ahogy arra a fentiekben rávilágítottam – egy versszerű gondolatritmust testesít meg: egyfajta ritmikus narrációt képez. A regény esetében azonban mégiscsak prózáról van szó, amely más szövegvilágot létesít, mint a (gondolat)ritmusra épülő vers. Gárdonyi a prózanyelv sajátos eljárásával, ti. a részletezés diszkurzusának alakmásteremtő (kon)figurációjával teremt a sorozatból egységes szövegvilágot. A részletezés⁵ a narráció cselekményképző eljárásait kiegészítve hoz létre – a mondatok szintjén – egy egységes prózai szemioszférát;⁶ az alakmásképzés⁷ pedig a részletezés eljárásaira alapozva hoz létre – a szöveg szintjén – egy egységes diszkurzív szemantikai világot, amelyben ugyanazon határhelyzet különböző megvalósulásainak eltérő (de egymásnak megfeleltethető) alkotóelemei jelentésbeli ekvivalenciába kerülnek.

⁵ A regényi prózának a részletezés vagy „détalizáció” szempontjából megragadható specifikumáról bővebben lásd Kemény 1971, 191–213. Ennek jelentőségéről Gárdonyinál lásd Kovács 2013, 51–81.

⁶ A szemioszféra fogalmáról bővebben lásd Lotman 1994, 119–185, 186–210; Lotman 2002, 89–118.

⁷ Az alakmásképzés prózanyelvi jelentőségéről bővebben lásd Kovács 2019, 321–337.

A regény cselekményét meghatározó alap-határhelyzet 13 variációjában minden egyes esetben pontosan felismerhető egy-egy kézzelfogható referenciális elem (tárgy vagy személy), amely a megnevezés és a cselekménybeiktatás során határmetaforává válik. És minden szituációban feltűnik egy-egy szimbolizálódó cselekvéstér is, amely a művészi próza diszkurzív rendjében alakmási jelleget ölt fel. A különböző *tárgyak* megnevezésére épülő határmetaforák a két főszereplő elválasztottságát jelölik meg, az eltérő *cselekvéster*ek verbális felépítése pedig a határ áttörésére irányuló főszereplői akarat alakmásaivá válnak – miközben létrehozzák a szöveg egységes világát is. Vizsgáljuk meg előbb a határtrópusokat, utána a szeretés metaforikus értelmű alakmásait!

Az 1. szituáció az, amelyben Ábel megpillantja Esztert a Lánchídtól a Városligetig vezető omnibuszútvonalon. Ami megakadályozza a lány megszólítását, az az anya szigorú tekintete. A 2. szituációsorban Ábel napról napra, hétről hétre megjelenik Eszterék belvárosi háza előtt, s igyekszik felhívni magára a figyelmet. A lány ablaka testesíti meg közöttük a határt. A 3. szituációsor Eszterék lipótmezei nyaralójának kertjében játszódik. A két főszereplő már beszélget, de a kerítés és a kapu elválasztja őket. A 4. szituációsorban lehetünk tanúi a zugligeti sétáknak, amelyek során az első érintések és csókok megtörténnek, de ekkor derül ki, hogy az „apa akarata” (Gárdonyi 1962, 22), vagyis az eljegyzés megakadályozza Ábel és Eszter viszonyának kibomlását. Az 5. szituáció feszült helyzetét az adja, hogy a Kardos Eszter és Eördögh Károly családja közötti szerződés eredményeként megvalósuló esküvő miatt Ábelnek el kellene távolodnia Esztertől. A 6. szituációsor sajátossága az, hogy Ábelnek és Eszternek csak teljes titkokban szabad találkozni. Ekkor Eszter házassága, illetve az anyós gyanakvó húga zavarja a két főszereplő együttlétét. A 7. szituációban Eszternek sikerül kikerülnie a gyanakvó tekinteteket, így újra a Zugligetben találkozhat Ábelrel. Itt igyekeznek újra átélni az egy évvel korábbi napfelkeltekor megélt élményt, de Eszter asszonystátusza megakadályozza a múlt maradéktalan megismétlését. A 8. szituációsorban Ábel és Eszter a Múzeumkertben találkozgat, de megkeseríti az együttlétet az, hogy az asszonynak folyton az otthoni gondokkal kell viaskodnia, s állandóan erről panaszkodik. A 9. szituációsorban már sokat kockáztat Eszter a kapcsolatuk fenntartása érdekében, merthogy otthonában látogatja meg Ábelt, ámde a férfi súlyos tüdőgyulladásra nem engedi meg még csak a szóbeli érintkezést sem. A 10. szituációsor tart az elbeszélte idő szempontjából a leghosszabb ideig: Ábel 4 éven át Berlinben tanul. Az időszak elején Eszter terhessége, majd a tér és az idő választja el a két főszereplőt („jobb, ha lassankint közénk száll az idő, s felejtik egymást” [Gárdonyi 1962, 94]). Ábel hazatérése után következik a

11. szituációsor: 4 év után Ábel odaáll Eszter elé, aki a karjaiba ájul, majd az ezt követő időszakban újra találkoznak városligeti séták során. Ekkor Eszter gyermeke, Irénke áll közöttük élő tilalomfaként. A 12. szituációsor azt szüli, hogy Eszter feleséget akar keresni Ábelnek; Ábel meg is házasodik, de közben – nagyobb megszakításokkal – továbbra is együtt sétálgat Eszterrel és a mindig jelen levő Irénkével. Ezeket a találkozókat Ábel feleségének gyanakvása árnyékolja be. Végül, a 13. szituációsor Eszter megözvegyülésével és Ábel fiának megszületésével veszi kezdetét. A találkozók előbb rendszertelen időközökben, majd újra rendezetten követik egymást így aztán „[Eszter] érezte, hogy [Ábel] az övé, mint régen, azokon a holdas, harmatos éjszakákon, azokon a titkos találkozásokon. Csak a gyászruha van még köztük, meg talán kis ideig még a bölcső” (Gárdonyi 1962, 144). Miután egy ilyen találkozón, Eszter lakásán Ábel azt javasolja, hogy közösen keressenek új férjet, az asszony felpattan, és becsapja maga mögött a szobaajtót. Ezzel a képpel zárul a regény – a bezárt ajtó a regény összes szituációját jellemző határhelyzet felszámolhatatlanságának metaforikus jeleként áll a szöveg végén.

Amint látjuk tehát, az egymás után sorolt azonos morfológiai felépítéssel bíró szüzsés szekvenciák kiemelnek olyan szövegelemeket, amelyek azonos funkciót töltenek be a határhelyzet-variációkban, s így végül is szemantikailag ekvivalensekké válnak. A történet szintjén megragadható teljesen különálló tárgyi elemek, vagyis Eszter édesanyjának szigorú tekintete, az ablak, a kerítés és a kertkapu, az apa akarata, az eljegyzés, az esküvő, Eszter anyósának húga, az asszonyság, a családi otthon gondja, a tüdőgyulladás, a terhesség, a Budapest–Berlin távolság, négy év ideje, Eszter gyermeke, Ábel felesége, Eszter gyászruhája és Ábel fiának bölcsője s végül a bezárt szobaajtó mind-mind egymás megfelelőivé válnak a regényi konfigurációban (vagyis a szöveg szintjén). Határmetaforákká válnak – egy olyan trópusgyűjteménnyé, amely az eseménysort egy közös (tehát egyfelől egy középpont felé gravitáló) és mindig megújuló (tehát másfelől táguló) szemantikai egység alá tudja rendelni. A szerelem gondját így nemcsak az olyan archetipikus tárgyi szimbólumok jelölik meg, mint az ajtó, ablak, kapu és kerítés, hanem az olyan elvont fogalmak is, mint az apai örökség, az eljegyzés, az esküvő, a házasság, az asszonyság, az otthon, a rokonság, a térbeli és az időbeli távolság, sőt az olyan különös tényezők, mint a terhesség (és az apaság), a tüdőgyulladás (betegség), a gyászruha és a bölcső is. Ebben a költői alkotásban minden, ami a hétköznapi tapasztalataink szerint a tárgyak, a kulturális tényezők és az egzisztenciális tapasztalatok szintjén össze tudja kötni az embereket, éppen hogy a két szerelmes főszereplő együttlétének akadályává válik. A szereplők nem ezekért, hanem ezek *ellenére*

szeretik egymást. Ezzel Gárdonyi teljesen kicsavarja művében a szerelemre utaló képek és sablonok szokásrendi, mindennapi logikáját, s éppen arra mutat rá, hogy a szeretés tevékenysége és a *szerelem* szó mindezekén túl, sőt, talán mindezek ellenére (is) létező összeköttetést jelent. S az egymásrautaltságnak ezt a fokát a regény kizárólag azzal tudja előállítani és feltárni, hogy a szüzsés funkció-odatulajdonítás és a költői jelentésalkotás segítségével a sok különmű – gyakran egymásnak ellentmondó – tényezőt egy szemantikai körbe vonva létrehozza a mű egységes szövegvilágát.⁸

Azonban nemcsak a határmetaforák egységképző ereje által kifejtett szemantikai folyamatok sora szavatolja a szöveg világának egységességét. Legalább ennyire fontos az is, hogy milyen módon próbálja Ábel és Eszter keresztültörni a szituációsorozatok által kiterjesztett alaphatárhelyzet „falait”. Talán éppen itt lehet majd rábukkanni arra, hogy Gárdonyi regénye mit is ért a *szeretés* szó alatt. Az 1. szituációban a két főszereplő közötti határt megtestesítő anyai védelmet csak egy dolog tudja áttörni – a tekintetek játéka: „a szőke fiatalembernek rajta ragadt a tekintete” (Gárdonyi 1962, 8), „szinte áhítattal nézett reá” (Gárdonyi 1962, 8), „jámbor kék szeme ábrándosan csüggött a leányon” (Gárdonyi 1962, 8), „a fiatalember pillogva nézte” (Gárdonyi 1962, 9), „szinte falta a szemével” (Gárdonyi 1962, 9). Az Eszterre felfigyelő Ábel azonnal át is veszi a lány arcszínét: „mintha az ő arcára szállott volna át a leány pirossága, megszínésedet” (Gárdonyi 1962, 8). A 2. szituációsorban a két szereplőt elválasztó ablakon keresztül (s túl a tekintetek továbbfolytatódó játékán) az az „egy szál piros rózsa” (Gárdonyi 1962, 10) épít kapcsolatot, amelyet Ábel odalop az ablakpárkányon álló virágtartóba. A 3. szituációsorban a kerítést a szó, az elfogulatlan beszéd és a kezek érintése képes „áttörni”. A 4. szituációsorban a már együtt sétálgató főszereplőket mindenekelőtt a krisztinavárosi templom szenteltvíze kapcsolja össze: „a leány belemártotta ujjá hegyét a szentelt vízbe, és odatartotta Ábelnek. Az ujjuk érintkezett. Keresztet vetettek” (Gárdonyi 1962, 25). Majd a holdfényben úszó mezők és az első csókok hozzák közelebb őket egymáshoz – itt jön létre az a látvány, amely később a szerelem és a szerelmes emlék víziójává

⁸ Ez a szövegvilág magába foglalja a XIX. század utolsó harmadában újjáépülő főváros szemio-szférájának bizonyos, verbálisan rekonstruálható képét is. Talán nem véletlen, hogy a történet közvetlenül Pest, Buda és Óbuda egyesítése (1873) előtti időszakban játszódik – ez is rávilágít arra az egységben rejlő szétválasztottságra, vagy a szétválasztottság ellenére működő szimbiózisra, amelyben Ábel és Eszter él. A belvárosnak a Lánchídtól a Városligetig terjedő területét (Akadémia, Nemzeti Múzeum, Király utca, Városligeti fasor, nevezetes belvárosi utcák és épületek stb.), illetve a budai oldal hegyekkel, erdőkkel, mezőkkel tagolt táját besétálja a két főszereplő, így ezek a vidékek a regényszöveg világában a páratlan pár titkos és tiltott szerelmének térbeli kiterjesztéseivé válnak.

formálódik. Az 5. szituációban egy később is visszatérő tényező, a levél kapcsolja össze Ábelt a megházasodó Eszterrel. A 6. szituációsorban részben Ábel munkahelye, a könyvkereskedés üzlethelyisége ad teret annak, hogy Eszter újra felvegye a személyes kapcsolatot Ábellel, miközben szerelmes regényeket és szép novellákat tartalmazó folyóiratokat vásárol. De nagyobb részben a belvárosi Szent Anna-templom, vagyis a szervita templom ad lehetőséget a találkozásra; ide bújnak el a főszereplők Eszter rokonainak gyanakvó tekintete elől: „ilyenkor a két kéz melegsége édes ellanyhulással áramlott össze. És ez az érzés abban a tömjénillatos homályban olyan földfeletti volt” (Gárdonyi 1962, 46). A 7. szituációban Ábel és Eszter visszatér a Zugligetbe, és visszaemlékezik az egy évvel korábbi pillanatra. Ekkor az emlékezés, a régi szerelem álma („Mit is mond Kalderon? »Az élet álom«” [Gárdonyi 1962, 55]), illetve az egy év után megismételt csók („látod, ez szép, hogy mióta asszony vagyok, nem csókolnál meg, csak ma” [Gárdonyi 1962, 56]) – egyszóval: a tökéletes pillanatra irányuló emlékezés köti össze a főszereplőket. Azt, hogy innentől kezdve nem is annyira szerelem, hanem a szerelem emléke élteti viszonyukat, csak megerősíti, hogy a 8. szituációsortól kezdve már másként nevezik meg kapcsolatukat: „gyöngéd testvéri érzés” (Gárdonyi 1962, 66) köti össze őket. A 9. szituációsorban egyetlen kommunikációs kapcsolat fűzi össze a lázban fekvő öntudatlan Ábelt Eszterrel – a betegápolás. A berlini éveket felölelő 10. szituációsorban részben a levél tér vissza összekötő elemként, de rövid idő után már csak Ábel víziói és a látás akarása tartja életben a viszonyt. A 11. szituációsorban a Városligeti fasor és a fiáker belső tere ad lehetőséget arra, hogy Eszter kislányának jelenléte ellenére is bizalmas viszony épüljön ki újra a két főszereplő között. Ábel esküvője után, a 12. szituációsorban ismét csak a régi időkre irányuló emlékezés kötheti össze az egyre ritkábban és már a családi körben is találkozó főszereplőket:

- Tudod-e mi jutott eszembe, amikor ott ültél a kályha előtt?
- Micsoda, Ábelkám?
- A tűz fénye rád piroslott. És ahogy ott ültél fehér kabátban, olyan volt az arcod, mint azon a hajnalon, mikor a sziklán állva néztük a napot. Eszter lehunyta a szemét.
- Mire gondolsz? – kérdezte Ábel.
- Arra a boldog időre – felelte Eszter sóhajtva (Gárdonyi 1962, 127).

Ábel fiának megszületése, illetve Eszter megözvegyülése után is már csak az álomszerű emlékezés marad: „olyan volt már neki, mint egy elmúlt édes emlék, amely havonként egyszer-kétszer megjelenik, mint valami visszatérő álom” (Gárdonyi 1962, 138).

A történetalkotó szituációk által kiterjesztett alaphatárhelyzet „falainak” áttörésére irányuló főszereplői törekvések felsorolásából kidomborodik az, hogy a Gárdonyi-regény miként hozza létre sajátos elgondolását a szeretésről. A tekintet és a pillantás, egy szál rózsza (és egyéb virág), a szó, a kezek érintkezése, a szenteltvíz, a holdfény, a felkelő nap fénye, a csók, a levél, a templom, az ápolás, a sétatér és (mindenekelőtt) az emlékezés az, amelynek segítségével a két főszereplő megpróbál kitörni a határhelyzetből. A motívumsor egy nagy szemantikai konfigurációban olvad össze – egyfelől ez szavatolja a szövegvilág egységességének kialakulását, másfelől ez teremti meg a szeretés megcselekvésének alakmásait is a műben. S ez a szemantikai folyamat következetesen vezet a materiálistól az immateriális felé. A regényben mindig a legelső pillantást próbálják felidézni a találkozót tekintetek; illetve a holdfény és a felkelő nap fényének nemhogy a látványa, hanem a látvány emléke s a látás akarása válik a legfontosabb interperszonális összekötő jeggyé. A szerelem születését megjelölő virágoknak a rózsától a liliomon és a jázminon át a hársfavirágig húzódo tömege áttranszformálódik Eszter számtalanszor megemlített szegfűillatába (Gárdonyi 1962, 17, 19, 43, 51, 96, 123, 139, 145), amely mindig felidézi a mezők világát. Ebben a regényben az érintésnek semmi köze a szeretői érintéshez. A krisztinavárosi templomban a szenteltvizet átnyújtó ujjak érintkezése és a szervita templomi találkozások során a tömjénillatban összefonódó kezek melege hangsúlyosan hívja fel a figyelmet arra, hogy Ábel és Eszter esetleges fizikai érintkezése (még az emlékeztető funkcióval felruházott csók is) pusztán csak az immateriális összeköttetés materiális jele. Az élő és az írott szó sem elsősorban a kézzelfogható jelenlét formája a műben. Ebben a regényben a szónak csak nagyon kevés köze van a szerelmi vallomásnak ahhoz a nyelvéhez, amelyben meg is történik a szerelem;⁹ sokkal inkább az emlékező szó, vagyis a múltat a jelenben verbálisan újraalkotni törekvő elbeszélő megnyilatkozás kapcsolódik össze a szeretés szavával. A levél, a fiáker, a belvárost a Ligettel összekötő Városligeti fasor, a templom, de még a másik otthona is a találkozások olyan tereként funkcionál a műben, amely a két főszereplő számára se kiindulópontot, se célállomást nem jelent, hanem mindig valamilyen átkelőhelyként, átmenetként jelenik meg, s így elveszítve fizikai jellemzőit a végeérhetetlen úton levés szférájává alakul. Mindebből kirajzolódik az a szemantikai innováció, amelyet a regényszöveg visz véghez

⁹ Vö.: „Miket beszélget holdvilágnál két szerelmes fiatal? Valóban ha leírnák, elbámulna az ember, mennyi üres ostobaság. De az, aki beszél, annak a világ legérdekesebb olvasmánya lenne. Mert a sorok között éreznék két szívnek a dobogását, a szaggatott mondatokban a mosolyt, a fejrázást, a kézzsoritást, a sóhajtatást; a pontoknál a csókot” (Gárdonyi 1962, 32).

a szeretés szóban. Úgy fest, mintha a regény tagadná, hogy a szerelem jelen lehet. Pontosabban szólva: egyetlen pillanatban van jelen, az átélése egyetlen pillanattig tart. Ezt jelöli meg a felkelő nap fényében megpillantott arc vagy a szenteltvízbe mártott ujjak pillanatnyi találkozása. Így a szerelem eseményszerű – ráadásul a régmúlt egy eseménye. A szeretés azonban folyamat. Nem más, mint folyamatos emlékezés az elmúlt, a régen elmúlt pillanatra egyfelől; másfelől pedig végcél nélküli folyamatos úton levés (a regényben: séta), amelynek hajtóereje a pillanat újraalkotására irányuló akarat. Ebben ragadja meg a szöveg a szeretés szakralitását is (amely olyannyira fontos aspektusa a műnek): az az akarat, amely távolról újra látni szeretné az elmúlt pillanatot, szakrális szintre emeli a régi bekövetkezés vagy megtörténés eseményét. Nem plátói szerelemről és nem is küzdelmes lovagi szerelemről van itt szó. A szeretés akarását, az akarás hosszú folyamatát, a folyamat állandó újrakezdését megkövetelő nehézségeit állítja elének a regény. Gárdonyi művében a szeretés a szerelmi esemény emlékét fenntartani és rekonstruálni igyekvő akarat cselekvő megvalósulása.

Irodalom

- Bókay Antal. 1990. József Attila: Az a szép, régi asszony. *ItK* (5–6): 656–668.
- Bókay Antal. 2004. Az anyamodell. In *József Attila poétikái*. 159–176. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Eisemann György. 2010. A szerelmi diszkurzus líraisága. In *A későromantikus magyar líra*. 160–175. Budapest: Ráció Kiadó.
- Gárdonyi Géza. É. n. *Ábel és Eszter*. Budapest: Dante Kiadó.
- Gárdonyi Géza. 1962. Ábel és Eszter. In *Ábel és Eszter: Kisregények 1905–1913*, szerk. Z. Szalai Sándor, Tóth Gyula. 5–147. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Gárdonyi Géza. 1974. Mesterkönyv. In *Titkosnapló*, szerk. Z. Szalai Sándor. 51–147. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Gárdonyi József. 1934. *Az élő Gárdonyi II*. Budapest: Dante Kiadó.
- Jakobson, Roman. 1968. A grammatika poétikája és a poétika grammatikája. In *Hangjel-vers*, szerk. Fónagy Iván, Szépe György. 258–277. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Jaspers, Karl. 2008. A határhelyzetek mint *conditio humana*. In *Mi az ember?: Filozófiai gondolkodás mindenkinek*. Ford. Körös László. 109–143. Budapest: Katalizátor Könyvkiadó.
- Kemény Zsigmond. 1971. Esmék a regény és a dráma körül. In *Élet és irodalom*. 191–213. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Kovács Gábor. 2013. A részlet esztétikuma (Gárdonyi Géza: *Az öreg tekintetes*). In *Egri jubileumok III: „Agyagedénybe zárt Isten-sugár”*: In memoriam Gárdonyi Géza, szerk. Cs. Varga István. 59–81. Budapest: Hungarovox Kiadó.

- Kovács Gábor. 2019. Alakmásképzés a regényben. In *Leírás: Elmélet, irodalom, kép*, szerk. Hajdú Péter, Kálmán C. György, Mekis D. János, Z. Varga Zoltán. 321–337. Budapest: Reciti.
- Lotman, Jurij. 1994. A művészi tér problémája Gogol prózájában. In *Kultúra, szöveg, narráció*, szerk. Kovács Árpád, V. Gilbert Edit. 119–185. Pécs: Janus Pannonius Egyetemi Kiadó.
- Lotman, Jurij. 1994. Pétervár szimbolikája és a város szemiotikájának problémái. In *Kultúra, szöveg, narráció*, szerk. Kovács Árpád, V. Gilbert Edit. 186–210. Pécs: Janus Pannonius Egyetemi Kiadó.
- Lotman, Jurij. 2002. A szemioszféra. In *Kultúra és intellektus*, szerk., ford. Szitár Katalin. 89–118. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Puskin. 1866. *Északi fény: Puskin Sándor, Lermontoff Mihály költeményei*. Pest: Emich Gusztáv.
- Puskin. 1964. *Alekszandr Puskin válogatott költői művei*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Verč, Ivan. 2016. Ja vas ljubil... di A. S. Puškin come narrazione. In *Verifiche, Pre-verjanja, Proverku III*. 301–310. Edizioni dell'Università di Trieste.
- Vigotszkij, L. Sz. 1971. A gondolat és a szó. In *Gondolkodás és beszéd*. 325–395. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Z. Szalai Sándor. 1962. Gárdonyi Géza kisregényei. In *Ábel és Eszter: Kisregények 1905–1913*, szerk. Z. Szalai Sándor, Tóth Gyula. 479–492. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

VARIATIONS ON A BOUNDARY SITUATION

Géza Gárdonyi: Ábel és Eszter

The main problem of the innovations of Géza Gárdonyi's prose in the 1910's is the following: "if you want to write a novel, you should begin by writing it in a 1/10 reduced form, a single scene short story", "one should not design a novel as a novel, but as a short story". And that scene must be highly emotionalized: "a novelist must seek for the character-creator thrill – the trouble, misery, difficulties, and exigencies that distress the character's substance". Gárdonyi's short novels unfold a text from one single boundary situation (created by reductive devices of the short story's prose language) by inventing its antecedents and after-effects. During the writing of *Ábel és Eszter* in 1905 Gárdonyi had already recognised the productivity of such a technique, but he applied it in another way. In my interpretation I would like to reveal the type of the textual world and existential sense that derives from a work which consists of the variations of one single boundary situation.

Keywords: boundary situation, narrative rhythm, the problem of counterpart, semantic innovation in prose language

VARIJACIJE PRINUDNOG STANJA

Geza Gardonji: Avelj i Estera

Jedno od temeljnih načela obnovljenog proznog stvaralaštva Gardonjija u drugoj deceniji prošlog veka glasi: „ako sedneš za pisaci sto sa namerom da napišeš roman, počni tako što ćeš napisati na deseti deo skraćenu verziju, novelu sa jednom scenom“, „ne nameravaj da napišeš roman, već samo novelu“ (Gardonji 1974, 70). Ova scena treba da bude puna napetosti: „traži uzbuđenje, iz koje izranja karakter. Situaciju, slučaj koji se vrti oko ose nevolje, problema i karaktera“ (Gardonji 1974, 77). Forma kratkog romana karakteristična za ovog pisca, iz stvorenog prinudnog stanja, pomoću zgusnutog postupka proznog jezika novele, razrađuje tekst tako što opisuje prethodne događaje a zatim i posledice koje iz njih proizilaze. Tokom pisanja romana *Avelj i Estera* Gardonji je spoznao delotvornost ove tehnike, ali ju je još primenjivao na drugi način. U radu se analizira kakav tekstualni svet nastaje i kakav se egzistencijalni smisao javlja kada čitavo delo određuju varijacijska ponavljanja istog prinudnog stanja.

Ključne reči: granična stanja, ritam naracije, značenjska obnova proznog jezika

SZÉNÁSI Zoltán

Bölcsészettudományi Kutatóközpont
Irodalomtudományi Intézete
Budapest, Magyarország
szenasi.zoltan@btk.mta.hu

AZ IRODALMI SZÖVEG INSTABILITÁSA ÉS A MŰALKOTÁS VÁLTOZÓ KONTEXTUSAI¹

Babits Mihály Fortissimójáról

The instability of literary text and the variable context of artworks

On Mihály Babits's Fortissimo

Nestabilnost književnog teksta i promenljivi konteksti dela

Fortissimo Mihalja Babiča

Babits Mihály *Fortissimo* című versének kiadástörténete több szempontból is különleges. A *Nyugat* folyóirat 1917. március 1-jei számát a vers miatt elkobozták, a költő ellen ügyészi eljárás indult. Ezt követően a vers kéz- és gépiratban terjedt, majd még 1917-ben franciául, a következő évben pedig két antológiában német nyelven is megjelent. A *Fortissimo* magyarul újra csak az őszirózsás forradalom után volt olvasható *A diadalmas forradalom könyve* című kiadványban és pár napra rá a *Nyugat* folyóiratban. A tanulmány a történeti könyvészet módszertanának segítségével azt vizsgálja, hogy a *Fortissimo* változó anyagi kontextusai hogyan befolyásolják a vers értelmezési lehetőségeit a szöveg keletkezésének első fázisától a kötetben történő újraközléséig.

Kulcsszavak: történeti könyvészet, anyagi kontextus, kiadástörténet, nyelvi kód, könyvészet kód

„[H]a a *Mona Lisa* Párizsban van a Louvre-ban, akkor hol van a *Lear király*?” – teszi fel a már mások által megfogalmazott kérdést tanulmányának bevezetőjében Georg Bornstein (Bornstein 2011, 83). Kérdése természetesen nemcsak

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Shakespeare művére vonatkozatható, hanem Babits nevezetes, komoly botrányt kiváltó versére, a *Fortissimóra* is, melynek kiadástörténete igen differenciált válaszlehetőséget kínál. Bornstein kérdésfelvetésének lényege ugyanis – mely azt kutatja, hogy az irodalmi művek megjelenéseinek materiális kontextusai hogyan határozzák meg a művek jelentésképződését – releváns lehet a *Fortissimo* kapcsán is, hisz amennyiben elfogadjuk, hogy az „irodalmi szöveg nem valamelyik változatában létezik, hanem az összesben együttesen” (Bornstein 2011, 83), akkor a rendelkezésünkre álló szövegváltozatok bőséges anyagot és egyben igen eltérő kontextusokat kínálnak az értelmezés számára. Más szóval: nem egyetlen *Fortissimo* létezik, hanem a kéziratos fogalmazvány mellett gépelt és nyomtatott változatok sora áll rendelkezésünkre, s ez lehetőséget ad arra, hogy feltárjuk a vers variánsainak sokféleségét és a sokféleségben megmutatókozó lehetséges jelentésszóródásokat.

A materiális kontextus fogalmának értelmezése a történeti könyvészet nyomán

Bornstein ahhoz a történeti könyvészet (historical bibliography) néven ismert irányzathoz tartozik, amelynek egyik jelentős képviselője Donald Francis McKenzie, aki *Bibliography and Sociology of Text* című könyvében a bibliográfia diszciplináris kereteinek az újragondolására, a korábbi ún. analitikus könyvészet önmeghatározásának kiszélesítésére tesz kísérletet. Szemben azzal a felfogással, mely a könyvészet kutatási területét a jelek nem-szimbolikus funkciójának a vizsgálatára és anyagi jellemzőinek leírására korlátozza, McKenzie a könyvészet tudományterületének határait kiterjeszti a szövegnek mint rögzített formának és az átörökítésére vonatkozó társadalmi folyamatoknak, a könyv előállításának és fogadtatásának a vizsgálatára is (McKenzie 1999, 12–13). Ahogy ezt egy másik tanulmányában megfogalmazza:

A könyv különböző formátumokban és betűtípusokkal, különböző papírokon és különböző kötésekben való prezentálása, illetve különböző időkben, helyeken és árakon történő árusítása eltérő körülményekre és használatokra utalnak, és bizonyosan módosítják a jelentéseket, amelyeket az olvasók kiolvasnak belőlük. Ennek megfelelően a szöveg mint egymást követő változatokon keresztül hagyományozódó *instabil* fizikai forma a lehető legértékesebb, mindenki számára hozzáférhető tanúságot jelent a „könyv története” mint az olvasás és a jelentésképződés változó *feltételeinek* kutatása számára (McKenzie 2014, 354).

McKenzie és Jerome McGann törekvése a nyolcvanas évektől kezdve kétirányú volt. Egyrészt meg kívánták haladni a szövegek anyagi jellemzőinek leírására szorítókönyvészet, valamint a szerző végső szándékát deklaráló szövegkiadási gyakorlatot és a mögötte álló szövegfogalmat. Másrészt a művek keletkezésének, előállításának, terjesztésének és befogadásának értelmezését is feladatként vállalták, és ezáltal a történeti kontextus beemelését célozták meg a döntően a posztstrukturalizmus és dekonstrukció által meghatározott amerikai értelmezői gyakorlatba (Hume 2005). A szövegállapot egyetlen „változhatatlan törvénynek” a változást tartó McGann a következőképpen fogalmaz:

Minden szöveg meghatározott társadalomtörténeti feltételek mellett lép be a világba, és noha ezeket a feltételeket bizonyára különféleképpen lehet és kell meghatározni és elképzelni, mégis ezek hozzák létre azt a horizontot, amelyen belül a különböző szövegek élettörténetei lejátszódhatnak. A változás törvénye kimondja, hogy ezek a történetek a textuális fejlődés és mutáció szakadatlan folyamatát játsszák le – olyan folyamatot, amelyet csak abban az esetben lehet feltartóztatni, ha az egyedi mű minden textuális transzformációja a nemlétezésbe hull (McGann 2011, 54).

Bornstein fentebb idézett tanulmányának tézise szerint minden (könyv)-lap, „amelyen egy verset olvasunk, konstruált tárgy, amelybe bizonyos jelentések kódolódnak, miközben ezek másokat kitörölnek” (Bornstein 2011, 117). Annak bizonyítására, hogy az irodalmi mű jelentésének nemcsak nyelvi, hanem a szöveg anyagi hordozóját érintő materiális színterei is vannak, Bornstein három teoretikus tekintélyt hív segítségül. Az egyik Walter Benjamin, akinek a műalkotás „aurájára” vonatkozó tételét úgy interpretálja, mint ami részben a mű materiális jellemzőiből jön létre. Álláspontja szerint az irodalmi szöveg reprodukciója, újrakiadása nem szünteti meg a műalkotás auráját, hanem a régi aura elsorvadását az új aura kiépülése követi. Érdekes azonban ezt a kérdést alaposabban is körüljárni, mivel Benjamin aurakoncepciója alapvetően képzőművészeti alkotásokra vonatkozik, a műalkotás egyediségére és a megismételhetetlenségére alapozott esszencialista interpretáció, s nem vagyok benne biztos, hogy mindez problémamentesen összehangolható azzal az irodalomszemlélettel, mely a szöveg materiális instabilitását és az ebből fakadó széttartó jelentésképzést állítja középpontba. Benjamin ugyanis *A műalkotás a technikai sokszorosítás korában* című nevezetes esszéjében a fényképészet és a film által okozott reprodukciós válságra reflektálva alkotja meg a műalkotás aurájára vonatkozó tézisét. Amellett, hogy – miként Benjamin fogalmaz – a „műalkotás alapvetően mindig reprodukálható volt. Amit emberek hoztak létre, azt embe-

rek mindenkor utánozhatták is” (Benjamin), a műalkotások reprodukciójának technikai lehetőségei egészen az ókorig nyúlnak vissza, maga az irodalom pedig lényegében a kezdetektől fogva reprodukcióként (kézzel másolva, majd technikai reprodukcióként nyomtatva, végül digitális jelekké átalakítva) került olvasói elé, ezért a műalkotás „valódisága”, az „eredeti mű Itt és Most-ja” az irodalommal kapcsolatban eleve másként értelmezhető, mint a képzőművészeti alkotások esetében. Benjamin irodalomfogalmának Bornstein felfogásával való inkompatibilitását jobban megvilágítja, ha felidézzük a német teoretikusnak az eredeti mű és fordítás viszonyára, valamint a „végső lényegiség”-ként felfogott „tisza nyelv”-re vonatkozó tézisét: „Az igazi fordítás áttetsző, nem fõdi el az eredetit, nem állja el tőle a fényt, hanem biztosítja, hogy a tiszta nyelv mintegy saját médiumán keresztül még teljesebben hulljon az eredeti műre” (Benjamin 1980, 82).

Amikor Bornstein azt állítja, hogy az irodalmi mű aurája a szöveg materiális jellemzőiből jön létre, továbbá, hogy „[a] mű megtestesülésének eredeti helyei tehát magukban hordozzák azt az aurát, amely a művet elhelyezi térben és időben, és amely létrehozza a mű autenticitását és kontingenciáját egyaránt” (Bornstein 2011, 84), akkor ehhez hozzá kell tenni, hogy mindez azáltal lehetséges, hogy a befogadó reflektálni képes a szöveg áthagyományozott voltára. Az irodalmi mű áthagyományozása ugyanis azt jelenti, hogy a szöveg „több kézen megy keresztül”, s ezáltal az író eredeti kéznyomát maga a hagyomány váltja fel, mely a szöveget adott szerzőnek tulajdonítja. „[A]z irodalmi szövegek nem úgy maradnak fenn, hogy egyszerűen azok maradnak, amik voltak, hanem úgy élnek túl, hogy újra és újra megisméltődnek: különböző anyagokban (papirusz, pergamen, papír, pdf), más-más formában” – állapítja meg Sean Alexander Gurd, aki szerint az irodalmi mű az ismétlések révén létezik, létezésének alapfeltétele, hogy másolható (Gurd 2014, 650).

„A műalkotás egyedisége azonos a hagyomány összefüggésrendszerébe történt beágyazottságával” – fogalmaz Benjamin (Benjamin). De ez a beágyazottság nála a képzőművészeti alkotások esetében mindig az egyedi tárgy változatlan identitására vonatkozik, míg az irodalmi mű esetében ez a tárgyszerű létezés más művészetontológiai összefüggésben áll fenn, éppen azért, mert – ahogy a fentebbi McKenzie-idézetben olvashatjuk – a szöveg „instabil fizikai forma”. Egy szobor vagy festmény egyetlen eredeti példányának megsemmisítése a műalkotás végleges megsemmisülését jelenti, míg egy könyv vagy folyóiratlap elégetése vagy bezúzása – annak eltérő létmódjából fakadóan – a modernség korában ritkán jelenti az általában számtalan reprodukcióban és különböző szövegváltozatokban létező irodalmi mű végleges megsemmisü-

lését, hacsak nem semmisítünk meg valamennyi példányt, mint ahogy ezt a cenzurális retorziók általában célozzák. Sok más hasonló mellett a *Fortissimo* példája is mutatja, hogy ez a XX. században szinte kivitelezhetetlen hatalomtechnikai metódus.

Más kérdés azonban, hogy a könyv mint műtárgy milyen saját aurával rendelkezik. Egy régi kódex vagy egy ősnymtatvány régiségénél és ritkaságánál fogva is sajátos értékkel bír, de például a *Nyugat* 1917. márciusi 1-jei lapszámának is különleges aurája van, többek között éppen a Babits-vers körüli tortúra miatt. Ez a sajátos aura a nyomtatott médium saját történetéből, valamint a benne szereplő irodalmi művek és más műfajú szövegek irodalomtörténeti jelentőségéből és mindezek (lehetséges) interpretációiból fakad. Aki nincs tisztában a *Nyugat* mint irodalmi folyóirat és a benne szereplő szerzők és művek irodalomtörténeti jelentőségével és az adott lapszám körüli botrányal, annak mindez csak régi papír.

Ha az irodalmi mű kapcsán az „aura” fogalmát a képzőművészethez hasonlóan mégis alkalmazni szeretnénk, akkor ezt a kéziratok esetében tehetnénk meg. Hasonlóan ahhoz, ahogy a képzőművészeti alkotásokat kiállítják, a szerzői kézirat is kiállítási tárggyá válhat például egy irodalmi emlékmúzeumban, és jelentős piaci értéke is az eredeti autográfoknak van, éppen abból a szerző személye köré épülő kultikus mozzanatból fakadóan, amiről Benjamin is beszél: „Amilyen mértékben a kép kultikus értéke szekularizálódik, úgy válnak egyre meghatározatlanabbá az egyediségének szubsztrátumáról alkotott elképzelések. A kultikus képben meglévő jelenség egyediségét a kép befogadónak képzeletében mindinkább kiszorítja a kép alkotójának empirikus egyedisége vagy teljesítményének egyedisége” (Benjamin). A műalkotás aurájáról a képzőművészeti alkotásokhoz hasonlóan Babits *Fortissimo*-ja okán is beszélhetünk tehát akár a vers 12–25. sorainak kéziratosa fogalmazványa kapcsán (bár ebben az esetben nem a kész műről van szó, hanem annak egy általunk ismert előszövegéről), vagy azoknak a gépiratos másolatoknak a kapcsán, melyeket Babits saját kezűleg javított és dedikált. A kézirat azonban – a *Fortissimo* általunk ismert kézírata jó példa erre – a műalkotás megszületése előtti fázist dokumentálja, a filológus számára annál érdekesebb, minél inkább különbözik a „végleges” szövegtől, azaz minél több információval szolgál a szöveggenezésre vonatkozóan.

Kevésbé érzem problematikusnak Bornstein másik hivatkozási alapját, Jerome McGann „nyelvi kód” és „könyvészeti kód” fogalomkettőjét, utóbbit Bornstein a benjamini „aura”-nak felelteti meg, és előfordul, hogy a „materiális kód” (Bornstein 2011, 104) kifejezést használja. A „könyvészeti kód” fogalma alatt McGann a szöveg anyagi szintjeinek (a könyvek, kéziratok fizikai formá-

jának: papír, tinta, betűtípus, oldalterv, ár, a variáns mellett szereplő illusztrációk stb.) vizsgálatát érti. A McGannra történő hivatkozást azért gondolom relevánsabbnak, hisz az amerikai irodalomtudós koncepciója nemcsak Bornstein a szöveg materialitásának jelentésképző erejére vonatkozó alaptételével vág egybe, de abból a szempontból is kompatibilis vele, hogy az anyagi hordozó tulajdonságainak a vizsgálatán keresztül reflektálni képes a szöveg társadalmi és ideológiai kontextusaira. Bornstein szerint ugyanis az irodalmi mű minden megjelenésének a szöveg anyagiságából fakadóan saját kontextusa van, mely meghatározza azt is, hogy hogyan olvassuk az adott könyvoldalt. A *Textuális tér* című tanulmányában Joseph Grigely is hasonló megállapítást tesz: „[A]z irodalmi szöveg tere nem olvasható társadalmi téren kívül, tartozzék az akár a szerzőhöz, a kiadóhoz vagy az olvasóhoz. A művészetet vizsgálva gyakran különösképp felfigyelünk arra, amit konkrét, materiális kontextusnak és háttérnek nevezhetünk” (Grigely 2011, 120).

A harmadik teoretikus alapja Bornstein érvrendszerének Peter Shillingsburg, aki a beszédaktus-elmélet felől közelít a szöveg materialitásának problematikájához, a szövegkiadás elméleti háttérét három elemre bontja: a könyv fizikai formáját jelentő anyagra; a szerző és a kiadó fejében lévő gondolatokra (képzetek); valamint az olvasói és befogadói cselekvésekre (Bornstein 2011, 85). Ennek nyomán értelmezhetjük a szöveg keletkezése, kiadása és befogadása mögötti szerzői, kiadói és olvasói – általában implicit – megnyilatkozásokban rejlő performatív aktusokat. Bornstein ennek összefüggésében definiálja újra a könyvészeti kód és az aura fogalmát: „Ebben az értelmezésben a könyvészeti kód az a textuális forma, amelyet a beszédaktus magára ölt. A szöveg fizikai jegyei megfelelnek a beszédaktus megtétele során alkalmazott fizikai jegyeknek, azoknak a tényezőknek, amelyek segítségével pusztán mondatból megnyilatkozás lesz. És ugyanezek a jegyek alkotják a szöveg auráját is” (Bornstein 2011, 86).

A Fortissimo változó materiális kontextusai

Ha a *Fortissimo* irodalmi szöveggént való megvalósulásának (textualizációjának) anyagi színtereit és kontextusait² kívánjuk meghatározni, akkor elsőként az általunk ismert egyetlen kéziratot kell megvizsgálunk. A ceruzairású fogalmazvány egy 261 × 174 mm-es papíron található, melynek rektóján Babitsnak az Ady Endréhez fűződő barátságát is tükröző *[A szíves ház elmaradt...]* kezdetű vers szintén ceruzairású kézírata olvasható. A fogalmazvány funkcióját tekintve a vers nyelvi kódjának kialakítását, a szöveg genezisét dokumentálja, materi-

² Hasonló elemzést végez Yeats *September 1913* című verse kapcsán Bornstein (Bornstein 2014).

ális jellemzői és a vizsgált autográf konkrét szövegkörnyezete mindenekelőtt a kézirat keletkezésének dátumára vonatkozó információkat adhat, de néhány esetben (például az *Éji út* kéziratot fogalmazványának vizsgálata szolgál erre példával³) a mű nyelvi formálódásával is közvetlen összefüggésben lehet. A *Fortissimo* erős érzelmi töltést közvetít, ezzel szemben az általunk ismert kéziratot fogalmazvány alapján a vers keletkezésére vonatkozóan azt állapíthatjuk meg, hogy Babits szinte kész formában jegyezte le a szöveget, feltehetően erre a költői korszakára is jellemző volt, amit korai versei kapcsán Kelevéz Ágnes megállapít, hogy „fejben alkotta meg a verseit, s csak aztán jegyezte le őket” (Kelevéz 1998, 24). Bár a fogalmazvány 4–7. sorait áthúzással törli, de javításai ebben és a többi esetben is a véglegesített szövegváltozathoz képest kisebb, jórészt stilisztikai módosításoknak tűnnek, a legnagyobb eltérés a kanonizált szövegváltozathoz a vers 26–27. sorainak („Menjetek a piacra sírni, / sikoltatok a templomokban”) hiánya, ezt minden bizonnyal később, a szöveg-genezis valamelyik – általunk nem ismert – fázisában szűrhatta be Babits.

*Az MTA Ms 10.506. 39a fólió verzóján olvasható ceruzairású
fogalmazvány genetikus átírata⁴*

ne oly édesen mint a forrás,
ne oly zenével mint a zápor,
ne mint a régi niobék:
<hanem sírjatok mint az örült
árvíz, vagy mint a «...»_c görgeteg
lavina, sírjatok jeget,
tüzet sírjatok mint a láva>_c

hanem parttalan mint az árvíz,
sírjatok :| ... |:|_c vagy]_c a görgeteg
lavina, sírjatok jeget,
tüzet sírjatok mint a [...]]
a drága fiúk hullanak [?]
vérben a hóra napra nap.

³ Erről bővebben Szénási 2019.

⁴ Az átíráshoz használt genetikus jelek magyarázatát a tanulmány mellékletében közlöm. A genetikus jelek forrása a Buda Attila és Major Ágnes által kidolgozott, a Babits-versek kritikai kiadásának 3. kötetétől alkalmazandó jelkészlet.

törölte ki az irodalmi szöveget az adott lapszámából (ez volt a bevett eljárás más esetekben is), hogy a hiányzó szöveg helyét üresen hagyta, így a lapot kezébe vevő olvasó számára – ha a szöveget nem is – magának a cenzúra működésének a nyomát mint figyelmeztető példát láthatóvá tette. Hogy valami fogalmunk lehet arról, hogy hogyan nézett ki (tipográfia, tördelés stb. szempontjából) a vers, Buda Attila kutatómunkájának köszönhető, aki az Országos Széchényi Könyvtár Ambrus-hagyatékában megtalálta a *Fortissimo* korrektúrapéldányát Babits autográf ceruzairású javításaival (Ambrus-hagyaték: OSZK Fond 471).

A *Nyugat* lefoglalásának másnapján, március 3-án a napilapok beszámoltak az eseményről, a baloldali sajtó munkásainak beszámolójából kiderül, ők ismerték is a verset. „A költeményt meleg lírai hang üti át, és a kiváló költő egyik nagyon szép alkotása. Igazi költészet van benne, de semmi esetre sem istenkáromlás” – olvasható a *Világ* hasábjain. A *Népszava* pedig a következőképpen tudósít: „a verset mi olvastuk: keserű, elgondolkozó poéma a háborús gonoszságok fölött és kutatja az Intézőt, aki így tud vigyázni cselédjeire”. Hatvany Lajos március 5-én a *Pesti Napló* Glosszák című rovatában közölt publicisztikájában veszi védelmébe Babitsot. A cikk felütésében Hatvany visszautal arra, hogy az elkobzott *Nyugat* az Arany-centenárium alkalmából kiadott emlékszám, a *Fortissimo* költőjét ugyanis mint „Arany János választott fiát” aposztrofálja, a vers beszédmódját pedig az ószövetségi Jób panaszához hasonlítja, és több szakaszt is (igaz, kissé pontatlanul) idéz a műből (Hatvany 1917b). Hatvany két nappal később szintén a *Pesti Napló* hasábjain tér vissza az ügyre. Hasonlóan ahhoz, ahogy Babits apologetikus írásában, az istenkáromlás vádját ő is a versnek a vallásos beszédmód hagyományába ágyazottságával cáfolja („prófétikus, zsoltári hangjában a költemény hangulatának és tartalmának teljes félreismerésével [a vizsgálóbíró] istenkáromlást vélt felfedezni”), továbbá felszólal a gondolat és a művészet szabadsága mellett (Hatvany 1917a). A korabeli hírlapolvasók tehát nemcsak hogy értesültek a *Nyugat* Babits-verse miatti elkobzásáról, de – ha a teljes művet nem is ismerhették meg – valami fogalmuk kialakulhatott a *Fortissimo* témájáról és hangvételéről.

A háborús cenzúra tiltásának köszönhetően a vers disszeminációja a nyilvánosság hagyományos fóruma helyett más csatornákon folyt tovább, kéz- és gépiratos formában, kvázi szamizdatként terjedt. A *disszemináció* fogalmát itt elsődlegesen a szó eredeti jelentésében ’szóródás-’, ’szétszóródás-’, illetve ’terjesztés’-ként értem. Érdemes azonban megfontolni Sean Alexander Gurdnak a „radikális filológia” kidolgozására vonatkozó ajánlatát. Gurd ugyan az antik művek kritikai kiadásának gyakorlatára reflektálva beszél az ismétléseiben és eltéréseiben létező szövegek disszeminációjáról, a szöveg pluralitására vonat-

kozó tézise azonban a modern szöveg burjánzására is érvényes lehet (Gurd 2014, 652–653). A betiltást követő gépiratos másolatok és újrakiadások akár ebből a dekonstrukciós nézőpontból is vizsgálhatók lennének.

A *Nyugat* szerkesztői mellett a betiltásról beszámoló baloldali lapok újságírói és Hatvany Lajos, valamint a *Fortissimo* istenkáromlását Fenyő Miksának írt levelében megerősítő Riedl Frigyes is ismerte a verset, utóbbi második, erre vonatkozó levelében azt is megjegyzi: kapott egy olvashatóbb kéziratot, amely alapján korábbi álláspontját megerősítheti (Fenyő 1996, 260). A vers az elkobzás ellenére közkézen forgott, Babits hagyatékában több levél is található, melyben kéri a költőt, küldje el betiltott versének másolatát (Babits 2011a, 58, 59, 60–61, 173). A folyóirat elkobzásának híre és a vers cenzúra általi törlése elve jó reklámot nyújtott a *Fortissimo* számára, így minden bizonnyal olyanok is elolvasták (például Riedl Frigyes), akik egyébként nem biztos, hogy felfigyeltek volna a versre. A Babitshoz kérelemmel fordulók azonban a *Nyugat* olvasói és költészetének tisztelői voltak, akik pozitív előfeltevésekkel fordultak az ismeretlen műhöz. „A rövidlátók elvethették, de aki szeret a magasba és a mélybe nézni, annak bizonyára lelki gyönyörűséget fog okozni e zsoltáros sóhajtás” – olvashatjuk az egyik levélben, amelynek szerzője másodkézből, talán Hatvany cikkéből, már bizonyos ismeretekkel rendelkezett a versről (Babits 2011a, 59). „Egy marék ilyen gyöngytől fosztottak meg bennünket most legutóbb” – írja a költő egy másik női olvasója (Babits 2011a, 60).

Babits valószínűleg ezeknek a kéréseknek igyekezett is eleget tenni, ennek köszönhetően több gépiratos másolata ismert a versnek. Nem biztos azonban, hogy valamennyi *Fortissimo*-gépirat Babitstól származik. Az MTA Ms 4699. 5. főlió rektóján olvasható gépirású tisztázat tintairású javításai arról tanúskodnak, hogy a gépiratot valaki más készítette, két javítás ugyanis olyan elgépelést korrigál, amely a Babits idiolektusára jellemző alakot állítja helyre. Hogy ki lehetett ez esetben a gépíró, nem tudjuk, de feltehetően nem Babits. Biztos azonban, hogy voltak olyan gépiratok, amelyeket nem ő készített, Czeke Marianne 1917. április 30-án kelt levelében ugyanis a következőket írja: „A vers gyönyörű, megdöbbenően hatalmas, s annak, ki nem Isten tagadó természet szerű kifakadása és feljajdulása. Elhiszem hogy alig győzi másolni. Ep azért en is lemásoltattam és ezt a másolatot rendel<...>kezésére bocsátom, hogy alkalomadtán megint tovább adhassa, mert igazán drágább a maga ideje semhogy masolással töltse” (Babits 2011a, 77). A gépiratok mellett ismerünk nem Babitstól származó kézíratos másolatot is (PIM V. 3482. 93.). Az irodalmi mű instabilitásának szövegkritikai tapasztalata tehát a textológiai munka során összekapcsolódik a szöveg autoritásának problematikájával is.

A *Fortissimo* genetikus dossziéjának tartalma mindezeknek köszönhetően eltér a többi vers genetikus dossziéjától, mivel nagyszámú másolat található benne. Egyes példányok indigóval készültek, tehát a költő vagy valamelyik tisztelője egyszerre több másolatot is készített a versről. Néhány esetben a gépiratot Babits vagy valaki más saját kezűleg tollal vagy ceruzával javította, esetenként a gépiró még a gépirás közben korrigálta az elütéseket. A gépiratos másolatok időnként komoly szövegromlást eredményeztek. Ennek oka egyrészt a magánhangzók időtartamának jelölésében rejlik, mely abból fakad, hogy az írógép klaviatúrájából hiányoztak a hosszú ékezetes betűk, a publikált (azaz Babits által autorizált) szövegváltozatok esetében is megfigyelhető azonban a rövid és hosszú alakok logikátlan (nyilván a korrektúrázó költő figyelmetlenségéből vagy következtelenségéből fakadó) variációja. Az első, a cenzúra által megakadályozott megjelenést megelőző korrektúrapéldányon Babits két javítást végez: a 12. sorban az „édesen” szóalakat a saját nyelvhasználatára jellemző hosszú ’s’-es változatra módosítja („édesen”), valamint a 17. sorban „lavina”-t „lavína”-ra javítja. Az „édesen” szóalak írásmódját tekintve a *Nyugat* 1918. december 1-jei számában megjelent, majd a *Nyugtalanság völgyében* olvasható szövegváltozatok azonban az első korrektúrapéldány javított változatát követik. A „lavína” esetében más a helyzet, a *Nyugat* 1918. december 1-jei számában rövid ’i’-vel jelent meg, s ennek a javítás nélküli lapkivágata szerepel a *Nyugtalanság völgye* nyomdai mappájában is, a kötetben mégis a hosszú ’í’-s változatban jelenik meg a szóalak, vélhetően a kötet nyomdai korrektúrájában javított Babits. Hasonló bizonytalanság figyelhető meg a vers kezdő sorában a „dül-fül” hangalak írásmódjával kapcsolatban is, mely az 1928-as megjelenésig „dul-fül” formában szerepel. A magán- és mássalhangzók hosszúsága szempontjából az 1928-as válogatott verseket közreadó kötetben alakult ki tehát az 1938-as összes versek kötetben is olvasható, a helyesírási sztenderdhez közelítő, később kanonizált szövegváltozat. A *Fortissimo* nyelvi kódja az újrakiadások során azonban lényegesen nem módosult, mégis Babits írásmódjára vonatkozóan fontos információkat szűrhetünk le, ami azért is lehet figyelemre méltó, mert korai verseinek esetében a későbbi gyűjteményes kötetekben éppen az *Angyalos könyvben* található szövegállapotához tér vissza (Kelevéz 2017, 23).

A *Fortissimo* nemcsak magyar nyelven terjedt, hanem a betiltás után nem sokkal idegen nyelvre fordítva is. 1917 júniusában a rövid életű polgári haladó szellemiségű *Le plus grand monde* című folyóiratban jelent meg a vers franciául Lovag Ádám fordításában (Dobossy 1955, 460). A világháború alatt Magyarországon nagyobb figyelmet kapott a vers német fordítása. Békássy Istvánné Bezerédj Emma 1917. október 16-án kelt levelében írja Babitsnak:

„A »Fortissimo«-t nemrég, hevenyészve és roszul, németre fordítottam Feri correspondense (kit a levelekből ismerhet) számára” (Babits 2011a, 131). Voltak tehát, akik előbb olvasták német fordításban a verset, mint magyarul. Tabéry Géza írja Babitsnak 1918. szeptember 28-án kelt levelében: „A 46. sz. cs. és kir. szegedi gyalogezred Hadialbumának szerkesztőjeként arra óhajtottam volna kérni, hogy »Fortissimo« c. versét, melynek csak fordítását olvashattam Horvát Henriknél – ezredem Hadialbuma számára átengedni szíveskedjék” (Babits 2011b, 164). A betiltást követően a *Fortissimo* magyar nyelvű (újra)közlése előtt német nyelven Babits barátjának, Horvát Henriknek a fordításában látott napvilágot két különböző antológiában. Még 1917-ben jelent meg a német expresszionizmus központi orgánumának, a Die Aktionnak a kiadásában egy nemzetközi antológia *Das Aktionsbuch* címen (Pfemfert 1917). A válogatás háborúellenes élet demonstrálja, hogy német és a központi hatalmakhoz tartozó nemzetiségű (cseh, magyar) szerzők mellett szerepelnek francia, angol és orosz szerzők művei is, nem kizárólag az expresszionizmushoz tartozó kortárs alkotók, hanem XIX. századiak is (például Balzac, Baudelaire, Tolsztoj). Ebben a kontextusban jelenik meg a *Fortissimo* fordítása, mely azon túl, hogy a kortárs magyar lírát képviseli a nemzetközi válogatásban, a versnek expresszionistaként felfogható poétikai jegyeit állítja előtérbe (Tverdota 2016, 237). A másik antológia a *Neue ungarische Lyrik*, mely magyar versek fordítását tartalmazza Horvát átültetésében (‘Neue ungarische Lyrik in Nachdichtungen’, 1918). A versgyűjtemény célja, hogy megismertesse a német olvasókkal az utóbbi néhány évtized magyar költészetét, azt a megújulást, ami a magyar irodalomban a századforduló környékén végbement. Noha mai szempontból néhány név meglepő (például Schak Malvin vagy Szalay Fruzsina, de más szempontból Madách Imre szerepeltetését is különösnek ítéelhetjük), az antológia anyagának meghatározó részét a *Nyugat* szerzői és az általuk képviselt irodalmi modernség előkészítői teszik ki (Vajda János, Komjáthy Jenő, Kiss József, de nem találjuk Reviczky Gyula nevét). A legtöbb verset, összesen tizenötöt Babitstól ad közzé Horvát, összehasonlításképpen: Ady és Kiss József egyaránt tizenhárom, Kosztolányi tíz, Füst Milán mindössze egy verssel szerepel. A tizenöt Babits-vers többsége a költő első, *Levelek Irisz koszorújából* című kötetből származnak, a *Fortissimo* felvétele a válogatásba egyrészt a vers kiadástörténete, a korábbi cenzurális tiltás miatt érdekes, másrészt ez a mű képviseli az antológiában Babits legújabb költészetét.

A háború lezárulta és az őszirózsás forradalom után nem sokkal a *Fortissimo* rövid időn belül kétszer is újra megjelent. Elsőként a Gellért Oszkár által szerkesztett és a Légrády Testvérek kiadásában megjelent *A diadalmas forrada-*

lom könyve című kiadványban, mely 1918. november végén látott napvilágot. A könyvből részleteket is közlő *Pesti Hírlap* tudósítása szerint a megjelenés pontos dátuma november 27., szerda lehetett. A könyv a népkormány tagjainak, a forradalom szereplőinek és hetvenöt magyar írónak a vallomását tartalmazza, és mint a „forradalmi napok hiteles krónikáját” határozta meg önmagát. A kiadvány Ady Endre és Móricz Zsigmond mellett Babitsot is azok közé az írók közé sorolta, akik részt vettek a forradalom előkészítésében. Babits pacifizmusa közismert, tagja volt a háborúellenes értelmiségnek, 1918 nyarán aktív szerepet vállalt az Európa Lovagjai néven szerveződő társaságban, melynek kiáltványát is ő szövegezte meg. 1918. október 30–31-én Dienes Pállal, Komjáthy Aladárral és Markos Györggyel Budapest utcáit járta, a köztársaság mellett agitált, és Petőfi királyellenes verseit szavalta. Bár a háború alatt többször is érte támadás Babitsot pacifizmusa miatt, nem véletlen, hogy *A diadalmas forradalom* könyvébe éppen az a verse került be, melyet másfél évvel korábban a cenzúra betiltott. A *Fortissimo* megjelenésének ez a materiális kontextusa alapvetően a vers és szerzőjének politikai szerepét hangsúlyozza, a társadalmi-politikai berendezkedés forradalmi átalakulását mint a vers megjelenésének alapfeltételét foghatjuk fel. A *Fortissimo*hoz kapcsolódó politikai jelentés – mely mint fentebb látható volt, a fordítások publikálásakor is érzékelhető volt – bizonyos mediális kontextusokban továbbra is meghatározta a vers kiadását és fogadtatását. Az amerikai munkásság lapja, az *Előre* 1919. július eleji számai például úgy reklámozták a lap képes magazinját, hogy abban olvasható lesz Babits Mihály „eddig nyomtatásban csak a folyóiratban megjelent, forradalomra tüzező mélyérzésű költeménye.”⁵

Néhány nappal *A diadalmas forradalom* könyve után jelent meg a *Nyugat* 1918. december 1-jei száma, mely szintén újraközölte a *Fortissimót*, az *Előszóval*, a *Strófák egy templomhoz* című verssel, a *Szüret előtt*-tel és a szerzői utasítás szerint a Theokritosz nyomán keletkezett *Paraszt-hexameterekkel* együtt. A vers címe mellett jegyzet hívta fel a figyelmet a *Fortissimo* különleges kiadástörténetére: „A *Nyugat*-nak egy régi számából, melyet e vers miatt elkoboztak.” Nem ez tehát az első magyar nyelvű újraközlése a *Fortissimónak*, viszont a vers *Nyugat*ban történő újabb kiadása nemcsak szimbolikus gesztus, hanem a politikai kontextust előtérbe állító antológiával szemben másfajta performatív aktus is: az újraközlés jelzi, hogy vége van a háborúnak, és megszűnt a politikai hatalomnak a művészi kifejezés szabadságát korlátozó szerepe, a forra-

⁵ A hirdetésből pontosan nem derül ki, hogy melyik folyóiratra céloz. Lehetséges, hogy az *Előrében* történő megjelenést állítja elsőnek, mindenesetre mindenképpen tévedésről vagy szándékos ferdtítésről van szó.

dalom után az új politikai rendszer már nem inkriminálja vallási vagy egyéb okokra hivatkozva Babits versét. A *Nyugat* szempontjából pedig mindez azt is jelenti, hogy az 1917. március 1-jei lapszám üresen maradt oldalai által jelzett hiány ezáltal töltődik fel tartalommal, így állítódik vissza az eredeti, sértetlen állapot, s ez egyben azt is jelzi, hogy megteremtődött az irodalom autonóm működésének lehetősége.

A *Fortissimo* további újraközlései már a kötetekbe rendezés során történtek. Elsőként a *Nyugtalanság völgye* 1920-as kiadásában került be Babits verseinek aktuális gyűjteményébe, majd helyet kapott az 1928-as válogatott versek és az 1937-es összes verseket közreadó kötetben is. A *Fortissimo* kiadástörténetének ezek az állomásai már nem utalnak vissza a háborús cenzúra abúzusára, de a *Zsoltár gyermekhangra* és a *Zsoltár férfihangra* című verseket közvetlenül megelőzve a *Nyugtalanság völgye* kötet centrumában felerősíti a történelmi események költői feldolgozásának vallási aspektusait, de tisztas távolból követi a korabeli aktualitásokra reflektáló s így erős politikai referenciával bíró darabokat, a *Háborús anthológiákat* és a *Strófák egy templomhoz* című verset. Ez a kötetkompozíció tehát azt is sugallja, hogy mintha Babits ekkor már tompítani akarta volna a vers egykori egyértelmű politikai élet. A *Fortissimo* és a *Zsoltár gyermekhangra* között a tematikával összefüggő, szorosabb keletkezéstörténeti kapcsolat is van. A két *Zsoltár* keletkezési ideje között egy év különbség is lehet, a *Zsoltár gyermekhangra* című versnek ugyanis ismerjük egy fogalmazványát, mely a *Háborús antológiák* című, a *Nyugat* 1917. április 1-jei számában közölt vers fogalmazványának rektóján található (OSzK Fond III/1818/A 4.). Ha megnézzük a *Zsoltár gyermekhangra* kézirat-katalógus által 1917 márciusára datált variánsát, akkor azt látjuk, hogy igen erőteljesen érezhető rajta a *Fortissimo* körüli botrány hatása. Az első és az utolsó versszak – a központozást nem tekintve – azonos a kanonizált szövegváltozat 1. vagy 13. és 16. strófájával, a közbülső három szakasz azonban jelentősen eltér attól: „Káromol-e tisztartója / hogy ő süket bűnre híva? // Nem káromlóbb annak ajka / ki azt mondja ő akarta? // Ember vétkes, ember szenved / Isten olykor tűr és enged”. A korai fogalmazvány tehát szó szerint utal a *Fortissimo* miatt indított ügyészi eljárásban megfogalmazott vádra, az istenkáromlásra, a későbbi, kanonizált változat azonban sokkal inkább a *Fortissimo* szövegével lép intertextuális párbeszédre, s csak azáltal utal a vers keltette botrányra, ahogy saját korábbi megszólalását a gyermeki maszk mögül értelmezi (vö. Balogh 2018, 257–258). Rába György azt feltételezi, hogy a két *Zsoltár* egymáshoz közeli időpontban keletkezett, tehát valószínű, hogy az első fogalmazvány után Babits később még dolgozott a *Zsoltár gyermekhangra* szövegén, s az csak valamikor 1918 tavaszára nyer-

te el végleges változatát. Mivel nem ismerjük a vers más keletkezéstörténeti dokumentumát, ezért mindez csak feltételezés marad, melyet Rába a művek szemléletmódbeli alakulástörténetének rekonstrukciója alapján valószínűsít. A *Zsoltár gyermekhangra* című vers szemléleti háttérében ugyanis a szabadság, az erkölcs és a boldogság kölcsönviszonyaira épülő kanti etikát véli felfedezni, míg a *Zsoltár férfigangra* gondviseléshitét Babits Leibniz-tanulmányaival hozza összefüggésbe, és úgy véli: a költő a nagy háborús versek, a *Húsvét előtt*, valamint a *Fortissimo* után „etikai rugójú, harmonikus vágyképekre hangolta” költészetét (Rába 1981, 539).

A fentebbi rövid áttekintés reményeim szerint megmutatta azt, hogy a sajátos kiadástörténetű mű, a *Fortissimo* különböző megjelenései során hogyan egészült ki a vers alapintenciója („lázás szózat a háború ellen és a békéért” – Rába 1981, 516) újabb jelentésvonatkozásokkal attól függően, hogy milyen új materiális kontextusban látott újra napvilágot a vers. Mindez természetesen feltárható és leírható hagyományos filológiai és irodalomtörténeti metodikával is, a McKenzie, McGann, Bornstein és mások által képviselt történeti könyvészet azonban kiegészítve a genetikus szövegkritika metodikájával olyan látásmódot kínál, mely a művek geneziséstől a befogadásig új összefüggésbe állítja a különböző szövegtörténeteket, s ezáltal nemcsak a filológia, de a műinterpretáció számára is képes megújult nézőpontokat kínálni.

Genetikus jelek

< > _c	ceruzairású szöveg áthúzása, helyére illesztett pótlás nélkül, az olvasható, de áthúzott szöveg a csúcsos zárójelben található
< « » _c > _c	áthúzáson belüli áthúzás, az áthúzott szövegek a csúcsos zárójeleken belül található
: ... : _c _c	betű- vagy szótévesztés, -javítás, amelyet a szerző nem áthúzással javított, hanem ráírt, olvasható ceruzairással, az eredeti olvashatatlan, a javított a következő jelek között
[...]	a kézirat hiány, sérült kézirat/szöveg jelölése
[?]	a kérdőjel előtt levő szövegrész bizonytalan olvasata
: : _{ca}	ceruzairású olvasható beillesztés a sor alatt, helyét a kéziratban vonal jelzi; a beillesztett szöveg a kettőspontok között található
/	sortörés

Irodalom

- Babits Mihály. 1978. Istenkáromlás. In Uő: *Esszék, tanulmányok* 1. kötet. Sajtó alá rendezte Belia György. 466–471. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Babits Mihály. 2011a. *Babits Mihály levelezése, 1916–1918*. Sajtó alá rendezte Szőke Mária; a jegyzeteket írta Sipos Lajos. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Babits Mihály. 2011b. *Babits Mihály levelezése, 1918–1919*. Sajtó alá rendezte Sipos Lajos. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Balogh Gergő. 2018. Jog és költészet a magyar irodalmi modernségben: Babits Mihály: Fortissimo. *Irodalomtörténet* 99 (3): 250–274.
- Benjamin, Walter. 1980. A műfordító feladata. In Uő: *Angelus Novus: Értekezések, kísérletek, bírálatok*. Fordította Tandori Dezső. 69–86. Budapest: Magyar Helikon.
- Benjamin, Walter. A műalkotás a technikai reprodukálhatóság korában. *Aura: A Technikai Reprodukálhatóság Korszaka Után*. http://aura.c3.hu/walter_benjamin.html (2019. szept. 26.)
- Bornstein, George. 2011. Hogyan olvassuk a könyvoldalt?: Modernizmus és a szöveg materialitása. Ford. Vince Máté. In Déri Balázs–Kelemen Pál–Krupp József–Tamás Ábel szerk. *Metafilológia I: Szöveg, variáns, kommentár*. 81–117. Budapest: Ráció Kiadó.
- Bornstein, George. 2014. Reading Yeats's „September 1913” in its Contexts. *The Sewanee Review* 122 (2): 224–235.
- Boros Ferenc. 1918. Beszélgetések Babits Mihállyal. *Élet* 10 (47): 1105–1106.
- Dobossy László. 1955. A zimmerwaldisták francia nyelvű folyóirata a háborúellenes magyar költészetéről, 1916-ban. *Irodalomtörténeti Közlemények* 59 (4): 458–461.
- Fenyő Miksa. 1996. Kusza emlékezés Babits Mihályról (részlet). In Téglás János szerk. *A vádolt: Babits Mihály: Dokumentumok, 1915–1920*. 259–260. Budapest: Universitas Kiadó.
- Grigely, Joseph. 2011. Textuális tér. Ford. Mezei Gábor. In Déri Balázs–Kelemen Pál–Krupp József–Tamás Ábel szerk. *Metafilológia I: Szöveg, variáns, kommentár*. 118–161. Budapest: Ráció Kiadó.
- Gurd, Sean Alexander. 2014. A radikális filológiáért. Ford. Vadas András. In Kulcsár Szabó Ernő–Vaderna Gábor–Kelemen Pál–Tamás Ábel szerk. *Metafilológia II: Szerző, könyv, jelenetek*. 639–664. Budapest: Ráció Kiadó.
- Hatvany Lajos. 1917a. A költő a bíróság előtt. *Pesti Napló*, 1917. márc. 7. 4.
- Hatvany Lajos. 1917b. Az elkobzott koboz. *Pesti Napló*, 1917. márc. 5. 5.
- Hume Robert D. 2005. The Aims and Uses of ‘Textual Studies’. *The Papers of the Bibliographical Society of America* 99 (2): 197–230.
- Kelevéz Ágnes. 1998. *A keletkező szöveg esztétikája: Genetikai közelítés Babits költészetéhez*. Budapest: Argumentum Kiadó.

- Kelevéz Ágnes. 2017. A Babits-versek kritikai kiadásának sorozata elé. In *Babits Mihály összes versei: 1890–1905*. Sajtó alá rendezte Somogyi Ágnes; a keletkezéstörténeti jegyzeteket és a magyarázatokat írta Hafner Zoltán. 13–47. Budapest: Argumentum Kiadó–MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont.
- McGann, Jerome J. 2011. Szövegek és szövegiségek. Ford. Danyi Gábor. In Déri Balázs–Kelemen Pál–Krupp József–Tamás Ábel szerk. *Metafilológia I: Szöveg, variáns, kommentár*. 47–61. Budapest: Ráció Kiadó.
- McKenzie, Donald Francis. 1999. *Bibliography and the sociology of texts*. Cambridge U. K.–New York: Cambridge University Press.
- McKenzie, Donald Francis. 2014. ‘A múlt: Előszó’: A Könyvészeti Társaság és a könyv története. Ford. Nemeskéri Luca. In Déri Balázs–Kelemen Pál–Krupp József–Tamás Ábel szerk. *Metafilológia II: Szerző, könyv, jelenetek*. 339–365. Budapest: Ráció Kiadó.
- Neue ungarische Lyrik in Nachdichtungen*. 1918. Ford. Henrik Horvát. München: Georg Müller Verlag.
- Pfemfert, Franz. (szerk.). 1917. *Das Aktionsbuch*. Berlin: Die Aktion.
- Rába György. 1981. *Babits Mihály költészete*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Szénási Zoltán. 2019. „Hogyan is, hogyan is lehet ez papirosból!”: Textológiai MŰHELYtanulmány. *Műhely* 43 (5–6): 199–202.
- Tverdota György. 2016. Babits, az írástudó. In Biró Annamária–Boka László szerk. *Értelmiségi karriertörténetek, kapcsolathálók, írócsoportosulások*. 2. kötet. 227–239. Nagyvárad–Budapest: Partium–Reciti.

THE INSTABILITY OF LITERARY TEXT AND THE VARIABLE CONTEXT OF ARTWORKS

On Mihály Babits's Fortissimo

The publication history of Mihály Babits' poem *Fortissimo* is exceptional from several perspectives. The March 1 issue of the journal *Nyugat* was confiscated in 1917 because of the poem, and prosecution began against the author. Afterwards, the poem was circulated in typed- and handwritten copies, and in that very same year it was published in French, and then in two anthologies in German the following year. *Fortissimo* became available again in Hungarian only after the Aster Revolution in the volume entitled *A diadalmas forradalom könyve* [The Book of the Triumphant Revolution], and a few days later in the literary journal, *Nyugat*. This paper, applying the methodology of historical bibliography, examines how the changing material context of *Fortissimo* influences the poem's interpretability from the first stage of its existence to its re-publication in the volume.

Keywords: historical bibliography, material context, history of edition, linguistic code, bibliographical code

NESTABILNOST KNJIŽEVNOG TEKSTA I PROMENLJIVI KONTEKSTI DELA

Fortisimo Mihalja Babiča

Istorija objavljivanja stihova Mihalja Babiča pod naslovom *Fortisimo* je neobična iz više aspekata. Broj časopisa *Nyugat* (Zapad) od 1. marta 1917. godine je zaplenjen zbog ovih stihova a protiv pesnika je pokrenut sudski postupak. Nakon toga pesma je distribuirana u rukopisu i ispisana pisačom mašinom, te je još 1917. prevedena na francuski, a sledeće godine je objavljena u dve antologije na nemačkom jeziku. *Fortisimo* je na mađarskom mogla da se čita tek posle „revolucije jesenjih ruža“ u izdanju pod naslovom *Knjiga pobedničke revolucije* a nakon nekoliko dana i u časopisu *Nyugat*. Na osnovu metoda istorijskog knjižničarstva, rad analizira kako su promenljivi materijalni konteksti *Fortisima* uticali na mogućnosti tumačenja stihova od prve faze stvaranja pa sve do ponovnog objavljivanja u zbirci.

Ključne reči: istorijsko knjižničarstvo, materijalni kontekst, istorija izdavanja, jezički kod, knjižničarski kod

A kézirat beérkezésének ideje: 2020. aug. 10.

Közlésre elfogadva: 2020. szept. 1.

ETO: 821.511.141-31NÉMETH G.
821.163.41-31VELIKIĆ, D.
82.091

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

DOI: 10.19090/hk.2020.4.41-53

FARAGÓ Kornélia

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Újvidék, Szerbia
kornelija.farago@ff.uns.ac.rs

PRODUKTÍV TÁVOLSÁGOK – NARRATÍV KOMMUNIKÁCIÓS MODELLEK

Németh Gábor: Egy mormota nyara – Dragan Velikić: Islednik

Productive distances – Narrative communication models

Gábor Németh: The Summer of a Marmot – Dragan Velikić: Investigator

Produktivne razdaljine – narativni komunikacijski modeli

Németh Gábor: Leto jednog mrmota – Dragan Velikić: Islednik

A tanulmány az emlékezeti szférában rejlő esztétikai potenciál előhívására alkalmas jelenkori narratív elképzelések iránt érdeklődik, és mindenekelőtt azt a kérdést teszi fel, hogyan működnek a *valakihez beszélés* és a *valakiről való beszélés* alakzatai, amikor az elbeszélő fiktív önkeresései és a családtörténeti viszonyok rejtett kiterjedései válnak az elbeszélés tárgyává. Milyen markánsabb dimenziói vannak annak a nyitott szerkezetnek, amely az esetleges kombinációk működése folytán áll elő? Amennyiben Németh Gábor *Egy mormota nyara* vagy Dragan Velikić *A nyomolvasó* című „helyszínereső” regényét olvassuk, az is felmerül, hogy milyen megértési koncepciót dolgoz ki a mai regény a kulturális távolságokat, az idegenségtapasztalati témákat illetően, mit sajátít ki a szorongás és a félelem élményvilágából a maga számára, hogyan játszódik le a kiválasztás és az átalakítás kettős folyamata. *Kulcsszavak:* delokúciós valóság, idegenségpoétika, interlokúció, kommunikatív dimenzió, regény

Az emlékezeti szférában rejlő esztétikai potenciál előhívására alkalmas jelenkori szerkezeti elképzelések iránt érdeklődik a tanulmány, és mindenekelőtt azt a kérdést teszi fel, hogyan működnek a *valakihez beszélés* és a *valakiről való*

beszélés alakzatai, amikor az elbeszélő önkeresései és a családtörténeti viszonyok rejtett kiterjedései válnak a narráció tárgyává. Milyen markánsabb dimenziói vannak annak a szerkezetnek, amely az esetleges kombinációk működése folytán áll elő? Amennyiben Németh Gábor *Egy mormota nyara* vagy éppen Dragan Velikić *A nyomolvasó* című regényét olvassuk, az is felmerül, hogy mit sajátít ki a mai regény a jelenkori idegenségtapasztalati, távolságtapasztalati anyagokból, az intenzív érzések arzenáljából a maga számára, hogyan hat az elbeszélésalakítási szabadság a kiválasztás és az átalakítás kettős folyamatára. Milyen együttműködés jöhet létre az említett elbeszélési alakzatok között? Milyen formákra, tematikus mozzanatokra, előhívásokra és aktualizációs megoldásokra van szüksége az emlékezetnek, hogy „regényes” módon bontakozhassék ki? Miként állítható elő a tényelbeszélés, illetőleg a tényorientált értelmezés fikciója az emlék narratív megközelítésében, s hogy milyen a külső hivatkozás, a történetileg beazonosítható mozzanat vagy az intertextus, a dokumentum rangja a privát létesemények közvetítésében?

Németh Gábor *Egy mormota nyara* című regényét olvasva azt tapasztaljuk, hogy a valakihez beszélés, az implicit olvasónak szóló beszédmenet (a Másikhoz szólva, a Másik vonatkozásában írni) nagyban meghatározza a szövegszervezés módját. Már a szövegkezdet bevezeti a narratee alakzatát, az odaértett olvasóét, akivel ily módon az elbeszélő narratív kommunikációba léphet, a megszólított fényképének jelenléte (amely pontosítja, hogy kihez szól a beszéd) külön is jelzi, hogy nem a közvetlen beszédérintkezés fikciójáról van szó. Mindeközben az elbeszélő maga is mondatokat hall eltérő hangokon, és mint egy tollbamondás szövegét, mint egy idézeti anyagot használja, jegyzi le ezeket a belső-külső sugallatokat, a „saját” gondolataival elkeverve, olykor szinte szétválaszthatatlanul. Egyfajta szélességet az is előállít, hogy az elbeszélő nagyon különböző személyek hangján hallja a lejegyzett (az önmagától eltávolított) mondatokat, „többnyire férfiak hangján, de előfordult már az is, hogy kisfiú beszélt, vagy fiatal lány” (Németh 2016, 10). Dragan Velikić regényében a fiú az anya hangját belülről visszahallva ért meg, mond ki bizonyos dolgokat, de az idegen hangok közvetítőjeként értett beszélő képze a nemzeti retorikák mögül is előtűnik, eszerint a nemzeti szellemnek vannak olyan felismerhető manírjai, amelyek szerint elődeink beszélnek belőlünk, „mi pedig csak egy rezonáló doboz vagyunk, amely közvetíti a szavakat” (Velikić 2018, 229).

Az *Egy mormota nyara* az apa alakzatát elbeszélőként állítja be, a fiúét pedig címzettként. Az elbeszélői én nemcsak a maga számára teremti meg ezt a belsővé írt befogadói tudatot, hanem a külső olvasó számára is folyamatos jelenléttel ruházza fel, amikor emlékeztető történeteket kapcsol hozzá, s

ellenőrzésképpen folytonosan megszólítja a fiúalakat: „ha még emlékszel”, „emlékszel te erre egyáltalán?”. Így a fiú, poétikai működési eszközként, egy narratív élményközösség termékének tűnik, olykor a szemtanúi hitelesség hordozójának. És mindeközben műfajformáló tényezőnek is, hiszen az interlokúció okán a testamentumtól az intelmeken át, a vallomás műfajáig merülnek fel lehetőségek, menet közben inkább érintőlegesen, mert az elbeszélő által a „milyen kétségbevonhatatlan tanulsága volt az életnek” (Németh 2016, 15) kérdése műfajkonstituáló érvényességgel nem válaszolható meg kielégítő módon. Ezen túl az idevágó, klasszikus beszédformák mindegyikétől idegenkedik az elbeszélő, a felidézett intellem (*Gróf Széchenyi István intelmei Béla fiához*) szövegét agyrémnek minősíti, és többnapig gondolkodás után sem igen lel olyan tanulságra, amely klasszikus veretű testamentumként, maximaként funkcionálhatna. A mindvégig nyitott műfaji kérdés pontosabb körvonalazásához a regény zárlatában kibontakozó gyilkosság-narratíva képzetrendszere („Valószínűsíthető, hogy HV nem követte el a tettet, amiért vezekel. Egy kényszerképzetről vall”, Sipos 2016) visz majd közelebb, szakítva az intellem műfaji tradíciójának tematikus kereteivel, inkább a vallomás, a gyónás felé terelve az értelmezést. Az elbeszélő a konfesszió egyedül lehetséges címzettjeként jelöli meg a fiú személyében azonosítható te-t: „és csak neked fogom elmesélni ezt az egészet” (Németh 2016, 204).

Olyan szöveghely is van, amely elbizonytalanítja a fiú lehetséges olvasói mivoltát, beszédbeli létrehívását pusztá ürügyként, mintegy retorikai-pszichikai segédeszközként állítja be: „ráadásul azt találtam ki, hogy neked írok, tulajdonképpen függetlenül attól, elolvasod-e majd egyáltalán, neked szerkesztettem össze ezt itt, ürügynek használok a létezésed, hogy írás közben ne tartsam örültnek magam” (Németh 2016, 16). Olykor a beszéd alanya mintha átmenetileg meg is feledkezne a narratee létezéséről. Egyszerűen kikapcsolja az explicit működésrendből, eltávolodik tőle, a saját külső-belső kronotopikus zónáit más módokon tágítja. Időközönként azonban „a további részletekkel nem untatnálak”, vagy az „úgy képzeld el, például, mintha mennél budapesten, a bem rakparon, és mondjuk a batthyány téren...” (Németh 2016, 38) típusú beszédmozzanatok figyelmeztetnek a jellemző attitűdre, amely olykor egészen közel kerülhetne az önmegszólításhoz, de időről időre a narratee-hoz családi vonalon kötődő figurák jelennek meg a beszédfolyamban, például: „az anyámmal tehát a nagymamáddal”, és a beszéd egyértelműen visszazökken az interlokúciós szférába. Azért, hogy oldódjon az elbeszélő létmagánya, hogy erősödhessen emlékeinek szituációs kötöttsége, hogy megélhesse a történések megosztásának tapasztalatát, s hogy ily módon értelmét lelhesse az írásnak, és hogy valódi értelmet

adhasson minden személyes dimenzióknak, amely idegenség-történésként válhat elbeszélhetővé. És a többi között azért is, hogy viszonylataiban szituálódjon az elbeszélő, hogy apaként megalkotva önmagát, felelős gondolkodási pozícióba helyeződjön. Nem kétséges, hogy ezek a visszazökkenések a múlt idejű valóság szórványos fragmentumainak a felvillantására is alkalmasak, amelyek viszonylatában sajátos színezetet nyer az áldozatiság, majd a tettesség személyes tapasztalata. A hozzá beszélés relációjában kerül a történetbe a helyszínvadász egy magánéleti keresési élménye és a rátalálás társas öröme:

mire anyáddal megtaláltuk a házat, ahová azután születél, vagy százat megnéztünk már, és mindről az első pillanatban tudtuk, hogy reménytelen, itt viszont, már ahogy az öreg haidekker-kapu mögött a kerti úton föltűnt a két toprongyos puli, boldog remegés fogott el, és később, amikor az első tíz méter után, a két útra hajló aranyesőbokor ágai között visszaneztem anyádra, a szemében láttam, ugyanazt gondolja, amit én, megtaláltuk, amit kerestünk... (Németh 2016, 36).

Azt is a tudomásunkra hozza az elbeszélő, hogy a családtörténetnek itt háttérben hagyott mellékszálai is vannak, így érintőlegesen meglehetősen széles összefüggésrendszer rajzolódik ki, akár váratlan, esetleg nehezen érthető kapcsolódásokkal is, mert „pont ezt nehéz szétszálazni, hogyan függenek össze a dolgok, és egyáltalán mikor és mivel kezdődik el a történet...” (Németh 2016, 39). A két regénykonceptiót, Németh Gáborét és Dragan Velikićét, az azonos típusú érzékenységek mellett az is egymás közelében tartja, hogy mindkettő fikció létesítéséhez keres valós helyszíneket, miközben elbeszélőik állandó tartózkodási helye az ideiglenesség. Az „eleve adott” játékba hozása azért lényeges, mert mint a nyelv tropológiájának problematikusságából, illetőleg az írásra vonatkozó kritikai elgondolásokból kikövetkeztethető, csak azt lehetséges megnevezni, ami már megvan. Az *Egy mormota nyarában* a helyszínvadászai pozíció (az elbeszélő egy Byron-film forgatásához keres tengerparti helyszíneket) a folytonos térváltás indoka. Így az elbeszélés nem köti, nem kötheti meg a territoriális jelentéseket, állandó mozgásban van, mindenütt az interpretáció szabad terét keresve, a nyitások létesítési módjait, de mindenütt a nyugati modernitás szempontjából idegen vonatkozásokba ütközve. „Hangsúlyosan a privilegizált (közép-)európai ember pozíciójából író regény a megvetett vagy félelmetes idegenséggel szembeni beállítódások és reakciók megértésére tesz kísérletet” (Csuka 2016). Ezek az alapmozzanatok azok, amelyek majd ironiába fordítják a tanítási hozzáállást: „»ezek szerint«, mondta a hang a fejemben, »egy apának valószínűleg nem a halkés helyes használatára, az ikes és

iktelen ragozás közti halálfontos különbségre vagy a pörgetett fonák lebukó áttemelésére, hanem utcai harcra kellene tanítania a fiát, már ha képes egyáltalán még bárminem a megtanítására» (Németh 2016, 63). Jellemzőnek tűnik, hogy mindkét regény lezáratlan struktúrák által szembesül a gyengeségekkel, a tévedésekkel, az illúziókkal. Mindkét regény a szerkezetek jól megtervezett nyitva tartásával találja megidézhetőnek a „kor lélegzetvételét”, mindazt, aminek az elgondolása is kényelmetlen, „mindazt, ami az egész élet során a legrestelltebb szégyen volt” (Velikić 2018, 171). A Németh-regény zárata *A nyomolvasó* egy mondatának szellemi-formai nyitottságait idézi fel az értelmezőben: „A történet nyitva marad. Hozzátoldani, *aminek az elgondolása is kényelmetlen, nemhogy a megnevezése*. Csak egy utalás, homályos jelzés. Az útirányok látszatra szabadok, valójában pedig minden ajtó zárva. Soha semmi nincs világosan kimondva” (Velikić 2018, 44).

Az evidenciákhoz való viszony tekintetében nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szövegben megjelenő elbeszélő alakzatát, „aki tényleg nem bibelődött azzal, hogy a fikciót összefésülje a tényekkel” (Németh 2016, 28), miközben pedig könnyedén alkalmazkodhatott volna a tárgyát képező életrajz részleteihez, amelyek teljes egészében megfeleltek a műfaji követelményeknek. Az íróból lett helyszínvadász voltaképpen egy olyan forgatókönyvhöz keres távoli helyszíneket, amely a helyek tekintetében nem törekszik az egzakt meghatározásra, nem határolja be ilyen módon a saját lehetőségeit, nem nagyon törődik a tényekkel, amelyekkel pedig „éppen lehetett volna kezdeni valamit” (Németh 2016, 29). Velikić író-elbeszélőjét egészen hasonló gondolkodásából az anyafigura („az anya az elbeszélő antipólusa”, Živanović 2015, 190) erőteljes ellenérzései mozdítják ki: „Úgyis mindent úgy fogsz majd kiagyalni. Nem érdekelnek a kitalációk” (Velikić 2018, 44). Itt emlékeztetnék Németh Gábor egy interjúbeli (*Keresés mint szenvedély*) kijelentésére: „Nem kitalálni, hanem leírni szerettem volna, úgy, ahogy én láttam ezeket, persze minden leírás elképzelés.” Semmit se kitalálni, csupán rátalálni a dolgokra, fellelni azokat a történeti vagy a biografikus múlt emlékezeti palettáján, ami igazán a tied, sugallja az anya, az az, ami az emlékezetben él: az emlékezet a létezés biztosítéka. „A múlt soha nincs befejezve, folyamatosan kipótlódik” (Velikić 2018, 235). *A nyomolvasó* figurái között van olyan, akit egyenesen az emlékezés tart életben, aki mások emlékezetét a saját emlékezetének a kitágításaként értelmezi, a különböző személyi bonyodalmak ellenére is. Az élet konfúziói voltaképpen a temetői helyszíneken tisztulnak le renddé. Fontos mozzanatnak számít a történetek befejezhetetlenségének belátása: a sírhalmok alatt mindeütt „félbetört mesék”, „megszakított történetek” nyugszanak.

Az *Egy mormota nyara* térértésének földrajzi széthelyezése, a helyszínekresés fikciója és az otthoni léterekhez való folytonos emlékezeti visszatérés hívja elő a jellemzővé erősödő politopikus tapasztalatot. Egy olyan politopikus tapasztalatot, amelyet majd a sokszínűen vibráló idegenséglmények jellemeznek közelebről: a narratív ritmus ily módon a változó téreffektusok függvénye. „A főhős utazásainak az esetlegessége és sok helyszínt érintő volta meghatározza az elbeszélésének a lineáris, fragmentált formáját is. Újabb és újabb elágazásaiban újabb és újabb témák, emlékképek, történetek, elmélkedések kerülnek elő” (Takács 2016, 958). Velikić ezeket a jelenségeket Gombrowicz naplójából idézve (merthogy ez a regény is intertextusok, betétek és digressziók hálózatában működik) explikálja, a múlt által behozott eseményeknek a kaotikusságára, az esetlegességére és fragmentaritikusságára utalva. Mindkét regény a *saját életbe* szóló utazás vonalait rajzolja, így mindkét regény gyermekkori emlékezeti szintjein és későbbi terepein is működnek a tapasztalati távolságok változatai, a „végtelen távolságok”, az „örjítően kezelhetetlen távolságok”, a „félelmetes idegenségek”, a szorongás irracionális és feldolgozhatatlan hatásjatkai. Mindeközben jól érzékelhető, hogy mindkét szerzőt mélyen érdekli, hogyan lehet hasznosítani az időbeli, az emberközi, a kulturális távolságok produktivitását. Az *Egy mormota nyarában* a szövegeket alakító erők a távoli történetek idegenjét a saját társadalmon belüli idegenségek emlékezeti vonatkozásaival párhuzamosan mutatják fel. Elemi távolságunkat a más bőrszínű, etnikumúvallású idegenekhez azzal is jelzi a szöveg, hogy egy ízben feltevésenként közli, valószínűleg automatikusan fehér embereket képzel az olvasójuk az általa előadott történetek mögé, holott mindenütt négerekről van szó.

Az első idegenségtapasztalatok itt is gyermekkori élményként merülnek fel: „annyira nem volt egyébként errefelé igazi néger, annyira nem jutott szegény magyaroknak, hogyha egyszer mégis idekeveredett egy véletlenül, te meg mondjuk nem voltál több négyévesnél, és voltál annyira bátor, hogy hozzáérjél, hát utána megnyaltad az ujjad, biztos-e, hogy nem volt a bácsi csokiból” (Németh 2016, 46–47). Amikor cigány figurák megidézésével építi fel a regény az idegenül ható jelenségeket, rendkívül érzékletes az az előítéletekből konstruálódó történet, amelyben az elbeszélő arra döbben rá, hogy ő is idegenként realizálódik mások számára. Tapasztalati útjait feltérképezve, saját egykori áldozati helyzetét is felidézve építi ki magában a gyilkossá válás képzetrendszerét, hogy ebben a dimenzióban is megmutathassa az idegen iránti ellenszenv működésrendjét, lehetséges szituációs következményeit. Az *Egy mormota nyara*, amely „akár csak Camus vagy Mészöly, metafizikai szintre emeli a rejtélyt, s vele a szöveget behálózó – mindannyiunk számára ismerős, mert Európát szinte a *Közöny* első

megjelenése idejéhez (1942) hasonló intenzitással átjáró – szorongást” (Simon 2016) legfontosabb jelentéstávlatai számomra Dragan Velikić *A nyomolvasó* című anyaregényének értelmezési kontextusában, prózapoétikai párhuzamaiban, „kérlelhetetlen dramaturgiájában” bontakoztak ki a maguk teljességében. Vonatkozások, utalások, összefüggések világítják meg, hogy az idegenségeket, félelmi mozzanatokot, feszültségeket, nyugtalanságokat megérezkítő mindkét regény az interlokúciós szemléletű elbeszélői attitűdökből építi ki a maga szerkezetét, azzal, hogy *A nyomolvasó*ban az interlokúciós és delokúciós gondolkodás sajátos együttműködése is jelenléttel bír. A pontosítás kedvéért kell hozzáfűzni, hogy az *Egy mormota nyarában* a „róla való beszéd” inkább a hozzábeszélés keretei között jelenik meg, és itt is szinte csak nyomokban.

Dragan Velikić széthelyezi a közös családi múltat a volt Jugoszlávia városaiba, tengerparti hotelekbe, felidézve a közös visszaemlékezési helyzeteket, sőt az anyai korrekciókat is a múlt történéseit illetően. Az anya emlékezetében, akit leginkább a köztes terek, a köztes idők és az idegen életek maradákaik kötnék le, és aki szinte a saját történeteinek a metaforájává öregszik, elképzelhetetlenül sok életsors raktározódott el, banális részletek tömkelege. Az elbeszélő egyik különös tapasztalata az, hogy milyen nagy a távolság az ellenőrzött élettörténetek és az anya által előadott pontatlan változatok között. „Az anyáról szóló narráció megteremti az önelbeszélés azon tereit, amelyekben mindent meg lehet kérdőjelezni, minden felülvizsgálható, újraértelmezhető és újraértékelhető” (Živanović 2015, 190). Az író-narrátor nem tud megszabadulni a jugoszláviai vasúti utazások hagyatékától, látásmódját szinte béklyóba veri a múlt: „Még mindig az a vasút visz, a realizmus kötelékében vergődve; hiába próbálok leszállni róla, pontot tenni, új sort kezdeni, új fejezetet nyitni” (Velikić 2018, 165). Az elbeszélő tervei között szerepel egy hotel-regény megírása is, így iktatja be a szállodajel által hordozott jelentéslehetőségeket (a szálloda mint „a kiválás és a megihletődés terepe, a dupla fenekű fantáziák birodalma”, Velikić 2018, 74) a regény gondolatmenetébe, amely jel az *Egy mormota nyara* olvasója számára is meglehetősen aktívnak bizonyul. Azon érzéseire is hivatkozik, melyek szerint akkor is sok volt a láthatatlan határ, a külföldszerűség, az idegenség ezeken a hazai vasútvonalakon, amikor az ország lakói, függetlenül attól, hogy mely városban éltek, még azt hitték, hogy egységes területen utaznak, amikor még nem sejtették, hogy itt hamarosan megint külföld lesz, amikor még nem különböztek a zászlók, a himnuszok és az egyenruhák. Rokon vonásként, Velikić elbeszélője az *Egy mormota nyara* című regényben is tapasztalható hálózatos térszerkezetet hoz létre, de kevésbé eltávolodva korábbi életének tereitől. Ez a regényíró-elbeszélő is helyszíneket keres, az egykori Jugoszlávia, a családtörté-

neti múlt mitikus helyein, egy következő regényének a terrénumait (egyébként mindkét narráció háttérben meghatározó módon működik az éppen keletkezőfélben lévő regény). A pályájának nyomvonalát szeretné kijelölni, ahogyan mondja, traszírozni. Még tágítja is e nyomvonalat, hiszen ismerősökkel, barátokkal is rituális emlékezeti utakra küldi az elbeszélő gyermekkori énjét. Egy ízben megjegyzi, hogy a saját élet fikcionalizálásában nem a kitalálásra, hanem a megtalálásra törekszik, másutt pedig azt hangsúlyozza, hogy semmit sem fog kiagyalni, csakis felkutatni, a realitás talaján maradván. „A fantasztikum kirántja alólám a talajt. A mesék mindig viszolyogtatnak. Örületbe kerget minden olyan eseménysor, amelyre nincs racionális magyarázat” (Velikić 2018, 21). Amikor az elbeszélő elhagyja a várost, amelyben a gyermekkorát töltötte, a proporcionális élményeit, a viszonylati vonatkozásokat magával viszi. Érzései szerint a távozások tulajdonképpen mindig véglegesek, tényleges visszatérés nincs, hiszen az egykori otthonos viszonylati rend nem állítható vissza többé. Az *Egy mormota nyara* térelképzelései rávetíthetők *A nyomolvasó* című regény kronotopikus működésmódjára: „azóta tudom, hogy nem történhet meg bármi bárhol, hogy a látható terekhez láthatatlan események tartoznak, láthatatlanok, mert nem a jelenben vannak, hanem a »már nem«-ben vagy a »még nem«-ben, hogy bizonyos terek csak azért léteznek, hogy egyszer majd megtörténjen bennük és általuk valami, valami jó vagy éppen jóvátehetetlen” (Németh 2016, 69).

Velikić regénye is működteti a címzett alakzatát, az előző regény családi mintáihoz viszonyítva azonban mintegy fordított relációban: az elbeszélőt ugyanis fiúi minőségében alkotja meg. A különbség a Németh-regényhez képest abban áll, hogy a halott anyához való beszédben a ténylegesen már nem megszólítható megszólítása jelenik meg prózai szervezőerőként. Amikor ez a sajátos beszédssituációt kialakító elbeszélés a halálba helyezi az anyát, mintegy kimozdítja a megszólíthatósági zónából, egy hiánytapasztalat fájdalmaiból építkezik. Az elbeszélő az anya elveinek megfelelően igyekszik fogalmazni, és végül egy levélformájú szöveggel zárul a „hozzá való beszéd”, amely a közös időkre apellál. Ezzel a megszólítással a már idősödő elbeszélő az anya iránti tartozásait igyekszik leróni, egy gyermekkori emlék nyomán arról beszélve, hogy azóta a strand (érdemes megfigyelni, hogyan építi be a Németh-regény a strandnarratívák idegenségmozzanatait) egykor közösen tapasztalt primitív emberei előzönlötték a világot, és csak az emlékezés által szállhat szembe velük: „Mindenütt ott vannak már. A repülőtereken és a sétahajókon, a bankokban és a parlamentekben. Befészkeltek a minisztériumokba, az akadémiákra, egyetemekre, a kórházakba, a filmstúdiókba, színházakba. A világ torz alakok birtoka lett. [...] Ez már nem az a város, amelyben megszülettem. [...] Mert

végül mindig a barbárok jönnek el” (Velikić 2018, 252–253). A jugoszláv térségben végbemenő változások nyomán érvényesülő hatalmpolitikai koncepciók fejleményeit listázzák a mondatok. Van ebben a poszthelyzetű megszólítási eseményben, ebben az utólagos hozzá való beszédben valami egészen drámai, a megszólítás jelene, a szöveg így létrejövő mostja szinte élőként tételezi a megszólítottat. Minthogy azonban az elbeszélő a halott anya (aki mind jelenvalóbb a bensőjében) fiaként hozza létre magát, a megszólítás már nem hívja be a tanúságnak a visszaigazolás lehetőségét is tartalmazó alakzatait, amelyeket az *Egy mormota nyarában* megtapasztalhattunk. Az igaz beszéd garanciáját azonban a halott anya alakjának a tisztelete is megadhatja. A regények összevetése során nem lehet eltekinteni attól a problémától, hogy a műfaji komponensek között hogyan, milyen eszközökkel jelenik meg a konfesszionális hangnem, a gyónás, a feltárulkozás mozzanata. A feltárulkozáshoz kapcsolódó jelentésvonatkozások már *A nyomolvasó* élen álló, Borislav Pekićtől származó mottóban jelen vannak: „Feltárulkozás után semmivel sem érzi tisztábbnak magát az ember, mint amilyen addig volt. Ellenkezőleg. Szemégyűjtő lánának érzi magát. Minthogy jobbik énjait minden néven nevezhető változatban kiöntötte magából, a legrosszabbikkal maradt magára, azzal, amelyiket soha senkinek nem tár fel”.

A nyomolvasó elbeszélője maga is „fél lábbal kimozdulóban” ebből a világból, folytonosan mozgásban, egy szilárd pont után kutatva él, ahol fellélegezhetne, ahonnan beláthatná a hibáit, és ahonnan elindulhatna a megfelelő irányba. Végül önmagában fedezi fel azt az elidegeníthetetlen területet, amelyre nem érvényesek az útlevelek. A helyszíneresés fikciója, a helyek természetének foglyul ejtése ebben a regényben is erősen befolyásolja a térszerkezési tendenciákat: egy majdani regény helyszíneit keresi az író, voltaképpen egy anyaregény múltbeli valós helyszíneit. Így a jelen regény narratív alkotóelemeiként a nyomfeltárást segítő *helységek* jelentései, a lokális szubjektumok történetei, a levegő kémiai összetételének emlékei, a korok szagjellemzői jelennek meg. Az író-elbeszélő ismerteti majdani formakoncepcióját, amelyben az általunk éppen olvasott regény felépítési sajátosságaira ismerünk. „Mi más a regény, mint kísérlet, hogy a mindennapok néhány képét ok-okozati összefüggésbe helyezzük, hogy kibontsuk a történetet, mely létezik, mint ahogy ott van a szobor a megmunkálatlan kődarabban. Mindenki láthatatlan könyvtárat, meg nem írt regények kórusát hordozza magában” (Velikić 2018, 145). Az is kimondásra kerül, hogy ez a narratív gondolkodás a hagyományos normákat negligálja: a bonyodalom kidolgozása nem kötelező, a csattanó is elhagyható a zárlatból, a tragikus éppen az, hogy meglepetésre nem számíthatunk, hogy alapvető

változások sohasem történnek. *A nyomolvasóban* a „szabad prózának” arra az alinearís, fragmentált, „asszociatív, szerkezetellen, motivikusan, ám nem rendszerszerűen összefüggő” (Takács 2016, 958) elgondolására is rátalálunk, amelyet Németh Gábor *Egy mormota nyara* című regényének alapjellemezőjeként írt le a kritika. Velikić elképzelése bizonyos elemeiben emlékeztet Németh Gábor elbeszéléstechnikájára: „Félretette a linearitást, több kiindulópontból kezdte. Először ír ilyen módon. Mindegyik szereplőnek külön fájljt nyitott. Valahol majd kereszteződnek az útjaik” (Velikić 2018, 210), vagy: „Megfogadtam magamnak, hogy ha úgy tartja kedvem, bármelyik percben rácsaphatom a fejezetre az ajtót” (Velikić 2018, 36) – tájékoztatnak a Velikić-regény önreflexív megjegyzései. Egy későbbi szöveghelyen pedig ezt olvassuk: „Új fájljt fog nyitni, minden szereplőt egy helyre gyűjt össze” (Velikić 2018, 229). Velikić elbeszélője is hirtelen vágásokkal dolgozik, de bizonyos vonatkozásokban összekapcsolja a szereplőket, az egymásra rétegzett emlékezeteket, valamiféle narratív működésrenddé szervezi akár a távoli összefüggéseket is, az újabbnál újabb emlékek kereszteződéseit, a gyermeki világ tágulásának helyeit. Ebben az elbeszélői perspektívában az élet rejtvényekből, előérzetekből, érzékcsalódásokból szerveződik, és mindazokból a lényegtelen artefaktumokból, történésekből, amelyeket az emlékezetünk megőriz. Fontosak a történetek, de az „élet minden történetnél tágasabb. Nem redukálható meghatározott számú alakra és helyzetre” (Velikić 2018, 210). Fontosak a „meglét tartós dokumentumai”, a családi felejtés evidentált adatai, a kronológiák, de az elbeszélő szerint az írók olyan dolgokat is látnak, amit még az archívumok sem tartalmaznak. A temporális értelmű narratív rekonstrukció nehézségeit a következő mondat jelzi: „Egy korszak lefordíthatatlan fogalomhasználatát a legjobb bizonyíték eredetiségére” (Velikić 2018, 36).

Ami a tematikus relációkat illeti, az öröklött földrajz szétbomlásának, a rengeteg megjegyzett, az emlékezetben elraktározott toponímia felidézésének (történetmondás közben a falon függő fényképek közti hely mindig egy helynévvel töltődik ki) az elbeszélésében, az *Egy mormota nyarához* képest más alapelképzelések mentén kirajzolódva, de szintén az idegenségek különböző változatait látjuk megnyilvánulni, itt a távoli, az etnikai idegenség változatait ugyanúgy, mint az intrakulturális, a saját környezetből előlépő, primitíven agresszív viselkedésminták idegenségét. Azért is tűnik nehezen megragadhatónak a régi idők atmoszférája, mert, mint az elbeszélő megállapítja (aktuális olvasati lehetőségeket is generálva), valaha ószerekek, kuruzslók és mindenféle csalók vándoroltak Európában, mára viszont teljesen kivesztek az idegenség e klasszikus figurái, miközben afrikai és ázsiai menekültek szállták meg. Nem lehet tehát kétségünk azt illetően, hogy az egyik legjelentősebb párhuzamosság

abban áll, hogy ennek a regénynek a változásrelációit is az idegentapasztalati folyamatok és a szorongásélmények szervezik, a félelmek, amelyek beíródnak a „leszármazottak genetikai kódjaiba”, jóllehet némileg más előjelekkel, más következtetésekkel. Időnként úgy tűnik, a két szerző művészetében, legalábbis az itt tárgyalt műveikben az a közös, ami ugyanakkor éppen meg is különbözteti őket egymástól. Az *Egy mormota nyara*

épp azt mutatja meg, hogy a folyamat nagyon gyorsan eljuthat egy olyan pontra, ahol már nem is lehet különválasztani a zsigeri gyűlöletet és a hirtelen feltámadó pusztításvágyat: nem világos, hogy az elbeszélő életmódszerűen gyűlöli-e már a bevándorlókat, és legszívesebben az összeset megölné, de legalábbis visszaküldené Afrikába és Ázsiába, vagy csak a szövegben tételesen megjelenő Camus-regény (*Közöny*, az új fordításban: *Az idegen*) hőiséhez hasonlóan, látszólag megmagyarázhatatlanul, felindulásból és alkalomszerűen, de persze lelkiismeret-furdalás nélkül öl (Bedecs 2017, 114).

A nyomolvasóban az elbeszélő családjának idegenségélményeit a geográfia egyik napról a másikra való átszerveződése, az ország térszerkezetének átalakulása idézi elő, és a privátszférán keresztül látszik a történelem, idegenek váltják egymást a házakban, rátapadnak az elbeszélő múltjára is, és „járkálnak, esznek, alszanak, civakodnak, szeretkeznek a lakásokban, amelyekben a közelmúltig valami másik nyelv volt használatban” (Velikić 2018, 49). Ahogyan a szülők öregszenek, úgy zsugorodik az ország, szaporodnak a kiszámíthatatlan mozzanatok. A családok szétszakadnak, sokan elmennek, mások maradnak, és így jönnek létre a személyes életek legképtelenebb kombinációi, térbeli kiterjedései. A regény arra törekszik, hogy a világ átrendeződésével beálló átmenetiséget, az idegenséget mint állandóságot jellemzővé tudja tenni. „Minden történet annyi változatban él, ahány szereplője van, fő- és mellékszereplő, kívülálló, néma tanúja, vagy csak odaadó mesélője, aki ráhangolódva követte előzményeit...” (Velikić 2018, 248) – olvassuk. Az anya, aki öregségére mindennapos gyakorlatokkal edzve az emlékefelidéző képességét valamiféle memoriális gépezetté válik, és mindinkább csak a részletekkel foglalkozik, szinte elmerül az efemer jelentésekben. Csak az egyre romló elméjére számíthat, hiszen 1958-ban, egy vasúti rablás alkalmával Vinkovcinál eltűnik a családi archívum, az a kézzel írt füzet is, amely életének partitúrájaként határozza meg az emlékezetét. Ezután már folytonosan retteg a költözésektől („a költözés belépés egy ismeretlen területre”, Velikić 2018, 52), fél az áthelyeződésekkel elveszíteni a saját kis univerzumát, amelynek szabályait ő maga határozhatta meg. Amikor szellemi

leépülése már visszafordíthatatlan, összefüggéstelen beszédéből az derül ki, hogy még ebben az állapotában is idegenül bolyong élete fontos helyszínei és nyelvei között, szállodák nevét suttogja, az egyik városból a másikba helyezi át magát, egyik nyelvi valóságból a másikba („Apa tengereken és óceánokon hajózott, anya az életén”, Velikić 2018, 46), egyszer a horvát nyelv ijekáv változatát beszéli, majd hirtelen fiumei dialektusban szólal meg. A regény elbeszélője a dialektusváltás sajátos szimbolikájában találja meg azt a vonatkozást, amellyel jelezheti, hogy lassan eléri azt a szellemi állapotot, amelyet megérve az anya már csak a saját emléktereiben élt: „Drága anyám, hamarosan fiumanul fogok megszólalni” (Velikić 2018, 253) – áll a regény zárlatában.

Irodalom

- Bedecs László. 2017. Arab vagy?: Németh Gábor egy mormota nyara. *Alföld* (8): 111–118.
- Csuka Botond. 2016. Demarkációs övezetek: Németh Gábor egy mormota nyara. <https://revizoronline.com/hu/cikk/6246/nemeth-gabor-egy-mormota-nyara>. (2016. szept. 5.)
- Németh Gábor. 2016. *Egy mormota nyara*. Budapest: Pesti Kalligram.
- Sípos Balázs. 2016. Kétféle téboly: Németh Gábor egy mormota nyara. <https://magyarnarancs.hu/konyv/ketfele-teboly-100103#>. (2016. júl. 14.)
- Takács József. 2016. Elmaradt intelmek: Németh Gábor: Egy mormota nyara. *Jelenkor* (9): 957–960.
- Velikić, Dragan. 2015. *Islednik*. Beograd: Laguna.
- Velikić, Dragan. 2018. *A nyomolvasó*. Ford. Bognár Antal. Budapest: Geopen Könyvkiadó.
- Veress Károly. 2009. A távolság hermeneutikai produktivitása. In Veress Károly szerk. *A távolság antinómiái*, 187–229. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó–Bolyai Társaság.
- Živanović, Branislav. 2015. Teret intimnog prtljaga: Dragan Velikić: *Islednik*. *Polja* (1–2): 189–194.

PRODUCTIVE DISTANCES – NARRATIVE COMMUNICATION MODELS

Gábor Németh: The Summer of a Marmot – Dragan Velikić: Investigator

The paper is interested in narrative conceptions that can evoke aesthetic potentials in the sphere of memory, and primarily raises the question of how figures that relate to speech addressed to someone or speech realized about someone work at all. This happens when fictitious forms of the narrator’s self-search and hidden expansions

of family relations become the subject of the narrative. What are the more striking dimensions of the open structure that appears due to the functioning of random combinations? If we read Gábor Németh's novel *The Summer of a Marmot* or the work of Dragan Velikić *The Investigator...* (a novel imbued with elements of searching for locations), then the question arises: what conception of understanding develops the novel in relation to the experience of strangeness, what could it appropriate from the world of anxiety and fear, and how the double process of selection and appropriation works in it?

Keywords: delocutional reality, poetics of strangeness, interlocution, communicative dimension, novel

PRODUKTIVNE RAZDALJINE – NARATIVNI KOMUNIKACIJSKI MODELI

Németh Gábor: Leto jednog mrmota – Dragan Velikić: Islednik

Fokus radu su narativne koncepcije koje mogu da prizivaju estetske potencijale u sferi sećanja. Prevažodno postavlja pitanje kako funkcionišu figure koje se vezuju za govor upućen nekome, ili za govor koji se realizuje o nekome. To se dešava kada fiktivni oblici „samotraženja“ naratora i skrivena proširenja porodičnih odnosa – postaju predmet naracije. Kakve markantnije dimenzije imaju one otvorene strukture koje se pojavljuju usled funkcionisanja slučajnih kombinacija? Kad čitamo roman Gabora Nemeta *Leto jednog mrmota* ili delo Dragana Velikića *Islednik* sa elementima traženja lokacija, postavlja se pitanje kakve koncepcije razumevanja nudi današnji roman u odnosu na iskustvo stranosti, šta prisvaja iz sveta strepnje i straha, kako se odigrava dvojni proces selekcije i transformacije.

Gljučne reči: delokucijska stvarnost, poetika stranosti, interlokucija, komunikativna dimenzija, roman

A kézirat beérkezésének ideje: 2020. szept. 20.

Közlésre elfogadva: 2020. nov. 10.

VINCZE Ferenc

Károli Gáspár Református Egyetem
Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Tanszék
Budapest, Magyarország
vincze.ferenc@kre.hu

BÖRTÖNNARRATÍVÁK KELET-EURÓPÁBAN¹

*A megfigyelés kiterjesztése mint Bodor Ádám életművének
narratívaszervező gyakorlata*

Prison narratives in Eastern Europe

*Expanding observation as the narrative organizational practice
of Ádám Bodor's oeuvre*

Zatvorski narativi u Istočnoj Evropi

*Proširivanje posmatranja kao narativnog strukturisanja
u životnom delu Adama Bodora*

„Igazi kelet-európai történet.”
(Bodor Ádám: *A börtön szaga*)

A közép- vagy kelet-európai nemzeti irodalmakat sok esetben hasonló jelenségek, poétikai alakulások és változások kísérik. Ezek a gyakran párhuzamosan kialakuló jelenségek vagy poétikai történések nem feltétlenül egymás ismeretében jöttek létre, azonban semmiképp sem függetlenek az aktuális kulturális közeg jellemzőitől. A különböző, migrációt, ki- és elvándorlást előtérbe állító vagy éppen az úgynevezett visszatérés-narratívákat működtető szövegek értelmezése során a transznacionális vagy transzkulturális perspektíva biztosíthatja számunkra azt a lehetőséget és szempontrendszert, melyek arra szolgálhatnak, hogy a különböző nemzeti irodalmakban felsejlő hasonlóságokat beépíthessük komparatív értelmezéseinkbe. A börtönről való beszéd textuális körülményei és narratív struktúrái szintén

¹ A tanulmány az NKFIH 128151. számú projektjének keretében készült.

hasonlóságokat mutatnak, jelen dolgozat Bodor Ádám *A börtön szaga*, Eginald Schlattner *Rote Handschuhe* és Lucian Dan Teodorovici *Matei Brunul* című műveinek összevetésére tesz kísérletet, mely elemzés során a hatalom, a felügyelet, a büntetés és a megfigyelés reprezentációs eljárásai kerülnek az előtérbe.

Kulcsszavak: transzkulturalitás, narratív poétika, börtönnarratíva, felügyelet, büntetés, kelet-európai irodalom

A közép- vagy kelet-európai nemzeti irodalmak komparatív vizsgálata során talán megengedhetjük azt a megállapítást, hogy sok esetben hasonló jelenségek, poétikai alakulások és változások kísérik ezeket az irodalmakat. A gyakran párhuzamosan kialakuló jelenségek vagy poétikai történések nem feltétlenül egymás ismeretében jöttek létre, azonban semmiképp sem függetlenek az aktuális kulturális (és társadalmi) közeg jellemzőitől. Tehát amikor az útirajzok vagy az útirajz-irodalom kilencvenes évek utáni felélénkülését tapasztalhatjuk, vagy a különböző, migrációt, ki- és elvándorlást előtérbe állító vagy éppen az úgynevezett visszatérés-narratívákat működtető szöveget olvasunk, akkor világossá válik, hogy ezek a jelenségek nem elkülönülten, hanem az egyes nyelvi vagy nemzeti határokat átlépve vannak jelen a közép- vagy kelet-európai irodalmakban. A transzkulturális jelenségek vizsgálatának perspektívája azt a lehetőséget és szempontrendszert biztosíthatja számunkra, melyek révén a különböző nemzeti irodalmakban felsejlő hasonlóságokat beépíthetjük komparatív értelmezéseinkbe. Mindehhez kapcsolódóan állapítja meg a transzkulturalitást meghatározni kívánó Wolfgang Welsch, hogy miközben az összefonódásokat kutatjuk, azt is megtapasztalhatjuk, hogy a kulturálisan jelölt elemek át- és átszövik a különböző társadalmakat (Welsch 2017, 12). Továbbá itt az is felvethető, hogy ezeket az analóg módon fellépő jelenségeket megragadó irodalmi szövegek éppenséggel olyan kontextualizációs korpuszt képezhetnek, mely kiindulási alapként szolgálhat nem csupán az összehasonlító módszertant működtető interpretációkhoz, hanem egyúttal egyes irodalmak más nyelven és így idegen közegben történő bemutatásához is.

Ladányi István történelem- és identitásreprezentációkat értelmező szövegében egy közép-európai regénypoétika felmutatására tesz kísérletet, mint fogalmaz, „látok olyan párhuzamosságokat az utóbbi évtizedek közép-európai regényeiben, amelyek egy közép-európai poétikai vázlat fölskicceléséhez adalékkal szolgálhatnak – a földrajzi és életrajzi tényeken, sőt a tematikus jellemzőkön túl” (Ladányi 2019, 22). Továbbá, amikor a tanulmány későbbi pontján arra utal, hogy itt a regény múlthoz, közösségi emlékezethez, politikához való viszonya is tematizálódik, akkor érdemes ezt kiegészíteni azzal a megállapítás-

sal is, melyet Bányai Éva fogalmaz meg Bodor regényei kapcsán, miszerint a *Sinistra körzet*, *Az érsek látogatása* és a *Verhovina madarai* a totalitarizmustól indulva az átmeneten keresztül a túliságig reprezentálják azokat a változásokat, melyek az elmúlt mintegy negyven évben meghatározták a közép-kelet-európai régió társadalomtörténetét (Bányai 2016, 12–13). Ladányi és Bányai Éva megállapításainak összeolvasása azért is lényeges, mivel így azt is megfogalmazhatjuk, hogy létezik egy olyan séma vagy mintázat, mely a fentebbi regénytrichotómiában narrativizálja a társadalmi változásokat, továbbá – és itt Szirák Péter irodalmi útirajzokat tárgyaló kötetét idézem – egyes műfajok feléledése és előtérbe kerülése szintén a változásra mutat rá, és ennyiben valamifajta túliságot reprezentál; Szirák kötete esetén ez maga az irodalmi útirajz, melynek „Európa kettéosztottsága [...], az utazás, a szólás és a vélemény szabadságának kelet-európai felszámolása” (Szirák 2016, 125) korántsem kedvezett, majd látványos konjunktúrája a változást jelölheti.

Mindezek mellett érdemes tehát a referencialitás felértékelődésére is figyelmeztetni, minthogy az 1990-es évektől kezdődően bizonyos műfajok (lásd az említett irodalmi útirajzokat) vagy műfaji határátlépések éppen arra utalhatnak, miként kerülhet ismét a referencializáló olvasat és egyúttal a referencialitás poétikai ábrázolása az irodalom- és kultúratudományos érdeklődés előtérébe. Ennek előzményeit Ladányi a nyolcvanas évek posztmodern regényének az önéletrajzi beszédmódhoz való fordulásában látja, melynek következtében ezek a szövegek egyidejűleg és egymást kizáróan hozzák „játékba a maga eldönthetetlenségében az önéletrajzi és a fikciós olvasat lehetőségét” (Ladányi 2016, 173). Ennek kilencvenes évekbeli megjelenése kapcsán Ladányi kiemeli, hogy „a dokumentarisztikus, nem fikciós beszédmódoknak a regényműfajban való fölértékelődéséhez nemcsak a világirodalmi folyamatok hatása járult hozzá, hanem azok a történelmi változások is, amelyek nyomán mind az egyéni, mind a kollektívnek tekinthető tapasztalatok, a »saját múlt« kapcsán a fikcionalás aktusainak jelei váltak láthatóvá” (Ladányi 2016, 174). Az itt említett történelmi változások alatt a szerző elsősorban a „rendszerelváltás, az átmenet, a tranzíció, illetve egyes térségekben a forradalom vagy a háború egyéni és kollektív tapasztalatainak törésvonalaira” (Ladányi 2016, 174) gondol. Mindemellett a prózai művek referencialitásának kérdéskörét már a kétezres évek elején felvetette Németh Zoltán is, aki olyan elméleti tér felvázolását és működtetését sürgette, „amely a textuális elemzés mellett és azon túl foglalkozik a szövegbe írt történelmi-társadalmi konstrukciókkal, a szövegek tapasztalati és referenciális jellegével” (Németh 2004b, 11). Továbbá Németh a történelmi-társadalmi konstrukciók tapasztalatisága kapcsán jó érzékkel azt is megjegyzi, hogy mindezt

nem csupán a magyar irodalom közegeben² érdemes vizsgálni, hanem – elsősorban az 1989-es fordulatra utalva – szükségszerű és produktív ezt kiterjeszteni a kelet-közép-európai tér irodalmi ábrázolásaira (Németh 2004b, 13), mely természetszerűleg – és ez szorosán összekapcsolódik Ladányi későbbi megállapításával – tágabb perspektívát és átfogóbb tapasztalatokat eredményezhet.

Amikor a korábban már idézett Bányai Éva többek között Bodor Ádám regényei kapcsán a fordulat elbeszélhetőségéről értekezik, akkor az elemző perspektíváját elsősorban „a romániai 1989-es történelmi/társadalmi Fordulat, rendszerváltás nyelvi leképzésére/megképzésére” (Bányai 2016, 10) vállalkozó szövegek vizsgálata irányítja. A Bányai Éva kötetének címébe emelt Fordulat-próza kifejezés így a teret és a régiót illetően főként a romániai forradalom és rendszerváltás eseményeit ábrázoló prózamunkákra koncentrálnak, azonban talán érdemes mindezt Ladányi István és Németh Zoltán szövegeinek megállapításait számba véve kitágítani, és a társadalmi/történelmi fordulatot csupán a referencialitás erőteljes megjelenésének egyik jelenségeként értékelni. Ha a magyar és tágabban a kelet-közép-európai próza tendenciáit tekintjük korpusznak, akkor akár a *referencialitás fordulatáról* is beszélhetünk, melyre áttételesen Németh Zoltán éppen a próza változatainak és az irodalomtudomány érdeklődésének, kérdésfelvetéseinek szembesítése kapcsán utal. Továbbá a korábban idézett Ladányi-szöveg hely arra is felhívja a figyelmet, hogy a forradalom mellett a háború egyéni és kollektív tapasztalatai is a referenciális olvasatok és a referencialitásábrázolás felerősödését jelentik.

Az irodalmi útirajz fentebbi kontextualizálásához analóg módon lehet az értelmezések előterébe vonni azokat a szövegeket, melyeket a címben is jelölt börtönnarratívák megalkotásához sorolhatunk, hiszen a korábbi totalitárius rendszerek azon működésére mutatnak rá, melyről – a fentebbi Szirák-idézet szólás- és vélemény szabadságra vonatkozó részét ismét kiemelve – nem volt lehetséges a beszéd a társadalmi és politikai fordulatot megelőzően. Ennyiben az is megelölegezhető, hogy a börtönregények, avagy a börtönt, börtönveket tematizáló szövegek referenciális vonatkozásukon túl egyúttal a fordulat jelö-

² A magyar közeg esetén érdemes itt Németh Zoltán egy másik megjegyzését is idézni, mely a kilencvenes évek kurrens irodalomtudományos megközelítéseit állítja voltaképpen szembe a próza alakulásával: „A szövegszerűség, a nyelv uralhatatlanságának felismerése, a szöveg areferencialitásának tapasztalata, az elbeszélő énnel mint centrumnak a széthullása, a szöveg polivalenciájának természetes, a hangsúlyozott intertextualitás, a szöveg disszeminációja, rögzíthetetlen és kisajátíthatatlan játéka váltak a kilencvenes évek magyar prózarecepciójának megkerülhetetlen terminusaivá. Azoknak a szövegeknek volt tehát esélyük a kanonizációban részt venni, amelyek ennek a teoretikus olvasási technikának jól megfeleleltek” (Németh 2004a, 65).

lőivé is válnak, hiszen csupán az általuk problematizált és reprezentált diktatórikus berendezkedés megszűnését követően vált lehetségessé a megjelenésük. A börtönről való beszéd textuális körülményei annyiban is hasonlóságot mutatnak a korábban említett útirajz-irodalommal, amennyiben ezen esetekben is fokozottan merül fel a narratív sajátosságokon kívül a fikcionalitás és referencialitás kérdésköre. A narratív strukturáltság és a fikció–referencialitás viszonya mentén a börtön kapcsán Bodor Ádám *A börtön szaga* (Bodor 2001), Eginald Schlattner *Rote Handschuhe* (Schlattner 2006) (magyarul *Vörös kesztyű* [Schlattner 2012]) és Lucian Dan Teodorovici *Matei Brunul* (Teodorovici 2011) (magyarul *A bábmester börtönévei* [Teodorovici 2014]) műveinek összevetésére teszünk kísérletet. A választást egyfelől megjelenéseik időbeli közelsége (Bodor és Schlattner szövegei 2001-ben láttak napvilágot) indokolja, másfelől a román irodalomban fellelhető recepció és így kanonizáltsága kapcsán került a képbe Teodorovici regénye, mely – erre a későbbiekben még kitérek – saját kontextusával és előzményeivel további kontextualizációs bázist biztosíthat e jelenség tágabb, kelet-közép-európai közegben való tárgyalásához.

A három szöveg egymás mellé állítását alapvetően három szempont indokolja, mégpedig a börtönreprezentáció, az emlékezet narratív működtetése és a fikció–referencialitás problémájának színre vitele. Ez utóbbi felől közelítve azonnal kérdésként fogalmazható meg, miként kerülhet egymás mellé az értelmezésben egy interjúkötet és két regény. A Bodor Ádám és Balla Zsófia készítette interjúkötet interpretációját már a korai befogadástörténetet tekintve is meghatározta a szöveg műfajisága kiváltotta kétely és dilemma. Egyértelmű, hogy az önmagát interjúkötetként pozicionáló szöveg fókuszában a börtönélmények állnak, *A börtön szaga* megmutatja „tehát a konkrét és közeli börtönt, amely a maga konkrétságában is kitölt egy beszélgetést, annak talán legfontosabb részét” (Balázs 2002, 1230). Az önéletrajzi, dokumentarista olvasatot erősíti Balázs Imre József recenziójában az is, hogy a szerző a Bodor–Balla-kötetet az ezzel egy évben megjelenő *Vissza a forrásokhoz* (Balázs 2001) című interjúkötettel kapcsolja össze, ezeket egymás kiegészítéseként olvassa az adott korszak bemutatását illetően. Továbbá a szöveg műfajiságára vonatkozóan több kritika is kiemeli és idézi azt a passzust, melyben Bodor elhatárolódik a börtönregénytől mint műfajtól, az idézet tágabb kontextusát tekintve voltaképpen a konkrét valóság megírásától:

Ösztönösen kerülöm minden konkrét esemény föllevenítését, mindig csak olyasmit írok meg, amit magam ötlöttem ki. [...] Így aztán írásaimból kimarad a gyermekkor is. Vagy talán éppen így marad benne igazán.

Mert azért a gyermekkor színei, hangjai, illatai, kísérő zöngéi, az eszmélés egész gyönyörűséges tárház igenis beköltözik a művekbe, mivelhogy kitörölhetetlenül él az emlékezés legmeghittebb rejtekeiben, hiszen mai fogékonyságaink mind, mind a gyermekkor élményvilágában gyökereznek. De ha én ennek a burkát megérintem, ha megpróbálnám hártájára alól a valóságos eseményeket kifejteni, az emléket éppen sejtelmességétől, éltető erejétől, szüzességétől, végső soron művészi ösztönzésétől fosztanám meg. Ezért nem írok börtönregényt sem. Nekem a börtön, Szamosújvár túl konkrét, túl közeli, és még mindig annyira erőteljes, hogy egyelőre nem is bírom költői mását kitalálni. Ami abból fontos, előbukik magától is (Bodor 2001, 183–184).

Miközben maga Bodor az interjúkötetben egyértelműen elhatárolódik a börtönregény műfajától, addig több kritikusa – többek között Dérczy Péter – is felhívja arra a figyelmet, hogy ezt a megállapítást érdemes óvatosan kezelni, „hiszen *A börtön szagának* nem kevés jellegzetessége arra utal, hogy lényegében mégiscsak valamiféle sajátos »regényt« olvasunk, középpontjában Bodor börtönéveivel” (Dérczy 2003, 289). Részben ezt a gondolatmenetet erősíti meg Angyalosi Gergely is, aki – immár a *Sinistra körzetre* mint térre utalva – kijelenti, „hogy a Bodor-életműben súlyponti szerepet betöltő »körzet a körzetben« problematika is a szamosújvári börtön kipárolgásaiból kezdett alakot öltetni” (Angyalosi 2002, 27). A kortársi recepció, majd a későbbi értelmezések is hangsúlyosan összekapcsolták az interjúkötetet az „első regényként” emlegetett művel, mely addig is centrális pozíciót foglalt el a Bodor-recepcióban.

A *Sinistra* olyannyira uralja a Bodor-recepciót, hogy a megközelítések egy része az azt követő két regényt is természetszerűleg ennek horizontján olvassa, és így ezek az értelmezések – még ha nem is feltétlenül kimondva – egy trilógia olvasatát vetítik elénk. Az úgynevezett „első regény” olvasatai a 2001-es *A börtön szaga* interjúkötet megközelítéseit nem csupán a korabeli recepciót illetően határozták meg, példaként érdemes felidézni többek között Szilágyi Zsófia tanulmányát, aki éppen azt az interpretációs javaslatot fogalmazza meg, hogy „indokoltnak tűnik az olvasásmód irányát megfordítani, és *A börtön szaga* felől újraolvasni a *Sinistrát*, az új Bodor- vagy Bodor–Balla-kötet ugyanis igen tanulságos módon kapcsolódhat bele az egyértelműen a Bodor-poétika centrumának tekinthető *s A börtön szagában* a Bodor-művek közül legtöbbet emlegetett *Sinistra* olvasásába” (Szilágyi 2005, 265). Szilágyi, érzékelve a *Sinistra* centrális szerepét, kiindulópontként megfordítja az olvasat irányát, és az interjúkötet felőli közelítést javasolja, majd elsősorban a terek reprezentációja felől *A börtön*

szaga kapcsán rámutat a *Sinistrá*ban hangsúlyos szerephez jutó határátlépés poétikai és motívumokat érintő szerepére. Azonban ha elengedjük a *Sinistra* felé tartó vagy abból kiinduló olvasatok lehetőségeit, és önmaga jogán közelítünk az interjúkötethez, akkor amint az Teslár Ákos tanulmányában is felmerül, kérdésként fogalmazható meg a szöveg irodalmisága, továbbá mintha az elbeszélte időtartamot illetően is határ lenne érzékelhető: „ennek megfelelően a börtönről esik a legtöbb szó *A börtön szagában*, a címben is ez kap hangsúlyt. Az is érthető, hogy a szabadulás utáni, romániai évekről valamivel kevesebbet tudunk meg. Megdöbbenő viszont, hogy az áttelepülésről, a magyarországi évekről elbeszélésszerűen nincs semmi a kötetben” (Teslár 2005, 257). Viszont a Teslár által érzékelt és kiemelt határ véleményem szerint elsősorban nem az erdélyi és magyarországi életút közti vonalként ragadható meg, sokkal inkább a börtön és az emlékezet reprezentációs mintái felől. E minták egyértelműbbé válnak a korábban említett két másik szöveg kontextusában.

Eginald Schlattner *Vörös kesztyű* című, a kritika által önéletrajziként definiált szövege börtönregény, melynek főhőse a romániai erdélyi szász közösség fiatal és értelmiségi tagja, aki az ötvenes években járt egyetemre Kolozsvárra, onnan hurcolták el börtönbe hazaárulás vádjával. A főhős egyes szám első személyű narrátorként központi résztvevője az eseményeknek, az ő története áll a regény középpontjában. A regény narratív struktúrája kettősségre épül: egyrészt nyomon követhetjük a főszereplő elhurcolását és börtönbe zárását, másrészt elsősorban a kihallgatás folyamata során felmerülő nevek, történések kapcsán épül az az asszociatív és inkább a metaforikus történetépítkezést erősítő narratíva, melyben a börtönbe hurcolást megelőző események kerülnek elmondásra, felelevenítésre. Ez szorosan összekapcsolódik mindazzal, amit Michel Foucault a börtön funkciója kapcsán így fogalmaz meg: „A börtön, a büntetés végrehajtásának a helye, egyúttal a büntetésüket töltő egyének megfigyelésének is a színhelye. Két értelemben. Egyrészt felügyeletről van szó, természetesen. Másrészt viszont minden fogoly megismeréséről is, magatartásával, alapvető hajlamaival, fokozatos javulásával” (Foucault 1990, 337). A fogoly kihallgatások során való megismerése építi a börtönt megelőző időszak történetészését, itt a felidézett események egymásutánisága nélkülözi a kronológiát, felidézésük minduntalan a kihallgatást és a börtönlétet bemutató narratíva viszonylatában működik. Amennyiben ennél a kronológia és a kihallgatások egymásutániságában felfedezhető metonimikus, többnyire a kauzalitás logikája jelenti a narratív építkezés alapját, úgy azt is megtapasztalhatjuk, hogy ez utóbbi szervezi az emlékeztetést, a kihallgatás során új kontextusba kerülő történetelemek újrendeződnek és ennyiben újra is értelmeződnek. A szöveg ilyen típusú alakulása – tehát

a kihallgatások és a börtönben való lét felőli emlékezés – egyrészt irányítja az emlékezés menetét, az emlékek szerveződését, tehát mintegy felülyeli azokat, másrészt a korábbi események résztvevő szereplőjét, az énelbeszélőt egyre erőteljesebben a megfigyelő pozíciójába helyezi, és sok esetben szinte eldönthetetlen, hogy a visszaemlékezések egyúttal jegyzőkönyvbe szánt emlékezetdarabok vagy csupán a magány ellen szolgáló gyakorlatok. Ezen megállapítások alátámasztására többek között azokat a részeket lehet megidézni a szövegből, melyben a kihallgatott énelbeszélő kategorizálja íróársait:

Az itthon maradottakra pedig az a szabály érvényes, hogy mindannyian kiállnak a rendszer mellett, de természetesen különböző mértékben. Getz Schrägről, az első szász szocialista regény, a Mert nincsen úr és nincsen szolga és az Óda Sztálinhoz szerzőjéről nyomban leírom: kommunista. Hugo Hügelről úgyszintén, tekintettel A patkánykirály és a furulyás című díjazott novellájára. Bár nála csak némi habozás után. Az ugyancsak kitüntetett Oinz Erler lelkésről azonban csak annyit írok: lojális (Schlattner 2012, 257).

Ezen a ponton az énelbeszélő a Foucault is tárgyalta egyéni ellenőrzés formáját kivitelezi, az emlékei felidézésébe és rendszerezésébe beleíródik a hatalom által elvárt megfigyelő tekintet irányítottsága (Foucault 1990, 272). Továbbá itt világosan megfigyelhető az is, amint a megfigyelés börtönbeli gyakorlata – az emlékezeten keresztül – ráíródik és elengedhetetlen része lesz a börtönön kívüli világnak, és a börtönévek lejárta után ezek már nem függetleníthetők egymástól.

A kettős narratív építkezés mellett, mely az egymással való szembesítést, az újrendeződés folyamatát és az emlékezet irányított működésmódját is színre viszi, a Schlattner-regénynek van egy erőteljes referenciális vonatkozása. Ez az 1959-ben lezajlott, erdélyi szász írókat értintő „brassói íróper” néven elhíresült koncepció eljárásra vonatkozik, melyben Eginald Schlattner is másfél év fegyházra ítélték „felségárulás feljelentésének elmulasztása” miatt. „A német kisebbségi irodalom képviselőit sújtó kirakatperben (1959 szeptemberében) koronatanúként [Schlattner] szerepelt, vallomása öt erdélyi szász íróat juttatott börtönbe. Ezek a következők voltak: Hans Bergel, a brassói *Volkszeitung* főszerkesztője, Georg Scherg, a kolozsvári Germanisztika tanszék vezetője, Andreas Birkner lelkész-költő, Wolf von Aichelburg költő, zeneszerző, festő, Harald Siegmund fiatal író” (Sánta-Jakabházi 2006, 105). A német irodalomkritika és irodalomtörténet-írás jelentős része hangsúlyosan önéletrajzi ihletettséggű kulcsregényként olvasta a szöveget, melyre a regény rá is játszik, hiszen a többnyire

álnéven szerepeltetett kortársak jelentős része a módosított név ellenére felismerhető (Sánta-Jakabházi 2006, 106), ahogyan a végeredményben az egyes műcímek kapcsán is beazonosíthatóak. Mint ahogyan arra Sánta-Jakabházi Réka is kitér szövegében (Sánta-Jakabházi 2006, 105), Peter Motzan irodalomtörténész 1992-ben megszervezte azt az írótalálkozót, melynek témája a fentebbi per kibeszélése volt, majd ennek eredményeképp jelent meg Peter Motzan és Stephan Sienerth szerkesztésében a *Worte als Gefahr und Gefährdung* (Motzan–Sienerth 1993) című kötet, mely alapjaiban határozta meg aztán a rá szinte egy évtizedre megjelenő Schlattner-regény fogadtatását. Az 1993-ban megjelent kötet két 1992-ben lezajlott tanácskozás³ anyagát gyűjti többek között egybe, továbbá olyan titkosszolgálati dokumentumokat is tartalmaz, melyek csupán az 1989-es változások után váltak hozzáférhetővé. Eginald Schlattner, mint az 1959-es per koronatanúja nem vett részt a tanácskozásokon, holott ezekre meghívást kapott, és ezt többen szóvá is tették. A Motzan és Sienerth szerkesztette kötet írásai egyfelől tágabb – kelet-európai – kontextusba⁴ helyezték az ötvenes évek írópereit, másfelől Motzan a könyvben szereplő tanulmányában részletesen kitér a legfiatalabb letartóztatott, Eginald Schlattner szerepére is, akit 1957-ben, két évvel a per lezajlását megelőzően zártak el, és kezdték meg megtörését és kihallgatását (Motzan 1993b, 76–77). Schlattner az ítélet kimevetelét illető szerepét leginkább a kötetbe bekerült kihallgatási jegyzőkönyv (Schlattner 1993, 320–325) támasztja alá, melyben – mint erre például Wolf von Aichelburg (Motzan 1993a, 114–115) és Harald Siegmund (Motzan 1993a, 115) a freiburgi tanácskozás kerekasztal-beszélgetése során utalnak – hol a többieket védelmezőn, hol támadón nyilatkozott, azaz olyan beszélgetésekről is vallott, melyek négy szemközt hangzottak el, tehát amelyeknek nem volt harmadik fültanúja, mint ahogyan ezt Harald Siegmund ki is emeli (Motzan 1993a, 108). Amellett, hogy a perről készült összeállítás alaposan dokumentálja az eseményeket, akarva-akaratlanul is referenciális kontextust teremt a 2001-ben napvilágot látott Schlattner-regénynek, mintegy a kulcsregény, a vallomás olvasatait felkínálva, sőt, mintegy kikényszerítve is.

³ Az első tanácskozásra 1992. január 18–19-én került sor Freiburgban (ezen részt vett mind az őt, a német írók csoportos perében (németül: Gruppenprozeß deutscher Schriftsteller; románul: procesul lotului scriitorilor germani) elítélt szerző (Andreas Birkner, Hans Bergel, Harald Siegmund, Georg Scherg, Wolf von Aichelburg), míg a második tanácskozás Bukarestben zajlott 1992. június 10-e és 13-a között, és ez utóbbinak egyik szervezője a Román Írószövetség akkori vezetője, Mircea Dinescu volt (Motzan–Sienerth 1993, 10–11).

⁴ Itt érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy Peter Motzan tanulmányában az 1959-es brassói német íróperet párhuzamba állítja a magyarországi Petőfi Kört felszámoló perrel és ebben a szintén elítélt Déry Tibor szerepével (vö. Motzan 1993b, 60–61).

Magyar irodalmi és kulturális kontextusban a némethez hasonlóan a referenciális vonatkozás erősödött fel (Balogh F. 2007, 95), egyrészt a megszületett kritikák megállapításait tekintve, másrészt például Hajdú Farkas-Zoltán *Szászok – egy árulás* (Hajdú 2004) című dokumentumkötetének köszönhetően, mely Hans Bergel és Eginald Schlattner szövegrészleteinek felhasználásával, hasonlóképpen a *Vörös kesztyű* című regényhez, egy kettős, a szembesítésre játszó narratív struktúrát mozgat.

Szintén párhuzamos történetmesélést eredményez a *Vörös kesztyű* esetén a börtönlétet meghatározó megfigyelés és megfigyeltség kiterjesztése a börtönon kívülre, és ez a mozzanat erőteljesen jelen van Lucian Dan Teodorovici *Matei Brunul* című regényében, mely magyarul a szöveg egésze szempontjából a leegyszerűsítőbb *A bábmester börtönévei* címet viseli, és amelynek szerkezetét a *Vörös kesztyű*höz hasonlóan két párhuzamos, az emlékezet irányította történetzál szembesítése határozza meg. Már az idősebb generációnál, mint Norman Manea, Gabriela Adameşteanu vagy Mircea Cărtărescu, megjelent a közelmúlt, ezen belül a diktatúra feldolgozásának igénye, mely alapvetően az elnyomás rendszerének megírásában teljesedett ki. Azonban már náluk is megtapasztalható volt a feldolgozás aktusának és hétköznapi gyakorlatainak az ábrázolása, és ezáltal nem csupán a múlt mint a feldolgozás tárgya vált adott szépirodalmi alkotások témájává, hanem egyúttal maga a feldolgozás gyakorlatai is tematizálódtak. A fiatalabbaknál, mint például Daniel Bănulescu, Dan Lungu, Filip Florian, Florin Lăzărescu vagy akár Lucian Dan Teodorovici prózájában, a múlt megjelenítése szorosán összekapcsolódik a feldolgozás lehetőségeinek megjelenítésével, és ezáltal a múlt ábrázolásáról átkerül a hangsúly a múlt ábrázolásának mikéntjére.

Teodorovici regényének története röviden összefoglalható: Bruno Matei gyerekként szüleivel még a harmincas években hagyja el Romániát, majd a háborút követően bábozó szakemberként tér vissza, és az ötvenes évek legelején egy koncepció perben a rendszer áldozatává válik, és bebörtönzik. A bebörtönzés oka az a koholt vád, miszerint több diákjával közösen illegális úton próbálta elhagyni az országot. Börtönévei vége felé egy szerencsétlen balesetnek köszönhetően elveszíti emlékezetét, azaz a Romániába való visszatérése utáni és a börtönben töltött időre egyáltalán nem emlékszik. Ezek után szabadul a börtönből, és kerül be az új, épülő szocialista társadalom közegébe, melyben egy tartótiszt, Bojin elvtárs és egy barátnő, a szintén kollaboráns Eliza jelentik számára a külvilággal való kapcsolatot. Barna (börtönből való szabadulása után Bojin nevezi el Barnának) innentől kezdve a múltjának felderítésével van elfoglalva, melyet környezete, elsősorban Bojin mindenképpen meg akar

akadályozni. A regény végkifejletében Barna Eliza ösztönzésére megkísérli ezúttal ténylegesen elhagyni illegálisan az országot, azonban az utolsó pillanatban a maradás mellett dönt.

A huszonöt fejezetből álló regény narratív szerkezete alapvető kettősségre épül. Az egymás után következő fejezetek időbeli váltásokkal párhuzamosan követik végig Bruno (így hívják egészen börtönévei végéig) és Brunul, azaz Barna élettörténetét. Ahol Bruno története végződik, tehát emlékezetének elvesztésével és börtönből való szabadulásával, ott kezdődik Barna története. E kettősség, a két történet szál ilyen egyértelmű különválasztása és párhuzamba állítása az elrendezettség révén szintén kettős következménnyel jár. A befogadó a szerkezetnek köszönhetően folyamatos töredékességben értesül a két történet alakulásáról, tehát a váltások miatt minduntalan elidegenedik a történet szálaktól, és ezzel egyidejűleg részesévé válik a múlthoz való hozzáférés folyamatának. Hiszen a két narratív szál egymás mellé rendezésével a befogadó éppen annak lesz részese és tudója, aminek Barna részese és tudója szeretne lenni: mégpedig saját múltjának. Bruno bebörtönzése, az ehhez vezető koncepció per, ennek lefolyása és működés módja egyértelműen kínálja, hogy a diktatórikus rendszerek megtapasztalása, lenyomata felől olvassuk a regényt. A hatalom gyakorlásának módozatai, a fegyelmezés, a börtön mint az intézményesített fegyelmezés és felügyelet tere és ennek jól ismert toposzai ismételtelen a Foucault-i felügyelet- és megfigyelésstruktúrák felé irányítják az értelmezés menetét. Emellett itt érdemes felhívni a figyelmet arra is, hogy a Bodor-interjúkötet, továbbá a Schlattner-regény és Teodorovici szövege alapvető azonosságot mutat abban, hogy nem egyszerűen a börtönélményt viszik színre, mintegy ezt megelőzendő a koncepció per is részévé válik a hatalom önkényes működés módja ábrázolásának. Maga a per és az ehhez vezető kihallgatások – bármelyik színre vitelt tekintjük is – nem egyszerűen eseményként vannak jelen, hanem fegyelmező funkcióit is tetten érhetjük, mintegy büntetésként is értelmezhetjük.⁵

Mindezek alapján a szöveg egyértelműen kiérdemli a börtönregény elnevezést, hiszen nem csupán Bruno történetét interpretálhatjuk ebből a szempontból, hanem a Barna életét bemutató narratív szálát is elemezhetjük ennek perspektívájából. Míg a börtönévek ábrázolása egyértelműen a testi megaláztatás, megszé-

⁵ Vö. „A fegyelmi büntetésnek az a funkciója, hogy visszaszorítsa az eltéréseket. Tehát alapvetően *javitónak* kell lennie. Azok mellett a büntetések mellett, amelyeket közvetlenül az igazságszolgáltatás modelljétől kölcsönöztek (bírság, ostor, zárka), a fegyelmi rendszerek előszeretettel alkalmazzák a gyakorlás jellegű büntetéseket – az intenzívebb, megsokszorozott, többször ismételt felkészülés” (Foucault 1990, 245).

gyenítés fegyelmező eljárásait mutatja fel és teszi megtapasztalhatóvá, addig a börtön utáni időszak, tehát Barna kiszabadulása utáni történet a nem látható, hanem Bojin és Eliza kettőse által képviselt hatalom a test minden mozdulatát ellenőrizni kívánó működésmódját modellezi.⁶ Bojin és Eliza állandó jelenléte révén – a barátság és a szerelem tettetett viszonyaiban – Barna az általuk mozgatott és irányított marionetté válik, és ebben a folyamatban Vasilache, tehát Barna marionettfigurája az, mely a hatalomnak való teljes kiszolgáltatottságot reprezentálja. Ilyen értelemben azt állíthatjuk, hogy a Foucault által tárgyalt fegyelmezési és ellenőrzési rendszer, melynek ideális formája a Panopticon, a megfigyelés és megfigyeltség tudatának funkcióiban terjeszti ki a börtönben működő ellenőrzési technikákat a börtönön kívülre, és ennyiben a kiszabadulás utáni történetyszál ennek a színre viteleként is olvasható. Barna számára mindez akkor válik nyilvánvalóvá, amikor emlékezetét ugyan még nem visszaszerezve, de mégis felismerve Bojin és később Eliza szándékait, megtapasztalja a hatalom látható és ellenőrizhetetlen folyamatos jelenlétét. Miként ezt Foucault is megfogalmazza a Panopticon kapcsán, „a hatalomnak láthatónak és ellenőrizhetetlennek kell lennie. Láthatónak: a rab szüntelenül a szeme előtt látja a központi torony magas sziluettjét, ahonnan kémlelik. Ellenőrizhetetlennek: a fogolynak soha nem szabad tudnia, hogy épp abban a pillanatban nézik-e; de biztosnak kell lennie abban, hogy bármikor nézhető” (Foucault 1990, 275). Ez a megközelítés közben Eginál Schlattner regénye esetén is felvethető, hiszen a felidézett emlékek java része azért kerül előtérbe, mert egyrészt kiderül, a kihallgatóknak is tudomásuk van róla, tehát valamiféle korábbi megfigyeltséget feltételezhetünk, másrészt egyértelműen a megfigyeltség, a főszereplő megfigyelése és ennek vonzatai válnak jelentéssé.

Amennyiben a megfigyelés logikája felől olvassuk Teodorovici és Schlattner regényeit, úgy a kettős történetyszál nem egyszerűen a múlt és jelen szembeállításának mintázata alapján értelmezhető, hanem a börtönben megszokott és bevált felügyelet és megfigyelés társadalmi kiterjesztésének reprezentációjaként is interpretálható. A börtönben működő ellenőrzés és megfigyelés különböző gyakorlatai ilyen értelemben ráíródnak a hétköznapi praxisaira, mintegy meghatározzák azokat. Teodorovici és Schlattner szövegei kontextusként másként teszik olvashatóvá Bodor és Balla *A börtön szaga* című interjúkötetét. Ebből a perspektívából nem a szöveg irodalmisága vagy a *Sinistrát* interpretáló gesztusa talán az elsődleges kérdés, sokkal inkább az, hogy amennyiben

⁶ Vö. „A hatalom alapelve nem egy személyben testesül meg, hanem a testnek, a felületek, fények, tekintetek összehangolt felosztásában; egy olyan elrendezésben, amelynek belső mechanizmusai teremtik meg azt a viszonyt, amely fogva tartja az egyént” (Foucault 1990, 275).

A börtön szagát tipikus börtönnarratívának tekintjük, melyben akár egy szépirodalmi szöveg jellegzetességeinek is megfeleltethető módon épül fel a börtön reprezentációja, úgy mit kezdünk a két másik szöveg kapcsán mintaként kezelt másik, nem a konkrét és fizikai börtönt tematizáló és a fentebb említett gyakorlatokat a hétköznapiakra ráíró narratívával.

Ha innen olvassuk újra *A börtön szagát* megelőző Bodor-műveket, akkor megengedhetjük talán azt a következtetést, hogy a másik narratívát a Bodor-életmű azon szövegei építik, melyeknek sok esetben megkerülhetetlen jellegzetessége a megfigyelés és az ellenőrzés mindennapokba beépülő és gyakorta fel sem tűnő színre vitele. Részben ezt veti fel távolról Angyalosi Gergely is korábban már idézett kritikájában, mikor úgy fogalmaz, többnyire a *Sinistra körzetre* utalva, hogy „a körzet megjelenítése nem függetleníthető a szamosújvári börtön tapasztalatától” (Angyalosi 2002, 27) Ennél átfogóbban terjeszti ki a börtön tapasztalatának szövegbe íródását és egyúttal az ábrázolt valóságra gyakorolt hatását Bányai János a Bodor-oeuvre kapcsán: „írásaiból, novelláiból, regényfejezeteiből kimondatlanul is árad a börtönszag, mert ez a szag nem egyszerűen egy elítélt tapasztalata, hanem a kelet- és közép-európai történelem nem valami rövid korszakának, a terror és a diktatúra korszakának mindig hazugságba torkolló szavainak és történéseinek közösségi tapasztalata” (Bányai 2003, 102). És ezt Bányai János kritikája egy későbbi pontján a megírt tájra is vonatkoztatja: „novelláiban és regényfejezeteiben a táj nem a szabadság világa, sokkal inkább a veszélyeztetettségé, a kiszolgáltatottságé, a tájtól és az embertől is idegen hatalom kínzóterepe” (Bányai 2003, 106). Ez utóbbi passzus egyértelműen a börtön tájra kiterjesztett definíciójaként is olvasható, ahol a veszélyt elsősorban a nem megragadható, de jelen lévő hatalom jelentheti.

A felügyelet és megfigyelés kiterjesztéseként azonnal felidézhető a *Sinistra körzet* mint a Bodor-életmű központi és hangsúlyos darabja, melyben az egyes szereplők helyváltoztatása gyakorta kísért mozgás, azaz ellenőrzés alatt áll, vagy említhető a különböző karakterek egymáshoz való viszonya, melyet alapvetően a megfigyelés/megfigyeltség aspektusai szerveznek. Azonban maga a körzet, mint erre a szakirodalom jelentős része is utal, könnyen azonosítható a börtön felépítésének és működés módjának logikájával a bezártság, ellenőrzés, számbavétel (pl. névadás) logikája mentén, így izgalmasabbnak tekintem azon rövidprózákat az elemzés terébe vonni, melyek ezt megelőzően, tehát az 1989-es társadalmi és politikai fordulat előtt születtek, és melyek kevésbé explicit módon, de mégis a hatalom gyakorlatait is színre viszik, és így számukra éppen *A börtön szaga* interjúkötet kiterjesztett, Schlattner és Teodorovici regényei felőli kontextusa adhat az eddigiektől eltérő, másfajta olvasatot.

Számtalan olyan novella és rövidtörténet idézhető fel, melyeknek a jelnevezés során alapvető gesztusa az ellenőrzés, a megfigyelés, tehát a háttérben megbúvó, mindenre és mindenkire figyelő hatalom rajzolódik itt ki. Pozsvai Györgyi monográfiájában Bodor prózaopusának egészét tekintve állapítja meg, hogy a „novellák és elbeszélések [...] az *abszurdba hajló groteszk* terepén” (Pozsvai 1998, 111)⁷ érintkeznek, és ennek az érintkezésnek egyik lényeges eleme „a mások utáni folytonos fürkészség és szaglászás az emberi viszonyok aberrált voltának tünete” (Pozsvai 1998, 112). Erre utal áttételesen Bányai Éva is, mikor úgy fogalmaz: „A Bodor-prózában megszólalók, az érzékelhető hierarchia különböző fokain elhelyezkedő egyének, csoportok közötti diskurzus a hatalom által diktált feltételek között zajlik: a hatalom által meghatározott emberek a rend részeseivé, s ezáltal a rendszer nyelvének használóivá váltak” (Bányai 2012, 118). Bodor rövidprózái közül ide emelhető például *A Zangezur-hegység* nyitódarabja, a *Krétaszag* című rövidtörténet, mely a megfigyelés és megfigyeltség párhuzamait jeleníti meg. A szöveg középpontba állított karaktere Bundás Rekk, aki általában „egy magasított lábú széken ül a zsaluval lesötétített szobája ablakában. Ül egy lyuk előtt, amit azon a napon fűrt a zsalu deszkájába, amelyiken azt végképp be is szegezte” (Bodor 1981, 6). Ezen a lyukon keresztül figyel az utcát, a szomszédait, azonban a szöveg nem egyszerűen a megfigyelőt jeleníti meg, hanem az ismeretlen és az idegen félelemkeltő hatását mozgósítva mutatja meg, miként válik a megfigyelőből megfigyelt:

Villanyt gyűjt, s miközben törli orrát, megpillantja a kémlelő nyílása alá írt üzenetet: Krétás az orrod neked. Döbbenetes. Aki ezt írta, igazat írt. Igen, hisz attól a krétától lett krétás az orra, amivel egy ismeretlen valaki jóslatokat firkált a zsalu belsejére. Döbbenetes. Egy valaki. Egy illető. Egy egyén. Talán most is egy deszkába fűrt kicsi lyuk mögött kuporog a szekrényben (Bodor 1981, 6).

A megfigyeltség egy másik aspektusát emeli témává eredetileg Bodor első kötetében, az 1969-ben megjelent *A tanú* (Bodor 1969a) című könyvben látott napvilágot *A borbély* (Bodor 1969b, 68–76) című szöveg. A novella központi eseményét alapvetően nem a vendég hajába való belevágás, tehát a munka tökéletlen elvégzése jelenti, sokkal inkább a vendég teljesen „természetesnek” tűnő reakciója, miszerint azonnal megy és jelenti az esetet, aminek következtében Boros, a vétket elkövető borbély állása veszélybe kerül. A hatalom egyes emberek közötti viszonyokat befolyásoló kiterjesztettsége az, ami előtérbe kerül, és ennek lényeges eleme az, amire Foucault is utal, miszerint a hata-

⁷ [Kiemelés az eredetiben.]

lom kiterjesztése vagy szétszóródása nem egy egyénhez kapcsolódik, hanem a számos viszonyba beleépül (Foucault 1990, 275). Hasonló logika mentén értelmezhető *Az erdész és vendége* című rövidtörténet szituációja, melyben az erdész és egy vadászó idegen találkozásáról értesülünk, mely során az erdész kutyája megharapja az idegent. Az idegen mondata, miszerint „Godom lesz rá, hogy tudjanak magáról” (Bodor 1969d, 142), szinte mellékesen hangzik el, azonban ismételten a jelentéstevés cselekvését jeleníti meg, ahogyan az erdész válasza („Maga majd mindenre úgy emlékszik vissza, ahogy akar – mondta az erdész” [Bodor 1969d, 142]) részben ezt árnyalja, és mintegy továbbviszi egy lehetséges kihallgatás jelenete felé.

Bodor első kötetének címadó novellája, *A tanú*, egy bírósági per keretében történő kihallgatás szituációjának ábrázolása, melyben alapvetően a korábban említett koncepciós perek logikája érhető tetten. Jakab Kuli kérésére hamisan tanúzik, egy konkrétan meg nem nevezett esemény kapcsán egy Demeter nevű embert nevez meg az esemény résztvevőjeként:

Ebben a villamosban találkozott Kulival, akit kevéssel azelőtt egész véletlenül olyasmi közben látott, amit az a sötét utca titkának szánhatott. Kuli akkor azt mondta neki, nem érheti, egészen más értelme van annak, amit látott. Viszont jelenthetné a dolgot, de úgy, hogy helyette, Kuli helyett más személyleírást ad meg, s ha majd erre kéri, valakiben felismeri a tettet. Ő akkor azt mondta, sejtette, hogy valami más értelme lehet a dolognak. Egy másik este eljött érte Kuli, elmentek és megnéztek egy kivilágított ablakot a felsővárosban (Bodor 1969c, 48).

A jelentés, a bírósági hamis tanúzás mozgósítják a korábban felvázolt jelentésrétegeket, azonban a fordulatot a szövegben Demeter magatartása jelenti, aki mintegy Jakab hamis tanúzását erősíti meg később, amikor Jakab később bevallja számára saját hazugságát. Ez a fordulat Jakab teljes elbizonytalanodását eredményezi, a hamisan tanúzó szereplő immár nem tudja megkülönböztetni a saját maga által látottakat és a számára előírt kitaláció valóságtartalmát. Két álláspont helyezkedik szembe egymással: a tanú tudása a látottakról és az összes többi szereplő akarata, akik nyilvánvalóan egy nem feltárható vagy hozzáférhető, de jól érzékelhető (hatalmi) szándékot képviselnek. Mint Foucault is fogalmaz, a „fegyelmi hatalom gyakorlása feltételez egy olyan berendezkedést, amelyben a figyelő szemnek kényszerítő ereje van; egy olyan apparátust, amelyben a megfigyelést szolgáló technikák hatalmi effektusokat eredményeznek, miközben a kényszerítő eszközök a másik oldalon világosan láthatóvá teszik azokat, akikre irányulnak” (Foucault 1990, 234). Jakab története kapcsán így egy olyan

olvasat is érvényessé válhat, melyben nem egyszerűen a hamis tanúzás, a hazugság jelenti a hangsúlyos elemét a novellának, sokkal inkább az a mód, amint a hatalom az egyes egyén szintjén is érzékelhető hierarchikus berendezkedése bevonja és így megfigyeltté és felügyeltté teszi a szöveg főszereplőjét, Jakabot.

A börtönben gyakorolt hatalmi mechanizmusok kiterjesztésének példájaként álljon itt végezetül a *Milyen is egy hágó?* (Bodor 1969e, 3) című karcolat, mely a korábbiakkal ellentétben nem csupán tematikus szinten, hanem poétikailag is felmutatja a hatalom megfigyelő technikájának beszüremkedését a hétköznapiakba, szorosabban véve magába az írás, az alkotás folyamatába is. A hágóra érkező ismeretlen és célját nem felfedő lány története a magashegyi tájleírásból bontakozik ki, és a hágón egy napot elücsörgő „kicsit városias, kicsit parasztos” (Bodor 1969e, 3) nő kerül első olvasásra a középpontba, aki a szöveg „tanúsága” szerint feltehetőleg azt akarta megtudni, milyen is egy hágó.⁸ Az *Utunkban* közölt szöveg zárata az elbeszélő felől jelzi a nem-tudást a hágó milyenségéről, míg a később átdolgozott szövegváltozat ezt a nem-tudást, vagy magát a kíváncsiságot sokkal inkább a fókuszba állított lány felől értelmezi. Azonban nem tekinthető véletlennek, hogy az átdolgozás során a zárlatban előtérbe tolakodó elbeszélői hang árnyaltabbá vált, mivel a karcolat egész felépítése a látásra, a látás eredőjére mutat vissza. Míg ez a lány bemutatása és a tájleírások során kevésbé feltűnő, tehát egy semleges, megragadhatatlan elbeszélői nézőpontot érzékelünk, addig a szöveg harmadik harmadában két ponton nagyon hangsúlyossá válik, mintegy egyértelműen rámutat a megfigyelés és a megfigyeltség tényére: „Az arcával mintha nem lett volna sehol, annyira, hogy az ember jó közletről szeretett volna a szemébe nézni, hogy mi van ott, de ettől megijedt volna biztos” (Bodor 1969e, 3).⁹ És a következő bekezdésben: „Oktalanul bár, de kicsit bánatos tud lenni egy ilyen havasi délután. Egy ilyen elhagyatott hágó, ahonnan be lehet látni egy egész délutánt, egy ilyen lány, akit nem szabadna megijeszteni” (Bodor 1969e, 3).¹⁰ A lány megijesztése mintegy a megfigyelő

⁸ Itt érdemes megjegyezni, hogy az *Utunkban* 1969-ben (tehát az első kötet megjelenésének évében) közölt szöveg így végződik: „Most úgy tűnt, a félhetes buszt várta már reggel óta. De talán mégis valami egyebet, talán hiába, talán nem. Ezt nem lehet tudni, mert azt sem lehet tudni igazán, milyen is egy hágó.” A később a szerző által átnézett szövegváltozat így szól: „Most már úgy tűnt, csak ezt a fél hetes buszt várta reggel óta. Talán mégis valami egyebet, és talán hiába. Vagy talán csak tudni akarta: milyen is egy hágó?” (Vö. Bodor 1997, 69.)

⁹ Vö. „Arcával mintha nem lett volna sehol, érdemes lett volna közletről a szemébe nézni, de ettől aztán bizonyára megijed” (Bodor 1997, 69).

¹⁰ Vö. „Oktalanul bár, de kicsit bánatos tud lenni egy ilyen havasi délután. Egy ilyen elhagyatott hágó, ahonnan északnak és délnek be lehet látni egy-egy délutánt. Egy ilyen lány, akit nem szabadna megijeszteni” (Bodor 1997, 69).

felbukkanásával, kilétének feltárásával kerül összefüggésbe, és ettől a ponttól a szöveg egészének felépítése visszamenőlegesen átértelmeződik, hiszen nemcsak a tájban és a lány elől, hanem a szöveg megformáltságát tekintve is rejtőzködő elbeszélő (és ennek vizslató tekintete) válik hangsúlyossá.

Bodor Ádám rövidprózáját olvasva egy olyan – Foucault szavaival élve – „fegyelmező társadalom” képe rajzolódik ki, melynek a börtön mellett a másik véglete „a panoptikusság, a fegyelemgépezet: funkcionális elrendezés, amelynek a hatalom gyakorlatát kell kibővítenie, gyorsabbá, könnyebbé, hatékonyabbá tennie, ravasz kényszerítések terve egy eljövendő társadalom számára” (Foucault 1990, 285). E társadalomban ugyan „a fegyelmező intézmények megszorodnak, de mechanizmusaik hajlamosak az »intézményjelleg megszüntetésére«, arra, hogy kilépjenek a zárt erődítményekből, ahol működnek, és »szabadon« áramoljanak; a masszív és tömény fegyelmező módszerek az ellenőrzés rugalmas eljárásaira bomlanak fel, amelyek átadhatók és alkalmazhatók” (Foucault 1990, 287). Amennyiben Teodorovici és Schlattner regényeinek – a börtön fegyelmező és felügyelő hatalmi mechanizmusait a társadalom egészére kiterjesztő gyakorlatainak tapasztalata felől és – kontextusában olvassuk *A börtön szagát*, annyiban megengedhetjük a kijelentést, hogy az interjúkötet talán egész más szempontok alapján lesz az életmű szerves része. Ráadásul nem elsősorban az élettörténet integrálása révén, és nem csupán a határvidék explicit, szerzői önértelmezése kapcsán, hanem abban a kettősségben is, melynek mintázata éppen a kontextualizás szándékával ide idézett román és német regényekből fejlik ki. Ha a *Vörös kesztyű* és *A bábmester börtönévei* regények kettős szerkezetét a felügyelet és megfigyelés börtöntechnikáinak a társadalomra való kiterjesztése felől értelmezzük, úgy megengedhető a megállapítás, miszerint Bodor életművében előbb írónak meg a kiterjesztés gyakorlati, és csak később a börtön konkrét tapasztalata, mely ilyenformán mégis a szépirodalmi munkásság szerves részévé válik. Ezek alapján azt is állíthatjuk, hogy Bodor, Schlattner és Teodorovici szövegei a börtöntapasztalat kelet-európai reprezentációjának különböző változatai, melyek azonban strukturális megoldásaikat tekintve, a referencialitáshoz való viszonyukat illetően részben hasonló eljárásokat követnek.

Irodalom

Angyalosi Gergely. 2002. Bodor Ádám: A börtön szaga. *Kritika* (3): 27.

Balázs Imre József szerk. 2001. *Vissza a forrásokhoz: Nemzedékvallató*. Kolozsvár: Polis.

Balázs Imre József. 2002. A konkrétumok prózája. *Holmi* 14 (9): 1229–1231.

- Balogh F. András. 2007. Eginald Schlattner kakasai. *Korunk* 18 (9): 95–98.
- Bányai Éva. 2012. *Terek és határok: Térképzetek Bodor Ádám prózájában*. Kolozsvár: Casa Cărții de Știință–RHT.
- Bányai Éva. 2016. Átmenet és narratívák. A fordulat elbeszélhetősége. In Uő: *Fordulat-próza: Átmenetnarratívák a kortárs magyar irodalomban*. 10–28. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- Bányai János. 2003. Börtönszag Európa közepén és keleti felén. *Alföld* 54 (7): 101–106.
- Bodor Ádám. 1969a. *A tanú*. Bukarest: Irodalmi Könyvkiadó.
- Bodor Ádám. 1969b. A borbély. In Uő: *A tanú*. 68–76. Bukarest: Irodalmi Könyvkiadó.
- Bodor Ádám. 1969c. A tanú. In Uő: *A tanú*. 46–55. Bukarest: Irodalmi Könyvkiadó.
- Bodor Ádám. 1969d. Az erdész és vendége. In Uő: *A tanú*. 139–143. Bukarest: Irodalmi Könyvkiadó.
- Bodor Ádám. 1969e. Milyen is egy hágó?: *Utunk* 24 (39): 3.
- Bodor Ádám. 1981. *Kréta-szag*. In Uő: *A Zangezur hegység: Karcolatok, novellák*. 5–6. Bukarest: Kriterion.
- Bodor Ádám. 1997. Milyen is egy hágó? In Uő: *Vissza a fülesbagolyhoz: Válogatott elbeszélések*. 68–69. Pécs: Jelenkor.
- Bodor Ádám. 2001. *A börtön szaga: Válaszok Balla Zsófia kérdéseire*. Budapest: Magvető.
- Dérczy Péter. 2003. Igaz történet. *Jelenkor* 45 (3): 287–290.
- Foucault, Michel. 1990. *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Ford. Fázsy Anikó–Csűrös Klára. Budapest: Gondolat.
- Hajdú Farkas-Zoltán. 2004. *Szászok – egy árulás*. Kolozsvár: Koinónia.
- Ladányi István. 2016. Referencialitás és fikció, esemény és narratív megelőzöttség horvát, magyar és szerb posztmodern regényekben. In *Párhuzamok, történetek: Tanulmányok a kortárs közép-európai regényről*, szerk. Horváth Csaba–Papp Ágnes Klára–Török Lajos. 173–181. Budapest: KRE–L’Harmattan.
- Ladányi István. 2019. „...valamilyen »közép-európai poétika«”? Történelemreprezentációk és identitáskérdések kortárs közép-európai regényekben. *Irodalmi Szemle* 57 (3): 22–36.
- Motzan, Peter. 1993a. Podiumsdiskussion zum Schriftstellerprozeß. Mit Wolf von Aichelburg, Hans Bergel, Andreas Birkner, Georg Scherg und Harald Siegmund. In *Worte als Gefahr und Gefährdung: Fünf deutsche Schriftsteller vor Gericht (15. September 1959 – Kronstadt/Rumänien). Zusammenhänge und Hintergründe: Selbstzeugnisse und Dokumente*, szerk. Peter Motzan–Stefan Sienerth. 95–119. München: Südostdeutsches Kulturwerk.

- Motzan, Peter. 1993b. Risikofaktor Schriftsteller. Ein Beispielfall von Repression und Rechtswillkür. In *Worte als Gefahr und Gefährdung: Fünf deutsche Schriftsteller vor Gericht (15. September 1959 – Kronstadt/Rumänien). Zusammenhänge und Hintergründe: Selbstzeugnisse und Dokumente*, szerk. Peter Motzan–Stefan Sienerth. 51–81. München: Südostdeutsches Kulturwerk.
- Motzan, Peter–Sienerth, Stefan szerk. 1993. *Worte als Gefahr und Gefährdung: Fünf deutsche Schriftsteller vor Gericht (15. September 1959 – Kronstadt/Rumänien). Zusammenhänge und Hintergründe: Selbstzeugnisse und Dokumente*. München: Südostdeutsches Kulturwerk.
- Németh Zoltán. 2004a. A próza lázadása?: Korrekciók a kilencvenes évek magyar prózájában: fordulat a referencialitás felé. In Uő: *A széttartás alakzatai: Bevezetés a „fiatal irodalom” olvasásába*. 63–72. Pozsony: Kalligram.
- Németh Zoltán. 2004b. A referencialitás temporalitása. Az 1989-es fordulat prózába írása a kelet-közép-európai irodalmakban. In Uő: *A széttartás alakzatai: Bevezetés a „fiatal irodalom” olvasásába*. 9–26. Pozsony: Kalligram.
- Pozsvai Györgyi. 1998. *Bodor Ádám*. Pozsony: Kalligram.
- Sánta-Jakabházi Réka. 2006. Örök börtön: Egy erdélyi szász író németországi fogadtatása. *Korunk* 17 (9): 104–108.
- Schlattner, Eginald. 1993. Protokolle der Zeugenaussagen [Zeuge Eginald Schlattner]. In *Worte als Gefahr und Gefährdung: Fünf deutsche Schriftsteller vor Gericht (15. September 1959 – Kronstadt/Rumänien). Zusammenhänge und Hintergründe: Selbstzeugnisse und Dokumente*, szerk. Peter Motzan–Stefan Sienerth. 320–325. München: Südostdeutsches Kulturwerk.
- Schlattner, Eginald. 2006. *Rote Handschuhe*. München: DTV.
- Schlattner, Eginald. 2012. *Vörös kesztyű*. Ford. Fodor Zsuzsa. Kolozsvár: Koinónia.
- Szilágyi Zsófia. 2005. Műfajok és világok határán. In *Tapasztalatcsere: Esszék és tanulmányok Bodor Ádámról*, szerk. Scheibner Tamás–Vaderna Gábor. 264–274. Budapest: L’Harmattan.
- Szirák Péter. 2016. *Ki említ megérkezést?: A régi és a két világháború közötti magyar irodalmi útirajzról*. Budapest: Ráció.
- Teodorovici, Lucian Dan. 2011. *Matei Brunul*. Iași: Polirom.
- Teodorovici, Lucian Dan. 2014. *A bábmester börtönévei*. Ford. Karácsonyi Zsolt. Budapest: Libri.
- Teslár Ákos. 2005. Meseszövés és eleven tapasztalat: Elbeszéltség és irodalmiság Bodor Adám A börtön szaga című interjúkötetében. In *Tapasztalatcsere: Esszék és tanulmányok Bodor Ádámról*, szerk. Scheibner Tamás–Vaderna Gábor. 252–263. Budapest: L’Harmattan.
- Welsch, Wolfgang. 2017. *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: new academic press.

PRISON NARRATIVES IN EASTERN EUROPE

Expanding observation as the narrative organizational practice of Ádám Bodor's oeuvre

National literatures are often accompanied by similar phenomena, poetic transformations and changes. These – often parallel – phenomena or poetic events take place oblivious of each other, albeit not independent from the characteristics of the given cultural context. When interpreting various texts operating with so-called returning home narratives or ones focusing on migration and immigration, a transnational and transcultural perspective can provide an opportunity and viewpoints to enable one to incorporate similarities among national literatures into comparative analyses. The textual conditions and narrative structures of prison also display similarities. This paper makes an attempt to draw parallels among Ádám Bodor's *A börtön szaga*, Eginald Schlattner's *Rote Handschuhe* and Lucian Dan Teodorovici's *Matei Brunul* with special attention to representations of power, control, punishment and surveillance.

Keywords: transcultural, narrative poetics, prison narrative, control, punishment, surveillance, Eastern European literature

ZATVORSKI NARATIVI U ISTOČNOJ EVROPI

Proširivanje posmatranja kao narativnog strukturisanja u životnom delu Adama Bodora

U nacionalnim književnostima Srednje ili Istočne Evrope često su prisutne slične pojave, slično poetsko izražavanje, kao i promene. Ove pojave ili poetski događaji, koji su često nastali paralelno, nisu nužno proizašli iz uzajamne upućenosti, ali nisu ni nezavisni od karaktera aktuelnih kulturnih sredina. Prilikom tumačenja različitih tekstova sa narativima koji u prvi plan ističu migraciju, iseljavanje, ili pak povratak, transnacionalna ili transkulturalna perspektiva nam daje mogućnosti i uvide koji služe da sličnosti u različitim nacionalnim književnostima podvrgnemo komparativnoj analizi. Tekstualne okolnosti i narativne strukture govora o zatvoru takođe pokazuju sličnosti. Rad komparira dela *Miris zatvora* Adama Bodora, *Rote Handschuhe* Eginalda Šlatnera i *Matei Brunul* Lusijana Dan Teodorovicia. Tokom analize u prvi plan dolaze reprezentativni postupci vlasti, nadziranje, kažnjavanje i posmatranja. *Ključne reči:* transkulturalnost, narativna poetika, narativ zatvora, nadzor, kazna, književnost Istočne Evrope

LŐRINCZ Julianna

Selye János Egyetem
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Komárom, Szlovákia
jel2ter@gmail.com

SIMIGNÉ FENYŐ Sarolta

Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék
Miskolc, Magyarország
sarolta.simigne@gmail.com

A FEHÉR ÉS A FEKETE SZÍN SZIMBOLIKÁJA
ADY ENDRE KÖLTÉSZETÉBEN,
VALAMINT A FEHÉR CSÖND ÉS A FEKETE
ZONGORA CÉLNYELVI SZÖVEGVARIÁNSAIBAN

The symbology of white and black colours
in Endre Ady's poetry and in the target language text variants
of The White Silence and The Black Piano

Simbolika bele i crne boje u poeziji Endrea Adija,
kao i Bele tišine i Crnog klavira u varijantama na ciljnom jeziku

Dolgozatunk első részében a színjelnevezéseket vizsgáljuk. A színjelnevezések tipológiáját funkcionális grammatikai keretben írjuk le. Ezt követően az asszociatív színhasználatot mutatjuk be különböző képi elemekben, képrendszerekben két Ady-versben és azok angol, valamint orosz műfordításaiban. Ady költészetében azonban a színszimbolika nem központi szerepű, nála a gondolat az elsődleges, bár színesztéziáiban alkalmaz különböző színeket is a látási érzet kifejezésére. A *fekete* és a *fehér* szín szimbolikájáról több tanulmány született, dolgozatunkban elsősorban ezekre a színekre koncentrálnak, amikor a forrás- és célnyelvi szövegekben vizsgáljuk Ady színszimbolikáját.

Kulcsszavak: funkcionális grammatika, színnevek, színszimbolika, színesztézia, Ady költészet

Bevezetés

A történelem folyamán a színek mindig fontos szerepet töltek be az emberek életében, hiszen hamarabb léteztek, mint az írásbeliség. Alkalmasak voltak információ közvetítésére, szízüzenetek küldésére, gyógyításra és természetesen a környezet díszítésére is. A különböző nyelvekben ezek közül a szerepek közül a színnevek elsősorban az első két funkciót töltik be. Nemcsak megnevezik a valóságban létező színeket, hanem azokat számos más jelentés kifejezésére is alkalmassá teszik, szókincsünket ezáltal is gazdagítva. A színnevek kutatása iránt az elmúlt években jelentős mértékben megnőtt az érdeklődés (vö. Papp 2012; Székely szerk. 2018; Simigné Fenyő 2020; Lőrincz 2020).

A színnevezések tipológiája

A színnevezések a nyelvet használók mentális lexikonában jelennek meg. Reális világ azonban csak egy van, míg a nyelvek számától függően több nyelvi világ is létezik. Ha az egyes kultúrákban, nyelvekben eltér az ábrázolt reális világ mentális képe, ezt a színnevek is tükrözik. A különböző nyelvekben sok eltérés lehet az egyes színnevek között: ugyanazt a színt több név is jelölheti, vagy egy név több azonos vagy rokon színt is megnevezhet. Az azonos színeket megnevező lexémák jelentéstartománya azonban még ugyanabban a nyelvben sem esik egybe: a kontextuális használatától függően lehet szűkebb vagy bővebb. Ugyanez vonatkozik az egymástól eltérő nyelvek színeit megnevező lexémákra. A különböző nyelvű költői szövegekben is változhat a színnév jelentése: a jelek egymásra hatásából, a konkrét nyelv uzuális kollokációiból, de a befogadó egyéni színérzékeléséből, asszociációiból adódóan is.

A színnevezésekre a magyar nyelvben nincs egyetlen összefoglaló értelmű szó. Az orosz szakirodalomban azonban ismert a koloratív terminus technicus, amely az angol colour-name/colour term megfelelője, magyarul a legközelebbi megfelelője az alapszínnév elnevezés. Hagyományosan azonban csak a grammatikailag motiválatlan, monomorfematikus (egy morfémát tartalmazó) vagy monolexemikus (egy lexémát tartalmazó) kromatikus és akromatikus színjelző melléknevek tartoznak ide. Érdemes áttekinteni a színnevezések tipológiáját az orosz szakirodalom alapján.

Geraszimenko (2012) felhívja a figyelmet arra, hogy ha figyelembe vesszük a kontextuális szemantika azon alapelvét, hogy a szavak a kontextusban nyerik el tulajdonképpeni (aktuális) jelentésüket, akkor az egy morfémát

tartalmazókon kívül más színjelző lexémák is idetartoznak. „...с помощью контекстологического метода можно выяснить цветообозначающие семы и в словах, которые традиционно к колоративам не относятся” (...a kontextológiai módszer segítségével ki lehet mutatni színjelölő szémákat a tradicionálisan nem alapszínnevekhez tartozó szavakban is – L. J. ford., Geraszimenko 2012, 106).

Geraszimenko lexématipológiája segíthet eligazodni a költői színszimbolika újraértelmezésében is. A szerző a színneveket a következő csoportokba sorolja:

1. alapszínnevek: *piros, kék, fekete, sárga* stb.
2. színárnyalatot, színnel való telítettséget, a szín intenzitását, a szín meglétét vagy hiányát jelölő lexémák. Pl. *sötét, világos, ragyogó, komor, színtelen, átlátszó, tiszta, egyszínű, sokszínű* stb.
3. néhány nem konkrét alapszint jelző melléknév. Pl. *színes, tarka, szivárványszínű, foltos, pöttyös* stb. Ezek a magyarban az ún. asszociatív színnevek (Simigné Fenyő 2018b).
4. azok a melléknévek, amelyek implicite tartalmaznak színjelző jegyeket. Pl. *hideg, halvány, sápadt, tompa, érett, üde, friss* stb. (Geraszimenko 2012, 106).

Az első csoportban Irina Geraszimenko (2012) rendszerében a magyar szakirodalomban alapszínnevek nevezett elsődleges színnevek állnak (первичные колоративы). A 2–4. csoport lexémái, bár nem alapszíneket neveznek meg, a különböző kontextusokban az első csoportban megjelölt alapszínnevek szinonimái lehetnek. Ezeknek a lexémáknak a jelentését tehát mindig az adott kontextusban kell vizsgálni, ahol aktualizálódnak a színjelölő szémák.

Uszmanova (2012, 83–84) funkcionális grammatikai elméleti háttérrel megírt tanulmányában megerősíti Geraszimenko fenti tipológiáját. Uszmanova szerint az alapszínneveket, valamint a különböző asszociációk révén létrejött nem hagyományos színnevezéseket funkcionális-szemantikai mezőben helyezhetjük el a következőképpen:

1. a centrumban: a kromatikus és akromatikus melléknévi lexémák állnak: *белый* (fehér), *черный* (fekete), *красный* (piros, vörös), *голубой* (világoskék), *синий* (sötétkék), *зеленый* (zöld), *коричневый* (barna), *лиловый* (lila), *серый* (szürke).
2. a centrumhoz közeli zónában azok a főnévi, melléknévi, igei, határozószói lexémák vannak, amelyeknek a centrumban lévő színnévvel közös színszémájuk van: pl. a *черный* (fekete) színnévvel közös abszolút tövet

tartalmazó szavak: *чернь* (feketeség), *чернила* (tinta), *чернеть* (feketellik), *черненный* (megfeketedett), *начерно* (feketén) stb.

3. a centrumhoz közeli periférián lévő zónában az összetett szó formájú másodlagos színnevezések (вторичные колоративы) vannak, amelyek speciális kontextusban vesznek fel színszémákat. Ezek az összetett szavak a következőképpen tartalmazzák a színelemet:
 - a) az összetétel elő- és utótagja is színt jelöl: *feketészöld, feketéssárga, feketésvörös, feketéskék*.
 - b) az előtag színjelölő szó, az utótag nem: *fekete hajú, fekete szemöldökű, fekete csizmás* stb.
4. a centrumtól távolabbi periférián lévő zónában azok a színnevek vannak, amelyek nem tartalmaznak konkrét színt, de az adott mikromező központi lexémájával közös, színt felidéző széma kapcsolja őket össze a kontextusban. Pl. *síri, gyászos, varjas* stb.

A magyar színterminológia felosztása eltér az oroszától. Az alapszínnevek közé a *fehér, fekete, piros, vörös, kék, szürke, zöld, sárga, barna, lila* színnevek tartoznak, de a *vörös* és a *piros* esetében már sokszor eltérnek a vélemények (Kicsi–Kiss 2018; Simigné Fenyő 2018a). Az orosz nyelvben a *kék* színre két alapszínnevet használnak, megkülönböztetve a sötétkéket (синий) és a világoskéket (голубой). De ha megnézzük az orosz szinonimaszótárakat, azt látjuk, hogy mindkét alapszínnevek legalább nyolc–tíz szinonimája van különböző kontextusokban való előfordulásuk alapján, gyakran eltérő lexikalizálódott stílusértékekkel. A költői nyelvben pedig ennek többszöröse is lehet egy adott szín szinonimaállománya (Lőrincz 2020).

A különböző nyelvekben különböző elnevezések lehetnek az alapszínre és a színárnyalatokra. Az angolban például a *red* színnév jelöli a pirosat és a vöröset is, a magyarban két alapszínnev van rá: piros és vörös. Az 1920-as évektől kezdve a magyar szakirodalomban is vitatott kérdés, hogy egy vagy két színnevnek tekintsük-e a pirosat és a vöröset. Mi azért tekintjük két külön alapszínneveknek, mert mindkettő megfelel a Berlin és Kay által megadott kritériumoknak:

1. egy morfémából álljanak (kék és nem kékes);
2. ne színárnyalatot jelöljenek (pl. narancssárga);
3. ne kisszámú dolgot jelöljenek, ne a valóságnak egy kisebb területére vonatkozzanak (hajszín, pl. szőke haj vagy pej ló);

4. általánosan ismertek legyenek (ne úgy, mint pl. a cinóber, a sáfrányszínű);
5. ne legyenek újonnan átvett kölcsönszavak, viszont régebbiek lehetnek (pl. kék az ótörökből, barna és lila a németből) (Berlin–Kay 1969; Simigné Fenyő 2018a, 78–79).

Az általunk felhasznált szakirodalomban több különböző nézőpont találkozik, illetve ütközik. A költői színnévhasználatot vizsgálva megengedőbbek a rendszerek, mint az általános színnevezések területén. P. Dombi Erzsébet (1977) a nyugatosok, köztük Ady költészetére vonatkozó vizsgálatai közel állnak a hivatkozott orosz szerzők tipológiájához.

P. Dombi Erzsébet a nyugatosok színhasználatát vizsgálva a piros színt nem emeli ki mint alapszínnevet, csak a vöröset, ellenben a rózsaszínt önálló alapszínnévként tartja:

Fogalmi csoportosításunk alapjául [...] az alábbi színskála szolgál: *ibolya, kék, zöld, sárga, barna, vörös, rózsaszín, fehér, szürke, fekete*. Ezen belül különböztetjük meg a vizsgált szerzőknél föllelhető mellékárnyalatokat és világossági fokozatokat. Hasonlóképpen számon tartjuk még a természetes színekhez hozzárendelhető fémes vagy kristályos színárnyalatokat, valamint a nyelvi rendszerben sajátos lexémákkal képviselt hajszíneket (P. Dombi 1977, 7–8).

A fehér szín

A fehér akromatikus, színtelen szín, a fekete ellentéte. *A Magyar értelmező kéziszótár* szerint ami fehér, az „olyan színű, mint a frissen hullott, tiszta hó” (ÉKsz. 2003, 349), továbbá a hozzá hasonló, illetve a vele egy nembe tartozó dolgok színéhez viszonyítva világos színű (pl. *fehérbor, fehér bors, fehér egér, fehér hús* stb.), elválaszthatatlan a ragyogó és a fénylő fogalmától. Átvitt értelemben erkölcsi tisztaságot és ártatlanságot jelent (pl. *fehér, mint a liliom*) (Thass-Thienemann 2016, 259).

A fehér a hó, a jég, a hidegség színe, ám ugyanúgy lehet a világosság, a fény, a ragyogás és a tisztaság színe is, a tisztaságon belül pedig mind a fizikai értelemben vett, mind pedig az erkölcsi tisztaságé, a szüzesség, az ártatlanság és az egyszerűség kifejezője. Bizonyos kontextusokban az újdonság és a béke szimbóluma. A fehér szín alkalmas pozitív és negatív jelentéstartalom megjelenítésére is. Néha a kettőt nehéz különválasztani, mivel az emberek nem azonos módon gondolkodnak, illetve eltérően viszonyulnak a pozitív és a negatív, a jó és a rossz dolgokhoz és jelenségekhez.

A *fehér* az isteni fény, az élethez szükséges világosság, a nappalok, a tökéletesség, az üdeség és a már korábban is említett erkölcsi tisztaság, az ártatlanság és a béke szimbóluma is. A fehér menyasszonyi ruha a szüzességet, a *fehér lilium* az ártatlanságot és a lelki tisztaságot, a *fehér zászló* a békekötés szándékát szimbolizálja.

„A fehér a magyar népköltészet színszimbolikájában minden esetben a megtisztulást, az ártatlanságot és a szüzességet jelzi. Alkalmas az ártó erők távol tartására, s így válhatott gyászszínné is” (Hoppál–Jankovics–Nagy–Szemadám 1990, 206). Ezenkívül a fehér szín az előkelőségre is utal. A *fehér* lehet a gyász színe is. A színhez a régmúlt időkben, majd később is – a gyász gondolatát kivéve – csupa pozitív tulajdonság kapcsolódott.

A fehérét kétértékűnek is nevezik a szakirodalomban, mivel ez a szín a keresztény kultúrában az öröm és a vigasság kifejezője, ugyanakkor a halállal kapcsolatos rituális tárgyak (pl. gyertya, halotti lepel), a szellemek és a kísértetek színe is. A *fehér* szín utalhat betegségekre (fehérvérűség), rémuralomra (fehérterror), valamint szolgálóra, alacsony presztízsű munkát végző háztartási alkalmazottra (fehércseléd) is. A fehér szín kapcsán gyakran megjelenik a betegség, a halál és a félelem mint negatív tartalom (WWW1; Simigné Fenyő 2020).

A fehér szín Ady költészetében

A fehér szín végigkíséri Ady költészetét, a költő ezt a színt az egyes életszakaszaiban született verseiben megfogalmazott különböző életérzések kifejezésére használta. A fehér szín jellegzetesen XIX. század végi motívum a költészetben. A női tisztaság jelképe pl. *A vár fehér asszonya* című versben. A szín kétértékűsége megjelenik Ady verseiben is. Alább bemutatunk néhány témakört, amelyekben hol a tisztaság, hol pedig az elmúlás, a halál jelenik meg Ady színhasználatában.

1. **A tisztaság, a tiszta élet**

Az igazi, a tiszta élet kifejezésére példa *A fehér lótuuszok* című vers.

2. **Megváltó szerelem → halál**

Ady több versében a fehér szín az asszonyhoz kapcsolódóan a megváltó szerelem szimbóluma, ugyanakkor azonban a halálé is. Pl. *Özvegy legények*, *Az alvó csók-palota*, *A fehér kendő*, *A fehér csönd*. A halálképek rettenete súlyt kap a hozzákapcsolódó „sápadt”, „fehér” jelzőkből (Papp 1978, 77). Ady költészete azonban folyamatosan változik, így a fehér szín is új jelentéseket vesz fel a különböző költői szövegekben.

3. Holnap → jövő → fehérség

A jövő, a társadalmi változás, ugyanakkor az egyéni megváltást hozó holnap szimbólumaként is szerepel Adynál a fehér színnév. Pl. *A jövőendő fehérei*.

P. Dombi Erzsébet (1974) szerint a színnevek Ady költészetében köznapi, szimbolikus és szinesztetikus értékben funkcionálnak. Gyakoriságát tekintve Ady színnevei között az első helyen szerepel a fehér (153), a másodikon a piros (143), a harmadikon a fekete szín (93). A Földvári Melinda szerkesztette *Magyar színszótár* (2017) ugyanazt az értéket tartalmazza.

Ady Endre: A fehér csönd

*Karollak, vonlak s mégsem érlek el,
Itt a **fehér csönd**, a **fehér lepel**.
Nem volt ilyen nagy csönd még soha tán,
Sikolts belé, mert mindjárt elveszünk,
Állunk és várunk, csüggedt a kezünk
A csókok és könnyek alkonyatán.
Sikoltva, marva bukjék rám fejed
S én tépem durván bársony-testedet.
Nagyon is síma, illatos hajad,
Zilálva, tépve verje arcomat.
Fehér nyakad most nagyon is **fehér**,
Vas-ujjaim közt fesse kékre vér.
Ragadjon gyilkot **fehér**, **kis kezed**:
Megállt az élet, nincsen több sora,
Nincs kínja, csókja, könnye, mámora,
Jaj, mindjárt minden, minden elveszett.
Fehér ördög-lepel hullott miránk,
Fehér és csöndes lesz már a **világ**,
Átkozlak, téplek, marlak szilajon,
Átkozz, tépj, marj és sikolts, akarom.
Megöl a **csend**, ez a **fehér lepel**:
Űzz el magadtól, vagy én űzlek el.*

A vers a *Léda asszony zsoltárai* ciklusban szerepel, amelyben a fehér szín szimbolikája dominál. „Uralkodó érzés ekkor a félelem vagy inkább rettegés, a szerelem gyors halálától éppúgy, mint a szerelem beteljesülésétől, vagy éppen a szerelem teljességének az elérhetetlenségétől. Ijesztő, halált sugalló itt a csönd, elviselhetetlen benne a magány és a bizonytalanság” (Bíró 1997).

Nem a friss, még izzón lobogó szerelmet idézi meg Ady, ahogyan az első Léda-versek esetében sem, nem az epekedő szerelmes hang szólal meg verseiben, hanem a könnyörtelen, a végtől, az elmúlástól szorongó hang, amely a kezdetektől végigkíséri a Léda-verseket.

A versben a fehér szín a céltalan életet, a halált idézi. Erre utalnak a következő képek: a *fehér csönd* szinesztézia, amely a halál utáni megsemmisülés csöndje, a *fehér lepel* a temetési halotti szemfedő, amelynek variációs ismétlése a *fehér ördög-lepel*, majd az egykori szerelmeseket beborító *csend*, ez a *fehér lepel* metafora, a képrendszer meghatározó elemei. A *fehér csönd* a megváltás, a szabadulás szimbóluma is egyben, amely azonban nem jelent ujjongó örömet.

Az angol szövegváltozat színszimbolikája

The White Silence (by Katarina Peters)	Nyersfordítás (L. J.)
<p><i>I embrace you, draw you, yet cannot reach you, The silence is here, the white veil, all new. Such silence has never yet reigned the air, Scream into it, we are about to die, We stand and wait, discouraged we sigh The twilight of kisses, tears and despair.</i></p> <p><i>Let your head fall on me while you scream As I savagely tear your velvet skin. Let your fragrant, smooth, waveless tress Insanely lacerate and thrash my face. The whiteness of your neck is now so white, The blood between my iron fingers might Turn it all blue, as your small hands glean At me. Life stops. It has no turn, no pain, No kisses and tears, no rapture, no shame, For everything is lost, all that has been. A demon's white veil has befallen us. The world shall be white, just a silent cuss, I curse, ravage and bite you recklessly I want you to squall, rip me incessantly. What kills is the silence, this big white shroud, Banish me, or I shall run you aground.</i></p>	<p>’Öllelek, húzlak, de nem tudlak elérni téged, Itt csend van, fehér lepel, minden új. Ilyen csend még soha nem uralta a levegőt, Síkoltk bele, hamarosan meghalunk, Állunk és várunk, csüggedten Felsóhajtunk a csókok, könnyek és kétségbe- esés homályában.</p> <p>Hajtsd rám a fejed, míg sikoltozol Míg vadul tépem a bársonyos bőrödöt. Illatos, sima, hullámos hajad Tépjé őrtülen és szennyezze be arcomat. A hófehér nyakad ma annyira fehér, A vér a vas ujjaim között mindezt kékké változ- tatja, miközben kis kezeid karmolnak engem. Az élet megáll. Nincs visszatérés, fájdalom, csókok és könnyek, eksztázis, szégyen, Minden elveszett, minden, ami volt. A démoni fehér lepel lehullott ránk. A világ fehér lesz, mint a csendes átok, Átkozlak, pusztítalak, haraplak vakmerőn, Szét akarlak tépni, tépj engem szüntelenül. Ami megöl, az a csend, a nagy fehér lepel. ’Úzz el engem, vagy én teszlek tönkre.’</p>

A színszimbolika az angol változatban ugyan a szövegegész szintjén érvényesül, de némileg változnak a szimbólum képi elemei. Az első képben a magyar *Itt a fehér csönd, a fehér lepel* szinesztetikus metafora angol változata adek-

vátan képezi le a lírai én által felidézett helyzetet. A dermedt csendben tehetetlenül váró pár helyzetét leíró kép angol verziójában detrakciós alakzatként jelenik meg a *discouraged* 'csüggedten' szó betoldása, amelynek funkciója a döbbenet fokozása lehet.

A *fehér* következő megjelenése leíró képet alkot Adynál, amely az angol változatban is megőrződik: ***Fehér nyakad most nagyon is fehér*** = *The whiteness of your neck is now so white*. Az eltérés a két szövegváltozat között csak grammatikai módosulásban érhető tetten. Ez azonban a színnév típusában változást jelent. Az eredeti *fehér* szó melléknévi alapszínnév, az angol *whiteness* főnévi változat a másodlagos színnevek kategóriájába tartozó főnév.

A következő két Ady-sorban a fehér szín az elmúlás kegyetlenségét emeli ki, a *fehér világ* a visszavonhatatlan halálra utal. Az eredeti szövegben variációs ismétlés a *fehér csönd*, a *csöndes* melléknévi jelzővel a hangsúly áttevődik a világra.

***Fehér ördög-lepel hullott miránk,
Fehér és csöndes lesz már a világ,***

Az angol változatban ez a metaforika teljesen más hangsúllyal van jelen, az *ördög-lepel* elhagyása az eredeti helyen, illetve a második sorban ezt kompenzálandó a *cuss* 'átok' szó betoldása megváltoztatja a csendes megnyugvást hozó halált sugalló eredeti képet, a verszegész hangulata azonban nem változik meg.

*What kills is the silence, this
big white shroud,*

*The world shall be white,
just a silent cuss,*

'Ami megöl, az a csend,
a nagy fehér lepel.

A világ fehér lesz,
mint a csendes átok'.

A fekete szín

A fekete akromatikus, színtelen szín, a legsötétebb semleges szín, a fehér ellentéte. A *Magyar értelmező kéziszótár* szerint ami fekete, az „olyan színű, mint amilyen a korom, nagyon sötét színű, vaksötét” (ÉKsz. 2003, 353).

A *fekete* a sötétség, az éjszaka, a fájdalom kifejezője és az európai, illetve a nyugati országokban a gyász színe is. A fény hiányát, a fénytelen mélységet, a sötétséget és a káoszt jelenti. S lehet a depresszió, a betegség, a félelem, sőt még a szabálytalanság, a tiltott, a morálisan negatív, törvénytelen dolgok kifejezője is. A középkor óta a hívő ember számára a bűn, a pokol és a bűnhődés szimbóluma. Az élettől való elfordulásra, az alázatra is utal, ezért választották ruházatuk színéül a papok és a bencés rendi szerzetesek. A *fekete* színnek

leggyakrabban negatív jelentéseket tulajdonítunk, amelyek kapcsán, mint ahogy már utaltunk is rá, elsősorban a sötét erőkre, a gonoszra, az elmúlásra, az éjszaka sötétjére gondolunk. Mindez szomorúságot, félelmet és reménytelenséget sugall, és depressziót okozhat.

Más szituációkban viszont a *fekete* szín pozitív tartalmat és ezáltal pozitív üzenetet is közvetíthet. Egy fekete öltöny lehet az elegancia, míg egy ugyanilyen színű autó a luxus és a méltóság kifejezője. Napjainkban a fekete mint az elegancia színe egyre inkább tért hódít (Causse 2016, 119). Az általában negatív hatásáról ismert fekete színnek a következő pozitív jellemzői is lehetnek: elegancia, előkelőség, luxus, tekintély és ünnepélyesség (Simigné Fenyő 2020).

A fekete színnév Ady költészetében

A *fekete* színnévnek Ady szövegeiben is fontos szerepe van, de ahogyan P. Dombi Erzsébet is utal rá, nem elsősorban szinesztetikus képekben, mint más színek.

Ady Endre: A fekete zongora

Bolond hangszer: sír, nyerit és bűg.

Fusson, akinek nincs bora,

Ez a fekete zongora.

Vak mestere tépi, cibálja,

Ez az Élet melódiája.

Ez a fekete zongora.

Fejem zúgása, szemem könnye,

Tornázó vágyaim tora,

Ez mind, mind: ez a zongora.

Boros, bolond szívemnek vére

Kiömlik az ő ütemére.

Ez a fekete zongora.

Király István a vers keletkezéséről azt írja, hogy Ady a kerti asztalnál versíráshoz készülődve a lakásból kiszűrődő zenét hallott, amely felidézte a nyilvánosházak hangulatát, amelyekben vak zongoristák szolgáltatták a zenét. Ezeknek az emlékeknek a hatására keletkezett a vers. „Az alkonyi kertbe becsapó zeneszó az élet céltalanságának, kiszámíthatatlanságának szimbólumává nőtt. Megszületett A fekete zongora” (Király 1967, 433).

A két versszakos vers domináns alakzatai az ismétlésekkel (anafora, gemináció, alliteráció) együtt a fokozások, halmozások. Ezekből az alakzatokból épül fel a szimbolikus kép. A fekete zongorához különböző forrástartományokból vett elemeket társít a költő: *bolond hangszer, Élet melódiája*, majd a diszharmonikus zongorajáték lírai éne kivetülő következményeit sorolja fel: *fejem zúgása, szemem könnye, tornázó vágyaim tora*.

*Az orosz szövegvariáns: Это чёрное фортепьяно
(Юрий Тарнопольский fordítása)*

<i>Это чёрное фортепьяно (Юрий Тарнопольский)</i>	<i>Nyersfordítás (Lőrincz J. fordítása)</i>
Рыдают, ржут, грохочут струны... Разбегайся кто не пьяный От такого фортепьяно!	'Zokognak, nyerítenek, dörögnek a húrok... Fusson, aki nem részeg, Az ilyen zongorától!
Слепой тапер его терзает – И песней жизни слух пронзает Чёрный ящик фортепьяно.	Vak bárzongorista kínozza – És az élet dala járja át A zongora fekete ládáját.
Мой звон во лбу и сердца слезы, Грудь желаний окаянных – Это все ведь фортепьяно.	A zúgásom a homlokomban és a szívem könnyei, Elátkozott vágyak melle – Hiszen ez mind a zongora.
И кровь мою из раны сердца Толчками хлещет в такт веселью Чёрный ящик фортепьяно.	És a szív sebéből folyó véretem Lökésekkel buzdítja ütemre mulatásra A zongora fekete ládája.'

A szöveg formáját vizsgálva azonnal szembetűnik, hogy az orosz fordító változtatott az eredeti szöveg szerkezetén: a két versszakos 6 soros szöveget négy 3 soros versszakra tördelte. Az ismétléses alakzatokat ugyan visszaadta, de különböző formában: hol változatlan, hol variációs ismétlésként. Az Ady-szövegben az *Ez a fekete zongora* változatlan ismétléses alakzata megtöri, de szövegkohezív motívumként egybe is fogja a szöveget. Az orosz szövegvariánsban a *ящик* 'láda' szó betoldása a koporsóra asszociál, ezáltal a fordító a halálra szűkíti le a kognitív metafora forrástartományának jelentését. Az életre való utalás csak a második versszakban villan fel: *И песней жизни слух пронзает* 'az élet dala járja át a zongora fekete ládáját'.

A második versszakban a vak mestere kifejezést konkretizálja Tarnopolszkij, valamint elhagyja az igei állítmányokkal kifejezett halmozás és fokozás alak-

zatát, ami jelentésszűkülést eredményez: *Слепой манер ego мерзает*. 'Vak bázongorista kínozza'.

A harmadik versszakban az eredeti *fejem zúgása* helyett metonimikusan a homlokban jelenik meg a zúgás, a *vágyaim tora* metafora helyett pedig a *Грудь желаний окаянных* – 'Elátkozott vágyak melle' kifejezés a forrásnyelvihez hasonló, de a magyar *tor* sűrített jelentését az orosz variáns nem teljesen adja vissza.

És bár valami hasonlót fejez ki a negyedik versszak, mint az eredeti szöveg azonos szöveghelye, az eredeti zárósortok sűrített szemantikája egyszerűsödik: *Boros, bolond szivemnek vére / Kiömlik az ő ütemére*. Az orosz változatban a forrásnyelvi jelentés szűkül a lírai én személyes életére utaló alliteráló jelzők kihagyása miatt. A fekete szín szimbolikája azonban megőrződik a célnyelvi szövegegészen.

Az angol szövegvariáns: The Black Piano (Kery, Leslie A. fordítása)

<i>The Black Piano (Kery, Leslie A.)</i>	<i>Nyersfordítás (L. J.)</i>
<p>Fool instrument: it weeps, neighs, it hums. Wine? Be off if you're having none, This black piano is the one. This is Life's melody, hacked at, hewn, By its blind master playing the tune. This black piano is the one.</p>	<p>'Bolond hangszer: sír, nyerít és zümmög. Bor? Tűnj el, ha nincs semmi, Ez a fekete zongora. Ez az Élet melódiája, agyonhajszolt, tépett, Vak mestere játssza a dallamot. Ez a fekete zongora.</p>
<p>Buzz of my head, the tears of my eyes, Vying desires feast – when done, All in this piano as one. My wine-sodden, foolish heart depletes Its blood: it pours out, shed to the beats. This black piano is the one.</p>	<p>A fejem zúgása, a szemem könnyei, versengő vágyak ünnepe – amikor kész, Minden ebben a zongorában van. A borgőzös, bolondos szívem kimerül A vérem: kiömlik, ütemre ver. Ez a fekete zongora.'</p>

Az angol szöveg formája megegyezik az eredetivel. Az ismétléses stílusalakzatok releváns megfelelőit megtaláljuk a célnyelvi szövegben is. *A fekete zongora* a kognitív metafora forrástartományaként szövegkohezív alakzat az angol szövegben is: *This black piano is the one*. 'Ez a fekete zongora.' mondat formájú változatlan ismétléses alakzat háromszor szerepel az eredetinek megfelelő szöveghelyeken. Szemantikai módosulások azonban, az oroszhoz hasonlóan, az angol szövegváltozatban is vannak. Lényeges eltérés a halálra emlékeztető *tor* komorabb hangulatú szimbólum helyett inkább az élet vidámságát

idéző ünnepi hangulat kifejezése a célnyelvi szövegben: *Vying desires feast*, 'Versengő vágyak ünnepe'. Ez a változás azonban nem változtat az egész vers alaphangulatán. Az alapvető képi elemek is, az egész szöveg szimbolikus olvasata is megőrződik a célnyelvi szövegben. A fekete szín szimbolikája az angol szövegváltozatban is adekvát a forrásnyelvi szöveggel.

Összegzés

Tanulmányunkban a színelnevezések tipológiáját a funkcionális grammatika elmélete alapján ismertettük, funkcionális szemantikai mezőkben elhelyezve az alapszínneveket, valamint a különböző színszémákat tartalmazó lexémákat a konkrét kontextusokban aktualizálódó lehetséges jelentéseikben. Mivel az orosz színterminológia a magyarnál részletezőbbnek tűnik számunkra, illetve az orosz szakirodalomban több, a költői színhasználat kutatásával foglalkozó tanulmánnyal találkoztunk, célszerűnek láttuk tanulmányunkban Geraszimenko és Uszmanova teljesebb rendszerét alapul venni.

A tanulmány nemcsak Ady színszimbolikájának egy kis szeletét mutatja be, hanem az angol és orosz nyelvű szövegvariánsok kontrasztív stilisztikai elemzését is elvégzi. Mivel a téma rendkívül összetett, nem térhettünk ki minden lényeges szempontra, csak a két szín képalkotó szerepét, valamint Ady egyik domináns stílusalakzatának, az ismétlésnek a célnyelvi szövegekben történő újraalkotását vizsgáltuk. A kontrasztív szempontú elemzésekben rámutattunk a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegek lényegesebb eltéréseire is.

Irodalom

Ady Endre *Ősszes versei*. 1977. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

Ady, Endre. The Black Piano. Transl. by Kery, Leslie A. https://www.magyarulbabelben.net/works/hu-all/Kery%2C_Leslie_A.-1935 (2020. jún. 20.)

Ady, Endre. The White Silence. Transl. by Peters, Katarina. https://www.babelmatrix.org/works/hu/Ady_Endre-1877/A_feh%C3%A9r_cs%C3%B6nd/en/57976-The_White_Silence?tr_id=8410 (2020. jún. 20.)

Ady Endre. *Eto chornoye fortepiano*, perevod Yuriya Tarnopolskogo. <http://spirospero.net/EndreAdy.html> (2020. ápr. 10.)

Berlin, Brent–Kay, Paul. 1969. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.

Bíró Zoltán. 1997. Sors és szerelem. *Új Forrás* 29 (9). <http://www.epa.hu/00000/00016/00029/970913.htm> (2020. júl. 13.)

- Causse, Jean-Gabriel. 2016. *A színek hatalma*. Budapest: Partvonal Könyvkiadó.
- P. Dombi Erzsébet. 1974. *Öt érzék ezer muzsikája: A színesztétia a Nyugat lírájában*. Bukarest: Kriterion.
- P. Dombi Erzsébet. 1977. Színhatások a századforduló prózájában. In *Tanulmányok a magyar impresszionista stílusról*, szerk. Szabó Zoltán. 5–48. Bukarest: Kriterion.
- ÉKsz. 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Szerk. Pusztai Ferenc. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Földvári Melinda. 2017. *Színnev–színszótár*. <http://magyar.szinszotar.hu/index.html> (2020. ápr. 28.)
- Geraszimenko, Irina Anatolyevna. 2012. Primeneniye kontekstologicheskogo metoda pri analize semantiki yedinitz s kolorativnym sodержaniyem. *Jazyk i metoda* (1): 105–116. <http://www.ejournals.eu/Language-and-Method/2012/2012/art/3826/> (2020. júl. 7.)
- Hoppál Mihály–Jankovics Marcell–Nagy András–Szemadám György szerk. 1990. *Jelképtár*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Kicsi Sándor András–Kiss Gábor. 2018. Univerzálék az alapszínnevek lexikalizálásában. In Székely Gábor szerk. *A színek és a színnevek világa: Fizikai, kultur- és művészettörténeti, illetve nyelvtudományi témájú értekezések színekről és színelnevezésekről – 12 idegen nyelv színelnevezéseinek egybevetése a magyar nyelv színneveivel: Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 206. 58–76. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Király István. 1967. A halál-motívum Ady Endre költészetében pályája első szakaszán 1905–1908 között. *Irodalomtörténeti Közlemények* 71 (4): 422–440.
- Lőrincz Julianna. 2019. Ady-szövegek különböző célnyelvi változatainak egybevető elemzése. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* 63 (2): 101–111. Kolozsvár: Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Lőrincz Julianna. 2020. „...Kéklő holdas fény-tükörben”: Jeszenyin színneveinek és származékainak magyar variánsai. In *Színnevek a különböző nyelvekben és kultúrákban: Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*, 212. szerk. Gecső Tamás–Szabó Mihály. 114–120. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Egyetem–Tinta Könyvkiadó.
- Papp Eszter. 2012. *A magyar színnevek terminológiai elemzése*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Papp István. 1978. Az Edgar Poe-i életérzés Ady Endre költészetében II. *Irodalomtörténeti Dolgozatok* (123): 71–80. Szeged: A Szegedi Tudományegyetem Magyar Irodalomtörténeti Intézete.
- Simigné Fenyő Sarolta. 2018a. Magyar és angol színelnevezések kontrasztív vizsgálata. In *A színek és a színnevek világa*, szerk. Székely Gábor, 78–107. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Simigné Fenyő Sarolta. 2018b. Színes eszmék nem alhatnak – a szinterminológia szimbolikus jelentése és szerepe a szókincs megújításában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 12 (2): 60–76. Miskolc: Miskolc University Press.
- Simigné Fenyő Sarolta. 2020. *Színek a valóságban, színnevek a nyelvben*. Kézirat.
- Székely Gábor szerk. 2018. *A színek és a színnevek világa: Fizikai, kultúr- és művészet-történeti, illetve nyelvtudományi témájú értekezések színekről és színelnevezésekről – 12 idegen nyelv színelnevezéseinek egybevetése a magyar nyelv színneveivel: Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 206. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Thass-Thienemann Tivadar. 2016. *A nyelv interpretációja*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Uszmanova, Liliya Abrarovna. 2012. Tsvetosemantika poezii O. E. Mandelshtama. *Filologiya i kultura* 27 (1): 82–88.
- WWW1 *Fehér* gyász. https://hu.wikipedia.org/wiki/Feh%C3%A9r_gy%C3%A1sz (2019. szept. 18.)

THE SYMBOLOGY OF WHITE AND BLACK COLOURS IN ENDRE ADY'S POETRY AND IN THE TARGET LANGUAGE TEXT VARIANTS OF THE WHITE SILENCE AND THE BLACK PIANO

The first part of the study describes the typology of colour names in a functional grammatical framework. In the next part of the paper the associative use of colour is described in various stylistic image systems in two Ady verses and their English and Russian translations. In Ady's poetry, however, colour symbology is not central; it is the idea that is primary for him, although he also used various colours in his synesthesia to express the sense of sight in his synesthesia. Several studies have been conducted on the symbology of *black* and *white* colours, so the authors focus primarily on these colours when examining Ady's colour symbology in both the source and the target language texts.

Keywords: functional grammar, colour names, colour symbology, synesthesia, Ady's poetry

SIMBOLIKA BELE I CRNE BOJE U POEZIJI ENDREA ADIJA, KAO I BELE TIŠINE I CRNOG KLAVIDA U VARIJANTAMA NA CILJNOM JEZIKU

U prvom delu rada se analiziraju nazivi za boje. Tipologija naziva za boje je ustanovljena metodama funkcionalne gramatike. Nakon toga se daje prikaz asocijativne upotrebe boja u različitim elementima i strukturama slika dve Adijeve pesme i u njihovim prevodima na engleski i ruski jezik. U Adijevoj poeziji međutim, simbolika boja

nema centralnu ulogu. Kod njega je primarna misao, iako u sinestezijama primenjuje različite boje za izražavanje vidnih oseća. O simboličkim *bele* i *crne* boje nastalo je više studija. Rad se prvenstveno fokusira na ove boje dok analizira Adijevu simboliku u izvornom i ciljnom tekstu.

Cljučne reči: funkcionalna gramatika, nazivi za boje, simbolika boja, sinestezija, Adijeva poezija

A kézirat beérkezésének ideje: 2020. júl. 25.

Közlésre elfogadva: 2020. szept. 12.

ETO: 811.511.141:81'243

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

811.163.42:81'243

811.521:81'243

81'232

DOI: 10.19090/hk.2020.4.90-108

BORSOS Levente

Külgazdasági és Külügyminisztérium Diplomáciai Akadémia
Budapest, Magyarország
leventeborsos@yahoo.es

KRUZSLICZ Tamás

Ljubljani Egyetem
Általános és Összehasonlító Nyelvészeti Tanszék
Ljubljana, Szlovénia
kruzslicztamás@gmail.com

OSZKÓ Beatrix

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Újvidék, Szerbia
Nyelvtudományi Intézet
Budapest, Magyarország
oszkobea@gmail.com

A KOLLABORATÍV ONLINE NYELVTANULÁS LEHETŐSÉGEI ÉS TANULSÁGAI KÉT MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI PROJEKT ALAPJÁN

Horvát–magyar–japán közelítések

Collaborative online language learning: Potentials and lessons
learnt based on two Hungarian as a foreign language projects

Croatian – Hungarian – Japanese convergences

Mogućnosti i pouke kolaborativne onlajn nastave jezika na
osnovu dva istraživačka projekta mađarskog jezika kao stranog

Hrvatsko-mađarsko-japanski primer

A dolgozat egy magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódó kutatás eredményeiből mutat be részleteket. Magyar tanárjelöltek, japán és horvát nyelvtanulók voltak a résztvevői a budapesti, oszakai és eszéki egyetemeken zajló két projektnek, melyek középpontjában az

interkulturális kommunikatív kompetencia és az IKT-eszközök használata állt. A kommunikációs felületet közösségi oldalak biztosították (LINE, illetve Facebook). A számítógépen és telefonon egyaránt megjeleníthető tematikus feladatokat a tanárjelöltek készítették, melyeket a nyelvtanulók jellemzően páros vagy csoportos munka során oldottak meg. A projektek utolsó eleme egy a résztvevők által kitöltött kérdőíves felmérés volt. Ennek eredményei alapján számolunk be arról, mit tartottak hasznosnak a résztvevők, illetve mi jelentett nehézséget számukra. Az előzetes elvárásoknak megfelelően a kultúrákövetítés, a valós kommunikáció a pozitívumok között szerepelt, ahogy az IKT-eszközök használatában szerzett gyakorlat is. A két nyelvtanuló csoport eltérő mértékben jelölte meg a nehézséget okozó tényezőket. A nemzetközi tapasztalatokkal egybevetve kutatásunk eredményei is azt bizonyítják, hogy a tanári irányítás elengedhetetlen eleme a projekteknek, azzal viszont sikeres és hatékony színfolt lehet a nyelvtanítás és -tanulás palettáján.

Kulcsszavak: interkulturális kommunikatív kompetencia, magyar mint idegen nyelv, posztkommunikatív nyelvoktatás, valós kommunikáció, web 2.0

Bevezetés

A napjainkat uraló járványhelyzet adja aktualitását annak, hogy bemutassunk két párhuzamos projektet, amelyek egyik meghatározó tényezője már 2016-ban és 2017-ben is a távolság és a személyes jelenlét hiányának leküzdése volt.

A nyelvtanításban a nyelv tárgya és egyben eszköze is a tanulási folyamatnak. Az egyetemi nyelvoktatásban – mind nyelvszakos, mind nyelvtanári szakos hallgatók esetében – mégis gyakran háttérbe szorul a valódi kommunikációs készség fejlesztése. Emellett sokszor a mindennapi kultúra közvetítésére, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére, valamint az ezzel kapcsolatos nyelvhasználat közvetítésére is kevesebb figyelem irányul (vö. Holló 2016).

A nyelvtanárképzésben a fent említett problémákat fokozza, hogy a hallgatóknak kevés lehetőségük van a valós kommunikáció közvetítésének kipróbálására. A XXI. századi posztkommunikatív nyelvoktatás kihívása, hogy a nyelvet saját kontextusában, valódi kommunikációs helyzeteket teremtve, problémamegoldó (nem tantermi) célból készített feladatok révén közvetítse (vö. Ellis 2003; ICLR 2011; Illés–Akcan 2017). Ennek a helyzetnek felel meg a digitális kommunikációra épülő projektalapú nyelvoktatás – erre mutatunk példát az alábbiakban, abban bízva, hogy a kutatás során szerzett és itt megosztott tapasztalataink más hasonló vállalkozások számára is hasznosak lehetnek.

A következőkben két web 2.0-s környezetben zajló, nemzetközi tanulási-tanítási projektet és a rájuk épülő kutatás eredményeit mutatjuk be. A magyarul tanuló japán és horvát nyelvtanulók, valamint magyar anyanyelvű magyar

mint idegennyelv-tanár szakos hallgatók részvételével megvalósult projektek¹ az információs és kommunikációs technológia (IKT) segítségével zajlottak. Mindkét projekt elsődleges kommunikációs csatornája a közösségi oldalak voltak.

A projektek elsődleges célja a célnyelvi környezettől távol zajló nyelvtanulás segítése volt, azaz hogy közösségi oldalak bevonásával olyan felületet biztosítsanak, amelyen a magyarul tanuló hallgatók valós kommunikációs környezetben gyakorolhatják a célnyelvet annak anyanyelvi beszélőivel. Ugyanakkor a leendő magyar mint idegennyelv-tanárok is lehetőséget kaptak az általuk készített online feladatok kipróbálására és a közvetlen kommunikációra a nyelvtanulókkal. Feltételezésünk az volt, hogy egy ilyen projekt segíti a kommunikációs kompetencia fejlesztését, különös tekintettel az interkulturális kommunikatív kompetenciára (IKK), emellett motiválja a nyelvtanulókat spontán célnyelvi kommunikáció megvalósítására is. A tanárjelöltek számára a projekt lehetőséget biztosított a tanári kommunikáció fejlesztésére, a célnyelvi közvetítőnyelv használatának gyakorlására, az IKK fejlesztésére, miközben egyéb tanári kompetenciáikat is fejlesztette. Az IKT-eszközök bevonása a tanulási folyamatba a természetes kommunikációs közeg biztosítása mellett további motivációs forrásként is szolgált. A Japánban rendkívül elterjedt IKT a hallgatók mindennapi életének is szerves része (W1), így feltételeztük azt is, ezek tanórai alkalmazása pozitív hatással lesz a célnyelvi kommunikációra való hajlandóságuk támogatásában (Borsos–Kruzsliz 2019, 92–93). A horvát hallgatók esetében az IKT tanórai használata nem volt a mindennapi gyakorlat része, de mint kutatásunkból kiderült, magánéletükben meghatározó a közösségi platformok használata. A kulturális távolság tekintetében azonban a japánnal összevetve kisebb kulturális különbség áll fenn a horvát és a magyar kultúra között.

A projektek középpontjában az interakció megteremtése és az interkulturális tartalmak közvetítése állt. A következőkben bemutatjuk, milyen előnyei és hátrányai lehetnek a digitális kommunikációra épülő, projektalapú nyelvoktatásnak, valamint azt is, mennyiben voltak megvalósíthatóak a kitűzött célok.

Elméleti háttér

Van Ek (1986) elkülöníti a szociokulturális kompetenciát (*sociocultural competence*) és a szociális kompetenciát (*social competence*). Előbbi alatt a különböző kultúrákban való működés képességét, utóbbin a másokkal való

¹ A japán projektről bővebben: Borsos–Kruzsliz 2017.

kommunikáció során a különböző társadalmi szokások ismeretét, a bizalom, az empátia és a motiváció képességét érti. Ez a két kompetencia adja az IKK alapját, amely Beneke (2000, 109) meghatározásában „a saját kulturális háttér feldolgozásának képességét jelenti a másokkal folytatott interakció során”².

Az IKK – mint minden kulcskompetencia – attitűdökből, ismeretanyagból és képességekből épül fel (OECD 2005, 4). Az attitűdök része a kíváncsiság, a nyitottság, a készség más kultúráknak, illetve a saját kultúrának az előítéletmentes megismerésére. Az ismeretek a beszélő saját, illetve a beszélőpartnerének országára jellemző társadalmi, kommunikációs gyakorlatokról alkotott tudását tartalmazza. A készségek a különböző kultúrák képviselői közötti interakció értelmezésének és a helyzethez való adekvát kapcsolódásnak a képességét jelentik, illetve a kulturális tudatosságot és a kulturális jelenségekkel szembeni kritikus, elemző hozzáállást (Byram 1997). Az idegen nyelvek tanulása és tanítása során megfelelő kulturális kontextus esetén a nyelvtanulók érzékenysége párhuzamosan fejlődik a nyelvhez (nyelvtan, szintaxis, szókincs) és a nyelvhez kapcsolódó kultúrához (mind a civilizációs, mind a mindennapi kultúra értelmében – vö. Szili 2005, 48): „A kommunikatív kompetencia megfelelő elsajátítása során a diákok képesek lesznek felülemelkedni a fellépő kulturális alkalmazkodási nehézségeken, és (remény szerint) közben a motivációjuk is növekszik saját maguk és mások kulturális megismerésére” (Peck et al. 2007, 21–22).

Kutatási projektünk a nemzetközi szakirodalomban a kollaboratív online tanulásként (O’Dowd–Lewis 2016, 3) megjelenő tanításmódszertani koncepcióhoz illeszkedett. Ez egy olyan tanulási forma, amely tanári irányítással különböző kulturális háttérrel rendelkező vagy eltérő földrajzi helyen lévő csoportok részvételével az online térben zajlik interkulturális interakciók és együttműködés formájában (Orsini-Jones–Lee 2016, 2).

Az IKT és az idegen nyelvi kommunikáció

A digitális kompetencia – az idegen nyelvi kommunikációhoz hasonlóan – része annak az Európai Parlament és az Európai Tanács által 2006-ban meghatározott nyolc kulcskompetenciának, amelyek folyamatos fejlesztése elengedhetetlen mind az intézményes oktatás különböző színterein, mind az egyéni, élethosszig tartó tanulás során (Európai Parlament–Európai Tanács, 2006).

² A cikkben szereplő, nem magyar nyelvű szakirodalomból származó idézetek a szerzők saját fordításai.

A 2020-as év bizonyította, hogy a digitális tér nemcsak lehetséges, hanem olykor szükséges és kizárólagos terepe is az oktatásnak. Ebben a helyzetben – hasonlóan a nem célnyelvi környezetben zajló nyelvtanuláshoz – az IKT nemcsak a szűken vett tanítás eszköze, hanem kommunikációs csatornaként az idegen nyelvi kommunikáció és a kultúráközvetítés első számú színterét jelentheti.

A digitális technológia pedagógiai használatáról az Innovative Teaching and Learning kutatócsoport (ITLR) széles körű vizsgálatot végzett. Eredményeik szerint az IKT-környezetben megvalósuló tanulási folyamat támogatja a XXI. századi ember számára fontos készségeket: a tudásépítést, a kreatív eszközhasználatot, az önszabályozást, a valódi problémák megoldását és az együttműködés készségét (ITLR 2011, 2). Ezeknek a készségeknek a fejlesztése a projektjeinkben is fontos szerepet kapott. A tudásépítést a kulturális ismeretek megszerzése, a kreatív eszközhasználatot az okostelefonok sokrétű alkalmazása (fotók, videók készítése, tanulást segítő oldalak használata stb.), az önszabályozást az egyéni tervezés támogatta. A projektek biztosították a tanórai kereteken túllépő idegen nyelvi kommunikációs helyzeteket a résztvevők között. Kulcsszerepet kapott a kollaboratív interakció és az együttműködés képességének fejlesztése is. Tapasztalataink is alátámasztották, hogy az IKT nem pusztán lehetővé teszi az idegen nyelvi kommunikációt, hanem hozzájárul az autonóm nyelvtanulóvá váláshoz, és támogatja a kommunikatív kompetenciához szükséges ismeretek, készségek és attitűdök kialakulását is.

A projektek

A japán–magyar projekt 2016. november–decemberben zajlott. Részben az itt szerzett tapasztalatokat felhasználva került sor a horvát–magyar projektre 2018 februárja és júniusa között. A projekt japán résztvevői az Oszakai Egyetem, a horvát résztvevők pedig az eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetem magyar szakos³ hallgatói voltak. Magyar részről mindkét projekt esetében az ELTE magyar mint idegennyelv-tanári mesterképzésének másodéves hallgatói vettek részt az IKT-eszközök a magyar mint idegen nyelv tanításában kurzus keretében.

Mindkét projekt közös jellemzője volt a részt vevő felek közötti fizikai távolság, amelyet az IKT segítségével hidaltunk át. Ugyancsak közös pont volt az IKK fejlesztésének középpontba állítása. Ez egyrészt a kulturális ismeretanyag kölcsönös átadásában (kultúráközvetítés), másrészt a közösen végzett tevékenység során létrejövő interakcióban és ezek attitűdformáló hatásában

³ A magyar szakpárosításban tanulható, a másik szak horvát, angol vagy történelem lehet.

valósult meg. A fő célok és eszközök azonossága mellett eltérések is voltak – részben az első projekt tanulságaiból kiindulva, részben a helyi adottságok miatt. A részletek az 1. táblázatban olvashatók.

	<i>Oszaka</i>	<i>Eszék</i>
<i>A projekt időtartama</i>	2016. november–december	2018. február–június
<i>Külföldi résztvevők</i>	az Oszakai Egyetem másod-, harmad- és negyedéves magyar szakos hallgatói 3 csoport 39 fő	a J. J. Strossmayer Egyetem másod- és harmadéves hallgatói 2 csoport 18 + 20 fő (A projektben mindkettő, de a kutatásban csak az első csoport vett részt.)
<i>Magyar résztvevők</i>	ELTE MID tanári MA másodéves hallgatók <i>IKT-eszközök a magyar mint idegen nyelv tanításában</i> kurzus	
	3 fő	16 fő
<i>Témakörök</i>	<i>A Pál utcai fiúk</i> (csak a másodévesekkel) Decemberi ünnepek	A pesti egyetemisták élete Horvát–magyar kulturális kapcsolatok
<i>Felület</i>	LINE ⁴	Facebook
<i>Vizsgálati módszerek</i>	2 online kérdőív, közvetlen megfigyelés, személyes szóbeli értékelés	
<i>Kiemelt területek</i>	IKK és IKT	

1. táblázat. *Az oszakai és az eszéki hallgatókkal zajlott projektek összehasonlítása*

A projektek mindkét esetben hasonló módon zajlottak. A magyar hallgatók a nyelvtanulói csoportok és a projekt céljainak megismerése után önállóan dolgozták ki feladataikat, amelyeket a kurzus vezetőjével közösen véglegesítettek. A feladatokat ezután a külföldi egyetemek oktatói véleményezték, majd a magyar diákok feltöltötték ezeket a projekt során használt online felületeken (LINE/Facebook) létrehozott zárt csoportokba. A japán projekt esetében a feladatok tantermi megoldása során a lektor követte a tanárjelöltektől kapott instrukciókat,

⁴ <https://line.me/en/> (2020. dec. 11.)

hogy a magyar hallgatók minél pontosabb visszajelzést kaphassanak az általuk készített tananyagokról. A projektben felhasznált közösségi oldalak lehetővé tették, hogy a magyar hallgatók folyamatosan figyelemmel kísérjék a feladatok megoldását és biztosították a közvetlen interakciót is a résztvevők között. Az órák után a lektorok beszámoltak tapasztalataikról magyar kollégájuknak, aki később ezeket a magyar hallgatókkal is megvitatta.

A projektek lezárultával a résztvevők kérdőívet töltöttek ki, ebben reflektáltak a feladatokra, azok hatékonyságára és az elért eredményekre. A felmérés a Google-kérdőív alkalmazással történt, a nyelvtanulók a kérdéseket célnyelven és anyanyelvükön is olvashatták. A kérdések többsége feleletválasztós volt, kisebb részükre szabad szöveges választ vártunk. A projektek értékelésekor felhasználtuk a feladatkészítési és -megoldási folyamat során szerzett tapasztalatokat is. Jelen cikkben a kutatási eredmények közül az előzetes hallgatói elvárásokat, illetve a feladatok megoldása során felmerülő nehézségek bemutatását emeljük ki, majd a közös tanulási folyamat során fejlesztett idegen nyelvi kompetenciához kapcsolódó területeket tekintjük át a nyelvtanuló hallgatók perspektívájából, az általuk megfogalmazott reflexiók segítségével. Ezzel a három kiemelt szemponttal a tervezés, a megvalósulási folyamat és az eredmények is megjelennek – átfogó képet adva egy kollaboratív online tanulási projekt lehetséges lefolyásáról és tanulságairól.

A résztvevőkről

Az oszakai projektben részt vevő japán hallgatókra jellemző az idegen nyelvek és kultúrák iránti nyitottság és érdeklődés, amit az általuk választott idegen nyelv szakos tanulmányokon túl a kérdőívre adott válaszaik is megerősítettek. Az idegen nyelvek és kultúrák iránti pozitív attitűdöt mutatja a válaszadók által tanult idegen nyelvek száma és sokszínűsége: a magyar nyelvet is beleszámítva a résztvevők 3-4 idegen nyelvet beszéltek, illetve tanultak, ami átlagon felülnek mondható a teljes japán lakosság adataihoz képest (Apple–Da Silva–Fellner 2013. xi. o.). A magyar résztvevők egyike sem beszélt japánul, ami részben segítette a projekt céljainak elérését – kizárva a nyelvtanulók anyanyelvén történő kommunikációt –, ugyanakkor jelzi, hogy a magyar hallgatók kevés ismerettel rendelkeztek a tanulók anyanyelvéről és kulturális háttéréről, ami bizonyos esetekben nehezítette a munkát.

Az eszéki hallgatók is nyitottak voltak, érdeklődéssel várták az új projekt adta lehetőségeket. A földrajzi adottságoknak köszönhetően számukra a magyar anyanyelvűekkel való találkozás megoldható lenne. Eszék a Horvátország észak-

keleti területén található magyar kisebbség központja – még ha a városban a magyar ajkú lakosság aránya elenyésző is –, és Magyarország földrajzi közelsége is könnyebben elérhetővé teszi a célnyelvi környezetet. A tapasztalatok szerint a kedvező helyzet ellenére a diákok külső segítség nélkül nem keresik a kommunikációs lehetőségeket magyar anyanyelvűekkel. Az idegen nyelvek ismerete a horvát hallgatók körében eltérő mértékű, minimális angoltudással mindenki rendelkezik, de előfordul 3-4 idegen nyelv ismerete is körükben. Középiskolában mindenki tanul legalább két idegen nyelvet (ez jellemzően az angol és a német), az egyetemisták idegennyelv-tudása sok esetben függ a szakpárjuktól is. A horvát relációban is elmondható, hogy a magyar hallgatók egyike sem beszélt horvátul, de ennek nem volt számottevő jelentősége, hiszen közöttük és a nyelvtanulók között – a közös kulturális areának köszönhetően – nincs jelentős kulturális különbség.

Itt említjük meg, hogy bár a horvát tanulók két csoportja is részt vett a projektben, a kutatásban csak a másodévesek eredményeit vettük figyelembe, akik – a japán hallgatókhoz hasonlóan – tanári felügyelettel, a feladatokat az órai munkába beépítve dolgoztak. A harmadévesek a részletes kezdő eligazítás után nem álltak intenzív tanári felügyelet alatt. A feladatok mindegyike alkalmas volt az önálló egyéni vagy csoportos tanulásra, ennek ellenére ebből az évfolyamból csak kevesen vállalkoztak feladatmegoldásra, így visszajelzéseikből nem nyerhettünk szignifikáns adatokat a kutatás számára, azokat nem használtuk fel.

Eredmények és tanulságok

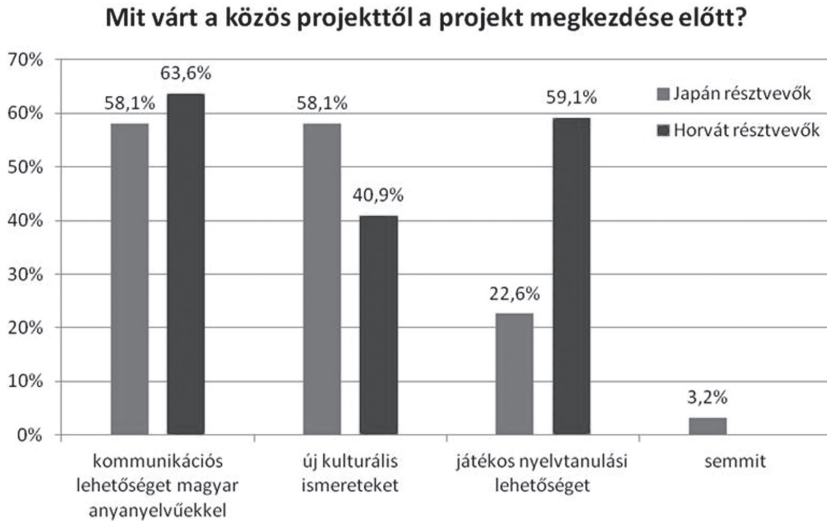
Előzetes elvárások

A projekt fő pedagógiai célja a tanárjelöltek és a nyelvtanulók IKK-jának fejlesztése volt az IKT segítségével. A nyelvtanulók oldaláról jól mutatják a célkitűzés relevanciáját a japán hallgatóknak a projekt megkezdése előtti előzetes várakozásai: a 31 résztvevő 58,1%-a remélt kommunikációs lehetőséget magyar anyanyelvűekkel, és ugyanennyien számítottak új, kulturális ismeretek tanulására. Ezek az adatok a horvát hallgatók körében a következők: kommunikációs lehetőség: 63,6%, játékos tanulás: 59,1%, a kulturális ismeretek bővülése: 40,9%.⁵ (Lásd 1. ábra.)

A magyar tanárjelöltek kevésbé érdeklődtek az új kulturális ismeretek iránt, inkább szakmai kompetenciájuk fejlődését remélték a közös munkától.

⁵ A válaszadók több választ is megjelölhettek.

Elvárásaik között egyhangúlag említették a kapcsolati lehetőséget a magyar idegen nyelvként tanuló diákokkal, új módszertani ismeretek megszerzésének lehetőségét a MID tanításáról, de az IKT-s lehetőségek nyelvórai alkalmazását is többen jelölték meg a kulturális ismereteik bővítésénél, amely csupán harmaduknál szerepelt.



1. ábra. A Mit várt a közös projekttől a projekt megkezdése előtt? kérdésre adott nyelvtanulói válaszok

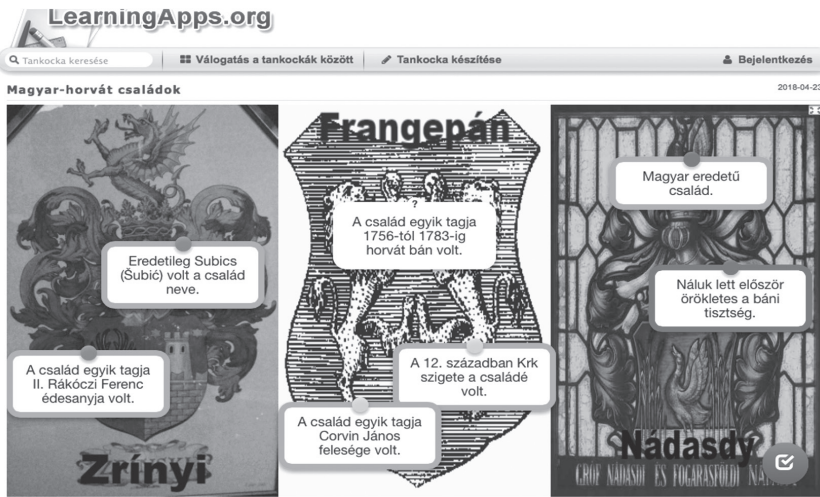
A feladatokról

A projektben tartalmilag a tudásközvetítés szintjén is megjelentek a kulturális ismeretek. A részt vevő felek közötti kulturális közvetítés kölcsönös volt, nemcsak a tanárjelölteknek, hanem több feladatban a nyelvtanulóknak is reflektálniuk kellett saját kultúrájukra (Mikulás Japánban, Szilveszterezési szokások Japánban, A Mlinar Magyarországon, Kirándulás Horvátországban). A projekt minden feladatának középpontjában a diákok interkulturális kompetenciájának fejlesztése állt. A magyar hallgatók szabadon dönthettek arról, milyen eszközökkel próbálják elérni ezt a célt, és hogyan dolgozzák fel a témákat. Az elkészült feladatok ilyen szempontból is változatosak voltak, összesen 13 különböző alkalmazás felhasználásával készültek az egységesen, a közösen használt közösségimédia-felületekre kerülő feladatok. Az egyes témáknál megjelentek a beszédképességet fejlesztő, valós körülményekre épülő szituációs játékok,

amelyeket a projektben résztvevők videón rögzítettek (például a vásárlás a karácsonyi vásárban feladat valós, a budapesti vásárban videóra felvett input alapján; a horvát hallgatók kedvenc egyetemi helyeinek videós bemutatása), az olvasott szöveget feldolgozó, a közös kollaborációt és azon keresztül a célnyelvi kommunikációt is fejlesztő feladatok (például közös, horvát–magyar történelmi hősök bemutatása, *A Pál utcai fiúk* egyes kiválasztott kulcsjeleneteinek nonverbális bemutatása egy fotón és annak képregényszerű megszövegezése), illetve az íráskészség fejlesztésére is alkalmas elemek (például újévi jókívánságok írása egymásnak a közösségi oldalakon és válaszadás ezekre, utazási ajánló készítése célnyelven egy utazási ajánlatokat közzétevő oldalon).

A produktív készségekre helyezett hangsúlynak köszönhetően minden diák a saját tudásának megfelelő szinten vehetett részt a projektben, ez lehetővé tette a szintbeli különbségek kezelését, illetve az egyéni differenciálást is. Különösen azok a tevékenységek arattak nagy tetszést, amelyek az IKT-eszközökben rejlő lehetőségeket mind a produktív készségek fejlesztésének, mind az interkulturális ismeretek közvetítésének szolgálatába tudták állítani (vö. Piros 2006, 94). Az első kézből kapott interkulturális információk, az interaktív jelleg és ehhez (is) kapcsolódóan az IKT-s lehetőségek hatékony kihasználása mellett a kooperatív munkaformák és a tanulói autonómia elősegítése mind motiváló hatással bírtak. Ezek sikeres kombinációja jelent meg a visszajelzések alapján a japán hallgatóknál a decemberi ünnepek témakör feldolgozásában, amikor a nyelvtanulók, a már említett karácsonyi vásáros szituációt rögzítették videóra. Talán a feladat motiváló erejének is volt köszönhető, hogy a feladatmegoldások színvonalát illetően is ez volt a projekt egyik legjobban sikerült eleme annak ellenére is, hogy kezdetben szokatlannak és kínosnak érezték, hogy magukról készítsenek videót – főleg azért, mert ezeket a többi diák és a magyar hallgatók is láthatták a közös LINE-csoportban.

A japán tapasztalatok alapján a videó készítése a horvát hallgatóknál már a kezdetektől fogva (enyhítve a „szereplési” szituáció izgalmát) nem egyéni, hanem csoportos feladatként jelent meg. Talán ez is hozzájárult az említettek túl, hogy esetükben is a legsikeresebb feladatnak ítélnék mind a kivitelezés, mind pedig a kompetenciák fejlesztése szempontjából az egyetemet, az egyetemistákat és az Eszék egy-egy nevezetességét bemutató felvételeket. Itt is érvényesülhetett a differenciálás az egyéni adottságokhoz igazodva: volt, aki szívesen szerepelt, a félénkebbek pedig választhattak nekik alkalmasabb feladatrészt a videó készítésekor.



2. ábra. A magyar hallgatók által készített feladat a horvát–magyar nemesi családokról a LearningApps felületén

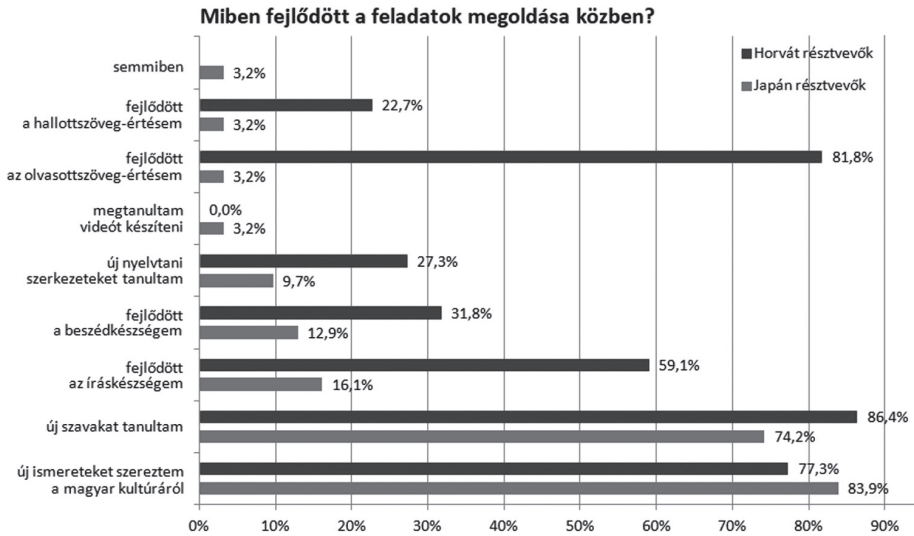
Amiben segített a projekt

Mindkét nyelvtanuló csoport visszajelzésében hangsúlyosan szerepelnek a magyar kultúráról szerzett új ismeretek, vetekedve a szókincs bővülésével. A feldolgozott témák újszerűségével és a hagyományos tananyagoktól való eltéréssel magyarázható a szóképlet jelentős gyarapodása mindkét nyelvtanulói csoport számára – bár ezt a nehézségek között is feltüntették. A kulturális ismeretek közvetítése óhatatlanul sok új szó bevezetésével jár, ráadásul ezek azonnali, gyakorlati alkalmazását is megkövetelték a feladatok. A projekt gyakorlatai kontextust teremtettek a szókincs kommunikációba helyezéséhez. Segítette a szótanulást, hogy az új lexikális elemeket kommunikáció során is rögzítették. A magyar tanárjelöltek is kiemelték, hogy nehéz volt a diákok tudásszintjének megfelelő szókincs használata. A horvát hallgatók bevallása szerint az írott szöveghez kapcsolódó készségeik fejlődtek leginkább: az olvasott szöveg értése és az íráskészség, ezzel szemben a japán csoportoknál ezek nem jelentős tényezők (vö. 3. ábra). A táblázatban nem szerepel, de többen említették az előnyök között a valós beszédhelyzetben történő és a szabad kommunikációt, valamint a csapatmunkát. A szóbeli kommunikáció erős pozitívumként való megjelenése a japán csoportoknál azt is mutatja, mennyire erősen motiválja a távol-keleti hallgatókat egy valódi kommunikációs helyzeteket a középpontba állító módszer.

A változatos IKT-eszközök használatával elvégezhető feladatok motiválóak voltak, az aktív részvétel mellett sokszor kreatív megoldást igényeltek a nyelvtanulóktól. Ez segített az idegen nyelvi, társas interakciókban gyakran jelentkező gátlást leküzdeni. A kultúráközvetítés hangsúlyos volta gyakorlati lehetőséget biztosított arra is, hogy a hallgatók saját kultúrájukról reflektáljanak. A felméréskor a kultúra mélyebb megismerésének lehetőségét és a valós országismereti kép kialakítását emelték ki mindkét tanuló csoportban (a magyar mellett külön megemlítve saját kultúrájuk megismerését is – vö. Szili 2005, 51). Mindez nem volt könnyű, mert a visszajelzésekben ezek az összetevők (kreativitás szükségessége, társas interakciók magas száma, saját kultúrára való reflexió, a nyelvtudás gyakorlatba való átültetése) nehézségként is megjelentek, azonban e területek fejlesztése hasznos volt.

A magyar anyanyelvű beszélőkkel való interakciót is a pozitívumok közé sorolták. Ez motiváló volt a japán csoportok esetében is, ahol az interakció félig irányított volt: a magyar hallgatók nem léptek ki tanári szerepükből, nem kezdeményeztek az instrukciókon és a visszacsatolásokon túl további személyközi kommunikációt. Ebből a tapasztalatból kiindulva a horvát projektben igyekeztünk ösztönözni az órán kívüli kommunikációt is. Mindkét fél, de elsősorban a nyelvtanulók bátortalansága volt az oka, hogy ez csak nagyon korlátozottan valósult meg. Az oktatói biztatásra felvett kezdeti kapcsolatok nem folytatódtak a magán-szférában, csak a feladatmegoldások, illetve -javítások során, bár akkor az interakciók a feltétlenül szükségesnél intenzívebbek/bővebbek voltak.

A magyar hallgatók az IKT-s eszközhasználatuk fejlődését emelték ki, bár mindannyiuk szerint segítette a projekt a jövőbeni MID-tanárrá válásukat is. A projekt az IKK fejlesztését állította középpontba és a nyelvtanulók is ebben látták leginkább saját idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájuk fejlődését, ugyanakkor a tanárjelöltek nem ezt említették első helyen. Hasonló projekt tervezésekor érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni erre az előkészítő szakaszban, hogy ez a cél a feladatok készítői számára is nyilvánvalóbb legyen, ezáltal ők is tudatosan törekedhetnek saját interkulturális kompetenciájuk fejlesztésére.



3. ábra. *A Miben fejlődött a feladatok megoldása közben? kérdésre adott válaszok*

Mi volt nehéz?

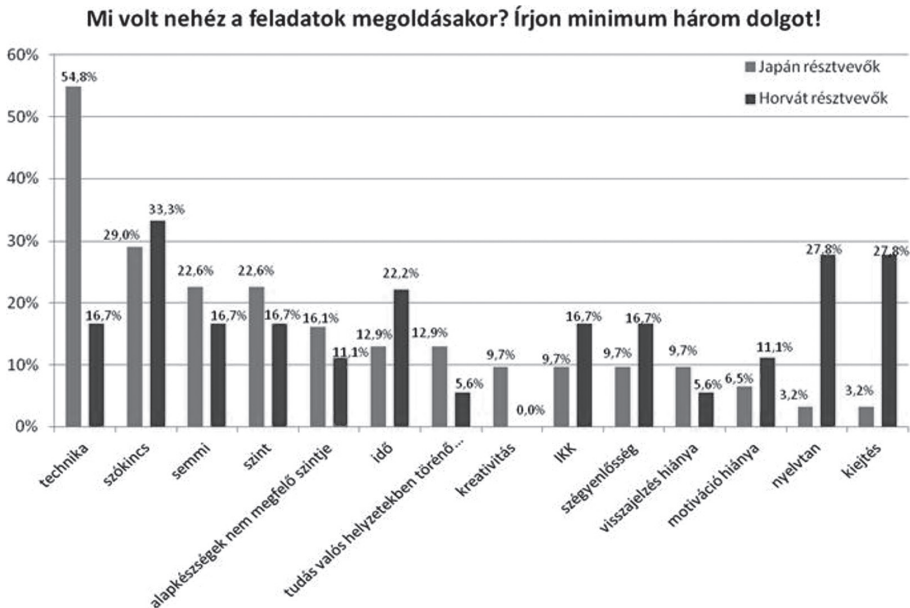
A nyelvtanulók 14, a projekt során nehézséget okozó összetevőt soroltak fel. Meglepő módon a japán diákok több mint felénél szerepelt a technika a felsorolásban. A horvát nyelvtanulók számára a feladatok sok új elemet tartalmazó szókincse jelentette a legtöbb nehézséget, a japánoknál ez a második helyen szerepel. A horvát diákok közül sokan a „hagyományos nyelvtanulás” további két összetevőjét, a nyelvtant és a kiejtést sorolták fel (27,8 %, illetve 27,8 %). A kulturális tényezőknek, ezen belül a tanuláshoz való viszonyban meglévő különbségeknek tudható be, hogy ugyanez a két tényező a japán diákok felsorolásában alig fordul elő (3,2 %, illetve 3,2%). Viszont közel tizedüknek (9,7%) okozott nehézséget a feladatok teljesítéséhez szükséges kreativitás hiánya, míg ez a horvátoknál fel sem merült. Ők viszont a projektre fordított időt jelölték meg problémaként (közel negyedük, 22,2%). Mindezekből is fontos különbségként rajzolódni ki a két csoport közötti attitűdbeli eltérések.

A horvát hallgatók a feladatok túl magas nyelvi szintjét kisebb arányban tartották nehézségnek, mint japán társaik, azonban az idő vagy a motiváció hiányát, sőt, meglepő módon a szégyenlősséget és az interkulturális nehézségeket is nagyobb részük jelölte meg problémaforrásként a japán résztvevőkhöz

viszonyítva. Ezek a tényezők részét képezik az IKK attitűd komponensének, így ezek az eredmények is rávilágítanak ezek fejlesztésének jelentőségére a nyelvtanulás folyamatában.

A japán diákoknál ezek alacsonyabb befolyásoló hatását magyarázhatja az interkulturális kommunikációban, illetve az interperszonális helyzetekben megjelenő idegennyelv-használat rendkívül erős motivációs hatása, amelyet Yashima (2002) a nemzetközi beállítottság fogalmával ír le. Az ehhez kapcsolódó attitűd magában foglalja többek között a külföldi és nemzetközi események iránti érdeklődést, a külföldön való tanulás vagy munka iránti hajlandóságot és a nyitottságot a más kultúrák képviselőivel való interakcióra. A japán nyelvtanulók számára az idegennyelv-tanulás sok esetben a (kül)világgal való kapcsolatot szimbolizálja, ami feltételezhetően még hangsúlyosabban van jelen azoknak a nyelvtanulóknak az esetében, akik az angolon kívül más idegen nyelvet is tanulnak (vö. Okamoto 2020). Feltételezhetjük, hogy a nemzetközi beállítottság magas szintjével jellemezhető japán résztvevők számára nagyobb motivációt jelenthetett az interkulturális kapcsolatfelvétel lehetősége, ami segíthetett legyőzni a projekt során felmerülő nehézségeket (pl. a távol-keletiekre jellemző szégyenlősséget). A nemzetközi beállítottság pozitív hatását a kommunikációra való hajlandóságra Yashima, Zenuk-Nishide és Shimizu (2004) az angolt idegen nyelvként tanuló japánoknál statisztikai eszközökkel is kimutatta, és ezt támasztotta alá az itt bemutatott projekt is (vö. Borsos–Kruzslicz 2019).

A tanárjelöltek oldaláról is nehézségként jelentek meg az interkulturális kommunikációs kompetenciához kapcsolódó készségek (például kulturális érzékenység, interkulturális kompetencia). Miközben ők maguk a szakmódszertani ismeretek alkalmazását és a szükséges tudásanyag megszerzését tartották fontosabbnak, az IKK fejlesztésének szükségét (és módszertani szempontból is releváns voltát) mutatta az is, hogy a tanárjelöltek a projektben készített feladatok nehézségeként emelték ki a „japán diákok eltérő feladatifogását”. Szokatlan volt számukra, hogy egy adott instrukció más hatást vált ki a diákokban, mint amelyet az európai nyelvtanulók esetében megszoktak. Hiába tanultak a képzésük során ennek elméletéről, a kulturálisan eltérő kommunikációs stratégiákkal való szembesülés meglepte őket. Már csak ezért is mondható fontosnak a gyakorlati, interkulturális projektek megvalósulása már az idegennyelv-tanári képzésben (vö. Dombi 2017).



4. ábra. A *Mi volt nehéz a feladatok megoldásakor?* kérdésre adott válaszok

Feladatokon kívüli kommunikáció a tanárjelöltek és a nyelvtanulók között

A projekt tervezésekor szempont volt a résztvevők között a feladatokon túlmenő, személyes kommunikáció kialakítása, mivel a nem célnyelvi környezetben tanuló nyelvtanulóknak csak korlátozott lehetőségeik vannak magyar anyanyelvű beszélőkkel kapcsolatba kerülni.

A kérdőívekre adott válaszok szerint ennek ellenére nem alakult ki jelentős személyes kommunikáció a feladatmegoldásokon túlmenően. Ahogyan már a feladatok megoldásának szintjén is problémát jelentett az IKK-hoz kapcsolódó attitűd komponense, ez még inkább meghatározta a személyes kapcsolatfelvétel megvalósulását (bár mindkét projektben több résztvevő is időhiánnyal indokolta ezt). Mind a horvát, mind a japán hallgatók oldaláról felmerül például a féltékenység („nem voltam elég bátor”, „mert azt gondoltam, hogy senki sem lépett velük kapcsolatba a csoportból”, „nem tudtam, mit beszéljünk”), szégyenkezés („mert én nem beszélgethetek magyar emberrel, sajnos nem érthetek mindent”). Megemlíthetjük továbbá, hogy több válaszadó azért nem vette fel a kapcsolatot a magyar hallgatókkal, mert még soha nem találkozott velük személyesen („nem ismerem őket”).

Összegzés

Dolgozatunkban egy web 2.0-s projekten keresztül adtunk példát az IKT-eszközök nyújtotta kollaborációs lehetőségekre a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A magyar tanárjelöltek és japán, illetve horvát nyelvtanulók kooperációjában zajlott két projektet minden résztvevője hasznosnak ítélte, bár a hangsúlyok eltérőek voltak az egyes csoportokban. A projekt a fő céljaként kijelölt interkulturális kommunikatív kompetenciát minden résztvevő számára sikeresen fejlesztette, egyúttal rávilágított az IKK fejlesztésének jelentőségére az idegennyelv-tanulás folyamatában. A spontán interperszonális kommunikáció mindazonáltal csak kismértékben valósult meg a csoportok közötti kulturális különbség mértékétől függetlenül. Ugyanígy nem a nyelvi készségek fejlődése jelent meg kiemelt területként a hallgatói visszajelzések alapján, viszont általánosan elmondható, hogy a célnyelvi szókincs bővülését nagyban elősegítette a közös munka.

A harmadéves horvát csoport aktivitásának alacsony szintje azt igazolta, hogy a bármily kismértékű tanári közreműködés elengedhetetlen része a sikeres tanulási folyamatnak. A digitális távoktatás fokozott elterjedése kapcsán érdemes szem előtt tartani, hogy – mint projektjeink rámutattak – a projektalapú kollaboratív munka a digitális oktatás hatékony formája, mindazonáltal megfelelő eredmények eléréséhez különös figyelmet kell fordítani a tanulmányunkban bemutatott tényezőkre.

Irodalom

- Apple, Matthew T.–Da Silva, Dexter–Fellner, Terr eds. 2013. *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol–Buffalo–Toronto: De Gruyter.
- Beneke, Jürgen. 2000. Intercultural competence. In *Training the trainers*, ed. Bliesener, Ulrich. 108–109. Köln: Carl Duisberg Verlag.
- Borsos Levente–Kruzsliz Tamás. 2017. Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése IKT eszközökkel. Egy japán–magyar projekt tanulságai. *THL2* (1–2): 270–288.
- Borsos Levente–Kruzsliz Tamás. 2019. Magyar szakos japán hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése IKT-eszközökkel. *Gyermeknevelés* 7 (1): 91–98.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Dombi Judit. 2017. „Egyszerre volt érdekes és ijesztő; de azt hiszem, leginkább hihetetlenül izgalmas volt”: Angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális élethelyzetekben (‘It was interesting and meanwhile scary, but eventually, it was unbelievably exciting’). *Modern Nyelvoktatás* 23 (1): 17–30.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Európai Parlament–Európai Tanács 2006. 2006/962/EK ajánlás az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (2017. ápr. 6.)
- Holló Dorottya. 2016. Az interkulturalitás helye az angolszakos tanárképzésben – az interdiszciplinaritás kihívásai. In *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*, szerk. Károly Krisztina–Homonnay Zoltán. 178–192. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Illés, Éva–Akan, Sumru. 2017. Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal* 71 (1): 3–12.
- Innovative Teaching and Learning Research 2011. *21CLD Learning Activity Rubrics*. <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research> (2017. ápr. 6.)
- O’Dowd, Robert–Lewis, Tim. 2016. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge.
- OECD 2005. *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2020. nov. 15.)
- Okamoto, Mari. 2020. A magyar mint főszerző a japán felsőoktatásban. In *Spectrum Hungarologicum* 10, szerk. Karizs Krisztina–Fenyvesi Kristóf–Lahdelma Tuomo, 24–36. Jyväskylä: University of Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71262/1/Hungarologia_a_tavolkeleten.pdf (2020. nov. 17.)
- Orsini-Jones, Marina–Lee, Fiona. 2016. *Intercultural Communicative Competence for Global Citizenship*. London: Palgrave Macmillan.
- Peck, Christiane–Rot Gabrovec, Veronika–Čaňková, Michaela–Lázár, Ildikó–Vief-Schmidt, Gerlind. 2007. Materials and activities to develop intercultural competence. In *Developing and assessing intercultural communicative competence*, eds. Lázár, Ildikó–Huber-Kriegler, Martina–Lussier, Denise–Matei, Gabriela S.–Peck, Christiane. 19–22. Strasbourg: Council of Europe.
- Piros Borbála. 2006. Az interkulturális dimenzió bevonása a magyar mint idegen nyelv oktatásába. *Hungarológiai Évkönyv* (1): 90–96.
- Szili Katalin. 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2* 1 (1): 44–53.
- Van Ek, Jan Ate. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe
- W1 = <https://newzoo.com/insights/rankings/top-50-countries-by-smartphone-penetration-and-users> (2020. nov. 15.)

Yashima, Tomoko. 2002. Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal* 86 (1): 55–66.

Yashima, Tomoko–Zenuk-Nishide, Lori–Shimizu, Kazuaki. 2004. The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning* 54 (1): 119–152.

COLLABORATIVE ONLINE LANGUAGE LEARNING: POTENTIALS AND LESSONS LEARNT BASED ON TWO HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE PROJECTS

Croatian – Hungarian – Japanese convergences

The study introduces snippets of a research result related to teaching Hungarian as a foreign language. The participants of the research were Hungarian teacher-trainees, Japanese and Croatian language learners, and it was conducted at the universities of Budapest, Osaka and Osijek. These two projects focused on intercultural communication competency and on the usage of ICT-tools. The interface for communication was provided by social media pages (LINE and Facebook). The topic centred tasks available on both computer and mobile devices were created by the teacher-trainees, and were solved by the language learners either in pairs or in teams. The last element of the projects was a survey completed by the participants. Based on the results of these projects, we elaborated on what was found useful by the participants, moreover what they found challenging. As expected, cultural mediation and real communication were proved to be among the strengths, as well as the practice gained by the usage of ICT-tools. The two student groups indicated the challenges in varied measures. Parallel with other international studies, the results of our research also proved that the teacher being in control is an inevitable element of the projects. However, the teacher being in control can bring a lively colour into language teaching and learning.

Keywords: intercultural communicative competence, Hungarian as a foreign language, postcommunicative language learning, real communication, web 2.0

MOGUĆNOSTI I POUKE KOLABORATIVNE ONLAJN NASTAVE JEZIKA NA OSNOVU DVA ISTRAŽIVAČKA PROJEKTA MAĐARSKOG JEZIKA KAO STRANOG

Hrvatsko-mađarsko-japanski primer

Rad prikazuje rezultate jednog istraživanja vezanog za nastavu mađarskog jezika kao stranog. Učesnici projekta su bili budući profesori mađarskog jezika, kao i japanski i hrvatski polaznici kurseva mađarskog jezika na univerzitetima u Budimpešti, Osaki i u Osijeku. U fokusu istraživanja su bili interkulturalna komunikativna kompetencija

i upotreba IKT sredstava. Komunikativnu platformu su činile društvene mreže (LINE ili Facebook). Tematske zadatke kojima se moglo pristupiti putem računara i telefona izradili su budući profesori, a rešavali su ih polaznici kurseva u paru ili u manjim grupama. Poslednji element projekta je predstavljalo ispunjavanje upitnika od strane učesnika. Na osnovu rezultata upitnika, u radu se svode zaključci o tome šta su učesnici smatrali značajnim, odnosno šta im je zadavalo teškoće. Prema očekivanjima, među pozitivnim stvarima se nalaze širenje kulture, stvarna komunikacija, kao i iskustva stečena u upotrebi IKT sredstava. Dve grupe učenika su u različitoj meri ocenili elemente koji su im stvarali probleme. Slično međunarodnim iskustvima, rezultati ovog istraživanja potvrđuju da je uloga profesora neizostavan element projekta, i može predstavljati uspešan i delotvoran element u nastavi i učenju jezika. *Ključne reči:* interkulturalna komunikativna kompetencija, mađarski kao strani jezik, postkomunikativna nastava jezika, stvarna komunikacija, web 2.0

A kézirat beérkezésének ideje: 2020. nov. 15.

Közlésre elfogadva: 2020. dec. 21.

ETO: 371.315
004.031.4
004.55

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

DOI: 10.19090/hk.2020.4.109-122

SZÜTS Zoltán

Eszterházy Károly Egyetem
Informatikai Kar, Digitális Kultúra Tanszék
Eger, Magyarország
szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

A HYPERTEXT, AZ ONLINE KOMMUNIKÁCIÓS CSATORNÁK ÉS A DIGITÁLISMÉDIA- PLATFORMOK MINT AZ OKTATÁS ÚJ OTTHONAI

Hypertext, online communication channels and digital media
platforms as a new home of education

Hipertekst, onlajn komunikacijske forme i digitalne medijske
platforme kao novi dom za obrazovanje

A pedagógiában tapasztalt digitális fordulat alapja egyszerre egy kommunikációs és szövegcentrikus forradalom. Ez, az oktatásnak új otthonot adó szöveg azonban már, mint látni fogjuk, az új, hálózati korszak törvényeinek engedelmessé válik, természeténél fogva konvergens, magába olvasztja a képet, mozgóképet és hangot, miközben nem csupán interaktivitásra, de együtt alkotásra is hívja a befogadót, akiből így tartalom-létrehozó, vagyis prosumer is válik. Az online kommunikációs és médiafolyamatok világunk alrendszerébe történő beépülésének hatására kezdtek el az elektronikus tanulási környezet bevezetését és működtetését az oktatási intézmények. A digitális pedagógia a jelenben a felhőalapú, web 2.0-s online kommunikációs és médiaplatformokra, illetve mobilapplikációkra épül. Ezen platformok csoportosítására sokféle lehetőség kínálkozik. Egyaránt érvényes megközelítés az ingyenes vagy fizetős, illetve az egyéni vagy csoportos tanulás alapján való felosztás. Valamennyi lehetséges megközelítést mérlegelve végül úgy döntöttünk, hogy az általuk betöltött kommunikációs funkciók alapján csoportosítjuk és vizsgáljuk az alkalmazásokat, miközben kitérünk a hypertextualitásra épülő elemekre is.

Kulcsszavak: szöveg, hypertext, digitális pedagógia, online kommunikáció, digitális média

Bevezetés

A *Szépirodalmi Figyelő* 2009-es évfolyamának 2. számában megjelent, Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste című tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogyan vált az 1990-es évektől az online média és kommunikáció kontextusa a (szép)irodalmi alkotások hordozójává (Szűts 2009). A téma tárgyalásában az Osiris Kiadónál 2013-ban megjelent, *A világháló metaforái: Bevezetés az új média művészetébe* című monográfiánk megjelenése után irányt változtattunk, és újabb szempontokat vontunk be a vizsgálatba (Szűts 2013). A 2018-ban a Wolters Kluwer Kiadó gondozásában megjelent *Online* című szakkönyvünk az internetes kommunikáció és média történetét, elméletét és jelenségeit beszélte el (Szűts 2018). Az elmúlt időszakban pedig már arra voltunk kíváncsiak, hogyan alakult ki az irodalom, a kommunikáció és média, illetve a neveléstudomány egybefonódó, hármas mátrixa, melynek kapcsolódási pontja a linkeket tartalmazó, hypertextuális és interaktív szöveg. Ennek a kutatásnak az eredménye a jelen összefoglaló tanulmány. Azt állítjuk ugyanis, hogy a pedagógiában tapasztalt digitális fordulat alapja egyszerre egy kommunikációs és a képi fordulat ellenére is szövegcentrikus forradalom. Ez, az oktatásnak új otthont adó szöveg azonban már, mint látni fogjuk, az új, hálózati korszak törvényeinek engedelmeskedik, természeténél fogva konvergens, magába olvasztja a képet, mozgóképet és hangot, miközben nem csupán interaktivitásra, de együtt alkotásra is hívja a befogadót, akiből így tartalomlétrehozó, vagyis prosumer is válik.

Az interaktív szöveg fogalma és szerepe az oktatásban

Más-más hangsúlyokkal és elkötelezettségekkel, de a kutatók nagy része egyetért abban, hogy a XXI. századi technológiák, a digitalizáció, a hálózatok, a világháló és a közösségi média segítségével az egyének egyre inkább a képernyőn keresztül élik meg a mindennapjaikat, ezen keresztül bonyolítják munkájukat és magánéletüket egyaránt (Greenfield 2009). Az új technológiák eddig nem látott lehetőségeket biztosítanak az élet szinte valamennyi területén, és az egyének az életüket a képernyők előtt és a képernyők használatával élik.

A jelenre a hálózat mindennapi felhasználók által valóban tömegesen elérhető, írható-olvasható felülete a képernyőcentrikus hálózat lett. Ez a rendszer kulturális szempontból is számos gyökeres változást hozott. Az 1990-es évektől a képernyőn megjelent a multimediális, linkekkel átszőtt interaktív szöveg, a hypertext, amely „megkérdőjelezte az íráshoz való viszonyunk kizárólagos-

ságát, amelyet még a könyv első forradalmától (a Gutenberg forradalomtól) örököltünk” (Barbier–Bertho-Lavenir 2004, 21).

Említsük meg, hogy magyar nyelven 1996-ban jelent meg Sugár János szerkesztésében, az Artpool gondozásában az eddigi legfontosabb összefoglalás, amely a hypertext és multimédia kérdéskörét vizsgálja (Sugár 1996a). Vannevar Bush, Ted Nelson, George P. Landow, Ian Feldman és Chuck Clifton szövegeinek magyar nyelvű fordítását ugyancsak Sugár János keretezte, aki *A gondolkodás médiuma* című utószavában a következő látomásszerű jövődölést írja:

A realitás egyenesen a totálisan önreflektív társadalmi közeg irányába tart, amelyet a kontrollálhatatlan mennyiségű kommunikációs kapcsolatok dinamikája formál. A hypermédium létünk második nyilvánossága lesz, mintegy megduplázva a valós társadalmat. A felhalmozott tudást kezelni tudó bábeli közös nyelv utópiája helyett a testre szabott „interfész + globális adatbázis” valósága jön el? (Sugár 1996b).

Az online is olvasható rövid kötet rávilágít arra, hogy a bölcsészettudomány milyen mértékben képes belemerítkezni a technológia világába és hasznosítani annak fejlesztéseit.

A tankönyvi definíció szerint a hypertext és hypermédia képet, videót és hangot beágyazva tartalmazó szövegegységek, amelyek a köztük lévő linkeken a szerkesztők által meghatározott vagy tetszőleges sorrendben járhatók be. Nem túlzás azt állítani, hogy „a hypertext a világháló új írásbelisége, a világháló pedig így egy komplex, nagy mélységű multimediális rendszerként írható le”. A linkek jelentik az útvonalakat, a linearitást felváltják az egyéni tanulási utak (Hartai et al. 2002, 230).

Az oktatás új kontextusa

Az online kommunikációs és médiafolyamatok világunk alrendszeribe történő beépülésének hatására kezdtek el az elektronikus tanulási környezet bevezetését és működtetését az oktatási intézmények (Molnár 2012; 2014). A digitális pedagógia a jelenben a felhőalapú, web 2.0-s online kommunikációs és médiaplatformokra, illetve mobilapplikációkra épül. Ezen platformok csoportosítására sokféle lehetőség kínálkozik. Egyaránt érvényes megközelítés az ingyenes vagy fizetős, illetve az egyéni vagy csoportos tanulás alapján való felosztás. Valamennyi lehetséges megközelítést mérlegelve végül úgy döntötünk, hogy az általuk betöltött kommunikációs funkciók alapján csoportosítjuk

és vizsgáljuk az alkalmazásokat, miközben bemutatjuk kapcsolódásukat is az interaktív szöveg jelenségéhez.

Vizsgáljuk most meg, hogy milyen online kommunikációs eszközök és digitálismédia-plattformok állnak rendelkezésre a tanárok számára az oktatás megszervezésére. A terjedelmi korlátok miatt egyrészt csak az általunk kiemelten fontosnak tartott jelenségeket vesszük számba, másrészt pedig nem konkrétan megnevezett alkalmazásokat mutatunk be, hanem típusokat, csoportokat. Úgy véljük ugyanis, hogy az elavulás, illetve közösségek online platformokon és alkalmazásokon keresztül történő vándorlása az egyes alkalmazástípusok jellemzőit helyezi előtérbe.

Végezetül pedig ki kell emelnünk, hogy nem feledkeztünk meg arról, hogy a technikai standard kontextusa csak a kérdés egyik oldala. Az oktatási célok eléréséhez minden esetben a tanárnak kell a megfelelő eszközöket és platformokat kiválasztania, ami továbbra is a legnehezebb feladat, így nagymértékben szükség van arra, hogy otthonosan mozogjon az interaktív szöveg, az online kommunikációs formák és a digitális platformok világában. Ugyancsak fontos, hogy a tanárnak már új szerepeket is fel kell öltenie, miközben – annak ellenére, hogy nem feltétlenül nyelvész – ismernie kell a szinkrón és aszinkrón kommunikáció jellemzőit, előnyeit és hátrányait.

Nádori Gergely és Prievara Tibor, a *Tanárblog* szerzői szerint a tanár szerepe a kommunikációs folyamatok átalakulásának függvényében változik. Bár az egyirányú tanár–tanuló interakció az elsődleges, felsorakozik mellé a peer-to-peer, vagyis a tanuló–tanuló kommunikáció is. Az interakció jellege is transzformáción megy keresztül, a verbális és szinkrón kommunikációt az osztályterem kiterjesztése során felváltja az online csatornákon keresztül folytatott aszinkrón. „A technika lehetővé teszi, hogy a diák azonnali visszajelzést kapjon a gépére írásban, vagy akár szóban is, de ehhez a többieknek nem kell elhallgatniuk, ők folytathatják tevékenységeiket”. Jellemzővé válik a módszerek kombinációja, a „frontális előadás, a megbeszélés, a pármunka, az egyéni kutatás/feldolgozás” ugyanazon tanulási térben jelenik meg (Nádori–Prievara 2018, 3).

Saját készítésű oktatóvideó

A XXI. század turbulens technológiai és ezzel együtt kulturális és társadalmi változásokat hozott. Az eszközök mérete összement, míg a felhasználók csoportja megnőtt. Ennek hatására a modern médiát meghatározó felülről irányítás gyakorlatát felváltotta a tömegalapú, alulról építkező kultúra. A jó képminőséget biztosító digitális kamerák, a megfizethető vagy ingyenes szer-

kesztőszoftverek, a gyors editálásra alkalmas személyi számítógépek és a széles sáv elterjedésének következtében bárki a professzionális tartalomkészítők kihívóivá válhat. Szükség volt azonban a vizuális önreprezentációt támogató, intuitív módon használható, szabadon írható platformokra is. Ezek a platformok web 2.0-s természetüknél fogva könnyű kezelhetőséget biztosítanak. Ezzel egy időben megszűnt a nyomtatott könyv elsőbbsége az oktatás folyamatában.

Az online megosztott videók az aszinkrón kommunikációs platformok sorába tartoznak. Az oktatóvideók az őket hordozó platform interaktivitásának köszönhetően lehetővé teszik, hogy a tanulók kommenteléssel hozzá tudnak szólni a témához, így dinamikus párbeszédet lehet kezdeményezni tanár és tanuló, illetve tanuló és tanuló között. A videók alatti kommentekben kibontakozó viták gyakran hasonló intenzitásúak vagy adott esetben konfrontatívabbak, mint az osztályteremben zajlók, ezért fontos a tanár moderátori formában való jelenléte. Egyfajta visszarendezésnek lehetünk a tanúi, hiszen a videó nem nyomta el teljesen a szöveget, az a multimediális környezetben újra visszatalált az oktatás világába.

Saját tantárgyi blog

A blog egy bejegyzésekkel periodikusan bővülő és a közösség számára hozzászólási lehetőséget biztosító weboldal, alapvetően szöveg-, illetve hypertextalapú forma. A blogok tartalma széles horizonton mozog, a személyes, egyéni naplók mellett reprezentáltak a csoportos véleménynyilvánítást biztosító, tematikus, hírközlő vagy éppen bizalmas információkat nyilvánosságra hozó verziók is. Blogot egy vagy több szerző indíthat és írhat, jellemző törekvés azonban ilyen esetben, hogy egy weboldalon több szerző által írt szövegek konvergáljanak és illeszkedjenek a blog egészének stílusához, hangneméhez és arculatához. Amennyiben a kulturális és művészeti szempontokat vesszük figyelembe, akkor elmondhatjuk, hogy a blogbejegyzések a kommentekkel egységben alkotnak művet. Mivel a narrációt elindító alkotó által létrehozott szövegmenyiség a népszerű blogok esetében gyakran csak töredéke a hozzászólásokénak, a blog a mindennapi felhasználók prosumerré válását feltételezi. A blog elterjedésének következményeként a világhálón végérvényesen megkérdőjeleződtek a szerző és az olvasó Roland Barthes (1996) és más teoretikusok által korábban már kikezdett, rögzített pozíciói. Ezzel egy időben elmosódtak a magán és a nyilvános, a valós és a fiktív közti viszonylag merev határok is. A kontextus demokratikus tulajdonságának következményeként pedig a professzionális tartalom-létrehozók és a mindennapi felhasználók, majd később a prosumerek elvileg azonos médiareprezentációhoz jutottak. Ez az átstrukturálódás az előb-

biek számára az egyedüli megszólaló pozíciójának és hatalmának elvesztésével járt, ami a tanárok tantárgyi blogja esetében a hierarchia gyengülését is magával vonja. Ahogy a saját készítésű, videómegosztókra feltöltött videók esetében, úgy a blog kontextusában is fontos a tanár moderátori formában való jelenléte. A blog aszinkrón kommunikációs forma, azonban gyakori jelenlétet és aktivitást igényel a tanár részéről. A posztok rendszeres írása és a (tanulói) közösséggel való, kommentek formájában történő intenzív interakció a hatékony tanítás és tanulási folyamat alapja.

Augmentáltvalóság-tér

Az infokommunikációs technológia környezetébe beépülő augmentált valóság (augmented reality – AR) a jelenre már nemcsak az irodalomtudomány, a kommunikációelmélet, a médiatudomány, a szemiotika és a vizuális kommunikáció, hanem a neveléstudomány vizsgálati fókuszába is került. A kiterjesztett valóság alapú technológia napjainkban történő elterjedését leginkább az a tény segíti, hogy a felhasználókat körülveszik, a mindennapjaikba már beépültek az eszközök, az okostelefonok, a tabletek és a játékkonzolok. Ezek az eszközök már széles sávú mobilinternet-elérésre képesek, olyan érzékelőkkel rendelkeznek, mint például a GPS, a giroszkóp és a kamera, emellett nagy felbontású kijelzőkkel felszereltek, így már alkalmasak a kiterjesztett valóság technológiájának élményszerű konstruálására.

Bár a kiterjesztett valóság alapú alkalmazások rendkívül széles skálán mozognak, közös jellemzőkkel is rendelkeznek. Ezek a közös jellemzők: valós idejűek, hordozójuk a hypertext, digitális eszközök segítségével jeleníthetők meg, markeralapúak, proaktív felhasználói magatartást, interaktivitást igényelnek, tartalmuk pedig jelentős mértékben a közösségi tartalom-létrehozásra alapoz. Az augmentált valóság az oktatásban a szemléltetés terén hoz újdonságot. A térképek a tanulók okostelefonja segítségével „életre kelnek”, az emberi test működését a kijelzőn keresztül lehet megsejlelni 3D-ben, míg a fizikai és kémiai kísérletek sikere mindig biztosított. A tanulók az okoskészülékeik segítségével a valós térben „járhatják körbe” a szemlélni kívánt jelenséget. Az ismeretek elsajátítása az előre programozott algoritmusok támogatásával zajlik (Molnár–Szűts–Biró 2018). Az augmentált valóság látványvilága rendkívüli fokú elmélyülést biztosít a tanulók számára, figyelni kell azonban, hogy megfelelő foglalkozásokat és tevékenységeket kapcsoljon hozzájuk a tanár, miközben a tartalmat rövid szövegegységek formájában közvetíti, ellenkező esetben a szabadidő eltöltésének módjává transzformálódik az eszközhasználat.

Virtuálisvalóság-tér

Az ugyancsak új valóságmetaforák sorába tartozó virtuális valóság (virtual reality – VR) nem összetévesztendő a virtuális léttel. A leegyszerűsített definíció szerint a virtuális valóság egy számítógépek által generált, materiális alapot nélkülöző (de a valóságot gyakran utánzó) digitális látványvilág, amely lehetőséget biztosít a felhasználóknak a beleélésre, és bizonyos mértékig az események alakítására. A virtuális valóságban a képi információ teremti meg a belemerülés látszatát, és „egy olyan új perceptuális élményt idéz elő, amely a nézőt interaktív szereplővé változtatja” (Forgó 2011).

A virtuális valóság technológiai előzményei közé sorolható centrális perspektívát és a tökéletesítésére szolgáló egyszerű eszközöket (pl. a camera obscurát) számos technikai újítás követte, amelyek a „tökéletes szimulációra, a látótér egészének kitöltésére, az illúzió felkeltésének radikális növelésére és az érzéki észlelés testérvessé fokozására törekedtek” (György 1995, 38).

A virtuálisvalóság-terek szinkron kommunikációs platformnak számítanak. Az osztályterem kiterjesztésének tekinthetők például azok a komoly számítógépes (serious games) játékok, amelyek szabadon bejárható világában a tanuló kreatív formában tanulhat: különböző anyagok kombinálásával építhet, kémiai elemekkel kísérletezhet. A VR-környezetek magas szintű élményszerűséget biztosítanak, és alkotás esetén flow-élményt élnek át bennük a tanulók. A virtuálisvalóság-terekbe való belépéshez komolyabb technológiai háttér kell, mint egy blog tanári létrehozásához vagy tanulói olvasásához, egy videó tanári készítéséhez, megosztásához vagy tanulói befogadásához. A távoli jelenlét két legfőbb technikai dimenziója az élelenség (vividness) és az interaktivitás (Steuer 1992). A virtuális valóság az a digitális médiaplatform, mely teljesen eltávolodott a szövegeközpontúságtól.

Vitaforum

A fórum a felhasználók által létrehozott hypertextuális tartalom első olyan formája volt, amely elindított egy visszafordíthatatlan folyamatot, amelynek következtében a 2000-es évek közepétől a közösségi média és a web 2.0 dimenziójában nyílt megszólalási lehetőség bármely felhasználó számára. A fórumok általában egy adott téma köré szerveződtek, miközben a felhasználók üzeneteket posztolhattak, és egymásnak válaszolhattak. A chattól annyiban különböztek, hogy az üzenetek általában nagyobb szövegegységekből álltak, és archiválásuk jelentősen hosszabb időtávra történt, a kommunikációs folyamat pedig nem

feltételezett szinkronitást. Bizonyos esetekben előfordult, hogy az üzenetek csak akkor jelentek meg, ha az adminisztrátor jóváhagyta őket, a felhasználók a szigorúbb szerkesztési elveket látva azonban a világhálóban a korlátlan szabadságot fedezték fel, és a kevésbé moderált fórumok felé indultak el.

A fórumok aszinkrón kommunikációs platformok. A jelenség szerkezetét vizsgálva elmondhatjuk, hogy egy vitafórum lehet egyrészt a gutenbergi hagyományt követő, a könyvbeliség kognitív habitusára építő hierarchikus felépítésű, másrészt pedig a világhálóra jellemző, linkekkel átszőtt, nemlineáris szerkezetű. Az utóbbi esetben a felhasználók már nem egy egységes narrációt követnek, és időrendi sorrendben válaszolnak, hanem több témára reflektálnak, és akár több hete feltett kérdésekre is visszatérnek. Valamennyi típusú fórum esetében elmondható, hogy az oktatás új otthonát az online elérhető, interaktív szöveg jelenti. A vitafórumok a blogok mellett kihasználják a hypertextualitás természetét, a linkek segítségével új tartalmi egységeket kapcsolnak saját írott korpuszukhoz.

Csevegőprogram

A chat vagy a csevegőprogramok egyazon alkalmazáson belül nyitnak a felhasználók között szinkrón kommunikációs csatornát az internet segítségével, szöveg vagy videó formájában. Az online kommunikáció természetében jelentős változást hoztak a chatszobák, majd később a közösségimédia-plafformokon történő csevegés lehetősége. A 2010-es évek közepén az online ökoszisztémában átrendeződés történt, ugyanis az okostelefonokon futó csevegő chat-alkalmazások összességében több felhasználót számláltak, mint a közösségi oldalak (Ballve 2015).

A chat szinkrón kommunikációs platform. Eszenyi Réka a nyelvtanításban szerephez jutó chatről azt írja, hogy a csevegés olyan dialógus, amely azonnali választ követel meg a kommunikációs folyamatban résztvevőktől, a diskurzus tempóját azonban lassítja az írásos, szöveges interakció – a gépelés, előnye viszont, hogy „a csevegők üzenetei a közös képernyőn jelennek meg, és bármikor újra olvashatóak a párbeszéd folyamán” (Eszenyi 2017, 105).

Valós idejű videókonferencia-rendszer

A széles sávú internetkapcsolat megjelenésével, illetve a webkamerák elterjedésével lehetővé vált a megfelelő élményszerűséget biztosító valós idejű videókonferenciák lebonyolítása. A módszer először a felsőoktatásban terjedt

el, majd innen szivárgott át a közoktatásba. A 2000-es évektől a tanulók közti kollaboráció eszközüvé vált a videókonferencia, amely nem önálló módszer, hanem a kommunikációt és interakciót biztosító csatorna. Szemben az aszinkron platformokkal, bizonyos fokig képes a társasági élményt biztosítani a tanítási és tanulási folyamatban résztvevők számára (Lawson et al. 2010). A rendszer biztosítja a prezentálás lehetőségét, azonban a személyes térbe minden más csatornánál jobban behatol, otthoni munka vagy tanulás esetében betekintést enged a tanár vagy tanuló otthoni környezetébe, intim szférájába, saját zárt világába. A videókonferenciák már a képi fordulat sémájára épülnek, és kiiktatják az írásos formájú szöveget a rendszerükből.

Élő közvetítés szöveges visszajelzési lehetőséggel

Szinkron kommunikációs platformként funkcionálnak a közösségi videómegosztók live feedjei. Ezek az élő közvetítések limitált visszajelzési lehetőségekkel bírnak, a nézők a videóközvetítő ablak mellett vagy alatt írásban kommunikálhatnak az előadóval, tehát visszaemelik a szöveget a rendszerbe. A hibrid megoldás szerepe, hogy csökkentse a technikai bizonytalanságot és a zajt a csatornában azáltal, hogy a befogadók látják a képet, de nem videó, hanem szöveg formájában kommunikálhatnak az előadóval.

Online kollaborációs eszközök

A világháló egyik specifikus, a web 2.0 előfutáraként értelmezhető jelensége a 2001-ben született szöveg-, illetve hypertextalapú – wiki platform, amely a tudáskezelés gutenbergi hagyományban megszokott alkotói – írói – sémáit írta át jelentősen, és mind komolyabb szerepet kapott a tanulási és tanítási folyamatokban. A wikik egy konkrét példája, a Wikipédia nyomtatott enciklopédiákkal szembeni egyértelmű előnye a multimediális tartalma, amely nemcsak a képek és videók belinkelését jelenti, hanem bizonyos szócikkek meghallgathatók is. Így például a görög vagy hindu mitológiáról szóló hangos leírás azért is hasznos, mert az olvasó a pontos kiejtésről is tájékozódhat. Az internet megjelenésével és elterjedésével gyökeres változás történt az információszerzés, -átadás, -tárolás, -feldolgozás mintázataiban, de az online közösségek tagjainak aktivitásában is. Ezen platformok a proaktív online felhasználói részvételre építenek. Ennek az aktivitásnak több szintje van, a legaktívabb részvétel esetében a tanulók közösen hoznak létre tartalmat a tanár irányításával a platformon, szócikket írnak, dokumentumot, elmetérképet vagy közös prezentációt készítenek. Az

online kollaborációs eszközök aszinkrón kommunikációs platformok, amelyeken nehéz az aktivitás fenntartása, nehezen követhető a részvétel, produktív eszköz, a flow élménye kapcsolódhat hozzá.

Digitális történetmondás

A digitális történetmondást az online szöveg-, hang-, kép- és videószerkesztők támogatják. Ettől az időszaktól egyre nagyobb szerephez jut a felhasználók, tanárok és tanulók közti kollaboráció, ami a közös, felhőalapú prezentációk vagy dokumentumok létrehozásában is megnyilvánul.

A digitális történetmondás (digital storytelling) definíciója viszonylag tág, a módszer alapötlete a digitális eszköz és interaktív médiatartalmak segítségével való történetmondás, amelyben a saját szövegek, képek, videók és hanganyagok játszanak kulcsszerepet. Az így létrehozott történetek témák köré csoportosulnak, és az alkotások gyakran egyéni látásmóddal bírnak. A digitális környezet egyik sajátossága a lerövidült figyelem, ennek megfelelően az így létrehozott alkotások is néhány percesek (Rogin 2006).

A digitális történetmondás aszinkrón platform, amelyen a tartalmat a tanulók egyedül vagy csoportosan hozhatják létre. Abban különbözik például az általános kollaboratív platformoktól, hogy a környezetében létrehozott alkotásnak a nyomtatott szöveg világát jellemző narrációval kell bírnia. Míg a digital storytelling kezdetben saját digitális eszközök segítségével történt, a jelenben az online-alapú, könnyen írható web 2.0-s platformok biztosítják az alkotás és megismeretés terepét. Az online kontextus szabadon írható platformjai átalakítják nem csupán a hagyományos történetmondás technológiai, de narratív kereteit is.

Online faliújság

Az online faliújságok lehetővé teszik a felhasználóknak, hogy saját, interaktív szöveg alapú táblákat hozzanak létre, és más felhasználókat is meghívjanak azok szerkesztésére. A feltöltött tartalmakat a web 2.0 szabályai alapján fel lehet címkézni, és tanulóra szabott feladatokat rendelni hozzájuk. Mind az oktatásban, mind az oktatásszervezésben fontos szerepet játszanak az online faliújságok.

Az online faliújság aszinkrón kommunikációs platform. A címkézés mellett a web 2.0 környezetében már megismert funkciók közül a kommentelés, linkelés, vagy éppen remixelés mind elérhetők a kontextusában. Az online faliújságokon a tanár szerepe egyszerre moderátori és kurátori, a tartalmak rendezésében, szerkesztésében, véleményezésében jelennek meg a feladatai.

Összefoglalás helyett további vizsgálati horizontok

Összefoglalás helyett térjünk ki arra, hogy a szöveg, a kép, a videó és a hang összefonódása az online kommunikációs csatornák és a digitálismédia-platformok, illetve a képernyő világában milyen további vizsgálati horizontot tárnak elénk.

Koltay Tibor olvasatában a hypertextre épülő digitális írástudás egyszerre jelenti a képernyő környezetében zajló értő olvasást, illetve az így megszerzett információk kritikus feldolgozását, de az új írástudás része az egyéni információkeresési stratégia kialakítása, illetve a források kritikus kezelése is. Az írástudás keretei így kiszélesedtek, és egyszerre ölelik fel a kulturális és technológiai ismereteket. Koltay ennek kapcsán utal a kutatók aggodalmaira is, hogy „úgy látják, hogy az az olvasási stílus, amelyet a hálózaton propagálnak, és amely a hatékonyságot és az azonnaliságot minden más jellemző elé helyezi, meggyengítheti a mélyreható olvasás képességét. Ez a képesség akkor fejlődött ki, amikor a könyvnyomtatásnak köszönhetően mindennaposá vált a hosszú és összetett művek elérhetősége” (Koltay 2011).

Komenczi Bertalan (2014) szerint a képernyő a könyv oldalaihoz hasonlóan külső emlékezeti mező, azonban immár mélységgel rendelkezik. Ebben a mélységben létezik a digitális rögzített, adatbázisokban tárolt, jellegzetes dinamikával bíró és a hypertext logikája alapján linkekkel egységes hálózatba kapcsolt tartalom. Ezen tartalmat a képernyő interfésze jeleníti meg a felhasználó adatbázissal történő interakciója során.

Végül pedig említsük meg, hogy Beke Ottó értelmezésében a könyv statikussága nyugalmat kelt, ez a nyugalom pedig a szemantikai és strukturális állandóság képét vetíti. „Önmaga azonban a könyvbe, a nyomtatványba, annak strukturájába és anyagosságába van kódolva, vagyis nem a műbe, amely a hordozóközegtől függetlenül nem is létezik” (Beke 2017).

Irodalom

- Ballve, Marcelo. 2015. Messaging Apps Are Overtaking Social Networks to Become the Dominant Platforms on Phones. *Business Insider*, ápr. 10. <http://www.businessinsider.com/messaging-apps-have-completely-overtaken-social-networks-to-become-the-dominant-platforms-on-phones-2015-4> (2020. máj. 26.)
- Barbier, Frédéric–Bertho-Lavenir, Catherine. 2004. *A média története: Diderot-tól az internetig*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Barthes, Roland. 1996. A szerző halála. In *Uő: A szöveg öröme*. Budapest: Osiris.
- Beke Ottó. 2017. Írásbeliség, szóbeliség, digitális kultúra. In *Új média, új nyelv, új filozófia, új irodalom (elmélet), új pedagógia?*, szerk. Orbán Jolán. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 12-52. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/96/31_medialits_materialits olvass.html#auto_top (2020. máj. 26.)
- Eszenyi Réka. 2017. Új eszköz a nyelvtanításban: a számítógépes csevegés (chat): Miért és hogyan csevegenek diákjaink a nyelvórán? *Iskolakultúra* 17 (1): 105–117.
- Forgó Sándor. 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/0005_03_a_kommelmélet_alapjai_scorm_07/38_a_virtulis_valsg_s_a_mestersges_intelligencia.html (2020. máj. 26.)
- Greenfield, Susan. 2009. *Identitás a XXI. században*. Budapest: HVG.
- György Péter. 1995. Szép új világkép. *Filmvilág* (3): 38–41.
- Hartai László–Muhi Klára–Pápai Zsolt–Varró Attila–Vidovszky György szerk. 2002. *Film- és médiafogalmak kyszótára*. Budapest: Korona Kiadó.
- Koltay Tibor. 2011. Kérdések és válaszok az írástudás új formáiról. *Anyanyelv-pedagógia* 4 (3) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?Id=329> (2020. máj. 27.)
- Komenczi Bertalan. 2014. Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai: Elméleti megközelítések és modellek. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 127–143. Budapest: MTA PTB.
- Lawson, Tony–Comber, Chris–Gage, Jenny–Cullum–Hanshaw, Adrian. 2010. Images of the future for education? Videoconferencing: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education* 19 (3): 295–314. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.513761>
- Molnár György. 2012. A technológia és hálózat alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. *Információs Társadalom* (3): 61–76.
- Molnár György. 2014. Az új média digitális, időszerű, tartalmi kérdései. *Oktatás–Informatika* (2): 29–39.
- Molnár György–Szűts Zoltán–Bíró Kinga. 2018. Use of augmented reality in learning. *Acta Polytechnica Hungarica* 15 (5): 209–222.
- Nádori Gergely–Prievara Tibor. 2018. *21. századi pedagógia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rogin, Bernard. 2006. The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 709–716.
- Steuer, Jonathan. 1992. Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication* 42 (4): 73–93.

- Sugár János szerk. 1996a. *HYPER TEXT + MULTI MÉDIA*. Budapest: Artpool. <https://www.artpool.hu/hypermedia> (2020. máj. 27.)
- Sugár János. 1996b. A gondolkodás médiuma. In *HYPER TEXT + MULTI MÉDIA*, szerk. Sugár János. Budapest: Artpool. <https://www.artpool.hu/hypermedia/medium.html> (2020. máj. 27.)
- Szűts Zoltán. 2009. Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste. *Szépirodalmi Figyelő* 8 (2): 38–51.
- Szűts Zoltán. 2013. *A világháló metaforái: Bevezetés az új média művészetébe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szűts Zoltán. 2018. *Online: Az internetes kommunikáció története, elmélete és jelentései*. Budapest: Wolters Kluwer.

HYPertext, ONLINE COMMUNICATION CHANNELS AND DIGITAL MEDIA PLATFORMS AS A NEW HOME OF EDUCATION

The digital turn in pedagogy is based on both a communication and a text-centric revolution. This paper summarizes how an interactive text gives a new home to education. It, obeys the laws of the new networks, is inherently convergent, combines image, video, and sound while supports not only interactivity but also co-creation, and thus the user becomes a creator of content, that is, a prosumer. As a result of the integration of online communication and media processes into the subsystems of our world, educational institutions have begun to introduce and operate e-learning environments. Digital pedagogy is currently based on cloud-based, web 2.0 online communication and media platforms, and mobile applications. There are many ways to categorize these platforms. A valid approach is to divide based on access or the number of participants in learning. Considering all possible approaches, the author finally decided to group and examine the applications based on the communication functions they perform, while also addressing their elements based on hypertextuality. *Keywords:* text, hypertext, digital pedagogy, online communication, digital media

HIPERTEKST, ONLAJN KOMUNIKACIJSKE FORME I DIGITALNE MEDIJSKE PLATFORME KAO NOVI DOM ZA OBRAZOVANJE

Digitalna transformacija u pedagogiji zasniva se i na komunikacijskoj i tekstualnoj revoluciji. Međutim, kao što ćemo videti, interaktivni tekst, koji daje novi podsticaj obrazovanju, poštuje zakone novog mrežnog doba, inherentno je konvergentan, spaja sliku, video i zvuk, istovremeno pozivajući ne samo na interaktivnost već i na stvaranje. Na taj način on postaje kreator sadržaja, odnosno njegov ko-stvaralac

(engl. *prosumer*). Kao rezultat integracije onlajn komunikacijskih i medijskih procesa u podsisteme našeg sveta, obrazovne institucije su počele da uvode i upravljaju okruženjem za *e-learning*. U studiji se analizira, kako se digitalna pedagogija trenutno zasniva na internetskoj komunikaciji, na digitalnim medijskim platformama, i na veb 2.0 i mobilnim aplikacijama. Postoji mnogo načina za grupisanje ovih platformi. Važeći pristup je podela na osnovu besplatnog učenja ili učenja pojedinaca, ili grupa. Uzimajući u obzir sve moguće pristupe, autor je odlučio da grupiše i ispita forme na osnovu komunikacijskih funkcija koje obavljaju, istovremeno se baveći i njihovim elementima zasnovanim na hipertekstualnosti.

Ključne reči: tekst, hipertekst, digitalna pedagogija, onlajn komunikacija, digitalni mediji

A kézirat beérkezésének ideje: 2020. aug. 15.

Közlésre elfogadva: 2020. okt. 1.

LENDÁK-KABÓK Karolina

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Szociális Munka Tanulmányi Program

Újvidék, Szerbia

karolina.lendak@uns.ac.rs

A NYELV MINT A POSZTKOLONIÁLIS MÁSSÁG ELEME

Language as an element of the postcolonial *Otherness*

Jezik kao element postkolonijalne *Drugosti*

A dolgozat célja a posztkoloniális elméletekből ismeretes *Másság* fogalmán keresztül bemutatni és megmagyarázni a vajdasági, kisebbségi magyar hallgatók és tanárok többségi (szerb) nyelvvel kapcsolatos nehézségeit Szerbia felsőoktatási rendszerében. A dolgozat harmincegy magyar tanárral és hallgatóval (nőkkel és férfiakkal) készített félig strukturált interjú alapszik, akik az Újvidéki Egyetemen tanultak, illetve az Újvidéki Egyetemen és a Belgrádi Egyetemen oktattak vagy kutatóként dolgoztak. A kisebbségi nők és férfiak narratíváikban a *Másság*ukat tárják fel és magyarázzák, rejtegetik, vagy éppen előtérbe helyezik. A dolgozat rávilágít arra, hogyan alakul át a kisebbségnyelv-tudás, amely kezdetben hátrányt jelent, a későbbiekben viszont előnyként szolgál a tanulmányok elvégzése során és az egyetemi karrierben is. A *Másság* fogalmán keresztül a dolgozat arra válaszol, hogyan látják önmagukat a kisebbségi nők és férfiak, hallgatók és egyetemi alkalmazottak, illetve hogyan tudnak maguknak a *Másság*ukból előnyt kovácsolni, vagy éppen fátumként tekinteni a hátrányos helyzetükre.

Kulcsszavak: *Másság*, nemzeti kisebbség, nyelv, társadalmi nem, felsőoktatás, Vajdaság, Szerbia

Bevezető

A határok és a politikai rendszerek változásával egyes nemzetek tagjai kisebbségekké válnak, illetve a migráció is sokoldalú változásokat eredményez. A XX. és XXI. században a kisebbségi közösségek helyzetét széles körben tárgyalják

a vonatkozó szakirodalomban (Brubaker 1996; Kymlicka 2007; Papp 2017; Székely–Horváth 2014; Takács 2013). Annak érdekében, hogy Szerbia északi részének, Vajdaság Autonóm Tartománynak az etnikai közösségeiről beszéljünk, elemeznünk kell annak történeti háttérét és jelenlegi helyzetét. A vajdasági magyar közösség Kymlicka (2007) definíciója szerint őshonos, nemzeti kisebbség, ezáltal a közösség tapasztalatai és problémái is egyediek. Az őshonos kisebbség egyik fő kihívása az anyanyelvének mint a közösségi identitás részének a megőrzése, amelyben az anyanyelvű oktatás fontos szerepet tölt be, hiszen a nyelvi dimenzió mellett ott az etnikai dimenziója is, a „képzelt közösségi jövő” az anyanyelv használatának biztosítását feltételezi (Papp 2015, 51). Ezért a nemzeti kisebbségek általában törekednek az anyanyelvi oktatás valamilyen intézményesítésére, „egyszermind saját nyelvük iskolai használatára, mivel ebben a közösséget fenyegető nyelvi asszimiláció megakadályozásának vagy mérséklődésének eszközét is látják” (Papp 2015, 51). Mivel a nyelv a társadalmi kontroll és hatalom elsődleges eszköze (Fairclough 1989, 3), így a nemzetállam céljai közé tartozik az „egy nyelvi közösségbe való” beolvadás is (Bourdieu 1991). Ezért a kisebbségi nyelvek a politikai széljárások miatt Közép-Európában veszélyeztetett nyelvekké váltak (Kontra 2005, 9). A legkirívóbb eddig az ukrán példa volt erre, melynek hosszú távú célja a többségi egynyelvűség kialakítása az oktatás révén (Csernicskó 2009, 4). A vajdasági magyar kisebbségnek az anyanyelv elsajátítása és iskolai oktatás révén való megőrzése mellett szükségszerűen el kell sajátítania a többségi nyelvet is (Kontra 2005, 10). Ez sokszor több nehézséggel is jár, hiszen a többségi nyelv elsajátításának a kiéleződött problémája az 1990-es évekből ered, annak következtében, hogy a politikai propaganda révén az etnicitás feszültséggel teli téma lett, és a kisebbségi közösségek tagjait atrocitások érték. Nagy Imre szerint a Tisza mentén élő fiatalok (ahol a szerbiai magyarok többsége él) nem szándékozzák elsajátítani a szerb nyelvet a jugoszláv háborúk ideje óta (Nađ 2006, 448). Ezzel szemben arra is fel kell hívni a figyelmet (lásd Lendák-Kabók 2019), hogy a szerb mint környezetnyelv tanítása kevés órászámmal és alkalmatlan tananyag segítségével történik, ami nem teszi lehetővé a nyelv tényleges elsajátítását.

A többségi nyelv elégtelen tudásának a problémája a vajdasági magyar közösség számára az egyetemi tanulmányok kezdetekor éleződik ki, amikor is kénytelenek a többségi nyelven folytatni tanulmányaikat (lásd Lendák-Kabók 2019). Noha számos tanulmány készült a vajdasági magyar közösség többségi nyelvvel kapcsolatos nehézségeiről, külön kutatások nem foglalkoztak kifejezetten azzal, hogyan hatnak a feltételezhetően hátrányos kategóriák, mint a kisebbségi anyanyelv és a társadalmi nem metszete, illetve hogyan értelmezik

a szerbiai felsőoktatási intézmények magyar kisebbségi hallgatói és tanárai (nők és férfiak) a *Másságukat* (Spivak 1980). Tehát a dolgozat a társadalmi nem szemszögével kiegészítve értelmezi a kisebbségi értelmiségi szerepeket, a *Másság* megélésének és megnyilvánulásainak elemeit.

A Másság és az interszekcionalitás elmélete

A posztkolonialista elméletekből ismeretes *Másság*ot Gayatri Spivak vezet be, aki ezt a fogalmat Derrida filozófiájának áttekintésében (Spivak 1980) használja, és 1985-től kezdve a *Sirmur Rani* című esszéjében és későbbi írásaiban (Spivak 1985) rendszeresen említést tesz róla. Az utóbbiban Spivak az indiai brit gyarmati hatalom levéltári anyagán keresztül a jelenség három dimenzióját elemzi. Az első dimenzió a társadalmi hatalom, amely tudatosítja az alárendeltben, hogy ki birtokolja a hatalmat, és ennél fogva azt is, hogy a hatalom hogyan alakítja a másikat. A második dimenzió a *Másik* patológiai és erkölcsi szempontból alacsonyabb szintű felépítéséről szól. A harmadik dimenzió azt sugallja, hogy a tudás és a technológia az erőteljes empirikus *én* tulajdonát képezi, nem pedig a gyarmati *Mások*at (Spivak 1985). Jensen (Jensen 2011, 65) szerint az identitáselméletekben az alárendeltet *Másokként* kezelik a diskurzusokban, így a *Másik* annak hatalmában van, aki leírja, és aki szándékosan alsóbbrendűvé teszi. Brons elmélyíti a vitát, állítva, hogy „különböző megkülönböztetések ismeretesek és hogy a különbségek közöttük logikai felépítésükre és a *Másság* felépítésére vonatkoznak”, különbséget tesz a „durva és kifinomult *Másság* között, amelyek formájukban különböznek, de következtetéseikben nem”¹ (Brons 2015, 70). Jensen rámutat arra, hogy „a *Másság* nem egyértelmű folyamat, amikor az egyének vagy csoportok interpellálódnak, hogy meghatározott alárendelt alanyokat töltsenek be, hanem éppen ellenkezőleg, az *agency* lép fel, és a szereplők nem mindig fogadják el a másságukat, vagy a mássá válásukat”² (Jensen 2011). Jensen nézőpontjának megértéséhez elsősorban magyarázatot kell fűznünk az *agency*-hez. Ezt a fogalmat a szerző úgy határozza meg, mint „a társadalmi struktúrákon belüli és a társadalmi struktúrákkal szembeni fellépésre való képesség”³ (Jensen 2011, 66). Ezáltal a *Másság*ból az ágensek tökélet tudnak kovácsolni, vagy teljesen el tudnak vonatkozni tőle (Jensen 2011, 73). Ez a többséget és kisebbséget meghaladó harmadik teret kiváltó kísérlet prob-

¹ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

² Ford. Lendák-Kabók Karolina.

³ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

lémává teszi a *Másképeség* fogalmához tartozó bináris gondolkodást. Ez azonban nem azt jelenti, hogy el kellene vetni a megkülönböztetés fogalmát. Éppen ellenkezőleg, ez a koncepció, úgy tűnik, alkalmas egy meghatározott típusú *agency* felfogására. Lehetővé válik továbbá a történelmi kontextusba behelyezhető kortárs diskurzusok megértése, a metszetelmélet (*interszekcionalitás*) (Crenshaw 1991) iránti nyitottsága és az identitás kialakulásának mint folyamatnak a megértése (Jensen 2011, 74).

Annak érdekében, hogy a metszetelmélet (*interszekcionalitás*) *Mással* való kapcsolatát megértsük, először is az interszekcionalitást kell bemutatnunk. Az interszekcionalitás elméletét a neves jogtudós, Kimberlé Williams Crenshaw vezette be 1989-ben (Crenshaw 1989). Crenshaw a fekete nők helyzetét taglalja írásaiban, és rámutat arra, hogy egy fekete nő helyzetének elemzése során nem lehet különválasztani a bőrszínét és a nemét, ugyanis mindkét tényező egyenként is, de közösen is fokozottan kirekesztéshez vezethet (Crenshaw 2004). Vincze Enikő szerint az interszekcionalitás

elmélete magyarázatot ígér arra, hogy a társadalmilag kialakított különbségtevő kategóriák (nem, etnikum/faj, társadalmi helyzet, életkor, szexuális orientáció) miképpen hatnak egymásra és hoznak létre társadalmi hierarchiákat és egyenlőtlenségeket, illetve az elnyomás diszkrét formái és megnyilvánulásai (a szexizmus, rasszizmus és az osztályalapú hátrányos megkülönböztetés) hogyan formálják egymást (Vincze 2012, 71).

Az interszekcionalitásnak a vajdasági kontextusban is fontos szerepe van, mely szerint „ha a gender szemponthoz hozzávesszük az etnicitást és a kisebbségi létet is, egy új »mátrixot« kapunk, új különbségeket, amelyek önmagukban szemlélve átláthatatlanok” (lásd Lendák-Kabók 2016, 75). Az interszekcionalitás elmélete Kóczé és Popa szerint felismeri a fajt/etnikumot, nemet és az osztályt, mint egymásra kölcsönható kategóriákat, azaz nem egymástól elszigeteltként kezeli a felsorolt kategóriákat (Kóczé és Popa 2009). Tehát az interszekcionalitás szorosan kötődik a *Mással* elméletéhez is, hiszen a *Másik* nem lehet más, mint az, akit a társadalom sokszor több kategória szerint is (a mi esetünkben etnicitás, anyanyelv, társadalmi nem) megkülönböztet és kirekeszt.

A posztkolonializmus kelet-európai értelmezése

A posztkolonializmus történelmi időszaka alatt leginkább az imperializmus egyik fázisát értjük, amelyben a kapitalizmus globalizációja ment végbe (Childs és Williams 1997, 21). A posztkolonializmus a fenn említett értelmezésétől

tartalmi szempontból szélesebb és globális dimenzióval rendelkezik, de ez nem jelenti azt, hogy a posztkoloniális elméletek elkerülhetetlenül összeadódnak, vagy hogy mindent felölelnek és megmagyaráznak (Childs és Williams 1997, 21). Kovačević szerint „egyes kelet-európai államokban lezajlott társadalmi változások értelmezésekor csak óvatosan közelítenek a posztkoloniális elméletek irányából, még a szovjet, osztrák–magyar vagy oszmán császári hagyatékok (vagy a lengyelországi német uralom öröksége) szempontjából is” (Kovačević 2008, 2).⁴ Kovačević a Kelet és Nyugat kérdését az ellentétek és az alárendeltség szempontjából közelíti meg, mely szerint Nyugat-Európát Kelet-Európához képest mindig felvilágosultabbnak, fejlettebbnek és civilizáltabbnak tekintették, és ennek eredményeként mindig megpróbálták „Kelet-Európát intellektuálisan elsajátítani”, sztereotípiába illő elmaradottsággal titulálni (Kovačević 2008, 2). Továbbá, amikor a posztkolonializmus és a feminizmus viszonyáról beszélünk, Childs és Williams kiemeli, hogy a posztkolonializmus faji és kulturális dimenziókat vezet be a feminista elemzésébe (Childs és Williams 1997, 22). Ennek ellenére Spivak bírálja a posztkoloniális elméletet, és aggodalmát fejezi ki a „harmadik világbeli nő” helyzete iránt. Spivak szerint a „patriarchátus és az imperializmus között a nő alakja eltűnik, nem az érintetlen semmiben, hanem a modernizáció és a hagyomány erőszakos ingázásában, amelybe kihelyeződött a harmadik világbeli nő szerepe”⁵ (Spivak 1988, 102).

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a posztkolonialista *Másság* elmélete és az interszekcionalitás kontextusba tudja helyezni a Spivak által megfogalmazott harmadik világbeli nőket, jelen esetben a vajdasági, kisebbségi magyar nőket (és férfiakat) Szerbia felsőoktatási rendszerében, és rá tud világítani a társadalmi nem szerinti különbségekre.

Az anyanyelv és az anyanyelvű oktatás

Az anyanyelv fogalmát különböző módon határozták meg a szakirodalomban. Love és Ansaldo (Love–Ansaldo 2010, 589) szerint az anyanyelv az a nyelv, amelyen az egyént születésétől kezdve nevelik, mely megegyezik a családban beszélt nyelvvel. Skutnabb-Kangas, a kisebbségi oktatás és a nyelvi emberi jogok ismert finn szakembere az anyanyelvet többféleképpen definiálta. Skutnabb-Kangas (1981) arra hívja fel a figyelmet, hogy attól függően, hogy a származás (a családi nyelv), a használat (a leggyakrabban használt nyelv), a

⁴ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

⁵ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

nyelvtudás szintje (a legmagasabb szinten ismert nyelv) vagy az identitás (amit anyanyelvnek vall a személy, vagy amit anyanyelvének tartanak) felől közelítünk az anyanyelv fogalmához, más-más eredményt is kaphatunk. A különböző szempontokat figyelembe véve egy személynek akár több anyanyelve is lehet (Skutnabb-Kangas 1981). Jaspal (2009) szerint az anyanyelv fontossága kétségtelen egy nemzeti kisebbségi csoport számára, mivel szorosan kapcsolódik a nemzeti identitáshoz, az (etnikai) identitás egyik aspektusa, mivel mindkettőt gyakran változatlanak és örököltnek tekintik születésüinktől fogva (Fishman 1991). Ezzel ellentétben Skutnabb-Kangas (1981) szerint anyanyelvünk akár többször is megváltozhat az életünk során, illetve lehetséges két anyanyelv használata és a teljes kétnyelvűség elérése is (Skutnabb-Kangas 1981). Az a személy, aki két (vagy több) nyelven képes anyanyelvi szinten kommunikálni egy többnyelvű közösségben, a közösség kommunikációs és kognitív kompetenciájával szemben támasztott társadalmi-kulturális követelményekkel összhangban, továbbá azonosul mindkét (és mindegyik) nyelvi csoporttal (és kultúrával), valamint e csoportok egyes részeivel, az kétnyelvűnek tekinthető (Göncz 2004). Viszont a kétnyelvűség összetett jelenség, sajátos előnyökkel és hátrányokkal rendelkezik. Néhányan azt állítják, hogy az ember nyelv tanulási képessége korlátozott, tehát több nyelv tanulása esetén ez a képesség megoszlik, ezért a többnyelvű tanulók nem érik el az egynyelvű tanulók szintjét, míg mások azt állítják, hogy a kétnyelvűség előnyös, mivel a korai gyermekkorban az agy rugalmassága több nyelv elsajátítására is alkalmas, akár egyszerre, akár egymás után, ami tovább segíti a kognitív fejlődést és a kreativitást (Bene 2000, 12). A fenti állítások alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a teljes szintű kétnyelvűség elérése sok szempontból a vajdasági magyar kisebbség számára nagy kihívást jelent, illetve annak hiánya tartósan hátrányos helyzetet is eredményezhet Vajdaságban.

Az anyanyelvű oktatás fontossága nemzetközi szinten is bizonyított: a diákok anyanyelvű oktatásban részesülve érik el a legjobb tanulmányi eredményeket (Seid 2016). Vajdaságban bár csökkenő számban vannak a magyarul is oktató iskolák, általános és középiskolai szinten még van lehetőség magyar nyelven tanulni. Viszont az anyanyelvi egyetemi képzés és annak hiánya sokat változtat a kisebbségi közösségek képzettségi szintjén és sikerességén is. Szerbiában kevés szakon van lehetőség kisebbségi nyelven folytatni az egyetemi tanulmányokat⁶, így azokat a diákokat, akik kisebbségi nyelven fejezték be az álta-

⁶ Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karán a hallgatók anyanyelvként tanulhatnak kisebbségi nyelveket, még hozzá a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken, a Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszéken, a Román Nyelv és Irodalom Tanszéken, valamint a Ruszin Nyelv és →

lános és középiskolát is, sokszor a kiegyensúlyozatlan kétnyelvűség jellemzi, illetve a szerb nyelv nagyon alacsony szintű ismerete (Filipović–Vučo–Đurić 2007), ennek következtében sokszor az egyetemi tanulmányok kezdetén az államnyelvet tanulják, és nem az egyetemi tananyagot (Lendák-Kabók 2017). Az egyetemi képzés és az egyetemi karrier kiépítése néha töréspontot jelent a nemzeti kisebbségi közösségek tagjai számára (Ballón et al. 2006), különösen, ha ez azt jelenti, hogy nem anyanyelvükön kell tanulniuk vagy később tanítaniuk (Lendák-Kabók 2020).

Módszertan

A kvalitatív kutatás harmincegy mélyinterjú alapszik, amelyeket a vajdasági magyar kisebbség tagjaival készítettem (huszonöt nővel és hat férfival).⁷ Az interjúalanyok az interjúkészítés pillanatában hallgatói státusszal rendelkeztek az Újvidéki Egyetemen, illetve az Újvidéki vagy Belgrádi Egyetemen oktatóként vagy kutatóként dolgoztak. A kutatásban az alanyok nevét kóddal jelöltem, pl. HFS (angolul: Hungarian Female Student⁸ = magyar női hallgatók) vagy HFP (angolul: Hungarian Female Professor = magyar tanárnő), a számok a kódok végén az interjúalanyok korát jelölik, a legidősebbtől a legfiatalabbig a számok növekednek, illetve az interjúalanyokat születési évük szerinti időrendi sorrendben sorakoztattam fel.

Az alanyok kiválasztásánál „*hólabda*” (angolul *snowball sampling*) mintavételt alkalmaztam, vagyis magukat az interjúalanyokat kértem meg, hogy ajánljanak további résztvevőket a kutatáshoz. Az interjúkat felvettem, és a hanganyagot gépelt anyaggá alakítottam át, majd visszaküldtem az interjúvoltageknak jóváhagyásra. Az interjúk 2014 végén és 2015 elején készültek. Az interjúalanyok 1952 és 1993 között születtek, és Vajdaság különböző településein nőttek fel.⁹

➔ Irodalom Tanszéken. További karok, amelyeken kizárólag magyarul folyik az oktatás: az újvidéki Művészeti Akadémia magyar nyelvű (színművész) tagozata és a szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

⁷ A kutatás során összesen negyvenhat interjút készítettem, magyar, szlovák, román és szerb hallgatókkal és tanárokkal/kutatókkal (nőkkel és férfiakkal), akik az interjú pillanatában az Újvidéki Egyetemen vagy a Belgrádi Egyetemen tanultak vagy dolgoztak.

⁸ A kódolást angol nyelven végeztem, így az interjúvoltage neve helyett is angol rövidítések szerinti kódokat használtam.

⁹ A települések nevét a dolgozatban nem tüntettem fel, annak érdekében, hogy ezzel is megvédjem az interjúalanyok identitását.

A mélyinterjúk elfogadott módszereknek számítanak a nőkkel (és férfiakkal) kapcsolatos kutatásokban, illetve más hátrányos helyzetű csoportok tanulmányozásában is (Esterberg 2001). Az interjúk legépelet anyagának elemzésénél narratív elemzési módszert (Law 2004) alkalmaztam. A szövegeket Saldana (Saldana 2013) és Esterberg (Esterberg 2001) módszerei alapján kódoltam. Ez azt jelentette, hogy az első körben nyílt kódolási rendszert alkalmaztam a nyelvvel kapcsolatos témakörök meghatározásához, majd a témaköröket nagyságkódokkal osztályoztam. A szerb nyelvtudás három szintjét határoztam meg: magas, közép- és alacsony. A nyelvi nehézségnek három szintjét is megkülönböztettem: nagy, közepes, valamint nehézség nélkül.

Bármely kisebbségi és többségi viszonyban előfordulhat társadalmi nemek szerinti különbség is, amely könnyebben azonosítható, ha az *interszekcionalitást* (Crenshaw 1991) mint elméleti keretet és mint módszert használjuk. Tehát az interszekcionalitás kiváló módszernek is bizonyult (az elméleti keret mellett) a társadalmi nem, etnicitás és az (anya)nyelv közötti kölcsönhatás elemzésére, amely kölcsönhatás új egyenlőtlenségeket tár fel (Lykke 2010). Mivel első-sorban láthatóvá teszi a láthatatlant, az interszekcionalitás tökéletes eszköz a nemzeti kisebbséghez tartozó nők (és férfiak) helyzetének elemzéséhez Szerbia felsőoktatási rendszerében.

A kutatásban külön elemeztem a természet- és műszaki tudományi (a továbbiakban: TM) szakokon tanuló és/vagy dolgozó nők és férfiak narratíváit, illetve a társadalom- és humántudományi (a továbbiakban: TH) tanuló és/vagy dolgozó nők és férfiak narratíváit. A különböző szakokon tanuló és oktató/kutató nők és férfiak narratíváit összehasonlítottam.

Női hallgatók

Összesen tizenkét női hallgatóval készült interjú, akik 1987 és 1993 között születtek, a Vajdaság különböző településein. Tizenegy interjúalany magyarul tanult az iskoláskor előtti intézménytől egészen a középiskoláig, egy hallgató nő járt csak szerb nyelvű óvodába. Heten TM-szakokon tanultak, és ötven TH-szakon.

A többségi nyelv ismeretét illetően a többség szerbnyelv-ismeretének szintjére jelentősen kihatott szülővárosuk, illetve szülőfalujuk nemzeti összetétele. Akik többnyire szerb környezetben nőttek fel, jól beszélték a nyelvet. Egy kivételével, aki gyerekkorában szerb környezetből költözött át magyar környezetbe. A többségében magyar etnikum által lakott helységeken felnőtt hallgató nők gyengén, illetve közepes szinten beszélték a szerb nyelvet. Mind a tizenkét meginterjúvult homogén (magyar) házasságban született és nőtt is fel.

Tizenegy hallgatónő szerb nyelven kezdte egyetemi tanulmányait, és csak egy tanul magyar nyelven a Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.

A gyenge szerb nyelvtudású női hallgatók (HFS4, HFS7, HFS9, HFS11, HFS12) a többségében magyarul településeken vagy olyan településeken nőttek fel, ahol a magyar lakosság jelentős számú.

Ami az egyetemi tanulmányok kezdetét illeti, négy női hallgató (HFS4, HFS7, HFS11 és HFS12) nagyon alacsony szinten beszélte a szerb nyelvet, amikor az egyetemre iratkozott. A kellemetlen érzés mostanáig követi őket, ha szóbeli vizsgákon szerb nyelven kell beszélniük, vagy a nyilvánosság előtt kell megszólalniuk. A többségi nyelv gyenge tudása állandó szorongást eredményez, a szóbeli vizsgán emiatt csökken a teljesítményük, valamint az önbizalmuk kárára megy, a *Másságuk* állandó nehézséget jelent számukra.

Azok a hallgatónők, akik középszinten beszéltek a szerb nyelvet (HFS1, HFS5 és HFS10), úgymond „átálltak” a szerb nyelven való tanulásra, a szerb nyelven való vizsgázásra.

Két hallgatónőnek (HFS2 és HFS3), bevallásuk szerint, egyáltalán nem volt nyelvvel kapcsolatos hátrányuk. HFS2 szülei azt mondták, hogy támogatják majd tanulmányai alatt, akkor is, ha évet kell ismételnie az egyetemen, hiszen ő magyarul végezte az addigi iskoláztatását, de szerb nyelven jár egyetemre. Tehát a *Másságára* a szülei hívták fel a figyelmét, ők azok, akik a kisebbségi létet nehézségként élték meg, ők azok, akiknek alacsonyabb elvárásaik vannak a lányukkal szemben, mert ő *Más*.

A továbbiakban az interjúrészeket segítségével mutatom majd be a kutatás eredményeit.

A TM-szakokon tanuló négy kikérdezett (HFS1, HFS3, HFS6, HFS12) kifejtette, hogy a nyelvvel kapcsolatos tapasztalataik nagyon pozitívak. A tanárok nagyon megértőek és támogatóak voltak, a kollégák is nagyon kedvesek és segítőkészek voltak, néhányan meg is tanultak néhány szót magyarul. HFS6 a következőképpen nyilatkozott az egyetemkezdről:

Az első szemeszterben inkább az a szerb tanulás, az átállás, meg a szerbül gondolkodás, a szerbül reprodukálás, az volt kicsit nehezebb beleszokni, de aztán belejön abba is az ember, úgyhogy nem volt olyan szörnyű. Jártam elejébe [...], párszor vettem privát órát matekból, de az is nagyon az elején, és aztán mindent egyedül tanultam. Az a szerencsém, hogy vagyunk még páran, tehát csoportban tanulunk. Összebarátkoztunk, és tényleg összejárunk (HFS6).

Ezzel ellentétben HFS4 és HF12 TM-szakokon tanultak, de volt negatív tapasztalatuk is, illetve hátrányos helyzetbe kerültek a nyelvi nehézség miatt.

A tanár a szóbeli vizsgán megkérdezte HFS4 hallgatónőt, hogy magyarul tanult-e eddig, amikor igennel válaszolt, alacsony osztályzatot kapott. Az erre vonatkozó tapasztalatának interjúrészlete lejjebb olvasható:

Hát, volt egy eset, első évben, az egyik vizsgán, az idősebbek azt tanácsolták, hogy ebből a tantárgyból a kollokviumokat szóbelileg csináljuk meg a tanárnál, és hát én is ezt választottam, és nem kaptam túl jó jegyet, 7-est kaptam. És utána úgy voltam vele, hogy ez biztos azért van, mert nem készültem fel elég jól, majd legközelebb jobban felkészülök. És akkor majd jobb lesz. És legközelebb, amikor tényleg többet készültem, és úgy éreztem, hogy jobban tudtam az anyagot, akkor is pontosan ugyanannyi pontot adott a tanár. Tehát még az előző, az első kollokviumban megkérdezte, hogy én magyarul fejeztem-e az iskolát, és akkor mondtam, hogy igen. De mást nem kellett. Csak ezt úgy érzem, hogy talán egy kicsit úgy, kicsit olyan... furcsa volt nekem. Minthogyha úgy jött volna le az egész, hogy „örülj annak, amit kapsz”. Körülbelül (HFS4).

HFP12 a narratívájában kihangsúlyozza, hogy abban az utcában, ahol felnőtt, kizárólag magyarok laktak, így nem volt lehetősége szerb nyelven beszélni, majd később teljesen magyar környezetben járt iskolába is. Attól függetlenül, hogy személyes megítélése szerint nem volt diszkriminatív jellegű tapasztalata a nyelvtudása miatt, sokat küzdött a nyelvi nehézségekkel. Az interjú egy része lejjebb olvasható:

Nem szeretek így odamenni tanárokhöz, mert inkább hallgatók. Kérdéseket se nagyon szeretek fölteni. Ha nem muszáj, nem teszek föl. Például, mikor volt a kollokvium, akkor is az asszisztentst meg kellett kérdezni, hogy a negatív számok is számítanak vagy nem. Mert ha a negatív számok is számítanak, akkor nem jó a példa. Ha igen, akkor háromféleképp kell, ha pozitív mindkettő, az egyik pozitív, a másik negatív, és így körbe az egészet, ez úgy túl sok, és akkor meg kellett kérdezni, hogy hogy nézi. És akkor is úgy összevissza nyögtem, rossz érzés volt (HFS12).

HFS7, HFS8, HFS10 és HFS11 TH-szakokon tanulnak, és negatív tapasztalatokat szereztek a szerb nyelv nem tökéletes tudása miatt. HFS7-nek egy elég traumatikus élménye is volt az egyik vizsgán, ahol a tanár nyíltan megszólta, majd miután elment hozzá konzultációra, a tanár azt ajánlotta, hogy olvasson

Dosztojevszkijt szerbül, annak érdekében, hogy felzárkózzon nyelvtudását illetően. Az interjúrészlet az említett beszélgetésből:

Szóval tényleg borzasztóan feleltem, ott próbáltam valamit összehozni. És akkor ő mondta, hogy hát azért második év, illene megtanulni az állam nyelvét. Meg hát olyan is elhangzott, hogy a szüleim, amikor ide jöttek, akkor megtanultak szerbül? [...] Nem akartam megkérdezni, hogy maga az őslakos? Volt, igaz, ez volt. S utána elmentem konzultációra hozzá, megkérdeztem, hogy mit ajánl, hogyan tanuljam meg a nyelvet. Monda, hogy olvassak Dosztojevszkijt szerbül. Ez volt a megoldása (HFS7).

HFS11 esetében a némettanárnő szerb nyelvre kérte a szövegfordítást, míg ő magyarra fordította. A tanárnő nem ismerte el a feladatot, viszont a feladat lényege az volt, hogy a hallgatók megértsék az adott idegen nyelvű szöveget (ami HFS11 esetében meg is történt, csak ő az anyanyelvére fordította, nem szerbre). Az interjúrészlet lejjebb olvasható:

Igen. Pont németből, azért, mert az egyik, nem is tudom, verset, nem verset, szöveget, az volt a feladat, hogy fordítsuk le, hogy megértsük. És én lefordítottam magyarra, és mínuszt kaptam azért, mert nem szerbre fordítottam le. Pedig az volt a cél, hogy megértsem. Ahhoz, hogy én megértsem, ahhoz magyarra kell, hogy lefordítsam. Azt, hogy szerbre fordítom le, hogy a többiek megértsék... Őnek is ugyanez volt a feladatuk, ők saját maguknak kell hogy lefordítsák, hogy megértsék. Így nem értettem, hogy én miért kaptam erre mínuszt (HFS11).

A hallgatónők interjúiból kiderül, hogy a TH-szakokon való tanulás sokkal nehezebb azon hallgatónők számára, akik a környezeti nyelvet nem beszélik magas szinten. Attól függetlenül, hogy két TM-szakos is azt nyilatkozta, hogy kellemetlen tapasztalatuk volt a nyelvvel kapcsolatban, mégis nagy részük sokkal elégedettebb az egyetemi légkörrel ebben a kérdésben. Ehhez valószínűleg az is hozzájárul, hogy a TM-szakokon nem szükséges a környezetnyelv tökéletes tudása, hiszen a számok és képletek mindenki számára érthetőek. Az összes hallgatónő narratívájában a *Másság* a nyelven keresztül nyilvánult meg szinte leküzdhetetlen hátrányként.

Tanárnők

Összesen tizenhárom interjú készült a magukat magyarnak (is) valló tanárnőkkel és egy kutatóval, akik 1952 és 1983 között születtek a Vajdaság külön-

böző településein. Hat interjúalany a TM-ben dolgozott és hét TH-területeken. Szerbnyelv-tudásuk főként attól függött, hogy milyen nemzeti összetételű volt a település, ahol felnőttek, ahogy ez a hallgatóknak esetében is fontos szerepet játszott. A tanárnők többsége magyarul fejezte be az egyetem előtti tanulmányait, majd szerb nyelvű egyetemi képzésben vett részt. Fontos megjegyezni, hogy három tanár és egy kutató anyanyelvén tanult egyetemi szinten is, ebből ketten az Újvidéki Egyetemen végeztek, ketten viszont Szegeden jártak egyetemi képzésre.

Többségnyelv-tudásuk tanulmányaik kezdetén, valamint a nyelvvel kapcsolatos nehézségek intenzitása, amikor megkezdték tanulmányaikat, nagyságrendileg kódoltak (magas, közepes vagy alacsony), mint ahogyan a hallgatóknál is. Az ilyen nyelvi kihívások lehetséges okai ugyanazok voltak, mint a magyar hallgatóknak esetében is, azaz a magyar iskoláztatás és a magyar környezet.

A magyar többségű településeken vagy városrészekben felnőtt tanárnők általában közép- (HFP4, HFP6) vagy alacsony szintű (HFP7, HFP8, HFP11) szerbnyelv-tudással rendelkeztek. Az egyetlen kivétel HFP2 volt, aki bár magyar környezetből származott, nagyon jól ismerte a szerb nyelvet, mivel otthon megtanulta. HFP4 és HFP6 közepes szinten ismerte a szerb nyelvet. Azok közül az interjúalanyok közül, akik magas szinten tudták a szerb nyelvet (HFP1, HFP2, HFP3, HFP5, HFP9, HFP10 és HFP12), négyen szerb tannyelvű iskolába is jártak (HFP1, HFP5, HFP6 és HFP10), négyük szerb környezetben nőtt fel (HFP3, HFP5, HFP9 és HFP12), és ketten (HFP5 és HFP13) vegyes házasságból (az egyik szerb anyanyelvű, a másik magyar anyanyelvű szülő) származnak.

Két interjúalany tanulmányai elején súlyos nyelvi nehézséggel szembesült (HFP8, HFP11), ami egyértelműen összefügg az alacsony szerbnyelv-tudással, és ez, mint már szó volt róla, a környezettől függött, ahol felnőttek. HFP7-nek nem okozott problémát alacsony szintű szerbnyelv-tudása, mivel magyarul tanult.

A továbbiakban, mint korábban is, az interjúrészletek segítségével mutatom majd be a kutatás eredményeit.

HFP2 magas szinten tudta a szerb nyelvet, szerinte ez a régi Jugoszláviában nem volt gond, mindenki ismerte a másik nyelvét. A gyerekek még az utcán játszás közben elsajátították. Ma már sajnos ez nincs így. HFP2 a szerb nyelv tanítására is kitér, amely sok gondot okoz a kisebbségi tanulóknak már évtizedek óta. Az interjú részlete lejjebb olvasható:

Valamikor az normális volt, hogy egy iskolában, gimnáziumban, általános iskolában a szerb osztályok tanulóit ugyanúgy ismertük, mint a magyart, beszélgettünk egymással. Ők is tudtak magyarul, mi is szerbül. De most ez

nincs. Vannak olyan helyek, mint Kanizsa, Horgos, vagy Csantavér, vagy Zenta, ahol nyilván még nagyobb számban él a magyarság, az onnan jövő hallgatóimnak saját bevallásuk szerint nagy nehézséget okoz a szerb nyelv, mások meg tudják. Én úgy látom, hogy a lokációtól is függ. Hát persze családi dolog is. Csak itt azt hiszem, hogy kisgyerekkorban lehet legjobban megtanulni a nyelvet. Ma szinte elképzelhetetlen, hogy mi az utcán megtanultuk, mert egymással játszottunk. Ma nem is játszanak az utcán, más világ van, itt kezdődik a probléma. Meg az iskolai szerbtanítás is! Erről sokat beszélnek, hogy nagyon rossz, meg más módszerekkel kellene dolgozni, mert ez megint olyan, mint a környezetnyelv, idegen nyelv is meg nem is, de valami olyan módszert kellene használni, amely a kettő között van, és frissíteni a tanítást, nemcsak a módszereket, hanem az anyagot, Ivo Andrićot például csak később kellene olvasni eredetiben. Mai szövegeket kellene, köznyelvi szövegeket alkalmazni, biztos, hogy ez segítené. Hát valamit ezen a téren tenni kellene, de itt azt hiszem, hogy a szerb szakosoknak is erre kell törekedniük. Én, ha visszagondolok, elmondhatom, hogy a gimnáziumban, de az általánosban is, nagyon jó szerbtanáraitam voltak. Egyik kedvenc tanárom volt a gimnáziumi szerbtanárnőm, szerettem, most is előttem van, ahogy előad, szinte saját gesztusaimban is felismerem őt, tehát átvettem ezeket, mert annyira hatott (HFP2).

Azoknak az interjúalanyoknak a története, akik tanulmányaik kezdetén közepes nyelvi nehézségekkel szembesültek, jelentősen eltér. HFP4 szerb nyelven kezdte tanulmányait középszintű szerbnyelv-tudással, ezért (csak) közepes nyelvi nehézségekkel szembesült, de azért, amikor visszaemlékezett a kezdetekre, nem volt egyszerű túltenni magát a nyelvi nehézségen. A szerb nyelvű szakterminológiát egyáltalán nem ismerte. A következő interjúrészletben olvasható a története:

Igen, az első évben volt olyan nehézség, hogy nekem nagyon sok gazdasági szókincsem nem volt, nem volt tárgyszókincsem, és bizonyos szavakat egyáltalán nem érttem szerbül, amit ugye elmondtak, és nem tudtam lefordítani magyarra se, mert nem tudtam, hogy mi a tartalma. Abban az időben rengeteget jártam könyvtárba. Meg ilyen értelmező szótárakat vásároltunk, meg ehhez hasonló, úgyszólván mondtam is otthon néhányszor, hogy néha olyan, mintha kínaiul beszélnének, annyira nem értem a dolgokat, de nagyon jó barátnőim voltak, akikkel közösen el tudtunk menni és kutatni a könyvtárba mindenfélét után, és akkor hát, hogy úgy mondjam, áthidaltuk ezeket a nehézségeket. Első évben természetesen

akkor még minden tantárgyat magyar nyelven hallgattunk. Nagyon nagy előnye volt annak, hogy az anyanyelvünkön hallgathattuk, úgyhogy most is azt veszem észre a hallgatókon, hogy az első éven a magyar hallgatóknak jobb az átlaga, mint a többi, magasabb évfolyamokon, és ennek is az oka, hogy a nyelvet akkor még tudják, mert ugye anyanyelvünkön van a legtöbb tantárgy, a későbbiek folyamán viszont már nemigen, és akkor az átlagon azért az meglátszik. Úgyhogy nem volt, semmilyen hátrányom nem volt ebből kifolyólag (HFP4).

HFP4 az interjújában megemlíti egy fontos tényt, az pedig a magyar hallgatók átlageredménye az egyetemi tanulmányaik során. Az átlag szorosan összefügg a szerbnyelv- (nem)tudásukkal, tehát másodrendű, úgymond sikertelen hallgatókká, egyetemistákká válnak.

HFP5 és HFP10 „inverz” problémával küzdöttek, amikor középiskolai tanulmányaikat szerb nyelven fejezték be, majd magyarul kezdték meg egyetemi tanulmányaikat.

HFP10 története egyedi, mivel először magyar tannyelvű általános iskolába járt, majd szerb nyelvű középiskolába, majd Magyarországon folytatta egyetemi képzését, így vissza kellett állnia a szerb nyelvről az anyanyelvére. Ez a fordulat elmondása szerint mérsékelt kihívás volt számára, lassabban tudta megoldani a matematika- és a fizikafeladatokat, amelyeket a középiskola során már egy bizonyos szintű önműködő rendszerrel tett. Később doktori tanulmányait a Belgrádi Egyetemen kezdte el, ahol újból vissza kellett váltania a szerb nyelvre. HFP10 *Mássága* Magyarországon és Szerbiában egyaránt érezhető volt.

A HFP6 narratívájában elmondta, hogy miután a középiskolában az utolsó két évben váltott, és szerb nyelvű osztályba kezdett járni, nehézségekbe ütközött a tábláról való olvasás során. *Másságát* akkor kifejezetten érzékelte, viszont már az egyetemi tanulmányai zökkenőmentesen indultak a szerb nyelvű középiskolai tanulmányok után. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet:

Ott elég „nehéz” volt a kezdet, ugye, tíz évig tiszta magyar környezetben, magyar nyelven jártam iskolába, úgyhogy ismeretlen volt számomra a táblán fölolvadni, olyat például, hogy három plusz kettő, négy mínusz három szerbül. Ez a kezdeti nehézség után probléma nélkül színötös eredménnyel fejeztem be a gimnáziumot is. Az egyetemen [...] a nyelv akkor már nem volt probléma (HFP6).

Fontos rámutatni, hogyan változott a nyelvtudásuk szintje az évek során, mivel soha nem volt könnyű mindkét nyelv magas szintű nyelvismeretét fenntartani, különösen akkor, ha a nyelveknek csak az egyikét (főleg a szerb nyelvet)

használták a kommunikációs, oktatási és tudományos produkcióban. Kilenc tanárnő megőrizte a magas szintű magyar nyelvtudást. HFP1, HFP6 és HFP8 anyanyelvén közepes szintű szakmai nyelvtudással rendelkezik (vagyis mérsékeltén képes magyarul szakmán belül kommunikálni). HFP9 alacsony magyar nyelv-tudással rendelkezik, ami egyértelmű jel volt, hogy anyanyelve karrierje során „megváltozott” (Skutnabb-Kangas 1981).

A magyar tanárok és a kutató a kétnyelvűsége előnyként tekintett, mivel szerb és magyar nyelven is tudnak egyaránt olvasni, írni és publikálni. A magyarországi és a Kárpát-medencei kapcsolati hálót tisztelik, és szinte mindig előnyükre válik. Néhányuk kutatást végzett vagy disszertációt írt Magyarországon. Egyesek részt vettek magyar(országi) felsőoktatási intézményekkel való közös projektekben vagy más együttműködésekben. A HFP8 a következő interjúrészletben nyilatkozik róla:

Szerbül, igen. Ez volt előnye a magyar nyelvnek, hogy nagyon aktuális kísérleteket végezhettem Magyarországon, meg tudtam velük beszélni a problémát, mert ez a téma még mindig nagyon aktuális, valójában nagyon jól lehet publikálni munkát, nekem elég sok publikációm megjelent külföldön, ezekben az impaktfaktoros szaklapokban (HFP8).

A tanárnőknél az etnikai hovatartozásuk a karrierjük elején hátrányt jelent, később azonban kompenzálják a szakmai kétnyelvűséggel és a magyarországi és Kárpát-medencei kollégákkal való jelentős kapcsolatok kialakításával. Ezt a jelenséget a posztkoloniális elméletből fakadó *Másságnak* tulajdoníthatjuk, mivel a többi emberrel szembeni máságuk által juttatják magukat előnyhöz, illetve a kezdeti hátrányból előnyt kovácsolnak (Jensen 2011).

Férfi tanárok és hallgatók

A tanárok 1978 és 1984 között születtek, míg a hallgatók 1986 és 1992 között. Hat, magát magyarnak (is) valló férfival készítettem interjút. Az alanyok Vajdaság különböző területeiről származnak, alap- és középfokú oktatásukat mindannyian anyanyelvükön, azaz magyarul végezték. Öt interjúalany TM-háttérrel rendelkezett, egy TH-tanulmányokat folytatott.

A férfi interjúalanyok válaszai alapján kiderült, hogy mindannyian magyar nyelven tanultak, majd szerb nyelven kezdték meg egyetemi tanulmányaikat. A települések etnikai összetétele, ahol nevelkedtek, jelentős hatással bírt az interjúvoltagek többséginyelv-ismeretére. Az interjúalanyok, akik szerb nyelvű környezetben nőttek fel (HMP1, HMP2 és HMS3), magas szerbnyelv-tudással rendel-

keztek. A magyar nyelvű (HMS1, HMS2 és HMS4) környezetből érkezők közép- vagy alacsony szinten ismerték a szerb nyelvet. Az egyik tanár vegyes házasságból származott (HMP1), amellet, hogy szerb nyelvű környezetben is nevelkedett.

A továbbiakban az interjúrészetek segítségével mutatom be a kutatás eredményeit.

A vegyes házasságban nevelkedett tanár (magyar apa, horvát anya) narratívájából kiderül, hogy magas szintű szerbnyelv-tudással rendelkezik:

Nem volt semmi nyelvi gátlásom. Már az általános iskolában is jobban tudtam a szerbet, mint a szerbek. Sokszor csináltam nekik a házi feladatot, úgyhogy általános iskolás korom óta egy szinten beszéltem (HMP1).

A fent bemutatott interjúrészet az interjúalany performatív cselekvése, amelyet a Jensen által javasolt *agency*-nek tekinthetünk, ahol (mint jelen esetben) a szereplő nem fogadta el a *Mássá* válását, hanem inkább úgy döntött, hogy megtagadja a *Másikat* (Jensen 2011, 73).

HMP2 elmondta, hogy nincsenek nehézségei a nyelvvel, de mivel általános és középiskolai tanulmányait magyarul fejezte be, a matematikában használatos néhány szakterminust csak magyarul ismerte. Ezt kiemelte az interjúban, mint érdekességet, hiszen szerb nyelven fejezte be az egyetemi tanulmányait, sőt tanársegéd, majd egyetemi docens lett belőle, de minden óra előtt fel kell elevenítenie egyes szerb nyelvű kifejezéseket, mivel azok magyarul „vésődtek be az agyába”. A következő interjúrészet alapján vonhatóak le a fenti következtetések:

A matematikával kapcsolatos kifejezéseket a mai napig nem tudom szerbül, egyszerűen azért, mert nem várták el tőlünk, hogy a terminológiát tudjuk szerbül, hanem hogy inkább meg tudjuk oldani a példákat, szóval meg tudjuk csinálni az elvárt dolgot, és egyszerűen arra az elég volt, hogy ne tanuljam meg a terminológiát. Én most ezt nagy hátránynak tartom, mert néha, amikor előadok, magyarázok, akkor előtte eléggé fel kell készülnöm, hogy megjegyezzem arra a pár órára, hogy milyen terminológiát kell használnom, és emígy meg azt nem tudom. Szóval látszik, hogy nem használtam azokat a szavakat (HMP2).

A hallgatók mindegyike szerb nyelven folytatta tanulmányait az egyetemen az interjú idején. Az egyetlen olyan hallgató, aki tanulmányainak kezdetén nagyon magas szinten ismerte a szerb nyelvet, olyan településen nőtt fel, ahol a lakosság többsége szerb, tehát elsajátította a nyelvet. A középszintű nyelvismerettel rendelkező hallgatók (HMS1, HMS2, HMS4) olyan vajdasági településekről származtak, ahol jelentős számú a magyar közösség.

Az egyik, közepes nyelvi nehézségekkel küzdő hallgató (HMS1) kijelentette, hogy annak ellenére, hogy szerbnyelv-ismerete nem tökéletes, képes megbirkózni a tananyaggal, és folyamatosan fejleszti a szerbnyelv-tudását is. Ezért leginkább a kollégáinak hálás, akik folyamatosan kijavították, amikor nyelvtani hibákat ejtett. A nyelvet nem tekintette diszkriminációforrásnak, elfogadta *Másságát*, és azon dolgozott, hogy minél előbb előnyt kovácsoljon belőle. Sőt, már eleve úgy indult, hogy előnye származik majd a szerb nyelv ismeretéből, és hogy sikeres karriert fut be, mivel mindkét nyelven elsajátítja a szükséges készségeket és kompetenciákat. Nem ismerte el annak lehetőségét, hogy a nyelv diszkrimináció forrása.

HMS2 közepes szinten beszélt a szerb nyelvet, viszont egyáltalán nem ismerte a szerb nyelvű terminológiát. Nem tudott kellően megbirkózni a tananyaggal sem. Részben emiatt a tanulmányai első évében nem tette le a szükséges számú vizsgát, néhány vizsgát átvitt a második évre, majd később meg kellett ismételnie az adott évet. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet:

Azt nem tudom, hogy milyen szinten tudtam a nyelvet, de tudtam elbeszélgetni, de a szerb szaknyelvet abszolút nem tudtam, az ismeretlen volt számomra. Beültem az első matekóra, és az olyan volt, hogy Wow. Szép és jó, de meg kéne érteni. Akkor hát ez másodikban kicsúcsosodott, a szerb nyelv nem tudása, összejöttek a tantárgyak, amelyeket nem tettem le, mert túl nehéz volt, és megismételtem a második évet. Végül is belejöttem, nem volt szörnyű. Nem is voltam a legszorgalmasabb, azt is el kell ismernem, másik meg a nyelvtudás hiánya, úgy gondolom, hogy nyelvtudás most nem lehet kimondott akadálya a tanulmányoknak. Ha valaki be akarja fejezni, az be fogja (HMS2).

HMS2 narratívája magabiztosabb hozzáállás, amelyben elmagyarázza, hogy a nyelvi nehézség nem lehet akadálya a sikernek, hiszen ha valaki tényleg be akarja fejezni az egyetemet, akkor be is fejezi, a nyelvekkel kapcsolatos kihívásuktól függetlenül.

Az egyetlen férfi interjúalany (HMS4), aki TH-területen tanult, kijelentette, hogy sok erőfeszítést tett a szerb nyelvi készségének tökéletesítése érdekében. Rendszeresen olvasta az újságokat, és követte a szerb nyelv grammatikájával kapcsolatos legfrissebb híreket, helyesírási és nyelvtani szabályait. Noha emlékszik, hogy a tanárok támogatták, és megpróbálták ösztönözni a többség nyelvének a legmagasabb szintű elsajátítására, volt egy olyan tapasztalata, ahol etnikai hovatartozása és nyelvi nehézségei miatt diszkrimináció áldozatának érezte magát. Ezt a következő idézet támasztja alá:

Egyetlen helyzetben éreztem, a mai napig is szoktam emlegetni, egy általam kedvelt választott tantárgyról volt szó, olyan, hogy besoroltak, és azt választottam, de ettől függetlenül nekem tetszett a tantárgy, parlamentáris jogról volt szó, ami érdekes, meg ha az ember követi az eseményeket, akkor félig-meddig már ismertek számára ezek az eljárások. Olyan professzor adta elő, aki, hát konkrétan, ugye, a Radikális Pártnak az elnökjelöltje volt még annak idején. Attól függetlenül, hogy részben nézeteket váltott, jelenleg a Haladó Párt tagja, de a régi értékeket, azt gondolom, hogy még továbbra is hordozza magában, és az meg is nyilvánult elég szépen az órán egyes kijelentésekkel, de ennek ellenére én bevállaltam egy órás beszámolót. A vizsgán mind a három kérdésre jól tudtam a választ, ráadásul ott volt a beszámoló, amit természetesen nem vett figyelembe, így azt hiszem, közvetett diszkrimináció alapján hatost kaptam. Szerintem szebb osztályzatot érdemeltem (HMS4).

HMS4 állítását érdekes elemezni, mivel ezt az előre megállapított elfogultságot a kilencvenes években politikailag aktív tanárhoz fűzte, amikor a politikai légkör nem az etnikai kisebbségeket részesítette előnyben, és az előadásokon a tanár is hasonló nyilatkozatokat tett. Úgy tűnik, hogy HMS4 bizonyítani szeretett volna, és félelem nélkül választotta a tantárgyat. A végén azonban nem járt sikerrel, megkülönböztetettnek és alárendeltnek érezte magát, *Mássága* hirtelen felszínre tört, annak ellenére, hogy HMS4 sokat dolgozott azon, hogy ne legyen *Más*. A „kudarcot” ebben a tárgyban a tanár politikai hovatartozásának tulajdonította. HMS4 hangsúlyozta, hogy a legtöbb tanár gyakorló politikus volt, támogatva a konzervatív pártokat és a nemzetállamot, következőképpen kevésbé megértőek és toleránsak az etnikai kisebbségből származó hallgatókkal.

A férfinarratívákban a többségi-kisebbségi nyelv relációjában inkább a sokrétűbbé válást hangsúlyozták, és nem a hátrányos helyzetet hozták előtérbe.

Összegzés

A kvalitatív kutatás eredményeit elemezve először a magyar hallgatónők narratíváit mutattam be. Az interszekcionalitást mint elméleti keretet és mint kutatási módszert alkalmaztam, ezáltal felszínre hozva és láthatóvá téve a láthatatlan hátrányokat, az etnikai, nyelvi és a társadalmi nemi szempontú hátrányok egymásba fonódását és azok egységesített hatását a női hallgatókra. A nyelvi kompetencia szintje különbséget mutatott az interjúvoltak születési és nevelkedési helyétől függően. Ennek függvényében néhány interjúalany

magas szinten beszélt a többségi (szerb) nyelvet, ám tanulmányaik kezdetén nehézséget tapasztaltak, mert „az agyukat át kellett állítaniuk” egy másik nyelven való tanuláshoz és vizsgázáshoz. Nekik a nyelv csak belső küzdelem volt, nem szélesebb körű, kívülre mutató állapot. Azok, akik többségében magyarul településről származtak, ritkán beszélték a többségi nyelvet olyan szinten, hogy zökkenőmentesen be tudjanak lépni Szerbia felsőoktatási rendszerébe. Számukra a nyelv a kezdetektől fogva az egyenlőtlenség forrása volt, a *Másság* fő eleme, és megpróbálták a választott pályán maradni annak ellenére is, hogy több erőfeszítést és befektetett munkát igényeltek a tanulmányaik. A TM-tanulmányok során ez a küzdelem nem volt olyan kiemelkedő a nők körében, de azoknál, akik szerb nyelven folytatták tanulmányaikat valamelyik TH-szakon, a nyelv volt a diszkrimináció fő forrása. A nyelvtudás kevésbé hangsúlyos a TM-szakokon, ahol a hallgatók és a tanárok gyakran képletekkel és írásbeli vizsgák által kommunikálnak (Lendák-Kabók–Lendák 2017, 291). A TH területein állandó nyomás nehezedik a kisebbségi női hallgatókra, hogy tökéletesen elsajátítsák a szerb nyelvet, ami pedig szorongást kelt bennük. Néhányan felveszik a harcot ezzel a hátránnyal, de a legtöbben elveszítik lendületüket, és még bizonytalanabbá válnak, fátumszerűen elfogadják a hátrányos helyzetüket, és nem küzdenek ellene. Ezáltal a későbbiekben sokkal kevesebb lehetőségük van egyes foglalkozásokat betölteni vagy karriert építeni, mint például az egyetemi tanári és/vagy kutatói karrier vagy a bírói szakma, amelyeknél a magas átlag feltétel, és előnyt jelent.

Az interszekcionalitás a magyar tanárnők narratíváiban is többszintű különbséget hozott a felszínre. A nyelv, az etnicitás és a társadalmi nem náluk is jelentős különbségeket eredményezett. Ami viszont különbözött a hallgatóknak narratíváitól, az volt, hogy a tanárnők egy másik politikai környezetet idéznek fel a narratíváikban, a volt Jugoszláviát, ahol egészen más megközelítés alakult ki a kisebbségi és többségi nyelvoktatást illetően az iskolákban. Azokban a községekben, ahol jelentős kisebbségi közösség élt, a szerb tanulók szintén megtanulták a kisebbségi nyelvet. Mindenki beszélt a többiek nyelvén, és nem volt ilyenfajta szegregáció, így biztosítva volt egy magasabb toleranciaszint. Ennek ellenére a legtöbb tanárnő kiemelte, hogy a szerb felsőoktatási rendszerbe való belépéskor vannak bizonyos nyelvi nehézségek is. Míg ez a probléma szinte észrevétlen volt azok számára, akik már folyékonyan beszélték a többségi nyelvet, elég jelentős volt azok számára, akik alacsonyabb szintű szerbnyelv-tudással rendelkeztek, és szükségük volt egy bizonyos időre, hogy felzárkózzanak. A magyar tanárnők kiemelték, hogy a nyelvnek igen jelentős a szerepe, és arra is kitértek, hogy a magyar nemzetiségű hallgatóknak magas

szintű szerbnyelv-tudással kell rendelkezniük a felsőoktatási rendszerben a siker érdekében. Egyetértettek abban, hogy még a TM-tanulmányokban is magas nyelvi kompetenciával kell rendelkezni. Az évek múlásával a magyar nyelv ismerete előnyt jelentett a magyar tanárnők számára, mivel nyelvtudásukat és a magyar nemzetiségi háttérüket felhasználták a magyar kollégáikkal való kapcsolatépítésre Magyarországon. Ilyen módon a *Másság*ukból előnyt kovácsoltak, ahogyan Jensen (Jensen 2011) is felveti ezt a kutatásában. A magyar tanárnők inkább a nyelv előnyeiről beszéltek, miközben a magyar női hallgatók esetében nem ez volt a helyzet. Ez annak a ténynek tulajdonítható, hogy a nyelvhez fűződő negatív élményeik régebben történtek, és az idő múlásával már nem hatnak tragikusan, illetve a karrierjükre már nem volt akkora hatása (miután egyetemi pályára léptek), miközben ugyanazok a kihívások viszonylag friss emlékek még a magyar női hallgatók számára.

A férfiak esetében a nyelvnek nem volt akkora hatása, mint a nőknél. A férfiaknál, tanulmányterülettől függetlenül, a nyelvi nehézség és az etnicitás hozott magával egy bizonyos szintű *Másság*érzetet, de ezen megpróbálnak minél előbb túllépni, és a kétnyelvűsége összpontosítani, előnyt kovácsolni látszólagos hátrányukból. Ez a fajta narratíva egy magabiztosabb narratívaként jelentkezett a férfiaknál, nem fogadták el a *Mássá* válasukat, inkább az *agency* lép fel, amely által megtagadják a *Másság*ukat.

A kvalitatív kutatás eredményei alátámasztják a korábbi kutatásokat, amelyek rámutatnak a vajdasági magyar kisebbségnél sokszor kialakuló többségi nyelvvel kapcsolatos nehézségekre. A tanulmány viszont külön rávilágít a nyelvi nehézség társadalmi nem szempontú dimenziójára is, és ezt a posztkoloniális *Másság* elemének segítségével mutatja be.

Irodalom

- Ballón, Estela Godinez–Chavez, Christina–Gomez, S. Terri–Posey, Sandra Mizumoto. 2006. Are you oppressed if you don't think you are?: Defining and defending prosperity among working-class students in a public university. *Women's Studies*, 35 (6): 595–604.
- Bene Annamária. 2000. Vajdaság, egyetem, kétnyelvűség. *Iskolakultúra* 10 (5): 3–13.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brons, Lajos. 2015. Othering, an Analysis. *Transience, a Journal of Global Studies* 6 (1): 69–90.

- Brubaker, Rogers. 1996. *Nationalism reframed: Nationhood and the national question in the new Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Childs, Peter–Williams, Patrick. 1997. *An Introduction to Post – Colonial Theory*. London: Pearson Education Limited.
- Csernicskó István. 2009. Az ukrajnai oktatáspolitikai a nyelvi asszimiláció szolgálatában. *Korunk* 20 (2): 33–40.
- Crenshaw, Kimberlé W. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum. *PhilPapers* 140 (1): 139–167.
- Crenshaw, Kimberlé. W. 1991. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review* 43 (6): 1241–1299.
- Crenshaw, Kimberlé W. 2004. Intersectionality: The Double Bind of Race and Gender. Sheila Thomas interjúja. *Perspectives*, tavaszi szám. http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publishing/perspectives_magazine/women_perspectives_Spring2004CrenshawPSP.authcheckdam.pdf, (2020. aug. 30.)
- Esterberg G., Kristin. 2001. *Qualitative Methods in Social Research*. USA: McGraw-Hill Higher Education.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- Filipović, Jelena–Vučo, Julijana–Đurić, Ljiljana. 2007. Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*. Channel View Publications 8 (1): 1–20.
- Fishman, Joshua. A. 1991. *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Göncz Lajos. 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: Magyarorsággutató Tudományos Társaság.
- Jaspal, Rusi. 2009. Language and social identity: A psychosocial approach. *Psych-Talk* (64): 17–28.
- Jensen, Sune Qvotrup. 2011. Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies* 2 (2): 63–78.
- Kontra Miklós. 2005. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. In *Sült galamb?: Magyar egyetemi tannyelvpolitika*, szerk. Kontra Miklós 9–14. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet–Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Kovačević, Nataša. 2008. *Narrating post/communism: colonial discourse and Europe's borderline civilization*. New York: Routledge.
- Kóczé, Angéla–Popa, Raluca Maria. 2009. *Missing intersectionality: Race/ethnicity, gender, and class in current research and policies on Romani women in Europe*. Center for Policy Studies Working Papers. Budapest: Central European University.
- Kymlicka, Will. 2007. *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.

- Law, John. 2004. *After Method: Mess in social science research*. London–New York: Routledge.
- Lendák-Kabók Karolina. 2016. Az interszekcionalitás vajdasági vonatkozásai. *Létünk* 46 (4): 73–87.
- Lendák-Kabók, Karolina. 2017. Uticaj jezičke barijere na uspeh žena iz mađarske nacionalne zajednice u sistemu visokog obrazovanja Srbije. *Temida* 20 (1): 77–94.
- Lendák-Kabók, Karolina–Lendák, Imre. 2017. Language barrier faced by Hungarian women students and teaching staff in the higher education system in Serbia. In *Minority languages in education and language learning: Challenges and new perspectives*, szerk. Filipović, J.–Vučo, J. 281–294. Belgrade: University of Belgrade.
- Lendák-Kabók, Karolina. 2019. *Status of Women from National Minorities in the Serbian Higher Education System – Focus on Women from the Hungarian National Minority*. Doktori értekezés. Újvidék: Újvidéki Egyetem.
- Lendák-Kabók, Karolina. 2020. Ethnic minority women in the Serbian academic community. *European Journal of Women's Studies* (online first)
- Lykke, Nina. 2010. *Feminist Studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.
- Love, Nigel–Ansaldó, Umberto. 2010. The native speaker and the mother tongue. *Language Sciences* 32 (6): 589–593.
- Nađ, Imre. 2006. Nekoliko obeležja migracije vojvođanske elite. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke* (121): 445–456.
- Papp Z. Attila. 2015. Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA-felmérésekben. *Educatio* 24 (2): 51–64.
- Papp Z. Attila. 2017. *Változó kisebbség: Kárpát-medencei magyar fiatalok: A GeneZYs 2015 kutatás eredményei*. Budapest: Mathias Corvinus Collegium – Tihanyi Alapítvány – MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet.
- Saldana, Johnny. 2013. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: Sage publications.
- Seid, Yared. 2016. Does learning in mother tongue matter?: Evidence from a natural experiment in Ethiopia. *Economics of Education Review* 55 (1): 21–38.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1980. Revolutions that yet have no model: Derrida's limited Inc. *Diacritics* 10 (4): 29–49.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1985. The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. *History and Theory* 24 (3): 247–272.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. Can the Subaltern Speak? In *Marxism and the Interpretation of Culture*, szerk. Nelson, Cary–Grossberg, Larry. 66–109. Illinois: University of Illinois Press.

- Székely, Gergő I.– Horváth, István. 2014. Diversity recognition and minority representation in Central and Southeast Europe: A comparative analysis. *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity* 42 (3): 426–448.
- Takács Zoltán. 2013. *Felsőoktatási határ/helyzetek*. Szabadka: Magyarországtudományos Társaság.
- Vincze Enikő. 2012. Társadalmi kirekesztés és interszekcionalitás. *Kultúra és Közösség* 4 (3–4): 71–86.

LANGUAGE AS AN ELEMENT OF THE POSTCOLONIAL *OTHERNESS*

The aim of the paper is to present and explain the difficulties of students and teaching staff with Serbian, the majority language in the higher education system of Serbia, through the concept of *Otherness*, known from postcolonial theories. The paper is based on thirty-one semi-structured interviews conducted with Hungarian female and male teaching staff and students, who studied or worked at the University of Novi Sad or the University of Belgrade. In their narratives, ethnic minority women and men portray, explain, hide, or even emphasize their *Otherness* connected to language. The paper sheds light on the way in which language skill (majority or minority) is transformative; initially it is a disadvantage, but later it becomes an advantage during studies and also, in building university careers. The paper reveals through the concept of *Otherness* how students and university staff members of Hungarian ethnicity reflect on their experience with language difficulty, or how they have created an advantage thanks to their *Otherness*, or view their disadvantage through the prism of fate they cannot change.

Keywords: *Otherness*, ethnic minority community, language, gender, higher education, Vojvodina, Serbia

JEZIK KAO ELEMENT POSTKOLONIJALNE *DRUGOSTI*

Cilj rada je da kroz koncept *Drugosti* iz postkolonijalnih teorija, prikaže i objasni poteškoće u Vojvodini, studenata i nastavnog osoblja iz mađarske nacionalne zajednice sa većinskim (srpskim) jezikom u sistemu visokog obrazovanja u Srbiji. Rad je zasnovan na trideset jednom polustrukturiranom intervjuu snimljenom sa ženskim i muškim nastavnim osobljem i studentkinjama/ima iz mađarske nacionalne zajednice, koje/i su studirali ili radili na Univerzitetu u Novom Sadu i na Univerzitetu u Beogradu. U svojim narativima, ispitanice/i iz manjinske zajednice prikazuju i objašnjavaju, ili pak skrivaju, a u ponekim slučajevima čak ističu svoju *Drugost*. Rad osvetljava način na koji se znanje (većinskog i manjinskog) jezika transformiše, u početku

predstavlja nedostatak, ali kasnije služi kao prednost u toku studija ili pri izgradnji univerzitetskih karijera. Kroz koncept *Drugosti* rad otkriva kako studentkinje/ti i zaposleni/i pripadnice/i mađarska nacionalne zajednice, na univerzitetima vide sebe i kako kreiraju prednost iz *Drugosti* ili svoj nedostatak posmatraju kroz prizmu sudbine koju ne mogu promeniti.

Ključne reči: *Drugost*, manjinska zajednica, jezik, rod, visoko obrazovanje, Vojvodina, Srbija

A kézirat beérkezésének ideje: 2020. szept. 10.

Közlésre elfogadva: 2020. nov. 1.

A folyóirat recenzensei/lektorai 2020-ban
Recenzenti časopisa u 2020. godini
Peer-Reviewers in 2020

dr. BALÁZS Imre József

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia
Univerzitet Babeş–Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunija
Babeş–Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

dr. BENCE Erika

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. CZETTER Ibolya

ELTE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely, Magyarország
ELTE Univerzitetski centar Savaria, Sombathelj, Mađarska
ELTE Savaria University Centre, Szombathely, Hungary

dr. CSERNICSKÓ István

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna
Transkarpatska mađarska viša škola „Ferenc Rakoci II“, Berehove, Ukrajna
Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, Ukraine

dr. FARAGÓ Kornélia

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. HORVÁTH FUTÓ Hargita

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. HÓZSA ÉVA

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, Srbija
University of Novi Sad, Hungarian Teacher Training Faculty, Subotica, Serbia

dr. ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. KATONA Edit

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. KONTRA Miklós

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Budapest, Magyarország
Reformatski univerzitet „Gašpar Karoli“, Filozofski fakultet, Budimpešta, Mađarska
Gáspár Károli University of the Reformed Church, Faculty of Humanities, Budapest, Hungary

dr. KOVÁCS RÁCZ Eleonóra

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. LŐRINCZ Julianna

Eszterházy Károly Egyetem, Eger, Magyarország
Univerzitet „Karolj Esterhazi“, Eger, Mađarska
Eszterházy Károly University, Eger, Hungary

dr. MATUSKA Ágnes

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország
Univerzitet u Segedinu, Segedin, Mađarska
University of Szeged, Szeged, Hungary

dr. MUDRICZKI Judit

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország
Reformatski univerzitet „Gašpar Karoli“, Budimpešta, Mađarska
Gáspár Károli University of the Reformed Church, Budapest, Hungary

dr. NOVÁK Anikó

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. OSZKÓ Beatrix

Nyelvtudományi Intézet, Budapest, Magyarország
Institut za lingvistiku, Budimpešta, Mađarska
Research Centre for Linguistics, Budapest, Hungary

dr. PÁLFALVI Lajos

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, Magyarország
Univerzitet „Peter Pazmanj“, Budimpešta, Mađarska
Péter Pázmány University, Budapest, Hungary

dr. PÁSZTOR-KICSI Mária

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

dr. SZABÓ LAKI Boglárka

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Szerbia
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

ÚTMUTATÓ

a kéziratok formai kialakításához

Kérjük a *Hungarológiai Közlemények* szerzőit, hogy kéziratuk kialakításakor és benyújtásakor az alábbi elvekhez tartsák magukat:

- A folyóirat magyar nyelvű irodalomtörténeti és -elméleti, nyelvészeti, néprajzi, művelődéstörténeti, kapcsolattörténeti szövegeket közöl.
- A folyóiratban nem jelentethető meg másutt már publikált szöveg, sem más folyóiratokban, kiadványokban hasonló cím alatt megjelent szöveg módosított változata.
- Az a szöveg jelentethető meg, amely legalább két anonim pozitív recenziót (lektori véleményt) kapott (a recenzenseket/lektorokat a szerkesztőség bízta meg). Egy pozitív és egy negatív vélemény esetén a szerkesztőség harmadik véleményt is kér.
- Ha a tudományos munka projektumi kutatás keretében készült, a szöveg első oldalának alján, lapalji jegyzetben fel kell tüntetni a projektumi kutatást támogató intézmény teljes hivatalos megnevezését és a projektum számát.
- Tudományos tanácskozáson elhangzott szöveg esetében úgyszintén a szöveg első oldalának alján, lapalji jegyzet formájában fel kell tüntetni a tanácskozás címét, az ezt szervező intézmény megnevezését, székhelyét, valamint a tanácskozás megtartásának színhelyét és időpontját.
- Kívánatos, hogy a szöveg címében kulcsfogalmak szerepeljenek. Ha a cím ilyen fogalmakat nem tartalmaz, tanácsos alcímbe pontosítani a szöveg tárgyát.
- A szöveget rövid (800–1000 leütésnyi) tartalmi összefoglaló (absztrakt) vezeti be, amely kitér a kutatás tárgyára és módszerére, kitűzött céljára és eredményére is.
- Az absztraktot kulcsszavak egészítik ki (legfeljebb 5). Ajánlatos gyakran használt, nemzetközileg ismert fogalmakat feltüntetni.
- A tanulmány főszövegének maximális terjedelme 30 000 leütés, szóközökkel.
- A hivatkozásokat nem lábjegyzetek formájában, hanem a főszövegben kérjük jelölni.
- A szöveghez tartozhatnak lapalji jegyzetek, ezek azonban nem helyettesítik az irodalomjegyzéket.
- A tanulmányok szövegét elektronikus formában (Word, Times New Roman betűtípus) kérjük a főszerkesztő (eva.toldi@ff.uns.ac.rs) vagy a szerkesztőség (hungar@ff.uns.ac.rs) elektronikus postacímére eljuttatni.
- A tanulmányok szerzőit arra kérjük, e-mailjükben írják meg az őket foglalkoztató intézmény nevét és postacímét is (magyarul, szerbül és angolul).

*

Részletes szerkesztési utasítások:

Az egész szöveget egységesen 12 pontos betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal, 1-es („szimpla”) sorközzel kérjük írni.

A kézirat elején az alábbi adatok feltüntetése szükséges:

Hungarológiai Közlemények év/szám. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék
Papers of Hungarian Studies év/szám. Faculty of Philosophy, Novi Sad

A szerző VEZETÉKNEVE és keresztnéve (rang nélkül, a vezetéknev verzál betűvel)

A szerzőt foglalkoztató intézmény neve

Székhelye (vagy a szerző lakcíme)

A szerző elektronikus elérhetősége

Pl.:

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Újvidék, Szerbia

xxxxx@yyyyyyy

A SZÖVEG CÍME (verzál)

Ha van: *A szöveg alcíme* (kurzív)

Rövid tartalmi összefoglaló (absztrakt), tompán (behúzás nélkül), egy bekezdés.

Kulcsszavak: legfeljebb 5.

A dolgozat főszövege: 12-es betűnagyság, normál, 1-es – „szimpla” – sorköz.

A szövegben (a lapalji jegyzetekben is) pontosan kell jelölni a kis- és nagykötőjeleket, illetve a gondolatjeleket (l.: egy-egy; 1914–1918; a regény – minden más vonatkozásban – megfelelni igyekszik...).

Az új bekezdéseket sorvégi „enterrel” hozzuk létre, a behúzásokat pedig az Eszközök menü Formátum, Bekezdés, Első sor paranccsal. Kérjük a tabulátorok és a sor eleji szóközök mellőzését.

A négysorosnál hosszabb idézeteket egy sorral leválasztva, idézőjel nélkül, bal oldali 2 cm-es behúzással, új bekezdés nélkül (tompán) kérjük jelölni (kizárólag a Kezdőlap, Bekezdés, Behúzás, Bal parancssor alkalmazásával).

A közcímek (középre zárva, 12-es nagyság, kurzív)

(*számozás nélkül*) A művek címe, valamint a kiemelések dőlt (kurzív) betűvel írandók. A közcímek alatt egyéb alcímek is sorakozhatnak, középre zárva, kurzívval, a bekezdés betűnagyságával (12-es).

A címekhez és kiemelésekhez járuló toldalékokat közvetlenül a cím, illetve a kiemelés után kell írni normál szedéssel (a *Bánk bámmal*, ebben a *dalban*...). A szerzői kiemelések jelölése zárójelben történik (kiemelés tőlem – X. Y.).

A hivatkozás módja:

Az idézetek leelőhelyét magában a főszövegben jelöljük. Lábjegyzetben kommentárt, főszöveghez társuló megjegyzéseket közölhetünk a szövegszerkesztő program Hivatkozás, Lábjegyzet beszúrása parancssor alkalmazásával.

Minden idézett szövegnek meg kell jelennie a szöveg végére illesztett *Irodalomban*. Az *Irodalom* nem bibliográfiát közöl, hanem csak azokat a műveket tünteti fel betűrendben, amelyekre a szövegben hivatkozott a szerző. Nem magyar szerző esetében a vezetéknevet vessző követi, majd a szerző teljes utónevét kiírjuk.

Az irodalomjegyzék létrehozása és a szövegbeli hivatkozás a következőképpen történik:

Könyv

Egyszerűs:

Tverdota György. 2010. *Zord bűnös vagyok, azt hiszem: József Attila kései költésze*. Pécs: Pro Pannonia.

(Tverdota 2010), idézetet követően: (Tverdota 2010, 55)

Két- vagy többszerzős:

Tolnai Ottó–Domonkos István. 1968. *Valóban mi lesz velünk*. Újvidék: Forum.

(Tolnai–Domonkos 1968, 12–13)

Négy vagy annál több szerző esetén az *Irodalomban* minden szerzőt, a főszövegben azonban csak az elsőt tüntetjük fel:

Hoppál Mihály–Jankovics Marcell–Nagy András–Szemadám György. 2000. *Jelképtár*. Budapest: Helikon Kiadó.

(Hoppál et al. 2000, 42)

Kötetszerkesztés:

Horváth Imre–Thomka Beáta vál. és szerk. 2010. *Narratívák 8: Narratív teológia*. Budapest: Kijárat Kiadó.

(Horváth–Thomka 2010, 58–59)

Könyvfejezet:

Szegedy-Maszák Mihály. 1998. Fordítás és kánon. In *Irodalmi kánonok*. 47–70. Debrecen: Csokonai Kiadó.

(Szegedy-Maszák 1998, 48)

Ricoeur, Paul. 1999. Emlékezet – felejtés – történelem. Ford. Rózsahegyi Edit. In *Narratívák 3: A kultúra narratívái*, szerk. és a szövegeket gondozta Thomka Beáta. 51–68. Budapest: Kijárat Kiadó.

(Ricoeur 1999, 54)

Fordításban megjelent mű:

García Márquez, Gábrriel. 1990. *Szerelem a kolera idején*. Ford. Székács Vera. Budapest: Magvető.

(García Márquez 1990, 77)

Elektronikus könyv:

Dragomán György. 2014. *Máglya*. Budapest: Magvető. Epub.

(Dragomán 2014)

Interneten elérhető publikáció esetében zárójelben az utolsó megtekintés dátumát kérjük feltüntetni:

Krúdy Gyula. 1967. *Régi pesti históriák: Színes írások*. Budapest: Magvető. <http://mek.oszk.hu/00800/00869> (2015. jún. 9.)

(Krúdy 1967)

Cikkek, tanulmányok

Folyóirat (a folyóirat címe után az évfolyam következik):

Lengyel Zsolt. 2014. Szóasszociációs vizsgálatok. *Hungarológiai Közlemények* 45 (4): 1–12.

(Lengyel 2014, 10)

Lap:

Fenyvesi Ottó. 2015. Modern folklór. *Magyar Szó – Kilátó*, jan. 24–25. 24.

(Fenyvesi 2015, 24)

Interneten elérhető lap vagy folyóirat:

Szemere Katalin. 2015. Hörpölték a kultúrát. *Népszabadság*, jún. 8. <http://nol.hu/kultura/haraphato-eneklesi-vagy-1538629> (2015. jún. 9.)

(Szemere 2015)

Elektronikus publikáció:

Keresztesi József. 2014. Kilépés a múzeumból. *Litera* <http://www.litera.hu/hirek/peterfy-a-kitomott-barbar> (2015. jún. 9.)

(Keresztesi 2014)

Ha a cikknek DOI-száma van, kérjük azt is feltüntetni a hivatkozás végén.

A fenti jelölésmód érvényes a lábjegyzetekre is.

Idegen nyelvű kiadványokra való hivatkozáskor a bibliográfiai adatok élén a szerző családneve áll első helyen, utána vesszővel elválasztva következik utóneve (l.: Ricoeur, Paul). Nemcsak a mű címe, hanem a kiadó neve, illetve a kiadás helye is idegen nyelven írandó.

A hivatkozások létrehozása során az itt föl nem tüntetett esetekben a Chicago Manual of Style Autor-Date System rendszerét tekintjük irányadónak:

http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html

A dolgozatot címmel ellátott angol, valamint szerb nyelvű rezümé és kulcsszavak zárják.

Kérjük a szerzőket, hogy kéziratuk beküldése előtt ellenőrizzék szövegük helyesírását, nyelvhelyességét, a jelölések pontosságát és következetességét, a közcímek következetes alkalmazását, valamint korrigálják a betűhibákat. A nyelvi-helyesírási gondozatlan kéziratokat, valamint azokat, amelyek nem tartják be az itt feltüntetett szerkesztői utasításokat, kénytelenek leszünk átdolgozásra javasolni.

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK
HUNGAROLOŠKA SAOPŠTENJA
PAPERS OF HUNGARIAN STUDIES

Szerkesztőség / Redakcija / Editorial Office

Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju

21000 Novi Sad, ul. dr Zorana Đinđića 2.

Tel.: (+381 21) 485 3878

e-mail: hungar@ff.uns.ac.rs

URL: <http://hungarologiaikozlemeneyk.ff.uns.ac.rs>

CIP – A készülő kiadvány katalogizálása

A Matica srpska Könyvtára, Novi Sad

821.511.141+811.511.141

HUNGAROLÓGIAI Közlemények = Hungarološka saopštenja = Papers of Hungarian Studies : az újvidéki Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének folyóirata / főszerkesztő Toldi Éva. – 8. évf. 26/27. sz. (1976) – . – Novi Sad : Filozofski fakultet, 1976–

Háromhavonta. – A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei folytatása = ISSN 0350-1353.

Kiadása másik médiumon: Hungarológiai Közlemények (online) = ISSN 2406-3266

ISSN 0350-2430 = Hungarológiai Közlemények (Print)

COBISS.SR-ID 17698

Szerkesztőségi titkár / Sekretar redakcije / Editorial secretary: Szabó Laki Boglárka

Angol fordítás / Prevod na engleski / English translation: McConnell-Duff Márta

Szerb fordítás / Prevod na srpski / Serbian translation: Andrić Edit

Lektor-korrektor / Lektura i korektura / Proof-reader: Buzás Márta

A szerb szövegeket lektorálta / Lektor za srpski jezik /

Proof-reader for Serbianian Language: Ljiljana Ćuk

Fedőlapterv / Korice / Cover: Kapitány Attila

Műszaki előkészítés / Priprema za štampu / Layout: Dataprint

Példányszám / Tiraž / Copy: 150

Nyomda / Štampa / Print: Sajnos, Újvidék, 2020

ISSN 0350-2430



9 770350 243006