

# Partitúra

Irodalomtudományi folyóirat

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem  
Közép-európai Tanulmányok Kara

2023/2

XVIII. évfolyam

Főszerkesztő  
BENYOVSZKY KRISZTIÁN

Felelős szerkesztők  
BÁRCZI ZSÓFIA, PETRES CSIZMADIA GABRIELLA, N. TÓTH ANIKÓ

Szerkesztőbizottság  
Bényei Tamás (Debrecen), Csányi Erzsébet (Novi Sad), Csehy Zoltán (Pozsony), Tuomo Lahdelma (Jyväskylä), Mészáros András (Pozsony), Németh Zoltán (Varsó), Polgár Anikó (Komárom), Sánta Szilárd (Komárom), Thomka Beáta (Pécs), Töttössy Beatrice (Firenze), L. Varga Péter (Budapest)

## Tartalom

KEGYES ERIKA A „tárgyilagós” érzelmkifejezés stratégiái Anna Waltraud Mitgutsch „Die Züchtigung” című regényében .....	3
PUSKÁS ANDREA Hang, csend és identitás: Anyák és lányok Tillie Olsen és Amy Tan narratíváiban .....	19
SZABÓ L. DÁVID – POLGÁR ANIKÓ Női és férfi irodalom a befogadói sztereotípiák tükrében .....	35
JUHÁSZ VALÉRIA Írás-olvasás tanulási és elsajátítási képességet előrelőző vizsgálatok Magyarországon .....	51
TÁRKÁNYI ÁDÁM Az ifjúsági irodalom sötét oldala .....	75

BORBÍRÓ ALETTA „évről évre kínosabb, ahogy reppellem a Nehézlábot” .....	87
MOLNÁR CSILLA A felejtés vizuális reprezentációi Christos Nikou: Almák (2020) című filmjében .....	103

Megjelent a Szlovák Köztársaság Kisebbségi Kulturális Alapja támogatásával



S finančným príspevkom Fondu na podporu kultúry národnostných menšín

Kiadja a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara ♦  
A kiadó címe: Trieda A. Hlinku 1, 949 74 Nitra ♦ A kiadó statisztikai száma: 00 157 716  
♦ A szerkesztőség címe: Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Dražovská 4,  
949 74 Nitra, e-mail: benyokri@yahoo.it ♦ Megjelenik évente kétszer ♦ A szám megjelenésének dátuma: 2023. december ♦ Borítóterv: Maruta Kyoko festményeinek felhasználásával Juhász R. József ♦ Nyomdai előkészítés: Kassák Központ, Érsekújvár  
♦ Nyomta: Vydavateľstvo SPU, Nitra ♦ Regisztrációs szám: 3139/2004 ♦ ISSN 1336-7307 ♦ Megjelent 150 példányban ♦ Díjmentes

Vydáva Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií ♦ Sídlo vydavateľa: Trieda A. Hlinku 1, 949 74 Nitra ♦ IČO vydavateľa: 00 157 716 ♦ Adresa redakcie: Ústav maďarskej jazykovedy a literárnej vedy, Dražovská 4, 949 74 Nitra, e-mail: benyokri@yahoo.it ♦ Obal: použitím diela Maruta Kyoko József Juhász R. ♦ Tlač: Vydavateľstvo SPU, Nitra ♦ Technická príprava: Kassákov centrum, Nové Zámky ♦ EV 3519/09 ♦ ISSN 1336-7307 ♦ Vychádza dvakrát ročne ♦ Dátum vydania čísla: december 2023 ♦ Náklad: 150 kusov ♦ Nepredajné

## A „tárgyilagos” érzelm kifejezés stratégiái Anna Waltraud Mitgutsch „Die Züchtigung” című regényében

**Absztrakt.** A tanulmány Anna Waltraud Mitgutsch ismert osztrák író első regényét elemzi, amely a *Die Züchtigung* címet viseli. Az elemzés azokat a stratégiákat mutatja be, amelyekkel Mitgutsch egyrészt a sajátosan női tapasztalatot örökíti át az anya-lánya kapcsolatok értelmezésében, másrészt leszámolni kíván azzal, hogy ebben a témában csakis és kizárólag női hangon lehet megszólalni. E kettős célkitűzés paradox helyzetében tesz kísérletet Mitgutsch a „tárgyilagos” érzelm kifejezés nyelvezetének megalkotására. Ennek a nyelvi megoldásait méltatja a tanulmány, rávilágítva a regény alaproblematikájára is: az anya-lánya kapcsolatok formáit és jellemző konfliktusait éppúgy átadják a generációk egymásnak, mint a beszédmódot, ahogyan ezekről beszélünk.

### Bevezetés

A „nőirodalmat” elemző-bíró irodalomkritika az 1970-es évektől kezdődően foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy az írók láthatóbbá, tapinthatóbbá és átélhetőbbé teszik-e az irodalmi szövegekben a pozitív és a negatív érzelmeket.<sup>1</sup> Az írók többsége sajátos feladatának is tekinti azt, hogy megfogalmazzák, mintegy a szöveg felszínére hozzák, azokat az érzelmeket és tapasztalatokat, amelyeket a női életútjuk megtapasztalása során átéltek.<sup>2</sup> Lindhoff úgy véli, hogy a női szempontokat és diskurzusmódokat is érvényesítő irodalom érdeme az, hogy nyelvi megformáltságában tudatosan törekszik egy olyan nyelvi eszköztár kidolgozására, amely a női befogadói szemszögnek, a női olvasatnak felel meg.<sup>3</sup> Bár sztereotipikus állítás, hogy a női életutak és sorsok meghatározó mérföldkövei az érzelmek és az ezekhez kapcsolódó, különböző mélységű átélési szakaszok, mégis fontos, fejt ki Lindhoff, hogy a nőírók ezekről elsősorban a női olvasóközönségnek adjanak pontos láttelepet, nemcsak reflektálva ezáltal a saját női szerepkonstrukciókra, hanem az olvasókat is ösztönözve arra, hogy bekapcsolódjanak a női szerepekről folytatott társadalmi diskurzusba.<sup>4</sup> Ezért az alkotási folyamatban számukra szinte magától értetődő módon ötvöződik a női írás-, látás- és beszédmód, ami lehetővé teszi, hogy a szöve-

1 Lena LINDHOFF, *Einführung in die feministische Literaturtheorie*, Stuttgart: dtv, 1995.

Jutta OSINSKI, *Einführung in die feministische Literaturwissenschaft*, Berlin: Schmidt, 1998.

2 Franziska SCHÖSSLER, *Gender Studies in der Literaturwissenschaft*, Freiburger Frauen Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung, 2003/12., 187–206.

3 Lena LINDHOFF, *l.m.*

4 *Uo.*

gekben megkonstruált karakterek és érzelmek, az ábrázolt konfliktusok speciálisan nőiként meghatározott társadalmi témákra és problémákra hívják fel a figyelmet.

Ezt szem előtt tartva a nőírók irodalmi alkotásaikban kettős szerepben vannak jelen: érintettként (belső szempont) és megfigyelőként (külső szempont). Szövegeikre egyrészt úgy tekintenek, mint a lázadás eszközeire, mint egy (nyelvi) kísérletre, amelynek segítségével kitörhetnek abból a megbélyegzésből, hogy a nő nyelvhasználat és írás-, illetve beszédmód középpontjában az érzelmek kifejezése áll. Másrészt meg akarják mutatni azt is, hogy a specifikusan nőkhöz társított érzelmek, mint például a fájdalom vagy a félelem ábrázolási technikái sokkal merészebb és összetettebb kifejezési formákat kívánnak meg, mint a már rendelkezésre álló és bevált nyelvi eszközök. Ezekben az irodalmi kísérletekben a nőírók gyakran olyan témákat dolgoznak fel, mint az anyaszerep szimbolikus és szociokulturális változásai vagy az anya-lánya kapcsolatok paradoxonjai. E célkitűzések mögött ott lapul azonban nemcsak az önkifejezés szándéka, adott esetben a sajátosan női tapasztalatok megfogalmazásának a vágya, hanem annak tudatos vállalása is, hogy ezzel esetleg megbélyegzésnek teszik ki magukat.

4 Ugyanakkor éppen az anya-lánya kapcsolatokat ábrázoló irodalmi alkotások elemzése<sup>5</sup> mutatták rá, hogy a szimbolikus kapcsolatrendszerek és szimbólumként is értelmezett szerepek (anya, anyaság) ábrázolásában bukkannak fel a nőírók tollából kreatív, metaforikus és nyelvileg erősen összetett megoldások, amelyekkel a nőírók hozzájárulnak új és aktuális szerepmodellek létrehozásához. Ebben a tekintetben biztató, hogy a szerepekhez tapadó képzeteket interpretáló módon megközelítő női szerzők egyre bátrabban hallatják a hangjukat az európai „női irodalomban”, felvállalva a sztereotip megbélyegzéssel szembeni küzdelmet, és szembenézve azzal, hogy alkotásukat csak egy „női írásnak” fogják tartani a kritikusok. E szerzők és szövegek közül ez a tanulmány Anna Mitgutsch osztrák író első regényére, a *Die Züchtigung*ra koncentrál, aminek megjelenése 1985-ben újra kiváltotta azt a vitát, hogy csak egy újabb, női sorsokat bemutató alkotásról van-e szó, vagy éppen a szöveg nyelvi megformáltságának az újszerűsége a bizonyíték arra, hogy sokkal többről van szó, mint három nőgeneráció problémáinak ismertetéséről. Ez a kontextus azért is érdekes, mert a kialakult vita egy tudományos cikk közzétételére is ösztönözte a szerzőnőt, melyben a „női irodalom” terminus jelentésével foglalkozott.

## Anna Mitgutsch „női irodalomról” vallott felfogása

A fentebb említett kettős célkövetés (lázas és önkifejezés) problematikáját Mitgutsch sem tagadja, sőt azt állítja, hogy ez okozza azt, hogy az író nők teljesítményét is kettős megítélés alá vonják. Az ezekkel kapcsolatos dilemmákról őszintén szólalt meg Anna Mitgutsch a „*Mi az, hogy 'női irodalom'?*” című írásában<sup>6</sup>, amellel, hogy elsődleges célja a „női irodalom” fogalmának a tisztázása volt, miután rá is

5 Renate DERNEDDE, *Mutterschatten – Schattenmütter. Muttergestalten und Mutter-Tochter-Beziehungen in deutschsprachiger Prosa*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.

6 Anna MITGUTSCH, *Mi az, hogy „női irodalom”?* Lettre, 1997/tavasz, <https://epa.oszk.hu/00000/00012/00008/24mitg.htm> [Letöltés dátuma: 2023. 12. 15.]

rásütötték ezt a bélyeget. Valószínűleg azért is született meg ez, a „női irodalom” fogalmára és értelmezési kereteire reflektáló munkája, amely magyarul a *Lettre* 24. számában 1997 tavaszán jelent meg, német nyelven pedig mindössze egy évvel korábban a *Wespennest* 105. számában, mert magának is meg kellett tapasztalnia e kettős elbírálás paradoxonját.

Mitgutsch a reflexiójában kiemeli, hogy a „női irodalom” terminus nem valamilyen szembeállítás vagy szándékolt szembenállást fejez ki a férfírók műveivel szemben, hanem a női szerzők tudatos választására utal, hogy írásaikban megjelenítsék a sajátosan kódolt női szempontjukat. Ennek a célnak a félreértelmezése okán sajnálatos módon erős „negatív konnotációk telepedtek rá” a „női irodalom” fogalmára. Az egyik félreértelmezés nyilván abból adódott, hogy felvetődött a kérdés, másról és máshogyan írnak-e a női szerzők? Ha a „női irodalom” terminust szándékosan csak a régi – de az 1970-es és 1980-as években még újnak és divatosnak számító – értelmében akarjuk szemlélni, akkor a „női irodalom” nem más, mint a „sajátosan női érzésvilágot és érdeklődést tükröző irodalom”, idézi Mitgutsch a német nyelven számos kiadást megért irodalmi szakkifejezések szótárát.<sup>7</sup> A sajátos női érzésvilágot pedig nagyon is könnyű volt mindig is összekapcsolni olyan jelzőkkel, mint érzelmes, érzelmeiktől túlfűtött vagy érzelem- és élményorientált irodalom. A negatív konnotációt erősítette meg az is, folytatja az érvelést Mitgutsch, hogy a „női önmegtapasztalással” foglalkozó szövegekben éppen a tapasztalati világ kifejezésének nehézségeivel kell megküzdeniük a szerzőknek. A szubjektív kifejezés- és látásmód miatt a női szerzőket ezért azzal is könnyű közvetlenül is megvádolni, hogy az „önértelmezési stratégiáik” önsajnálatba torkollanak, és munkáikban egyáltalán nem vagy alig fedezhetőek fel a magas irodalmi alkotásokra jellemző elemek, mivel a sorokban teljesen összemossák a saját énjüket a szereplőikével.

Ezt az érvelt hangoztatva került a „női irodalom” marginalizált pozícióba, egyfajta „kisebbségi szubkulturális” helyzetbe, állapítja meg Mitgutsch. Ugyanakkor ennek ellenére fontos, szögezi le, hogy a női szerzők vállalják a „tudatos szembenézést a nők helyzetével”, s keressenek olyan nyelvileg kreatív megoldásokat, amelyekkel elbeszélésmódjukban a speciálisan női tapasztalatot általános emberi tapasztalatként írják le, és ezzel egyben mondjanak le arról a szándékukról, hogy elsődlegesen a nőknek írjanak és ezzel együtt arról, hogy csak a női tapasztalat érvényesítésének a szándéka vezérelje őket. Mitgutsch ebben az új, egyetemesen emberi szándékban látja a „sajátosan női irodalom” megújulásának lehetőségét, még abban az esetben is, ha ez azzal a veszéllyel fenyeget, hogy jelzőként elveszhet a *sajátos*. Tanulmányának végkicsengése mindazonáltal reménykeltő: „A női elbeszélés meg tudná valósítani, hogy számításba vegye azt, ami el nem beszélhető, és hogy elutasítsa az egyértelmű megoldásokat, hiszen másképpen hogy is válna láthatóvá, ami el nem mondható.”<sup>8</sup>

Mitgutsch a *Die Züchtigung* című regényében, ami jelen elemzés tárgyát képezi, éppen ennek a célkitűzésnek a megvalósítására tett kísérletet, mint ahogy már az

7 GERO VON WILPERT, *Frauenliteratur* = Uő, szerk., *Sachwörterbuch der Literatur* (Sonderausg. der 8., verb., erw. Auflage), Stuttgart: Kröner, 2013, 279–281.

8 Anna MITGUTSCH, *Mi az, hogy „női irodalom”?*

első regényében is, mégpedig a különleges regénykompozíció, a beszélőváltások és a nyelvhasználatának segítségével, amelynek a középpontjában erős érzelmek kiváltása áll, annak ellenére, hogy a szövegben igen kevés a valódi, a szöveg felszínén is megkonstruált érzelmkifejező eszköz.

## Anna Mitgutsch nyelvi konstrukciói

Anna Mitgutsch számára a nyelvnek úgy kell működnie, hogy egyszerre tegye lehetővé bizonyos tapasztalatok tárgyilagos megfogalmazását a külső szemlélő, a hallgató/olvasó számára, de legyen arra is alkalmas, hogy önmagunkkal is létrehozzunk egy egyáltalán nem egzaktásra, hanem a szemléletességre épülő szimbolikus diskurzust, amiben a nyelvet úgy használhatjuk, hogy az a magunk számára érthető és újra átélhető módon adja vissza a tapasztalatainkat. Mások számára azonban csak bizonyos transzformációs technikák alkalmazásával tudjuk a tárgyilagos diskurzus szintjén is közölni a tapasztalatainkat, és a számunkra egyértelmű, szemléletes értelmezési síkokat ezért próbáljuk meg a belső diskurzusunk eszközeinek használatával bonyolult szimbólumokba és hasonlatokba öntve mások számára is kifejezni. Ez azonban semmiképpen nem célravezető technika, mert a közönség nem rendelkezik az egyéni képzelet megalkotta képekkel, így jobban tesszük tehát, ha a szemléletes tárgyilagosságot célozzuk meg.

6 Ezáltal van módunk arra, hogy az individuálisan megalkotott jelentéseket belevigyük a társadalmi jelentések halmazába, és így azok bekerülnek egy közös jelentéstartományba. Mitgutsch nyelvi stratégiája tehát az, hogy a hiteles tapasztalattadás céljából megfossa a nyelvet a szimbólumok többértelműségétől és a hasonlatok különböző interpretációs lehetőségeitől, s ezek helyett kimerítően részletes leírásokat adjon a tapasztalatokról. Ezért is kerüli a hasonlatokat, lebontja a szimbólumokat a legvégső, leegyszerűsített és főként egyértelműsített jelentésig, amelyet sokat ismétel is. Mitgutsch úgy ír, hogy az olvasót egy látszólag érzelemmentes, tárgyilagos, hidegnek ható nyelvi környezetbe helyezi, s igyekszik annak gátat szabni, hogy az olvasó olvasás közben a szöveg felszínére hozza a saját, individuális jelentéseit. Ehelyett Mitgutsch a szavak és mondatok konkrét jelentésével tartja fogva az olvasót, s nem várja el az olvasótól, hogy kitágítsa, azaz újraértelmezze az általa megalkotott szöveget. Az általa használt szavak pontosan azt jelentik, amit denotatív jelentésnek is nevezünk. Mitgutsch a metaforák és szimbólumok megfejtése helyett pont az ellenkezőjét várja el: az olvasónak szó szerint kell értenie a szavait, a mondatait, a kérdéseit és a válaszait. Az ismétlődések – gyakran teljes mondatok, szövegszakaszok vagy jelenetek – is azt a funkciót szolgálják, hogy a jelentés a szó szerinti tartományában maradjon, és az olvasó ne lépjen be a saját asszociációs világába. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy a szó szerinti jelentések szubjektív emlékeket váltsanak ki az olvasóból, de a nyelv „jelentést és realitást konstituáló hatalma”<sup>9</sup> Mitgutschnál továbbra is az egyértelműség, a teljesen egyértelmű jelentések által fog hatni. Ez arra készíti az olvasót, hogy az ő összehasonlításai is egyértelműek és világosak legyenek. Az összehasonlítás elve mentén működik jól a

kimondatlan kérdés is: egybeesik-e az olvasó szubjektív tapasztalata az íróéval, és a szereplők élete az olvasóé is lehetne? Ha igen, akkor kimondottá tud válni a kimondhatatlan is, véli Mitgutsch.

Mitgutsch technikájában minden bizonnyal felfedezhetjük Kristeva (1978) alapelképzelését is a nyelv funkciójáról<sup>10</sup>, amit maga Mitgutsch is méltatott fentebbi irodalomtudományi írásában. A szemioticitás (szemiotikusság) és szimbolicitás (szimbolikusság) versengeni szokott a női szerzők munkáiban, és vagy az e kettő között feszülő ellentét, vagy a kettő összefonódása a szemiológiában, azaz a jelen-tésen túl is létezőben teszi olyan érdekessé a szövegeiket.<sup>11</sup>

Kristeva szerint a nyelv szemiotikus ereje a szavak „materiális hangtestében”, azaz a szó fonetikai-fonotaktikai jellemzőinek hatásában mutatkozik meg a legerősebben. Egészen leegyszerűsítve: fontos az, hogy a szó hangalakja milyen benyomásokat hív elő a befogadóban. Ezt a jelenséget előljáróban is az elemzett mű alapján értelmezzük. Anna Mitgutsch először 1985-ben egy német kiadónál (Claassen Verlag) Hildesheimban megjelent, és azóta számos kiadást megért regénye, a *Die Züchtigung* címadása<sup>12</sup> jól példázza a szavak hangzásvilágának fontosságát. A címadással kapcsolatba hozható német nyelvű ige (*züchtigen*) eredetileg egy jogi szakkifejezés, és testi fenyítést, a büntetés végrehajtását jelenti a nyilvánosság előtt. Szinonimája lehetne a német nyelvben a *'strafen'* (megbüntetni), a *'schlagen'* (megverni), de akár a *'disziplinieren'* (nevelni, megrendszabályozni, megregulázni) is. A modern német nyelvben a címként választott főnév (*Züchtigung*) régies szónak számít, hangzása erőteljes és kemény, magyarrá talán a *'fenyítésre'* fordítható a legjobban.

A nyelv szimbolikussága alatt Kristeva azt érti, hogy annak ellenére, hogy a szimbolikus értelemben vett szavak is hordoznak szociokulturálisan kötött jelentésréteget, a befogadónak, az olvasónak mégis lehetősége van arra, hogy a szavakat egy szimbolikus viszonyítás mentén értelmezze, azaz az egyik szó szimbolikájával jobban azonosuljon, mint egy másikéval. Ekképpen megközelítve azonnal szembeötlik a *Züchtigung*, a *'fenyítés'* szó szimbolikussága, szociokulturális beágyazottsága: a megérdemelt, a kiszabott büntetés végrehajtása, sőt a kiszabása aktusának a következményessége is megjelenik mint mögöttes jelentésmező, hiszen a fenyítés mögött – mindennapi ismereteink alapján – egy elkövetett tett (bűn) megtorlásának jogossága húzódik meg, legalábbis a büntetést kiszabó személy részéről. Hasonló jelentésbeli ekvivalenciát mutat a magyar nyelv *'fenyít'* igéje is: megkezdődik a büntetés végrehajtásának az aktusa, és arra utal, hogy egy személy megbüntetése (bűnhődése) szociokulturálisan indokolható és védhető aktust takar.

Ugyanúgy, mint a német nyelvben a kapcsolódó főnév, azaz a *'fenyítés'* fogalma is több szempontból hordoz szimbolikus jelentést. Egyrészt hordozza az erede-

10 Julia KRISTEVA, *Die Revolution der poetischen Sprache*, Frankfurt am Main: dtv, 1978.

11 Lena LINDHOFF, *I.m.*

12 Ebben a tanulmányban a regény 1993-as kiadását vesszük alapul: Anna MITGUTSCH, *Die Züchtigung*, München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1993. A tanulmány szerzője zárójelben, idézőjel alkalmazása nélkül tesz kísérletet a regényből idézett mondatok magyar nyelvre történő lefordítására, mindössze az olvasó segítésére és minden irodalmi műfordítás szándéka nélkül.

ti, a bűnt megbüntető bibliai jelentést, másrészt a Bibliában több helyen is részletezett pedagógiai célzatot takarja, hogy a bűn gondolata még csak meg se születhesen. Ebben a tekintetben a pedagógiai elv az erkölcsösségre, az erkölcsi szabályoknak megfelelő magatartásformák követésének alapvető szabályára utal. Jeremiás könyvében (30, 14) például a 'fenyítés' a büntetés szinonimájaként fordul elő, amit valamely, a bibliai tanításokkal és parancsolatokkal ellentétes cselekedet esetében szabnak ki az elkövetőre, a szabályt megszegőre. A 'fenyítés' azonban mint a nevelés egyik legfontosabb eszköze is meghatározásra kerül, például Pál második levelében Timóteushoz (2Tim 3,16), mégpedig olyan értelemben, hogy a fenyítés a megjavítás, visszaterelés a jó útra, a büntetés módjának ismerete által való visszatartás a rossztól. A *Züchtigung* szót, ami a regény címe is egyben, ilyenformán nem újrakonstruálja vagy újraszimbolizálja Mitgustsch, hanem a címválasztásban megadja az olvasónak a lehetőséget arra, hogy a két szimbolikus asszociáció egyikét vagy mindkettőjét, esetleg kiegészülve akár a jogi szakszó szociokulturális jelentésével, előhívja, de írásán keresztül új szimbolikus jelentést nem hoz létre. A szemiotológiát, tehát a nyelv hangzó és jelentésvilágának, a hangalak általi és a szimbolikus jelentéstartományának az összekapcsolódását az hozza létre, véli Kristeva a „*Die Revolution der poetischen Sprache*” című írásában<sup>13</sup>, hogy összefüggéseket keresünk a kettő között. Ebben az értelemben a *Züchtigung* szó kemény hangzása felidézheti a büntetés keménységét is.

## 8

Kristevát, mint erre fentebb is utaltunk, Migustsch az említett irodalomtudományi vonatkozású írásában többször is idézi. Ezért sem lehet pusztán véletlen, hogy a *Die Züchtigung* című regényének olvasásakor egyre erősebben elevenedik meg a technikai párhuzam a két szerző között. Kristeva azt mondja, hogy a jelentések rendszere úgy teljesedik ki, hogy a szemiotikus és szimbolikus egymásba fonódik, s a nyelv végsősoron a valódi funkcióját, a többértelműséggel átszőtt „háló” egyértelműsödését abban valósítja meg, hogy a valóságos hangzó és az elgondolt, fiktív jelentések összefonódnak egy nagyobb egységgé, és egyesülnek a szemiotológiában. Egyedül ez ad lehetőséget a jelentések kitérítésére, egyénivé tételére, a jelentésekre vonatkozó tapasztalatok összevetése révén.

Ahogy kimondjuk a kulcsszót (*Züchtigung*, *fenyítés*), érezzük annak ütegekhez hasonló ritmusát, s ez máris érzelmeket vált ki az olvasóból, és megindítja az emlékek sorát. Az érzelmek kiváltás folyamata folytatódik a szimbolikus jelentés felidézésével, aminek eredményeképpen felerősödik a negatív emóció a fenyítéssel szemben. Ez a folyamat Kristeva fogalomrendszerében a következő módon írható le: a szemiotikus azáltal éri el célját, hogy áthatja a szimbolikusot, a szimbolikus pedig egységet alkot a szemiotikussal, és a kettő egybeforrva átlépi a szemiotikus és a szimbolikus által meghatározott rend határait, s az eddig kiszorított individuális jelentéselemeket is aktiválja, mintegy beemelve azokat az individuum saját szimbolikus rendjébe. Leegyszerűsítve ez azt jelenti, hogy a saját, individuális jelentéskonstrukcióink is bekerülnek az asszociációk közé, amiket példának okáért a cím, a *Die Züchtigung* kivált, s igen nagy a valószínűsége, hogy a félelem lesz az az emóció, ami az individuális és a szociokulturális szinten is erősen aktiválódik.

---

13 Julia KRISTEVA, *l.m.*



## A *Die Züchtigung* nyelvezete

A könyv első kiadása, mint fentebb említettük, 1985-ben jelent meg, és ezzel az első művével a szerző váratlanul sikeres és ismert lett, annak ellenére, hogy a legelső kritikák a „nőirodalomba” sorolták be. A *Die Züchtigung* képletesen szólva nyelvi megformáltságát tekintve szenzációt keltett a kritikusok körében, akik dicsérték a szerző látszólagos tárgyilagosságát, érzelemmentes nyelvhasználatát egy olyan „női témában”, mint az anya-lánya kapcsolat. Csak jóval később derült ki sokak számára, hogy a mű a gyermekbántalmazás és a félelem témáját úgy dolgozza fel, hogy közben az olvasóból a legmélyebb érzelmeket tudja kiváltani, érintve a lánynevelés kérdését is.

Témaválasztásban tehát egy sajátosan női szempontú műről van szó, amely valóban szervesen beépül az anya-lánya kapcsolat irodalmi feldolgozásainak sorába, ugyanakkor azt a társadalmi és családpedagógiai kérdést is erősen feszegeti, hogy folytatódik-e az anyák sorsa a lányaikéban, akar és tud-e új életet kezdeni a következő generáció. Emiatt is került a szerző a már fentebb említett paradox helyzetbe: először csak úgy kezelték az írását, mint egy női életrsört bemutató regényt, amelynek elbeszélői fonalát a szövegbeni ismétlődések miatt teljesen érdektelennek és unalmasnak találták sokan. Mitgutsch nyelviségének a tüzetesebb elemzése rávilágított, hogy ennél sokkal többről van szó a regényben: anyák és lányok generációinak egymástól való eltávolodásától és újra egymásra találásáról, amit csakis a nők közötti megértés újraértelmezése tehet lehetővé, és ennek a megértési folyamatnak a tudatosítása a regényben szereplő három generációban éppen olyan fontos küldetés, mint az olvasókban.<sup>14</sup>

A történet középpontjában Marie és Vera, anya és lánya állnak, kiegészülve Vera tizenkét éves lányával, aki a regény első mondatában megkérdezi anyjától, hogy ő is olyan-e, mint az anyja egykoron: *„War deine Mutter so wie du, fragt meine zwölfjährige Tochter, während sie sich an die Badezimmertür lehnt und mich beim Kammen betrachtet.”*<sup>15</sup> (A te anyád is olyan volt, mint te? – szegezi nekem a kérdést a 12 éves lányom, miközben a fürdőszobaajtónak támaszkodva engem figyel fésülködés közben.) Ez az egyszerű szerkezetű, eldöntendő kérdés indítja meg az anya szembenézésének folyamatát saját és édesanyjának, illetve lányának a sorsával. Emiatt is kapnak nagy szerepet a szövegben a múlt, a jelen és a jövő idejű igei formák, mert szinte csak ezek jelzik az olvasónak, mikor melyik nőgeneráció sorsa a beszédtema, és végeredményben azt is, hogy ki beszél és kiről, ki van a narrátor szerepében és a ki az elbeszélés tárgya. Ez is jelzi, hogy a három generáció sorsa a három nőalak sorsán keresztül időben ugyan teljesen eltér egymástól, végtére azonban teljesen egybe is mosódik, és ennek a későbbiekben még nagy jelentősége lesz a mondanivaló szempontjából.

Marie szeretetlenül, testi-lelki fenytések közepette nő fel egy felső-ausztriai faluban, itt neveli lányát, Verát is. Marie éppúgy, mint az anyja, szenved és boldog-

14 Kirstin TEUCHTMANN, *Über die Faszination des Unsagbaren. Anna Mitgutsch – eine Monographie*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.

15 Anna MITGUTSCH, *Die Züchtigung*, 5.

talán a patriarchális faluközösségben, akinek az otthon négy fala között is mindenben alá kell rendelődnie a férje akaratának, aki feleségét nemcsak a nyilvánosság előtt alázza meg számtalanszor, hanem a gyerekei előtt is. Marie-t anyja (férje egyetértésével és biztatásával) folyamatosan bántalmazza, brutálisan szidalmazza és ájultra ütlegeli, mintegy szeretete jeléül fenyítéssel neveli. Marie ugyanezt a nevelési módszert alkalmazza a saját lányának, Verának „rendes és szótfogadó lányává” való nevelésében, és mindennaposá teszi a fenyítéseket a lány életében is. Verának úgy sikerül kitörnie a borzalmak közül, hogy férjhez megy, és a városba költözik. A férjével eltöltött közös évek alatt azonban ő is éppen olyan fokú szeretethiányban részesül, mint a falusi környezetben élő anyja. Városi nőként is szenved a szabadsághiányban, de nem ismeri fel, hogy sorsában anyja sorsa ismétlődik meg. Ehelyett valami mást ismer fel: az a helyes, ha ő is fenyítéssel fogja nevelni a lányát, aki ennek ellenére vette a bátorságot és feltette a regény eldöntendő kérdését, mint ahogyan az ő anyja tette vele, és anyjával az anyja, hiszen azt szeretné, ha lánya jobbá válna és jobb sorsot élhessen, mint ő maga. Világos lesz számára, hogy ezt csak úgy érheti el, ha a saját, egyszerre gyűlölt és szeretett anyjának a szerepébe bújik. De azt is fel kell ismernie, hogy az anyja ezáltal az ő szerepében és öbenne él tovább, minden nap vele van, mintha figyelné őt, és Vera az ő mondatait ismételteti rendre. A bántalmazó anya minden egyes napját uralja, holott már tizenhat éve eltemette. Ezáltal Vera élete kettős szorításban telik: az őt ért fizikai és lelki sérüléseket egyrészt továbbadja lányának, ahogyan anyja is neki, másrészt folytatja az anyja életét, hiszen pont úgy gondolkodik és cselekszik, mint az anyja. Ez felfokozott félelem-rohamokat vált ki belőle: újra átéli a verésektől való félelmét, közben félelemtől reszkető kézzel ütlegeli a saját kislányát, és maga előtt látja, amint az anyját verte félholtra az anyja. Ahogyan ez pereg a szeme előtt, ráeszmél, hogy mindenekelőtt önmagától fél a legjobban, hogy képes folytatni az anyja életét, s a lányától is elvárja, hogy folytassa az övét.

Anyák és lányaik képtelenek tehát változtatni az életükön, mert érzéseiket és tetteiket megbénítják a rájuk mért fenyítések, és csak a félelem maradt meg számukra, mint az egyetlen lehetséges érzélem, amire még képesek. A félelem, az erőszak leírásának a regénybeli szerepével, nyelvi és stilisztikai funkciójával több elemzés is foglalkozott<sup>16</sup>, amelyekre az alábbiakban ez a tanulmány is hivatkozik.

A fenyítések részletezése, a félelem különböző fázisainak és a fenyítések okozta fájdalom átélésének az egymásba való átszőődései adják meg a regény egyik különlegesnek mondható szerkesztési elvét. Az olvasó pedig a fenyítések kimeríthetetlen eszköztárának megismerése közben egyre tágabbra nyitott szemmel veszi észre, hogy a megfenyítések leírásai technikái ugyan uralják a szöveget, de sokkal fontosabb funkciójuk is van, mint az elrettentés vagy a megbotránkoztatás. E funkció felismertetéséhez a szerző egy jól bevált elbeszélői formát használ: zárt elbeszé-

16 Kirstin TEUCHTMANN, *I.m.* Renate DERNEDDE, *Mutterschatten – Schattenmütter. Muttergestalten und Mutter-Tochter-Beziehungen in deutschsprachiger Prosa*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994. Renate CORNEJO, „Im Namen des Gesetzes, der Vernunft und der Angst”. *Zum feministischen Postulat einer Ich-in-Beziehung in Anna Mitgutschs Roman Die Züchtigung = Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské university Studia minora facultatis philosophicae Universitatis Brunensis*, Nr. 13, 2008, 85–100.

lői keretben halljuk Marie történetét, ami Vera hangján szólal meg. Az egyes szám első személyű elbeszélő, Vera története van a középpontban, és részben rajta keresztül elevenedik meg Marie története is, mint történet a történetben. Marie és Vera alakja annyira egygyé válik, hogy néha nehéz eldönteni, ki beszél és kihez. Életük egymás életének a folytatása, és valójában nincs is annak jelentősége, hogy az anya beszél a lánya megfenyítéseiről vagy a lány az anyáéiról. Ebből a keretből egyszer sem lép ki a történet, s ezért két, egymást ismétlő, kronologikusan elbeszél „életrajzban” rekonstruálódnak a generációk életútjai, amelyekben kereszteződnek a megélt félelmek is.

A két főszereplő, anya (Marie) és lánya (Vera) gyermekkorra és nővé érése párhuzamosan fut előttünk, retrospektív rajzolatban. Az események ismétlődnek, bár elválasztja őket az idő: Marie sorsa az 1920-as és 1940-es évek közötti időszakról, míg Vera az 1950 és 1960 közötti évekről szól. Vera életét én-elbeszélés formájában ismerjük meg, Marie élete pedig két sík váltakozásában bontakozik ki előttünk. Egyrészt Vera élettörténetébe beleágyazottan, másrészt Marie egyes szám harmadik személyben beszél az olvasóhoz, Marie emlékein keresztül. De vannak olyan szöveghelyek is, ahol Marie jelenik meg egyes szám első személyben, és az ő történetébe ágyazottan szólal meg a lánya, Vera. Dervedde ezt a szerkesztési elvet alteráló (zavart okozó) szövegalkotásnak nevezi, aminek az a funkciója, hogy előkészítse azt, hogy Vera Marie alteregójaként is megformálódik: „Az elbeszélői szituációk gyakori váltakozásai lehetővé teszik a hirtelen váltásokat az idősíkok között is, amelyekben az anya és a lány identitása mint elbeszélő és elbeszélő én tudnak váltakozni.”<sup>17</sup>

Marie én-elbeszélőként mindig tárgyilagosra fogottan és mereven szerkesztett mondatokban szólal meg, s ilyenkor a szöveg felszínén nem vagy alig jelennek meg érzelmeket kifejező nyelvi eszközök. Ezzel szemben Vera megszólalásai kevésbé kötött visszaemlékezések, amelyek több érzelmi szempontot járnak körbe, például az anya szeretetét és gyűlöletét. Vera figurájában integrálódik három női sors, akiknek életét olyan szorosan fonja össze a félelem hálója, hogy az olvasó joggal hiheti: a női sorsok generációról generációra való ismétlődésében megállt az idő, s így csak egy egyetemes női sors létezik, ami az anyától való függőség megélésének és a tőle való függetlenedési kísérletek paradoxonában bontakozik ki.

Aberkane intergenerációs, azaz generációkon átívelő problémaként elemzi Mitgutsch regényében a lányok nevelésében alkalmazott fenyítési módszereket.<sup>18</sup> Ez a szövegben nem pusztán a szókinccs erőteljes voltában, sőt helyenként iszonyatot keltő brutalitásában ragadható meg, hanem abban is, hogy generációról generációra az anyai szeretet mögé rejtőzve fejti ki lélekromboló hatását. Ez határozza meg ugyanis azt, hogy a megfenyítésekről ki és hogyan beszél a szövegben. Mind Marie, mind Vera másképpen verbalizálják ezeket a jeleneteket. Marie naturalisztikusan mondja el a fenyítések lefolyását, aprólékosan leírva a fenyítőeszközök kiné-

17 Renate DERNEDDE, *l.m.*, 124.

18 Ali ABERKANE, *Von Mutter zu Tochter: Die Körperstrafe als intergeneracionales Phänomen in Anna Mitgutschs Roman Die Züchtigung*. Aleph. Langues, médias et sociétés, 2020/3., 117–130.

zetét is. Vera monológjaiban inkább a fenyítések okozta sebek és fájdalmak kerülnek részletes bemutatásra.

Ez a különbség motiválta Teuchtmann, hogy alaposabban rávilágítson a két főszereplő visszaemlékezéseit strukturáló különbségekre is.<sup>19</sup> Igaz ugyan, hogy mindketten a saját anyjuk identitásának megértésével küzdenek, és önmagukat is anyjuk identitásán keresztül próbálják meg értelmezni, egyikük a „jó, az elképzelt, a nem létező”, másikuk a „gonosz, a bántalmazó, a gyűlöletes” anya fogalmán keresztül alkotja meg a visszaemlékezések során a saját anya-fogalmát és vele együtt azt az „anya-nyelvet”, ahogyan a két anyatípus beszél. Beszédmódjuk abban tér el egymástól, ahogyan az anyai hatalmukat a lányaik felett gyakorolják. Marie anyja imperatívuszokban beszél, és csak negatív jelzőkkel illeti őt. Vera anyja, Marie szükségét érzi, hogy kimondja: azért nem beszél a lányához, mert arra sem tartja méltónak, hogy szóljon hozzá. A hallgatása tehát egy újabb félelmetes büntetés. Vera sem beszél szívesen a saját lányával, mivel tudja, hogy ő csak megismételni tudná anyjának és nagymamájának a büntető szándékú szavait.

A szó megvonása, a hallgatás mint fenyítőeszköz akkor válik fajsúlyossá, amikor a lányok elindulnak a nővé válás útján. Ezért felvetődik a kérdés, hogy a sorozatos megfenyítéseknek és a hallgatásnak, illetve az elhallgattatásnak milyen hatása van a nők testükhöz való viszonyulására és a társadalmilag kötött anyaszerep azon elemére, ami az anyákat azzal a hatalommal ruházza fel, hogy ellenőrzést gyakoroljanak lányaik teste felett. Cornejo a következő gondolatmenettel foglalja össze ezt a problémát: a női én- és testkép dilemmájának ábrázolásával, ami a regényben az ambivalens anya-lánya kapcsolat példáján keresztül jelenik meg, jól szemlélteti Mitgutsch, hogyan örökítődnek át a női testtel és a nőiséggel szembeni ellenséges érzelmek és nevelési elvek következményei generációkon át.<sup>20</sup> Az ezekkel kapcsolatos félelmeket és negatív megéleléseket a nők nemcsak átadják egymásnak, hanem táplálják is egymásban, főleg akkor, ha kisiklott anya-lánya kapcsolatokról van szó, és ebből származik az a paradoxon, hogy a negatív tapasztalatok vagy az azoktól való félelem egyszerre bizonyul építőnek és gátlónak a női én- és testkép szempontjából.

Az anyák és lányaik között kapcsolatot az irodalomban és különösen a feminista irodalomtudományokban többen is elemezték, igencsak különböző szempontok alapján.<sup>21</sup> Az anya alakját általában a női identitás forrásának szokás tekinteni, és az anyákkal szemben támasztott egyik legfontosabb elvárás is az, hogy átörökítsék a női szerepeket. A fentebb már többször is emlegetett többletfunkciója a tanulmányban elemzett regénynek éppen az, hogy Mitgutsch határozottan leszámol ezzel a sztereotípiával, és a lányokat arra biztatja, hogy ne értelmezzék a kötelességüknek, hogy anyjuk életét folytassák. Ezért is lényeges a nyitójelenetben feltett

19 Kirstin TEUCHTMANN, *I.m.*

20 Renate CORNEJO, *I.m.*, 90.

21 Elisabeth BADINTER, *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*, München: dtv, 1998. Katharina AULLS, *Verbunden und gebunden. Mutter-Tochter-Beziehungen in sechs Romanen der 70er und 80er Jahre*, Frankfurt am Main: Fischer, 1993. Renate DERNEDDE, *I.m.*

kérdés, és nem véletlen az sem, hogy Vera a tükörben figyeli magát, és a lánya is a tükörben nézi őt, amikor azt mondja: „*Ich in meiner Mutter, meine Mutter in mir.*”<sup>22</sup> (Én benne vagyok anyámban, anyám pedig bennem van.)

Ebből a szempontból a *Die Züchtigung* című regény is besorolható az anya-lánya kapcsolatot elemző irodalmi alkotások közé, amelyet Mitgutsch a fenytésen mint nevelési folyamaton keresztül szemléli. Itt kap különleges hangsúlyt a címben szereplő „die” határozott névelő. A rendszeres büntetésekbe torkolló nevelési módszer az anya-lánya kapcsolat sajátossága, tehát a szerepekhez hasonlóan átörökített. Az anyák sorsa kötelezően ismétlődik a lányokéban, az anya külső és belső képe teljesen összeolvad az énképükkel. A szerepek automatikus átörökítésének egyik félelmetes eszköze a fenytés. Ha a lány el akar határolódni az anyjától, elveszítheti önmagát, pontosabban a szerepbiztonságát. Ezért van Marie-nak és Verának a lány-szerepben szoros kötődése az anyjához, még az elszenvedett fenytésre épülő lánynevelési módszer ellenére is, hiszen az anyák feladata, hogy beláttassák a lányaikkal, szeretik őket, jobbat akarnak nekik, s verés ezt a célt szolgálja. Az anyák döntése, hogy a fenytés milyen formájával mutatják ki szeretetüket, s azzal, hogy nem engedik saját identitással rendelkező nővé válni a lányaikat, szintén a szeretetüket bizonyítják, hiszen csak így tudják megvédeni a lányaikat a nőként rájuk váró fájdalomtól, kudarcoktól és bántalmazásoktól.

Mitgutsch a fenti gondolatokkal tabukat döntögetett, és olyan összefüggésekre mutatott rá, amelyekkel korábban nem foglalkoztak a kortársai. Újraértelmezte a regényben a kulcsszerepet játszó motívumot is, a félelmet. Marie a lány-szerepben nem a tényleges veréstől és a verés által okozott fájdalomtól fél, hanem attól, hogy milyen lesz az élete, ha nem az anyja által megkövetelt fejlődési utat választja az identitáskeresés útján. Ez azt jelenti, hogy fél egy saját maga elképzelt identitásba való belépéstől. A női szerepek átörökítése tehát magával vonja a félelmek áthagyományozódását is. De magát a fenytést is interpretálhatjuk a Mitgutsch által javasolt tabutörő szándékkal is! Az anya, akit a férje módszeresen megfenytett a szabadságvágya miatt, azért, hogy a lányának a testét senki se fenytthesse meg hasonló módon, inkább maga veszi át a megfenytő szerepét. Fenyt a lánya testét, hogy az ne váljon nőiessé, hogy a verésektől megtörve visszaforduljanak a maguknak utat törő nőies ívek, amelyek felkeltenék a férfiak figyelmét. Marie anyja azonban azt is megtanítja a lányával a fenytések által, hogy meggyűljön a saját testét és féljen tőle, mert ezzel megint csak megvédeni gondolja a lányát a férfiak okozta csalódásoktól. A lánynak félnie kell tehát a saját testének reakcióitól, mert az tisztátalan, és ahogyan a jóságot is csak az anya által gyakorolt verésektől remélheti, a tisztaságot is csak az anyai kéz adhatja meg: Marie-t mindig az anyja mosdatja, Verát is csak az anyja (Marie) mosdathatja meg. Ami a testhez kapcsolódik, az bűnös dolog, s büntetést érdemel.

A fenytő anya és a megfenytett lány azonban hasonló félelmekkel küzdenek. A félelemoldás eszköze pedig a büntetésvárás mozzanata. Fenyegetés, szeretetmegvonás, megalázás, megvetés, kigúnyolás, szidás, megszegyenyítés és mindenekelőtt a testi fenytések szinte kimeríthetetlen repertoárja (a fej falbaverése, a derék-

22 Anna MITGUTSCH, *Die Züchtigung*, 9.

tágra kimért rúgások, fojtogatás és ételmegvonás) azt szolgálja, hogy az olvasó rádöbbenjen: a fenyítés természetes, rutinszerű és célja, hogy az anya megvédje a lányát valami később bekövetkező rossztól. Az anya szeretetből cselekszik tehát. Marie-nak és Verának ily módon a bántalmazás a szeretet szimbólumává válik, olyan anyyra erősen, hogy esetenként anyja halála után Vera a saját fejét is képes a falba verni.

A fenyítés tehát a regény központi beszéd- és cselekményaktusa, amelyben az anyanyelv nem a hagyományosan értelmezett szeretet és gyengédség kifejezésének az eszköze, hanem egy másik beszéd- és látásmód alapvető megnyilvánulási formája, a brutalitásé. A szóbeli és fizikai bántalmazásnak ezért Mitgutsch szövegében nemcsak két nyelvi szintje van, egy objektív (pl. a fenyítés egyik eszközének, a szöges ostornak a konkrét leírása) és egy szubjektív (a megfenyített gyermek visszajára fordított érzése, t.i. ő a felelős anyja verés utáni kimerültségéért), hanem egy harmadik is, ami a fenyítést egy további szimbolikus szereppel ruházza fel. Ezért is szerepelnek a regényben a különböző fenyítés-tartományok érzékeltetésére különböző szavak. Az ún. származtatott alakok, amelyek a *Züchtigung* szóra vezethetők vissza, azt fejezik ki, hogy Marie vagy Vera nem elég jók, sőt rosszak, amiért fenyítésre szorulnak. A megfenyítés a megjavulásuk eszköze, aminek anyjuk birtokában van. Az olyan szinonimák, mint a verés, a megkorbácsolás vagy a megtaposás a fizikai büntetést helyezik előtérbe, míg a verbális bántalmazás kifejezései a lelki fenyítés gyűjtőfogalmaként az anya nevelő szándékú, de szidalmazó kijelentéseit reprezentálják.

14 Megfigyelhető a szövegben, hogy a 'fenyítés' kifejezés akkor kerül előtérbe, ha a szerző közvetlen asszociatív kapcsolatot akar létrehozni a fentebb említett bibliai magyarázattal. Ez a szóhasználat utal a fenyítés tágabban értelmezett nőnevelési kontextusára is, amelyre Mitgutsch a szövegben szintén újszerű nézőpontból reflektál. Az anya megtapasztalván a férje brutalitását félti a lányát, és inkább ő maga végzi el a fenyítés rituáléját. A lány így lesz „*einziger Besitz der Mutter*”<sup>23</sup> (az anyja egyetlen tulajdona), s nem lesz kiszolgáltatva az apjának. A lányok megfenyítése tehát az anyai szerep tartozéka, az anya pozíciójának a legitimálására szolgál, s így természetes érvként fog tudni hatni, s a lányoknak is rá kell döbenniük, hogy valójában ők képezik minden anyai sajnálat és szeretet egyetlen tárgyát. Ezt támasztja alá a következő, a regényben gyakran megismételt mondat is: „*Sie liebte mich auch, wenn sie mich schlug.*”<sup>24</sup> (Akkor is szeretett, amikor vert.)

Ennek a mondatnak a megértése az igazi oka annak, hogy Marie és Vera nem tud különbözni az anyjától, és anyaként ugyanúgy kudarcot vallanak mindketten: az anyai viselkedésminták ismétlődése előre gyártott szerepmódot takar, amiből nincs kiút: „*Meine Mutter hat mich eingeholt, ich habe mich eingeholt, wir haben uns eingeholt.*”<sup>25</sup> (Anyám utolért, én utolértem magam, utolértük egymást.)

---

23 Uo., 89.

24 Uo., 136.

25 Uo., 213.

A megállapítás, hogy *„Das Schicksal der Mütter setzt sich in den Töchtern fort”*<sup>26</sup> (az anyák sorsa a lányokéban folytatódik), ami a regény elején olvasható, a 246. oldalon nyeri el tragikus értelmét, a lányok azért félnek az anyuktól, mert folytatni kell az életüket: *„Sie hat sich in mich verwandelt, sie hat mich geschaffen und ist in mich hineingeschlüpft, als ich gestorben bin vor sechzehn Jahren, als sie mich totgeschlagen hat vor dreißig Jahren, hat sie meinen Körper genommen, hat sie meine Gedanken an sich gerissen, hat sie meine Gefühle usurpiert.”*<sup>27</sup> (Ő én lettem, ő teremtett engem és belém költözött, amikor tizenhat évvel ezelőtt meghaltam, amikor harminc évvel ezelőtt agyonvert, elvette a testem, magához vette a gondolataimat, elbitorolta az érzéseimet.)

Ebből az egy idézetből is kiderül, hogy Marie-t és Verát nemcsak a rendszeres fizikai és érzelmi megaláztatások tették tönkre, hanem a saját anyuktól való félelem is. Marie akkor félt a legjobban az anyjától, ha testi fenytésre átadta ők az apjának, hiszen az apa nem töltötte be a szimbolikus büntetőeszköz szerepét, hanem csak „az anya meghosszabbított karja” volt, aki végrehajtotta a „megérdemelt büntetést”, ha az anya már belefáradt a verésbe: *„Es ist kein Wort gefallen. Alle lassen die Gabel sinken und schauen mit einer Mischung aus Schadenfreude und Entsetzen, wie der Lederriemen auf ihre nackten Schenkel, Waden, Arme heruntersaust, wieder und wieder, bis sie mit dem Kopf auf die Herdkante aufschlägt und hinfällt [...] Es ist nicht das erste Mal, dass sie dem Vater zu Züchtigung übergeben wird. Er schlägt selten mit der bloßen Hand zu, seine Schläge hinterlassen immer Spuren, Nasenbluten, blutunterlaufene Flecken, geschwollene blaue Augen, manchmal einen wackelnden Zahn.”*<sup>28</sup> (Egy szó sem hangzott el. Mindannyian leteszik a villájukat, a káröröm és a rémület keverékével figyelik, ahogy a bőrszj lecsap a csupas combjára, vádlijára és karjára, újra meg újra, egészen amíg a fejét a tűzhely szélébe bele nem üti és összeesik [...]. Nem ez az első alkalom, hogy fenytésre az apjának adják át. Ritkán ütlegel pusztá kézzel, az ütései mindig nyomot hagynak maguk után, orrvérzés, vérekes foltok, duzzadt kék szemek, néha egy-egy meglazult fog.)

Az apai fenytések okát a gyermek Marie hosszú ideig nem tudja felfogni, mert az apja az ütlegelés közepette sosem beszél hozzá, míg a bántalmazó anya a bántalmazás egyik fő rituális elemévé teszi, hogy a tettet szavak is kísérik: verés jár a templomban való kuncogásért, a kistestvér eleséséért, a tej kifutásáért és a hajába beköltözött tetvekért. Az anyai argumentáció egyértelműsíti Marie-ban: rossz gyerek, aki csak büntetést érdemel. A sorozatos verések rituáléját először az a jelenet szakítja meg, amikor először kíséri meg a félelmét átváltoztatni, kivetíteni másra, és agyon akarja verni a babáját. Ebben a jelenetben a gyermek szinte szó szerint idézi fel az anya argumentumait a módszeres fenytésekre.

Anna Mitgutsch írásában két elem mozgatja tehát sorról sorra előre az egész szöveget. Egyrészt a fenytés-jelenetek kimerítő részletezése, másrészt az egyre növekvő félelem-leírások. Így válik a regényben a nyelv szimbolikusan is a fenytés eszközévé, és nem csak az a szerepe, hogy általa fogalmazódjanak meg a szidalma-

26 Uo., 10.

27 Uo., 246.

28 Uo., 19.

zások és az ütlegetést megindokló, pontosabban igazolni akaró argumentumok. A „mérgező tüskékkel ellátott szavak” („*Worte mit giftigen Widerhaken*”<sup>29</sup>) hol előkészítik a fenytést ábrázoló jeleneteket, hol lezárják azokat, mintegy keretet adva a fenytés rítusának. Ezáltal egybefüggő erőszakfolyamok tárulnak fel az olvasó előtt, amelyeknek keretszövegei gyakran szó szerint ismétlődnek, s végül Marie és Vera alakja összeforr, eggyé válik, s az anya és a gyermek által megismételt, a fenytéseket igazoló szövegrészek teljesen egybefolynak, hogy elhangozhasson a szöveget meghatározó mondat: „*Wer sein Kind liebt, der züchtigt es.*”<sup>30</sup> (Aki a gyermekét szereti, fenytí.)

Ezzel zárul be az anya és a lánya közötti kapcsolat ábrázolásának kerete. Szembeötlően hatásos e mondat intertextuális vonatkozása: a Példabeszédekben ugyanis ez áll: „Ne sajnáld megfenytíteni a gyermeket, nem hal bele, ha megvered bottal” (Péld 6, 23). Pár sorral lejjebb a magyarázat is hasonló: a fenytést nem alkalmaszó szülő nem is szereti gyermekét, mert nem tanítja meg arra, hogy a bűnért büntetés jár (Péld 13, 24). E vissza-visszatérő argumentum valósítja meg a szövegben azt is, hogy megválaszolható legyen a kimondatlan kérdés: miben különbözik a három generáció által elszenvedett bántalmazások sora egymástól? Az egyes bántalmazást leíró jelenetek végén az anya gyakran eleveníti fel saját életének mozzanatait, ami szintén ütlegetések sorozatából állt. Marie erről azt gondolja, hogy milyen rettenetes és örömtelen élete volt az anyjának, s a kislány az anyjával együtt sír bánatában, hogy anyját senki se szerette, és mindenki csak igazságtalanul bántotta, elrabolva a gyerekkorát, a fiatalágát és a boldogsághoz való jogát. Ezekben a pillanatokban Marie nem kételkedik anyja igazában, és egyszer sem tételezi fel, hogy vele is azért bánik hasonlóan, mert nem szereti. Mitgutsch pont az ellenkezője mellett érvel: Marie nem teremtett összefüggést a nagyapja szöges derékszíja és anyja seprűnyele között, sőt az igazság-igazságtalanság argumentuma alapján még el is választotta egymástól a kettőt: „*Es wäre mir nie in den Sinn gekommen, eine Verbindung herzustellen, (...) zwischen den brutalen, ungerechten Schlägen, die sie ertagen hatte, und den gerechten Züchtigungen, die sie mir erteilen musste, auf dass ein ordentlicher Mensch aus mir werde.*”<sup>31</sup> (Sohasem jutott volna az eszembe, hogy kapcsolatot keressek (...) a brutális, igazságtalan verések között, amelyeket ő szenvedett el, és az igazságos fenytések között, amelyeket neki nekem meg kellett adnia ahhoz, hogy jó ember váljon belőlem.)

16

## Összefoglalás

A szöveg felszínén tehát egy, a fizikai és lelki terrort plasztikusan és lassan hömpölyögve ábrázoló nyelvviség bontakozik ki, amelyben megállni látszik az idő, és amelyben a generációk élete minden változás nélkül folytatódik tovább egymásban. Erre felfigyelve értjük meg, hogy az az igazán félelmetes, hogy tudjuk: ezen

---

29 Uo., 209.

30 Uo., 19.

31 Uo., 17.



változtatni kellene, de nem tudunk változtatni, mert a félelem többretegűen szimbolikus okát a maga mélységében soha nem lehetünk képesek megérteni és feldolgozni.<sup>32</sup> A félelem oka lehet a női életutak megváltoztathatatlanságától való félelem, de a változástól való félelem is, mert akkor az anyának való megfelelésre és alávetettségre szocializált lányoknak ki kellene törniük a mintakép-anya sztereotípiájából, és a szófogadás, a büntetés jogosságának belátása helyett saját példaképet kellene felépíteniük a következő generáció számára, ahol már ők maguk lesznek az anyaszerepben. A testi fenytést leíró jelenetekben koppannak a szavak, mint a fenytőeszközök által okozott tompa puffanások, a gyermek sikolyai olyan erősek, mint a fenytőpálca csattanásai. Mindkettő húsba vág, és ebben a tekintetben Mitgutsch tökéletesen megvalósítja a Kristeva által számonkért szemiológikusságot, midőn: „*Ich habe an ein Tabu gerührt, wir sind eine Nation geschlagener Kinder.*”<sup>33</sup> (Hozzányúltam egy tabuhoz, mi az ütlegelt gyerekek nemzete vagyunk.) A múlttal való leszámolás igénye és a hagyományosan értelmezett nőirodalomból való kitörés vágya motiválta a szerzőt a *Die Züchtigung* megírására. Nyelvezete új lendületet adott a nőirodalom újraértelmezéséhez. A regény ereje, hangoztatták a méltatói, abban van, hogy tárgyilagos, szókimondó és mindenekelőtt „húsbavágó”. Mitgutsch előtt a gyermekbántalmazás tabutémának számított, amelynek kontextusában új megvilágításba tudta helyezni az anya-lánya kapcsolatot is.

## Irodalom

- ABERKANE, Ali, *Von Mutter zu Tochter: Die Körperstrafe als intergenerationales Phänomen in Anna Mitgutschs Roman Die Züchtigung*. Aleph. Langues, médias et sociétés, 2020/3., 117–130.
- AULLS, Katharina, *Verbunden und gebunden. Mutter-Tochter-Beziehungen in sechs Romanen der 70er und 80er Jahre*, Frankfurt am Main: Fischer, 1993.
- BADINTER, Elisabeth, *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*, München: dtv, 1998.
- CORNEJO, Renate, „*Im Namen des Gesetzes, der Vernunft und der Angst*”. *Zum feministischen Postulat einer Ich-in-Beziehung in Anna Mitgutschs Roman Die Züchtigung = Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské university Studia minora facultatis philosophicae Universitatis Brunensis*, Nr. 13, 2008, 85–100.
- DERNEDDE, Renate, *Mutterschatten – Schattenmütter. Muttergestalten und Mutter-Tochter-Beziehungen in deutschsprachiger Prosa*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.
- KRISTEVA, Julia, *Die Revolution der poetischen Sprache*, Frankfurt am Main: dtv, 1978.
- LINDHOFF, Lena, *Einführung in die feministische Literaturtheorie*, Stuttgart: dtv, 1995.
- MITGUTSCH, Anna, *Die Züchtigung*, München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1993.
- MITGUTSCH, Anna, *Mi az, hogy „női irodalom”? Lettre, 1997/tavaszi*, [Digitálisan hozzáférhető itt: <https://epa.oszk.hu/00000/00012/00008/24mitg.htm>]
- MITGUTSCH, Anna, *Was ist Frauenliteratur?*(= Reihe Wiener Vorlesungen, Oktober 1995). *Wespennest*, 105, 1996.
- OSINSKI, Jutta, *Einführung in die feministische Literaturwissenschaft*, Berlin: Schmidt, 1998.

32 Vö: *Uo.*, 246.

33 *Uo.*, 123.

- SCHÖSSLER, Franziska, *Gender Studies in der Literaturwissenschaft*, Freiburger Frauen Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung, 2003/12., 187–206.
- TEUCHTMANN, Kirstin, *Zur Darstellbarkeit der Zeit: Erinnerung und Erfindung in Anna Mitgutschs „Die Züchtigung“ und „Haus der Kindheit“*, *Moderne österreichische Literatur*, 35, 2002, 43–61.
- TEUCHTMANN, Kirstin, *Über die Faszination des Unsagbaren. Anna Mitgutsch – eine Monographie*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.
- WILPERT, Gero von, *Frauenliteratur* = Uö, szerk., *Sachwörterbuch der Literatur* (Sonderausg. der 8., verb., erw. Auflage), Stuttgart: Kröner, 2013, 279–281.

**Strategies for „objective” emotional expression in Anna Waltraud Mitgutsch’s novel „Die Züchtigung”**

**Abstract.** The paper analyses the first novel by the well-known Austrian writer Anna Waltraud Mitgutsch, entitled *Die Züchtigung*. The analysis shows the strategies Mitgutsch uses to perpetuate the uniquely female experience in interpreting mother-daughter relationships and to challenge the assumption that this subject can only be addressed in a female voice. It is in the paradoxical situation of this dual objective that Mitgutsch attempts to create a language of ‚objective’ emotional expression. The linguistic solutions to this problem are praised in the study, which also highlights the basic problem of the novel: the forms and typical conflicts of mother-daughter relationships are passed down through the generations, as is the way of speaking about them.

18

**Keywords:** Women’s Experience, Feminist Literary Criticism, Language Criticism, Language Creativity

Dr. Kegyes Erika

Szegedi Tudományegyetem  
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
kegyesne.szekeres.erika@szte.hu

## Hang, csend és identitás: Anyák és lányok Tillie Olsen és Amy Tan narratíváiban

**Absztrakt.** A tanulmány az anya és lánya kapcsolatára, az anyák és lányok ábrázolására összpontosít Tillie Olsen *I Stand Here Ironing* (Itt állok és vasalok) és Amy Tan *Two Kinds* című írásában, mely a *The Joy Luck Club* (Mennyei örömök klubja) regényének egyik fejezete, amit gyakran értelmeznek önálló novellaként is. A fő kiindulópont egy feminista irodalomkritikai nézőpont, amely nyomon követi a kiválasztott szövegekben a kor feminista alapelveinek rezonálását. További cél, hogy „close-reading” technika segítségével megvizsgáljuk az anya és lánya hangjának jelenlétét a szövegekben, a kapcsolat dinamikáját és jellegét. Míg Tillie Olsen novellája leginkább az anya hangjára és legfőképpen csendjére összpontosít, az anya mint áldozat bemutatására, Amy Tan írásában a lány nézőpontja kerül előtérbe, valamint az anyáról kialakított kép újraértelmezése és újradefiniálása, amely fontos eleme a személyes identitás kialakulásának és az identitás mint folyamat értelmezésének.

Az anyaság és az anya – lánya kapcsolat kétségkívül a feminista irodalom és irodalomkritika legközkedveltebb témái közé tartoznak. Az 1998-ban megjelent *Philosophy and the Maternal Body: Reading Silence* (Filozófia és az anyai test: A csend olvasása) című monográfiájában Michelle Boulous Walker kiemeli: „a női írásokban az anya – lánya kötelék (...) alternatívát kínál a patriarchális kapcsolatok egyoldalú történetével szemben.”<sup>12</sup> Ebben a kötelékben, írja Boulous Walker, egyrészt az anyai test szerepe fogalmazódik meg mint reprodukív tényező, vagyis a társadalmi reprodukcióban vállalt fontos szerep a velejáró fizikai változásokkal, másrészt az anya által átélt pszichológiai és mentális változások kerülnek előtérbe, amelyet az anya a szülés során és után átél. A szüléssel járó fizikai, szellemi változásokon, megterhelésen túl az anyaság társadalmi szempontból fontos szerepe is kiemelt kérdés. Az anya szerepe a társadalom fenntartásában és az anyaság miatt átélt társadalmi igazságtalanság (alacsonyabb bér, megfelelő munkatörvénykönyvi szabályozás hiánya, házimunka, család és karrier összeegyeztethetősége, stb.) mind a feminizmus mint politikai mozgalom, mind pedig a feminista irodalomkritika, irodalomtörténet és irodalom gyakran tárgyalt és ábrázolt témakörei.

A feminizmus első és második hullámában az anyaság inkább mint teher, elterelés, akadályozó tényező jelenik meg, a társadalmi igazságtalanság egyik eszköze. Mind a valóságban, mind pedig az irodalomban az anyák jobb jövőt remélnek

---

1 „In women’s writing the mother-daughter bond (...) offers an alternative to the one-sided story of patriarchal relations”. Michelle BOULOUS WALKER, *Philosophy and the Maternal Body. Reading Silence*, London and New York: Routledge, 1998, 161.

2 A tanulmányban feltüntetett minden fordítás, mind az irodalmi szövegek, mind pedig a többi idézett szöveg a tanulmány szerzőjének saját fordítása.

lányaiknak, mindezt a társadalmi normák módosításával, politikai és társadalmi struktúrák újraírásával képzelik el<sup>3</sup>. A harmadik és negyedik hullám, különösen a feminizmus 20. századvégi, 21. századi ágai, mint például a posztstrukturalista feminizmus vagy a pszichoanalitikus feminizmus az anya és lánya intim kapcsolatára és az azt ábrázoló szöveg belső narratív sajátosságaira fókuszál. „A posztstrukturalizmusból fakadó új kritikai perspektíva (...) azokra a csendekre összpontosított, amelyek inkább belső, mint a szövegen kívüliek”<sup>4</sup>, írja Hedges és Fisher Fishkin, rámutatva arra, hogy az elmúlt néhány évtizedben a nőket befolyásoló külső, társadalmi tényezők és befolyások helyett nagyobb figyelmet kap a belső tér, a személyes identitás összetevői, az irodalomkritikában pedig a szöveg belső működése, szerkezete. A fókusz a nyilvánosból az intim szférába mozdul, az írások többsége nem azért születik, hogy megváltsa a világot, sokkal inkább az egyén személyes világát kívánja megváltani. Ingman szerint „A huszadik század folyamán az anya-lánya kapcsolat egyre jobban elbűvölte azokat az írónőket, akik az anyával való kötődésben látták saját történetük kezdetét. Az anyjukról írva megértik önmagukat.”<sup>5</sup> Anyák, lányok elvesztése, egymásratalálás, újraértelmezés, mind-mind fontos alkotórészei az önmegfogalmazásnak és az identitásformálódásnak. Természetesen nem kerül teljesen háttérbe a politikai szándék, a női egyenjogúság, a társadalmi pozíciók kérdésköre a 20. század végén és a 21. században sem, az első és második hullámmal ellentétben viszont ekkor már egy diverzifikáltabb nőkép értelmezése és pozicionálása zajlik, hangsúlyosabb helyet kap az etnicitás, vallás, személyes jellemvonások, emberközi kapcsolatok és (női) transzgenerációs örökség.

20

## Itt állok, szenvedek

Az *I Stand Here Ironing* (Itt állok, vasalok) című történet 1961-ben jelent meg a *Tell me a Riddle* (Mondj egy találos kérdést) című novelláskötetben. A kötet megelőzte Tillie Olsen *Silences* (Csendek) című, úttörő irodalomkritikai művét, és olyan témákat mutatott be, amelyek a későbbiekben a *Silences* kötetben is hangsúlyosan jelen vannak, bár ott nyilván lényegesen nagyobb figyelmet kapnak. A novella a kötetben összegyűjtött négy történet közül a legelső, 1956-ban íródott, tehát a kötet megjelenése előtt öt évvel. Egy anyáról szól, akinek egyedül kellett nevelnie első gyermekét, és fiatalon kénytelen volt szembesülni az egyedülálló szülői lét kegyet-

3 Lásd erről Anne COTTE, Mary EAGLETON, Ellen MOERS, Pam MORRIS később idézendő írásait, valamint Susan OSBORNE (*Feminism*, Harpenden, Great Britain: Pocket Essentials, 2001) és Nancy F. Cott (*The Grounding of Modern Feminism*, New Haven and London: Yale University Press, 1987) műveit.

4 „The new critical perspective, deriving from poststructuralism (...) focused on silences that were intrinsic rather than external to the text”, Elaine HEDGES – Shelley, FISHER FISHKIN, szerk., *Listening to Silences. New Essays in Feminist Criticism*, Oxford University Press, 1994, 5.

5 „During the course of the twentieth century the mother-daughter relationship has increasingly fascinated women writers who have seen in the bond with the mother the beginnings of their own story. Writing about their mothers they come to understand themselves”, Heather INGMAN, szerk., *Mothers and Daughters in the Twentieth Century. A Literary Anthology*. Edinburgh University Press, 1999, 1.

len valóságával egy olyan korban, amelyet megpecsételt a háború, a gazdasági válság és a szegénység. A novellában ábrázolt körülmények nagyban hasonlítanak Olsen saját tapasztalatához, és hűen tükrözik politikai meggyőződését. Neki magának is hosszú időre abba kellett hagynia az írást, mivel gyermekeire kellett vigyáznia, és kemény küzdelmeket kellett megvívnia a létfenntartáshoz.<sup>6</sup> Ez a személyes akadályoztatás vezetett oda, hogy csak később tudta megjelentetni műveit, nem tudott az írásnak kellő időt szentelni.

Anne Coote és Beatrix Campbell kiemelik, hogy hosszú évszázadokig a férfiak voltak a központjai a „kulturális univerzumnak”, ők határozhatták meg az irodalmat és a művészeteket, ítélték meg és értékelték az igazságot és a szépséget, a férfi szemzőből.<sup>7</sup> Hasonló vélemény fogalmazódik meg Olsen *Silences* című irodalomkritikai művében is, melyben reagál a társadalmi igazságtalanságokra, és kifejti, hogy a huszadik században minden tizenkét íróból mindössze csak egy nő. Rámutat, hogy nem beszélhetünk női írókról anélkül, hogy az ún. „láthatatlanról” is beszéljünk, „a rossz körülményekbe való beleszületés”<sup>8</sup> jelenségéről. Ennek része a nők mellőzése, kizárása, megkülönböztetése például az oktatásban, az alárendeltség, félelem és az erőtlenség. Olsen kiemeli, hogy a nőket évszázadokon keresztül biológiai funkciójuknál fogva definiálták (pl. a gyermeknevelő, a szexpartner), ami meghatározta mindennapi szerepeiket, pl. az anyaság, a házimunka ellátása és a háztartás vezetése, ugyanakkor fizetett munka vállalása az anyagi körülmények biztosítása miatt. Olsen szerint ezek a szerepek és helyzetek befolyásolták a női írók karrierjét, lehetőségeit, sokuk csak a negyvenes, ötvenes éveiben, vagy még ennél is később tudta csak megírni, kiadni első írásaikat, és egy mű megírása nekik hosszú évekbe telt.

A feminizmus első és második hulláma részletesen körbejárja ezeket az akadályoztató társadalmi körülményeket (köztük az anyasággal járó feladatok ellátását, amely egyedül az anyákra hárult), és hangot ad annak az elképzelésnek, hogy azonnali társadalmi változásra van szükség ahhoz, hogy a nők a társadalom egyenrangú, elégedett tagjaivá válhassanak.<sup>9</sup>

Az *I Stand Here Ironing* volt az az írás, amely megtörte Olsen évekig tartó irodalmi csendjét. Célja, hogy rámutasson azokra az igazságtalan társadalmi gyakorlatokra, melyeknek következtében a nők mint marginalizált társadalmi csoport jelennek meg a mindennapi életben. Utal a mélyszegénységre, háborúra, válságra és anyagi csődre, kiszolgáltatottságra, a napi házimunka és a gyermekekkel kapcsolatos feladatok terhére. A narrátor többször beszél arról, hogy éjszakai műszakokat kellett vállalnia, többször kényszerült költözni, hogy jobb életkörülményeket, jobb munkát találjon. Amikor lánya, Emily szellemi és fizikai fejlődését és életeseményeit írja le, többször utal az adott kor, a társadalmi háttér jellemző jegyeire. „A kor gyerme-

6 Panthea REID, *Tillie Olsen. One Woman, Many Riddles*, New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press, 2010.

7 Anne COOTE – Beatrix CAMPBELL, *Sweet Freedom*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell Publishers Inc, 1987, 226.

8 Tillie OLSEN, *One out of Twelve: Writers who are Women in our Century* = Uő, *Silences*, London: Virago Press, 1980, 22–46.

9 Mary EAGLETON, szerk., *Feminist Literary Theory. A Reader*, Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers Inc., 1996.

ke, gazdasági válságé, háborúé, félelemé”<sup>10</sup>, írja, s ezzel önkéntelenül összekapcsolja a személyes jellemvonások kialakulását, fejlődését a társadalmi folyamatokkal és jelenségekkel, azt sugallva, hogy az előbbi az utóbbi következménye. A narrátor édesanya és Emily is áldozatai annak a kornak, amelyben élnek: a szegénység, a válság, a háború és a társadalmi igazságtalanság áldozatai.

Olsen novellája zseniálisan példázza, hogy a női viktimizáció, áldozattá válás mélyen a történet női elbeszélőjében gyökerezik; a nő megtestesíti az áldozattá válással kapcsolatos szerepeket, az áldozat-önkép pedig identitásának szerves része. Mivel frusztrált, mert nem tud megszabadulni az áldozat szerepétől, és nem tud fellépni ellene, egyre mélyebbre süllyed az elveszett, tehetetlen egyén szerepében, és a felelősséget külső tényezőkre és körülményekre hárítja.

A narrátor anya ruhavasalás közben kezdi fejtegetését, az elbeszélés végén pedig még mindig a vasalódeszka mellett áll, mintha nem is tudna egyedül, önállóan állni anélkül, hogy a deszkába vagy a vasalóba kapaszkodna. Egyesül a házimunkával, mintha az identitásának jelentős, meghatározó része lenne. Utolsó megjegyzése a történetben szintén a vasaláshoz – házimunkához – kapcsolódik, bár ezúttal a lányáról beszél: „Csak segíts neki, hogy tudja – segíts abban, hogy legyen oka tudni –, hogy ő több, mint ez a ruha a vasalódeszkán, ami tehetetlen a vasaló előtt.”<sup>11</sup> Akárcsak a tehetetlen ruha, ami kiszolgáltatott a vasaló forróságának és erejének, az elbeszélő is a körülmények áldozata, aki mások jóindulatának és szándékainak játékszere. Rosenfelt így fogalmaz: „Olsen prózájában a főszereplők nem gyógyulnak ki betegségeikből, és soha nem békülnek meg a veszteséggel és az árulással.”<sup>12</sup> És ebben a történetben épp az elbeszélő tehetetlensége, az áldozat szerepében való elsüllyedés a betegség, amely megakadályozza a veszteséggel történő kiegyezést és a gyógyulást. Némi reményt csak lányával kapcsolatban lát, annak apró lehetőségét, hogy neki egy kicsit más élete lesz, bár abban biztos, hogy a múlt terhétől és a jelen nehézségeitől a lánya sem fog tudni soha megszabadulni. Mérhetetlenül pesszimista és elszomorító üzenet.

22

## Az anya mint áldozat

Tillie Olsen az anyaságot a munkásosztály elnyomásának legfőbb eszközének tekinti. A *Silences* kötetben úgy fogalmaz, hogy az anyaság az egyike azon öröknek, amelyek elhallgattatták a női írókat a múltban.<sup>13</sup> Rosenfelt szerint Olsen „írásai az anyaságról, az anya és gyermek közti összetett, fájdalmas és megváltó interakciókról a női írók egy új nemzedékét segítette abban, hogy a témát olyan teljességgel és

10 „She is a child of her age, of depression, of war, of fear”, OLSEN, *I Stand Here Ironing*, 121.

11 „Only help her to know – help make it so there is cause for her to know – that she is more than this dress on the ironing board, helpless before the iron”, OLSEN, *Uo.*, 121.

12 „In Olsen’s fiction, the protagonists do not recover from their illnesses and are never reconciled to loss and betrayal”, Silverton Deborah ROSENFELT, *Rereading Tell Me a Riddle in the Age of Deconstruction* = Elaine HEDGES – Shelley FISHER FISHKIN, szerk., *Listening to Silences*, 56.

13 OLSEN, Tillie, *One out of Twelve*, 22–46.

őszinteséggel kezeljék, amely az amerikai irodalomban korábban soha nem volt lehetséges.”<sup>14</sup>

Az anyaság az *I Stand Here Ironing* c. novella központi motívuma. A névtelen elbeszélőt elsősorban mint anyát ismerjük, ez az egyetlen, domináns jellemzője, ami meghatározza identitását. Múltjának eseményeit az anya nézőpontjából eleve-níti fel. Emlékezete egy anya emlékezete. Fiatalkora óta ez az egyetlen szerep, amit betölt, hiszen tizenkilenc éves volt, amikor első gyermekét szülte, a gyermek apja szinte azonnal elhagyta, nagyon hamar olyan helyzetben találta magát, amelyben két feladatot is el kellett látnia: gyermeket nevelni mint odaadó édesanya és család-fenntartóként biztosítani a család anyagi boldogulását, megélhetését.

Lánya, Emily az elbeszélés idején szintén tizenkilenc éves, akárcsak anyja, ami-kor gyermeket szült. A kettejük közti párhuzam rendszeresen visszatérő motívuma a történetnek. Az elbeszélő fókusza Emily, a történetet Emily anyjának nézőpontjá-ból meséli el, semmilyen más szerepet nem tölt be. Kettejük karaktere gyakran összemosódik, nem mindenhol egyértelmű, hogy a narrátor Emilyről, vagy saját magáról beszél. Többször pedig az olvasónak olyan érzése támad, hogy az Emily jel-lemezésére megfogalmazott mondatok akár rá is vonatkozhatnak. Amikor Emily viselkedését írja le, ezt mondja: „De soha egy egyértelmű tiltakozás, semmilyen lázadás.”<sup>15</sup> Emily mindig szófogadó volt, sosem hisztériázott, kiabált, mindig elfo-gadta a körülményeket, bármilyen kegyetlenek is voltak azok olykor – éppúgy, aho-gyan az anyja tette a nehézségek során. A feminizmus első és második hullámának mérges, melltartóégető harcosaival ellentétben a narrátor elfogadja az áldozat, a külső tényezők és események elszenvedőjének szerepét. Amikor a történet végén azt mondja: „Hagyd őt békén”<sup>16</sup>, látszólag a lányára mondja, de nem egyértelmű, hogy kire is vonatkozik az „őt”. Mintha a külső tényezőknek üzenne, hogy hagyják békén, eleget szenvedett már.

A vasalódeszka mögött álló nő sztereotípiája több irodalmi műben megjelenik, gondoljunk csak a brit John Osborne 1956-ban megjelent *Look Back in Anger* (*Nézz vissza haraggal*) című drámájára, ahol több kiadó választotta illusztrációnak a vasaló-deszkat és a vasalót a kiadvány borítójára. A vasalódeszka fontos szimbóluma a fele-ség, Alison családon belüli státuszának, alárendeltségének és a férj, Jimmy erőszakos-kodásának eszköze (egy ízben nekilöki Alisont a vasalódeszkának, a vasaló megégeti a nő kezét)<sup>17</sup>. Az ötgyermekes narrátor Olsen novellájában nem tud kilépni a házi-munka csapdájából, nem is próbál más szerepet felvállalni, mint a házimunkát ellátó anyáét, aki gyermekei materiális körülményeinek napszámosa, de arra már nincs ereje, hogy szellemi vagy intellektuális partner vagy akár lelki támasza legyen gyer-mekeinek. Első férje még a gyermek egy éves kora előtt elhagyta, második férjéről

14 „Her [Olsen’s] writings about mothering, about the complex, painful, and redemptive interactions between mother and child, have helped a new generation of women writers to treat that subject with a fullness and honesty never before possible in American literature”. Deborah Rosenfelt szavait Ingman idézi itt: Heather INGMAN, *I.m.*, 13.

15 „But never a direct protest, never rebellion”, OLSEN, *I Stand Here Ironing*, 115.

16 „Let her be”, Olsen, *Uo.*, 121.

17 John OSBORNE, *Look Back in Anger*, London: Faber and Faber Limited, 1996.

nem tudunk sokat, csak annyit, hogy érkezésével biztonság és nyugalom jött a nő és Emily életébe. A férfit azonban sosem szólítja nevén, az „új apuci” a legintimebb megszólítás, amit vele kapcsolatban használ, ami elsősorban Emily viszonyát minősíti a férfival, a nőét nem, mindezzel arra utalva, hogy a nő személyes boldogsága, szerelme, testi és lelki vágyai sosem kaptak központi szerepet élete során, nem tartoztak a fontos szempontok közzé. Mindezzel megint csak alárendelt szerepét erősíti.

A novellában ábrázolt áldozat, anya és lánya közti kapcsolat alapja a megbánás, a rossz lelkiismeret, az önvád és legfőképp a kommunikáció teljes csődje. Az elbeszélő nem tud kommunikálni lányával, nem tudja kifejezni legmélyebb érzéseit, és mindig a hallgatást választja inkább.

## Csend és polifónia

A történet fontos motívuma a csend. A csend, a hallgatás, az elhallgattatottság érzése, a csend és a beszéd interakciója, a hallgatásban előtörő csendes belső monológ és mások hangjának felcsendülése különös dinamikát ad a történetnek. Ahelyett azonban, hogy az elbeszélő saját hangja megerősödne, feltörne, egy multivokális elbeszélés tárul elénk, mások hangjai szólalnak meg, ismétlődnek meg szavaik-tanáré, szomszédé vagy a gyermekéé.

A narratívában a csend különböző formában jelenik meg. Először is az erős – autoritatív, mindent tudó, határozott narrátor teljes hiányában nyilvánul meg. Helyette egy egyes szám első személyben mesélő szereplő-narrátor félénk hangját halljuk, akinek bizonytalansága, időnkénti megtorpanása már-már a suttogás, de mindenképpen a halk mesélés gondolatát juttatja eszünkbe. A névtelen anya hangja tétovázó, inkább hezitáló, mint állító. A novella első mondata inkább helyzetjelentés: „Itt állok és vasalok, és amit kérdeztél, az kínlódva mozog ide-oda a vasalóval.”<sup>18</sup> Ezt követi a második mondat, ami rögtön egy idézet, a narrátor elismétli lánya tanárának szavait: „Bárcsak sikerülne rászánnia az időt arra, hogy bejöjjön és beszéljen velem a lányáról. Biztos vagyok benne, hogy Ön tud segíteni nekem, hogy megértsem őt. Ő egy fiatal, akinek segítségre van szüksége, és akinek én nagyon szeretnék segíteni.”<sup>19</sup> Az első hangosan kimondott, szóbeli megnyilatkozás tehát nem a narrátoré. Mások szavait idézi szóról szóra, amit ezután olvasunk, az egyfajta gondolatfolyam, reflexió a tanári megkeresésre és szavakra. Ahelyett, hogy a tettek mezejére lépne és bemenne az iskolába beszélni a tanárral Emilyről és annak jövőjéről, inkább visszavonul a múltba, az emlékeibe. A csendes vasalás alatt hangja néma, gondolatait követjük csupán, amelyeknek szavai a tehetetlenség, a megbánás, az elmulasztott lehetőségek, a hiány mutatói: „minden, amit tettem és

---

18 „I stand here ironing, and what you asked me moves tormented back and forth with the iron”. OLSEN, *I Stand Here Ironing*, 113.

19 „I wish you would manage the time to come in and talk with me about your daughter. I’m sure you can help me understand her. She’s a youngster who needs help and whom I’m deeply interested in helping”, OLSEN, *Uo.*, 113.



nem tettem”<sup>20</sup>, „nem lehetett rajta segíteni”<sup>21</sup>, vagy „aminek lennie kellett volna, és amin nem lehet segíteni”<sup>22</sup>.

A csend jellemzi az anya és lánya közti kommunikációt, pontosabban kommunikációs kudarcot. A beszélő nem tudja elmondani Emilynek, mennyire sajnálja a múltat, amikor többször is magára hagyta a lányt, az apja rokonaihoz küldte, amikor nem volt pénze, hosszú hónapokig éltek távol egymástól, mivel nem tudta számára biztosítani a megélhetést és a nyugodt körülményeket. Azt sem tudja elmondani neki, milyen fájdalmas volt számára, amikor nyolc hónapra gyógyszanatóriumba küldte a lányt, és nem találkozhattak. Visszaemlékezése tele van megbánással, sajnálattal és rossz lelkiismeretből fakadó bánattal: „Fiatal anya voltam, megzavart anya voltam”<sup>23</sup>, vagy „A bölcsességem túl későn jött”<sup>24</sup>. Mindezt azonban nem mondja ki hangosan, sosem mondja el a lányának, sőt, anélkül, hogy bármilyen szemrehányás elhangzott volna a lányától, magyarázkodik. Mintha önmagát is megszeretné győzni arról, hogy a múltban történtek nem az ő hibája, az adott körülmények között senki sem cselekedett volna másként: „Tennie kellene valamit velem, ilyen tehetséggel – de pénz nélkül, nem tudva, hogyan, mit lehet tenni?”<sup>25</sup> Folyamatos késztetést érez, hogy megmagyarázza a történeteket, viszont ezeket a gondolatokat hangosan sosem mondja ki, főleg nem Emilynek.

Constance Coiner Tillie Olsen elbeszélését Mihail Bahtyin elméletének lencsén keresztül olvassa újra és megállapítja, hogy a történet két fő diskurzusformát tartalmaz. Az egyik, írja Coiner, amely közvetett, körbejáró és bizonytalan, heteroglosszikus. A másik forma közvetlen és aszertív. „A reduktív domináns diskurzus egy változata, amely hozzájárul a körülmények nyomásához, amelyben Emily és anyja küzd a túlélésért”<sup>26</sup>. Coiner kifejti, hogy az ő felfogása szerint „(...) a heteroglosszia nem pusztán a kultúrákon vagy szubkultúrákon belüli vagy azok közötti több hang kérdése; gyakran az egy adott embert alkotó többszörös és egymásnak ellentmondó hangok összessége”<sup>27</sup>. Coiner individuális heteroglossziáról beszél, mely nem más, mint „az ént alkotó hangok töredezettsége és ennek az ének a másokkal való

20 „all I did or did not do”, OLSEN, *Uo.*, 113.

21 „could not be helped”, OLSEN, *Uo.*

22 „what should have been and what cannot be helped”, OLSEN, *Uo.*

23 „I was a young mother, I was a distracted mother”, OLSEN, *Uo.*, 121.

24 „My wisdom came too late”, OLSEN, *Uo.*, 121.

25 „You ought to do something about her with a gift like that – but without money or knowing how, what does one do?” OLSEN, *Uo.*, 120.

26 „It is a version of the reductive dominant discourse contributing to the pressure of the circumstances in which Emily and her mother struggle to survive”, Constance COINER, *Better Red. The Writing and Resistance of Tillie Olsen and Meridel Le Sueur*, Oxford University Press, 1995, 74.

27 „ (...) heteroglossia is not solely a matter of multiple voices within or among cultures or subcultures; it is often the multiple and conflicting voices that make up one person”. COINER, *Uo.*, 75.

kölcsönös függése<sup>28</sup>. Olsen novellája polifonikus, elbeszélőjének sokszor önellentmondásos belső hangja számos, sokszor egymástól különböző hangokból tevődik össze, határozatlan, feszültségében sokféle diskurzust foglal magába. Elbeszélésében, szavaiban mások hangját visszhangozza, mint amikor például számtalanszor másokat idéz és másokra utal: „Rákényszerítettek<sup>29</sup> (az eredetiben hangsúlyos az ők névmás). Ők a klinikán, ők az iskolában, ők az apa családjában, ők az óvodában, ők a szociális munkások, mindannyian háttérbe szorítják a narrátor hangját és bizonyos döntés felé tolják.

Coiner szerint „az anyaság a nőmozgalom Achilles sarka<sup>30</sup>. Az anyaság és a karrier, vagy egyszerűen csak egy teljes állás összehangolásának nehézségei, a gyermek munka miatti elhanyagolásából fakadó lelkiismeret furdalás az egész történetet átszövi. A közéletben, munkában elért sikerek szinte lehetetlenné válnak, ha az embernek öt gyermekről kell gondoskodnia, illetve vice versa, ha a nő sikeres kíván lenni a munkájában, kevesebb időt tud a gyermekekkel tölteni. Ez az ördögi kör, illetve az ezzel járó sztereotípiák, lelkifurdalás, szemrehányások, tévképzetek ma is érzékenyen érintik a nőket. A történetben szereplő édesanya így ad ennek hangot: „Számomra ő egy csoda volt, de amikor nyolc hónapos lett, napközben ott kellett hagynom a földszinti növel, akinek ő egyáltalán nem volt csoda, mivel épp dolgoztam vagy munkát kerestem.”<sup>31</sup> Emily hangja is megjelenik az elbeszélő soraiban. Az egyik legfájdalmasabb kérdése: „Nem fogod soha abbahagyni a vasalást, anya?”<sup>32</sup>

## Két (három, négy, ...) fajta

26

A *The Joy Luck Club* (Mennyei Örömök Klubja) 1989-ben jelent meg először az Egyesült Államokban, ez Amy Tan, a kínai-amerikai prózaíró első regénye. A mű négy anya (egy közülük még a regény nyitánya előtt meghal) és azok négy lánya történetét tárja elénk, hét narrátor szemszögéből. A regény mind formailag, mind pedig tematikusan erősen fragmentált, mind a négy fő fejezet még további négy részre tagolódik, ezért a tizenhat történetet sokszor külön-külön, novellaként is számon tartják. A művet novelláskötetként értelmezi M. Marie Booth Foster<sup>33</sup> is, és ezen a véleményen van Marc Singer is: „Tan munkája könnyen besorolható pusztán független novellák gyűjteményének, vagy legjobb esetben olyan regénynek, amelyet disz-

28 „the fragmenting of voices constituting a self and that self’s interdependence with others”, COINER, *Uo.*,75.

29 „They persuaded me”, OLSEN, *l.m.*116.

30 „Motherhood is an Achilles heel of the women’s movement”, COINER, *l.m.*, 193.

31 „She was a miracle to me, but when she was eight months old I had to leave her daytimes with the woman downstairs to whom she was no miracle at all, for I worked or looked for work”, OLSEN, *I Stand Here Ironing*, 114.

32 „Aren’t you ever going to finish the ironing, Mother?” OLSEN, *Uo.*,120.

33 M. Mary Booth FOSTER, *Voice, mind, self: Mother-Daughter relationships in Amy Tan’s The Joy Luck Club and The Kitchen God’s Wife*. = BLOOM, Harold, ed. *Amy Tan*. New edition, New York: Infobase Publishing, 2009, 96.

szonáns összetevői két különböző irányba húznak<sup>34</sup>. Amy Tan szándékosan darabolja a szöveget apró, önálló narratív egységekre, mindegyik önálló címet is kap.

A négy kínai bevándorló anya San Franciscóban él. Megegyeznek, hogy megalapítják a Mennyei Örömök Klubját, rendszeresen találkoznak, hogy egy kínai játékot, mah jong-ot játszanak, pénzben, miközben finom ételeket fogyasztanak. A négy lány közül Jing-Mei Woo, más néven June az egyetlen, aki édesanyját elvesztette, ezért ő lép anyja helyére a Mennyei Örömök Klubjában. Az ő története, a *Two Kinds* (Két fajta) különösen jelentős az anya és lánya viszony megértésében.

Az elbeszélésben két domináns perspektívát találunk, az egyik az elbeszélő kislánykori képe az édesanyjáról, a másik pedig a felnőtt éneje érettebb, bölcsebb értelmezése gyermekkoráról, élményeiről. June (vagy Jing-Mei) visszaemlékszik egy bizonyos eseményre, amikor édesanyja arra kényszerítette, hogy zongoraleckéket vegyen, részt vegyen egy tehetségkutató versenyen, s hogy tulajdonképpen gyermekzeniként kimagasló tehetségű, elismert zongoraművészként váljon híressé. A rendkívül magas elvárással szemben June lázad, nyűgnek érzi a zongoraleckéket, úgy érzi, sem tehetsége, sem szorgalma nincs a feladathoz. Ennek ellenére rendszeresen eljár az öreg és süket Mr. Chonghoz zongoraórákra, melyeknek egy óriási fiaszó vet véget. A tehetségkutatón June hamis játéknak csak a süket Mr. Chong örvend és tapsol, a közönség pár percig tartó kínos csendjét erőtlenséggel követi. Anyja szigorú, merev arca villan fel a közönség soraiban, majd kettejük közt hosszú hallgatás következik. Miután hazamennek, egy szó sem hangzik el a történetekről, a zongora fedelét örökre lecsukják, és nem beszélnek többet róla.

Az anya nézőpontja hiányzik a történetből, a lánya elbeszéléseit az elvesztett anyafigura ösztönzi, az anyja halála után idézi fel a zongorás fiaszókat. June meséli el, miben hitt az anyja („Anyám abban hitt, hogy Amerikában bármivé válhatsz, ami csak lenni szeretnél<sup>35</sup>), hogyan értelmezte a világot. Ezek a visszaemlékezések nyilván az édesanya tetteire, konkrét szavaira korlátozódnak, reflexiók, az anya valódi gondolkodása, érzelmei, értelmezései, motivációi nem kerülnek előtérbe, June sem érti azokat teljesen.

Az elbeszélés első felében, amellett, hogy June részletesen elmeséli a zongoraleckék lefolyását, a történet eseményeit, fontos helyet kap a kislánykori érzelmek bemutatása. June nemcsak hogy nyűgnek, kinnak érzi a zongoraleckéket, folyamatosan hangot ad annak, hogy anyja olyan elvárásokat támaszt vele szemben, aminek ő nemhogy nem akar, de képtelen megfelelni. „Miért nem szeretsz olyannak, amilyen vagyok?“, kiáltottam. „Nem vagyok géniusz!<sup>36</sup>, hangzik el a fájdalmasan őszinte kér-

34 „Tan’s work might easily be classified as a mere collection of independent short stories, or at best a novel pulled in two different directions by its dissonant components”, SINGER, Mark, *Moving Forward to Reach the Past: The Dialogics of Time in Amy Tan’s The Joy Luck Club*, *Journal of Narrative Theory*, 2001/3., 325.

35 „My mother believed you could be anything you wanted to be in America”, Amy TAN, Amy, *The Joy Luck Club*, 151.

36 „Why don’t you like me the way I am? ” I cried. „I’m not a genius!” Amy TAN, *Uo.*, 156. A kiemelés az eredeti szövegben is jelen van.

dés. Választ azonban nem kap, pontosabban nem olyat, amit akkor, ott kislányként megértene. Kislánykori kapcsolata anyjával feszültséggel és konfliktusokkal teli.

Az anya és lánya közti kommunikáció egyik gátja a nyelvi akadály. Az elsőgenerációs bevándorló anya kínaiul beszél, míg a második generációs lány angolul, a kínai nyelvet csupán érti, de nem beszél folyékonyan. Az anya angolul csak hibákkal tud kommunikálni, amikor mérges vagy feldúlt, kínaiul beszél. „Annyira hálátlan, hallottam, amint kínaiul motyog.”<sup>37</sup> A lánynak az anya mondanivalójának megértéséhez fordítania kell, ami félreértéshez vezethet, és nem utolsósorban növeli a távolságot kettejük között. A történetekben a kétnyelvűség amellet, hogy magában hordozza a tévesztés és a kirekesztés lehetőségét, a beszélők kulturális pozíciójára is utal. Az anya és lánya közti különbség, félreértés és konfliktus a kínai és amerikai kultúra eltérő jegyeinek is köszönhető, a „két fajta” életszemlélet és kulturális örökség eredménye. Marina Heung szerint „Történelmi leértékelődésük miatt a kínai családban a nők eldobható tulajdonnak vagy leválasztható függeléknek számítanak, annak ellenére, hogy a gyermekvállalás révén kulcsfontosságú szerepet töltenek be a családi vonal fenntartásában. Használati tárgynak minősülnek, amelybe be kell fektetni, különben tönkremegy (...). A nők – mint leányok, feleségek és anyák – helyzete a kínai társadalomban ezért kifejezetten ideiglenes, státuszuk és feláldozhatóságuk a családjuk anyagi körülményeitől, férfi örökösök reprodukálására való képességüktől és az autoritativ személyek szándékától függ.”<sup>38</sup> Az anya kulturális háttere jelentősen befolyásolja viszonyát lányával, ezt a viszonyt a tekintélyelvűség, a vak engedelmesség és a gyermek szülőtől való függőségének elvei mentén értelmezi. „Csak kétféle lány van” – kiáltotta kínaiul. „Azok, akik engedelmesek, és akik a saját fejük után mennek! Ebben a házban csak egyféle lány élhet. Engedelmes lány!”<sup>39</sup>.

28

Ez a lány viszont már másodgenerációs, kínai-amerikai lány, aki számára idegen az anyja látásmódja és egy, a szigorú és merev erkölcsi mércéktől függetlennedett, egyenragúbb, partneri kapcsolatokon alapuló társadalomban nevelkedik, szocializálódik. Az amerikai kultúra egyénközpontú elvei merőben különböznek a kínai, tekintélyelvű kultúrától. Edward T. Hall elméletét a magas és alacsony kontextusú kultúrák közti különbségről már számos kutató alkalmazta, validálta és bőví-

37 „So ungrateful, I heard her mutter in Chinese”, Amy TAN, *Uo.* 157.

38 „Because of their historical devaluation, women in the Chinese family are regarded as disposable property or detachable appendages despite their crucial role in maintaining the family line through childbearing. Regarded as expendable objects to be invested in or battered (...). The position of women-as daughters, wives, and mothers-in Chinese society is therefore markedly provisional, with their status and expendability fluctuating according to their families’ economic circumstances, their ability to bear male heirs, and the proclivities of authority figures in their lives”, Marina HEUNG, *Daughter-Text / Mother-Text: Matrilineage in Amy Tan’s Joy Luck Club*= Feminist Studies, Published by Feminist Studies, Inc., Vol. 19, No. 3, Who’s East? Whose East?, 1993, 601.

39 „Only two kinds of daughters”, she shouted in Chinese. „Those who are obedient and those who follow their own mind! Only one kind of daughter can live in this house. Obedient daughter!” Amy TAN, *The Joy Luck Club*, 164.

tette<sup>40</sup>. Az amerikai kultúra tipikus példája az alacsony kontextusú kultúráknak. Nyitott, közvetlen és konfrontálódó, kevésbé kontextusfüggő. A beszélő szavai összhangban vannak az érzelmeivel, gondolataival. Ezzel szemben a kínai kultúra tipikusan magas kontextusú kultúra, introvertáltabb és közvetettebb, a beszéd a környezettől, a beszélő státuszától és a hallgatósággal való kapcsolatának természetétől függ. A társadalmi hierarchia és normák, a beszélők közti alá- és fölérendelt viszony nagyban befolyásolja a kommunikációt, a szóválasztást, nyelvi kifejeződést és a beszédstílust<sup>41</sup>. Az anya és lánya kommunikációjában egyértelműen jelen van ez a kulturális különbség. Az anya nem fejezi ki érzelmeit, a szülő és gyermek közti alárendelt viszony alapján vezeti, utasítja a gyermeket, úgy, ahogyan azt ő is tanulta, tapasztalta és megszokta még otthon, Kínában. June viszont már az amerikai, alacsony kontextusú kultúra tagja. Az említett zongorás fiaskót követően még többször keveredik bajba a nyílt kommunikációja miatt, amikor az érzelmeinek, saját akaratának ad hangot. „Nem ez volt az egyetlen alkalom, hogy csalódást okoztam anyámnak. A következő években többször is cserbenhagytam, minden alkalommal az akaratomat érvényesítettem és a jogomat, hogy alulmúljam az elvárásokat”<sup>42</sup>. A magas és alacsony kontextusú kultúrák elmélete, besorolása, természetesen nem egy „vagy ez, vagy az” tengely mentén történik. Ez inkább egy spektrum, melynek egyik végén a magas, másik végén az alacsony kontextus áll, és a kettő között egy kultúra bárhol pozícionálható. Így van ez June-nal is, aki gyermekként közelebb áll az amerikai kultúrához, felnőttként viszont már sokkal tudatosabban értelmezi a közte és anyja közötti kommunikációt, sőt, elmozdul a kínai kultúra felé. Anyja halála után Kínába utazik, hogy megkeresse elveszett testvéreit, tudatosan közelít a kínai kommunikáció felé („Ne, mondd kínaiul. (...) Tényleg, meg tudom érteni”<sup>43</sup>, mondja apjának, amikor felnőttként Kínába érkeznek, és meghallgatja apjától anyja történetének utolsó fejezetét, arról, hogyan kényszerült hátrahagyni a háború sújtotta Kínában ikerbabáit.

A kínai és az amerikai kultúra közti különbséget Tan még tovább élezi azzal, hogy a kínai anyákat közelebb teszi a spiritualitáshoz, míg lányaik már gyakorlatiasabbak, pragmatikusabbak. Marc Singer szerint „Tan a kulturális identitás két teljesen eltérő foratókönyvét alkotja meg, egy reálisan körvonalazott »amerikai« iden-

40 Edward T. HALL, amerikai antropológus *Beyond Culture* című könyve 1976-ban jelent meg, és mérföldkőnek számít nemcsak az antropológiában, hanem a kommunikációelméletben, kulturológiában, interkulturális kommunikációban, identitáskutatásban és számos más területen is.

41 Xiaoxu YANG – Jue HOU – Zachary W. ARTH, *Communicating in a proper way: How people from high-/low-context culture choose their media for communication*, *International Communication Gazette*, 2020/3., 238–259.

42 „It was not the only disappointment my mother felt in me. In the years that followed, I failed her many times, each time asserting my will, my right to fall short of expectations”, Amy TAN, *I.m.*, 164.

43 „No, tell me in Chinese. (...) Really, I can understand”, Amy TAN, *The Joy Luck Club*, 40.

titást a lányoknak, és egy orientalizált »kínait« az anyáknak<sup>44</sup>. Patricia L. Hamilton így ír erről: „Az anyák családjaiktól egy évszázadok óta fennálló spirituális keretet örököltek, amely a társadalmi osztályokkal és nemmel kapcsolatos merev társadalmi korlátokkal párosulva rendezett helyé tette számukra a világot.”<sup>45</sup> Az anyák számára mind a spiritualitás, mind pedig az engedelmességen, szigorú viselkedési szabályokon alapuló életforma a rendet és biztonságot jelenti.

## Az újrafogalmazott anyakép

Az elbeszélő visszatekint a múltba, gyermekkorra éveire, a felnőttkori anya-képére, újragondolja anyja mondatait, reakcióit. Csupán erre az interakcióra van lehetőség, közvetlen dialógusra nem, hiszen anyja halott. June az egyetlen a Mennyei örökök klubja regényben – novelláskötetben –, akinek két neve van: egy kínai (Jingmei) és egy amerikai (June). Ez a kettőség, a „kétfajta” önkép hozzájárul bizonytalanságához, összezavarodottságához, akárcsak a kétfajta kultúra keresztmetszete, anyjával való bizonytalan viszonya, a meg-nem-értés.

A történetmesélés legfontosabb eleme a tudatos visszaemlékezés és felidézés. A jelen és múlt interakciója, a családi események feltárása és újraértelmezése leginkább két okból fontos. Az egyik, hogy June megértse kínai-amerikai identitását. El akarja érni és meg akarja érteni anyját, annak kultúráját. A kínai háttér a múlt, de hogy tovább tudjon menni a jövőbe, tisztázni kell, ki is ő, meg kell értenie a gyökereit. A másik ok, hogy June tudni akarja, anyja valóban szerette és törődött vele, hogy feloldhassa a jelen feszültségeit, és kielégítse az anyjával való érzelmi kapcsolat kialakítása iránti vágyát. A történetmesélés elemzésre, újraélésre ad lehetőséget, miközben June az anyja értelmezésén, megértésén keresztül találja meg saját hangját.

Miután June elmeséli a tehetségkutató traumáját, visszaemlékezéseiben ugrunk egy nagyot és a gyermek June érzelmekkel teli, olykor mérges hangja után a felnőtt June nézőpontja kerül előtérbe, egy érett hang, aki az események, döntések ellen már nem hadakozik, nem kiabál, csupán megállapít, próbál a döntések, tettek mögé látni és megérteni az okokat. Némi keserűséggel a hangjában így értékeli a felnőtté válásának mérföldköveit: „Nem lettem osztályelnök. Nem kerültem be a Stanfordba. Otthagytam az egyetemet.”<sup>46</sup> A felnőtt June felsorolja kudarcait, mintha a lista elkészítésével igazolni kívánná anyja csalódását, és meg akarná mutatni, anyja jogosan dühös rá, hiszen nem voltak kiemelkedő eredményei, nem lett híres, nem

44 „Tan creates two entirely different scripts of cultural identity, a realistically-outlined „American” identity for the daughters and an Orientalized „Chinese” one for their mothers”, Mark SINGER, *l.m.*, 324.

45 „The mothers inherited from their families a centuries-old spiritual framework, which, combined with rigid social constraints regarding class and gender, made the world into an ordered place for them”, Patricia L. HAMILTON, *Feng Shui, Astrology, and the Five Elements: Traditional Chinese Belief in Amy Tan’s The Joy Luck Club*, Melus, 1999/2., 126.

46 „I didn’t become class president. I didn’t get into Stanford. I dropped out of college.” TAN, Amy, *The Joy Luck Club*, 164–165.

szolgáltatott okot arra, hogy szeressék. Hozzáteszi: „Anyámtól eltérően, én nem hittem, hogy bármi lehetek, ami csak akarok, csak önmagam lehettem.”<sup>47</sup> Érződik ezekben a mondatokban egyfajta fájdalom, a feltétlen elfogadás utáni vágy, s a szomorúság, hogy csupán önmagáért nem kapott elismerést édesanyjától. Erről azonban sosem beszélt nyíltan az anyjának, a gyermekkori konfliktusokat nem beszélték ki, nem tisztázták a félreértéseket. „Sosem találtam meg a módját, hogy megkérdezzem, miért reménykedett olyan óriási dologban, hogy a kudarc elkerülhetetlen volt. És ami még rosszabb, soha nem kérdeztem meg arról, ami a legjobban megrémített: Miért adta fel a reményt? Mert a zongora miatti küzdelmünk után soha többé nem említette, hogy ismét játszzak. Az órák abbamaradtak. A zongora fedelét lecsukták, kizárva a port, a nyomorúságomat és az ő álmait.”<sup>48</sup>

A felnőtt June édesanyjáról alkotott képe lényegesen megváltozik, amikor a harmincadik születésnapján megemlíti a nőnek, hogy az öreg zongora már valószínűleg nem használható. Erre az anyja meglepő választ ad, nem is a zongorára fókuszál, inkább a lányát ajándékozza meg egy meglepően pozitív bókkal, tipikusan anyai elfogultságból származó mondattal: „Gyorsan tanulsz. (...) Természetes tehetséged van. Egy géniusz lehetsz, ha akarod.”<sup>49</sup> Ez az anya, akit a felnőtt June lát, teljesen más, mint a gyermekkori anya. Nem dühös, nem is szomorú. Ezután a dicséret után June akárhányszor ránéz a zongorára, büszkeség tölti el. Az újrafogalmazott anyakép, az anyja szeretete, nagy túlzással járó méltatása miatt érzett biztonság újrászínezi az emlékeket, s mindez fontos mérföldköve önfelfedező folyamatának.

## Összefoglalás

A két történet párosítása több szempontból is érdekes. Az első, Tillie Olsen elbeszélése egy anya perspektívája, a múltat idézi fel, de a lánya jövőjébe tekint. Jobb jövőt remél neki, mint a sajátja volt. Az önvád, magyarázkodás, bizonytalanság suttozó hangja szól az olvasóhoz egy olyan szövegben, ahol a lány hangja, szavai csak az anya visszaemlékezéseiben kapnak teret. Amy Tan *Two Kinds* története ezzel szemben June visszaemlékezése az anyjára, az anyakép értelmezése, a múlt megértése, megemésztése és újragondolása a jövő nézőpontjából. Mintha egy magára hagyott lány válaszolna az első történetben megszólaló édesanyjának. Mindkét nézőpontban jelen van a bizonytalanság, kérdések és a visszatekintés nosztalgiája.

Olsen története hűen tükrözi a feminizmus első és második hullámának gondolatait, elveit, az anyák csendjének legfőbb okozója az igazságtalan társadalmi

47 „Unlike my mother, I did not believe I could be anything I wanted to be, I could only be me”, TAN, Amy, *Uo.*, 165.

48 „So I never found a way to ask her why she had hoped for something so large that failure was inevitable. And even worse, I never asked her about what frightened me the most: Why had she given up hope? For after our struggle at the piano, she never mentioned my playing again. The lessons stopped. The lid to the piano was closed shutting out the dust, my misery, and her dreams”, TAN, Amy, *Uo.*, 165.

49 „You pick up fast. (...) You have natural talent. You could be a genius if you want to.” Amy TAN, *Uo.*, 165.

gyakorlatok, legfőképpen a házimunka monoton tömlőce, amely megakadályozza a kreativitást, a szabad döntéseket és az intim, őszinte emberi kapcsolatok kialakulását, hiszen az őszinte kommunikációra, lelki kapcsolatteremtésre idő kell. Amy Tan több mint három évtizeddel később íródott elbeszélése viszont már egy összetettebb képet mutat az anya és lánya kapcsolatáról, kulturális különbségről, generációváltásról és identitásfejlődésről. Tükrözi a huszadik század végi feminizmus harmadik hullámának hangját, már-már előrevetítve a negyedik hullám kérdésköreit, hangsúlyos figyelmet kap a diverzitás, a fehér nő identitásán túlmutató, multietnikus, multikulturális női identitáskép, amelynek szerves része és kihívása a generációkon átnyúló traumák és személyes tragédiák megértése és elfogadása.



## Irodalom

- BOULOUS WALKER, Michelle, *Philosophy and the Maternal Body. Reading Silence*, London and New York: Routledge, 1998
- COINER, Constance, *Better Red. The Writing and Resistance of Tillie Olsen and Meridel Le Sueur*, Oxford University Press, 1995,
- COTT, Nancy F., *The Grounding of Modern Feminism*, New Haven and London: Yale University Press, 1987.
- COOTE, Anne – CAMPBELL, Beatrix, *Sweet Freedom*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell Publishers Inc, 1987.
- EAGLETON, Mary, szerk., *Feminist Literary Theory. A Reader*, Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers Inc., 1996.
- FOSTER, M. Mary Booth, *Voice, mind, self: Mother-Daughter relationships in Amy Tan's The Joy Luck Club and The Kitchen God's Wife* = BLOOM, Harold, ed. *Amy Tan*. New edition, New York: Infobase Publishing, 2009.
- HAMILTON, Patricia L., *Feng Shui, Astrology, and the Five Elements: Traditional Chinese Belief in Amy Tan's The Joy Luck Club*, *Melus*, 1999/2., 125–145.
- HEDGES, Elaine – FISHER FISHKIN, Shelley, szerk. *Listening to Silences. New Essays in Feminist Criticism*, Oxford University Press, 1994.
- HEUNG, Marina, *Daughter-Text / Mother-Text: Matrilineage in Amy Tan's Joy Luck Club* = *Feminist Studies*, Published by Feminist Studies, Inc., Vol. 19, No. 3, Who's East? Whose East?, 1993, 596–616.
- INGMAN, Heather, szerk., *Mothers and Daughters in the Twentieth Century. A Literary Anthology*. Edinburgh University Press, 1999.
- OLSEN, Tillie, *One out of Twelve: Writers who are Women in our Century* = Uő, *Silences*, London: Virago Press, 1980, 22–46.
- OLSEN, Tillie, *I Stand Here Ironing* = *Mothers and Daughters in the Twentieth Century. A Literary Anthology*, szerk., INGMAN, Heather, Edinburgh University Press, 1999, 113–121.
- OSBORNE, John, *Look Back in Anger*, London: Faber and Faber Limited, 1996.
- REID, Panthea, *Tillie Olsen. One Woman, Many Riddles*, New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press, 2010.
- ROSENFELT, Silverton Deborah, *Rereading Tell Me a Riddle in the Age of Deconstruction* = HEDGES, Elaine – FISHER FISHKIN, Shelley, szerk., *Listening to Silences. New Essays in Feminist Criticism*, Oxford University Press, 1994, 49–70.
- SINGER, Mark, *Moving Forward to Reach the Past: The Dialogics of Time in Amy Tan's The Joy Luck Club*, *Journal of Narrative Theory*, 2001/3., 324–352.
- TAN, Amy, *The Joy Luck Club*, London: Vintage, 2019.
- YANG, Xiaoxu – HOU, Jue – ARTH, Zachary W., *Communicating in a proper way: How people from high-/low-context culture choose their media for communication*, *International Communication Gazette*, 2020/3., 238 – 259.

**Voice, Silence and Identity: Mothers and Daughters in the Narratives of Tillie Olsen and Amy Tan**

**Abstract.** The paper focuses on the mother-daughter relationship, the portrayal of mothers and daughters in Tillie Olsen's short story *I Stand Here Ironing* and Amy Tan's story *Two Kinds*, which is part of the novel *The Joy Luck Club*. The main starting point is a feminist literary criticism point of view, which traces the resonance of the feminist principles of the time in the selected texts, and uses a close-reading technique to examine the presence of the mother and/or the daughter and her voice in the text, as well as the dynamics and nature of their relationship. While Tillie Olsen's short story concentrates on the mother and more specifically textual silence, she presents the mother a victim, Amy Tan's narrative is dominated by the daughter's perspective, the reinterpreting and redefinition of the mother image, which is an important element in the development of personal identity.

**Keywords:** feminism, textual silence, motherhood, daughters, identity, cultural diversity, social practices

Puskás Andrea

Selye János Egyetem

Tanárképző Kar

Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

Bratislavská 3322, 945 01 Komárno

puskasa@uj.s.sk, puskasandrea142@gmail.com

## Női és férfi irodalom a befogadói sztereotípiák tükrében

**Absztrakt.** A tanulmány célja megvizsgálni, hogy (1) egy irodalmi szövegről egyértelműen eldönthető-e, annak szerzője milyen nemű. Feltevésünk szerint egy szöveg olvasásakor olyan társadalmi sztereotípiákra hagyatkozunk, amelyek befolyásolnak minket az adott szöveg befogadása során. Szeretnénk megtudni, hogy (2) vannak-e olyan szavak, illetve szókapcsolatok, amelyek megtévesztőek lehetnek az olvasás során, tehát, hogy létezik-e férfi vagy női nézőpont az irodalomban. Kutatásunk további célja megvizsgálni, hogy (3) van-e különbség a férfi és női olvasók megítélése között egy adott szövegről; valamint azt is, hogy (4) van-e különbség a magyar szakos és a nem magyar szakos hallgatók megítélése között egy adott szövegről. A kutatás a szlovákiai Selye János Egyetemen valósult meg.

### Bevezetés

A női irodalom sokat vitatott fogalmához mind az irodalomtudományi, mind a laikus befogadói diskurzusban számos sztereotípiát kötődik. Egy szerzői név, melyhez férfi vagy nő alkotót társíthatunk, lényegesen meghatározhatja a befogadó hozzáállását, különbségeket válthat ki olvasói elfogultságok és elvárások tekintetében. Másik irányból nézve kérdéses, vajon a szöveg önmagában, szerzői név nélkül tartalmaz-e olyan jegyeket, amelyek az olvasóban a szerző nemére vonatkozóan keltethetnek asszociációkat. Kutatásunk során ezeknek az olvasást befolyásoló sztereotípiáknak a részleges feltárásához próbáltunk közelebb kerülni, miközben tudatában vagyunk egy ilyen vizsgálat korlátainak is, melyek egyrészt abból adódnak, hogy a felmérés időkeretét figyelembe véve teljes művek helyett töredékekkel, kiragadott részletekkel, idézetekkel dolgoztunk, másrészt abból a szükségszerűségből, hogy az olvasói reakciók nem választhatók le a befogadó előzetes háttérismereteiről, magával hozott irodalmi műveltségéről.

### Elméleti kiindulópontok

A női szerzők szövegeiről írt, női irodalomnak nevezett vagy női irodalomként megbélyegezett kötetekről szóló értékelések, recenziók számos sztereotíp jegyet társítanak a nőiséghez és annak irodalmi reprezentációihoz. Ady Endre Lesznai Anna első verskötetét „asszonykönyv”-nek nevezi, és a férfi „mássá fejlődött” önmagát véli felfedezni benne.<sup>1</sup> A szerzőt a „bőbeszédű, gyöngéd, öleltető” jelzőkkel illeti, a

---

1 Ady Endre, *Lesznai Anna versei (Hazajáró versek. Budapest, 1909, A Nyugat folyóirat kiadása)*, Huszadik Század, 1909/2, 339.

kötethez olyan szavakat, kifejezéseket társít, mint a bölcső, cirógatás, becézés.<sup>2</sup> A *verselő asszonyok* című, *Az Illés szekerén* (1908) című kötetben megjelent Ady-versben a költőnköz olyan fogalmak kötődnek, mint a „szerelem, szülés, lét és költözés”<sup>3</sup>. A korabeli kritikus a női szerzőtől a női tapasztalat kifejtését várja, negatív jegynek számít az erőltetett „férfiaszkodás”; ugyanakkor az számít dicséretesnek, ha a nőiségen belül sem a megszokott középszeret képviselik, hanem egyedi a hangjuk: „Itt a bátor asszony, kinél a bátorság nem új kalap, nem hisztéria, nem furcsa parfüm, nem kedv-lohasztó férfiaszkodás” – lelkenedik Lesznai *Hazajáró versek* című kötetét olvasva Ady.<sup>4</sup> Ahogy a nőiséghez, úgy a „férfiaszkodás” kifejezéshez is társulnak kimondatlan sztereotípiák, egy-egy kor vagy egy-egy szerző nőképe és férfiképe egymással kölcsönös összefüggésben van. Bár az irodalomról való gondolkodás keretei Lesznai Anna kora óta lényegesen megváltoztak, az Ady kritikáját megalapozó nőkép nyomai máig fellelhetők az olvasói sztereotípiákban, a befogadók viszonyulásában a női írókhoz.

A női irodalmat újabban kultúratudományi kontextusban tárgyalják, azt is tudatosítva, hogy „a nőként létezés testi, érzelmi, élettörténeti aspektusainak reflexiója egy radikálisan megnyíló mediális térben megy végbe, melyet egyszerre jellemmez a szabad véleményalkotás, a nézetek cseréjének nagy sebessége és a véleményformáló közhelyek uralma”<sup>5</sup>. A női irodalom fogalmát többféle irányból próbálták definiálni, a leggyakrabban a tartalom, a nézőpont, a női tapasztalat felől közelítik meg, de műfaji és stiláris szempontok is felmerülnek. Definíciók helyett nem egyszer inkább óvatos körülírásokkal találkozhatunk. Az egyik megközelítés szerint a női irodalom „tudatos szembenézés a nők helyzetével”<sup>6</sup>, egy másik azt hangsúlyozza, „a női szerzőket nem elsősorban biológiai nemük vagy írásmódjuk kapcsolja össze, hanem kulturális pozíciójuk, sajátos viszonyuk az irodalmi és történelmi tradíciókhoz”<sup>7</sup>.

A női írásmód fogalmához is több irányból lehet közelíteni. Menyhért Anna úgy határozza meg a női irodalom, női irodalmi hagyomány fogalmát, hogy definíciójába a női írásmódot is belefoglalja: „Női szerzőket nevezek így, s az általuk írt irodalmi műveket, amelyek jobbára – de nem csak – nőket érintő kérdésekkel foglalkoznak, főként női olvasókat szólítanak meg, és egy bizonyos női írásmód jellemzi őket.”<sup>8</sup> A női írásmód jegyeit Diane Freedmanra és Jo Gillre hivatkozva foglalja össze, olyan jellegzetességekre utalva, mint pl. a befogadó attitűd vagy az önreflexivitás.<sup>9</sup> A szakirodalom többnyire azt is konstatálja, hogy léteznek olyan stiláris jegy-

2 Uo., 340.

3 ADY Endre, *Összes versei I.*, Budapest: Szépirodalmi, 1989, 227.

4 ADY, *Lesznai Anna versei*, 340.

5 MEKIS D. János, *A modernség alternatívái – magyar női irodalom a 20. század első felében. Problémafelvetés = Nő, tükör, írás. Értelemzések a 20. század első felének női irodalmáról*, szerk. VARGA Virág – ZSÁVOLYA Zoltán, Budapest: Ráció, 2009, 12.

6 MITGUTSCH, Anna, *Mi az, hogy „női irodalom”? Magyar Lettre International*, 1997/tavaszi, 24. szám, 58.

7 BORGOS Anna – SZILÁGYI Judit, *Nőírók és írónők. Irodalmi és női szerepek a Nyugatban*, Budapest: Noran Könyvesház, 2011, 7.

8 MENYHÉRT Anna, *Női irodalmi hagyomány*, Budapest: Napvilág Kiadó, 2013, 22.

ek, melyeket nőiként aposztrofálunk, ám ezek megléte nem következik a szerző neméből. „Mondjuk, hogy Virginia Woolfe ilyen: gomolygó, asszociatív, aszimmetrikus áradás. Ezzel szemben állana a geometrikus, tolsztoji regénytér” – állapítja meg a női írásmódról Balla Zsófia, majd megállapítását nyomban el is bizonytalanítja: „De ezen princípium elgondoltán azonnal zavarba kell jönnöm: ezek szerint Rilke, Márquez, néhol az idős Arany, Joyce, Mándy női, míg Agatha Christie, Oriana Fallaci, Nemes Nagy Ágnes férfi-irodalmat művel. Van valami tehát, ami férfiasnak és nőiesnek minősül az irodalomban, de az nem a szerzők nemével azonos.”<sup>10</sup> Zsadányi Edit kortárs írók műveit elemezve állapítja meg, hogy ezek a szövegek „nem hoznak létre új női nyelvet, *écriture féminine*-t, amely mentes volna a patriarchális beidegződésektől, viszont a meglévő irodalmi tradícióban olyan nyelvi alakzatokat részesítenek előnyben, amelyek a nemek kérdését új megvilágításba helyezik.”<sup>11</sup>

A női irodalomhoz az irodalomtörténetben tipikusan nőinek tartott műfajok kötődnek. Menyhért Anna az „úgynevezett női műfajok” közé sorolja a naplót, a memoárt, az önéletrajzot, a leveleket, az érzelmes verseket, novellákat, a „sziruposnak tartott történetek”-et, s azt nehezményezi, hogy ezeket az irodalomtörténet-írás eleve marginálisakként kezeli, ebből is következik a női irodalom háttérbe szorulása.<sup>12</sup> Tipikus női műfajnak tartható a lányregény, melynek hősei fiatal lányok, értékrendje, kliséi pedig korfüggőek, egy-egy korszak nőképét is tükrözik. A lányregény „egy kulturális gyakorlat részeként született, létezett/létezik; döntő szerepet akart játszani a társadalmi szerepek megformálásban, és mindig is az úgynevezett női irodalom előszobája volt”.<sup>13</sup>

A női irodalom fogalma mellé vagy azzal szembeállítva jelenik meg a szakirodalomban a férfi irodalom kifejezés,<sup>14</sup> miközben hangsúlyozottan ott van annak igénye, hogy a nőit is, a férfit is a maga sokszínűségében kezeljük, lássuk és láttassuk. A férfi irodalom terminus bevezetését az indokolja, hogy a női irodalom fogalma mellé vagy azzal szembe ne az általános értelemben vett irodalmat állítsuk, vagyis a női irodalmat az irodalom semlegesnek vélt kategóriája mellett vagy azon belül tárgyaljuk, miközben ezt a semleges irodalom kifejezést kimondatlanul is férfiközpontúnak gondoljuk. Menyhért Anna utal arra, hogy sikeres női szerzők gyakran tiltakoznak az ellen, hogy műveiket a női irodalom kategóriájába sorolják, s „amíg a »női« irodalommal »az« irodalmat állítjuk szembe, nem pedig a »férfi« irodalmat, addig érthető is ez a tiltakozás – valójában tehát a női írók marginalizálódása ellen.”<sup>15</sup>

9 Uo., 23.

10 BALLA Zsófia, *Női irodalom, mi az?*, Magyar Lettre International, 1997/tavaszi, 24. szám, 40.

11 ZSADÁNYI Edit, *A másik nő. A női szubjektivitás narratív alakzatai*, Budapest: Ráció, 2006, 72.

12 MENYHÉRT, *l. m.*, 20–21.

13 HORVÁTH Zsuzsa, *Az Abigél és a lányregény poétikája – retorikai játék egy műfajjal = „Nekem is csak maszkjaim voltak”. Tanulmányok Szabó Magda életművéről*, szerk. MURZSA Tímea – PAPP Ágnes Klára, Budapest: Magyar Irodalomtörténeti Társaság, 2023, 230.

14 HORVÁTH Györgyi, *Férfi irodalom – női irodalom. Esszé a férfiaságról, a változó férfiszerepekről*, Prae, 2009. Online: <https://www.prae.hu/article/2396-ferfi-irodalom-noi-irodalom/> (Letöltés dátuma: 2023. november 5.)

15 MENYHÉRT, *l. m.*, 21–22.

Mind a női, mind a férfi irodalom fogalma összefüggésbe hozható a nőiességgel és a férfiasággal kapcsolatos általános sztereotípiákkal. A sajtóban, a tankönyvekben, de az irodalomtudományi diskurzusban is gyakran találkozhatunk azoknak a bináris oppozícióknak a lecsapódásaival, amelyek a férfiasághoz és a nőiességhez különböző fogalmakat rendelnek. Ezek az oppozíciók, amint arra Séllei Nóra is rámutat, gyakran értékítéletet is tartalmaznak: „Ha felidézünk olyan bináris ellentétpárokat, mint fej–szív, racionális–emocinális, függetlenség–függés, szellemiség–anyagiság, logika–irracionalitás, intellektus–testiség, aktivitás–passzivitás, kultúra–természet, objektivitás–szubjektivitás, transzcendencia–immanencia, és ezeknek az ellentétpároknak az elemeit hozzárendeljük a maszkulinitáshoz és femininitáshoz, akkor nem pusztán azt látjuk, hogy az ellentétpárok tagjai világosan elrendezhetők a nemek mentén, hanem azt is, hogy az ellentétpárok világos – és a hatalmi viszonyokat leképező – értékhierarchiába rendeződnek”.<sup>16</sup>

A továbbiakban ezekhez az elméleti kiindulópontokhoz kapcsolódva egy olyan kérdőíves kutatás eredményeit mutatjuk be, mely a női és férfi irodalom fogalmát, a bináris oppozíciók és sztereotípiák működését, a női írásmód, a férfi és női nézőpont esetleges szövegbe kódoltságát a befogadók irányából vizsgálja.

## A kutatás célja és a kutatási kérdések megfogalmazása

38

A kutatás célja megvizsgálni, hogy (1) egy irodalmi szövegről egyértelműen eldönthető-e, hogy annak szerzője milyen nemű. Feltevésünk szerint egy szöveg olvasása során olyan társadalmi sztereotípiákra hagyatkozunk, amelyek befolyásolnak minket az adott szöveg befogadása során. Szeretnénk megtudni, hogy (2) vannak-e olyan szavak, illetve szókapcsolatok, amelyek megtevesztőek lehetnek az olvasás során, tehát, hogy létezik-e férfi vagy női nézőpont az irodalomban. Kutatásunk további célja megvizsgálni, hogy (3) van-e különbség a férfi és női olvasók megítélése között egy adott szöveggel kapcsolatban, valamint azt is, hogy (4) van-e különbség a magyar szakos és a nem magyar szakos hallgatók megítélése között egy adott szövegre vonatkozóan.

Négy kutatási kérdést fogalmaztunk meg.

- (1) Eldönthető-e egy irodalmi szövegről, hogy annak szerzője milyen nemű?
- (2) Léteznek-e olyan szavak, illetve szókapcsolatok, amelyek – a sztereotípiákra hagyatkozva – megteveszthetik az olvasókat a szöveg szerzőjének nemét illetően?
- (3) Van-e különbség egy szöveg megítélését illetően a férfi és női olvasók között?
- (4) Van-e különbség egy szöveg megítélését illetően a magyar és a nem magyar szakos hallgatók között?

---

<sup>16</sup> SÉLLEI Nóra, *Miért félünk a farkastól? Feminista irodalomszemlélet itt és most*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 25.

## A kutatási minta jellemzése

A kutatás a szlovákiai Selye János Egyetemen valósult meg. A kutatásban összesen 108 hallgató vett részt. A 108 hallgató közül 82 hallgató volt magyar szakos és 26 hallgató volt nem magyar szakos. A 108 hallgató közül 79 volt nő és 29 férfi. A kutatásban résztvevők adatait az 1. táblázatban közöljük.

1. táblázat: A kutatásban résztvevők adatai

	férfi	nő	összesen
magyar szakos	19	63	82
nem magyar szakos	10	16	26
összesen	29	79	108

## A kutatás módszerének ismertetése

A kutatás a kérdőíves módszer segítségével zajlott. A hallgatók a kérdőíveket papíralapon töltötték ki, majd a kérdésekre kapott válaszokat számítógépben rögzítettük. A kutatási mintát a Selye János Egyetem tanárszakos hallgatói alkották. Hasonlóan más kvalitatív kutatási módszerekhez, a kérdőíves felmérésünk célja a feltárás, a megértés és a megismerés volt. A kérdőív tíz szöveget tartalmazott, melyekről az olvasást követően a hallgatóknak el kellett dönteniük, hogy a szerző férfi-e vagy nő. Ezen felül választásukat meg is indokolhatták saját szavaikkal, vagy a szövegben aláhúzhatták azt a szót vagy kifejezést, amelyek miatt gondolták, hogy az adott irodalmi szöveget férfi vagy nő írta. A művek kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy olyan részleteket válasszunk, melyek nem sugallnak helyes választ első olvasásra a kitöltők számára, valamint hogy a kiválasztott részletek ne tartalmazzanak olyan információt, melyből a kitöltők rögtön rájönnek a kiválasztott részletek eredeti művének címére (például a főszereplő neve: Vitay Georgina). A kérdőív a következő tíz irodalmi műből tartalmazott egy-egy részletet:

- Szabó Magda: Abigél (1970)
- Szabó Magda: Az ajtó (1987)
- Esterházy Péter: Csokonai Lili: Tizenhét hattyúk (1987)
- Szerb Antal: Utas és holdvilág (1937)
- Kafka Margit: Színek és évek (1912)
- Agatha Christie: Gyilkosság az Orient expresszen (1934)
- Karinthy Frigyes: Utazás a koponyám körül (1936)
- Kosztolányi Dezső: Édes Anna (1926)
- Lev Tolsztoj: Anna Karenina (1877)
- Ottlik Géza: Iskola a határon (1959)

## A kutatás eredményeinek bemutatása

Mind a 108 kitöltő eldöntötte, hogy a tíz irodalmi szöveget milyen nemű író írhatta. Ezen adatokat a második táblázatban közöljük.

2. táblázat: A kérdőívet kitöltő hallgatók válaszainak összegzése

A bekezdés sorszáma	A bekezdés írójának neme	férfi		nő		összesen	összesen
		magyar szakos	nem magyar szakos	magyar szakos	nem magyar szakos		
1	férfi író	17	8	57	14	96	108
	női író	2	2	6	2	12	
2	férfi író	5	4	50	8	67	108
	női író	14	6	13	8	41	
3	férfi író	5	8	27	4	44	108
	női író	14	2	36	12	64	
4	férfi író	6	2	26	2	36	108
	női író	13	8	37	14	72	
5	férfi író	13	2	41	12	68	108
	női író	6	8	22	4	40	
6	férfi író	15	8	40	14	77	108
	női író	4	2	23	2	31	
7	férfi író	13	8	43	6	70	108
	női író	6	2	20	10	38	
8	férfi író	9	2	22	0	33	108
	női író	10	8	41	16	75	
9	férfi író	8	6	33	14	61	108
	női író	11	4	30	2	47	
10	férfi író	13	8	36	10	67	108
	női író	6	2	27	6	41	

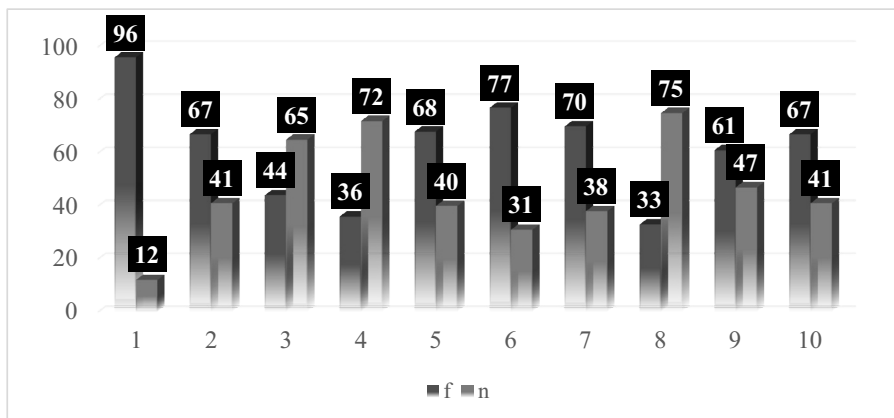
40

A 2. táblázatból láthatjuk a kérdőívet kitöltő hallgatók nemi eloszlását, s azt, hogy magyar szakosok-e; illetve, hogy melyik kérdésre miként válaszoltak. Az első bekezdés Szabó Magda *Abigél* című regényének egy részletét tartalmazta, melyről a kérdőívet kitöltő hallgatók 89%-a (12 fő) gondolta azt, hogy a részlet egy férfi író tollából származik.

Az 1. ábra segítségével azt szemléltetjük, hogy melyik szövegrészletre milyen válaszok érkeztek a hallgatóktól. Az oszloppárok bal oldalai azon válaszokat szemléltetik, amelyek szerint az adott szövegrészlet férfi szerzők tollából származnak, míg a jobb oldali oszlopok a női szerzők tollából származó szövegrészleteket jelentik. Láthatjuk például, hogy az ötödik szövegrészlet 68 hallgató szerint származik férfi szerzőtől, míg 40 hallgató szerint származik női szerzőtől.

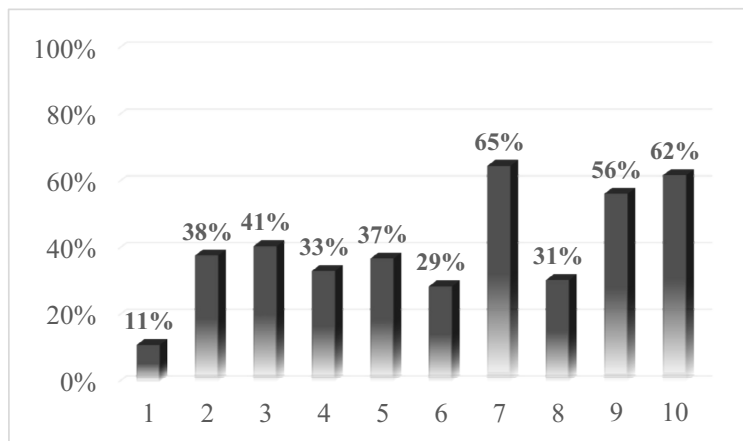


1. ábra: A hallgatók által érkezett válaszok



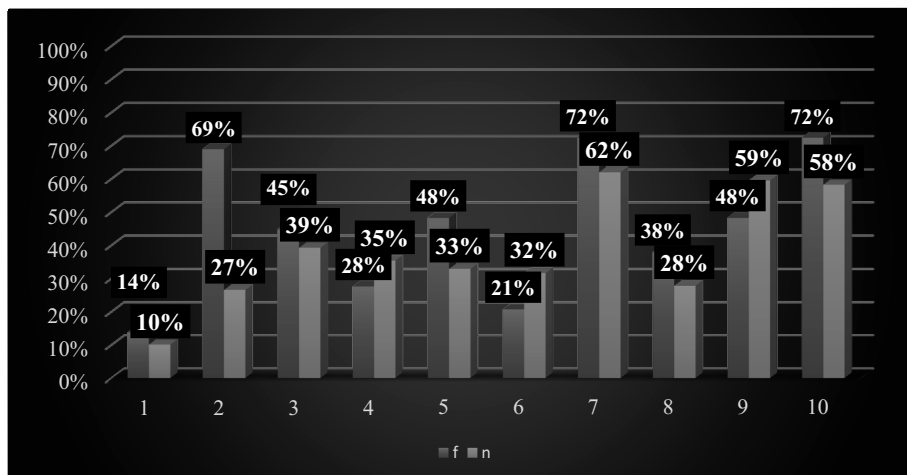
A 2. ábra segítségével láthatjuk, hogy a kérdőívet kitöltő 108 hallgató hány százaléka találta el a tíz szövegrészlet szerzőjének a nemét. A legkevesebben az első részletet tippelték meg helyesen (11%), míg a legtöbben a hetedik részletet (65%). Ennek tükrében elmondható, hogy a legtöbbször által eltalált szövegrészlet esetében sem éri el a teljes kitöltők kétharmadát a helyes választás. A tíz szövegrészlet szerzőjének nemét a kitöltők 40%-a nevezte meg helyesen.

2. ábra: A helyes válaszok száma %-ban kifejezve



A 3. ábra mutatja be a helyes válaszok eloszlását százalékban a kérdőívet kitöltő hallgatók nemi eloszlása függvényében. Láthatjuk például, hogy a második szövegrészletet illetően a kérdőívet kitöltő férfiak 69%-a találta el a szövegrészlet szerzőjének nemét (20 fő), míg a kérdőívet kitöltő nőknél ez csak 27% (21 fő). A kérdőívet kitöltő férfi hallgatók összes válaszában a helyesség 46%, míg a kérdőívet kitöltő női hallgatók összes válaszában a helyesség 38%.

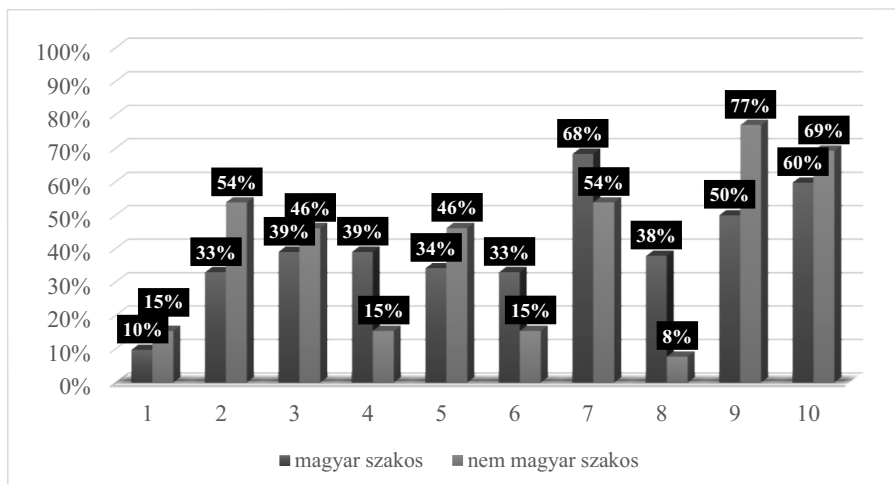
3. ábra: A helyes válaszok eloszlása a kitöltők nemének eloszlásának függvényében



A 4. ábra mutatja be a helyes válaszok eloszlását százalékban a kérdőívet kitöltő hallgatók tanulmányi szakjának eloszlásának függvényében. Láthatjuk például a hetedik szövegrészletet illetően, hogy a kérdőívet kitöltő magyar szakos hallgatók 68%-a találta el a szövegrészlet szerzőjének nemét (56 fő), míg a kérdőívet kitöltő nőknél ez csak 54% (14 fő).

42 A kérdőívet kitöltő magyar szakos hallgatók összes válaszáinak helyessége 40%, épp úgy, mint a kérdőívet kitöltő nem magyar szakos hallgatók összes válaszáinak helyessége.

4. ábra: A helyes válaszok eloszlása a kitöltők szakjának eloszlásának függvényében



A tanulmányban arra is kerestük a választ, hogy melyek azok a szavak, érzések, illetve szókapcsolatok, amelyek miatt a válaszadók az egyik vagy másik nem mellett döntöttek a szövegrészletek olvasását követően. A tíz szövegrészletre összesen 253

magyarázat érkezett a 108 kérdőívet kitöltő hallgatótól. A 3. táblázatban láthatjuk, hogy hány hallgató fűzött válaszához valamilyen magyarázatot. 37 olyan hallgató volt (26 nő és 11 férfi), aki egyetlen válaszát sem indokolta meg, míg 3 hallgató (2 nő és 1 férfi) mind a 10 szövegrészlethez fűzött valamilyen magyarázatot. A férfi kitöltők 38, míg a női kitöltők 33%-a nem fűzött egy véleményt/indoklást sem egyik szövegrészlethez sem.

3. táblázat: A magyarázatok számának eloszlása a hallgatók száma szerint

A magyarázatok száma	Hallgatók száma
0	37
1	22
2	11
3	7
4	9
5	4
6	7
7	4
8	4
9	0
10	3
összesen:	<b>108</b>

43

A 4. táblázatból azt láthatjuk, hogy mely szövegrészletekhez érkezett a legtöbb, illetve legkevesebb magyarázat. A legtöbb magyarázat (62) az első szövegrészlethez érkezett (Szabó Magda: *Abigél*), míg a legkevesebb (11) a hetedik (Karinthy Frigyes: *Utazás a koponyám körül*) és a tizedik (Ottlik Géza: *Iskola a határon*) szövegrészlethez.

4. táblázat: A magyarázatok számának eloszlása a szövegrészletek szerint

A szövegrészlet sorszáma	A magyarázatok száma
1	62
2	40
3	33
4	28
5	20
6	17
7	11
8	17
9	14
10	11
összesen:	<b>253</b>

Az első szövegrészlettel kapcsolatban (Szabó Magda: *Abigél*) 62 magyarázat érkezett. A 62 véleményt formáló hallgató közül 6 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 56 férfi íróra tippelt. A 6 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (1 fő) az életet jobban értékeli, mint a háborús célokat; (1 fő) már nem akarja a harcokat; (4 fő) lágyabb fogalmazás. Az 56 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (34 fő) háború/háborús téma; (4 fő) a nők nem írnak a háborúkról; (12 fő) katona írta; (4 fő) a nyelvezete miatt – nyers és egyszerű; (1 fő) realisan látja a dolgokat; (1 fő) politikus beszéd.

A második szövegrészlettel kapcsolatban (Szabó Magda: *Az ajtó*) 40 magyarázat érkezett. A 40 véleményt formáló hallgató közül 29 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 11 férfi íróra tippelt. A 29 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (10 fő) „engem szédít” – a férfiak szokták szédíteni a nőket; (4 fő) templomba járás; (3 fő) a nőket jobban érdekli a gyermekeik jövője; (3 fő) érzékeny; (1 fő) jótékonykodás; (1 fő) lelkizés; (2 fő) törődést sugall; (2 fő) mintha egy anya beszélne; (1 fő) talán Szabó Magda; (2 fő) udvarlásra céloz, amire a nők szoktak célozgatni. A 11 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (5 fő) a politika a férfiakhoz áll közelebb; (4 fő) háborús téma; (2 fő) durva kifejezések.

A harmadik szövegrészlettel kapcsolatban (Esterházy Péter: *Csokonai Lili: Tizenhét hattyúk*) 33 magyarázat érkezett. A 33 véleményt formáló hallgató közül 21 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 12 férfi íróra tippelt. A 21 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (6 fő) gyermekről szól az írás; (6 fő) ezek egy anya szavai lehetnek; (4 fő) érzelmes megnyilvánulás; (2 fő) egy nő ismeri leginkább gyermekét; (1 fő) vánkös; (3 fő) ez egy óvónő írása. A 12 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (5 fő) durva, kemény szavak; (2 fő) túl tárgyilagos; (2 fő) régebbi nyelvezet, nem sok ilyen női írás maradt fent; (2 fő) könnyen ismerkedik.

A negyedik szövegrészlettel kapcsolatban (Szerb Antal: *Utas és holdvilág*) 28 magyarázat érkezett. A 28 véleményt formáló hallgató közül 21 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 7 férfi íróra tippelt. A 21 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (5 fő) túl részletes az érzelmek leírása; (7 fő) a szerelem mint téma; (2 fő) lírikus megfogalmazás; (2 fő) a nők hajlamosabbak a bőbeszédűsége; (1 fő) a nőknek sokszor vannak téves elképzelései a szerelemről; (3 fő) részletességre törekvés; (1 fő) olyan, mint a pletyka. A 7 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (3 fő) ez túl érzelmes egy férfinak; (2 fő) egy nő másként fogalmazna; (1 fő) nincs tisztában az érzelmeivel; (1 fő) megosztja a szerelmi életét mással.

Az ötödik szövegrészlettel kapcsolatban (Kafka Margit: *Színek és évek*) 20 magyarázat érkezett. A 20 véleményt formáló hallgató közül 10 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, és szintén 10 hallgató tippelt férfi íróra. A 10 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (7 fő) „suttogva beszél” – idézet a szövegből; (3 fő) családi konfliktus: női téma. A 10 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (3 fő) túlságosan is nyers; (1 fő) felszínes leírása az embernek; (1 fő) az öreg szót a férfiak használják inkább; (1 fő) kártyabarlang; (4 fő) az (őrült) orgia szó a szövegben inkább férfiakra jellemző.

A hatodik szövegrészlettel kapcsolatban (Agatha Christie: *Gyilkosság az Orient expresszen*, ford. Katona Tamás) 17 magyarázat érkezett. A 17 véleményt formáló hallgató közül 2 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 15 hallgató tippelt férfi íróra. A 2 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (1 fő) túlgondolás; (1 fő) Agatha Christie stílusa jut róla eszembe. A 15 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (3 fő) gyermekrabló banda; (1 fő) óriási vagyon; (3 fő) tárgyilagos, érzelem- és elfogultságmentes; (2 fő) empátia hiánya; (1 fő) egy nő érzelmesebben beszélne egy gyilkosságról; (2 fő) bűnügyi regényeket általában férfiak írtak; (1 fő) rémlik egy regényből; (1 fő) férfira jellemző, hogy milyen lenne gengszterként élni; (1 fő) rendőrségi feljegyzés.

A hetedik szövegrészlettel kapcsolatban (Karinthy Frigyes: *Utazás a koponyám körül*) 11 magyarázat érkezett. A 11 véleményt formáló hallgató közül 5 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 6 hallgató tippelt férfi íróra. Az 5 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (2 fő) érzelmek részletes leírása; (1 fő) ilyen bonyolult dolgokon nem gondolkodnak a férfiak; (1 fő) tudományos témáról érzelmekkel beszél; (1 fő) szójáték – női jelleg. A 6 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (2 fő) tudományos; (1 fő) a szerelem mint indulat; (1 fő) egy nő kimondaná a szerelmet; (2 fő) férfira jellemző gondolatmenet.

A nyolcadik szövegrészlettel kapcsolatban (Kosztolányi Dezső: *Édes Anna*) 17 magyarázat érkezett. A 17 véleményt formáló hallgató közül 14 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 3 hallgató tippelt férfi íróra. Az 14 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (5 fő) „galambszürke ruha”; (6 fő) „divatlap-figura”; (2 fő) feleség vagy barátnő írhatta; (1 fő) egy férfi egy másik férfi társát ritkán jellemzi ilyen szavakkal. A 3 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (3 fő) nyakkendő: férfi jelleg.

A kilencedik szövegrészlettel kapcsolatban (Lev Tolsztoj: *Anna Karenina*, ford. Németh László) 14 magyarázat érkezett. A 14 véleményt formáló hallgató közül 6 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 8 hallgató tippelt férfi íróra. A 6 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (3 fő) érzelmekkel fűtött leírás; (1 fő) szenvedélyes; (1 fő) nagyon érzéki; (1 fő) romantikusan erotikus. A 8 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (2 fő) tárgyilagos; (1 fő) erőszakos; (2 fő) bűnügyi; (2 fő) „rángatja, vagdalja”; (1 fő) egy megtört férfi szavai ezek.

A tizedik szövegrészlettel kapcsolatban (Ottlik Géza: *Iskola a határon*) 11 magyarázat érkezett. A 11 véleményt formáló hallgató közül 4 gondolta, hogy ez a szövegrészlet női írótól származik, míg 7 hallgató tippelt férfi íróra. Az 4 női íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (2 fő) érzelmekkel fűtött leírás; (1 fő) lélek – nőies; (1 fő) egy nő ír az elnyomásról. A 7 férfi íróra tippelő hallgató a következőkkel indokolta választását: (2 fő) egoista; (2 fő) „szökevény”; (2 fő) analitikus; (1 fő) fennkölt.

A kérdőívek kitöltői a tíz szövegrészlettel kapcsolatban összesen 119 olyan jellegzetességet adtak meg, melyek alapján női írók vizionálnak az adott szövegrészletek mögé, míg 134 olyan jellegzetességet tüntettek fel, melyek alapján férfi írók vizionálnak az adott szövegrészletek mögé. A 119 nőinek tartott jellegzetesség közül





tában megállapíthatjuk, hogy a háború, a katona, a nyers és egyszerű szavak egyértelműen férfi jellegzetességek, míg az érzelmek, gyermek, szerelem és lágy fogalmazás egyértelműen női jellegzetességek a kitöltők szerint.

A harmadik kutatási kérdés révén arra szeretnénk volna választ kapni, hogy van-e különbség egy szöveg megítélését illetően a férfi és női olvasók között. A 3. ábra láthatóvá teszi a helyes válaszok eloszlását százalékban a kérdőívet kitöltő hallgatók nemi eloszlása függvényében. Megállapíthatjuk, hogy a kérdőívet kitöltő férfi hallgatók összes válaszában a helyesség 46%, míg a kérdőívet kitöltő női hallgatók összes válaszában a helyesség 38%. Ezek alapján elmondható, hogy a vizsgált mintában a férfi kitöltők 12%-kal több esetben tippelték meg helyesen a szövegrészlet írójának nemét, mint a női kitöltők. Mind a férfi, mind a női kitöltők a férfi szerzők esetében tippeltek sikeresebben, nem tudunk tehát összefüggést felállítani a kitöltők neme és a helyesen megtippelt művek szerzőjének neme között. Nincs szó tehát arról, hogy a kitöltők a saját nemükkel egyező szerzők esetében tippeltek volna sikeresebben.

A negyedik kutatási kérdés által arra szeretnénk volna választ kapni, hogy van-e különbség egy szöveg megítélését illetően a magyar és a nem magyar szakos hallgatók között. A 4. ábrán láthatjuk a helyes válaszok eloszlását százalékban a kérdőívet kitöltő hallgatók tanulmányi szakja eloszlásának függvényében. A kérdőívet kitöltő magyar szakos hallgatók összes válaszában a helyesség 40%, épp úgy, mint a kérdőívet kitöltő nem magyar szakos hallgatók összes válaszában a helyesség. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a vizsgált mintában nincs eltérés a magyar és nem magyar szakos hallgatók esetében.

## Konklúzió

A női irodalom elméletéből kiinduló gyakorlati kutatás fő célja annak a kérdésnek az árnyalása volt, vajon a szöveg önmagában, szerzői név nélkül tartalmaz-e olyan jegyeket, amelyek az olvasóban a szerző nemére vonatkozóan kelthetnek asszociációkat. A befogadók viszonyulását felmérő vizsgálat eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy a kérdőívben megadott szövegrészletek nem tartalmaztak egyértelmű fogódzókat azzal kapcsolatban, hogy az adott szöveg szerzője milyen nemű, a kérdőívek kitöltőinek válasza azt bizonyítja, hogy ezt egy irodalmi szövegről olvasás közben nem tudjuk egyértelműen eldönteni. Ugyanakkor a szövegek férfi vagy női szerzőkhöz társítása a befogadók részéről nem esetleges, hanem a férfiaságról és a nőiségről előzetesen rögzült sztereotípiák mentén történik. Az indoklásokban a kérdőívek kitöltői többnyire tematikus vagy szókincsbeli jegyekre hivatkoztak, ezekből kiindulva döntöttek az adott szövegrészlet szerzőjének nemét illetően. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy nincs lényeges különbség a férfi és női olvasók, illetve a magyar és a nem magyar szakos hallgatók befogadói hozzáállásában, s nem bizonyítható a női írásmód, illetve a férfi és női nézőpont szövegbe kódoltsága sem; az azonban bizonyítást nyert, hogy a bináris oppozíciók és sztereotípiák egyértelműen befolyásolják a befogadók hozzáállását, az olvasók egyes jelenségeket férfiasnak, másokat nőiesnek minősítenek, s ezeket társítják a női és férfi irodalom fogalmához.



## Irodalom

- ADY Endre, *Lesznai Anna versei (Hazajáró versek. Budapest, 1909, A Nyugat folyóirat kiadása), Huszadik Század, 1909/2., 339–340.*
- ADY Endre, *Összes versei I.*, Budapest: Szépirodalmi, 1989.
- BALLA Zsófia, *Női irodalom, mi az?*, Magyar Lettre International, 1997/tavaszi, 24. szám, 39–40.
- BORGOS Anna – SZILÁGYI Judit, *Nőírók és író nők. Irodalmi és női szerepek a Nyugatban*, Budapest: Noran Könyvesház, 2011.
- HORVÁTH Györgyi, *Férfi irodalom – női irodalom. Esszé a férfiasságról, a változó férfiszerepekről*, Prae, 2009. Online: <https://www.prae.hu/article/2396-ferfi-irodalom-noi-irodalom/> (Letöltés ideje: 2023. november 5.)
- HORVÁTH Zsuzsa, *Az Abigél és a lányregény poétikája – retorikai játék egy műfajjal = „Nekem is csak maszkiak voltak”. Tanulmányok Szabó Magda életművéről*, szerk. MURZSA Tímea – PAPP Ágnes Klára, Budapest: Magyar Irodalomtörténeti Társaság, 2023, 225–238.
- MEKIS D. János, *A modernség alternatívái – magyar női irodalom a 20. század első felében. Problémafelvetés = Nő, tükör, írás. Értelemzések a 20. század első felének női irodalmáról*, szerk. VARGA Virág – ZSÁVOLYA Zoltán, Budapest: Ráció, 2009, 11–17.
- MENYHÉRT Anna, *Női irodalmi hagyomány*, Budapest: Napvilág Kiadó, 2013.
- MITGUTSCH, Anna, *Mi az, hogy „női irodalom”? Magyar Lettre International, 1997/tavaszi, 24. szám, 55–58.*
- SÉLLEI Nóra, *Miért félünk a farkastól? Feminista irodalomszemlélet itt és most*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007.
- ZSADÁNYI Edit, *A másik nő. A női szubjektivitás narratív alakzatai*, Budapest: Ráció, 2006.

### **Women's and Men's Literature in the Light of Reception Stereotypes**

**Abstract.** The aim of the study is to examine whether (1) a literary text can be unambiguously identified as to the gender of its author. In our opinion, when reading a text, we rely on social stereotypes that influence us when reading that text. We would like to find out (2) whether there are words or word combinations that can be misleading when reading, i.e. whether there is a male or female perspective in literature. A further aim of our research is to investigate (3) whether there is a difference between male and female readers' perceptions of a text, and (4) whether there is a difference between Hungarian majors' and non-Hungarian majors' perceptions of a text. The research was carried out at J. Selye University in Slovakia.

**Keywords:** literature, stereotypes, female perspective, male perspective, questionnaire survey

Szabó L. Dávid, doktorandusz  
Selye János Egyetem, Komárom  
122875@student.ujs.sk

Polgár Anikó, habilitált docens  
Selye János Egyetem, Komárom  
polgara@ujs.sk

# Írás-olvasás tanulási és elsajátítási képességet előrejelző vizsgálatok Magyarországon

**Absztrakt.** Az iskolára való felkészültség egyik eleme az írás-olvasáshoz tartozó képességek, készségek fejlettségi szintje. A következőkben a magyar gyakorlatban használt négy teszten keresztül mutatom be, milyen vizsgálatokat alkalmaznak a gyermekek írás-olvasási, tanulási képességének előrejelzésére óvodáskorban, illetve iskolakezdetéskor. Röviden jellemzem a teszteseteket, majd a különböző mérőeszközökben található feladattípusok szerint csoportosítom a vizsgálatokat, melyek mentén áttekintem az írás-olvasás elsajátításához szükséges képességterületeket, azok gyakorlati vetületét hangsúlyozva. A különböző tesztesetben mért képességterületek és a hozzájuk tartozó feladatok együttesen alkalmasak az írás-olvasási előkészültség pontosabb megállapítására. A tesztesetben lévő feladattípusokat a fejlesztésben is lehet használni.

## Bevezetés

Az írás-olvasásra való felkészülés már jóval az iskolába lépés előtt megkezdődik, de az intézményes nevelés keretei közt csak hároméves kortól van lehetőség arra, hogy a gyermekek iskolára való felkészültségét minél optimálisabban támogathassák az óvodapedagógusok.

Magyarországon<sup>1</sup> 2015 szeptemberétől minden gyermeket hároméves kortól<sup>2</sup> legalább napi négy órában kötelezően óvodába kell járatni<sup>3</sup>. Korábban az óvodába járási kötelezettség ötéves kortól volt meghatározva. A hároméves kortól kezdődő intézményes nevelés célja, hogy minden gyermek számára biztosítsák azokat a lehetőségeket és feltételeket, amelyekkel mind kognitíve, mind szociálisan-kulturálisan, mind pszichikai vonatkozásban sikeresen tudják kezdeni az iskolát, illetve hogy az iskolai előmenetelük zökkenőmentes(ebb)en történjen. További célja a hároméves kori intézményes nevelés megkezdésének, hogy csökkentsék a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás arányát.

A gyermekek közt olyan nagy különbségek alakulhatnak ki ötéves korukra, hogy a lassabban fejlődők a korábbi szabályozás szerinti kötelező egyéves

---

1 Az első két szakasz (kötelező óvodáztatás és a logopédiai vizsgálatok) javított, kiegészített átvétel a JUHÁSZ Valéria, *A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*, Szeged: JGYF Kiadó, 2023, 54–55. oldalon lévő munkámból.

2 Aki augusztus 31-ig betölti a három évet.

3 A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 8. § (1) bekezdése alapján.

intézményes nevelésük alatt (ötéves kortól a hatéves kori iskolakezdésig) nem tudták pótolni azokat a hiányosságokat, amelyek addigra jól láthatóvá váltak a tipikusan fejlődő gyermekek fejlettségéhez képest. Különösen így volt ez a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében, valamint a sajátos nevelési igényű és a nyelvfejlődési zavart mutató gyerekeknél, de problémás lehetett az iskolakezdés a más anyanyelven nevelkedő gyermekek számára is, akiknek esetlegesen ugyanazon a magyar, egynyelvűek számára kifejlesztett iskolaérettségi vizsgálaton (pl. DIFER-teszt) kellett megfelelniük, mint magyar anyanyelvű társaiknak.

A szakemberek szerint a korai, hároméves kortól kezdődő óvodáztatás hatását leghamarabb 2024 körül, a gyermekek 12 éves korában megírt kompetenciaméréskor lehet tetten érni. Mielőtt tovább haladnánk, megjegyezzük, hogy a fejlődés mértékét nemcsak az intézményes nevelés keretei közt eltöltött idő határozza meg, hanem az ott folyó oktató-nevelő-fejlesztő munka tudatossága is, illetve az óvoda infrastruktúrája, felszereltsége, az intézmény kínálta lehetőségek összessége. Jelenleg az Óvodai nevelés országos alapprogramja igen tág teret enged az óvodapedagógusoknak a fejlesztésre vonatkozóan.<sup>4</sup>

Jelen tanulmány célja, hogy a tesztek összehasonlításával képet kapjunk arról, mely képességterületek célzottabb fejlesztése szükséges az iskola-előkészítés, az írás-olvasástanulásra való fölkészítés optimális szintjének eléréséhez. Milyen feladattípusokkal tudjuk a lemaradó gyermekeket játékosan, de jóval tudatosabban, akár tréningyszerűbb fejlesztéssel is felkészíteni az olvasástanulásra. Az első hat év az idegrendszeri érésnek egy olyan szenzitív időszaka, amikor optimálisan fejleszthetők a gyermekek nyelvi-kognitív és egyéb készségei.

52

## Kötelező logopédiai vizsgálat hároméves kortól

Magyarországon a 2017/18-as nevelési évtől minden harmadik életévét betöltött gyermeknek kötelező logopédiai szűrésen kell részt vennie, majd ezt követően ötéves korban is el kell végezni velük egy logopédiai vizsgálatot.<sup>5</sup> A „hároméves kori logopédiai szűrés a *nyelvi fejlettségre (receptív és expresszív nyelv)*, míg az *ötéves kori szűrés a beszédartikulációra, illetve az írott nyelvi (írás- és olvasás-) készségekre*”<sup>6</sup> irányul. Ha a szűrések eredményei szükségessé teszik, további vizsgálatok kezdeményezhetők a megfelelő ellátás érdekében.

A hároméves kori szűrés elsősorban egy szülői kérdőív keretében – a KOFA-3 szűrőeljárással – a gyermek nyelvi fejlettségére vonatkozik, melynek eredményét a logopédus értékeli ki. Azt vizsgálják, mekkora a gyermek szókinccse, milyen

4 Vö. JUHÁSZ, *l. m.*, 53–54.

5 Korábban csak ötéves korban volt kötelező a logopédiai szűrés.

6 A 15/2013 (II. 26.) EMMI-rendelet 25. § 3. bekezdését módosította az 53/2016 (XII. 29.) EMMI-rendelet 38. § 2. bekezdése, mely meghatározza a kötelező logopédiai szűrések idejét és tartalmát.

toldalékokat, mondatszerkezeteket használ.<sup>7</sup> Ebben a korban – bár a gyermekek nyelvi fejlődése igen változatos képet mutat – már kiszűrhetők a nyelvi késés jelei, amelyek esetlegesen egy négy-öt éves életkorban kimutatható nyelvfejlődési zavar előjelei lehetnek. A nyelvfejlődési zavar összekapcsolódhat írás-olvasás elsajátítási, illetve tanulási problémákkal és kommunikációs nehézségekkel, így az időben elvégzett diagnosztikáknak és a szükséges fejlesztések megkezdésének különös jelentősége van a gyermek további fejlődése, lehetőségei szempontjából.<sup>8</sup> Ötéves korban a SZÓL-E?<sup>9</sup> szűrőeljárással vizsgálják: a beszédzavart (az artikulációt, a hangképzést, a beszédfolyamatosságot és a rezonanciát), a nyelvi zavart, az írás-olvasási, illetve a tanulási készültséget, az írás-olvasási zavarok kockázatát. A KOFA-3 és a SZÓL-E? is a logopédiai protokoll része.<sup>10</sup>

## Az írás-olvasási képességet előrejelző mutatók

Az írás-olvasás elsajátítási képesség sikerességét már iskolakezdés előtt előrejelzi többek között a gyermek beszédészlelési és -megértési képessége, a szókincse, a prozódia/ a szupraszegmentumok, illetve a beszédritmus észlelése, ezek feldolgozási és produkciós képessége, a gyermek fonológiai tudatossága, a verbális és a téri-vizuális munkamemóriája, a hosszú távú verbális és vizuális memóriája, az alakállandóság, a rész-egész kapcsolat felismerésének a képessége, a betűismerete, a betű nevének az ismerete, a verbális és vizuális szerialitás észlelése és feldolgozási képessége, a téri tájékozódása, az intermodális/transzformációs képességek (auditív-vizuális) kapcsolatának a működése, a gyors automatikus megnevezési képessége, illetve a figyelemkoncentrációja.

53

## Írás-olvasás készültséget vizsgáló tesztek

A következőkben bemutatom – a magyar gyakorlatban használt – négy teszten keresztül, milyen vizsgálatokat alkalmaznak a gyermekek írás-olvasási, tanulási képességének előrejelzésére óvodáskorban. Röviden jellemzem a teszteket, majd a különböző mérőeszközökben található feladattípusok szerint csoportosítom a vizsgálatokat, melyek mentén áttekintem az írás-olvasás elsajátításához szükséges képességterületeket – azok gyakorlati vetületét hangsúlyozva. Az egyes feladat-

7 Lásd részletesebben: KAS Bence – LÖRIK József – BERTALAN Regina, *A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei*, Logopédia 2017/1., 41–56.

8 KAS Bence – LUKÁCS Ágnes, „Hogy mondjam?” – a nyelvfejlődési zavar jelensége és hatása a fejlődésre, *Anyanyelv-pedagógia*, 2020/3., 5–22.

9 KAS Bence – LÖRIK József – M. BOGÁTH Réka – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea – SZ. MÁLYI Nóra, *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz. Útmutató*, Székesfehérvár: Logotech, 2012.

10 TORDA Ágnes, *A logopédia ellátás szakszolgálati protokollja*, Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

típusoknál jelzem, mely tesztek, hogyan vizsgálják az adott területet. A négy teszt közül a SZÓL-E? szűrőeljárás az ötéveskori logopédiai protokoll része, a DIFER-mérést a lemaradást mutató első osztályosokkal kell kötelezően elvégezni. A GMP-és a Sindelar-vizsgálat nem a kötelező vizsgálatok részei, de sok logopédus<sup>11</sup> és még az ezen képzéseket elvégző pedagógus használja munkája tudatosabbá tételéhez. A GMP-t használják továbbá a szakértői bizottságokban IQ-vizsgálatokkal és egyéb, a kognitív képességeket alaposabban feltáró vizsgálóeljárásokkal együtt (pl. WISC-IV Gyermekintelligencia Teszt, WPPSI-IV Óvodás és Kisiskolás intelligenciateszt).

## Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer

A DIFER-teszt<sup>12</sup> a 4–8 évesek iskolaérettségét vizsgáló, sztenderdizált, kritérium-orientált teszrendszer. A DIFER-mérés elvégzése óvodában nem kötelező, viszont sok helyen használják,<sup>13</sup> mert iránymutatóul szolgál a fejlesztésre vonatkozóan.

Ezt a vizsgálatot az iskolai tanév rendjéről szóló 30/2023. (VIII. 22.) 11. § (10) bekezdés BM-rendelet alapján a 2023/24-es tanévben azoknál az első osztályos gyerekeknél kell elvégezni, akiknél „*az óvodai jelzések vagy a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni, és ezért a pedagógus indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazását*”. A vizsgálatot december elejéig el kell végezni. Ez az típusú adatbegyűjtés 2004 óta van érvényben.<sup>14</sup>

11 JUHÁSZ Valéria – KOCSISNÉ KÁLLÓ Veronika – RADICS Márta, *A nyelvi fejlesztést meghatározó nyelvi készségeket mérő tesztek alkalmazása a logopédiai gyakorlatban = Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*, szerk. VARGA Aranka – ANDL Helga – MOLNÁR KOVÁCS Zsófia, Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2019a, 119. [https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019\\_absztraktkotet.pdf](https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019_absztraktkotet.pdf). JUHÁSZ Valéria – KOCSISNÉ KÁLLÓ Veronika – RADICS Márta, *Az olvasás- és íráskészséget előrejelző tesztek ismerete, különös tekintettel a fonológiai tudatosságra = Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*, szerk. VARGA Aranka – ANDL Helga – MOLNÁR KOVÁCS Zsófia, Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2019b, 121. [https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019\\_absztraktkotet.pdf](https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019_absztraktkotet.pdf)

12 FAZEKASNÉ FENYVESI Margit – JÓZSA Krisztián – NAGY József – VIDÁKOVICH Tibor, *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer*, Szeged: Mozaik Kiadó, 2016.

13 KÁDÁR Kitti – HÓDI Ágnes – SOÓS Katalin, *A diszlexiára való hajlam kiszűrésének lehetőségei az óvodában*, Módszertani Közlemények, 2021/2., 153–172.

KÁLMÁN László – TÓTH Edit, *Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről*, Iskolakultúra, 2021/9., 3–24.

14 Forrás: Oktatási hivatal honlapja: [https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/difer/difer\\_adatgyujtesek?itemNo=2](https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/difer/difer_adatgyujtesek?itemNo=2). (Letöltés dátuma: 2023. 11. 15.)

A DIFER hét területen mér: beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, írásmozgás-koordináció és szocialitás. A *tesztet a pedagógusok tanfolyam nélkül, az útmutató előírásait betartva használhatják* a gyermekek iskolakészültségének a felmérésére. A tesztrendszer boltban kapható, könyvtárból beszerezhető.

A szocialitás és az elemi számolási készség nem tartozik szorosan az írás-olvasás tanulás tesztjei közé, ezért ezeket itt nem tárgyalom, ugyanakkor ezeknek a teszteknek a teljesítéséhez is szükség van a beszédértés, mondatértés életkori szintnek megfelelő működésére. Ilyen eset például, amikor ugyanazt a matematikai műveletet különböző szavakkal fejezi ki a teszt, azaz összeadási műveletet vár el a gyermektől a következő igék használatával: „alakítsd” valamennyivé, „egésztisd ki” valamennyire, „csinálj belőle” valamennyit, „vegyél hozzá” annyit, hogy valamennyi legyen stb. Az elemi számolási teszt teljesítéséhez nélkülözhetetlen a mennyiségrepresentációk összekapcsolása a számok vizuális formátumával, illetve a hozzájuk tartozó (nyelvi elemmel) hangsorral<sup>15</sup>. A szocialitás vizsgálatának a része pedig összetett, alárendelő mondatokat is tartalmazó, rövid történetek megértése, amelynek kapcsán a gyermek erkölcsi érzékének fejlettségét kívánják vizsgálni.

## GMP-diagnosztika

A GMP-diagnosztika a Gósy Mária<sup>16</sup> által 1984 és 1988 között kidolgozott, 3–13 éves korú gyermekek beszédészlelését és -megértését vizsgáló, nem sztenderdizált eljárás. A célja, hogy meghatározza a beszédfeldolgozási részfolyamatok (hallás, beszédészlelés, beszédmegértés és asszociációk) fejlettségi szintjét a korosztályi normaértékeknek megfelelően. A diagnosztika 20 altesztet tartalmaz, amelyből 17 alteszt óvodáskorú gyermekek számára készült. A tesztfelvétel időtartama óvodásoknál átlagosan 25 perc. *A teszt használata tanfolyamhoz kötött.* A vizsgálat beszédvisszamondáshoz kötött hanganyagai hangfelvételtől hallhatók. A tesztrendszer és a hozzá tartozó eszközök a [nikol.hu](http://nikol.hu) oldalon megvásárolhatók, a tesztrendszer a könyvtárakban is elérhető.

Az óvodáskorúak tesztjeinek első részét a GOH beszédhanghallást vizsgáló készülékkel végzik, amely 10-10 szó fülhallgatón keresztüli meghallgatását és visszamondását kéri a gyermektől. Ezek a szavak egy szótagú, szintetizált (mesterségesen előállított) hangok, amelyek tartalmazzák a hangokra jellemző invariáns kulcsokat: frekvencia, idő, intenzitás. A GMP2, GMP3, GMP4, GMP5, GMP6 és a GMP12 hangfelvétel meghallgatásával történik. GMP2: mondatazonosítás zajban, a GMP3: szóazonosítás zajban, GMP4: szűk frekvenciás mondatok meghallgatása és megisméltése, GMP5: gyorsított mondatok megisméltése, GMP6: természetes mondatok megisméltése, GMP7: vizuális észlelés, szájról olvasás,

---

15 DEHAENE, Stanislas, *A számérzék. Miként alkotja meg az elme a matematikát?* Budapest: Osiris, 2003.

16 GÓSY Mária, *GMP-diagnosztika: A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*, Budapest: Nikol Kiadó, 2006.

GMP8: verbális memória, GMP9: vizuális memória, GMP10: álszavak ismétlése, GMP11: szótalálás, GMP12: szövegértés, GMP13: a kezeség vizsgálata, GMP14: a beszédritmus vizsgálata, GMP16: a mondatértés vizsgálata, GMP17: beszédhang-differenciálás, GMP18: a transzformációs észlelés vizsgálata (a 6. év betöltése után). A teszttel kapcsolatos szakmai észrevételek közé tartozik, hogy a felmérés a beszédészlelés vizsgálatának egy részét értelmes szavakkal, mondatokkal végzi. A beszédészlelést módosíthatja, javíthatja, ha a gyermek a szavakat, mondatokat ismeri, érti, így ezek beszédmegértési teszteként is értelmezendők. A tesztrendszer álszavakkal vagy a gyermek számára ismeretlen szavakkal végzett vizsgálatai célzottabban alkalmasak a beszédészlelés vizsgálatára.<sup>17</sup> A hallottak megismétlésével beszédprodukción is elvárják a gyermektől; a gyermek beszédmotorikus képességei módosíthatják az észlelt szavak megismétlését. Mindezeket figyelembe kell venni a teszt használatakor.<sup>18</sup> Az összesített táblázatban (1. táblázat) a különböző tesztek besorolásánál ezt is figyelembe vettem, így egy-egy tesztet, amelyet eredetileg például beszédészlelési tesztnek szántak, többször beszédmegértési tesztbe vagy egyéb, más képességterületekhez is besoroltam.

## SZÓL-E?

56

Az 5–6 éves óvodások számára kifejlesztett SZÓL-E?<sup>19</sup> sztenderdizált szűrőeljárással méri fel az óvodások iskolakészültséghez is kapcsolódó nyelvi, beszédfejlettségi szintjét. *A teszt alkalmazása végzettséghez kötött.* A tesztrendszer megvásárolható, könyvtárban hozzáférhető.

A vizsgálat tíz feladattípusa a következő: artikulációs vizsgálat, szóemlékezet, álszavak hallási megkülönböztetése, formaegyeztetés, nyelvtani morféma használata, álszóismétlés, mondatismétlés, hangtani tudatosság, figurásor másolása, gyors megnevezési képesség. A szűrőeljárás célja, hogy kiszűrje a beszéd- és nyelvi elmaradásokat és az írott nyelvi zavarok kockázatát. A beszédzavarok alatt a hangképzés (fonáció), a beszédfolyamatosság, a rezonancia, az artikuláció, illetve a beszédmozgások zavarait értjük; a nyelvi zavarok alatt pedig a nyelv fonológiai, morfológiai, szintaktikai, lexikai-szemantikai és pragmatikai zavarait értjük, mind a receptív, mind az expresszív elmaradásokat, mindezekben belül az írott nyelvi zavarok az olvasás-írás nehézségeit: az olvasástechnika, az írástechnika, a szövegértés és a helyesírás zavarait jelentik.<sup>20</sup> A beszédzavarok vizsgálatára a képmegnevezés, illetve a többi feladat végrehajtása közbeni beszédtevékenység megfigyelése szolgál, a nyelvi vizsgálá-

17 BERTALAN Regina, *A GMP diagnosztikai eljárás bemutatása és kritikus próbája*, *Beszédgyógyítás*, 2006/2., 7–26.

18 BERTALAN, *l. m.*

19 KAS–LŐRIK – M. BOGÁTH – SZABÓNÉ VÉKONY – SZ. MÁLYI, *l. m.*

20 *Uo.*, 7.



lathoz a fonológiai feladatok (álszavas feladatok, fonológiai tudatosság) elvégzése szükséges; a lexikai-morfoszintaktikai szinthez pedig a mondatisméltés, a nyelvtani morféimák használata, a szóemlékezet és a gyors megnevezési feladat szolgál.

## Sindelar–Zsoldos-vizsgálat

Az óvodáskorúak számára kidolgozott Sindelar-féle<sup>21</sup> vizsgálat 5–7 éves iskolakezdő gyermekek komplex képességmérését tartalmazza. A *teszt alkalmazása végzettséghez kötött*. A teszt könyvkereskedésekben beszerezhető.

A teszt 19 feladatot tartalmaz. A gyermekek különböző területeken lévő képességeinek eredményeit egy szemléletes fakoronán ábrázolják. A korona ágai jelzik az adott képességterületet. Az ágak ujjpercszerű szakaszokra vannak felosztva. A szakaszok száma megegyezik a teszt adott képességterületéhez tartozó feladatainak a számával. Ahány pontot szerez a gyermek egy adott képességterülethez tartozó feladatból, annyi szakaszt színeznek ki az ágon. Ez vizualizálja a gyermek képességstruktúrájának a fejlettségét. Az első kettő feladat a vizuális differenciálási képességet méri figuratív és nonfiguratív ábrák összehasonlításával, a 3. a vizuális alak-háttér kiemelő képességet vizsgálja, a 4. feladat értelmes, az 5. értelmetlen, egy vagy két szótagú szavak/hangsorok megkülönböztetésének képességét méri, a 6.-ban egy elrejtett szótagot kell felismerni, a 7., 8. feladat az intermodális integrációs képességeket vizsgálja, képekhez szavak társításával, a 9., 10. feladat a vizuális emlékezetet és a szeriális képességeket méri, a 11., 12. feladat értelmes és értelmetlen szósorok megjegyzésének képességét vizsgálja, a 13., 14. az intermodális szeriális emlékezetet vizsgálja, a feladat: képek felidézése szavakkal, illetve szavak felidézése képekkel, a 15. a beszédmotorikumot veszi górcső alá: szóutánmondási feladatban kell egyszerű vagy összetett, többnyire három szótagú, óvodások számára többségében ismeretlenebb, de értelmes szavakat megismételni, a 16. feladat a vizuomotoros koordinációt vizsgálja: ceruzával kell követni egy keskeny útvonalat, a 17. feladat formafelismerés más formák közül, a 18. feladatban a gyermeknek egy szövegben kell figyelnie egyetlen szóra, a 19.-ben pedig mozdulatokat kell utánozni.

57

## Feladattípusok szerinti csoportosítás

A következőkben feladattípusok szerint tekintem át, hogy az egyes tesztek hogyan vizsgálják az adott képességterületet. A részfeladatok ismertetése után egy táblázatban összegzem azokat a vizsgálatípusokat, amelyeket az egyes képességek felmérésére használnak a különböző vizsgálatok. A táblázat célja, hogy áttekintést

---

21 SEDLAK, Franz – SINDELAR, Brigitte, „*De jó, már én is tudom!*”, Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1998.

nyújtson arról, mely területek vizsgálata és játékos fejlesztése<sup>22</sup> lenne szükséges jóval tudatosabban már óvodáskorban ahhoz, hogy az olvasástanulás megfelelően előkészített legyen iskoláskorra.

## Ritmusvizsgálatok

A beszéd ritmusát a még meg nem született csecsemők is érzékelik, a beszéd további szupraszegmentális elemeivel egyetemben. A ritmus a hangsúlyos és hangsúlytalan elemek váltakozásának érzékelése, produkciója. A beszédritmus a beszédhangzók egymáshoz képesti hangzósságából–hangsúlyából, egymástól lévő távolságából, illetve a hangzók időtartamából, mindezek egymáshoz képesti relációjából adódik. A szótagok leghangsúlyosabb részei a szótagmagok, a magyarban a magánhangzók. A szótagok érzékelése spontán fejlődés eredménye, a tipikusan fejlődő gyermekek már hároméves koruk körül képesek szótagolva tapsolni a mondókat. A fonológiai tudatosság – amely nagymértékben meghatározza az olvasástanulás sikerességét – első szintje a szótagtudat. Jordanidisz<sup>23</sup> kutatásai szerint 4 éves korban a gyermekek 58%-a szótagszinten képes szintetizálni a szavakat, 50%-uk szegmentálni is képes a szavakat, 5 éves korban pedig beértnek tekinthető a szótagolási képesség (91%). Vagyis a beszédhangzók stabil kategorikus észlelésének kialakulásához, a fonémátudat kifejlődéséhez járul hozzá a beszédritmus érzékelése. Diszlexiásoknál kimutatták, hogy a beszédritmus megfelelő percepciója nem alakul ki, ami a szótagszintű információ kivonásának a deficitjét is eredményezi, vagyis a fonológiai feldolgozás nehezített marad.<sup>24</sup> Leong és Goswami<sup>25</sup> igazolták, hogy a gyenge fonológiai deficit

58

22 Pl. JUHÁSZ Valéria, *A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*, Szeged: JGYF Kiadó, 2023. JUHÁSZ Valéria – KÁLLÓ Veronika – RADICS Márta, *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2019. JUHÁSZ Valéria – KÁLLÓ Veronika, *Fonológiai tudatosságot alapozó szókincsfejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra*, *Fejlesztő Pedagógia*, 2017/28., 3–6., 164–175. JUHÁSZ Valéria – KÁLLÓ Veronika, *A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban*, *Anyanyelv-pedagógia*, 2017/3., 34–48. JUHÁSZ Valéria – RADICS Márta, *Szókincs-aktivizáló és szókincsbővítő játékok a szövegértés-fejlesztés megsegítésére = Szövegértés-fejlesztés a könyvtárban*, szerk. BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – BÉRES JUDIT, Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 2019, 135–179.

23 JORDANIDISZ Ágnes, *A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában*, *Anyanyelv-pedagógia* 2009/4., <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222>.

24 GOSWAMI, Usha – THOMSON, Jennifer – RICHARDSON, Ulla – STANTHORN, Rhona – HUGHES, Diana – ROSEN, Stuart – SCOTT, Sophi, *Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis*, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 2002/16., 10911–10916.

25 LEONG, Victoria – GOSWAMI, Usha, *Assessment of rhythmic entrainment at multiple timescales in dyslexia: Evidence for disruption to syllable timing*, *Hearing Research* 2014/308., 141–161.

a gyenge beszédritmus-percepcióból származik, azaz a diszlexiások gyengébbek a ritmus felismerésében, mint a tipikusan fejlődő társaik.

Az általam választott tesztek közül csak a GMP-diagnosztika tartalmaz ritmusprodukción vizsgálatot. A gyermeknek két időmértékes verssort mondanak el külön-külön, azt kell neki a bemutatott beszédritmus megtartásával megismételnie. A beszédritmus vizsgálata, illetve annak összefüggése a hazai kutatási gyakorlatban még csak most kezd megjelenni, a pedagógiai gyakorlatban már eddig is kiemelt jelentősége volt a gyermekek mondókáztatásának, illetve a versek tanulásának, de annak írás-olvasás tanulással való kapcsolata csak az utóbbi években kezdett megjelenni a hazai szakirodalomban.<sup>26</sup> A hazai és a nemzetközi kutatási eredmények azonban még nem egységesek a tekintetben, hogy a beszéd prozódiai elemei közül melyik, melyek kombinációja hogyan járul hozzá a beszédhangzók stabil kategóriáinak kialakulásához. Újabb vizsgálatok a ritmus észlelése mellett vagy attól elkülönülve a hangmagasság változásának érzékelését találták előrejelzőnek az olvasáselsajátítás szempontjából.<sup>27</sup> Jelenleg hangmagasság-észlelésre vonatkozó vizsgálat nincs a magyarországi gyakorlatban az olvasástanulás előrejelzésére irányuló vizsgálati tesztbatteriaiban.

## Gyors automatikus megnevezési képesség

Számos kutatás igazolta, hogy a fonológiai tudatosság mellett a gyors automatikus megnevezési képesség (RAN)<sup>28</sup> egyedileg is hozzájárul a sikeres olvasáselsajátításhoz.<sup>29</sup> A RAN-teszt túltanult itemek gyors megnevezésének a képességét méri.

26 PI. KERTÉSZ Csaba – F. FÖLDI Rita – HONBOLYGÓ Ferenc, *A ritmikai szinkronizáció kapcsolata a fonológiai tudatossággal és az olvasással iskolakezdő gyerekeknél*, Magyar Pszichológiai Szemle 2020/3., 455–476.

27 PI. HONBOLYGÓ Ferenc, *A zenetanulás kognitív transzferhatásai. Zeneterápiás klub*, előadás, 2019. március 21. [https://www.youtube.com/watch?v=Wg9W3\\_Mlyvw&t=4369s](https://www.youtube.com/watch?v=Wg9W3_Mlyvw&t=4369s). PATSCHEKE, Hanne – DEGÉ, Franziska – SCHWARZER, Gudrun, *The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children*, Psychology of Music 2019/3., 376–391.

28 RAN = rapid automatized naming, magyarul GYAM-nak is rövidítik = gyors automatikus megnevezés

29 DENCKLA, Martha – RUDEL, Rita, *Color-naming in dyslexic boys*, Cortex 1972/8., 164–176. FAZEKASNÉ FENYVESI Margit – JÓZSA KRISZTIÁN – NAGY JÓZSEF – VIDÁKOVICH TIBOR, *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer*, Szeged: Mozaik Kiadó, 2016.

KAS–LÓRIK – M. BOGÁTH – SZABÓNÉ VÉKONY – SZ. MÁLYI, *I. m.*

PENNINGTON, Bruce, *Diagnosing learning disorders: From science to practice*, New York: The Guilford Press, 2009.

RUDEL, Rita – DENCKLA, Martha – SPALTEN, Elinor, *Paired Associate Learning of Morse Code and Braille Letter Names by Dyslexic and Normal Children*, Cortex 1976/12,1, 61–70.

WOLF, Maryanne – BOWERS, Patricia, *The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias*, Journal of Educational Psychology 1999/3., 415–438. kettős deficit hipotézise.

ZIEGLER, Johannes – GOSWAMI, Usha, *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory*, Psychological Bulletin 2005/131., 19.

Mind a gyors megnevezés, mind az olvasás összetett perceptuális, lexikális és motoros folyamatok szinkronizációját igényli, melyek közül kiemelkedő szerepet töltenek be az ortografikus szimbólumok, a fonológiai egységek, valamint a tudatos figyelmi rendszer gördülékeny integrációja.<sup>30</sup> A gyors megnevezési feladat során ismerős, túltanult tárgyakat, szimbólumokat kell megnevezni időnyomás alatt. Iskoláskor előtt színeket, formákat, iskoláskorban pedig számokat és betűket alkalmaznak ezekben a tesztekben. Az alfanumerikus tesztek jobban előrejelzik a problémákat. A korai életkorban (iskoláskor előtt) tapasztalt gyors megnevezési deficitek jól előrejelzik a későbbi olvasási zavar, különösképpen az olvasási fluencia zavarának a kockázatát,<sup>31</sup> de RAN-teszteket használnak az olvasási nehézséggel küzdő gyerekek szűrésére is, hiszen a teszt jelzi az olvasás pontosságát, sebességét, folyékonyágát, illetve a szövegértést is.<sup>32</sup> A RAN-tesztek azért jelzik az olvasáselsajátítási sikerességet, mert azt mérik, mennyire képes a gyermek a vizuális szimbólumok és a verbális szimbólumok integrációjának automatizmusát kialakítani. Ezekben a feladatokban a diszlexiások tehát azért lassabbak, mert a vizuális ingerekhez tartozó verbális címkékhez történő hozzáférésük nehezített.

Az általam választott tesztek közül csak a legújabb fejlesztésű, a SZÓL-E?<sup>33</sup> szűrőeljárás tartalmaz gyors automatikus megnevezési feladatot. Őt, az óvodások számára jól ismert színes tárgyképet kell megnevezni egy 6x6-os ábraelhelyezésben balról jobbra, fölülről lefelé haladva. Így mérik a szóleghívás pontosságát és sebességét. Nagyobb sebesség mellett több hiba tapasztalható.<sup>34</sup> Az eredmények összefüggésben vannak a vizuális diszkriminációs képességgel, a verbális fluenciával, a szavak mentális lexikonból történő keresésével és lehívásával.

## Beszédhangzókkal kapcsolatos vizsgálatok

A fonológiai tudatosság összefüggése az olvasástanulással, -elsajátítással ma már közismert tény nemcsak a kutatási szakirodalomban, hanem a pedagógiai gyakorlatban is. A magyar gyerekek a hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanulnak olvasni, amelynek alapja a beszédhangzók önálló stabil észlelése, amelyekhez hozzákapcsolják a vizuális szimbólumot, a betűt. A fonológiai tudatosság az a képesség, hogy hozzá tudunk férni a szavak belső szerkezetéhez, a szavakban lévő hangokat fel tudjuk ismerni, azonosítani, egymástól megkülön-

30 NEUHAUS, GRAHAM – SWANK, PAUL, *Understanding the Relations Between RAN Letter Subtest Components and Word Reading in First-Grade Students*, *Journal of Learning Disabilities* 2002/2., 158–174.

31 WOLF, Maryanne – BOWERS, Patricia, – BIDDLE, Kathleen, *Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review*, *Journal of Learning Disabilities* 2000/4., 387–407.

32 NORTON, Elizabeth – WOLF, Maryanne, *Rapid Automated Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities*, *Annual Review of Psychology* 2012/1., 427–452.

33 KAS–LÓRIK – M. BOGÁTH – SZABÓNÉ VÉKONY – SZ. MÁLYI, *l. m.*

34 *Uo.*, 19.

böztetni, és velük különböző műveleteket tudunk végezni.<sup>35</sup>

A fonológiai feldolgozásnak szerkezetileg két szintje van:<sup>36</sup> az észlelés a nagyobb egységtől halad a kisebb felé: megkülönböztetik a szótagszintet, illetve a fonémaszintet.<sup>37</sup> A szótagtudat spontán, a ritmusészleléssel összefüggésben fejlődő képesség,<sup>38</sup> amely hároméves korban már megnyilvánul mondókázás közben, például a beszédritmus és a mozgásritmus összehangoltságában, míg a fonématudatosság az írás-olvasás tanításához kötődik, vagyis ez nem egy spontán fejlődő képesség. Míg a szótagtudat inkább egy ritmikai szerkezeti egységet jelöl, addig a fonématudat esetében a hangok eltérő formánsaira (hangrezgés-összetevők – képzéshely, -mód, zöngéesség, idő) helyeződik a hangsúly, azaz arra, miben különböznek a hangok egymástól, illetve egy adott hangot, fonémát milyen megkülönböztető jegyek alkotnak. A kiválasztott tesztek mindegyike tartalmaz valamilyen mértékben a beszédhangzók felismerésével, azonosításával, illetve megkülönböztetésével kapcsolatos feladatokat.

A DIFER-teszt beszédhanghallás-vizsgálatában: képekhez kapcsolt, minimális eltérésű szópárok (képzéshely, -mód, idő, zöngéesség, hangkihallás szerinti különbségek) közül kell kiválasztani a vizsgáló által mondottat, pl. megy-meggy, mer-mér; majd értelmes szópárokról és értelmetlen hangsorokról kell megállapítani, hogy azonosnak vagy különbözőnek hallotta-e a gyerek.

A SZÓL-E? 3. feladatában a gyerekek VCV vagy VCCV (V = magánhangzó, C = mássalhangzó) szerkezetű álszóparokról kell eldöntenie, hogy azonosnak vagy különbözőnek hallja-e őket. A 6. feladatban 3–6 szótagú álszavakat kell megismételnie a gyerekeknek. Az értelmetlen hangsorok használata azért jobb mérője a beszédhanghallásnak, mert a gyermek nem tud kompenzálni az értelem felől. A 8. feladat hangtani tudatossági tesztjében 7 darab szónál azt kell megállapítani, hogy a vizsgáló által előzetesen ejtett hang szerepel-e a következő szóban. Minden külön, előre ejtett hang a szó elején helyezkedik el, pl.: Van 's' a sapka szóban? A következő feladatban a gyerekek kell megmondania az elhangzó szó első hangját.<sup>39</sup> Ez a feladat nem kér egyéb hangmanipulációkat a gyerektől. A hangokkal történő manipulációs képesség (szintetizálás, analízis, törlés, betoldás

35 CSÉPE Valéria, *Az olvasó agy*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 2006., JUHÁSZ VALÉRIA – KÁLLÓ VERONIKA, *Fonológiai tudatosságot alapozó szókinccsfejlesztő feladatsor*, LÓRIK József – KASZONYINÉ JANCsó Ildikó, *A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására = Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a bizonyítékokon alapuló gyakorlatra*, szerk. MARTON Klára, Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó, 2009.

36 GOSWAMI, Usha, *Phonology, learning to read and dyslexia: A Cross-linguistic analysis = Dyslexia: Different brain, different behaviour: Neuropsychology and cognition*, ed. CSÉPE Valéria, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003, 2–33.

37 BLOMERT, Leo – CSÉPE Valéria, *Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai = Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, szerk. CSAPO Benő – CSÉPE Valéria, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012, 17–85.

38 GOSWAMI, Usha, *A temporal sampling framework for developmental dyslexia*, Trends in Cognitive Sciences, 2011/1., 3–10.

39 KAS–LÓRIK – M. BOGÁTH – SZABÓNÉ VÉKONY – SZ. MÁLYI, *I. m.*, 37–39.

és csere) jobban előrejelzi az olvasástanulás sikerességét, mint pusztán a beszédhangok eltérésének észlelése például a DIFER-ben.

A GMP-ben az első vizsgálat egy úgynevezett GOH-készülékkel történik. Fejhallgatón keresztül a gyermek mindkét fülében külön-külön 10 egy szótagú, szintetizált hangokból álló szót hall, amit meg kell ismételnie. A második feladatban hanganyagról 10 mondatot hall, a feladat: mondatazonosítás zajban. A harmadik feladat ugyanez, csak 10 szóval. A negyedikben szűkfrekvenciás mondatokat, az ötödikben gyorsított mondatokat, a hatodikban pedig természetes mondatokat kell megismételnie a gyerekeknek. A hanganyagok többnyire a gyermekek által ismert szóanyagot tartalmazzák, így az értés felől kompenzálhatják a beszéd-észlelést, amelyik szó, szó szerkezet pedig ismeretlenebb számukra, ott jobban kell támaszkodniuk a beszédészlelésükre. A 10. feladat célzottabb beszédészlelési feladat, a gyermekeknek 2–4 szótagú, mássalhangzó-torlódásokat is tartalmazó álszavakat kell megismételniük. A 11. feladatban kezdő szótag alapján kell szavakat keresniük a mentális lexikonban, és annyi szót kell mondaniuk ezzel, amennyit tudnak. A 17. feladat a beszédhang-differenciálás, a gyerekeknek 1–3 szótagú, értelmetlen hangsort tartalmazó minimálpárokról kell eldönteniük, hogy azonosnak vagy különbözőnek hallották-e.

62

A Sindelar-vizsgálat 4. feladatában értelmes, 1–2 szótagú szópárok azonosságának vagy különbözőségének felismerése a feladat, az 5. feladatban egy szótagú, értelmetlen hangorpárokról kell megmondani, hogy azonosak-e. A 6. feladatban a gyermek 2–4 szótagú, egyszerű vagy összetett szavakat hall, amelyekben fel kell ismernie, hogy van-e bennük egy bizonyos szótag. 15. feladat: szóutánmondás: a gyerekeknek 2–3 szótagú, egyszerű vagy összetett, számukra inkább ismeretlen szavakat kell megismételniük. A 18. feladat: szó felismerése szövegben: a gyerekeknek egy rövid történetben egyetlen szóra kell figyelniük, majd jelezniük, amikor azt meghallják.

## Szókincsvizsgálat

Szókincsüket tekintve azon azonos életkorú gyerekek, akiknek nem mesélnék naponta, másfél évvel le vannak maradva tudásukban, magatartásukban azoktól, akiknek naponta mesélnék.<sup>40</sup> Újabb vizsgálatok általánosságban nagyobb lemaradásról számolnak be.

A DIFER relációszókincs-tesztje térképezi fel a szókinccset. A relációszókincs kifejezést Nagy „pszichopedagógiai”<sup>41</sup> fogalomként aposztrofálja, de a fogalmat

40 NAGY József, *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 1980, 309. NAGY József – JÓZSA Krisztián – VIDÁKOVICH Tibor – FAZEKASNÉ FENYVESI Margit, *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban: Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok: DIFER programcsomag*, Szeged: Mozaik, 2004, 37.

41 NAGY, I. m., 68.

pontosan nem határozza meg. A DIFER-ben sem található ennek a fogalomnak a meghatározása. Méréseik szerint a tesztet harmadik osztályra teljesítették a gyerekek 97%-osan, az óvoda befejezésekor 82% volt az országos átlag.<sup>42</sup> A teszt vizsgálja a „relációszőkincsbe” tartozó hol, hová kérdésre válaszoló térbeli kifejezések (névutók), időbeli kifejezések (évszakok, napszakok, életkor), hasonlósági viszonyok (legkisebb, fiatalabb, hosszabb), igekötők (pl. levág, megvág, félbevág, kivág) és mennyiségi kifejezések (pl. határozatlan számnevek: kevés, sok, számos, számtalan, törtszámnevek: ötöd, negyed, vagy a páros, páratlan melléknevek) megértését. Mindegyik szóhoz tartozik kép is. A relációs szavak mérésére az eszköz négy tesztváltozatot tartalmaz, amelyek mindegyikében csupán a megértést várja el a vizsgált gyermektől, mert rámutatásos választ kér.

A SZÓL-E? 5. a feladata nyelvtani morfémák produkciós vizsgálatával méri a szókincset. A gyermeknek tárgyak manipulációját követően kell válaszolnia a hová, honnan kérdésekre a megfelelő névszó-névutó kapcsolattal. Az 5. b feladatban a nyelvtani morfémák megértését vizsgálják: cselekvéssel kell válaszolni a honnan, hová kérdőszókhoz kapcsolódó névutót, határozóragot tartalmazó utasításokra.

A GMP-nek nincs dedikált szókincsvizsgálata, azonban a 11. feladat – fonológiai alapú kezdő szótag megadása utáni szókereséssel – a szókincsre is utal.

## Szövegértés, nyelvi megértés és produkció

Mindegyik vizsgálat elvégzéséhez szükséges a gyermekek életkori szintű jó szövegértése, a tesztekben található egyes utasítások megfogalmazása időnként nehézkes lehet gyermekek számára. A DIFER a szövegértést, a logikai viszonyok nyelvi formába öntését vizsgálja a Tapasztalati következtetési feladatával: a gyerekek ki kell egészítenie elkezdett, összetett mondatokat a következő, nyelvi-logikai kötőszókkal kezdve: *tehát; ha..., akkor; vagy..., vagy*. A Tapasztalati összefüggés-megértés feladat pedig kérdésekkel vizsgálja a *csak akkor, nemcsak akkor, a szükségszerű, valószínű, mindig, nem mindig*, illetve az *oksági együtt járásokat*. Pl. „Mit gondolsz, csak akkor esik az eső, ha felhő van az égen?” (Csak akkor.) „Okozhatja élelemhiány az állatok elpusztulását?”

A SZÓL-E? 7. feladata a mondatisméltés: a gyerekeknek 15–16 szótagos mondatokat kell megismételniük, amelyek változatosan egyszerű bővített mondatok, alárendelő, illetve mellérendelő mondatok is. A mondatok elisméltéséhez a gyerekeknek nemcsak a szavakat kell ismerniük, hanem fel is kell dolgozniuk a mondatok szerkezetét, és emlékezetből, pontosan visszamondaniuk.

A GMP-ben a mondatisméltési feladatok ugyan többnyire rövid, három-négy szóból álló mondatokat tartalmaznak, azonban ezeket is meg kell érteni, fel kell dolgozni a megisméltéshez. A 12. feladatban mesehallgatás után kérdésekre kell válaszolnia a gyerekeknek. A 14. feladat 2 verssor ritmikus megisméltését kéri a gyermektől. A 16. feladat a mondatértést vizsgálja: a gyermeknek 10x2 darab kép

42 NAGY– JÓZSA– VIDÁKOVICH– FAZEKASNÉ, *l. m.*, 32–33.

közül kell rámutatni arra, amelyikhez illeszkedik a vizsgálatvezető által elmondott mondat.

## **Verbális memória, munkamemória vizsgálata**

A verbális memória, különösen a munkamemória jelentős szerepet játszik az új szavak tanulásában, a mondatok, szövegek feldolgozásában, megértésében, és így jelentős szerepe van az írás-olvasás tanulásában és a tanulási képességek fejlődésében is.

A SZÓL-E? 2. feladata vizsgálja a szóemlékezetet: a gyerekek háromszor öt darab egy szótagú szósort kell megismételnie. A 6. feladat álszóismétléses, illetve a 7. feladat mondatismétléses feladata is érinti ezt a területet.

A GMP mondatismétléses feladatai mellett a 8. feladatban 12 darab 1–3 szótagú szó meghallgatását követően az a gyermek feladata, hogy annyi szót idézzon fel a hallottakból, ahányat tud. A 11. feladatban a fonológiai alapú szóke-resésben jelentős szerepe van a szókincsnek, és így a hosszú távú memóriában tárolt szavaknak.

A Sindelar 11. feladatában egy szósort kell megjegyezni: 4 darab 1–2 szótagú szó elhangzása után meg kell ismételni a hallottakat. A 12. feladatban a gyerekeknek 4 db egy szótagú, értelmetlen hangsort kell megjegyeznie és visszamondania. A 13. feladatban képekhez kapcsolt szavak, illetve azok sorrendjének megjegyzését és felidézését kérik a gyerektől. A 14. feladatban szavakat kell felidézni képek alapján, illetve azok sorrendjét is figyelni kell. A 15. feladatban szótánmondással vizsgálják a beszédmotorikát is: 2–3 szótagú egyszerű vagy összetett, a gyerekek számára inkább ismeretlen szavak megismétlését kérik. A 18. feladatban egy rövid történetben egyetlen szóra kell figyelni, majd jelezni, ha az elhangzott.

64

## **Vizuális észlelés, diszkrimináció, memória vizsgálata**

A SZÓL-E? 4. feladata egy formaegyeztetési feladat: 6 darab, a sor elején lévő képet kell összehasonlítani az utána következőkkel.

A GMP 7. feladata a vizuális észlelés vizsgálata: sűgással kísért artikulációból kell kitalálni állatneveket. A 9. feladatban 12 képet kell megfigyelés után felidézni.

A Sindelar 1. feladata ábrapárok megkülönböztetése. A 2. feladatban nonfiguratív ábrapárokat kell megkülönböztetni. A 3. feladatban egy elrejtett képet kell megtalálni: képben kép. A 9. feladatban tárgyképek sorrendjét kell megjegyezni. A 10. feladatban geometriai formák sorrendjét kell megjegyezni. A 13. feladat: képekhez kapcsolt szavak, illetve azok sorrendjének megjegyzése és felidézése. A 14. feladat: szavak felidézése képekkel – sorrendiséggel. A 17. feladatban egy A4-es lapon több, rendezetlenül elhelyezett, egyszerű figura közül kell bekarikázni egy fajtából az összeset. A 19. feladat: mozdulatok utánzása.



## Szeriális észlelés (verbális, vizuális)

A SZŐL-E? 6. feladatában 3–6 szótagú álszavakat kell ismételni. A 9. feladat: három, egyre nehezedő figura többszöri, egymás utáni másolása. Egy figura egy sor.

A GMP 10. feladatában 2–4 szótagú, mássalhangzó-torlódásokat is tartalmazó álszavakat kell elismételni.

A Sindelar 9. feladata: tárgyképek sorrendjének megjegyzése. A 10. feladat geometriai formák sorrendjének megjegyzése. A 13. feladat képekhez kapcsolt szavak, illetve azok sorrendjének megjegyzése és felidézése. A 14. feladat: szavak felidézése képekkel – sorrendiséggel. A 15. feladat: szóutánmondás, beszédmotorika: 2–3 szótagú egyszerű vagy összetett, a gyerekek számára inkább ismeretlen szavak megismétlése. A 19. feladat: mozdulatok utánzása.

## Intermodalitás, transzformációs képességek vizsgálata

Csak a GMP és a Sindelar tartalmaz ilyen feladatokat. A GMP-ben különböző hangoknak kell megfeleltetni különböző színű kockákat, míg a Sindelarban egyszerű ábrákhoz kell szavakat kapcsolni, illetve fordítva.

## További vizsgálatok

65

A fent bemutatottakon túl még számos vizsgálati tesztbatteria létezik általánosan az iskolakészültségre vonatkozóan, illetve az egyes részterületekre specializáltan.

Az egyik ezek közül a Lőrík–Májercsik-féle<sup>43</sup>: Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata. Ez a vizsgálat három fő téma köré szerveződik: 1. nyelvi teszt (ellentétek megnevezése, főfogalmak megnevezése, grammatikai tudatosság), 2. hangtani tudatossági teszt (rímfelismerés, rímválasztás, szóvégi szótag leválasztása, szókezdő szótag leválasztása, szókezdő hang megadása, szókezdő hang leválasztása, hangszegmentálás, szóvégi hang leválasztása, szóvégi hang megadása), 3. az iskolába lépők írása (azt vizsgálja, tud-e valamit írni a gyermek a formális oktatás megkezdése előtt, illetve ha tud írni, a teszt megadott szempontok alapján elemzi, mit és hogyan ír a gyermek).

A TROG-H (Nyelvtani Szerkezetek Megértése Teszt) vizsgálatban elhangzott mondatokhoz kell képeket illeszteni: a gyermek négy képet lát egyszerre, és az elhangzott mondatnak megfelelő képre kell rámutatnia. A feladat nem vár nyelvi produkciót. Azt vizsgálja, hogyan érti meg a különböző nyelvi szerkezeteket a gyermek. Minden nyelvtani szerkezet megértésének vizsgálatához 4 olyan tétel

---

43 LŐRIK József – MÁJERCSIK Erzsébet, *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata. Instrukciós füzet és vizsgálati jegyzőkönyv*, Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

tartozik, amelyekhez egyenként 4 válaszlehetőség társul. Ennek alapján 0,4 százalék a valószínűsége annak, hogy a gyermek véletlenszerű mutogatással mind a 4 tételre helyesen válaszoljon. A teszt hároméves kortól tizennégy éves korig mér. Az eljárás többszörös választáson alapuló egyéni vizsgálmódszer, amely összesen 18 blokkot tartalmaz, a blokkok pedig különböző nyelvtani szerkezetek megértését mérik. A tesztmondatok korlátozott szókincsre épülnek.<sup>44</sup> A teszt nem kizárólag a grammatikai megértési szintet, hanem a figyelmet, az emlékezetet, illetve a képeken látott elemek összehasonlítását is méri.<sup>45</sup>

A Csányi Yvonne-féle expresszív grammatikai tesztet 3-4 éves kortól 8-9 éves korig tervezték. A teszt 21 expresszív feladatot tartalmaz, amelyek a gyermek aktív, expresszív nyelvi megnyilvánulását (E) igénylik, és három nonverbális reakciót, azaz egy képre történő rámutatást igénylő, vagyis receptív (r) feladatot foglal magában: négy hasonló kép közül kell arra rámutatni, amelyiken „A fazék és a bögre is piros.” (a bögrék és a fazekak színei változatosan fehérek, illetve pirosak). Az eltérő feladatszám miatt szerepel a rövidítésben a nagy E, illetve a csak néhány feladatra vonatkozó kis r. A G a grammatika szót jelzi. A gyermeknek képek segítségével kell kiegészítenie egy mondatot, amely tartalmazza a kritikus grammatikai elemet (például: Ez a fiú tornázik, és ezek a fiúk is \_\_\_\_\_.) A teszt méri a magyar nyelv jellegzetes grammatikai elemeinek (ragok, képzők, jelek, névutók, kötőszavak értelmezése által meghatározott igemódok) értését és használatát<sup>46</sup>.

66 A Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lőrík József által kifejlesztett nyelvfejlődési szűrővizsgálat, a PPL<sup>47</sup> a 3–8 éves korú gyerekek nyelvtani fejlettségét vizsgálja. Helyragok, névutók és a főnévragok használatával, mert ezek érzékeny mutatói a nyelvi fejlettségnek. Ez az „előszűrő eljárás” megértési és produkciós feladatokat is tartalmaz. Az első tesztben, a főnévívégződés-próbában képek segítségével kérdésekre kell válaszolni a különböző tőtípusú főnevekkel (pl.: kötőhangzós – halat, nyúlásos – bögréket, rövidülésszerű – madarat, hangejtéses – vödört, v-s – követ), megfelelő nyelvi allomorfok alkalmazásával. Pl.: Mit fogott a bácsi? Halat. Miket visz a bácsi? Halakat. A teszt egy- és kétmorfémás kiegészítésekkel dolgozik. A második feladatban az irányhármasság szerinti helyragokat vizsgálja két pohár és egy körlap manipulációjával: pl.: Hová teszem a zöld kört? A pohárba. Hová teszem a piros kört? A pohárra. Hol van a piros kör? A poháron. A harmadik feladatban a vizsgálatvezető bababútorokkal és zsetonokkal végez manipulációkat, majd kérdéseket tesz föl, amelyekre az irányhármasságot megjelenítő névutók

44 HEGEDŰS Hanga – HORVÁTH Péter – RADICS Márta, *Értelmileg akadályozott, 1–8. osztályos általános iskolai tanulók receptív nyelvi képességeinek vizsgálata TROG-H teszt segítségével*, Fogyatékoság és Társadalom 2021/1., 28–43. LUKÁCS Ágnes – GYŐRI Miklós – RÓZSA Sándor, *TROG Kézikönyv*, Budapest: OS Hungary, 2011. LUKÁCS Ágnes – GYŐRI Miklós – RÓZSA Sándor, *TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára*, Gyógypedagógiai Szemle, 2013/1., 1–22.

45 CSÁNYI Yvonne, *Három új nyelvi teszt*, Gyógypedagógiai Szemle, 2017/1., 74–78.

46 CSÁNYI, I. M.

47 PLÉH Csaba – PALOTÁS Gábor – LŐRIK József, *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 2002.

valamelyikével kell válaszolni. Pl.: Hová teszem a kék négyzetet? (elé), Hol van a piros kör? (mögött). Honnan veszem el a sárga kört? (alól). Az utolsó feladat a Juhász Ágnes-féle Token-próba adaptációja, amely a nyelvi megértést vizsgálja. Utasítások után a gyermeknek a négyszínű kis és nagy körökkel, illetve négyzetekkel manipulációkat kell végeznie. Pl.: „Tedd a piros kört a zöld négyzetre!”, „Érintsd meg a kék kört a piros négyzettel!”, „Érintsd meg a nagy kék négyzetet és a kis sárga kört!”

## **Záró gondolatok**

A vizsgált tesztek közül a SZÓL-E? a legújabb fejlesztésű, látható, hogy – a legfrissebb kutatásokkal összhangban – már olyan elemet is bevon a vizsgálatába az olvasási képesség előrejelzéseként, amely a többiben nem szerepel (gyors megnevezési képesség), illetve valamelyest fonémamanipulációt is tartalmaz a teszt. Összességében elmondhatjuk, hogy a különböző tesztek együttesen tartalmazzák azokat az elemeket, amelyeket érdemes bevonni egy írás-olvasási képességet előrejelző vizsgálatba. A tesztekben alkalmazott feladatok adaptálhatók a fejlesztésekbe is. A DIFER-, a GMP- és a Sindelar-vizsgálatokhoz fejlesztőprogram-csomagot is dolgoztak ki.

1. táblázat: Írás-olvasási képességeket előrejelző vizsgálatok összehasonlítása, illetve a tesztek feladatainak rendszerezése.

	DIFER	SZÓL-E?	GMP	SINDELAR
<i>Rímusprodukciónó vizsgálat</i>			<b>GMP14:</b> időmértékes vektorok ritmikus megismétlése	
<i>Gyors automatikus megnevezési képesség</i>		<b>10. feladat:</b> 5-féle, random sorrendű tárgykép megnevezése 6x6-os ábrában		
<i>Beszédészlelés, beszédhanghallás, beszédhang-felismerés, beszédprodukciónó és a fonológiai tudatosság vizsgálat</i>	Beszédhanghallás-vizsgálatok	<b>3. feladat:</b> álszavak megkülönböztetése; <b>6. feladat:</b> álszavak ismétlése; <b>8. feladat:</b> hangtani tudatosság	<b>GMP1:</b> GOH-vizsgálat; <b>GMP2:</b> mondatazonosítás zajban; <b>GMP3:</b> szóazonosítás zajban; <b>GMP4:</b> szűk frekvenciás mondatok azonosítása; <b>GMP5:</b> gyorsított mondatok megismétlése; <b>GMP6:</b> természetes mondatok megismétlése; <b>GMP10:</b> álszavak ismétlése; <b>GMP11:</b> fonológiai alapú szókeresés; <b>GMP17:</b> beszédhang-differenciálás álszópárokkal	<b>4. feladat:</b> szópárok egyezőségének megállapítása; <b>5. feladat:</b> álszavak egyezőségének megállapítása; <b>6. feladat:</b> elrejtett szótag felismerése; <b>11. feladat:</b> értelmes szósor megismétlése; <b>12. feladat:</b> értelmetlen szósor megismétlése; <b>15. feladat:</b> szóismétlés; <b>18. feladat:</b> szó felismerése szövegben
<i>Szókincesvizsgálat</i>	Relációsózkincs vizsgálat	<b>5. a:</b> nyelvtani morfémák produktív vizsgálat; <b>5. b:</b> nyelvtani morfémák megértése	<b>GMP11:</b> fonológiai alapú szókeresés	
<i>Szövegértés, nyelvi megértés és produktiónó (megjegyzés: a feladatok instrukcióinók a megértése is ide tartozik)</i>	Tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés vizsgálat	<b>7. feladat:</b> mondatismétlés	<b>GMP2, GMP 4, GMP5, GMP6:</b> Mondatismétléses feladatok <b>GMP12:</b> mesehallgatás után kérdésekre válaszolás; <b>GMP14:</b> 2 vektor megismétlése; <b>GMP16:</b> mondatértés vizsgálat	

<i>Vérbáris (munka)memória</i>		<p><b>2. feladat:</b> szóemlékezet;  <b>6. feladat:</b> álszóismétlés;  <b>7. feladat:</b> mondatismétlés</p>	<p><b>GMP8:</b> 12 szó felidézése;  <b>GMP11:</b> fonológiai alapú szókeresés</p>	<p><b>11. feladat:</b> szósor megismétlése;  <b>12. feladat:</b> értelmetlen szósor megismétlése;  <b>13. feladat:</b> képekhez kapcsolt szavak sorrendje;  <b>14. feladat:</b> szavak felidézése képekkel – sorrendiséggel;  <b>15. feladat:</b> szóismétlés;  <b>18. feladat:</b> szó felismerése szövegben</p>
<i>Finommotorika, írás- előkészültség</i>	<p>Írásmozgás-koordinációs vizsgálat: fűzetvonalak közt elhelyezkedő, egyre nehezedő írásselemek másoltatása.</p>	<p><b>9. feladat:</b> három, egyre nehezedő figura többszöri, egymás utáni másolása. Egy figura – egy sor.</p>	<p><b>GMP13:</b> 7 feladattal kézdominancia-vizsgálat, szemdominancia vizsgálata: házikó rajzoltatása</p>	<p><b>16. feladat:</b> vonalak rajzolása, vizuomotoros koordináció: két vonal közt kell ceruzával vonalat húzni</p>
<i>Vizuális észlelés, diszkrimináció, vizuális memória vizsgálata</i>		<p><b>4. feladat:</b> formaegyeztetés</p>	<p><b>GMP7:</b> artikulációról szavak kitalálása;  <b>GMP9:</b> képek felidézése</p>	<p><b>1. feladat:</b> figuratív ábrák megkülönböztetése;  <b>2. feladat:</b> nonfiguratív ábrák megkülönböztetése;  <b>3. feladat:</b> elrejtett kép megtalálása;  <b>10. feladat:</b> tárgyképek sorrendje;  <b>13. feladat:</b> geometriai formák sorrendje;  <b>14. feladat:</b> szavak felidézése képekkel, sorrendiséggel;  <b>17. ábra:</b> egy figura kiválasztása több közül;  <b>19. feladat:</b> mozdulatok utánzása</p>

<p><i>Szeriatális észlelés (verbális, vizuális)</i></p>		<p><b>6. feladat:</b> álszavak ismétlése; <b>9. feladat:</b> figurák másolása</p>	<p><b>GMP10:</b> álszavak ismétlése (+minden reprodukációs feladat)</p>	<p><b>9. feladat:</b> tárgyképek sorrendje; <b>10. feladat:</b> geometriai formák sorrendje; <b>13. feladat:</b> képekhez kapcsolt szavak sorrendje; <b>14. feladat:</b> szavakhoz kapcsolt képek sorrendje; <b>15. feladat:</b> szóútmondás; <b>19. feladat:</b> mozdulatutánzás</p>
<p><i>Intermodalitás, transzformációs képességek vizsgálata</i></p>		<p><b>10. feladat:</b> 5-féle, random sorrendű tárgykép megnevezése 6x6-os ábrában (itt már a leolvashatóság és az automatizáltság kialakíthatóságának a képességét nézik)</p> <p><b>1. feladat:</b> artikuláció vizsgálata képmegnevezéssel</p>	<p><b>GMP18:</b> transzformációs észlelés vizsgálata: színes kockák megfeleltetése hangokkal</p>	<p><b>7. feladat:</b> képekhez szavak társítása; <b>8. feladat:</b> szavakhoz képek társítása; <b>13. feladat:</b> képekhez kapcsolt szavak sorrendje; <b>14. feladat:</b> szavak felidézése képekkel – sorrendiséggel</p>
<p><i>Beszédképzés, artikuláció vizsgálata</i></p>				<p><b>15. feladat:</b> szóútmondás</p>
<p><i>Kézdominancia vizsgálata</i></p>			<p><b>GMP13:</b> kézdominancia-vizsgálat</p>	
<p><i>Figyelemkoncentráció (verbális, vizuális)</i></p>			<p><b>GMP12:</b> meshallgatás után kérdésekre válaszolás</p>	<p><b>17. ábra:</b> egy figura többszöri kiválasztása több közül; <b>18. feladat:</b> szó felismerése szövegben; <b>19. feladat:</b> mozdulatutánzás</p>

## Irodalom

- BERTALAN Regina, *A GMP diagnosztikai eljárás bemutatása és kritikus próbája*, Beszédgyógyítás 2006/2., 7–26.
- BISHOP, Dorothy, *Trog—Test for the reception of grammar. A nyelvtani szerkezetek megértését vizsgáló mérőeszköz*, Budapest: OS Hungary, 2012.
- BLOMERT, Leo – CSÉPE Valéria, *Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai = Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, szerk. CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012, 17–85.
- CSÁNYI Yvonne, *Három új nyelvi teszt*, Gyógypedagógiai Szemle, 2017/1., 74–78.
- CSÉPE Valéria *Az olvasó agy*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 2006.
- DEHAENE, Stanislas, *A számérzék. Miként alkotja meg az elme a matematikát?* Budapest: Osiris, 2003.
- DENCKLA, Martha – RUDEL, Rita, *Color-naming in dyslexic boys*, Cortex 1972/8., 164–176.
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit – JÓZSA Krisztián – NAGY József – VIDÁKOVICH Tibor, *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer*, Szeged: Mozaik Kiadó, 2016.
- GOSWAMI, Usha, *Phonology, learning to read and dyslexia: A Cross-linguistic analysis = Dyslexia: Different brain, different behaviour: Neuropsychology and cognition*, ed. CSÉPE Valéria, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003, 2–33.
- GOSWAMI, Usha, *A temporal sampling framework for developmental dyslexia*, Trends in Cognitive Sciences, 2011/1., 3–10.
- GOSWAMI, Usha – THOMSON, Jennifer – RICHARDSON, Ulla – STAINTHORP, Rhona – HUGHES, Diana – ROSEN, Stuart – SCOTT, Sophi, *Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis*, Proceedings of the National Academy of Sciences, 2002/16., 10911–10916.
- GÓSY Mária, *GMP-diagnosztika: A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*, Budapest: Nikol Kiadó, 2006.
- HEGEDŰS Hanga – HORVÁTH Péter – RADICS Márta, *Értelmileg akadályozott, 1–8. osztályos általános iskolai tanulók receptív nyelvi képességeinek vizsgálata TROG-H teszt segítségével*, Fogyatékoság és Társadalom, 2021/1., 28–43.
- HONBOLYGÓ Ferenc, *A zenetanulás kognitív transzferhatásai. Zeneterápiás klub*, előadás, 2019. március 21. [https://www.youtube.com/watch?v=Wg9W3\\_Mlyvw&t=4369s](https://www.youtube.com/watch?v=Wg9W3_Mlyvw&t=4369s)
- JORDANISZ Ágnes, *A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában*, Anyanyelv-pedagógia, 2009/4., <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222>
- JUHÁSZ Valéria, *A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*, Szeged: JGYF Kiadó, 2023.
- JUHÁSZ Valéria – KÁLLÓ Veronika, *A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban*, Anyanyelv-pedagógia, 2017/3., 34–48. [https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017\\_3/Anyp\\_X\\_2017\\_3\\_3.pdf](https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017_3/Anyp_X_2017_3_3.pdf)
- JUHÁSZ Valéria – KÁLLÓ Veronika, *Fonológiai tudatosságot alapozó szókincsfejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra*, Fejlesztő Pedagógia, 2017/28., 3–6., 164–175.
- JUHÁSZ Valéria – KÁLLÓ Veronika – RADICS Márta, *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2019.
- JUHÁSZ Valéria – KOCSISNÉ KÁLLÓ Veronika – RADICS Márta, *A nyelvi fejlesztést meghatározó nyelvi készségeket mérő tesztek alkalmazása a logopédiai gyakorlatban = Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*,

- szerk. VARGA Aranka – ANDL Helga – MOLNÁR KOVÁCS Zsófia, Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2019a, 119. [https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019\\_absztraktkotet.pdf](https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019_absztraktkotet.pdf)
- JUHÁSZ Valéria – KOCSISNÉ Kálló Veronika – RADICS Márta, *Az olvasás- és íráskészséget előrelélő tesztek ismerete, különös tekintettel a fonológiai tudatosságra = Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*, szerk. VARGA Aranka – ANDL Helga – MOLNÁR Kovács Zsófia, Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2019b, 121. [https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019\\_absztraktkotet.pdf](https://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk2019_absztraktkotet.pdf)
- JUHÁSZ Valéria – RADICS Márta, *Szókincs-aktivizáló és szókincsbővítő játékok a szövegértés-fejlesztés megsegítésére = Szövegértés-fejlesztés a könyvtárban*, szerk. BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – BÉRES Judit, Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 2019, 135–179.
- KADÁR Kitti – HÓDI Ágnes – SOÓS Katalin, *A diszlexiára való hajlam kiszűrésének lehetőségei az óvodában*, Módszertani Közlemények, 2021/2., 153–172.
- KÁLMÁN László – TÓTH Edit, *Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről*, Iskolakultúra, 2021/9., 3–24.
- KAS Bence – LŐRIK József – BERTALAN Regina, *A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei*, Logopédia, 2017/1., 41–56.
- KAS Bence – LŐRIK József – M. BOGÁTH Réka – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea – SZ. MÁLYI Nóra, *SZŐL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz. Útmutató*, Székesfehérvár: Logotech, 2012.
- KAS Bence – LUKÁCS Ágnes, *Magyar mondatutánmondási teszt*, [kézirat], 2008.
- KAS Bence – LUKÁCS Ágnes, *„Hogy mondjam?” – a nyelvfejlődési zavar jelensége és hatása a fejlődésre*, Anyanyelv-pedagógia, 2020/3., 5–22.
- KERTÉSZ Csaba – F. FÖLDI Rita – HONBOLYGÓ Ferenc, *A ritmikai szinkronizáció kapcsolata a fonológiai tudatossággal és az olvasással iskolakezdő gyerekeknél*, Magyar Pszichológiai Szemle, 2020/3., 455–476.
- LEONG, Victoria – GOSWAMI, Usha, *Assessment of rhythmic entrainment at multiple timescales in dyslexia: Evidence for disruption to syllable timing*, Hearing Research, 2014/308., 141–161.
- LŐRIK József – KASZONYINÉ Jancsó Ildikó, *A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására = Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a bizonyítékokon alapuló gyakorlatra*, szerk. MARTON Klára, Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó, 2009.
- LŐRIK József – MAJERCSIK Erzsébet, *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata. Instrukciós füzet és vizsgálati jegyzőkönyv*, Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- LUKÁCS Ágnes – GYŐRI Miklós – RÓZSA Sándor, *TROG Kézikönyv*, Budapest: OS Hungary, 2011.
- LUKÁCS Ágnes – GYŐRI Miklós – RÓZSA Sándor, *TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára*, Gyógypedagógiai Szemle, 2013/1., 1–22.
- NAGY József, *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 1980.
- NAGY József – JÓZSA Krisztián – VIDÁKOVICH Tibor – FAZEKASNÉ FENYVESI Margit, *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban: Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok: DIFER programcsomag*, Szeged: Mozaik, 2004.



- NEUHAUS, Graham – SWANK, Paul, *Understanding the Relations Between RAN Letter Subtest Components and Word Reading in First-Grade Students*, *Journal of Learning Disabilities* 2002/2., 158–174.
- NORTON, Elizabeth – WOLF, Maryanne, *Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities*, *Annual Review of Psychology*, 2012/1., 427–452.
- PATSCHKE, Hanne – DEGÉ, Franziska – SCHWARZER, Gudrun, *The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children*, *Psychology of Music*, 2019/3., 376–391.
- PENNINGTON, Bruce, *Diagnosing learning disorders: From science to practice*, New York: The Guilford Press, 2009.
- PLÉH Csaba – PALOTÁS Gábor – LŐRIK József, *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 2002.
- RUDEL, Rita – DENCKLA, Martha – SPALTEN, Elinor, *Paired Associate Learning of Morse Code and Braille Letter Names by Dyslexic and Normal Children*, *Cortex*, 1976/1., 61–70.
- SEDLAK, Franz – SINDELAR, Brigitte, *„De jó, már én is tudom!”*, Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1998.
- TORDA Ágnes, *A logopédia ellátás szakszolgálati protokollja*, Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- WOLF, Maryanne – BOWERS, Patricia, *The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias*, *Journal of Educational Psychology* 1999/3., 415–438.
- WOLF, Maryanne – BOWERS, Patricia, – BIDDLE, Kathleen, *Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review*, *Journal of Learning Disabilities*, 2000/4., 387–407.
- ZIEGLER, Johannes – GOSWAMI, Usha, *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory*, *Psychological Bulletin* 2005/131., 3–29.

### **Tests for Predicting Literacy Skills in Hungary**

**Abstract.** One indicator of school readiness is the level of development of literacy skills. In the following, I will present four tests used in the Hungarian practice to predict children's literacy and learning abilities at preschool and school entry. I will briefly describe the tests and then group the tests according to the types of tasks included in the different assessment instruments, along which I will review the areas of ability required for literacy acquisition, emphasising their practical aspects. Together, the skill areas and tasks analysed in the different tests can be used to more accurately assess readiness. The types of tasks in the tests can also be used in skills development.

**Keywords:** literacy predictive tests, school readiness, phonological awareness, rapid naming ability, working memory, vocabulary tests, comprehension

Dr. Juhász Valéria PhD

Szegedi Tudományegyetem  
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
juhasz.valeria@szte.hu

## Az ifjúsági irodalom sötét oldala

*A Reading in the Dark* című tanulmánykötet kontextusairól<sup>1</sup>

A 2016-ban megjelent *Reading in the Dark* című tanulmánykötet, egy korábban kevésbé kutatott, előítéletekkel terhelt, de mára – elsősorban a gyerekkultúrában végbemenő konceptuális váltásnak<sup>2</sup> köszönhetően – időszerűvé vált témakörrel, a horror megjelenésformáival és a félelem különböző reprezentációival foglalkozik a gyerekkultúra kontextusában. Bár a félelem és a gyerek- illetve kamaszkor első pillantásra eléggé szokatlan párosítást alkotnak, a téma fontosságát a kortárs gyerek- és ifjúsági irodalom bizonyos tendenciái is támogatják. Egyrészt a legkülönbözőbb életkorú olvasókat megszólító művekben figyelhetünk fel horrorisztikus tematikák, műfajtipikus motívumok, újraírt gótikus szüzsék megszorodására, hol komolyan vett, hol az irónia vagy a paródia által könnyített formában, másrészt a kritikai diskurzuson belül is megnövekedett az ezekkel a kérdésekkel foglalkozó tudományos munkák száma.<sup>3</sup>

A Jessica R. McCort szerkesztésében megjelent tanulmánykötet tíz tanulmányt tartalmaz. Az írások terjedelmi szempontból egymással arányosak, kisebb ingadozások figyelhetőek meg csupán, ami az egyes tanulmányok célkitűzéseivel és az elemzésre kiválasztott művek számával van összefüggésben.<sup>4</sup> A *Reading in the Dark* tanulmányai a populáris műfajok természetes létmódjának eleget téve intermedialis kutatási környezetben vizsgálják a gyerek és ifjúsági horror megjelenésformáit. Ennek megfelelően a kötetben helyet kapnak irodalmi szöveggel, képeskönyvvel, animációs filmmel és filmsorozattal foglalkozó tanulmányok is. Már a címlista szint-

---

1 Jessica R. McCORT, szerk., *Reading in the Dark*, Jackson: University Press of Mississippi, 2016. A tanulmánykötetből vett idézeteket a főszövegben saját fordításomban közlöm.

2 Vö. LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyermekirodalom. Vázlat egy védő- és vádbeszédhez*, Irodalmi Szemle, 2011/2. Online: <https://irodalmiszemle.sk/2011/05/lovasz-andrea-felnott-gyerekirodalom/> [Letöltés dátuma: 2023. 12. 5.]

3 Az elemzett tanulmánykötet előzményének tekinthető Anna JACKSON, Karen COATS, Roderick MCGILLIS szerkesztésében 2008-ban megjelent *Haunting the Borders, The Gothic in Children's Literature* című tanulmánykötet. Anna JACKSON – Karen COATS – Roderick MCGILLIS, szerk., *Haunting the Borders, The Gothic in Children's Literature*, New York: Routledge, 2008. A gyerek- és ifjúsági horror különböző aspektusaival foglalkozó magyar nyelvű tanulmányok közül említhető: KÉRCHY Anna, „Semmi – gondolta – nem volt még ilyen érdekes”, *Pszichonarráció és a bizonytalanság megtestesült tudata Neil Gaiman gótikus meseregényében*, nCognito 2022/2., 60–71. LIMPÁR Ildikó, *Szörnyek a mesékben. A teratológiai olvasatok lehetőségei*, online: <https://igyic.hu/esszektanulmanyok/szornyek-a-mesekben.html>, 2021. [Letöltés dátuma: 2023. 12. 5.] LIMPÁR Ildikó, szerk., *Rémesen népszerű – Szörnyek a populáris kultúrában*, Budapest: Athenaeum Kiadó, 2021.

4 A legterjedelmesebb tanulmány a maga harminc oldalával Rebecca A. BROWN írása. A szerző vizsgálódásainak célja öt képeskönyv elemzése.

jén is jól látható, hogy a felsoroltak közül egyértelműen az ifjúsági regényeket és a képeskönyveket elemző tanulmányok dominálnak.

Még mielőtt rátérnék az elemző tanulmányok ismertetésére, érdemes felvázolni azt, hogy a kötet milyen minőség(ek)ben használja a horror terminust. Jessica R. McCort bevezető jellegű tanulmányában alaposan körbe járja a horror megjelenési formáit a gyerek- és ifjúsági irodalomban. Különös figyelmet szentel a horror definíciója kapcsán a szöveg által kiváltott negatív érzelmi hatások jellemzésének.<sup>5</sup> Hangsúlyozza, hogy a gyerek és ifjúsági kultúra kontextusában a horror műfaji kategóriaként való meghatározása „meglehetősen nehézkesnek bizonyul, mivel számos elbeszéléstípusra alkalmazható.”<sup>6</sup> Ezt alátámasztja a *Reading in the Dark* összeállítása is: „a vizsgált szövegek némelyike valójában nem könnyen sorolható a horror kategóriájába, a kifejezés hagyományos meghatározása szerint.”<sup>7</sup> Bár a szerző nem pontosítja, hogy szerinte – az előbbiektől értelmében – mely vizsgált szövegek nem sorolhatóak a horror műfajába, valószínűleg a gyerekeknek íródott képeskönyveket kell ez alatt értenünk, amelyek a félelmet domesztikálják: az ironikus és groteszk ábrázolásmód segítségével humorossá konvertálják a negatív érzelmi hatást. Ugyanakkor a kötetben szerepelnek olyan young adult irodalmi alkotások is, melyek meglátásom szerint szintén nehezen tekinthetők egyöntetűen a horror műfajába tartozónak.<sup>8</sup> A szerző ugyan jelzi, s példákon keresztül is szemlélteti a horror természetében rejlő kettős minőséget, vagyis azt, hogy különböző klasszikus és kortárs műfajokban egyaránt felbukkannak horrorisztikus szüzséelemek, de egyértelműen nem szögezi le, hogy a horror terminus a gyerek és ifjúsági kultúrán belül legalább két különböző minőségben is használható. Az első, tágabb értelmezésben a horror műfaji szinten érhető tetten, míg a második – szűkebb értelemben – pedig esztétikai érték kategória formájában bukkanhat fel a legkülönbözőbb műfajú szövegekben. S ez a kettőség még inkább hangsúlyossá válik, ha megfigyeljük a kötet célkitűzéseit. A *Reading in the Dark* fő célja a „gótikus horror konstrukcióit nyíltan és finoman egyaránt felhasználó szövegek vizsgálata”, illetve, hogy megmutassa „a horror elterjedtségét és vonzerejét a gyerek- és ifjúsági irodalomban, a filmben és a televízióban.”<sup>9</sup>

A kötetben szereplő tanulmányok felépítése azonos struktúrát mutat. A problémafelvető részekről és célkitűzésekről haladunk az elméleti kiindulópontok és megfontolások felé, hogy innen jussunk el a konkrét művek szöveg- és befogadóközpontú elemzéséhez.<sup>10</sup> A kötet tanulmányai nincsenek kisebb fejezetekbe ren-

5 Ennek kapcsán az *Oxford English Dictionary* horror-szócikkét idézi, amely a horrort érzelmként határozza meg. Vö. *Reading in the Dark*, 10. „A painful emotion compounded of loathing and fear; a shuddering with terror and repugnance; strong aversion mingled with dread; [and] feeling excited by something shocking or frightful.”

6 Itt a szerző négy elbeszéléstípust különít el: „faux horror”, „literary horror”, „tween/teen horror”, „young-adult horror.”

7 *Reading in the Dark*, 7.

8 Ilyen például Suzanne COLLINS *Az Éhezők Viadala* c. regénysorozata.

9 *Reading in the Dark*, 5.

10 Ez alól – a kötet elején szereplő bevezető jellegű tanulmányon túl – csupán az összeállítás utolsó tanulmánya képez kivételt.

dezve. Az első tanulmány Hoffmann *Struwwelpeter* c. képeskönyvével, míg az utolsó konkrét szöveget elemző tanulmány Suzanne Collins *Az Éhezők Viadala* c. trilógiájával foglalkozik. Ami a szövegek egymáshoz való viszonyát illeti, a legtöbb szöveg szorosan kapcsolódik egymáshoz. Néhány, egy-egy horrorra jellemző konvencionális műfaji elem vizsgálatánál – ahogy arra a későbbiekben is igyekszem majd reflektálni – tartalmi csomópontok és „mininarratívák” alakulnak ki, ami tudatos és végiggondolt szerkesztőmunkára vall.

Kirsten Kowalewski *„Where Are The Scary Books? The Place of Scary Books for Children in School and Childrens Library”* című tanulmánya jellegében és szerkezetében is különbözik az összeállítás többi írásától. A gyakorlatorientált írás célja az „ijesztő könyvek népszerűségének és sokszínűségének a bemutatása, illetve azoknak az empirikus kutatásoknak az összefoglalása, amelyek az olvasóvá nevelés és az ijesztő könyvek közötti kapcsolatot mutatják be.”<sup>11</sup> A horror kétségkívül a populáris kultúra legellentmondásosabb műfaja. Annak ellenére, hogy természeténél fogva a befogadóban negatív érzelmeket vált ki, konstans rajongótáborral rendelkezik. Kowalewski épp ennek a paradoxonnak, a horror és az elsősorban gyerekeket kiszolgáló könyvtárak problémás kapcsolatának történeti szempontú ismertetéséből indul ki. A szerző utal rá, hogy a könyvtárosok tájékozottságát segítő kiadványokban meglehetősen reflektálatlan a gyerek- és ifjúsági horror fogalma, ezért Katherine Shyrock-Hood nyomán a horrort egy olyan ernyőfogalomként határozza meg, ami a legkülönbözőbb műfajú (mese, képeskönyv, fantasy, sci-fi) és formájú (ismeretterjesztő könyvek) szövegeket is magába foglalja, melyek tartalmazznak horrorisztikus motívumokat, epizódokat, hatáseffektusokat. A szerző által ismertett empirikus kutatások (olvasással kapcsolatos kérdőíves felmérések és anekdotaszerű beszámolók) mindegyike rávilágít arra, hogy a fiatal befogadók vonzódnak a horrorisztikus alkotásokhoz, s meghatározó pozitív élmények érik őket a szövegek olvasása közben. Kowalewski írása ügyesen kerüli ki az általánosítás veszélyeit, hiszen szem előtt tartja, hogy könyvtárosként csupán azoknak a gyerekeknek szükséges útbaigazítást adni „ijesztő könyvek” terén, akik személyes motivációból érdeklődnek az ilyen típusú művek iránt. Hisz a horror által befogadóban kiváltott negatív érzelmi effektus az izléssel van szoros összefüggésben, így biztosan akadnak a fiatalok közt szép számmal olyanok is, akik kifejezetten taszítónak találják a horrorisztikus hatásokat még biztonságos – esztétikai – körülmények között is. Így Kowalewski az olvasóvá nevelés egyik lehetséges eszközeként tekint a horror-történetekre.<sup>12</sup> Értelmezésében a horrorisztikus alkotások olvasása mint szabadidős tevékenység elsősorban a horror szórakoztató funkciója és az olvasó műfaji preferenciái felől válik megragadhatóvá. Ez az érvelési logika azonban nem biztos, hogy meggyőző a műfajjal szemben előítéllettel viseltető „kapuőr” (legyen az könyvtáros, pedagógus, nevelő, szülő) számára. Célszerű lett volna azt is szemügyre venni, hogy e művek milyen egyéb más funkciói válhatnak a különböző korú gyerekolvasók

11 *Reading in the Dark*, 220.

12 Hasonló véleményen van Arató László is a többi populáris műfajt illetően. Vö: ARATÓ László, *Védőbeszéd a ponyvairódalom mellett*, Könyv és Nevelés, 2016/2., 23–34.

hasznára. Mindent összevetve Kirsten Kowalewski írása jó kiindulási alapot nyújt azoknak, akik a témával behatóbban kívánnak foglalkozni.

A tanulmánykötet sajátos szeletét képezik azok az írások, amelyek klasszikus és kortárs képeskönyveket vizsgálnak. Ilyen például Justin Gieni írása is, aki Dr. Heinrich Hoffmann, 1845-ben megjelent *Struwwelpeter* című képeskönyvét<sup>13</sup> elemzi. A 19. század gyerekirodalmi alkotásainak különböző pedagógiai-didaktikai előírásoknak kellett megfelelniük, amelyek a társadalom által meghatározott viselkedésformák, erkölcsi normák elsajátítását, illetve a szocializáció folyamatát segítették. A kor kívánalmainak Hoffmann képeskönyve is eleget tesz, néhány horrorra jellemző téma (túlzott erőszak, csonkítás) segítségével teszi elrettentővé a gyerekek számára a társadalom által nem tolerált viselkedésformákat. Hoffmann alkotása leginkább vegyes esztétikai értéktapasztalatával tűnik ki a korabeli gyerekkönyvek soraiból, ugyanis a történetek „következetesen merítenek a gyermeki szorongásból, valamint a transzgresszív és groteszk iránti rajongásból, így Hoffmann történetei egyaránt az elrettentést és az élvezetet is magukban foglalják.”<sup>14</sup> Gieni a gótikus tradíció – pontosabban a testhorror alműfaja – felől olvassa újra Hoffmann meséit. A perspektívaváltással a mű egy új rétegére irányítja a figyelmet, aminek köszönhetően a szóban forgó szövegek túllépnek a korabeli gyerekkönyvek konvencionális didaxián, s így „duplafedelű” gyerekkönyvként funkcionálnak. A szerző érvelése szerint „Hoffmann történetei a XIX. század eleji Németország társadalmi-történelmi kontextusában a fiúknak a konformitás és fegyelem ideológiájára való beidegzési kísérletét gúnyolják ki.”<sup>15</sup> A tanulmány elméleti kiindulópontját a pszichoanalitikus elméletek szolgáltatják. A szerző ismerteti, majd később alkalmazza Kristeva abjekt-elméletét: a *Struwwelpeter* „az öröm és a fájdalom, a humor és a borzalom, a lenyűgözés és a félelem kettősségében az ’abjekt szöveg’ példája”,<sup>16</sup> ahol a gyermeki test abjekt-tárgyként határozható meg. Freud kísérteties és taburól szóló írásai, illetve Barbara Creed a horrorban jelenlévő női testrepresentációkról szóló írása szintén fontos szerepet játszanak a dolgozat szövegelemző részeinél. Gieni tanulmányában három Hoffmann mese részletes (*Shock-headed Peter*, *The Tale of Little Suck-a-Thumb*, *The Story of Augustus*), logikailag jól felépített interpretációját olvashatjuk. A szerző mindegyik elemzés esetében a cselekmény rövid ismertetése után, a felnőtt narrátor tekintélyelvűségére és mindenhatóságára reflektál, ami a történetek didaktikai szempontú – primer – értelmezésére világít rá. Azonban a túlzottan resignált narrátori hangnem, a horrorisztikus események karikatúraszerű ábrázolása, valamint a gyerektesten elkövetett – indokolatlanul brutális – beavatkozások és büntetések éppen ellenkezőleg a korabeli német társadalom kritikai olvasatát teremtik meg. Hoffmann meséiben tehát a horror elsősorban detabuizáló hatásában érhető tetten (szenvedő gyerektesten), ami annak érdekében módosítja a korabe-

13 A képeskönyv magyarul *Kócos Peti és más mesék* (Budapest: Argumentum, 2008) címen jelent meg.

14 *Reading in the Dark*, 37.

15 *Reading in the Dark*, 42.

16 *Uo.*, 39.

li társadalmi doktrínákat, hogy a gyerekek „szembenézzenek félelmeikkel a humor, a morbiditás, a szörnyszerűség túlzott ábrázolásán keresztül.”<sup>17</sup>

A következő képeskönyvvel foglalkozó tanulmány Robin Hoffman „*Wonderful Horrid Thing*” című tanulmánya. Hoffman két Edward Gorey által illusztrált és írt (*The Hapless Child*, 1961; *The Gashlycrumb Tinies*, 1963) könyvet vizsgál. Gorey műveit – az előzőekben tárgyalt *Struwwelpeter*-hez hasonlóan – „a fiatal olvasóknak szóló komikus gótikus szövegek modern irányzatának előfutáraként”<sup>18</sup> határozza meg. A szerző Gorey könyveire mint materiális hordozókra tekint, s a tanulmány első részében meggyőzően érvel amellett, hogy könyvtervezési módszerei imitálják a tizenkilencedik századi könyvnyomtatási gyakorlat jellemzőit: Gorey „gyakran megerősítette nézőinek azt a benyomását, hogy régebbi képeket látnak”<sup>19</sup>. Hoffman figyelve a továbbiakban arra irányul, hogy az imént említett sajátos könyvtér hogyan alakítja a gyerekhálal reprezentációit. Ehhez viszonyítási pontként szolgálnak a számára Dickens *The Old Curiosity Shop* (1841) és *Bleak House* (1852) című, haldokló gyerekeket is tematizáló szövegei, és az azokhoz készült illusztrációk. Gorey jól megtervezett könyvei szembe mennek a Dickens-regények illusztrált kiadásaival, melyek esetében az illusztrációkat gyakran a kiadvány elején helyezték el, ahelyett, hogy „a szöveg megfelelő passzusa mellé (vagy után) illesztették volna be.”<sup>20</sup> A komparatív vizsgálat végén Hoffman arra a következtetésre jut, hogy Gorey „ikonotextusai a dickenshi halált az érzelgősségből a horrorba helyezik át két megkülönböztető jellemzőn keresztül”<sup>21</sup>: az erőszak közvetlen ábrázolása és az erkölcsi megváltás eltörlése révén. A horrorisztikus ábrázolásmód mellett azonban Tony Magistrale és Michael Morrison nyomán Hoffman megjegyzi, hogy az amerikai horror leginkább „kortárs társadalmi szatíráként értelmezhető”, amely feltárja és gyakran kritizálja a kollektív kulturális félelmeket és a mindennapi élet személyes szorongásait.<sup>22</sup> Valójában Gorey könyveiben is ugyanez történik. Azzal, hogy újraértelmezi a dickenshi regényre jellemző szentimentalista gyerekképet, és a sajátos szöveg – kép kölcsönhatásokkal kiegészíti azt, a huszadik századi olvasó számára a viktoriánus korra jellemző gyerekkori halál témájának szatirikus értelmezését és olvasati módját teremti meg.

Szintén komparatív szemléletmód érvényesül Rebecca A. Brown „*From Aggressive Wolf to Heteronormative Zombie: Performing Monstrosity and Masculinity in the Narrative Picturebook*” című tanulmányában is, aki a szörnyszerűség motívumát és képeskönyvekben betöltött funkcióját vizsgálja. A szerző bevezeti a „monstruous picturebook” terminust, amit az intertextuális utalások sűrű hálójában, a szörnyek irodalmi és vizuális szimbolikájában, illetve a szörnyekkel bátran – jellemzően ott-

17 Uo., 39.

18 Uo., 62.

19 Uo., 65.

20 Uo., 70.

21 Uo., 70.

22 Uo., 64.

honos, ismerős helyszíneken – szembenéző gyerek megjelenése jellemez.<sup>23</sup> Brown utal rá, hogy a potenciális befogadók életkori sajátosságai miatt a szörnyek legfélelmetesebb fizikai tulajdonságai domesztikálva jelennek meg: „Jelentős kivételektől eltekintve a művészek kerekded testtel, kíváncsi szemekkel és kevesebb hegyes éllel ruházzák fel alkotásaikat, mint amennyi filmes és irodalmi társaikat jellemzi.”<sup>24</sup> Brown két huszadik századi (*Where the Wild Things Are*, 1963; *There’s a Nightmare in My Closet*, 1968), illetve három kortárs alkotást elemez (*Zombie in Love*, 2011; *The Sleepless Little Vampire*, 2011; *Frankie Stein*, 2007). Így az olvasó részletes áttekintést kap a szörnyeket tematizáló képeskönyvek fejlődéstörténetéről is. A logikusan felépített elemzések minden esetben egy jól meghatározott szempontrendszert követnek. Brown érdeklődése a filmes, irodalmi és szociokulturális kontextusok együttes bevonásával arra irányul, hogy bemutassa – miképpen használják a narratív képeskönyvek gyerekszereplői a szörnyeket a maskulinitás hagyományos szerepeinek leleplezésére, valamint különféle képlékeny egyéni, kollektív és nemi identitások létrehozására.<sup>25</sup> Az 1960-as évek képeskönyveiben a gyerekhősök rendszerint szembe szegülnek a képzeletbeli lényekkel (szörnyekkel), demonstrálva ezzel azt, hogy a gyerekek képesek legyőzni, sőt domesztikálni a monstrumokat „okos, férfias, független identitásokat”<sup>26</sup> bemutató. Ezzel szemben a kortárs képeskönyvek szereplői a szörny – ember opposzió egy testbe öltése folytán „összetettebb társadalmi és nemi identitással rendelkeznek.”<sup>27</sup> Az előbbi esetben a szörnyek arra szolgálnak, hogy a gyerekek elsajátítsák a normatív társadalmi rend által elvárt viselkedésformákat.<sup>28</sup> Az utóbbi esetben viszont a szörnyek, queer jellegükből adódóan, arra ösztönzik a gyerekolvasókat (elsősorban a fiúkat), hogy elfogadják őket, s keressenek magukban hozzájuk hasonló vonásokat. Tehát végsősoron a szörnyek mindkét esetben az identitáskonstrukció diszkurzív elemeiként érhetők tetten: sikeresen alapozzák meg és támogatják a kulturális kontextus által meghatározott szociális és nemi identitásfejlődést.

Peter Kunze tanulmánya kettős célkitűzést követ. A szerző célja egyrészt annak meghatározása, hogy a „posztmodern kultúra és gyerekfilm hogyan keresztezik egymást a jelenlegi kulturális pillanatban”, másrészt pedig arra kíváncsi, hogy a gyerekfilmek hogyan alkalmazzák a szörnyszerűség toposzát, és milyen „szabályok mentén artikulálódik a szörnyszerűség funkciója a gyerekfilmek narratíváin belül.”<sup>29</sup> Kunze a tanulmány elméleti részében hosszabban időz a szörnyleméletekkel kapcsolatos írásoknál, s a gyerekfilmekben megjelenő, elsősorban a szörnyek küllemét jellemző, tendenciaszerű megjelenésformákat igyekszik szintetizálni. Ennek okán összeveti a felnőtt horrorban és a gyerekfilmekben tetten érhető monstrumokat, és

---

23 Uo., 90.

24 Uo., 91.

25 Uo., 92.

26 Uo., 91.

27 Uo., 91.

28 Uo., 96.

29 Uo., 147.



olyan következtetéseket von le, melyek hasznos elméleti, módszertani kiindulópontként szolgálnak a gyerekkultúrákban megjelenő szörnyek tanulmányozásához. Kiváltképp fontos Andrew Tudor nyomán tett megállapítása, mely szerint az 1931 és 1984 között készült horrorfilmek szörnytipusai a legtöbb esetben emberi külsőt öltenek. A *Szörny RT.* és *Shrek* című animációs filmekben megjelenő szörnyek jellemzően viccesek és több tulajdonságukban is emberinek bizonyulnak. Így jön létre az „empatikus szörny” figurája. A monstrok rendeltetése tehát alapvetően megváltozik, antagonistából protagonistává válnak, akikkel a gyerekközönség szolidaritást vállal: „A módosított status quo egy szimbiózisra épülő, jobb világot javasol a szörnyek és a gyerekek számára egyaránt, miközben a gyerek nézőnek a Másikkal való konfrontáció előnyeit sugalmazza, nem az elpusztítás, hanem a megbecsülés és a kölcsönös megértésen való munkálkodás szándékával.”<sup>30</sup>

Kunze és Brown elemzéseiből több fontos konklúziót is megfogalmazhatunk a horror gyerekkultúrában<sup>31</sup> betöltött szerepét illetően. Az első, hogy a szörnyek ábrázolása, funkciója és rendeltetése is megváltozik a gyerek és ifjúsági kultúrában. Az imént emlegetett narratív fordulat – vagyis az empatikus szörnyfigura ábrázolása – megkérdőjelezi a felnőtt horror narratív konvencióit, ahol a hangsúly a szörnyek erőszakos megsemmisítéséről a másság, az idegenség elfogadása felé terelődik. Másfelől az elemzések jól rávilágítanak arra, hogy a pedagógia számára oly kedves oktatási-nevelési szándékról a hangsúly a vizuális ábrázolás, a megismerés és az értelmezés felé tolódik, tiszteletben tartva ezzel a gyerekbefogadó szellemi képességeit.

Az identitáskonstrukciónál maradva, de a potenciális befogadók szempontjából kicsit továbblépve itt érdemes szót ejteni Jessica McCort tanulmányáról. A szerző tanulmányának tárgyához a klasszikus – Grimm fivérek által összegyűjtött – népmesék felől közelít. A hagyományos népmese-adaptációkkal kapcsolatban két típust különít el. Az elsőbe azok tartoznak, amelyek igyekeztek megszabadítani a történeteket „minden ijesztő elemtől, vagy negatív hatástól”<sup>32</sup>. A másik típus képviselői pedig éppen ellenkezőleg arra összpontosítottak, hogy „megőrizték, sőt felerősítették e komor hagyomány sötétebb esztétikáját”<sup>33</sup>. Ez utóbbi mentén különösen két író – Angela Carter és Anne Sexton – munkásságát emeli ki, akik „a tündérmesék legsötétebb aspektusaira koncentráltak, s ezeket a vonásokat arra használták, hogy felfedjenek valamilyen tanulságot a karakterek személyes fejlődésével kapcsolatban.”<sup>34</sup> McCort e félelem esztétikáját bátran alkalmazó hagyományvonal mentén helyezi el vizsgálatának tárgyát, Neil Gaiman *Coraline* (2002) és Adam Gidwitz *Tale Dark and Grimm* (2010) című meseregényeit. A szerző módszeres elemzéseinek külön értéke, hogy az elemzett művekben megjelenő horrosztikus topozok működését komparatív szemléletmóddal vizsgálja.<sup>35</sup> Gaiman gótikus mesere-

30 Uo., 161.

31 Itt a legfiatalabbaknak íródott és készült történeteket értem.

32 Uo., 121.

33 Uo., 121.

34 Uo., 124.

gényének interpretációja során – az identitással kapcsolatos kérdések, a félelemkel-  
tő motívumok, mint például a szörnyek testreprezentációja mellett – a recepció kér-  
désköre felől nézve leginkább a történet morális, illetve szórakoztató funkciói vál-  
nak hangsúlyossá. A gyerekeknek szóló regény vonzerejéről szóló bekezdés azon-  
ban erősen vitatható: „A fiatal olvasók számára, akik éppenséggel szintén unatkoz-  
hatnak, a regény fantasztikus elemei miatt a veszély némileg biztonságosnak tűnik.  
Ahogyan a felnőttek örömeiket lelik abban, hogy Stanley Kubrick *A ragyogás* című  
filmjének végén a fejszével hadonászó Jack a fiát üldözi az útvesztőben, mert gya-  
nítják, hogy a kisfiú nagy valószínűséggel meg fog szökni, a *Coraline*-t olvasó gye-  
rekek tudják, hogy amikor becsukják a könyvet, bezárják a Másvilágba vezető  
ajtót.”<sup>36</sup> A regényben fellelhető fantasztikus elemeket a negatív érzelmi hatások  
enyhítő körülményeként értelmezni tévút. Hiszen éppen a fantasztikus eredetű,  
számunkra oly sokszor ismeretlen eredetű szörnyek volnának azok, akik a félelem és  
szorongáskeltő hatáseffektusokat mozgósítják. Másrészt, ahogyan Horváth Márta is  
írja, „az esztétikai környezetnek speciális módosító hatása van a negatív érzelmek-  
kel szemben.”<sup>37</sup> Ez a módosító hatás leginkább abban nyilvánul meg, hogy a befo-  
gadó ontológiai távolságot teremt a műalkotás által előhívott érzelmek között,  
tehát a befogadó tisztában van azzal, hogy nem valós események sorozatával áll  
szemben, csupán fikcióról van szó.<sup>38</sup> Mindazonáltal McCortnak abban bizonyára  
igaza van, s erre utal Chris McGee is, hogy „a horrorfilmek olyan helyettesítő  
élményt nyújtanak, ami lehetővé teszi, hogy a néző biztonságos körülmények  
között szerezzen tapasztalatokat tabutémákról, és olyan adrenalinadagot kapjon,  
amihez más módon nem juthatna hozzá.”<sup>39</sup> Az amúgy is kevés élettapasztalattal  
rendelkező fiatal felnőtt befogadó számára izgalmas és élvezetes a különböző testi  
tabuk megsértéséről olvasni, azonban ez magában még nem magyarázza a horror-  
történetek általános vonzerejét.<sup>40</sup>

35 *Uo.*, 126. Az ajtó mint a határátlépés motívuma Neil Gaiman és Lewis Carrol regényeiben.

36 *Uo.*, 131.

37 HORVÁTH Márta, *A történetmondás eredete*, Budapest: Typotex Kiadó, 2020, 82.

38 S ugyanígy a Ragyogás-analógia is eléggé indokolatlan tűnik. Ugyanis, ahogy Andrew Tudor horrorra jellemző narratívátípusainál is látjuk, mindhárom általa ismertetett elbeszéléstípusnak megkülönböztethetjük – az adott történetek zárlata alapján – a nyitott és zárt verzióját. A nyitott elbeszélésekben az emberiségnek sikerül megbirkóznia és legyőznie a világukba behatoló szörnyeteget, és ezzel együtt helyre áll a rend. Míg a zárt típusokban nem sikerül megfékezni az emberiséget fenyegető entitást, melynek értelmében a zárlat apokaliptikus jelleget ölt. Így a befogadás felől nézve az, hogy az olvasó/néző „gyanítja”, hogy az általa empátiával viselt protagonista megmenekül, hibás következtetés – a legjobb esetben is csupán remélheti azt, ez pedig a horror feszültségkeltő és azt fokozatosan fenntartó narratív eljárásaival van összefüggésben. Vö. Andrew TUDOR, *Narratívák*, ford. SIMON Vanda, Metropolis, 2006/1., 68–88.

39 Chris MCGEE, *A borzalmas test olvasása*, ford. TÓTH Tamás Boldizsár, Metropolis 2006/1., 20.

40 KOVÁCS András Bálint statisztikai adatokra hivatkozva írja: „[...] a horrorközönség nagy részét a 15-25 év közötti férfiak alkotják” Vö. KOVÁCS András Bálint, *A félelem élvezete*, nCognito 2022/1., 13.

Janani Subramanian és Jorie Lagerwey „*Teen Terrors*” című írásukban a tinihorror műfaji aspektusaival foglalkoznak, mégpedig L. J. Smith ifjúsági regénysorozatán alapuló *The Vampire Diaries* filmsorozat adaptációjának az elemzésén keresztül. A szerzők interpretációja a szörnyszerűség trópusaira koncentrálnak, ami a sorozat két tinédzser főszereplőjének (Bonnie Bennett és Caroline Forbes) a jellemfejlődése mentén artikulálódik, és „a posztfeminista lánykultúra faji és nemi ellentmondásait”<sup>41</sup> vizsgálja. Caroline és Bonnie, a cselekmény előrehaladtával természetfeletti szörnyekké (Caroline vámpírrá; Bonnie boszorkánnyá) alakulnak át. A metamorfózis jellemzően „tini-lány” identitásuk egyes aspektusait is megváltoztatja: „Caroline vámpirizmusa kiemeli hiper-szöke fehérségét és sztereotipikus, átlagos lányos nőiességét, míg Bonnie boszorkányságának ereje fenntartja a kapcsolatot afroamerikai identitása és az amerikai déli gótika ábrázolásai között.”<sup>42</sup> A *The Vampire Diaries* posztfeminista megközelítésének kulcsa azonban az, hogy a már monstrummá alakult női test és identitás felismeri saját állatias ösztönszerű viselkedésmintáinak a helytelenségét, s elnyomja új, társadalom szempontjából nem megengedett cselekvésmintáit.<sup>43</sup>

Emily Hiltz tanulmányának magyarázó alcíme (*Hybrid Horror in The Hunger Games Trilogy*) némiképp szembe megy a terminológiai hagyománnyal, hiszen a szakirodalom<sup>44</sup> általában a kevert műfajú szövegeket illeti hibrid jelzővel. Jóllehet a műfaji sokszínűség igencsak jellemző Suzanne Collins trilógiájára (a disztópia, a fantasy, a sci-fi és a horror konvencionális elemeit egyaránt kiaknázza a szerző), a „hibrid” jelző ebben az esetben máshoz – a szörnyek alapvető természetéhez és megalakítási eljárásukhoz kapcsolódik. Ez pedig az egymást kizáró kulturális kategóriák összeszövésében érhető tetten (zombi-farkas, gyík-ember). Az *Éhezők viadala* trilógia mutánsait – Kristeva nyomán – abjekt-teremtényekként határozza meg Hiltz, amelyek különböző bináris oppozíciók mentén fejtenek ki vegyes esztétikai hatás-effektusokat. A szerző idézi Noël Carroll narratív empátiára vonatkozó meglátásait<sup>45</sup>, miszerint a befogadó és a protagonista érzélemléte a recepció során az analógia irányába mutat. Érdekes azonban, hogy Hiltz nem használja – még csak az utalás szintjén sem – Carroll szörnytipológiáját<sup>46</sup>, pedig Suzanne Collins szörnyei a leg-

41 *Reading in the Dark*, 180.

42 *Uo.*, 181.

43 *Uo.*, 188.

44 Jack MORGAN, *The Biology of Horror. Gothic Literature and Film*, Carbondale: Southern Illinois University, 2002, 127.

45 Itt szintén érdemes lett volna utalni a kognitív narratológia legújabb belátásaira. Carroll narratív empátiára vonatkozó megállapításai kritikájaként olvasható Katja Mellmann elmélete. Mellmann elveti azt az elképzelést, hogy empatikus érzelmi reakciók váltják ki az olvasó borzongását. Szerinte nem szükséges a narratív empátia olvasó és szereplő között ahhoz, hogy a befogadó félelmet éljen át. Az olvasó akkor is megtapasztalhat átélte érzelmet, ha az adott helyzet baljós, plasztikus ábrázolásban tárulkozik elé. Részletesebben erről lásd: HORVÁTH Márta, *Átélt, vagy ábrázolt félelem? Félelem és empátia az irodalmi befogadásban Edgar Allan Poe A kút és az inga című elbeszélése alapján*, nCognito, 2022/1., 20–42.

több esetben épp a carrolli fúzió mentén jönnek létre. E tipológia ismertetése mindeképp a tanulmány hasznára válhatott volna, már csak azért is, mert támpontokat szolgáltatott volna annak a megvilágításához, hogy mennyiben illeszkednek Collins szörnyei a műfaji hagyomány kínálta karaktermintákhoz. A szörnyek a felnőtt horrortörténetekben jellemzően az antagonista, a kulturális rend megbolygatásáért felelős entitásokként érhetők tetten. A szerző elemzése termékenyen világít rá arra, hogy Collins trilógiájában a mutáns szörnyek milyen illékony határvonalak mentén értelmezhetőek. Rámutat arra, hogy a szörnyek nemcsak a Kapitólium hatalomgyakorlásának az eszközei, de a lázadók politikai ellenállását is szimbolizálják. Másrészt, elemzésének egy pontján magukat a liminális helyzetben lévő protagonistákat (Kattness és Peeta) is monstrumként gondolja el, akik a nagyobb jó érdekében cselekedve bizonyos tekintetben valóban szörnyékké válnak, s így „Collins regényei azt a borzalmas felismerést idézik elő, hogy néha a jó cselekedetek során is szörnyetegek születnek.”<sup>47</sup> A szörnyek az Éhezők Viadala trilógiában tehát egy többretegű metaforikus hálóként funkcionálnak. A tinédzser olvasók számára ez a többértelműség mindenekelőtt saját értékrendük újragondolásával válik aktuálissá.

Nick Levey és Holly Harper tanulmányukban a horrorisztikus trópusok egy másfajta alkalmazásmódjára koncentrálnak, a horrornarratívák egy jellegzetes típusát és annak előfordulását vizsgálják két kortárs, fiatal felnőtteknek szóló horrorregény elemzésén (Charlie Higson: *The Enemy*, 2009; Michael Grant: *Gone*, 2008) keresztül. A szerzőpáros arra mutat rá, hogy az inváziós elbeszélést<sup>48</sup> alkalmazó történetek az emberiséget fenyegető veszély elhárítása mellett „gyakran szólnak arról is, hogy képesek vagyunk (és persze képtelenek is) sikeresen együttműködni csoportokban.”<sup>49</sup> Ezzel szemben Higson és Grant regényeiben sokkal inkább a társadalmat és embercsoportokat érintő olyan aspektusok válnak hangsúlyossá. Ifjúsági irodalmi művek például – mint ahogy azt az eddigiekben is láthattuk – előszeretettel irányítják a figyelmet az egyén individuális problémáira, az identitásfejlődésre, a felnőtté válás, a demokratikus csoportdinamika, a kollektív felelősségtudat, az altuizmus bemutatására, a válsághelyzet kezelésére. Ennek következtében aztán az egyént érintő személyes problémák mintha elnémulnának vagy „legalábbis kevésbé sürgetőnek mutatkoznának, mint a társadalmi jólét szélesebb értelemben vett érzése.”<sup>50</sup> Habár mindkét elemzett regényben találkozhatunk klasszikus, horrorra jellemző szüzséelemekkel és narratív megoldásokkal, de ezek az imént ismertetett hangsúlyváltással párhuzamosan a megszokottól eltérő minőségben funkcionál-

46 Carroll legfontosabb szörnyitípusait az egymással összeegyeztethetetlen kategóriák (élő és halott, emberi és nem emberi, külső és belső) fúziója (fusion), illetve a tér-idő kontinuitásának megbomlásán alapuló hasadás (fission) hozzák létre. Vö. Noël CARROLL, *The Philosophy of Horror, or the Paradoxes of the Heart*, New York: Taylor & Francis Ltd, 1990, 43–48.

47 *Reading in the Dark*, 217.

48 Az inváziós elbeszélés Andrew TUDOR fogalma – a szerzőpáros nem használja Tudor horrornarratívákkal kapcsolatos klasszifikációját.

49 *Uo.*, 165.

50 *Uo.*, 165.

nak. A szerzők a szörnyeket az adott fiatalokból álló szociális csoportra nehezedő „külső nyomásként” határozzák meg. Ebből következően a szörnyek csupán „általános ikonográfiák” és „kirakati díszletek” lesznek, akik a gyerekek csoportként való működéséért felelősek. Ugyanakkor hozzáteszik, hogy a szörnyek néhány epizódban valóban nyugtalanító hatást, s valós fenyegetést jelentenek a fiatalokra nézve, de a „regény magját sokkal inkább a kollektív viselkedés problémái képezik, amelyek a gyerekekre nehezednek.”<sup>51</sup> Nem volna túl bölcs dolog messzemenő, általános érvényű következtetéseket levonni a három tanulmány alapján, az elemzések azonban mindenképp abba az irányba mutatnak, hogy a kortárs ifjúsági történetek a horrort legalább kétféleképp működtetik. Egyrészt elkülöníthető az a variáns, amely a tinédzserek individuális problémáit és az életükben bekövetkező változásokat reflektálja, illetve jeleníti meg a szörnyszerűségeken keresztül. Másrészt pedig körvonalazódik egy olyan típus is, amely megtestesíti ugyan a horrortörténetekre jellemző alaphelyzetet, de a zsánerre jellemző olyan konstitutív elemek, mint például a szörny, a perifériára szorulnak. Így sokkal inkább a társadalmi konstrukciók, a tinédzsercsoportok belső dinamikája és a tagok egymáshoz való viszonya válik központi jelentőségűvé.

A kiadói tájékoztató szerint a *Reading in the Dark* hiánypótló vállalkozás, a kortárs gyerekkultúra és a horror kapcsolatát vizsgáló kritikai kiadvány. A kötetben szereplő esettanulmányok egy része olyan, felnőtt horror által inspirált elméleteket mozgósít, melyek a gyerekkultúrán belül is helytállónak bizonyulnak. A gyűjtemény egyéb szövegei pedig arra kíváncsiak, hogy vajon milyen következményekkel jár a konvencionális műfaji elemekre nézve az, ha egy tradicionálisan felnőttirodalmi műfaj célközönségét leszűkítjük a gyerekekre. Jóllehet az így módosult szörnyek természetéről és funkciójáról megfelelően árnyalt képet kapunk. Azonban nem derül ki az, hogy a narratíva további szintjein – a félelem- és feszültségkeltő eljárások – tekintetében kimutatható-e bármilyen jellegű módosulás a szándékoltan gyerekolvasókkal számoló horror poétikai eszköztárában.

Mindent összevetve a *Reading in the Dark* módszeresen járja körbe a horror ifjúsági kultúrában betöltött szerepét, s termékenyen érvel az mellett, hogy a horror az erőszakon és a befogadó „érzelmi manipulációján” túl más funkciókat is képes betölteni. A kötet tanulmányai, ismert elméletek kreatív alkalmazásával járulnak hozzá az ifjúsági horror tendenciáinak feltérképezéséhez és mélyebb megértéséhez, ugyanakkor nem jelölnek ki új kutatási és vizsgálódási irányokat. Érdemes lett volna érvényt szerezni a kognitív narratológia újabb, emócióelméletekkel kapcsolatos kutatási eredményeinek.

## Irodalom

- ARATÓ László, *Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett*, Könyv és Nevelés, 2016/2., 23–34.
- CARROLL, Noël, *The Philosophy of Horror, or the Paradoxes of the Heart*, New York: Taylor & Francis Ltd., 1990.
- HORVÁTH Márta, *A történetmondás eredete*, Budapest: Typotex Kiadó, 2020.
- HORVÁTH Márta, *Átélt, vagy ábrázolt félelem? Félelem és empátia az irodalmi befogadásban Edgar Allan Poe A kút és az inga című elbeszélése alapján*, nCognito 2022/1., 20–42.
- JACKSON, Anna –COATS, Karen –MCGILLIS Roderick, szerk., *Haunting the Borders, The Gothic in Children's Literature*, New York: Routledge, 2008.
- KÉRCHY Anna, „Semmi – gondolta – nem volt még ilyen érdekes”. *Pszichonarráció és a bizonytalanság megtettesült tudata Neil Gaiman gótikus meseregényében*, nCognito 2022/2., 60–71.
- KOVÁCS András Bálint, *A félelem élvezete. A horror-paradoxon*, nCognito 2022/1., 5–19.
- LIMPÁR Ildikó, *Szörnyek a mesékben, A teratológiai olvasatok lehetőségei*, online: <https://igyic.hu/esszektanulmányok/szornyek-a-mesekben.html>, 2021. [Letöltés dátuma: 2023. 12. 5.]
- LIMPÁR Ildikó, szerk., *Rémesen népszerű – Szörnyek a populáris kultúrában*, Budapest: Athenaeum Kiadó, 2021.
- LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyermekirodalom. Vázlat egy védő- és vádbeszédhez*, Irodalmi Szemle, 2011/2. Online: <https://irodalmiszemle.sk/2011/05/lovasz-andrea-felnott-gyerekirodalom/> [Letöltés dátuma: 2023. 12. 5.]
- MCCORT R., Jessica, *Reading in the Dark. Horror in Children's Literature and Culture*, University Press of Mississippi, 2016.
- MCGEE, Chris, *A borzalmas test olvasása*, ford. TÓTH Tamás Boldizsár, Metropolis, 2006/1., 10–32.
- MORGAN, Jack, *The Biology of Horror. Gothic Literature and Film*, Carbondale: Southern Illinois University, 2002.
- TUDOR, Andrew, *Narratívák*, ford. SIMON Vanda, Metropolis, 2006/1., 68–88.

86

Tárkányi Ádám

doktorandusz hallgató  
Nyitra Konstantin Filozófus Egyetem  
Közép-európai Tanulmányok Kara  
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
adam.tarkanyi@ukf.sk

## „Évről évre kínosabb, ahogy reppellem a Nehézlábot”

Krúbi Ganxsta Zolee Tehet Mindenről című dalának  
intermediális értelmezése

**Absztrakt.** Tanulmányomban Krúbi Ganxsta Zolee Tehet Mindenről című dalát és videóklipjét elemzem Krúbi pályáiva, a raphagyomány, illetve a zene és videó szemantikai összekapcsolódásának tekintetében. A tanulmányban röviden vázolom a rap történetét, a gengszterrap jellemzőit, illetve a rapperhez mint alteregóhoz kapcsolódó identitás markereket. Érvélesem során rámutatok, hogy a rap elemzése során nem elég csupán a dalszövegre vagy a zenére koncentrálni, hanem a rapper alteregó sokszínű, több médiumban megjelenő reprezentációja miatt (a magyar neoavantgárd alkotóinak megértésével analóg módon) olyan ösztömvészeti szemléletre van szükség, amely a zenén és videóklipeken túl egyaránt számításba veszi a koncerteket, illetve a közösségi médiában való jelenlétet.

Jegyárusítás kezdetét feszülten váró rajongók, összeomló értékesítő weboldal, telt házas (aréna) koncertek. Manapság mindez a magyar pop és rap egy-egy előadójának fellépését kísérő jelenség – Azahriah, Beton.Hofi, Dzsúdló vagy Krúbi jelenleg a legnépszerűbb hazai zenészek közé sorolható. 2016-ban így írt Kónya Marcell a rap térnyeréséről:

„Az utóbbi öt-hat évben, egy viszonylag hosszú statikus időszak után a magyar hip-hop zene olyan szintű újbóli népszerűsége tette szert, mely tisztán látható a laikus (mainstream) zenehallgató számára is. Nem kell a hip-hop szubkultúrához tartozónak lenni ahhoz, hogy például a Hősök, Halott Pénz, Akkezdet Phiai vagy Punnany Massif előadók neve ismerősnek hangozzék, ugyanis ma egy nagyközönséget megcélzó magyar zenei fesztiválon egészen biztos, hogy fellép az előbb említettekből legalább egy.”<sup>1</sup>

Éppen ennek a műfaji felemelkedésnek lehetünk a tanúi az említett Beton.Hofi vagy Krúbi esetében, de a szcéna kiemelkedő alakjai közé tartozik Bongor, 6363, Lil Frakk vagy az ironikus, a magyar kormány politikájával és ideológiájával túlazonosuló Dé:nash.

Az (art-)punkhoz kapcsolódva Havasréti József megjegyzi, hogy „[a] szubkultúrák jelképei és gyakorlatai – társadalmi eredetüktől gyakran függetlenül – hajlamo-

---

1 KÓNYA Marcell, *Területi, nemzeti és globális elemek összjátéka Funktasztikus kortárs magyar rapper művészetében*, Korunk, 2016/7., 62.

sak arra, hogy integrálódjanak az értelmiségi életformába és gondolkodásba.”<sup>2</sup> Meglátása hasonló ahhoz, ahogy Richard Shusterman vélekedik a rapról:

„A rögzített, érinthetetlen műalkotás áhítatos tiszteletének esztétikája helyett a hip-hop a dekonstruktív művészet örömet kínálja: a korábbi művek újak létrehozása érdekében történő feldarabolásának (valamint »felülrapelésének«) izgató szépségét, az előregyártott és unalomig ismert dolgoknak stimulálóan újszerűvé való átalakítását.”<sup>3</sup>

Shusterman írásának bevallott célja, hogy a rapet művészetként legitimálja, így megfontolandó tézisei mellett védelmezi és felemeli a műfajt. Ha csupán a magyar közegre fókuszálunk, akkor is láthatók olyan gesztusok, projektek, amelyek a szubkulturális közezből kiemelik vagy legalábbis hidat képeznek a rap szubkulturája és az (irodalmi) kulturális intézményrendszer között – például Térey János rapszövegei, Pál Sándor Attila *Dalokönyv* című verseskötetének rapverse vagy a Késelés Villával 2023 októberi beszélgetése a hiphopról. Ez a hatás visszafelé is érvényesül, például 6363 számára Petri és Pilinszky is fontos előképek.<sup>4</sup>

A magyar nyelven íródott vagy megjelent hiphopról szóló munkák többsége a műfaj történetére, a dalszövegek irodalmi legitimációjára fókuszál, illetve arra a zenei hagyományra, amely a zenei alapok eredetére, az úgynevezett sample-ökre épít. Bár többször jelzik a szerzők, hogy a rap intermediális, az értelmezések során a háttérbe szorul ez a vonás, hiszen: „Semmilyen kotta nem képes megragadni örült zenei kollázsait és a pusztá írott forma sem adja vissza megfelelő módon a szöveget, elválasztva kifejező ritmusától, intonációjától, a hullámzóan áradó hangsúlyozásától.”<sup>5</sup> Ennek ellenére kontextust és új értelmet biztosítanak azok az elemek, amelyek a dal szövegét „körbeveszik”, és amelyek többlet mediális réteggé mélyítik vagy bizonyos esetekben átkeretezik azt. Legkézenfekvőbb a zenei alap, a beat. Például Beton.Hofi *Óceán*<sup>6</sup> című dalában ez úgy nyilvánul meg, hogy a beat ismétlődő témája tükrözi a verbális ismétlést, miközben a feszültséget erősíti. Krúbi *Kutya*<sup>7</sup> című dalában beépül a beatbe a kutyaugatás hangja, amely így, akusztikus ikonicitást érvényesítve, mintegy leképezi a dal címét. A *Felejtő*<sup>8</sup> című zenéjében a

2 HAVASRÉTI József, *Alternatív regiszterek*, Budapest: Typotex, 2006, 157.

3 RICHARD SHUSTERMAN, *Pragmatista esztétika. A szépség megélése és a művészet újragondolása*, ford. KOLLÁR József, Pozsony: Kalligram, 2003, 379.

4 BORBÍRÓ Aletta, *Ami átszűrődik a nyelv szitáján. Beszélgetés Sára Gergellyel*, tiszatajonline.hu, 2022. 11. 12., <https://tiszatajonline.hu/zene/ami-atszurodik-a-nyelv-szitan/>.

5 SHUSTERMAN, *l.m.*, 384.

6 Az ismétlése nem csupán a szavak vagy szókapcsolatok visszatérésében nyilvánul meg, hanem a verbális hangzás iterációja is meghatározó. A dal egyik verzéje: „soha nem akartam így élni, / volt, hogy nem akartam így élni /többet nem akarok itélni / nem akarok kitérni”. (BETON.HOFI x ANUBII\$, *ÓCEÁN*, Banana Records: 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=RQAdjgod4lc>. Az idézet forrása a videóklip leírása. A többi dalszöveg esetében hasonlóan járok el.)

7 KRÚBI, *Kutya*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=N69PakM1Gnl>.



hányás mint screamelés, mint nem verbális, viszont a dal narratív szerkezetét építő, dalszövegen kívüli elem jelenik meg. Legalább ilyen fontossá válnak a videóklip, a közösségi média felületein folytatott kommunikáció és önreprezentáció, a koncertek happening jellege, valamint az előadói és alkotói perszóna. Mindez abból az átalakult tömegkommunikációs közegből is fakad, amely a rapet a mainstreambe emelte: „A hip-hop csak a tömegmédián keresztül tehet szert művészi hírnévre.”<sup>9</sup>

Tanulmányomban Krúbi 2023 novemberében, a *III. Krúbi* lemezen megjelent zenéjét és videóklipjét, a *Ganxsta Zolee Tehet Mindenről*<sup>10</sup> című dalt értelmezem. Hangsúlyt fektetek a videóklip és dal kapcsolatára, illetve azokra az intertextuális elemekre, amelyek Krúbi pályájának korábbi állomásaira utalhatnak. Ezt előkészítendő röviden ismertetem a rap történetét és jellemzőit, a rappert mint szerepet, majd Krúbi pályarajzát.

## Rap

A hiphopot összművészetként szokás meghatározni, amely magában foglalja a graffitit (a képzőművészetet), a breaktáncot, az öltözködést, a DJ-skedést, illetve a rapet (a zenét).<sup>11</sup> Urban Ladislav a rapet utcai költészetnek tartja,<sup>12</sup> míg Shusterman a posztmodern esztétika felől közelít a műfajhoz:

„a rap olyan posztmodern populáris művészet, amely megkérdőjelezi azokat a mélyen meggyökeresedett esztétikai konvencióinkat, amelyekben a modernség mint művészeti stílus és ideológia, valamint a modernitás kulturális szférákat élesen elkülönítő filozófiai doktrínája egyaránt osztozik. Mégis, miközben kihívást jelent e konvenciók számára, úgy látom, eleget tesz az esztétikai legitimitás legfontosabb kritériumainak, amelyeket a populáris művészettől általában megtagadnak. Ezért a rap ellenszegül minden tisztán esztétikai alapon álló merev megkülönböztetésnek a populáris és a magas művészet között, sőt magának az alapnak a gondolatát is megkérdőjelezi.”<sup>13</sup>

Ez az ellenszegülés és esztétika a rap történeti gyökereiből és eredeti szociokulturális közegéből fakad.

A rap az 1970-es évek New Yorkjában született meg. A szegény bevándorlók és feketék által lakott Bronxban a fiatalok bandákat alapítottak, és erőszakos módon rendezték nézeteltéréseiket. Idővel a bronxiak a bandaháborúk új módját keresték, új önkifejezésre vágytak. A gazdagabb szórakozóhelyek látogatása helyett block-

8 KRÚBI, *Felejtő*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=LLPqbhYamqE>.

9 SHUSTERMAN, *I. m.*, 385.

10 KRÚBI, *Ganxsta Zolee Tehet Mindenről*, III. Krúbi, Self Publishing: 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=Uhp8-9EwS7g>.

11 URBAN Ladislav, *A hip-hop szubkultúra*, Partitúra, 2017/2., 54.

12 URBAN Ladislav, *A rap mint költészet*, Opus, 2018/1., 66.

13 SHUSTERMAN, *I. m.*, 371.

partykat rendeztek, ahol rátaláltak a vágyott formákra. Az eseményeken DJ-k játszottak, akik meglévő dalok keveréséből hoztak létre újabbakat. Megjelentek a táncosok is, akik új mozgással kísérleteztek, valamint az MC-k is, akik éneklés helyett improvizatív, rímes, ritmusos szövegeket mondtak a mixelt zenére.<sup>14</sup> „A szám, amit a DJ egy többtányéros lemezjátszón létrehoz, a rapszövegek zenei háttérét biztosítja”,<sup>15</sup> a rapper esetében a szövegírói és rímelő tehetség válik hangsúlyossá. Kialakult a közegben az a fekete tradíció, amely szerint a szócsaták nyertesei a közegen belül nagyobb presztízzsel rendelkeznek,<sup>16</sup> valamint a táncpárbaajok révén orvosolt viták kultúrája.<sup>17</sup> A hiphop tehát a rivalizálás erőszakmentes megoldásának útkeresésével, valamint a domináns fehér kultúrával való szembenállás révén jött létre.

A rap témái tükrözik keletkezését. A feketék kisebbségi helyzete, az elnyomás, a hatalom, a szegénység, a gettó és az ottani élet jellemzői kerülnek előtérbe a prostitúció, nemi betegség, drogok és bűnözés mellett. Mivel saját szociokulturális helyzetüket tematizálták alanyi megnyilvánuláson keresztül, így a világban való helyük, a lokalitásuk is hangsúlyos a szövegekben.<sup>18</sup> Elterjedése után is megmaradtak témái, a műfaj állandó toposzaivá váltak, akárcsak a siker következtében megvalósuló társadalmi felemelkedés, a nyomor elhagyása, a megváltozott életszínvonal.

Shusterman hangsúlyozza, hogy a rappet nem a tömegeknek szánták, eredetileg New York területére korlátozódott.<sup>19</sup> 1979-ben megváltozott, ekkor játszottak először rappet a rádióban, a tömegmédiában való megjelenése mégse szorította háttérbe a kisajátítás esztétikáját,<sup>20</sup> viszont a megnövekedett elérés magával hozta a kommercializálódást. A rap ellenkulturális áramlatból áruvá vált – Lev Manovich szavaival jellemezve a folyamatot: „Az 1980-as évek óta ugyanakkor a fogyasztói és kulturális iparágak szisztematikusan elkezdtek minden szubkultúrát (különös tekintettel a fiatalok szubkultúráira) áruvá változtatni”.<sup>21</sup> A rapnek csak egy szűk rétege került rádióadásba, ahogyan ma is csak bizonyos irányzatai jelennek meg. Azok a rapperek, akik nem hallhatók, „folyamatosan támadják a rádiót, amiért nem hajlandó lejátszani erőteljesen politikai töltetű vagy explicit módon a szexualitásra utaló számaikat.”<sup>22</sup> Ez a toposz megjelenik Krúbi *Lejtő* című dalában is: „A petőfin is mehet ha a káromkodást hagyom / De tudod milyen vagyok mindig becsusszan a faszom”,<sup>23</sup> ahol a második sor egyszerre utal a szexualitásra, és közben a dalszöve-

14 ANGYALOSY Eszter, *Az új stílus*, Szépirodalmi Figyelő, 2014/6., 28–29.

15 SHUSTERMAN, *I.m.*, 372.

16 *Uo.*, 372–373.

17 ANGYALOSY, *I.m.*, 28.

18 SHUSTERMAN, *I.m.*, 381.

19 *Uo.*, 375.

20 *Uo.*, 375–376.

21 Lev MANOVICH, *A mindennapi (médiá)élet gyakorlata*, ford. MÁTYUS Imre, Apertúra, 2011/tavaszi, <https://www.apertura.hu/2011/tavaszi/manovich-mindennapi-mediaelet-gyakorlata/>

22 SHUSTERMAN, *I.m.*, 385.

23 KRÚBI, *Lejtő*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=tgcnBVHMLow>.

gek megszerkesztettségére. Ebben a sorban, ami a zene második felében hangzik el, jelenik meg először olyan kifejezés, amely sérti a társadalom normatívnak tekintett nyelvváltozatát, és éppen ezért tabu a rádiós terjesztése (a tabu jellegét fokozza a dal egészének másodlagos jelentése, amely a politika működésére reagál).

Ma a rap terjedése az internethez és közösségi médiához, zenemegosztó oldalakhoz kötődik. A mediális változás minden korban új fogyasztói szokásokat hoz létre, és új művészeti lehetőségeket teremt. Az internet nem csupán a zenefogyasztást alakította át, hanem az előállításban és a terjesztésben is új távlatokat nyitott.<sup>24</sup> Tófalvy Tamás amellett érvel, hogy a szubkultúra fogalma helyett a színtér kifejezés termékenyebb lehet ezeknek a közösségeknek a jellemzésére, hiszen a kevésbé látványosan kötődő személyeket is integrálja a zenéről való beszédmódba. Az online színterek nincsenek elzárva az offline-októl, sőt, az online dinamizálja és alakítja a diskurzust a kétirányú kommunikációval és összefonódásukkal<sup>25</sup> – mindez a Krúbihoz, Beton.Hofihoz vagy Dé:nashez hasonló figurák esetében válik érdekessé, hiszen azok a rapperek, akiket előadóként megtestesítenek, a közösségi média által nyernek árnyaltabb előadói identitást.

A rap kezdetben a kisajátítás és újrahasznosítás esztétikájára épült (amely éppen a posztmodern esztétika realizációja, és párhuzamot mutat a neoavantgárd readymade-jeivel). Kezdetben nem az originális vagy az élő zene határozta meg, lemezekről átvett és összeillesztett hangmintákból („sample”) építkezett. A zenei kollázshoz születtek az ismétlésre, egyszerű rímekre épülő szövegek, amelyek a gettóéletről vallottak. Az újrahasznosítás és kisajátítás eklektikus hangzásvilágot hozott létre, az új technológia és tömegkultúra talált tárgyként való felhasználása pedig megkérdőjelezte a modern azon felfogását, amely az esztétikai és művészi autonómiát vallja. Ezzel a gesztussal a rap ellenáll annak, hogy a művészet univerzális, örök, helyette az itt és most kerül előtérbe.<sup>26</sup>

A rap kezdetben a diszkó hangzásvilágára épült. Fokozatosan beépítette az elektronikus dobokat, a szintetizátorokat, valamint klasszikus zenék részleteit, főcímdalokat, reklámszövegeket, pénzbedobós videojátékok zenéit, illetve olyan hangeffektusokat, melyek a mindennapokban vannak jelen – például a számológép és telefon hangzását. Használja nyilvános beszédek töredékeit, hírműsorok részleteit, a számítógépek tényérésével pedig tovább bővült a beépíthető elemek skálája. Tablót hoz létre az adott korszak kulturális teréből.<sup>27</sup> Ma a rap nem csupán a sampling elvén működik, hanem eredeti beateket is használ a kulturális közeg beemelése mellett. Ismét jó példa Krúbi, aki a *Szív* című dalába egy Sajó Dávid újságírótól származó részletet dolgoz be – itt Sajó éppen Krúbi kollázsolására reagál egy Frankenstein-hasonlat révén.<sup>28</sup>

24 TÓFALVY Tamás, *Zenei közösségek és online közösségi média. A szubkultúrától a műfaji színterekig = Zenei hálózatok. Zene, műfajok és közösségek az online hálózatok és az átalakuló zeneipar korában*, szerk. TÓFALVY Tamás, KACSUK Zoltán és VÁLYI Gábor, Budapest: L'Harmattan, 2011, 11.

25 Uo., 16, 20.

26 SHUSTERMAN, *l.m.*, 369–370, 372.

27 Uo., 374, 376–377, 384.

Shusterman úgy véli, a rap dalszövegeinek „poliszemantikus komplexitása, kétértelműsége és intertextualitása időnként még a magas művészet úgynevezett nyitott műveivel is felveszi a versenyt.”<sup>29</sup> Mint kifejti, ez a szövegépítkezés ugyancsak a rap történeti gyökereiből fakad: a feketéknek kettősbeszédet, egy inverz nyelvet kellett alkalmazniuk, hogy a valódi jelentés ne jusson el a fehérekhez, a hatalom gyakorlóihoz<sup>30</sup> – hasonlóan a Kádár-korszakhoz. Ez a kettősbeszéd jelenik meg a korábban idézett *Lejtő*-ben, és erre a retorikára épülnek Dé:nash dalszövegei, a kormány ideológiáját, kulcsszavait teszi ironikussá és inverzzé a dalszövegeiben,<sup>31</sup> vagyis a hatalom nyelvének kisajátításával teremt ellenbeszédet.<sup>32</sup>

## Gengszterrap

A gengszterrap szereprap. Olyan figurát elevenít meg, akit a szókimondás, bűnözői hajlam, agresszív viselkedés jellemez. „A gangsta rap által lett a rap a legsikeresebb zenei műfaj a zeneiparban.”<sup>33</sup> Az alműfaj alapvető toposza a rosszfiú imázs: veszélyes, deviáns figura, aki nem veszi számításba a társadalmi értékeket, elveti a munkát, a szabályokat, szégyentelen, tárgyiasítja a nőket, saját szexuális reprezentációját felnagyítja és hangsúlyozza, és mindezt egy hedonista életvitellel, a bulizással, drogozással és ivással köti össze.<sup>34</sup>

A bandahűség témája gyakran megjelenik a dalszövegekben, többször a lokalitással kapcsolódik össze (megidézve ezzel a bronxi gyökereket), amely a terület veszélyeit úgy tematizálja, mint ami a „ganggel”, a saját közösséggel legyőzhető.<sup>35</sup> Gyakran társul az „engem az utca nevelt” frázissal. A rapperré válás által az eredményesség is megjelenik a dalszövegekben, legalábbis a bling-bling rap összekapcsolódhat a gengszterrapal azáltal, ahogy láthatóvá teszi az anyagi javakat a hatalmas aranyékszerek és drága autók révén – mindez kiürült látvány, a szegénység stigmáinak túlzó ellentéte és kompenzációja öntömjenezésbe csomagolva. A toposz ellenpárja a nincstelen telepi bemutatása és a lakótelep reprezentációja.<sup>36</sup> Az éjsza-

92

28 KRÚBI, Szív, Universal Music Hungary: 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=LfWac28hCb4>.

29 SHUSTERMAN, *l.m.*, 374.

30 *Uo.*, 373.

31 Ld. NEMES Z. Márió, „Büszke, boldog turul fenség”. *Dé:Nash és a hungarofuturizmus*, Új Művészet, 2020. 09. 06., <https://ujmuveszet.hu/labor/buszke-boldog-turul-fenseg/>.

32 A militáns retorika megjelenésével kapcsolatban így nyilatkozott: „Tulajdonképpen az köszön vissza ebben a formában, ami a központi hatalmi narratívákban megjelenik. Esetenként kicsit eltúlozva, de a magja mindenképpen onnan jön.” (BORBÍRÓ Aletta, „A legnagyobb Mohács”. *Beszélgetés Sallai Dénessel*, [tizatajonline.hu](http://tizatajonline.hu), 2022. 12. 30., <https://tizatajonline.hu/zene/a-legnagyobb-mohacs/>)

33 URBAN, *A rap mint költészet*, 73–74.

34 RÉDAI Gergely, *A rosszfiú toposz vadhajításai (Killakitt & Snowgoons: KillaGoons)*, Szépirodalmi Figyelő, 2014/6., 69.

35 *Uo.*, 68–69.

36 *Uo.*, 69.

ka is gyakori témája: „a veszélyes sötétség és a sötét alakok szimbóluma, a carpe diem (vagy divatosabban: yolo-) életérzés motívuma is.”<sup>37</sup> Ez a „coolság” nemcsak a verbális megjelenítésben vagy a klipek díszleteiben kap szerepet, hanem a rapper mozgásában is hangsúlyossá válik a gesztusok, sétálás, testtartás révén. Ezzel egy (toxikus) maszkulin képet konstruál meg.<sup>38</sup>

Mint Závada Péter írja, Magyarországon

„[k]ét különböző típusú válasszal tudtunk szolgálni a késő ’80-as és kora ’90-es években induló, világméretű hiphop divathullám megjelenésére. Az egyik ilyen válasz az ikonikus amerikai előadók naiv és minden eredetiséget nélkülöző utánzása volt. A másik pedig egy enyhén szalonrasszista, összekacsintós, ironizáló pozíció: a tipikus kelet-európai intellektüel által felmutatott cinikus műfajkarikatúra.”<sup>39</sup>

A rap a gangsta rap alműfajával asszociálódik Magyarországon, a hazai megjelenése pedig Ganxsta Zolee nevéhez kötődik.<sup>40</sup> Mint Závada megjegyzi Ganxstáról: „vállaltan komikus, de szerethető posztoszocialista wannabe-gengszter”, aki éppen a magyar köztudatban élő rapper figurát testesítette meg („Tetovált keményfiúk bő nadrágban, a Los Angeles-i chicano-bandák stílusát idéző fejkendőkben, intenzíven gesztikulálva káromkodnak”).<sup>41</sup>

## Rapper

A bongor rapper nevet viselő, színészként is dolgozó Berta Csongor egy interjúbán azt fogalmazza meg, hogy a rapben nem az öntömjénező gesztusok érdeklik, hanem az, ahogyan lebukik a „flexelő” figura.<sup>42</sup> Ez rávilágít arra, hogy a rapper kulturális konstrukció, amely azoknak a jegyeknek a mixtúrája, amely a rap születésének fekete közösségét, és azoknak a toposzoknak az áruvá vált reprezentációja, amely a szegény sorból kiemelkedő kisebbséget jellemezte. Vagyis egy látszólagos kívülálló, deviáns figura képét festi meg a rap. „[A] rapper hencegő öndicsőítése általában szexuális vonzerejére, üzleti sikereire és a birtokában lévő vagyontárgyakra hívja fel a figyelmet, ezek a státuszszimbólumok csupán következményei verbális hatalmának és másodlagosnak bizonyulnak ahhoz képest.”<sup>43</sup> Később reflektál arra,

---

37 Uo., 68.

38 ANTONY B. PINN, *‘Gettin’ Grown’: Notes on Gangsta Rap Music and Notions of Manhood*, *Journal of American Man*, 1996/4., 27.

39 ZÁVADA Péter, *Érthető ellenszenv – A magyar rapról és slam poetry-ről (1. rész)*, Panodyssy, [https://konyvesmagazin.hu/panodyssy\\_cikkek/zavada\\_peter\\_ertheto\\_ellenszenv\\_első\\_resz.html](https://konyvesmagazin.hu/panodyssy_cikkek/zavada_peter_ertheto_ellenszenv_első_resz.html)

40 ANGYALOSY, *I.m.*, 34.

41 ZÁVADA, *I.m.*

42 BORBÍRÓ Aletta, *„Önkéntelenül is színházi aggyal gondolkodom”*. *Beszélgetés Berta Csongorral*, [tiszatajonline.hu](https://tiszatajonline.hu), 2022. 11. 15., <https://tiszatajonline.hu/zene/onkentelenul-is-szinhazi-aggyal-gondolkodom/>

43 SHUSTERMAN, *I.m.*, 372.

hogy a „hip-hop posztmodern paradoxonainak egyike, hogy a rapperek maguk is dicsőítik megszerzett luxuscikkeiket, miközben elítélik azok kritikátlan eszményítését és hajszolását, ami veszélyt jelent külvárosi közönségükre nézve, amely iránt szolidaritásukat és elkötelezettségüket fejezik ki.”<sup>44</sup> Ezek a hengegések vizuálisan is megjelennek, például a hatalmas aranyékszerek által.

Ehhez kapcsolódik a hitelesség kérdése. A dalszövegek gyakran tematizálják a „realséget” és autentikusságot. A rapperek autentikusnak nevezik magukat, gyakran pályatársakat neveznek meg vagy a gang részeként, vagy elmarasztalják őket.<sup>45</sup> Ez a verbális támadás és agresszió a *diss*.

„Sokan úgy gondolják, hogy az elbeszélő megegyezik az MC-vel, a saját valós, megtörtént történeteiket mesélik el, de ez nem feltétlenül igaz. Egy számban az MC egyszerre több karakternek is adhat hangot [...]. A rapet úgy lehet csak igazán költészetként felfogni, ha úgy gondolunk rá, mint a valóság és a képzelet együttesére, elbeszélésre és drámára egy történetben.”<sup>46</sup>

A rapperek lényegében alteregóként foghatók fel, akikben a privát én és a sztárperszóna keveredik. A műfajra jellemző a túlzás, fiktív helyzetek teremtése, storytelling, viszont biográfikus elemekkel egészülnek ki, így a rap az alanyiség és az autofikció kódjait működteti.

Az új mediális környezetben a rap több olyan aspektussal bír, amely a neoavangárd művészethez<sup>47</sup> teszi hasonlóvá.<sup>48</sup> Bár identitáskísérletei nem feszegetik a test határait, de az a szerep, amelyet megkonstruálnak, és amely a zenével és előadásával összeforr, éppen a posztmodern identitást tükrözi: az előadó mögött ott a magánember, a kettő között érintkezés van, amely a közösségi média előadói profilkjával a nyilvánosság számára is elérhető. Az Instagram történetek az itt és most, a pillanatnyi betekintés lehetőségével kecsegtetnek, ahogyan a többi közösségi média felület is a sztárság helyett az átlagember képét teremti meg. Rónai András írja a Gazsi Rap Show magánember és rapper közti határvonal fakulásáról, a két szerep közti oszcillálásból adódó szerepek közelítéséről, hogy „úgy tűnik, ma a hip-hop az a zenei műfaj, amelyben egy ilyen eredeti figurát lehet teremteni. [...] a hip-hop olyan formává alakult, amelyben a mindennapi figura úgy transzformálható művészetivé, hogy közben képes megőrizni valamit [...] a mindennapiságból.”<sup>49</sup>

44 Uo., 387.

45 RÉDAL. *I.m.*, 67.

46 URBAN, *A rap mint költészet*, 72.

47 A rap kezdeti kisajátító esztétikája párhuzamot mutat a neoavangárd „talált tárgy” ideájával.

48 A tanulmányban néhány aspektusra utalok, viszont több hasonlóság fedezhető fel az alteregó építésben, amely a magyar neoavangárd performansz művészeit jellemezte. Bizonyos rapperek videóiban is a korszak esztétikája dominál, például 6363 *METAMATIKA* (2021) és *M3T4M4T1K4* (2022) testvéralbumainak ready-made-re épülő, remixelt testvérklipjei.

49 RÓNAI András: „Csak szóvá teszem, hogy ha már néztem” (*Gazsi Rap Show: M.U.R.Zs.I.*), Szépirodalmi Figyelő, 2014/6., 77.

Mint Havasréti kifejti:

„A magyar neoavantgárd szinte minden képviselője több műfajban is alkotott, illetve műveik többféle médium és műfaj kereszteződéséből származtak. A műfajok és a médiumok közötti szabad mozgás azt eredményezte, hogy nagyon sok mű visszafelelhető egy elsődleges akciókörnyezetbe és a magyar art-punk kiemelkedő teljesítményeinek értelmezéséhez is releváns kiindulópontok a happening-, illetve a performanszművészet szempontjai.”<sup>50</sup>

Hasonló, a több médiumra kiterjedő értelmezést előtérbe helyező szemlélet teheti termékennyé egy-egy rapper alkotásainak elemzését, hiszen multimediális, és ezáltal több művészeti ágra kiterjedő alkotásuk ugyancsak hasonlóságot mutat a neoavantgárd művészeivel – bár a rapperek nevével fémjelzett pályáik inkább projektek, ahol gyakran állandó kollaborációk valósulnak meg (például Beton.Hofi klipjeit többnyire Miki357 jegyzi, míg Krúbi klipje vizuáljai főként testvére, Horváth Réka munkái). A koncertek előre bejelentett happeninggá válnak. Beton.Hofi 2022 szeptemberében a Budapest Parkban lépett fel, a színpadon paprikáskrumplit főztek a vendégfellépők közreműködésével – médiavisszhangjában nem a zenei, hanem a közösségi élmény, a kapcsolódás vált meghatározóvá, ahogyan azt az esemény címe előre jelölte: „Citromail Gang első országos találkozó”.<sup>51</sup> A közösségi média nem csupán kommunikációs felület és a rapkaraktert építő színtér, hanem az előadói életút albuma, művészeti archívum.

A happening és performanszművészet különösen Krúbi és Dé:nash esetében érdekes, hiszen olyan narratív keretet konstruálnak koncertjeikhez, amelyek kontextualizálják a zenéjüket és a kettősbeszéd jegyében további jelentésrétegeket adnak az alkotásaikhoz. Dé:nash 2023. június 3-án a Kobuci Kertben tartott koncertje (Nagy Magyar Béketrensz<sup>52</sup>) a béke különböző aspektusait emelte be a zenéket átkötő és keretező részekbe. Például galambokat engedett szabadjára egy dobozból, a „trensz” pedig a tánc, a lépés által párhuzamba került az eseményleírásában a Fidesz által szervezett békemenettel.

## Krúbi pályarajza

Horváth Krisztián 2017-ben tűnt fel első rapszámaival és a Krúbi perszónával. 2018-ban jelent meg első nagylemeze, a *Nehézlabó*, amelyen a gengszterrap műfaji jegyeit és magát a rapper figurát dekonstruálja ironikus szövegeivel. Az albumon a szexualitás, a nők tárgyiasítása, a rímíró tehetség, a tabudöntögetés, politikára irányuló kritika, illetve a bulizás kerül előtérbe, de folyamatosan érzékelhető a idézőjel (akárcsak a szexista vagy tabudöntögető sorok esetében), vagyis kettősbeszédet

---

50 HAVASRÉTI, *l.m.*, 160.

51 Beton.Hofi bemutatja: Citromail Gang első országos találkozó – Budapest Park, facebook esemény, <https://www.facebook.com/events/1489684361487719>

52 Dé:nash // Nagy Magyar Béketrensz koncert // Kobuci kert, facebook esemény, <https://www.facebook.com/events/764697865122355>

működtet a műfajhoz való viszonyulásban. A lemezen teret kap az én és a rapper figura tematizálása, viszont későbbi alkotásaiban hangsúlyosabb a szerepkonfliktus (*Ösztönlény, III. Krúbi*). Az album megalapozza a Krúbi-témákat, a jellegzetes beszéd-módot és az alteregót, amelyet tematikus koncertjeivel, zenéjével aztán tovább épít.

2019-ben a *Zárolás feloldva* című EP-vel jelentkezett a rapper, amely a média-figyelemre reflektál. A rajongói üzenetekből álló *Üzenetek* dal értelmezhető úgy, hogy a Krúbi-figura a mediális (ideértve: dalszöveg, szereplés, koncert, közösségi média jelenlétet) reprezentációból összeálló identitás, amely a befogadók nélkül nem létezne. Az alteregó a közösség által visszaverődő képként létezhet csak.

A 2020-as *Ösztönlény* konceptalbum, amely Krúbi egy napját meséli el. Az egyes zenék szövegben és beatekben felidéznek egymást, intertextuális kapcsolatba lépnek egymással. Az album Krúbi-képe már nem rap karikatúra, hanem a hírnév és hedonizmus árnyoldalait is tematizáló ironikus, önreflektív alkotás, amely témájában, elbeszélői pozícióiban és hangzásvilágában is rendkívül gazdag. 2021 őszén jelent meg a *Szív* című dal, amely a rapper szívbetegségéből indul ki, és a szív motívumán keresztül érint közéleti, politikai, zeneipari és személyes motívumokat. A dal fejezetekre bomlik, amelyet a beat visszatérő témája köt össze. A dal második fele az öregedést és a rapper pozíciójának állandóságát tematizálja a műfajra jellemző flexelés révén. Ez a motívum 2022 őszén is hangsúlyossá vált a Krúbileum turné narratív keretében, míg a 2023. november 17-én megjelent harmadik nagylemez, a *III. Krúbi* egyik központi témája:

96

„A [lemez] címadás[a] több értelmezési utat nyit meg: (1) utal arra, hogy ez a harmadik nagyalbum; (2) még látványosabbá teszi a szövegeire jellemző önmegnevezést, és közben a címkézés által utal arra, hogy a Krúbi név olyan branddé vált a hazai rapscénában, mint például a Coca-Cola; (3) végül pedig az uralkodói leszármazás imitációja által hatalmi diskurzust nyit meg.”<sup>53</sup>

Az utóbbit Krúbi a zsarnok figurájához köti, amelyet a Viktória Királynő Emlékkoncert fellépések alapoztak meg 2023 nyaratól kezdve.

Az egyes albumok témái azért fontosak, mert újabb Krúbi-identitásokat termelnek. Nem egymástól elszeparált alkotói korszakokról van szó, hiszen egymásra épülnek: a dalok utalnak a korábbi zenékre, és közben újraértelmezik azokat, amivel a popkultúrára (és különösen a fantasyre jellemző) bővülő, hálózatjellegű struktúrát hoz létre. Nem csupán az albumok dalai teremtik meg a rapper identitásának változékonyágát, hanem a közösségi média kommunikációja, a koncertek narratív, színházias showműsor jellege, illetve a videóklip is. Ez felidézi a rap kollázstechnikáját, viszont a sampling abban az értelemben háttérbe szorul, hogy nem ismert slágereket kever egymásra, hanem több zenei műfaj kódját idézi meg mind a beatekben, mind a rap ritmusos beszédének énekkel való vegyítésében – erre utal Sajó is a *Szív*-be illesztett idézetben. Krúbi dalszövegeiben „különböző regiszterek kevered-

53 BORBÍRÓ Aletta, *Új éra, új király? III. Krúbi – Krúbi harmadik nagylemeze*, tiszatajonline.hu, 2023. 09. 25., <https://tiszatajonline.hu/zene/uj-era-uj-kiraly/>.



nek, és így belépési pontot biztosítanak az eltérő szociokulturális és nyelvi háttérrel rendelkezők számára,<sup>54</sup> a nyelvi rétegek kisajátítása és összemosása pedig többszörös kódolást hoz létre, a szemantikai síkok egymásra rakódnak.

## Ganxsta Zolee Tehet Mindenről

A klip három egységre tagolható: egy rajzolt, középkorias rész, iskolai jelenetek, illetve Krúbi koncert közben mint Nagy Feró és Lukács Laci a Tankcsapdából. A dal-szöveg a három vizuális tematikus egység váltakozásával szemben egy ívet ír le, ami a múltból a jövő felé tart. Bár a videó és a dal több ironikus gesztust tartalmaz, ezek konkrét elemzését és kifejtését nem teszem hangsúlyossá a továbbiakban.

A nyitóképen egy koronás csontváz látható, mögötte az iskolákban használt emberi belső szerveket ábrázoló plakát, közben felcsendül a refrén, majd vágás és néhány egyenruhás diák látható egy tanórán. Az egyik diák előveszi a telefont, videót néz: a klip animációt tartalmazó részét vezeti be a képernyő. A dal címe már ebben a rajzolt (a *Partyzán* klipjével egységes) formában jelenik meg. Az első verze kezdetével az animáció kerül előtérbe. A rajzolt Krúbi egy lantot penget, a zene hangzása is felidézi a középkorral asszociált hangzásvilágot. Az animációban megjelenik BEATó, Aza és Tirpa, vagyis a rapre jellemző „bandatagok” felvonultatása vizuális reprezentációba fordul. A szöveg közben különböző nemzeti sztereotípiákra építve mutat be hódításokat – cigány- (a verze végére ismét a tanterem látható, ahol a beporzást<sup>55</sup> magyarázza a klipben először fizikai valójában látható, háttal álló, öreg tanárként feltűnő Krúbi), zsidó-, fekete brüsszeli lány (a klip az animációra vált, ahol Krúbit hallgatja a közönség), ázsiaiak. A hódításokról szóló utolsó verzében a horrorrap egyik elemeként szexuális tabut épít be a nekrofilára tett utalással, ami csattanóként jelenik meg a verze végén. A klip a diákokra fókuszál, akik a telefonon a videót nézik. A verze „Mert a bőröm fehér, de a faszom Negro / A torok kéményseprője” sorainál a *Negro* szóval reklám szakítja meg a telefonban nézett videót, Aza, a Killakikitt formáció egyik tagja<sup>56</sup> látható két nővel, amint Negro cukrot helyez az egyikük szájába, így a szöveg (szájhoz kapcsolódó) kétértelműségéből (a cukor szlogenje és a feketék pénisz méretéhez kapcsolódó sztereotípiák megidézése az orális szexre utalva) látszólag a reklámra helyezi a hangsúlyt, így a termék motója a kettősbeszéd eszköze. Ez a verze egyszerre utal a horrorrap hagyományára, Krúbi és a Killakikitt közösségére (Scarcity Budapest).

Ismét a refrén következik, Krúbi elveszi a telefont a diákoktól. A szöveg azt az állandóságot fogalmazza meg, amely az *Ösztönlényt* is jellemzi („Mostanában minden péntek szombat”), de reagál annak a diktátorfigurának a létrejöttére (a rapper Krúbira a magánember, Horváth Krisztián mögött), aki az évek során kialakult

---

54 Uo.

55 A táblára rajzolt virág és méh nem csak a felvilágosításhoz kapcsolódó metaforizáló magyarázatot idézi fel, hanem az ábrázolás módjával megteremt a kapcsolatot a nemi szervekkel. A szövegben megjelenő nemzetiségek esetében is érvényesül a kettős kódolás, viszont mivel a vizuális reprezentáció nem hangsúlyos, így elemzésüktől eltekintek.

56 A horrorrap és a Killakikitt kapcsolatáról Rédei Gergely írt kritikát: RÉDEI, I.m., 65–72.

(„Küzdök a szörnyel, amit létrehozta” – és amellyel több analógiát teremt meg a hazai politika kultúra működésének tekintetében a *III. Krúbin*). Az „Ezerfejú sárkány okádja rám a / tüzemet, ami nem is neki volt szánva” soroknál a diákokat látjuk, akik elhelyezkedése éppen ezt a sokfejú sárkányt testesíti meg. Vagyis a szöveg a kép segítségével is a koncertek közönségére utal, ahol a közönség a szövegeit (a „tűzét”, amelyhez hasonló kép jelenik meg a *Petőfi* című dalban: „Szövegem Petőfi Sándor / Golyók lónek ki a számból”<sup>57</sup>) ismétli vissza. Ezzel egyidejűleg utal a pályakezdetére: az első rapjei néhány barátjának készültek, viccből. A közönség sárkánnyal való azonosítása különösen érdekes, hiszen a sárkányt a kincs őreinek tartjuk a kultúrában (és a *Partyzán* klipje is így ábrázolja), vagyis a fellépéseket olyan mesei narratívába helyezi, ahol a szórakoztatóipar szolgáltatójaként a hős Krúbi (a hős toposz már a pályája kezdetén is meghatározó) megküzd a pénz megszerzéséért. A mesei olvasatot a diákok („gyerekek”) által nézett rajzolt formátum is fokozza.

Ismét váltás a klipben: Krúbi Nagy Ferónak öltözve énekel. A díszlet a falunapokot idézi, a ruhákkal együtt pedig utal arra (Nagymarország nyaklánc, magyar zászló kihelyezése, narancssárga nyakkendő figurák a közönség közt ülnek és esznek), hogy a „Nemzet Csótánya” kiöregedett, a lázadóból a NER-rendszerének egyik támogatója vált. A szöveg értelmezhető úgy, hogy Nagy Feróként szólal meg Krúbi, viszont ennél termékenyebb az a lehetőség, ha egy ismert és potenciális jövőképként gondolunk rá: független, rendszerkritikus előadóból a rendszer kitarthatóvá is válhat idővel („Mögöttem van pár évtized / Elöttem már csak hónapok / Közben napról napra krindzsebb leszek”). A következő verze az utóbbi értelmezést erősíti („Elmondom a jövőképem, csak hogy legyen egy kis idő, hogy hozzá szokjál”), illetve a klipben a fiktív jövőre utal az is, hogy az egyik diák felriad álmából.

98

A szövegszerűen vizionált jövőkép ismét rajzolt klipként jelenik meg: Krúbi az ágyban koronával a fején, több nővel. Ahogy felül az ágyban, és a szöveg a koncertekről beszél, a klipben vörös anyag látható a kép két oldalán, mintha színházi függöny lenne. A klip ezzel jelzi azt a színházszerűséget, amelyet Horváth Krisztián Krúbin keresztül működtet. A dalszöveg hangsúlyozza, hogy bár előadóként öregszik, a tinédzserek újabb generációja jelenik meg a zenéje fogyasztójaként. Explicitté teszi, hogy a diákok ruhája miért idézi fel az első album címadó dalát, a *Nehézlábérszést*: a fehér ingen egy banán sejlik fel címerként, a nyak részénél pedig narancssárgás kendő, ami a rajongók számára ikonikussá vált pulóvert idézheti fel. Már Krúbi első szereplésénél, a tábla krétatartóján is látható egy banán, ami a *Nehézlábérszés* klipjével (és szövegével) teremt kapcsolatot: a videó a banánt ruházta fel új értelemmel metonimikus kapcsolódások révén. Ez a dal a rapper figura túlzó megrajzolására, a fiatalág különböző toposzaira épített (diákélmények, bulizás, feszengés a munkahelyi viselkedést illetően), viszont a *Ganxsta Zolee Tehet Mindenrőlben* megfordul ez a szerep, diákból „tanárrá” lép elő Krúbi, ami generációváltást jelez (a szövegben később: „Gyűlnek a gyerekek a nézőtérre én meg gyártom belőlük a sovínisztákat / El is kérem minden pénzük érte, aztán megyek veszek

57 KRÚBI, *Petőfi*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=-Ms8n1w6pJU>.

magamnak kocsit és házat”)<sup>58</sup> – ahogyan az is, hogy Krúbin a köpeny a tanár szereppel kapcsolódik össze, míg első turnéi során az egyik fellépőruhája is egy hasonló darab volt. A hódításokról szóló verzék ugyancsak a kezdetekre utalnak, miként Krúbi megjegyzi egy interjújában: „[...] mondhattam volna a dalban, hogy tudjátok, volt a *Pestiest*, de az nem éri el ugyanazt a hatást, mintha a jelenlegi Krúbiként írok egy ugyanolyan verzét, mint régen, de már úgy mondom, hogy érződik rajta az idézőjel. Pont ezt a hatást akartam elérni, hogy felkapd a fejed, hogy ja, igen, ez régen ilyen volt, és aztán megjöjjön a tanulság a második verzében, hogy egyre távolabb kerülök attól a 22 éves egyetemista idiótától, aki úgy írta ezeket a dalokat, hogy azt hitte, maximum öt haverja fogja meghallgatni a rapjeit.”<sup>59</sup>

Az animáció szintén kapcsolatot teremt az előadó korábbi pályájával. A Szívtől kezdve meghatározók Horváth Réka digitális rajzai, előtte festményei fémjelezték a Krúbi vizuálokat. A középkorias jeleneteket kézenfekvő lenne csupán a nyáron megjelent *Partyzán*hoz kötni, amely egészében ebben a stílusban rajzolt klip, és a *III. Krúbi* nyitó dala. Mélyebb kontextust teremt, ha az *Ösztönlény* turnéjával kapcsolom össze, hiszen az Ösztönshow keretében Krúbi egy zsákruhában lépett fel, amely a középkori bűnbánat jelképe. Az albumon kirajzolódó történet helyszíne a Faház nevű kocsmá, a dalokban pedig azt a középkori szokást fedezhetjük fel, amely a korabeli kocsmakultúrát is jellemezte: a kicsapongásokkal való dicsekvést. Az animáció így az *Ösztönlény* toposzaiból merít, amikor kocsmái közeget, az album flexelő szituációihoz hasonló helyzetet mutat be, illetve amikor mulató embereket és sört jelenít meg sormintaként a videóban (1:44), amivel éppen az album által tematizált ciklikusságot képezi le. Ezzel helyezkedik szembe a *Ganxsta Zolee...* teleologikus szövegíve.

Krúbi elveszi a telefont a diáktól, majd ő nézi a videót, közben banánt eszi – ugyancsak a *Nehézlábérvés-érától* való elmozdulást és továbblépést jelzi (a szövegben: „évről évre kínosabb, ahogy reppellem a Nehézlábot”). A saját generációváltását párhuzamba állítja azzal, ahogyan rá hatott kamaszként a rap: Fluor Tomit és generációját váltja, akik viszont Ganxsta Zolee rapjain szocializálódtak, vagyis a hazai gengszterrap születésére utal a dal. A közvetett hatást nevezi meg úgy, mint annak a nem normatív, sokak által elítélt beszédmódnak a forrását, amely a Krúbi-szövegeket áthatja, és amelyet gyakran (főleg a kormányközeli média) egyszerűen alpárinak minősítenek. A „Ganxsta Zolee tehet mindenről” sortól kezdve az iskolai helyzet és animáció elkezd összeérni a hasonló beállítás és a vágások által: a western cowboy reprezentációja által megjelenik Ganxsta, majd rövid mondata után („Így van gyerekek / Bekaphatjátok a faszomat”) az animációban és az iskolában is felpofozza Krúbit. Vagyis az öreg tanár szerepében lévő Krúbi Ganxsta révén gyerekeknek minősül a *gyerek* szó és a „nevelő célzatú” pofon által. Az agresszív gesztus, Krúbi kiütése után a diákok szabadon futnak az utcán, ami azt az értelmezést teremti meg, hogy az eredeti „megrontó” megszünteti a rontó hatást, „felszabadítja” a

58 Példázza a siker tematizálására irányuló toposzt.

59 Soós Tamás, „Nehéz fiatalos, vulgáris előadóként ízlésesen megöregedni” – Krúbi-interjú, Recorder, 2023. 11. 17. [https://recorder.blog.hu/2023/11/17/\\_nehez\\_fiatalos\\_vulgaris\\_eloadokent\\_izlesesen\\_megoregedni\\_krubi-interju](https://recorder.blog.hu/2023/11/17/_nehez_fiatalos_vulgaris_eloadokent_izlesesen_megoregedni_krubi-interju)

következő generációt. Ganxsta feltűnését a klip előrevetítette azzal, hogy az animációban többször is feltűnt egy lény, ami Ganxsta Döglégy becenevére utalt.

A klip zárójelenetében ismét alternatív jövő villan fel. Az öreg, kissé megfáradt Tankcsapdát mutatja be a klip (Krúbi mint a fáradt Lukács, a Killakikitt a zenekar többi tagjaként), megismétli a „Mögöttem van pár évtized...” szövegrészt, de hangsúlyozza, hogy ennek ellenére minden rendben, jól érzi magát ebben a megöregedésben: „A kurva anyád, én jól vagyok”. A koncert háttérben megjelenik a *Partyzán* klip által bevezetett jelkép („A házak falaira kivettem egy faszképet / Azt annyira peckesen állt hogy az emberek puskának nézték a mélynarancs napfényben”<sup>60</sup>), viszont már nem a szexuális potenciált és harciasságot jelképezi, hiszen a „faszkep-puska” lekonyul.

A *Ganxsta Zolee Tehet Mindenről* szövege és klipje példázza azt a kisajátító és kollázsoló technikát, amely a rapre jellemző, hiszen mind az életmű, mind a kortárs kulturális közegre irányuló reflexió a témáját képezi. A hatalmi diskurzus, elnyomás kérdése a dalban szubjektív árnyalatot kap, az én által teremtett „szörny” legyőzése, és az ebből fakadó jövőképek lehetősége jelenik meg. A rapre jellemző témák felvonultatása mellett az alanyiség legalább ilyen hangsúlyos, a Krúbi koronáját viselő csontváz a nyitóképen is ezt vetíti előre az idő és kiöregedés kérdésével együtt. A dalban tematizált hatalomhoz, időhöz fűződő viszonyt a III. Krúbi album, illetve a Viktória Királynő Emlékkoncert kontextusában való olvasat tovább árnyalhatja.

## Irodalom

100

ANGYALOSY Eszter, *Az új stílus*, Szépirodalmi Figyelő, 2014/6., 26–35.

Beton.Hofi bemutatja: Citromail Gang első országos találkozó – Budapest Park, facebook esemény, <https://www.facebook.com/events/1489684361487719>.

BETON.HOFI x ANUBIIŠ, *ÓCEÁN*, Banana Records: 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=RQAdjgod4Ic>.

BORBÍRÓ Aletta, „A legnagyobb Mohács”. *Beszélgetés Sallai Dénessel*, tiszatajonline.hu, 2022. 12. 30., <https://tiszatajonline.hu/zene/a-legnagyobb-mohacs/>

BORBÍRÓ Aletta, „Önkéntelenül is színházi aggyal gondolkodom”. *Beszélgetés Berta Csongorral*, tiszatajonline.hu, 2022. 11. 15., <https://tiszatajonline.hu/zene/onkentelenul-is-szinhazi-aggyal-gondolkodom/>

BORBÍRÓ Aletta, *Ami átszűrődik a nyelv szitáján*. *Beszélgetés Sára Gergellyel*, tiszatajonline.hu, 2022. 11. 12., <https://tiszatajonline.hu/zene/ami-atszurodik-a-nyelv-szitajan/>

BORBÍRÓ Aletta, *Új éra, új király? III. Krúbi – Krúbi harmadik nagylemeze*, tiszatajonline.hu, 2023. 09. 25., <https://tiszatajonline.hu/zene/uj-era-uj-kiraly/>.

Dé:nash // Nagy Magyar Béketrensz koncert // Kobuci kert, facebook esemény, <https://www.facebook.com/events/764697865122355>

HAVASRÉTI József, *Alternatív regiszterek*, Budapest: Typotex, 2006.

KÓNYA Marcell, *Területi, nemzeti és globális elemek összjátéka Funktasztikus kortárs magyar rapper művészetében*, Korunk, 2016/7., 62–67.

KRÚBI, *Felejtő*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=LLPqbhYamqE>.

60 KRÚBI, *Partyzán*, III. Krúbi, Self Publishing: 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=1rDoTsKM6DI>.

- KRÚBI, *Ganxsta Zolee Tehet Mindenről*, III. Krúbi, Self Publishing: 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=Uhp8-9EwS7g>.
- KRÚBI, *Kutya*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=N69PakM1Gnl>.
- KRÚBI, *Lejtő*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=tgcnBVHMLow>.
- KRÚBI, *Partyzán*, III. Krúbi, Self Publishing: 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=1rDoTsKM6DI>.
- KRÚBI, *Petőfi*, Ösztönlény, Universal Music Hungary: 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=-Ms8n1w6pjU>.
- KRÚBI, *Szív*, Universal Music Hungary: 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=LfWac28hCb4>.
- MANOVICH, Lev, *A mindennapi (médiá)élet gyakorlata*, ford. MÁTYUS Imre, Apertúra, 2011/tavaszi, <https://www.apertura.hu/2011/tavaszi/manovich-mindennapi-mediaelet-gyakorlata/>
- NEMES Z. Mária, „Büszke, boldog turul fenség”. *Dé:Nash és a hungarofuturizmus, Új Művészet*, 2020. 09. 06., <https://ujmuveszet.hu/labor/buszke-boldog-turul-fenseg/>.
- PINN, Antony B., ‘Gettin’ Grown’: *Notes on Gangsta Rap Music and Notions of Manhood*, *Journal of American Man*, 1996/4., 23–35.
- RÉDAI Gergely, *A rosszfiú toposz vadhajtsái (Killakitt & Snowgoons: KillaGoons)*, *Szépirodalmi Figyelő*, 2014/6., 65–72.
- RÓNAI András: „Csak szóvá teszem, hogy ha már néztem” (*Gazsi Rap Show: M.U.R.Zs.I.*), *Szépirodalmi Figyelő*, 2014/6., 73–77.
- SHUSTERMAN, Richard, *Pragmatista esztétika. A szépség megélése és a művészet újragondolása*, ford. KOLLÁR József, Pozsony: Kalligram, 2003.
- SOÓS Tamás, „Nehéz fiatalos, vulgáris előadóként ízlésesen megöregedni” – *Krúbi-interjú*, *Recorder*, 2023. 11. 17., [https://recorder.blog.hu/2023/11/17/\\_nehez\\_fiatalos\\_vulgaris\\_eloadokent\\_izlesesen\\_megoregedni\\_krubi-interju](https://recorder.blog.hu/2023/11/17/_nehez_fiatalos_vulgaris_eloadokent_izlesesen_megoregedni_krubi-interju)
- TÓFALVY Tamás, *Zenei közösségek és online közösségi média. A szubkultúrától a műfaji színterekig = Zenei hálózatok. Zene, műfajok és közösségek az online hálózatok és az átalakuló zeneipar korában*, szerk. TÓFALVY Tamás, KACSUK Zoltán és VÁLYI Gábor, Budapest: L’Harmattan, 2011, 11–39.
- URBAN Ladislav, *A hiphop szubkultúra*, *Partitúra*, 2017/2., 51–60.
- URBAN Ladislav, *A rap mint költészet*, *Opus*, 2018/1., 66–76.
- ZÁVADA Péter, *Érthető ellenszenv – A magyar rapról és slam poetry-ről (1. rész)*, *Panodysey*, [https://konyvesmagazin.hu/panodysey\\_cikkek/zavada\\_peter\\_ertheto\\_ellenszenv\\_elso\\_resz.html](https://konyvesmagazin.hu/panodysey_cikkek/zavada_peter_ertheto_ellenszenv_elso_resz.html)

**„évről évre kínosabb, ahogy reppellem a Nehézlabót”: Intermediate Interpretation of Ganxsta Zolee Tehet Mindenről by Krúbi**

**Abstract.** In my paper, I analyse the song and music video, titled “Ganxsta Zolee Tehet Mindenről” by Krúbi, in terms of Krúbi’s career, the rap tradition and the semantic interconnection between music and video. In the article, I briefly outline the history of rap, the characteristics of gangsta rap, and the identity markers associated with the rapper as an alter-ego. I argue that it is not enough to focus only on the lyrics or the music when analysing rap, because of the rapper’s diverse representation as an alter-ego in multiple media (analogous to the understanding of the Hungarian neoavant-garde), a multidisciplinary approach is needed that takes into account not only music and music videos, but also concerts and social media presence.

**Keywords:** Krúbi, rap, music video, lyrics, intermediality

Borbíró Aletta

doktorandusz hallgató  
Szegedi Tudományegyetem  
Vizuális Kultúra és Irodalomelmélet Tanszék  
Egyetem u. 2., Szeged 6722, Magyarország  
borbiraletta@gmail.com

## A felejtés vizuális reprezentációi Christos Nikou: *Almák* (2020) című filmjében

**Absztrakt:** Írásomban az *Almák* (Mila) című, 2020-ban készült görög játékfilmet igyekszem értelmezni. A benne megjelenő szereplők közös vonása, hogy traumatikussá vált múltjuk elől a felejtéssel próbálnak menekülni. Esetükben ez nem valamilyen fokozatos küzdelem, hanem hirtelen átzuhanás a teljes amnéziába. Ez az állapot úgy jelenik meg a történet kezdetén, mint ami járványszerűen rátör a jellemzően negyvenes éveikben járó nőkre és férfiakra, akik ennek mintegy szenvedő áldozataivá válnak. A főszereplő férfi és nő sorsán keresztül látjuk, amint terapeuták próbálják új identitással felruházni őket, azonos instrukciókat adva ennek felépítésére.

### Bevezetés: a társadalmi emlékezet diskurzusai

Ez az írás egy olyan játékfilm értelmezésére tesz kísérletet, amely egy hirtelen amnéziássá váló ember dilemmájával, sorsával vagy éppen annak hiányával szembesíti a nézőket. Főként az érzéki tapasztalat és annak művészi ábrázolása összefüggésében próbáljuk elhelyezni a történetet, tehát nem szándékunk, hogy kizárólag pszichológiai, neurológiai összefüggések alapján gondoljuk végig az alkotásban felmerülő kérdéseket.

Az emlékezet társadalmi perspektívájának kidolgozása elsőként Maurice Halbwachs nevéhez köthető az 1920-as évekből, akinek központi tétele az emlékezet társadalmi meghatározottsága. Halbwachs szerint a „kollektív emlékezet” kifejezés nem metaforikusan értendő. A szerző a pszichológiai állásponttal szembe helyezkedve határozza meg a kollektív emlékezet fogalmát, amikor elveti a freudi magyarázatot, és azt állítja, hogy az egyén csak a csoport összefüggésében képes a tartós és koherens emlékezésre. „Nincs értelme azt kutatni, hogy hol tárolja az agyam az emlékeimet, [...] melyekhez csakis én férhetek hozzá, mivel a külvilág segítségével idézem fel őket, és azok a csoportok biztosítják számomra a rekonstrukciókhoz szükséges eszközöket, amelyekhez tartozom [...]”<sup>1</sup>A közösség az, amely meghatározóan befolyásolja tagjai emlékezetét. Ezek szerint a legszemélyesebb egyéni emlékek is a csoportkeretek között zajló kommunikációban születnek meg. Élményeinkre is mások vonatkozásában, a jelentések társadalmi összefüggéseinek keretén belül teszünk szert.

Akármilyen elvont legyen is a gondolkodás, az emlékezés mindig konkrét. A fogalmak, eszmék mindig konkrét esemény, személy, helyszín, idő alakját öltve vernek gyökeret a csoport emlékezetében. Fogalmaknak és tapasztalatoknak ebből az

---

1 Maurice HALBWACHS, *On Collective Memory*. L.A. Coser CUP: Chicago, 1992, 38.

összjátékából támadnak azok a jelenségek, melyeket Halbwachs nyomán az *emlékezés alakzatainak* nevezünk. Ezek természetét három ismérv alapján lehet megközelíteni: konkrét időhöz és helyhez kötöttség, meghatározott csoporthoz kötődés, valamint a rekonstruktivitás mint önálló eljárás: az emlékezet ugyanis nem képes megőrizni a múltat, ennek újjászervezése a mindenkori jelen változó vonatkoztatási keretei felől folyik szakadatlanul. Ha a kommunikáció megszakad, vagy a vonatkoztatási keretek megváltoznak, elenyésznek, akkor bekövetkezik a felejtés. E szerint nemcsak az emlékezés, hanem a felejtés is társadalmi jelenség.

Halbwachs kortársa, az angol Frederic Bartlett az egyéni történetfeldolgozás és emlékezeti reprodukció alapvető elméletének megteremtője a kísérleti pszichológiában. Bár diszciplinárisan a pszichológia területére helyezik eredményeit, munkássága hatással volt a szociálpszichológiai, valamint a kulturális antropológiai kutatásokra is. Bartlett vonatkozó elméletének egyik legfontosabb vonása, hogy az emlékezést olyan – általa *sémáknak* nevezett elemek segítségével működő – társadalmi interakcióban képződő dinamikus tevékenységnek tekinti, amelynek ugyanakkor pontatlansága és személyessége adja konstruktív jellegét. Az „emberi emlékezet működésének 'sémák' szerveződésére van szüksége, ami viszont egy adott személyre sajátosan jellemző vágyak, ösztönök, érdeklődések és eszmények kölcsönhatásának függvénye. [...] Az emlékezés képzelettel rekonstrukció vagy konstrukció, mely múltbeli reakciók vagy élmények szervezett aktív tömegével kapcsolatos attitűdünkből, valamint a rendszerint képi vagy nyelvi formában megjelenő némi kevéske kiugró részletre irányuló attitűdünkből épül fel. Ennek következtében szinte sosem pontos, [...] és egyáltalán nem is fontos, hogy ilyen legyen. Az attitűd szó szoros értelmében a szervezett anyag azon képességének eredménye, hogy reflektálni képes saját 'sémáira', és közvetlenül tudati működés.”<sup>2</sup> Vagyis az emlékezési sémák bevonása révén nem egyszerűen reprodukáljuk a történetet, hanem permutációkat hajtunk végre rajta, tudássémánkból megtoldjuk valószínű részletekkel, illetve a szerkezetet egyszerűsítjük, racionalizáljuk. Fontos még, hogy a történetnek nem tetszőleges jelentéselemei felejtődnek el, hanem különösképpen azok, amelyek nem tartoznak a történet „lényegéhez”. Bartlett az emlékezés társas kerete kapcsán reflektál Halbwachsnak a család, egyéb csoportok és a társadalmi osztályok „kollektív memóriájának” nevezett és fentebb már ismertetett elméletére. Az angol szerző elfogadja, hogy az emlékezés mint képzelettel teli rekonstrukció a csoportban zajlik, de nem tartja igazolhatónak, hogy ez azonosítható a csoportnak az emlékezésével. A bartletti 'séma' meglehetősen rugalmas fogalma, illetve az emlékezet-jelentés-megértés kontinuum az 1970-es évektől a humán tudományok számos területén inspirálóan hatott.

A modern individuum tudatának egyik meghatározó eleme egyedisége, ennek alapja pedig a személyes emlékekben rejlik. Ezek révén tudjuk megérteni és összeállítani életutunkat, amely személyes narratívánk megalkotását teszi lehetővé. A kortárs angolszász szakirodalomból megemlíthetjük ennek tovább gondolását, amely alapján mondhatjuk, hogy a személyes emlékeink alkotják identitásunk alap-

2 Frederic C. BARTLETT, *Az emlékezés*, ford. PLÉH Csaba, Budapest: Gondolat, 1985, 307–308.



ját.<sup>3</sup> Az emlékezéssel ellentétes folyamat a felejtés, amely lehet a múlt idő során bekövetkező, afféle természetes folyamat, de lehet tudatosan fejlesztett, szinte már művészetként gyakorolt tevékenység is. Változó arányban, de a kettő mindenkinél jelen van. Mindkét esetben a felejtés nyomán megmaradó emlékek képezik a személyes önazonosság alapját. A felejtés az emlékezés szükségszerű kísérője is, hiszen nem emlékezhetünk mindenre, az emlékek feldolgozásához szükség van felejtésre, a hipertimnézia, a mindenre emlékezés súlyos betegség. Azonban van egy harmadik eset is, amikor a felejtés rendellenesen gyors, illetve olyan mértékű, hogy a személy gyakorlatilag elveszíti teljes személyes emlékezetét. A többnyire trauma vagy fiziológiai elváltozás nyomán beálló emlékezetvesztés számtalan dilemmát, morális és társadalmi konfliktust okozhat. Előfordul, hogy valaki úgy szenved amnéziában, hogy mások tudják róla, hogy kicsoda, tehát a hozzátartozók vagy kívülálló személyek őrzik meg identitásának egy részét. A másik esetben viszont az amnézia során teljesen elvész az illető személyes azonosíthatósága, okmányai is eltűnnek. Bár tudatánál van, és érti a körülötte lévők beszédét, nem emlékszik többé egész addigi életére, lakcímére, nevére sem, és mások sem tudják, hogy kicsoda.<sup>4</sup>

Az emlékezetnek több típusa van, az emlékezetkutatásban a hosszú távú emlékezet rendszerre (LTM) vonatkozóan a következő kulcsfogalmakkal találkozunk: a szemantikus, más néven általános emlékezet, amely a jelentések, fogalmak és tények ismeretét jelenti. Az embereknél emellett működik az úgynevezett epizodikus, más néven önéletrajzi emlékezet. Lényegében ez a személyes emlékkönyvünk, elménk naplója. Az ilyen típusú emlékek előhívása során érezhetjük úgy, mintha több érzékszervünkkel is átelnénk az emlékeket. Ez az egyedi emléktár határozza meg lényegében, hogy kik vagyunk. Illetve beszélhetünk még procedurális emlékezetéről, ahová a különféle készségeink tartoznak. Ezek segítségével tudjuk, mit, hová tegyünk.<sup>5</sup>

Témánkhoz kapcsolódóan megemlíthetjük még „a metaemlékezet fogalmát, amely az egyén saját emlékezetére vonatkozó tudása. Beletartozik saját memóriánk kapacitásának ismerete, valamint azoknak a stratégiáknak a megértése, amelyek javíthatják emlékezetünket. Illetve ide tartozik az a képességünk is, hogy figyeljük, mire emlékszünk pontosan, valamint emlékeink elemzése is.”<sup>6</sup>

## A görög új hullám

A 2000-es évek elejétől sorra jelentek meg olyan görög játékfilmek, amelyek az idő elteltével egy új filmes irányzat körvonalazódását mutatták. A „görög újhullámnak” (*greek weird wave*) vagy újfilmnek, esetleg athéni iskolának nevezett, kiforrott mini-

---

3 Julia SHAW, *Emlékezeti illúziók. A téves emlékezés nyomában*, ford. VARGA Zsuzsanna, Budapest: Kossuth Kiadó, 2021.

4 *I.m.*

5 Daniel L. SCHACTER, *Emlékeink nyomában*, ford. DANKÓ Zoltán, Budapest: Háttér Kiadó, 1998.

6 Julia SHAW, *I.m.*, 39.

malista formanyelvvel bíró filmek legkisebb tematikai közös többszöröse valahol az idomított állatoknál és rosszul idomított embereknél, a humán abszurdig menő redukciójánál ragadható meg.<sup>7</sup> Christos Nikou, az *Almák* című film rendezője együtt dolgozott az új irányzat első alkotásaként jegyzett Yorgos Lanthimos *Kutyafog* (Kyodontas) című 2009-es filmjénél. További rendezők Yannis Economides, Babis Makridis. Tágabb filmművészeti kontextusban rokoníthatók ezen alkotók filmjei Buñuel szürrealizmusával, Fassbinder egymástól elidegenedett, falnak támaszkodó, maguk elé meredő alakjaival vagy Mihael Haneke naturalizmusával.

Az elmúlt évtized távlatából visszatekintve az említett görög filmek sajátos minimalista formanyelvükkel, színészi játékkal, képrögzítési technikájukkal olyan abszurd világokat jelenítenek meg, amelyek értelmezhetőek időnként párhuzamos valóságként vagy disztópiaként, azonban 2022-ből szemlélve a legnyomasztóbb és legfélelmetesebb felismerésnek az tűnik, hogy ebből nagyon sok minden megvalósult vagy éppen megvalósulni látszik napjainkban a világban. Ami ezekben a filmekben – így az *Almák*ban is – groteszk tükörnek mutatkozik, az a jelen és a közeljövő esztétikai formában visszaverődő képe. A különbség a *Kutyafog* és az *Almák* között, hogy míg az előbbi politikai szatíráként is felfogható, addig az utóbbi az egyéni lét ironikus interpretációjának tűnik elsősorban, még ha mindkettőben közösek a napjaink társadalmának működési anomáliáira utaló összefüggések.

## Almák (Mila)

Christos Nikou rendező 2020-ban bemutatott *Almák (Mila)* című filmjének főszereplője egy nevét vesztett, középkorú férfi (Aris), aki egyik nap lakásáról eltávozva egy busz végállomásán ébred, és kórházba szállítása után derül ki róla, hogy teljesen elveszítette az emlékezetét, és semmilyen személyes irat nincs nála, még a nevét sem tudja többé. Mivel mindez egy amnéziát okozó tömeges járvány idején történik, ezért a többiekkel együtt őt is egy erre szakosodott orvoscsoporthoz veszi kezelésre. Név híján a 14 842-es azonosítószámot kapja. A kezelést végző orvosnő szerint: „Az önazonossághoz emlékek kellene. De nincs még olyan beteg, aki visszanyerte volna emlékeit. Nagyon nehéz önazonosság nélkül élni. Egyetlen lehetőség új életet kezdeni, új személyazonossággal. Ebben segítünk mi. Ez a New Identity program.” Terápiájuk lényege új emlékek létrehozására épül, új közegben, mindezeket a páciensek napi utasítások alapján hozzák létre. Az egyik lehetséges probléma, hogy az új emlékek létrehozása viszont korábbi, kapcsolódó emlékek, emlékművek híján pusztán észlelésünk nyers adataira támaszkodik.

A film kezdetével adott járványvilágban egy disztópikus és abszurd világba csöppenünk, amelynek fontos mozzanata, hogy a filmbeli történet ideje az 1980-as évek világát idézi. Nincs még számítógép, internet, mobiltelefon, helyettük analóg hang- és képrögzítő eszközök játszanak fontos szerepet, ugyanúgy, mint a korábban említett *Kutyafog* című filmben. A digitális kommunikációs eszközök megléte

---

7 PÁLÓS Máté, *Idomított kutyák*, Filmvilág, 2013/3., Online: [https://www.filmvilag.hu/xista\\_frame.php?cikk\\_id=11363](https://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=11363) [Letöltés dátuma: 2023.12.16.]

alapjaiban máshogy alakítaná a filmben megjelenő alapproblémát, hiszen a digitális adatbázisokból vissza lehetne keresni az egyén elveszett múltjából valamit, vagy fragmentumokból lehetne generálni az elveszett vagy virtuális identitást. Az analógia a digitális korról mégis megvan, hiszen a filmben a kötelező önportrégyártás egyenképei napjaink közösségi oldalainak (Facebook, Twitter, Instagram) selfie-áradataira emlékeztetnek.<sup>8</sup>

A film képi világa, az operatóri munka is összhangban van a rendezői és színészi alkotásmóddal, hiszen a teleobjektívvel készített felvételek az emlékvesszett világ homályba vesző jellegére, míg a polaroid színvilágát és képarányát idéző technika a filmben újraépíteni kívánt emlékek instant fotón rögzített látványára, egyúttal múltékonyságára utalnak.

Az emlékezet elengedhetetlen az idő érzékeléséhez, ez a filmben az egyes napok bemutatásában jelenik meg, de emlékek hiányában nem tudni, pontosan mennyi idő is telik el a film során. Semmi jel nem utal arra, hogy az orvosi programra kidolgozott napi tevékenységek összeállnának egy új személyes emlékezzetté, különösen úgy, hogy a szereplők számára is kiderül, mindannyiuknak ugyanazokat a hétköznapi cselekvéseket kell megtenniük. Ezt fotóval dokumentálják, de hiányzik ezekből a gyakorlatokból mindenfajta személyes kapcsolat, a személyközi vagy csoportos interakció, a tapasztalatok megbeszélése. A férfi és a női főszereplő is véletlenül találkozik egy mozi után.

Mindez egyáltalán nem tekinthető alkotói hibának, hiszen relevánsan illeszkedik abba a disztópikus világba, amely a „görög újhullám” alkotásait jellemzi, ahol érzelmileg kiüresedett, elidegendettségek karakterek, bábszerű alakok népesítik be a filmek világát.

A filmbeli történet kifejtésének nyomán felvetődik, hogy a női és férfi szereplő számára nemcsak az emlékezzetnek, de a felejtés erőfeszítéseinek is mintegy megkerülhetetlenül megvan a feminin és maszkulin kontextusa. A filmben nagy szerep jut a szimbolikus tárgyaknak és gesztusoknak, legfőképpen az almának, amelynek a férfi szereplő általi elfogyasztása mintegy az amnéziára törekvés vizuális reprezentációja, legalábbis a történet fordulópontjáig. Múlt hiányában a párbeszédnek is megritkulnak, szűkszavúak lesznek, és az éppen aktuális jelen minimál kontextusos, végtelenül rövid távú eseményeire vonatkoznak.

A narratíva hézagjai, a képi világ szűkössége egy olyanfajta közvetett reprezentációt eredményez, amely újra és újra emlékezzet bennünket a történetmondás, és ezen keresztül az egyéni identitás törékenységre.

A műben ez a jelleg ironikus összefüggésbe kerül, hiszen az önmagát és helyét nem leelő főhősről végig nem tudni, ténylegesen a közösséget sújtó amnéziajárvány áldozata lett, vagy csak menekülni akar múltja elől a felejtéssel. Ez utóbbi lehetőségre utaló nyomok, hogy a film során a hosszú távú memóriában (LTM) tárolt néhány emlék felnyílásával mintegy elárulja régi önmagát. Ilyen jelenet például, amikor a parkban amnéziás állapotban megismeri és nevének szólítja szomszédjának

---

8 FARKAS Boglárka Angéla, *Amnézia-pandémia*, Filmtett, 2020. szeptember 14. Online: <https://filmtett.ro/cikk/amnezia-pandemia-christos-nikou-mila-apples-kritika> [Letöltés dátuma: 2023.12.16.]

kutyáját (szemantikus emlékezet), egy másik esetben az autórádiót hallgatva maga is éneklő Brian Hyland *Sailed with a Kiss* című 1960-as évekbeli slágerének angol szövegét (epizodikus emlékezet), illetve a szórakozóhelyen a rock and roll zenére twistelni kezd, vagy amikor megjavítja az amnéziás nő fényképezőgépét (procedurális emlékezet). Ebben az összefüggésben vizsgálódva ironikusan ellentmondásossá válik amnéziás viselkedése, fásultsága, apatikus közönye is.

Mindenfajta emlék kialakulásának előfeltétele a figyelem. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a figyelem a ragasztó a valóság és az emlék között. Ha nem figyelünk környezetünk ingereire, akkor nem is emlékezhetünk rá. Az általunk elemzett filmben ez úgy érhető tetten, hogy a főszereplő férfi teljesen figyelmen kívül hagyja az őt körülvevő valóságot, ami meg is akadályozza abban, hogy bármilyen emlék kialakulhasson nála. Ez részéről védelmi reakcióként értelmezhető, hiszen így hiábavaló a törekvés az új személyiség kialakítására, valójában bele van ragadva az amnézia előtti életébe.

Az elemzett filmben találkozunk az *arousallal*, olyan felfokozott izgalmi állapottal, amelynek az emlékezettel kapcsolatos összefüggése azt jelenti, hogy általában jobban emlékszünk valamire, ha ugyanabban az állapotban vagyunk egy emlék felidéződése során, mint amikor rögzült az adott emlék. Feltételezhetően a filmbeli világjárvány idején férfi hősünk, Aris problémája a poszttraumás stressz szindróma (PTSD), vagyis a megrázó, stresszt kiváltó, nehezen felejthető emlék, lelki élmény nyomán beálló állapot.<sup>9</sup>

108

Csak a történet végén derül ki, hogy a főszereplő egy szeretett nő (talán menyasszonya vagy felesége) elvesztése utáni gyász állapotban van, és valószínűleg ez a trauma okozta nála az emlékezet/önazonosság-vesztést. Aztán a film végén, egy idős férfi halálával szembesülve visszatér szerelme sírjához, és újrakezdi előző, elfeledettnek hitt vagy mutatott életét.<sup>10</sup> Az alkotás zárása azonban visszamenőlegesen, a film egészére érvényesen fenntartja a kettős értelmezés lehetőségét, és megerősíti a Northrop Frye által vett értelemben<sup>11</sup> a történet egészének ironikus jellegét. A főszereplő vagy valóban amnéziába esett, és csak egy másik haláleset idézi fel ismét számára saját emlékeit hozzátartozója elvesztéséről, vagy végig szándékosan menekült az emlékei és a gyász elől, és csak a végén, a halál elkerülhetetlenségével újra szembesülve adja fel az amnéziás szerepét. Ezt bizonyosan a film egészének ismeretében sem tudjuk eldönteni. Mindez felvet egy tágabb összefüggést is, azt, hogy eldönthető-e egyáltalán az, hogy egy ember viselkedése, cselekvése egy

9 A pszichiátriai szakirodalomban találkozunk a pszichogén vagy funkcionális amnézia, illetve a porimánia megnevezéssel is. Ez a betegség a kutatások szerint a valóságban elég ritkán fordul elő (háború idején előfordulási aránya megnő), viszont kedvelt témája a filmművészetnek. Vö. Janet WALKER, *Katasztrófa, reprezentáció és az emlékezet hanyattatásai*, ford. LÉNÁRD-BELLA Dorina, Metropolis, 2018/1., 8–29. Online: <https://metropolis.org.hu/katasztrofa-reprezentacio-es-az-emlekezet-hanyattatasai-tooltip-2>[Letöltés dátuma: 2023.12.16.]

10 A pszichogén amnéziás állapotban lévő betegek általában könnyen elfeledkeznek a múltjuktól való elszakadásról, amíg fel nem merül egy olyan helyzet, amelyben kénytelenek azonosítani önmagukat, vagy számot kell adniuk korábbi életükről, élményeikről.

11 Northrop FRYE, *A kritika anatómiája*, ford. SZILI József, Budapest: Helikon Kiadó, 1997.

fiktív vagy valós én-állapotot fejez-e ki, egy fikciónak vagy az igazságnak a megnyilvánulása. Azonban az, hogy mindezt a művészi alkotás keretén belül tapasztalhatjuk meg, fikció és igazság viszonyának újragondolására is készlet. „Az igazság kereke és alapja ezért a fikció marad: az igazság fikcióból lesz, és fikcióvá válik, abba megy át. De ha az igazság végső soron fikció, akkor a fikció is végső soron igazság: ha a megnevezés eltávolítja, akkor a másról beszélés bekeríti a realitást.”<sup>12</sup>

A férfi hős számára a halállal való szembesülés tehát lehetővé teszi a régi énjéhez való visszatérés lehetőségét, akár tényleges, akár színlelt felejtés révén távollott is el tőle. Az viszont bizonyos, hogy az önmagához való visszatérés mások elvesztése árán valósulhat csak meg. A filmbeli történet kezdete előtt elveszített valakit, és elveszti egy új kapcsolat esélyét is az amnéziás kezelés alatt megismert nővel. Ez az újra megtalált én egy veszteséget – a szerette halálát – elszenvedett én, aki lényének egyik lényegi részét kénytelen nélkülözni további élete során, aminek következtében együtt kell élnie a másik pótolhatatlanságának érzésével. Mindezek miatt szembesül azzal az elkerülhetetlen feladattal, hogy jövőjét újra kell gondolnia szerette elvesztésének emlékét feldolgozva. A főhős mint túlélő a filmtörténet idején mondhatjuk, szabadságra megy a gyász magányos útkereséséből, de a film végén újra kell folytatnia, amit a kezdetén felfüggesztett. Ezt fel lehet fogni áldozathozatalnak is, amelynek során visszalép a gyász, a veszteség állapotába. Ebben az értelemben az *Almák* című film *melodramatikus* a Király Jenő által használt értelemben, hiszen a szereplő áldozatot hoz a mindennapi világban a személyes lét szintjén.

A traumák emlékei különlegesek a köztudat szerint. Egyrészt gyakran elfelejtjük vagy elfojtjuk az érzelmes eseményeket, másrészt ezek rémálmok, emlékbetörések formájában gyötörnek bennünket. Tényként állíthatjuk, hogy a traumatikus eseményekre a hétköznapi élményekhez viszonyítva másképp emlékezünk. Ennek hátterében az állhat, hogy a trauma magas arousal szintje felülírja az egyéb feldolgozási képességeinket. A traumatikus emlékezet töredezettségéről való elképzelés egészen Arisztotelészig visszavezethető.<sup>13</sup>

Az *Almák* című filmben több esetben tapasztalunk emlékbetöréseket: például Aris emlékszik, hogy az utcában ténylegesen hányas számú házban lakott, mielőtt az orvosai egy újabbra költöztették, emlékszik a szomszéd Milou kutya nevére, emlékszik az autóban hallgatott szám szövegére, a klubban a zene hallatán emlékszik a táncmozdulatokra. Mindeközben a film során Aris végig apatikusan viselkedik, nem mutat semmiféle érzelmet, meglepetést, a különböző helyzetekben egykedvűen lép fel.

Ahogy korábban utaltunk rá, a vizsgált filmben beszűkült a verbális kommunikáció, ami talán azzal magyarázható, hogy az átélt veszteséget szinte lehetetlen szavakba önteni, illetve szerepet játszhat az is, hogy a szóbeli megfogalmazással elveszíthetjük a tényleges élmény apró részleteit. A filmalkotásban látott orvosi terápia pusztán technológiai jellegű, a hangsúly a dokumentáción van, amit itt az instant fotó jelent, melyeket az elkészítés után egy albumba gyűjtenek a páciensek.

12 KIRÁLY Jenő, *A filmkultúra filozófiája és a filmalkotás szemiotikai esztétikája I/2.*, Budapest – Kaposvár: MTV-Kaposvári Egyetem, 2011, 167.

13 Julia SHAW, *I.m.*, 174.

Ez a fajta emlékgyártás arra a tévképzetre épül, hogy a fotók segítenek majd emlékezni az életre. Ugyanakkor mindez ellentmondásossá válik, mert a képi rögzítés feladatjellege miatt az élményfolyamjelleg elmarad. A fotó csak egy betegségfragmentum élménykontextus és a temporális lefutás nélkül.

## Összefoglalás

Az eddigiek alapján a görög új hullám alkotásai, közöttük az *Almák* című film szemléletbeli rokonsága – amely maga után vonja az alkalmazott technikák, történetvezetés, színészi játék, tárgyi eszközök felhasználását is – az atmoszféra rokonságát is jelenti, melyet, ahogyan már fentebb jeleztük, párhuzamos valóságként, illetve disztópiaként, mai világunk abszurd, groteszk tükréként jellemezhetünk. Azonban a nyomasztó ismerősség abból is fakadhat, amit Northrop Frye elméletében a művészet archetipikus alakzatai testesítenek meg, amelyek afféle preformáló jelentésnyalábokba rendezik a művészeti alkotásokat. Így lehetséges a különféle mozgalmak, irányzatok felismerése, hiszen mögöttük azonos vagy hasonló archetipikus minták szervezik a jelentést. Mondhatjuk, hogy a valóságtapasztalattal való hasonlóság érzete is ebből fakadhat: az archetipikus elemek a tapasztalat minden formájában megjelenhetnek, és ez összeköti a művészi élményt a valóságélménnyel, hiszen közös bennük, hogy az archetipikust alapvetően esztétikailag tapasztalhatjuk meg. Frye alkotásában az irodalmat hozza példának, de koncepciója jól működik a közben eltelt évtizedek filmművészetére is. Ebben az összefüggésben az archetipikus jelentés elmélete három részből áll: az apokaliptikus, a démonikus és az analogikus. Az első az apokaliptikus képiség, amely az emberi vágy által igényelt idill különféle alakzatait foglalja magába az Édenkerttől a civilizáció által kialakított formákig. Mindenütt jelenlévő képzeete többek között a harmónia, az azonosság, az egység és az állandó metamorfózis. A görög újhullám filmjeiben ennek ellentéte van jelen, az úgynevezett démonikus képiség világa, amelyet a vágy teljességgel elhárít, tehát a lidércnyomás, a rabság, a kín és a zavar világa ez. A létezés poklának eme megidézése változatainak központi témája a paródia. A görög filmekben, így az *Almák*ban is visszatérő ironikus jelleg abból is fakad, hogy a szabadság a szereplők számára elérhetetlen vagy számukra kiismerhetetlen erők által birtokolt, illetve önkényesen kisajátított, akik öncélként kényszerítik ki az engedelmességet. Ez a szituáció lehetővé teszi az emberi esendőség és kiszolgáltatottság számtalan változatának bemutatását, de a humánus elvesztését, az emberi létezés belső és társadalmi kiüresedésének ábrázolását is. A démonikus emberi világ a társadalom, amely lefokozza az egyént, akarátát a kötelességével állítja kontrasztba. A harmónia és metamorfózis helyett ezekben a filmekben visszatérő képi elem a megcsonkítás, a kínzás testi (mint a *Kutyafog* című filmben) vagy lelki értelemben (*Almák*) vagy a vérfertőzés motívuma (*Kutyafog*). Ezekben az alkotásokban az idő önmagába visszafordul, nem telik, mint ahogy a tér is zárt, kiúttalan, börtön és labirintusszerű formában jelenik meg.

## Irodalom

- BARTLETT, Frederic C., *Az emlékezés*, ford. PLÉH Csaba, Budapest: Gondolat, 1985.
- FARKAS Boglárka Angéla, *Amnézia pandémia*, Filmtett, 2020. szeptember 14. Online: <https://filmtett.ro/cikk/amnezia-pandemia-christos-nikou-mila-apples-kritika> [Letöltés dátuma: 2023.12.16.]
- FRYE, Northrop, *A kritika anatómiája*, ford. SZILI József, Budapest: Helikon Kiadó, 1997.
- HALBWACHS, Maurice, *On Collective Memory*, Chicago: L.A. Coser CUP, 1992.
- KIRÁLY Jenő, *A filmkultúra filozófiája és a filmalkotás szemiotikai esztétikája 1/2.*, Budapest – Kaposvár: MTV-Kaposvári Egyetem, 2011.
- SHAW, Julia, *Emlékezeti illúziók. A téves emlékezés nyomában*, ford. VARGA Zsuzsanna, Budapest: Kossuth Kiadó, 2021.
- SCHACTER, Daniel L., *Emlékeink nyomában*, ford. DANKÓ Zoltán, Budapest: Háttér Kiadó, 1998.
- PÁLOS Máté, *Idomított kutyák*, Filmvilág, 2013/3., 22–25. Online: [https://www.filmvilag.hu/xista\\_frame.php?cikk\\_id=11363](https://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=11363) [Letöltés dátuma: 2023.12.16.]
- WALKER, Janet, *Katasztrófa, reprezentáció és az emlékezet hányattatásai*, ford. LÉNÁRD-BELLA Dorina, Metropolis, 2018/1., 8–29. Online: <https://metropolis.org.hu/katasztrofa-reprezentacio-es-az-emlekezet-hanyattatasai-tooltip-2> [Letöltés dátuma: 2023.12.16.]

**Visual representations of forgetting in Christos Nikou's film: Apples (2020)**

**Abstract:** In my writing, I try to interpret the 2020 Greek feature film entitled Apples (Mila). The common feature of the characters appearing in it is that they try to escape from their traumatic past by forgetting it. In their case, it is not some gradual struggle, but a sudden plunge into complete amnesia. This condition appears at the beginning of the story as an epidemic that strikes women and men, typically in their forties, who become its suffering victims. Through the fate of the male and female protagonists, we see how therapists try to endow them with a new identity, giving the same instructions on how to build it.

**Keywords:** trauma, forgetting, memories, individual identity, archetypal elements

Dr. Molnár Csilla

Soproni Egyetem BPK,  
Társadalom- Szociális és Kommunikációtudományok Intézet  
9400 Sopron, Ferenczy u. 5.  
e-mail: molnarczilla@hotmail.com