



J. Selye University

14th International Conference of J. Selye University

Language and Literacy Sections

Conference Proceedings

September 12-13, 2022 Komárno, Slovak Republic

Title: 14th International Conference of J. Selye University.
Language and Literacy Sections.
Conference Proceedings

Editor: Szabolcs Simon, PhD.
Dr. habil. Rita Brdar-Szabó, PhD.
Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.

Reviewers: prof. PhDr. Vaňko Juraj, PhD.
PaedDr. Patrik Baka, PhD.
Alice Eged, PhD.
PaedDr. Kazík Miroslav, PhD., MBA
Szilárd Kmeczkó, PhD.
Mgr. Lengyel-Marosi Renáta, PhD.
Mgr. Szilvia Néveri Varagya, PhD.
Mgr. Pauliková Klaudia, PhD.
Szabolcs Simon, PhD.
PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD.

Published by J. Selye University, 2023

ISBN 978-80-8122-450-8

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	5
Programbizottság – Programový výbor	6
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	7
Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching section	8
Neli DÖMÖTÖRI	9
TEMPORAL ASPECTS OF RESULTATIVE CONSTRUCTIONS IN BULGARIAN, ENGLISH AND HUNGARIAN COOKING RECIPES	
Libo FAN – Winn MYINTZU	25
A STUDY ON HUNGARIAN CHINESE LEARNERS’ PRONUNCIATION FOR CHINESE CONSONANT INITIALS	
Winn MYINTZU	39
THIRD OR ADDITIONAL LANGUAGE LEARNING: A CASE STUDY OF HUNGARIAN CHINESE LEARNERS	
Polina OLENEVA	55
ENGLISH ANTI-PROVERBS AS STYLISTIC DEVICES	
”Interkulturális társadalmi, irodalmi és nyelvi kapcsolatok” szekció	70
Sekcia ”Interkultúrne spoločenské, literárne a jazykové kontakty”	
Alice EGED	71
”A DEMOKRÁCIA KULISSZÁINAK TAKARÁSÁBAN A GYEPLŐT SZOROSAN KÉZBEN KELL TARTANI” (Az igazságszolgáltatás rendszerének felépítése Németország szovjet megszállási övezetében 1945 és 1948 között)	
Miroslav KAZÍK	85
OBSAHOVÉ MODELY ŽIVÝCH OSOBNÝCH MIEN VYDATÝCH ŽIEN V ŠÁRE A VEŇARCI V MAĎARSKU	
Szilárd KMECZKÓ	99
RÉGI HITEK ÉS ÚJ TUDOMÁNY A 17. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN, AMINT UMBERTO ECO A <i>TEGNAP SZIGETE</i> CÍMŰ REGÉNYÉBEN AZ OLVASÓ ELÉ TÁRJA	
Linda NÉMETH	109
A KULTURÁLIS TÁVOLSÁG ÁTHIDALÁSA EGY ÓFRANCIA NYELVŰ ENCIKLOPÉDIKUS ÍRÁS FORDÍTÁSA SORÁN	
Eszter Anna NYÚL	119
AZ EMBERI ÉS POLGÁRI ERÉNYEKRŐL Az állampolgári kompetencia értelmezése	
Szabolcs SIMON	137
IDENTITÁS – ATTITÚD – NYELV NÉHÁNY DÉL-SZLOVÁKIAI VÁROSBAN	

Eszter VALNERNÉ TÖRÖK	143
KULTURÁLIS IDENTITÁS ÁPOLÁSA BERLINBEN – A BERLINI SZALON TEVÉKENYSÉGE	
Juraj VAŇKO	155
PRÍBUZNOSŤ SLOVANSKÝCH JAZYKOV V TEÓRII A PRAXI (Náčrt problematiky)	
Jaroslav VLNKA	163
KONKRÉTNÁ IRACIONALITA V PRÓZACH DUŠANA MITANU	
A konferencia programja – Program konferencie	171

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XIV. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2022. szeptember 12–13-án kerül megrendezésre.

A COVID-19 világvilágjárvány miatt az előző két évben a konferencia virtuálisan (online) formában volt megtartva, most újra lehetőség lesz a személyes találkozásokra.

A rendezvény elsődleges célja az előző évfolyamokhoz hasonlóan hazai és a külföldi egyetemi oktatók és kutatók tudományos eredményeinek prezentálása. Elsősorban a humán tudományok, a társadalomtudományok, a neveléstudományok, a közgazdaságtan és a vállalatirányítás és a teológia területein tevékenykedő szakemberek számára nyit teret, továbbá az informatikai és az IKT tudományterület művelői számára, azonban részt vehetnek a rokon szakterületeken dolgozó kutatók is.

Az előadások anyagait ebben az évben is a résztvevők és a leadott tanulmányok nagy számának köszönhetően külön konferenciakötetekben adjuk ki a szekciók tudományágakba való besorolása szerint.

A megjelent tanulmányok két független szakmai lektorálás után kerültek a kötetekbe.

Az elfogadott publikációkat tartalmazó köteteket szabadon elérhetővé tesszük az interneten, a közlemények DOI azonosítóval lesznek ellátva.

Komárom, 2022. 9. 10.

Bukor József

Predslov

V dňoch 12–13. septembra 2022 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XIV. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2022.

Vzhľadom na pandemickú situáciu v predchádzajúcich dvoch rokoch sa konferencia uskutočnila v online forme, teraz sa už tešíme na osobné stretnutia.

Cieľom konferencie je v súlade s cieľmi predchádzajúcich ročníkov prezentácia výsledkov vedecko-výskumnej práce vedeckých a vedecko-pedagogických pracovníkov univerzít z domova a zo zahraničia. Konferencia dá priestor predovšetkým pre odborníkov zaoberajúcich sa vednými oblasťami: humanitné vedy, spoločenské vedy, pedagogické vedy, ekonomické vedy a riadenie podniku, ďalej informatické vedy a IKT, ale vítaní sú aj účastníci z príbuzných vedných odborov.

Jednotlivé príspevky z dôvodu vysokého počtu prihlásených a veľkého množstva odovzdaných príspevkov sme zaradili do zborníkov podľa vedných odborov jednotlivých sekcií.

Do jednotlivých zborníkov boli zaradené iba príspevky, ktoré prešli dvoma nezávislými odbornými recenznými konaniami.

Zborníky budú voľne dostupné na internete, prijatým publikáciám bude pridelený identifikátor DOI.

V Komárne, 10. 9. 2022

József Bukor

PROGRAMBIZOTTSÁG

Elnök:

Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.
Selye János Egyetem, Szlovákia

Tagok:

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. RNDr. Csiba Peter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Doc. ThDr. Somogyi Alfréd, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Cservák Csaba
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest,
Magyarország

Ambrusné Prof. Dr. Kéri Katalin
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Kókai Nagy Viktor
Debreceni Református Hittudományi Egyetem,
Debrecen, Magyarország

Prof. Dr. Kolumbán Vilmos József
Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet,
Kolozsvár, Románia

Prof. Dr. Pukánszki Béla István, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Poór József, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. RNDr. Tóth János, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Machová Renáta, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PedDr. Nagy Melinda, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

PROGRAMOVÝ VÝBOR

Predseda:

Dr. habil. PaedDr. György Juhász, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Slovenská republika

Členovia:

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. RNDr. Peter Csiba, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. ThDr. Alfréd Somogyi, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Csaba Cservák
Károli Gáspár University, the Reformed Church in
Hungary, Budapest, Maďarsko

Prof. Dr. Katalin Kéri
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Viktor Kókai Nagy
Debrecen Reformed Theological University,
Debrecen, Maďarsko

Prof. Dr. Vilmos József Kolumbán
Protestant Theological Institute of Cluj Napoca,
Cluj Napoca, Rumunsko

Prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. József Poór, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. Péter Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. RNDr. János Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Renáta Machová, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PedDr. Melinda Nagy, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

SZERVEZŐBIZOTTSÁG

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.

Dr. habil. Tóthné Litovkina Anna, PhD.

Doc. RNDr. Filip Ferdinánd, PhD.

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

PhDr. Kahler Korcsmáros Enikő, PhD.

PhDr. Tóbiás Kosár Silvia, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Kanczné Nagy Katalin, PhD.

Mgr. Pólya Katalin, PhD.

Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.

Mgr. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.

Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.

Doc. RNDr. Ferdinánd Filip, PhD.

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.,

PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD.

PhDr. Silvia Tóbiás Kosár, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

Katalin Kanczné Nagy, PhD.

Mgr. Katalin Pólya, PhD.

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

Mgr. Adrienn Hernády

***INTERCULTURAL COMMUNICATION AT THE CROSSROADS OF
LINGUISTICS, TRANSLATION, AND LANGUAGE TEACHING
SECTION***

Chairpersons:

**Dr. habil. Rita Brdar-Szabó, PhD.
Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.**

TEMPORAL ASPECTS OF RESULTATIVE CONSTRUCTIONS IN BULGARIAN, ENGLISH AND HUNGARIAN COOKING RECIPES

Neli DÖMÖTÖRI¹

ABSTRACT

The current paper examines temporal aspects of resultative constructions in culinary recipes in three languages – Bulgarian, English and Hungarian. The qualitative analysis deals with both lexical content and grammatical structures from a cognitive linguistic perspective. The conclusion is that embodiment plays a crucial role in conceptualizing heat as well as change in shape, colour and consistency of a dish. Different perspectivization is experienced in the three languages. What unites them, however, is the conceptual metonymy COLOUR/ CONSISTENCY TYPICAL OF A STATE FOR THE STATE: duration of food preparation and the final state are two sides of the same phenomenon – they indicate the optimal stage that has to be achieved when cooking a meal.

KEYWORDS

resultative constructions, culinary recipes, embodiment, perspectivization

1. INTRODUCTION

“The way language is used in the context of recipe discourse shapes our interpretation of many aspects of the cookbook, concerning not only things culinary but also how we view a particular community and its values.” (Cotter, 1997, p. 52). The language of culinary recipes reveals a lot of facts about the culture of a community. Deep historical and socio-cultural information is hidden in the texts – the kitchen furniture, the instruments used for preparing a dish, and the method of cooking all reflect the socio-cultural background. Recipes may contain very specific lexemes and linguistic structures mirroring habits and cultural patterns. Recipe titles in themselves encompass certain anthropological and socio-linguistic information which might not be understandable to someone who is not part of the given community and is not familiar with the culture where this recipe is popular. For example: *Yorkshire pudding* in English or *Яйца по панagyурски* [yaytsa po panagyurski] in Bulgarian. The word-by-word English translation *Panagyurishte-style eggs* does not tell us much about the dish. Panagyurishte is a Bulgarian town, however, the knowledge of its existence and location is still not enough to help understand the essence. It is only the description of the meal that makes it understandable what the traditional Panagyurishte style is when it comes to preparing eggs: poached eggs with yoghurt and feta, traditionally prepared in Panagyurishte. If one would like to understand what motivates the naming of this meal, they will have to get an insight into its history. Similarly, in the case of *Bakonyi betyárleves* in Hungarian, even the

¹ Neli Dömötöri, Ph.D. Student, Doctoral Program in Intercultural Linguistics, ELTE Doctoral School of Linguistics, Budapest, Hungary.
neli.domotori@gmail.com

knowledge of the exact meaning of the individual words does not give an idea of the content of the soup or the origin of its naming. The literal translation is a soup from the region Bakony in Hungary. The word „betyár” in this context has no exact translation, only an approximate counterpart in English can be provided – roamer, loiterer, social bandit.

Gerhardt (2013, p. 41) refers to Goode, Curtis & Theophano (1984) to acquaint the reader with the anthropological and cultural side of culinary recipes: “recipes are ways of encoding dishes, a culturally defined complex of food items” (Goode et al., 1984, p. 147). Even though recipes for one particular dish may vary from cookery book to cookery book or from cook to cook, their basic structure is a “group-shared, socially transmitted pattern” (Goode et al., 1984, p.147). On the one hand, it is the food items and, on the other hand, the modes of preparation that constitute a dish, with the latter being more important for the differentiation of different social groups/ethnicities (Goode et al., 1984, p. 148). Additionally, Gerhardt highlights that “recipes are not simple, straightforward step-by-step instructions that can be successfully used by any novice, but they represent a register containing presuppositions on many levels, necessary incompleteness in the steps of preparations or sets of instructions, assumptions about cultural knowledge, practical skills, and technical equipment evoking a complex set of practices. Successful cooks need to be able to **time** their steps, to understand the ever-changing nature of the product as they produce it while putting the text into action.” (Gerhardt, 2013, p. 42).

The whole texts of recipes deserve attention from a linguistic point of view. The current paper focuses on the temporal aspects of resultative constructions in Bulgarian, English and Hungarian culinary recipes. The research questions are:

How are resultative actions expressed in the three languages?

Is there a variation of resultative constructions (choice of NPs, AdjPs, PPs, subordinate clauses) within a language?

What differences and similarities are observed in the grammatical structures of resultative constructions?

What conceptual metaphors can be related to cooking recipes in the three languages?

The paper is structured as follows: the introduction part (1) is followed by a short literature review on the topic (2). Afterwards the methodology of the research is explained (3). The next section shows the analysis of the collected data (4). In the end I conclude the results (5) and highlight the limitations of the research (6).

2. LITERATURE REVIEW

According to Beavers “resultative constructions refer to clauses in which, in addition to the main verb (V), there is an additional, secondary predicate known as the result XP, predicating some state that comes about for some participant in the event as a result of the action described by the clause” (2012, p. 908). In Levin's work a resultative phrase is “a phrase which describes the state achieved by the referent of the noun phrase it is predicated of as a result of the action named by the verb” (Levin, as cited in Brdar, Brdar-Szabó & Kou, 2020, p. 64).

In their article Brdar et al. (2020) identify two types of resultative constructions: firstly, those which are related to the mechanical preparation of food – cutting, chopping, snipping, etc. – processes that lead to the change of shape of ingredients and/or mixing them together. The authors use the metaphor CHANGE IS MOTION to represent these mechanical processes – ingredients leave one state and enter another. In the second type of activity, thermic processes

take place and the focus is on duration and outcome: the time spent on achieving the desired state. The final state is usually indicated by colour or consistency. State and time in this context metonymically mean the same thing. This is referred to as COLOUR/ CONSISTENCY TYPICAL OF A STATE FOR THE STATE in the sense that the duration of food preparation and the final state are two sides of the same phenomenon – they indicate the optimal stage that has to be in cooking a meal.

Detailed examination of resultative constructions in miscellaneous printed culinary books and online collections shows us that embodiment plays a crucial part in the conceptualization of different objects and actions in the cooking process. “Human embodiment directly influences what and how things can be meaningful for us, the ways in which these meanings can be developed and articulated. Our reality is shaped by the patterns of our bodily movement, the contours of our spatial and temporal orientation, and the forms of our interaction with objects”. (Johnson, 1987, p. xix). Brdar et al. (2020) support the latter by claiming that embodiment as a general source of motivation should be interpreted broadly, encompassing everything from the body through the immediate physical environment to the social and cultural environment.

3. METHODOLOGY

To complete the research, I have looked at miscellaneous English, Bulgarian and Hungarian culinary websites and printed cookbooks, but have also taken examples from convenience food packages. It is to be noted that “cooking instructions printed on convenience food are similar to recipes in many respects because of their shared global function. However, the lack of space, the smaller range and less complicated nature of the “cooking” activities, the ready-made mixtures as well as the context on the packages (e.g., recycling instructions) also make them specific text types. As to be expected, cross-cultural differences can be found.” (Rathmayr, referenced in Gerhardt, 2013, p. 43). The qualitative analysis is based on the observed patterns and frequency of structures from altogether 120 recipes – 40 in each language including cold dishes, baking, frying, stewing, simmering and boiling. Naturally, I have not examined each recipe individually but have paid attention to the typical choice of lexemes and syntactic constructions. I have provided 42 examples altogether. I looked for similarities and differences in the three languages. It is not an aim of the paper to provide a quantitative cross-linguistic comparison of the observed constructions. Bulgarian serves as my starting point – firstly because it is my native language, and secondly, because it is the least investigated language as far as resultative constructions are concerned. For the Bulgarian examples I have provided their Latin transliteration and their English translation.

4. DATA AND ANALYSIS

4.1 Mechanical processing of food

There is a great variation in Bulgarian resultative constructions in the preparation phase – especially concerning verbs related to cutting, chopping and snipping. Although this resultative construction type is not central to the article, I consider it important to mention the main patterns. The following examples are taken from *Easter recipes* compilation (ed. Todorova, 2014); however, they are productive constructions in miscellaneous printed recipe books and online culinary blogs and websites as well. Most of them involve the verb *нарязвам*, [naryzvam] = cut/ chop:

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| (1) На-ряз-в-ам | на – preposition |
| <i>Na-ryaz-v-am</i> | <i>na</i> |
| PFV-cut-PFV-1SG | on |
| ‘Cut into’ | |

The prefix ‘na’ and the suffix ‘v’ serve for forming perfective verbs (verbs with perfective aspect) out of imperfective ones. The preposition ‘na’ on the other side corresponds to the English ‘into’. It is a polysemous preposition and can express different relations. In the framework of cognitive linguistics, “conceptual entities denote any kind of mental unit; *things* are conceptual entities that have stability in space and over time (such as house and tree), and *relations* are conceptual links between two or more entities (such as bring, laugh, into, because)” (Kövecses, 2010, p. 151). In language, the conceptual division into things and relations is reflected in the main word classes: things are coded as nouns; relations are coded as verbs, adjectives, adverbs, prepositions, and conjunctions. (Radden & Dirven, 2007, p. 56).

In contrast to English, where ‘into’ marks a different perspectivization, the Bulgarian preposition ‘na’ is related to surfaces when it comes to spatial relationships. The direct translation of ‘na’ is ‘on’. Here, it indicates a resultative construction whose conceptualization is different from that in English. As suggested by Brdar et al., English deploys the CONTAINER schema, while Hungarian invariably makes use of the SURFACE schema (Brdar et al., 2020, p. 78). My conclusion for Bulgarian is that the SURFACE schema is validated when considering the ingredients’ change of state as CHANGE IS MOTION, and STATES ARE LOCATIONS.

Here are some examples of miscellaneous shapes resulting from cutting. They illustrate how the standard geometrical forms are conceptualized in Bulgarian:

Нарязваме – Naryazvame – Cut/ chop:

- (2) сиренето **на парчета** – *sireneto na parcheta* – ‘cut the cheese **into pieces**’
- (3) шунката на малки кубчета – *shunkata na malki kubcheta* – the ham **into small cubes**
- (4) спанака **на ситно** – *spanak na sitno* – ‘(chop) **the spinach finely**’

‘Na sitno’ functions as a PrepP with an adverb and corresponds to the Hungarian ‘apróra’. I dare say that this is an enigmatic case in Bulgarian because ‘sitno’ is an adverb and does not normally require a preposition. In many cases, Bulgarians write it jointly, although the correct or accepted form of this construction is written separately. The joint orthography is, presumably, because in people’s cognition the whole phrase functions as an adverb. In the *Official Orthographical Dictionary of the Bulgarian Language* only the ‘sitno’ adverb exists, the ‘nasitno’ is not mentioned. According to Varbanova (2020), the orthography of this combination is not regulated, however, it is advisable to write it separately.

In Hungarian the corresponding resultative construction ‘apróra vág’ (= finely chop) also raises intriguing questions – it seems to be an adjectival phrase, however, by default, the LOCATIVE suffix -ra/-re is associated only with nouns and suggests approaching a surface from above. In this particular example, its metaphorical interpretation implies GETTING A RESULT IS MOVING IN SPACE. So, ‘apró’ here functions as a noun. If we think of another example in Hungarian with the same suffix: e.g. *simára kever* (=stir until smooth), it does not fulfill a LOCATIVE function here either. In this culinary context it serves as a measuring instance of event-based time: the stage we need to reach through a process that is not indicated in minutes.

- (5) марулята **на тънки ленти** – *marulyata na tynki lenti* – ‘the lettuce **into thin ribbons**’
- (6) Портокала и краставицата нарязваме **на филийки** – *portokala i krastavitsata naryazvame na filiiki* – ‘the orange and the cucumber **into slices**’
- (7) лука **на полумесеци** – *luka na polumesetsi* – ‘the onion **into crescents/ half moons**’

(8) Портокалите **на тънки колелца** – *portokalite na tynki koleltsa* – ‘the oranges **into small wheels**’

(9) Пилешкото месо **на тънки ивички** – *pileshkoto meso na tynki ivichki* – ‘chop chicken (meat) **into thin strips**’

In the case of ‘ivichki’ the diminutive suffix ‘-чк-’ [-chk-] is used, so it is not only strips but small, fine strips.

(10) Почистваме репичките, **сцепваме ги на кръст** на няколко места и ги потопяваме в подсолена вода. След около 10 минути те ще разцъфнат като розички.

Pochistvame repichkite, stsepvame gi na krast na nyakolko mesta I gi potopyavame v podsolena voda. Sled okolo 10 minuti te shite raztsafnat kato rozichki.

‘(We) clean the radishes, **splinter/cut them (their surface) crosswise at several places** and immerse them in salted water. In around 10 minutes **they will bloom like roses.**’

It is interesting how the cutting/ splintering process is explained in this recipe as a step to get the final result of ‘blooming roses’. The latter is the goal to be achieved with the radishes. It can happen within 10 minutes – the approximate time is given only for orientation.

(11) Перата на лука нарязваме **на ситно**, а бялата част **на пръстенчета**
Perata na luka naryazvame na sitno, a byalata chast na prystencheta

‘Chop the onion feathers **into small pieces/ finely** and the white part **into small rings**’.

In the case of rings, again a diminutive suffix is used.

(12) Белтъците се разбиват много добре **до гъст сняг**.

Beltycite se razbivat mnogo dobre do gyst snyag.

‘Beat the egg whites very well **until** (achieving the substance of) **dense snow**’.

Source: Nikolov, 1994, p.98.

All the examples above undoubtedly show how the results of mechanical processes in cooking are conceptualized in Bulgarian – sometimes the literal word-by-word English translation sounds awkward. This is because “different cultures often categorize the world differently and lay this down in their linguistic categories. Anybody who has ever studied a foreign language will have noticed that words in that language and the range of meanings associated with seemingly equivalent words are often different from those in one’s own language. [...] a language imposes its own conceptual grid upon our world of experience.” (Radden & Dirven, 2007, pp. 5-6). These examples also show how a community conceptualizes the different shapes of ingredients resulting from their mechanical processing. The notion of embodiment plays a crucial role in the above. Moreover, the examples prove Tomasello’s claim that “linguistic symbols are especially important symbolic artifacts because they embody the ways that previous generations of human beings in a social group have found it useful to categorize and construe the world” (Tomasello, 1999, p. 8).

4.2 Thermic processes

An extract from a Bulgarian recipe for a lamb liver dish “Drob-sarma” (which does not have a direct translation in English) clearly shows how important role **embodiment** plays in conceptualizing food. It demonstrates how Bulgarian people envision the colour change and also how they conceptualize the white greasy membranous sheath – as a veil (‘bulo’): this word is prototypically used for a wedding veil, and even the word ‘bulka’ meaning bride is derived from ‘bulo’ – a lady wearing a ‘bulo’.

(13) Печ-ем, докато було-то **по-румен-ее** равномерно
Pets-em, dokato bulo-to po-rumen-ee ravnomerno.

Bake- 1SG, until the veil PRF-blush-3SG.PRF evenly.

‘Bake until the veil is evenly browned’

Source: Todorova, 2014, p.13

The verb *porumenee* (3rd sg) is built by the prefix ‘po-’, which indicates the gradual change of a state or action and the ending ‘-ee’ which is the perfective form of ‘*porumen-yav-a*’ – indicating that the crimson colour should be achieved through the process of baking. Traditionally and prototypically the verb is used for people, especially children or young ladies, who blush because of shyness, or their face becomes red due to excitement. The adjective ‘*rumen*’ (which is also a given male name in Bulgarian) means rosy, red and rubicund, and is associated with a healthy look. It is obvious that the lexical choice here is motivated by the facts of human embodiment.

4.2.1 Nominalization

The following examples exhibit that nominalization is frequently applied in Bulgarian – this phenomenon is not typical for English and is not so often used in Hungarian recipes:

- (14) Кашата се сипва по малко с непрекъснато бъркане до завиране и сгъстяване
Kashata se sipva po malko s neprekysnato byrkane do zavirane i sgystyavane.
The porridge is poured gradually by constant stirring until boiling and thickening.

‘Pour the porridge step by step, stirring constantly until it boils and thickens.’

Source: Nikolov, 1994, p.73.

‘*S neprekysnato byrkane*’ can be expressed by a nominalized verb in Hungarian, however, in all English recipes I have come upon during the research, the ‘stirring constantly’ present participle + adverb construction is used to express that two actions are happening at the same time. In Hungarian two variants are possible: *állandóan kevergetve* (transgressive [határozói igenév] or ‘*állandó kevergetés mellett*’ – with a nominalized verb.

- (15) Вари се до омекване (Bulgarian)

Vari se do omekvane

Boil/cook-REFL until softness

‘Cook until soft’

Certain verbs and nouns have identical forms in English, and in such cases those nouns can be translated to Bulgarian by either simple verbs or nominalized verbs (in other words, nouns derived from verbs), e.g.

- (16) Bring to a **boil**, reduce to a **simmer**, and cook until tender (about 20 minutes).

Source: https://www.simplyrecipes.com/recipes/easy_shepherds_pie/

‘Cook until tender’ is a non-finite ‘until-clause’ which could be expressed by a finite ‘until-clause’ in Bulgarian sounding ‘until it becomes tender’ or again, by a nominalization. In Hungarian, the correspondent could be either an adjectival phrase ‘*puhára főzzük*’ (though *puha* is not the most precise translation of tender and here the adjective is converted to a noun) or by a finite until-clause, usually with negation ‘*amíg puha nem lesz*’= until it does not become tender.

- (17) Pork chops with crispy crust and risotto with mushrooms and onions

Source: Manchev & Shishkov, 2012. (Bulgarian)

Method:

В тиган със загрят зехтин ги запържваме от двете страни, **докато коричката стане златиста**. След това ги допичаме за десетина минути в предварително загрята на 180 фурна.

V tigan sas zagryat zekhtin gi zaparzhvame ot dvete strani, dokato korichkata stane zlatista. Sled tova gi dopichame za desetina minuti v predvaritelno zagryata na 180 furna.

‘In a pan with heated olive oil, fry both sides of the chops **until the crust becomes golden**. Then bake them for around ten minutes in a preheated oven at 180 degrees.’

Here the preparation phases (e.g., warming up the olive oil and preheating the oven) are integrated with the form of past passive participle. The exact time is not indicated, and the recipe contains presuppositions that the reader (the cook) has preliminary knowledge about the order of the different steps that need to be taken during the cooking process. This is very frequent in all recipes I have come upon in all three languages. Sometimes the already mechanically processed shape is indicated in the ‘Ingredients’ section, e.g.:

(18) Shepherd pie recipe (English)

3 large (1 1/2 - 2 pounds) potatoes, **peeled and quartered**

1 medium onion, **chopped** (about 1 1/2 cups)

1-2 cups vegetables – **diced** carrots, corn, peas

Source: https://www.simplyrecipes.com/recipes/easy_shepherds_pie/

Numerous resultative constructions expressing temporal aspects and optimal state can be found even in a single recipe:

(19) (Bulgarian) Ризотото приготвяме, като първо в малко зехтин задушаваме нарязаните на шайби гъби и наситнения лук **до пълното омекване и изпаряване на течността**. Изваждаме ги и в същия тиган загряваме останалия зехтин и в него запържваме нарязания на ситно лук и измития ориз, **докато стане кристален**. Добавяме виното и **изчакваме да изври**, след което започваме да прибавяме постепенно по черпак от горещия бульон, като първо **изчакваме течността да се абсорбира** и чак тогава доливаме отново. Продължаваме да готвим **при постоянно разбъркване**, докато оризът **ни стане „al dente“**, т.е. не напълно сварен, а твърд в средата.

Rizototo prigotvyame, kato parvo v malko zehthin zadushavame naryazanite na shaibi gabi i nasitneniya luk do palnoto omekvane i izparyavane na technostta. Izvazhdame gi i v sashitiya tigan zagryavame ostanaliya zehthin i v nego zaparzhvame naryazaniya na sitno luk i izmitiya oriz, dokato stane kristalen. Dobavyame vinoto i izchakvame da izvri, sled koeto zapochvame da pribavyame postepenno po cherpak ot goreshitiya buljon, kato pyrvo izchakvame technostta da se absorbira i chak togava dolivame otново. Prodalzhavame da gotvim pri postoyanno razbarkvane, dokato orizat ni stane „al dente“, t.e. ne napalno svaren, a tvard v sredata.

Translation: ‘Prepare the risotto by first stewing the sliced mushrooms and chopped onion in a little olive oil **until the liquid softens (literally: until full softness) and evaporates completely (literally: until the liquid’s full evaporation)**. Take them out and in the same pan heat the remaining olive oil and fry the finely chopped onion and the washed rice in it **until it becomes crystalline (transparent)**. Add the wine and **wait for it to boil**, then start gradually adding a ladle of hot broth, first **waiting for the liquid to be absorbed** and only then refill again. We continue to cook, **stirring constantly (literally: constant stirring (NP))**, until **our** rice becomes al dente, ie. not completely cooked, but firm in the middle.’

Source: Manchev & Shishkov, 2012.

Apart from nominalization, another interesting observation in the investigation of Bulgarian recipes is the use of personal pronouns when talking about ingredients – though not too frequent, this is an acceptable construction that sounds naturally in Bulgarian: until OUR rice becomes ‘al dente’.

As for the consistency of the rice: the Hungarian correspondent of ‘crystalline’ would be ‘üveges’ (=glassy). Indeed, glassy is most frequently used in Bulgarian, as shown in example (19), however ‘crystalline’ denotes a slightly different texture.

- (20) Оризът се пържи, докато стане **стъклен** (Bulgarian)

*Orizyt se pyrzi, dokato stane **styklen***

‘Fry the rice until (it becomes) **glassy**’

- (21) ‘Старобългарска каварма’ – *Starobylgarska Kavarma* – Old Bulgarian Kavarma² (Bulgarian)

Месото се измива и се нарязва на късчета, запързва се в мазнина **до готовност**, след което се прибавят дребно нарязаният лук, домати, люти чушки, сол, чер пипер, чубрица и вино. Сместа се задушва **до готовност** и се поставя върху омлет, прегъва се **във вид на полумесец** и се гарнира с кисели краставички или зелена салата според сезона.

*Mesoto se izmiva i se naryazva na kascheta, zaparzhva se v maznina **do gotovnost**, sled koeto se pribavyat drebno naryazaniyat luk, domati, lyuti chushki, sol, cher piper, chubritsa i vino. Smesta se zadushava **do gotovnost** i se postavya varhhu omlet, pregava se **vav vid na polumesets** i se garnira s kiseli krastavichki ili zelena salata spored sezona.*

English translation: ‘Wash the meat and cut it into bits (pieces), fry it **until cooked** (literally: until readiness, more precisely: until it reaches the state of readiness), then add the finely chopped onions, tomatoes, hot peppers, salt, pepper, savory and wine. Stew the mixture **until ready** and place it on an omelet, folded **in the shape of a half moon** and garnished with pickles or lettuce according to the season.’

Source: Nikolov, 1994, p.32.

What is interesting in this recipe is that ‘*до готовност*’ [do gotovnost] (= until ready) implies different meanings in the first and the second usage. It is the experience of the cook (as the recipient of the message) that is decisive in understanding the essence. This is in accordance with what was already mentioned in the literature review about the complex nature of recipes – that they contain presuppositions on many levels (Gerhardt, 2013, p. 41) and also supports Radden and Dirven’s claim that “typically, the speaker can choose among many possible “construals”, i.e., alternative ways of conceiving and expressing a situation. For example, we may describe a situation from our point of view or from that of the hearer. Another type of cognitive operation relates to the speaker’s packaging of information as “mental spaces”. As a rule, a considerable amount of information which the speaker intends to convey is not expressed explicitly. The hearer therefore needs to infer the meanings the speaker wants to communicate. The hearer is thus not just the recipient of a message but takes

² Kavarma is a traditional Bulgarian dish using pork, although the dish also exists in beef and chicken versions. It is one of the most delicious Bulgarian dishes. It should be baked in the oven in traditional earthenware bowls. Source of the footnote: <http://www.balkanfoodrecipes.com/dishes/main-dishes/kavarma-recipe/>

an active part in understanding an act of communication.” (Radden & Dirven, 2007, p. 1). The different interpretations of ‘*do gotovnost*’ also represent Langacker’s view on linguistic meaning: “In cognitive semantics, meaning is identified as the conceptualization associated with linguistic expressions. Linguistic meanings are also grounded in social interaction, being negotiated by interlocutors based on mutual assessment of their knowledge, thoughts, and intentions”. (Langacker, 2008, p. 37).

4.2.2 Conceptualization of heat

The following example illustrates how heat is conceptualized in Bulgarian:

- (22) Задушават се **на тих огън** до готовност (PP with a noun)
Zadushava se na tih ogan do gotovnost
‘Simmer over low heat until ready’ (literally: until readiness/ until it reaches the state of readiness)

The slow method of cooking on low heat is expressed through the synesthesia ‘*тих огън*’ [tih ogan] = silent fire. This expression has historical explanation when housewives were using wood fire stoves to cook meals. Especially if we think of outdoor fire, the sound of the flames can be heard. There are other frequent expressions as well in Bulgarian indicating cooking on low heat, e.g., ‘slab ogyn’ which can be translated to English word-by-word as ‘weak fire’. Its closest counterpart could be ‘on low flame’. Hungarians use ‘lassú tűzön’ with the meaning slow fire to express the same. Additionally, Hungarian uses expressions such as ‘kis lángon’ or ‘takaréklángon’ meaning ‘on low flame’.

- (23) Hungarian example:
Másfél liter vízzel felöntjük, megfűszerezzük, és 10 percig takaréklángon forraljuk
‘Pour one and a half liters of water, season and **simmer/ cook slowly** for 10 minutes’.

4.2.3 Colours and consistency

- (24) Bulgarian example
Пече се до **бледорозово**
Peche se do bledorozovo
‘Bake until **pale pink**’

Pale pink may have different representations in people’s minds. This is a very specific colour shade and is not the most frequently used colour indicating a state of readiness, however, it is productive in Bulgarian. The construction is interesting because ‘bledorozovo’ is an adjective but here it behaves like and can be characterized as a noun.³ I have come upon resultative constructions in English using either pale or pink, but not the nuance of pale pink:

- (25) English example
Beat the butter and sugar **until pale and fluffy**, then add the lemon zest
<https://www.bbcgoodfood.com/recipes/lemon-buttermilk-pound-cake>
- (26) English example
Cook until no longer **pink** (meat)

The hues of red are very frequent in Bulgarian. Hungarian also uses the lexeme ‘megpirul’ which contains the stem ‘pir’ referring to the red colour. However, in the case of preparing food, it denotes the state of becoming brownish or nuance of reddish-brownish.⁴

- (27) Bulgarian example

³Prepositions in Bulgarian precede most typically nouns and pronouns. They can stay before adjectives or numerals, but in this case the Adj and Num fall under the category NOUN. Source: <https://gramatika-bg.com/chasti-na-rechta/predlog.html>

⁴ Reference for the explanation: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/m-3C77D/megpirit-3E646/>

Пече се в умерена фурна, докато **се по-за-черви**.
Peche se v umerena furna, dokato se po-za-chervi
Bake in a moderate oven, until it **turns red/ blushes**
'Bake until (golden)brown'

The interesting thing here is that Bulgarians seldom say word-by-word 'until it becomes red' – we do not use the adjective 'red' to mark the degree of redness, but use a verb or a noun derived from a verb. 'Po-za-chervi' means 'it becomes slightly reddish'. The correspondent in English recipes would be '(golden) brown'. There is a direct counterpart in Hungarian: 'megpirul'. Examples (28)-(31) are taken from Hungarian recipes.

(28) *Az öntetet öntse rá a hússzeletekre, majd legvégül a tetejére szórja rá a reszelt sajtot. Előmelegített sütőben süsse, **míg meg nem pirul a tetején***
'Pour the sauce over the slices of meat, then finally sprinkle the grated cheese on top. Bake in a preheated oven **until browned** on top.'

Source: Convenience food package (Milli tejszín csomagolásán: Kétsajtos-tejszínes csirkemell)

(29) *Amikor a hús **kellően megpirult** és porhányossá vált, kiemeljük, pár percig állni hagyjuk, csontjáról lefejtük, és **félujjnyi vastag szeletekre** vágjuk.*

'When the meat is properly browned and powdery, (we) take it out (from the pan), leave it to rest for a few minutes, peel it from the bone and **cut into half-finger-thick slices**.'

Source: Liscsinszky, 2003, p.104. Kacsamell ínycsókán/Gourmet style duck breast.

Apart from expressing the colour brownish or golden-brown through a lexeme whose stem denotes the colour 'red', example (28) is also intriguing because of the grammatical structure 'míg meg nem pirul' – typical and very productive in Hungarian: future event expressed by splitting the verb into two parts by negation – prefix and stem morpheme. It appears in a finite until-type clause with detailed instructions related to only one component – the top layer.

Another interesting observation in example (29) is that the verb is modified by the adverb 'kellően' which can be translated as 'properly' implying 'the right way/ the way it should be'. Obviously, this state of appropriateness allows for individual interpretation and is related to the way it is visualized and conceptualized in one's cognition. It also has to do with the notion of embodiment and the way this degree of proper meat baking is encoded in people's minds from previous generations (cf. Radden and Dirven, 2007 and Tomasello, 1999, quoted in this paper on p. 8). Additionally, embodiment is also observed in the expression 'cut it into half-finger-thick slices'.

A frequent construction in Hungarian is the use of past tense to indicate future actions as demonstrated in (30) and (31). The two examples below are also intriguing because of the degree of softness: half-soft, and almost fully soft:

(30) *Természetesen először a marhahúst kezdjük főzni, és **ha már félig megpuhult**, csak akkor rakjuk bele a csirkét.*

'Of course, we start cooking the beef first, and only **when it is half-soft**, we put the chicken in it.'

Source: Nagy, Lénárt & Pákozdi, 1987, p.8.

(31) ***Addig** főzzük, **amíg** a zöldség **majdnem teljesen megpuhult**.*

'Cook until the vegetables are **almost completely soft(ened)**'

Source: Nagy, Lénárt & Pákozdi, 1987, p.17.

The grades of the colour 'red' corresponding to the process of 'browning' are expressed through miscellaneous adjectival modifiers in Hungarian. It is questionable whether these function as adjectives or adverbs in these cases: *ropogós pirosra sütjük, szép pirosra sütjük*. The quotation is taken from Horváth (1987), however, the examples appear in several

cookbooks. The literal translation of ‘*ropogós piros*’ is crispy red. This conceptualization of the red colour in Hungarian is interesting because colours do not have tangible functions, but this example shows brilliantly how this specific combination of colour and consistency conveys comprehensible meaning to Hungarians, it is encoded in their cognition. *Szép piros* means beautiful red and denotes a full, intense shade of red. The two examples above demonstrate the connection between linguistic symbols and cognitive construals (cf. Tomasello, 1999, p. 8 in the Literature Review section).

The prefixes ‘po’ and ‘za’ (as in (27)) in Bulgarian are very productive in resultative constructions in Bulgarian cooking recipes.

(32) След това се сипва брашното и се оставя да се **ПО-ЗА**-пържи.

*Sled tova se sipva brashnoto I se ostavya da se **PO-ZA**-parzhi.*

Possible translation: ‘Then pour the flour and leave it **to get a little bit/slightly fried.**’

Source: Zvezdev, 2008, p.21.

The prefix ‘za-’ denotes “affecting the surface(s) of an object, or the object itself – on or from (all) sides.” (Leseva, 2010). According to Filip (as referenced in Leseva, 2010) Slavic prefixes add meaning components that contribute to specifying a criterion for ordering of events in the denotation of verbs, i.e., they define a scale that orders the set of events ‘based on the degree to which they possess a certain measurable property’ (spatial, temporal, etc.) and an upper bound. From the definition of ‘za-’ it follows that the nature of the scale specified by the prefix is in the spatial dimension and that the constants that combine with it have some spatial component to them. The prefix ‘po-’ indicates the start of an action. So, the linguistic meaning encapsulated in the verb ‘*po-za-parzhi*’ is that we leave the flour to get a little bit *superficially fried on all sides*.

The grammatical function of prefixes is “to transform imperfective verbs into perfective” (Kostov, referenced in Šarić & Nedelcheva, 2018). Apart from fulfilling grammatical functions, prefixes in many cases are semantic modifiers as well. (The topic of grammatical and semantic prefixation is one of dispute as elaborated by Šarić & Nedelcheva).

4.2.4 Components’ state of readiness

Constructions referring to only one component (as in (28)) are frequent in both Hungarian and Bulgarian as illustrated below. The change of state in a separate ingredient marks the optimal stage of readiness for the whole dish:

(33) Bulgarian

Пече се в умерено силна фурна, **докато хване коричка отгоре.**

Peche se v umereno silna furna, dokato hvane korichka ogore

‘Bake in a moderately strong oven **until it catches a crust on top**’

(34) Hungarian

További 15 percig sütjük, hogy egy lágyan olvadó réteget kapjunk.

‘Bake for 15 more minutes **to obtain a soft melting layer**’

Source: Convenience food package: Tihanyi Camembert cheese

Bulgarian chefs often use ‘golden’ or hues of golden, especially in vlogs and books issued after 2010 (based on my observation during this mini-research).

(35) Когато **лукът придобие златист оттенък**

Kogato lukyt pridobie zlatist ottenyk

‘When the onion **acquires a golden nuance**’

(36) След като лукът **стане златист**, добавяме и брашното и бъркаме, за да се получи хомогенна смес. След това прибавяме меда и узото, доливаме зеленчуковия бульон и оставяме на котлона да ври около 40 минути. След като супата е готова,

натриваме филийките от франзела с чесън, намазваме с масло и поставяме отгоре парче кашкавал. Запичаме ги във фурна **до получаване на златист загар**.

‘Once the onion **becomes golden/ golden brown**, add the flour and mix to obtain a homogeneous mixture. Then add honey and ouzo, add the vegetable broth and simmer for about 40 minutes. After the soup is ready, rub the baguette slices with garlic, grease with butter and put a piece of cheese on top. Bake them in the oven **until golden-brown brown** (literally: until receiving golden tan).’

Source: Manchev & Shishkov, 2012.

The literal translation of the second case of golden-brown is very intriguing because of embodiment: just as humans get a golden tan after sunbathing, thus the cheese on the baguette slices ‘obtains’ tan, so the colour transformation is superficial, it reaches only the upper layer of the food.

In example (33) the adverb ‘otgore’ (= on top) offers us a specific viewing frame ‘from above’, a perspective from which food is approached and how the change of state is perceived. “In choosing one conceptual or linguistic alternative rather than another, the speaker “construes” her thoughts in a specific way. [...] Construals are cognitive operations which are often strikingly similar to principles of visual perception. [...] Adopting a particular perspective is one of many possible construal operations.” (Radden & Dirven, 2007, pp. 21-22). In contrast, in English we observe a different perspective in the case of baking: in the example below the approach is “inside-out”:

- (37) Bake for 25-30 mins **or until a skewer inserted into the centre of the cake comes out clean**.

Source: <https://www.bbcgoodfood.com/recipes/carrot-cake>

- (38) Bake for 1 hr 15 mins, until **a skewer poked in comes out clean** – you’ll need to lay a sheet of foil on top after an hour if the cake is browning too much. Source: <https://www.bbcgoodfood.com/recipes/rhubarb-crumble-cake>

4.2.5 Until-clauses in English

The examples below demonstrate the miscellaneous uses of ‘until’ clauses in both variants – finite and non-finite. Boas (referenced in Brdar et al., 2020, p. 72) argues that the *until* constructions similar to those shown in the examples below are not proper resultatives, but “cookbook instruction sentences” – “they focus on the time span that it takes to reach the state [...], rather than on perspectivizing the result of the event.” In any case, since these constructions are very productive, they deserve linguistic attention. The *until* clauses appear with both AdjP’s or as full subordinate clauses with future perspective expressed by present simple, present continuous or present perfect tense. Examples (39-42) exhibit *until* structures, however, they are full of data for analysis for many other reasons: conceptualization of colour, smell and consistency.

- (39) To make the syrup, put the ingredients in a small saucepan and heat **until the sugar has dissolved**.

Source: <https://www.deliciousmagazine.co.uk/recipes/nutty-avocado-and-mango-salad-with-soy-and-lime-dressing/>

- (40) Combine garlic and **3 tbsp. extra-virgin olive oil** in a cold large skillet. Set over medium heat and cook, stirring occasionally with a wooden spoon, **until garlic begins to turn golden**, about 3 minutes. Add herbs and cook **until fragrant**, about 30 seconds. Bring to a simmer and cook, stirring occasionally, **until tomatoes are just starting to soften**, about 5 minutes. Gently crush tomatoes with a spoon. Continue to cook, stirring occasionally, **until tomatoes are jammy**, 8–10 minutes more, depending on

ripeness. **(You're looking for a consistency slightly looser than tomato paste to prevent soggy hand pies.)** Let the tomato mixture cool.

<https://www.bonappetit.com/recipe/cheesy-tomato-hand-pies>

- (41) In a separate pan, melt the sugar and golden syrup together, **stirring occasionally**. **Once the sugar granules have dissolved, bring to a boil** and cook until the temperature reaches 155C on a sugar thermometer. Remove from the heat and swiftly whisk through the cream mixture. Return to the heat and cook **until the mixture reaches 127C**, constantly whisking so it doesn't catch.

<https://www.bbcgoodfood.com/recipes/salted-caramels>

- (42) Spread the mashed potatoes over the top of the ground beef. **Rough up the surface of the mashed potatoes with a fork so there are peaks that will get well-browned**. You can even use a fork to make creative designs in the mashed potatoes. [...] Bake in oven: Place in a 400°F oven and cook until browned and bubbling, about 30 minutes. If necessary, broil for the last few minutes **to help the surface of the mashed potatoes brown**.

https://www.simplyrecipes.com/recipes/easy_shepherds_pie/

What is interesting in (42) – an American recipe of a traditional British dish – is that it uses constructions different from until-clauses to express the optimal state of readiness: it is marked either by setting the goal (component: 'so there are peaks') or how to facilitate the optimal stage: 'to help the surface of the mashed potatoes brown'.) Similarly, in example (41) a piece of advice is given on how to avoid a non-desired state: "constantly whisking so it doesn't catch".

5. CONCLUSION

There are various resultative constructions in Bulgarian, English and Hungarian for denoting the optimal state of readiness. While nominalized verbs in PP's and finite verbs in until-type of clauses dominate in Bulgarian (*до омекване, докато омекне*), the until-clause in both its finite and non-finite variant (e.g. *until soft*) appeared to be the most productive resultative construction in English in this research. Hungarian deploys predominantly the structure "noun converted from an adjective + a case ending (sublative case) -ra/-re" (e.g. *puhára pároljuk*) or detailed subordinate until-clauses. In all three languages the detailed subordinate clauses usually refer to a single component and not the whole dish. Embodiment plays a crucial role in conceptualizing shapes, colours and consistency. Perspectivization is different as well: the CONTAINER schema is representative of English, while Hungarian and Bulgarian deploy predominantly the SURFACE schema. The conceptual metonymy COLOUR/ CONSISTENCY TYPICAL OF A STATE FOR THE STATE is illustrative in all three languages in the sense that the change of colour or consistency is indicative of the optimal stage of readiness of a dish.

6. Limitations of the research

This piece of work cannot cover all significant points in analyzing the temporal aspects of resultative constructions in culinary recipes. There is abundant material in the three languages which can be analyzed both diachronically and synchronically. In my paper I have covered only a limited number of the observed phenomena. Considering that all translations are my own, there might be imprecisions and alternative variants are possible. Depending on the target audience of culinary recipes, the lexical and grammatical structures may differ significantly, and this is an area that deserves researchers' attention. Also, the choice of words

for conceptualizing miscellaneous forms and stages of readiness differs or may differ from decade to decade and one would surely find significant differences in recipe books from the 19th century and the 21st century. Further synchronic and diachronic research is suggested with special attention to colours, kitchen equipment, and mechanical processing of ingredients. In the case of Bulgarian, if I embark on new diachronic research, I would use the book “Изкуството на старата българска кухня. Кулинарното наследство на XIX век” (The art of old Bulgarian Cuisine. The culinary heritage of 19th century) as a starting point.

REFERENCES

- [1.] Beavers, J. (2012). Resultative Constructions. In: Binnick, R. (ed.) *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*, 908-936. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195381979.013.0032
- [2.] Brdar, M., Brdar-Szabo, R., & Kou, D. (2020). Resultative constructions in cooking recipes in English and elsewhere: Similarities and differences across languages and cultures. *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE*, 13, 63-86. DOI: <https://doi.org/10.29302/jolie.2020.13.4>
- [3.] Cotter, C. (1997). Claiming a piece of the pie: How language recipes define community. In: Bower, Anne (ed) *Recipes for Reading: Community Cookbooks, Stories, Histories*. pp.51-72. University of Massachusetts Press.
- [4.] Gerhardt, C. (2013) Food and language – Language and food. In: Gerhardt, C., Frobenius, M. and Ley, S. (2013). *Culinary Linguistics*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- [5.] Goode, J. G., Curtis, K. & Theophano, J. (1984). Meal formats, meal cycles and menu negotiation in the maintenance of an Italian-American community. In: Douglas. M. (ed.), 143–218. *Food and the Social Order: Studies of Food and Festivities in Three American Communities*. New York NY: Russell Sage Foundation.
- [6.] Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- [7.] Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. (2nd ed.) New York: Oxford University Press
- [8.] Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- [9.] Leseva, S. (2010). Frame-evoking and lexical prefixes in Bulgarian. ESSLLI 2010 Student Session
- [10.] https://www.researchgate.net/publication/274632664_Frame-Evoking_and_Lexical_Prefixes_in_Bulgarian
- [11.] *Official Orthographical Dictionary of the Bulgarian Language* = Официален Правописен Речник на Българския Език. 2012. София: Просвета
- [12.] Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- [13.] Šarić, L. & Nedelcheva, S. (2018). The verbal prefix u- in Croatian and Bulgarian. *Languages in Contrast*, Vol. 18:2 pp. 252–282 https://www.academia.edu/38398982/%C5%A0ari%C4%87_Ljiljana_and_Svetlana_Nedelcheva_The_verbal_prefix_u_in_Bulgarian_and_Croatian_Languages_in_Contrast_Vol_18_2_2018_pp_252_282 Retrieved 12 June 2021. <https://doi.org/10.1075/lic.16015.sar>
- [14.] Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA & London, England: Harvard University Press.
- [15.] Varbanova P. (2020). Online blog on basic rules for linguistic literacy (in Bulgarian). =Върбанова, П. 2020. Онлайн блог за основни правила по езикова грамотност.
- [16.] <https://kaksepishe.com/na-sitno/> Retrieved 15 June 2021.

Culinary Books

Bulgarian:

- [1.] Krysteva, E. (2018). *The art of old Bulgarian Cuisine. The culinary heritage of the 19th century*. List Publishing. (Кръстева, Е. (2018). *Изкуството на старата българска кухня. Кулинарното наследство на XIX век*. Издателство Лист.)
- [2.] Manchev, I. & Shishkov, T. (2012). *Manchev against Shishkov. 52 recipes against 52 recipes*. Culinary recipes book. LIDL Bulgaria. (Манчев срещу Шишков. (2012). 52 рецепти срещу 52 рецепти. ЛИДЛ, България.)
- [3.] Nikolov, S. (1994). *Old recipes – compilation. Shumen: Slavcho Nikolov i Sie*. (Nikolov, S. (1994). *Стари рецепти. Сборник*. Шумен: Славчо Николов и сие.)
- [4.] Todorova, M. (ed.) (2014). *Recipes Magazine 2014/8: Easter Compilation* (special edition). Sofia: Bulherba. (Тодорова, М. *Рецепти: Великденска трапеза*.)
- [5.] Zvezdev, I. (2008). *Von Apeti: Bulgarian Cuisine*. Sofia: Bookmark Publishing. (Звездев, И. (2008). *Бон Анети: Българска кухня*. София: Букмарк Пъблишинг)

Hungarian

- [1.] F. Nagy A., Lénárt V. & Pákozdi J. (1987). *Válogatott receptjeink I. (Tízéves a Magyar Konyha)*. IPV Kiadó.
- [2.] Liscsinszky, B. (2003). *Főzzünk magyarul*. Budapest: Magyar Könyvkiadó.
- [3.] Horváth, I. (1987). *Szakácskönyv*. 13. kiadás. Budapest: Kossuth Könyvkiadó

Acknowledgements:

I would like to express my deepest gratitude to Prof. Rita Brdar-Szabó, the Head of the Doctoral Program in Intercultural Linguistics at Eötvös Loránd University, for her invaluable support, her innovative research ideas and for passing her astounding knowledge to the Ph.D. students. I am grateful to my supervisor, Dr. Mária Dudás, for being my guiding light towards achieving my academic goals. I would also like to thank my parents for encouraging me and especially my husband for all his patience and the inspiration I receive from him for my doctoral studies.

A STUDY ON HUNGARIAN CHINESE LEARNERS' PRONUNCIATION FOR CHINESE CONSONANT INITIALS

FAN Libo¹ – Winn MYINTZU²

ABSTRACT

This paper mainly focuses on Hungarian Chinese learners' pronunciation for Chinese consonant initials. There is relatively very little literature on Hungarian Chinese learners' Chinese learning experience, thus this study is to fill a gap in literature on Chinese language learning and teaching in Hungary which might shed light on future Chinese teachers in Hungary as well as Hungarian Chinese learners. In the study, Hungarian Chinese learners' perception on their ability to pronounce Chinese consonant initials, their teachers' perception on their pronunciation for Chinese consonant initials, and the Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners usually mispronounce are investigated. The study shows that Hungarian Chinese learners' perception and that of their teachers are to some extent different, and Hungarian Chinese learners usually mispronounce [tɛ^h], [tɛ] and [tɕ] sounds.

KEYWORDS

Chinese language learning, Chinese consonants, consonant initials, Hungarian Chinese learners, pronunciation

INTRODUCTION

Mandarin Chinese (Chinese will be used hereafter) is the official language of mainland China and Taiwan. It is taught in schools, and also used in broadcasts (Lin 2007) [4]. Nowadays, Chinese language learning becomes trendy all over the world, so does it in Hungary. And there has been a steady growth in the number of Hungarians who study Chinese. The number of Chinese learners has experienced a process of change from single digit to hundreds and then to thousands. Chinese teaching has been introduced to Hungary since the 1950s (Józsa 1988) [9], but very few people in Hungary studied Chinese at that time. By the early 1980s, the total number of people studying Chinese in Hungary was only a dozen. Entering the 21st century, because of the high-level interaction between China and Hungary, Hungary pays more attention to China and Chinese language education. The number of Chinese language learners started to increase steadily. By 1990, there were more than 500 Chinese learners in Hungary (Mei 1990) [12], but in 2020, according to the director of ELTE Confucius Institute, the total number of Chinese language learners in Hungary has reached to 6259 (Li et al. 2021) [10].

To fulfil the demand for Chinese language learning, Chinese educational institutions in Hungary have also spread from one point to the whole area. In 1926, Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyeteme (currently Eötvös Loránd University) established the de-

¹ FAN Libo, PhD student, Doctoral School of Linguistics, University of Szeged, email: flbwyf@hotmail.com

² Winn MYINTZU, PhD candidate, Doctoral School of Linguistics, University of Szeged, email: winnmyintzu@gmail.com

gree program specialized in Chinese (the official website of Eötvös Loránd University). Then, for a long time there was no obvious development for Chinese education in Hungary. However, since the Prime Minister of the Republic of Hungary visited China in 2003, Hungary has successively established a Chinese-Hungarian bilingual primary school (currently called Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium), five Confucius Institutes namely ELTE Confucius Institute, Confucius Institute at University of Szeged, University of Miskolc Confucius Institute, University of Debrecen Confucius Institute, and 匈牙利佩奇大学中医孔子学院 (*Confucius Institute of Traditional Chinese Medicine, University of Pecs, Hungary* in literal translation), and three Confucius Classrooms. The first Chinese classroom was collaboratively opened by Kecskemét Bolyai János Gimnázium and ELTE Confucius Institute at Kecskemét Bolyai János Gimnázium in 2009 for secondary students from this school who want to learn Chinese, the second Chinese classroom is collaboratively opened by Hungarian-Chinese Bilingual Primary School and Capital Normal University in 2017 for primary students and secondary students from this school who want to learn Chinese, and the third Chinese classroom is collaboratively opened by Szeged és Térsége Eötvös József Gimnázium, Általános Iskola and Confucius Institute at University of Szeged in 2019 for primary and secondary students from this school who want to learn Chinese. In addition, more and more Hungarian local educational institutions have begun to offer degree programs specialized in Chinese language, and other Chinese language courses.

Now, three universities, namely Eötvös Loránd University (ELTE), Pázmány Péter Catholic University (PPKE) and Károli Gáspár University of Reformed Church (KRE), have degree programs specialized in Chinese language, and more universities such as Budapest Business School (BGE), University of Public Service (NKE), Corvinus University of Budapest (BCE), University of Győr (SZE), Budapest Metropolitan University (METU), University of Debrecen (DE), University of Miskolc (ME), etc. started to offer Chinese language courses (Simay and Fan 2020 [5]).

Among the educational institutions mentioned above, Hungarian-Chinese Bilingual Primary School, ELTE, PPKE, KRE, and BGE have both native Chinese teachers as well as Hungarian Chinese teachers whereas BCE, DE, ME and NKE have no native Chinese teachers. And in five Confucius institutes mentioned above, the teachers are mainly native Chinese teachers. That is why, some Hungarian Chinese learners are taught by only native Chinese teachers, some are taught by only Hungarian Chinese teachers whereas others are taught by both native Chinese teachers as well as Hungarian Chinese teachers.

CHINESE PHONOLOGY

Chinese is a tonal language and in Chinese, syllable as the basic phonological unit is always uncontroversial in traditional Chinese phonological analysis. Syllable boundaries are clear in Chinese and the possible inventory of syllable types is small (Duanmu 2007 [2]). (See Table 1.)

Table 1: The syllable inventory of Chinese (disregarding tone) (Examples in the table are from Duanmu 2007 [2].)

V	[ʃ] 'goose'	GV	[wa] 'frog'	CGV	[kwa] 'melon'	CGVG	[k ^h waj] 'fast'
C	[m] 'yes?'	VG	[aj] 'love'	GVG	[waj] 'outside'	CGVC	[xwaŋ] 'yellow'

		VC	[an] 'peace'	CVG	[fej] 'fly'		
		CV	[ta] 'big'	CVC	[t ^h an] 'sugar'		

V refers to vowel, G refers to glide, and C refers to consonant.

In Table 1, one type GVC is not mentioned, for example, [wan] 'to finish'. Therefore there are 13 types of syllable in Chinese. In this paper, we will only focus on syllable initial consonants which do not contain syllabic consonant or the syllable type C in Table 1.

To look at the Chinese consonant sounds, in the Chinese language textbooks for non-native Chinese language learners, it is mentioned that there are altogether 21 consonant sounds at the initial position. However, some scholars such as Chao (1948) [1], Li (1966) [3] and recently Zhu (2010) [15] argue that there are 22 consonant sounds in Chinese at the initial position, adding Ø zero onset as one of the consonant initials. In our study, participants were Chinese learners who were non-native Chinese. That is why, we will use the concept that there are only 21 consonant sounds at the initial position in Chinese.

Among those 21 consonant sounds at the initial position, some sounds under the same place of articulation are pronounced similar, but they are different in terms of aspiration. In Table 2, those voiceless unaspirated (e.g. [p]) are on the left and those voiceless aspirated (e.g. [p^h]) are on the right side. In Chinese, there are three pairs of aspirated and unaspirated stops [p^h, p], [t^h, t], and [k^h, k], and three pairs of aspirated and unaspirated affricatives [ts^h, ts], [tɕ^h, tɕ], and [tʂ^h, tʂ]. Fricatives have no aspirated/unaspirated pairs. [tɕ], [tɕ^h], and [ɕ] are in complementary distribution with the dental affricates/fricatives [ts], [ts^h], and [s], post-alveolar affricates/fricatives [tʂ], [tʂ^h], and [ʂ^h], and velars [k], [k^h], and [x] (Duanmu 2007 [2]; Lin 2007 [4]; Zhu 2010 [15]). (See Table 2 which was an adapted version of Lin 2007 [4].) Although [tɕ], [tɕ^h], and [ɕ] occur only before high front vowels [i] and [y] or glides [j] and [ɥ], but others which are [ts], [ts^h], [s], [tʂ], [tʂ^h], [ʂ^h], [k], [k^h], and [x] never occur before high vowels or high glides. In Chinese, all the nasals and approximants are voiced. [ɹ] is transcribed as liquid [ɹ] by Zhu (2010) [15] but as voiced fricative [z] by Duanmu 2007 [2].

Table 2: Chinese 21 consonant initials in IPA (Adapted version of Lin 2007: 41 [4])

	Bilabial		Labio-dental	Dental		Post-alveolar		Alveolo-palatal		Velar	
Stop	[p]	[p ^h]		[t]	[t ^h]					[k]	[k ^h]
Fricative			[f]	[s]		[ʂ]		[ɕ]		[x]	
Affricate				[ts]	[ts ^h]	[tʂ]	[tʂ ^h]	[tɕ]	[tɕ ^h]		
Nasal	[m]			[n]							
Central approximant						[ɹ]					
Lateral approximant				[l]							

In previous literature about Chinese language learning by non-native Chinese learners, the most difficult consonant initials to be pronounced correctly were [ts], [ts^h], and [s] for Korean Chinese learners (Yang 2017) [13] whereas Kazakhstan Chinese learners thought that [t], [tɕ], [tɕ^h], [ɕ], [tʂ], [tʂ^h], [ʂ], [ts^h], [s], and [ɹ] were the most difficult to pronounce well for them

(Li 2012) [11]. For American Chinese learners, Bi (2001) [6] found that [tʂ], [tʂʰ], [ʂ], [tɕ], [tɕʰ], [ɕ] were the most difficult because these consonant initials do not exist in English.

Like other non-native Chinese language learners, Hungarian Chinese language learners also have difficulty in pronouncing those sounds. Zhang (2015) [14] conducted a study on the pronunciation of Hungarian Chinese learners in which 18 (5 male + 13 female) Chinese learners from KRE University participated. First, they learned Chinese for 96 hours. After that, learners' pronunciation was tested by asking learners to read aloud a text which contained 57 monosyllabic words and 67 disyllabic words. During that test, teachers found that there were a lot of sounds learners pronounced incorrectly. There was some variation in the data Zhang provided and the findings she wrote in her study. Although her data showed that Hungarian Chinese learners made most mistakes for [tɕʰ], [p], and [tʂ] sounds in the reading aloud test, and learners mentioned in the questionnaire that the most difficult Chinese consonant initial sounds for them to pronounce correctly were [tɕʰ], [ɹ], and [tɕ] sounds, in her findings, she wrote that [tɕ], [tɕʰ], [ɕ] were the most difficult sounds for Hungarian Chinese learners, and [p], [t], and [k] were also relatively difficult for them. Zhang also stated that the reason why it was difficult for the Hungarian Chinese learners to pronounce those sounds was because of their mother tongue influence on their Chinese language learning. Zhang also found that the reason why the Hungarian Chinese learners made mistakes in pronouncing those sounds was that learners as well as their teachers did not pay that much attention to the correct pronunciation. Also, comparing to consonant initial sounds, Chinese tones are undoubtedly more difficult.

Another research about the pronunciation of Hungarian Chinese learners was Jia's (2017) [10] study. Participants were 42 Chinese learners from ELTE Confucius Institute. In this study, learners learned Chinese for 32 hours. Then, a syllable table was used to test learners' pronunciation, and it was found that the most difficult sounds to pronounce correctly were [tɕʰ], [tʂ] and [p].

Gao (2018) [7] also did research about the pronunciation of Hungarian Chinese learners. In the study, participants were 14 learners from Janos Middle School students. After learning Chinese for 144 hours, learners were asked to read aloud the basic sounds from the Chinese sounds chart and some words. Gao named this kind of testing as testing with "non-natural context" (p. III), and also tested Hungarian Chinese learners' pronunciation with a speaking task in which a learner needed to answer his/her teacher's questions. Gao called it testing learners' pronunciation in "natural context" (p. III). In these two types of testing, Gao found that Hungarian Chinese learners made more mistakes for initial sounds under natural context than under non-natural context. According to Gao's data, the consonant sounds learners made mistake most at the initial positions were [tɕʰ], [tɕ] and [p] under non-natural context whereas under the natural context were [tɕʰ], [ɕ] and [ɹ].

In the previous literature on Hungarian Chinese learners' pronunciation, it was found that [tɕʰ], [p], [tʂ], [tɕ], [ɕ], and [ɹ] were the consonant initials which learners made most mistakes in their pronunciation, and from learners' point of view, [tɕʰ], [ɹ], and [tɕ] were the most difficult consonant initials to be pronounced for them. In the previous literature, researchers used oral tests and questionnaires. None of the researchers considered teachers' point of view on Hungarian Chinese learners' pronunciation. That is why, in our study, we would like to fill that gap, and we compared the Chinese consonant initials which Hungarian Chinese learners thought most difficult to pronounce and the Chinese consonant initials which teachers thought the most difficult for Hungarian Chinese learners to pronounce correctly. Thus, our research questions are as follows:

1. To what extent the perception of Hungarian Chinese learners on their ability to pronounce Chinese consonant initials is different from the perception of teachers on learners' ability to pronounce Chinese consonant initials?
 - 1.1. What are the consonant initials Hungarian Chinese learners think most difficult to pronounce?
 - 1.2. What are the consonant initials teachers think that Hungarian Chinese learners have difficulty to pronounce?
2. What are the Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners usually mispronounce?

RESEARCH DESIGN

In this study, there was an assumption that the perception of Hungarian Chinese learners on their ability to pronounce Chinese consonant initials is different from the perception of teachers on learners' ability to pronounce Chinese consonant initials. Thus, the perception of Hungarian Chinese learners as well as that of teachers were investigated in our study.

Materials

In order to know the perception of learners, a questionnaire was designed based on the 21 consonants which were mentioned in Table 2 in the previous section. (See the questionnaire in Appendix A.) Then, to investigate the teachers' points of view on Hungarian Chinese learners' ability to pronounce Chinese sounds, semi-structured interviews were conducted with teachers. The interview questions were based on teachers' experience on Chinese language teaching to Hungarian Chinese learners. (See sample interview questions in Appendix B.) In addition, to examine which Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners usually mispronounce, audio recordings of some Hungarian Chinese learners' pronunciation of Chinese consonant initials were made. Learners' responses to the questionnaire, notes from interviews with teacher participants, and audio recording materials of learners' pronunciation were used as materials in our study. In order to avoid alternations between syllables, only word initial consonants of Appendix C is counted in Table 4.

Participants and procedure

After designing the questionnaire, it was distributed online to the Hungarian Chinese learners in six universities in Hungary which have Chinese courses. 51 respondents participated in the study. The respondents' Chinese language level ranges from HSK 1 to HSK 6. Then, a data set was constructed for the responses received from the Hungarian Chinese learners.

Then, there were semi-structured interviews with 5 teachers (3 native Chinese teachers and 2 Hungarian Chinese teachers). Among three native Chinese teachers, one could speak Hungarian fluently, and another one had basic knowledge of Hungarian. All the interviews were conducted in Chinese. Sample interview questions were translated into English which can be seen in Appendix B. For the later use, the interview answers were translated into English. All these teachers had at least 5 years Chinese language teaching to non-native Chinese learners. Thus, there were altogether 56 participants (51 learners and 5 teachers) in the study.

After the interviews with teacher participants in the study, the pronunciation for the Chinese consonant initials was tested with 15 Hungarian Chinese learners who volunteered to participate in the test. These learners' pronunciation was tested at the word level. (See the

Chinese words used to test the pronunciation of learners in Appendix C.) The audio recordings of the learners' pronunciation were made to investigate whether each Chinese consonant initial was pronounced correctly or not.

Analysis

After collecting learners' responses to the questionnaire, mean score was employed to analyze the data from the questionnaire. As a seven-point Likert scale was used in the questionnaire for the learners, mean score 3.5 was applied in examining which Chinese consonant initials were the most difficult for Hungarian Chinese learners to pronounce.

From the interview notes, the consonant initials which teachers thought Hungarian Chinese learners made mistake most were compiled. Then, the consonant initial(s) which learners thought most difficult to pronounce was(were) compared with those consonant initials which teachers thought learners had difficulty most were compared.

After that, to know which Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners usually mispronounce, the audio recordings of the 15 Hungarian Chinese learners were listened by the researchers together with the teacher participants in the study to judge whether the learners' pronunciation of Chinese consonant initials was correct or not.

DISCUSSION

Perception of Hungarian Chinese learners on their ability to pronounce Chinese consonant initials

As mentioned earlier, there were 51 respondents who took part in filling in the questionnaire for our study. (See a sample question from the questionnaire in Appendix A.) In the questionnaire, a seven-point Likert scale, in which 1 = "no difficulty at all", 2 = "very easy", 3 = "somewhat easy", 4 = "neutral", 5 = "somewhat difficult", 6 = "very difficult", 7 = "extremely difficult", was used to investigate to what extent each consonant initial was difficult for learners to pronounce. The perception of Hungarian Chinese learners on their pronunciation learning of Chinese consonant initials can be seen in Table 3.

Among the 21 Chinese consonant initials, the one the Hungarian Chinese learners found most difficult to pronounce was [tɕ^h]. This finding was in line with the finding of Zhang (2015) [14] as learners in the Zhang's study also mentioned that [tɕ^h] was the most difficult Chinese consonant initial for them to pronounce correctly. In the study, learners mentioned that the initials [tɕ], [ɹ], [tɕ^h] and [ɕ] were also difficult for them to pronounce. This finding was also in line with Zhang (2015) [14] as learners in the Zhang's study also mentioned that [tɕ], [ɹ] and [ɕ] were difficult Chinese consonant initials for them to pronounce.

However, it was found in the study that among those five Chinese consonant initials learners mentioned difficult to pronounce, only [tɕ^h] was significant as it had the mean score which was larger than 3.5. The mean scores for the other four consonant initials were less than 3.5. The mean scores for all the other consonant initials were even less than 3. (See Table 3.) Thus, it was found that there was only one Chinese consonant initial which Hungarian Chinese learners thought that they had difficulty to pronounce, and that consonant was [tɕ^h]. Hungarian Chinese learners thought that other consonant initials were not difficult for them to pronounce. Even for [tɕ^h], only 18 (35% of the learner participants in the study) out of 51 Hungarian Chinese learners thought [tɕ^h] was difficult for them to pronounce. Thus, it was even possible to say that generally, Hungarian Chinese learners do not think Chinese consonant initials are difficult to pronounce.

Table 3: Hungarian Chinese learners' perception on their difficulty to pronounce Chinese consonant initials

Chinese consonant initials	1 = no difficulty at all	2 = very easy	3 = somewhat easy	4 = neutral	5 = somewhat difficult	6 = very difficult	7 = extremely difficult	mean
[t ^h]	10	7	7	9	10	3	5	3.61
[t ^ɕ]	11	7	7	13	9	1	3	3.33
[ɹ]	11	10	8	11	3	5	3	3.24
[tʂ ^h]	10	12	8	8	7	4	2	3.2
[ɕ]	15	5	10	7	7	4	3	3.2
[tʂ]	13	13	6	9	4	4	2	2.96
[ts]	22	10	9	2	5	3	0	2.35
[ts ^h]	19	13	9	6	2	2	0	2.31
[p ^h]	24	8	10	3	4	2	0	2.24
[t ^h]	25	12	7	3	1	3	0	2.06
[ʂ]	21	10	9	4	4	1	2	2.43
[k ^h]	26	13	5	3	3	1	0	1.96
[x]	28	10	6	4	1	2	0	1.94
[s]	28	8	8	6	0	1	0	1.92
[t]	29	11	3	7	0	1	0	1.84
[k]	31	11	2	5	1	1	0	1.76
[p]	33	6	4	5	2	1	0	1.82
[l]	41	6	1	3	0	0	0	1.33
[f]	43	3	2	3	0	0	0	1.31
[n]	42	4	3	2	0	0	0	1.31
[m]	45	3	0	3	0	0	0	1.24

Perception of teachers on Hungarian Chinese learners' ability to pronounce Chinese consonant initials

In the study, it was found that the perception on the Hungarian Chinese learners' ability to pronounce Chinese consonant initials was different to some extent from the learners' perception on their difficulty to pronounce Chinese consonant initials.

In the study, it was found that for [t^h], the perceptions of both learners and teachers were the same. As discussed above, Hungarian Chinese learners in the study thought that [t^h] was a difficult Chinese consonant initial for them to pronounce. In the teachers' point of view as well, [t^h] was one of the Chinese consonant initials which was difficult to teach to Hungarian Chinese learners. Among five teacher participants in the study, one mentioned in the interview that his students did not know how to pronounce aspirated sounds. He said:

"It's hard for students to remember which ones are aspirated and which are unaspirated.

For example, most of the time, students can pronounce [t^h] very well when they are practicing it with me, but they don't remember the manner or place of articulation when they pronounce it later by themselves."

Another teacher participant also mentioned that the most difficult Chinese consonant initial for the Hungarian Chinese learners was [t^h]. One more teacher participant also said that the three most difficult Chinese consonant initials for her students were [t^ɕ], [t^h] and [ɕ]. Here students could not find the place of articulation for these consonant initials. The other two teacher participants also mentioned that [t^h] was difficult for their students. One teacher par-

participant said that some of her students could not find the place of articulation for [t^h]. She also added that her students were usually confused [t^h], [t^h] and [ɛ]. She said that her students could pronounce these three sounds differently if she pronounced these three consonant initials, and then the students repeated after her. However, her students were usually confused how to pronounce them differently by themselves. Thus, it was found in the study that the perception of Hungarian Chinese learners on their difficulty to pronounce Chinese consonant initials and the perception of their teachers on their ability to pronounce Chinese consonant initials were the same for [t^h]. However, there were some differences between learners' perception and teacher participants' perception for other Chinese consonant initials which were difficult to pronounce for Hungarian Chinese learners.

In the study, most of the Hungarian Chinese learners did not think that the Chinese aspirated and unaspirated pairs such as [p]/[p^h], [t]/[t^h], [k]/[k^h] and [ts^h]/[ts] were difficult for them to pronounce. Only 3 (5% of the learner participants in the study) out of 51 Hungarian Chinese learners thought that [p] was difficult to pronounce, only 6 (11% of the learner participants in the study) out of 51 learners in the study thought that [p^h] was difficult to pronounce, only 1 (2% of the learner participants in the study) out of 51 learners in the study thought that [t] was difficult to pronounce, only 4 (8% of the learner participants in the study) out of 51 learners in the study thought that [t^h], [k^h] and [ts^h] were difficult to pronounce, only 2 (4% of the learner participants in the study) out of 5 learners in the study thought that [k] was difficult to pronounce, and only 8 (16% of the learner participants in the study) out of 5 learners in the study thought that [ts] was difficult to pronounce. (See Table 3.) However, in the interviews with teacher participants in the study, four teacher participants said that the aspirated sounds were difficult to pronounce for Hungarian Chinese learners. One of those four teacher participants gave example consonant initials as [p] and [p^h], two teacher participants gave example consonant initials as [t] and [t^h]. Teacher participants who had knowledge of Hungarian (either native Chinese teachers or Hungarian Chinese teachers) thought that this problem could be because of the Chinese learners' mother language as Hungarian does not have aspirated sounds. One teacher participant said:

“They could not differentiate, sometimes you told them, they still pronounce [t^h] like [t].”

Some teacher participants thought that not only the learners' mother tongue i.e. Hungarian but also the Chinese Pinyin system (the official romanization system for Chinese) made Hungarian Chinese learners confused about pronunciation for Chinese consonant initials. Some Latin alphabets in Pinyin represent differently. For example, *x* in Pinyin represents [ɛ] sound. Some teacher participants in the study thought that this kind of sound representation in Pinyin made their students make mistakes in pronunciation. One of the teacher participants talked about her students as follows:

“Sometimes when they want to say [tuŋɕi] (which means *things*), they say [tuŋsi].”

It was because [tuŋɕi] is written as *tongxi* in Chinese Pinyin. The teacher participant also gave another example of Hungarian Chinese learners' common mistake. She mentioned that her students usually say [uŋ] for [tɕy] (which means *orange*) because this word is written as *ju* in Pinyin. Another teacher participant also mentioned that her students were usually confused [tɕ] with *j* in Hungarian language because *j* represents [tɕ] sound in Chinese Pinyin. That's why, teacher participants in the study thought that learners' mother tongue as well as the Chinese Pinyin system made Hungarian Chinese learners pronounce incorrectly in their Chinese language speaking. This finding was partly in line with Zhang's (2015) [16] reason for Hungarian Chinese learners' difficulty to pronounce Chinese consonant initials i.e. their mother tongue influence on their Chinese language learning.

Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners usually mispronounce

In the study, when the audio recordings of the Hungarian Chinese learners' pronunciation for Chinese consonant initials were listened, it was found that the three Chinese consonant initials which Hungarian Chinese learners usually mispronounced most were [tɕ^h], [tɕ] and [tɕ̥]. (See Table 4.) In the table, 11 (73.3% of the participants in the test) out of 15 Hungarian Chinese learners in the study mispronounced [tɕ^h] sound whereas 10 (66.6% of the participants in the test) out of 15 learner participants mispronounced [tɕ] and 8 (53.3% of the participants in the test) out of 15 learner participants mispronounced [tɕ̥].

Although the data in Zhang (2015) [14] and Jia (2017) [8] studies showed that [tɕ^h], [tɕ̥] and [p] were the consonants Hungarian Chinese learners made most mistakes, only [tɕ^h] and [tɕ̥] were found as the Chinese consonant initials which Hungarian Chinese learners made mistake most in the study. Also, although [p] was found as one of the Chinese consonant initials which Hungarian Chinese learners made mistake most in Gao (2018) [7], Jia (2017) [8] and Zhang's (2015) [16] studies, [p] was not found as the consonant initial Hungarian Chinese learners made mistake most in the study. Instead, [tɕ̥] was found as another Chinese consonant initials which Hungarian Chinese learners made most mistakes in the study. This was in line with Gao's (2018) [7] finding that [tɕ̥] was one of the Chinese consonant initials which the participants in his study made mistake most.

Table 4: Number of Hungarian Chinese learners who mispronounced each Chinese consonant initial

Chinese consonant initials	Number of learners who mispronounced each Chinese consonant initial
[tɕ̥]	10
[tɕ ^h]	11
[ɕ]	4
[tɕ̥̥]	8
[tɕ̥̥ ^h]	6
[ɕ̥]	1
[ɕ̥̥]	4
[tɕ̥̥̥]	4
[tɕ̥̥̥ ^h]	5
[s]	3
[k]	2
[k ^h]	0
[x]	2
[t]	4
[t ^h]	4
[n]	0
[l]	0
[p]	2
[p ^h]	2
[m]	0
[f]	0

Teacher participants in the study also found that Hungarian Chinese learners' mispronunciation for Chinese consonant initials was not as serious as their mistakes for Chinese tones in the test in the study. This is in line with Zhang (2015) [14] who mentioned that Chinese tones were undoubtedly more difficult.

To answer the research question 1., the perception of Hungarian Chinese learners on their ability to pronounce Chinese consonant initials found in the study was different to some extent from the perception of teachers on learners' ability to pronounce Chinese consonant initials. Although Hungarian Chinese learners thought that [tɕ^h] was the only Chinese consonant initial which was difficult for them to pronounce, Chinese teachers thought that not only [tɕ^h] but also other Chinese consonant initials such as [tɕ], [ɕ] and [s] were the ones Hungarian Chinese learners usually pronounced incorrectly. In addition, Chinese teachers thought that it was difficult for Hungarian Chinese learners to pronounce and differentiate aspirated and unaspirated sounds such as [p, p^h] and [t, t^h]. Teachers thought that the reason behind this difficulty was that Hungarian lacks of aspirated sounds in the Chinese learners' mother language. Another reason Chinese teachers thought why Hungarian Chinese learners' made mistakes in pronunciation was related to the Chinese learners' language background, but partly because of the Chinese Pinyin system in which some Latin alphabets in Pinyin represent different sounds from other languages Hungarian Chinese learners had knowledge of (e.g. *x* in Pinyin represents [ɕ] sound, *j* represents [tɕ] sound).

To answer the research question 2., it was found in the study that the Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners usually mispronounce were [tɕ^h], [tɕ] and [tɕ].

CONCLUSION

To conclude, Chinese language learning has become trendy in Hungary, and there are many places where Hungarian can learn Chinese in Hungary. Although Hungarian Chinese learners think that they do not have any difficulty to pronounce Chinese consonant initial sounds, their perceptions are to some extent different from Chinese teachers' who think there are some Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners cannot pronounce correctly. The Chinese consonant initials Hungarian Chinese learners usually mispronounce found in the study are [tɕ^h], [tɕ] and [tɕ]. However, since the Hungarian Chinese learners' pronunciation for Chinese consonant initials were test only in the word level in this study, the findings in further research in this area may be found differently. Also, there were only five Chinese teacher participants in the study. Thus, if the number of teacher participants would be much bigger than the number of teacher participants in the study, the findings might also change.

REFERENCES

- [1] CHAO, Yuen Ren. "The voiced velar fricative as an initial in Mandarin." *Le Maître Phonétique* 89 (1948): 2-3.
- [2] DUANMU, San. *The phonology of standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 352 p. ISBN 9780199215799.
- [3] LI, Fang-Kuei. "The zero initial and the zero syllabic." *Language* 42 (1966): 300-302.
- [4] LIN, Yen-Hwei. *The sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 328 p. ISBN 9780521603980.

- [5] SIMAY, Attila Endre., FAN, Libo. “A kínai nyelv magyarországi tanításának rövid története és jelene = Brief Historical Overview and Present State of Chinese Studies in Hungary.” *Külföldi Szemle* 19.2 (2020): 3-20.
- [6] 毕艳莉 (BI, Yanli). “美国学生学习汉语的声韵难点分析 Analysis on the difficulties of Chinese initials and finals for American learners.” *辽宁工业大学学报 (社会科学版) Journal of Liaoning University of Technology (Social science edition)* 3.2 (2001): 39-41.
- [7] 高雅君 (GAO, Yajun). *匈牙利中学生汉语语音偏误分析 Analysis of Chinese phonetic errors for Hungarian middle school students – A case study of beginners in Xantu Janos Middle School*. M.A. Dissertation, 北京外国语大学 Beijing Foreign Language University, Beijing, 2018. 56 p.
- [8] 贾增永 (JIA, Zengyong). *匈牙利初级汉语学习者语音学习策略研究 Research on phonetic studying strategies of elementary Hungarian Chinese learners*. M.A. Dissertation, 北京外国语大学 Beijing Foreign Studies University, Beijing, 2017. 48 p.
- [9] 尤山度 (JÓZSA, Sándor). “几十年来匈牙利汉语教学的几点体会 Several ideas about Chinese teaching in Hungary.” *第二届国际汉语教学讨论会论文选 Selected Papers of the 7th International Symposium on Teaching Chinese as a Foreign Language* (1988): 653-654.
- [10] 李登贵 (LI, Denggui), 高军丽 (GAO, Junli), 王衡 (WANG, Heng). “匈牙利中文教学资源发展路径构建 Construction of the development path of Chinese teaching resources in Hungary.” *Journal of Yunan Normal University (Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition)* 4 (2021): 56-62.
- [11] 李慧达 (LI, Huida). “哈萨克斯坦留学生汉语声母偏误分析 Error analysis in Chinese initials made by Kazakhstan learners.” *北方文学 Northern Literature 下半月 the second half of the month* 09 (2012): 120-121.
- [12] 梅立崇 (MEI, Lichong). “匈牙利的汉语教学及罗兰大学的汉学 Chinese teaching in Hungary and Sinology in ELTE.” *世界汉语教学 International Society for Chinese Language Teaching* 2 (1990): 127-128.
- [13] 杨翠兰 (YANG, Cuilan). “初级汉语水平韩国留学生的声母偏误分析及教学对策 Error analysis and teaching strategies of Chinese initials for Korean students in the elementary level.” *文教资料 Data of Culture and Education* 2 (2017): 38-40.
- [14] 张子楠 (ZHANG, Zinan). *匈牙利大学生汉语语音偏误分析 Analysis of Chinese phonetic errors for Hungarian university students – A case study of beginners in Karoli University*. M.A. Dissertation, 北京外国语大学 Beijing Foreign Studies University, Beijing, 2015. 70 p.
- [15] 朱晓农 (ZHU, Xiaonong). *语音学 Phonetics: An introduction*. Beijing: The Commercial Press. 2010. 365 p.

Appendix A

Questionnaire to investigate the perception of Hungarian Chinese learners for their ability to pronounce Chinese consonant initial sounds

Amikor a kínai nyelvet tanulja, akkor az alábbi hangok megtanulása általában mennyire szokott nehéznek bizonyulni? Kérem, minden piros hanghoz ill. hangkapcsolathoz adja meg az Ön tapasztalata szerinti nehézségi fokot számértékkel egy 1-7 skálán, ahol 1 = “egyáltalán nem jelent nehézséget”, 2 = “nagyon könnyű”, 3 = “kicsit könnyű”, 4 = “semleges”, 5 = “kicsit nehéz”, 6 = “nagyon nehéz”, 7 = “rendkívül nehéz”

1.	b + i/α/u/o	1	2	3	4	5	6	7
2.	p + i/α/u/o	1	2	3	4	5	6	7

3.	m + i/a/u/o	1	2	3	4	5	6	7
4.	f + a/u/o	1	2	3	4	5	6	7
5.	d + i/a/u	1	2	3	4	5	6	7
6.	t + i/a/u	1	2	3	4	5	6	7
7.	n + i/a/u/ü	1	2	3	4	5	6	7
8.	l + i/a/u/ü	1	2	3	4	5	6	7
9.	g + a/u/e	1	2	3	4	5	6	7
10.	k + a/u/e	1	2	3	4	5	6	7
11.	h + a/u/e	1	2	3	4	5	6	7
12.	zh + a/u/ou/e	1	2	3	4	5	6	7
13.	ch + a/u/ou/e	1	2	3	4	5	6	7
14.	sh + a/u/ou/e	1	2	3	4	5	6	7
15.	r + u/ou/e	1	2	3	4	5	6	7
16.	z + a/u/ou/e	1	2	3	4	5	6	7
17.	c + a/u/ou/e	1	2	3	4	5	6	7
18.	s + a/u/ou/e	1	2	3	4	5	6	7
19.	j + i/ü	1	2	3	4	5	6	7
20.	q + i/ü	1	2	3	4	5	6	7
21.	x + i/ü	1	2	3	4	5	6	7

Köszönjük a válaszait!

Budapest, 20____(év), _____(hó), _____(nap)

Appendix B

Sample interview questions for the semi-structured interviews with teachers

1.

您是怎么教授语音的？音节到声韵母到字母，还是声韵母到音节，还是字母到声韵母到音节？还是其他？为什么？

How do you teach Pinyin? On a syllabic basis, or from initials and finals to syllables, or from letters to initials and finals to syllables? Or any other way? Why? For example, *ge* is a syllable, *g* and *e* are an initial and a final respectively.

2.

您觉得哪些声母或者字母对学生来说最难，换句话说，学生最容易出错？您能具体描述一下吗？(比如找不到发音位置，混淆，或者发得不好)

Which initials are the most difficult to teach, in other words, which are the ones learners always make mistakes? How would you describe the problems and difficulties? (For example, they miss the articulation place, or they mix them up, or they pronounce something inappropriately)

3. 您觉得送气音与不送气音对学生来说难听辨与发音吗？您能具体描述一下吗？

Do you think pairs of aspirated and unaspirated (e.g. [b, p], [d, t], [g, k], [zh, ch], [z, c], [j, q]) are difficult for learners to perceive and pronounce? To what extent and why?

4. 您对纠音怎么看？

Do you think the pronunciation errors by learners should be corrected? Why or why not?

5.

您觉得如果学生知道更多语言，比如英语，德语，法语等，会在哪些方面影响到他的汉语语音学习？为什么？

Some learners know more than one language. How much do learners' previously known languages influence them on their Chinese learning, particularly on their pronunciation?

6. 有必要与非初级学生进行语音听辨与发音吗？

Is it necessary to do Pinyin practice for non-zero level students?

7. 对于汉语语音教学与语音学习您是否还有其他建议？

Do you have any further suggestion on Chinese language teaching and learning for pronunciation?

Appendix C

Chinese words to test the pronunciation of 21 Chinese consonant initial sounds by Hungarian Chinese learners

Instruction: Read aloud these Chinese Pinyin.

1. bāngzhù
2. pángbiān
3. māmā
4. fàndiàn
5. dàxué
6. tā rén
7. nán jīng
8. lán sè
9. gē gē
10. kànshū
11. hàn zì
12. zhī fù
13. chángchéng
14. shàngqù
15. rán hòu
16. zì kù
17. cí píng
18. sān cì
19. jīng lǐ
20. qīngnián
21. xī tiān

THIRD OR ADDITIONAL LANGUAGE LEARNING: A CASE STUDY OF HUNGARIAN CHINESE LEARNERS

Winn MYINTZU¹

ABSTRACT

This paper reports a study on Hungarian Chinese learners' learning Chinese as their third or additional language, using English as the medium of language learning. The study was mainly focused on Chinese language learning experience of 20 active Hungarian Chinese learners. Questionnaires and interviews were employed to investigate their language learning preferences as well as the language learning strategies used in Chinese language learning. The study revealed that learners' knowledge of their previously known and learned languages, and their experience from previous learning of other languages had positive influence on their Chinese language learning. It was also found that being experienced language learners, they had their own language learning preferences, and there was an impact of their teachers' teaching strategy use on their self-directed language learning strategies.

KEYWORDS

Third or additional language learning, Chinese, language learning experience, language learning preferences, language learning strategies

INTRODUCTION

In the globalization age, language is necessary for everyone's life, and knowing only one language is not enough in the 21st century for a number of reasons among which globalization and migration are the main reasons according to Cenoz et al. (2001) [3] and Cenoz & Jessner (2002) [4]. As knowing more than one language is a strength for an individual in all the aspects of his/her life including education, business, and social life, people around the world try to learn languages which they are interested in or languages which can be useful in their life. To learn a second (for some people it is a third, for some people it is an additional) language, people usually choose a popular foreign language. Oxford (2003) [13] defines "[a] foreign language is a language studied in an environment where it is not the primary vehicle for daily interaction and where input in that language is restricted" (p. 1).

Chinese language learning becomes popular and the number of learners increases for learning it as a second language or a foreign language (Jiang & Cohen 2012) [10]. So does it in Hungary. To look back to history of Hungarian people's Chinese language learning, Józsa (1988) [11] states that Chinese language teaching has been introduced to Hungary since the 1950s, but there were very few Hungarian Chinese learners at that time in Hungary. The number of Hungarian Chinese learners increases, and now, after 70 years later, the number of Chinese language learners in Hungary (including non-Hungarian Chinese learners) has risen up to 6259 according to the director of ELTE Confucius Institute (Li et al. 2021) [12]. The

¹ Winn MYINTZU, Ph.D. Candidate, Doctoral School of Linguistics, University of Szeged, email: winnmyintzu@gmail.com

present study is a case study of 20 multilingual Hungarian Chinese learners, using English as the medium of Chinese language learning.

LITERATURE REVIEW

Different language learners have different language learning styles. According to Oxford (2003) [13], language learning styles refer to “the general approaches to learning a language” (p. 1) whereas language learning strategies refer to “the specific behaviors or thoughts learners use to enhance their language learning” (p. 1). Similarly, different language learners have different language learning style preferences. Cohen et al. (2002) [6] refers to language learning style preferences as how learners approach the language and what they prefer in their language learning. Among many factors influencing the success of a learner’s foreign language learning, language learning styles and strategies are important factors. Griffiths (2015) [9] also states that the use of language learning strategies is important in foreign language learning, and successful language learners use different language learning strategies. Moreover, which strategies they use also have an impact on their success in language learning.

In previous literature on third language acquisition, Balla (2008) [1] claims that when learning the third language, learners use their previous language learning experience. The present study investigates language learning preferences and strategies of 20 active learners of Chinese (L1 Hungarian speakers) in their learning Chinese as their third or additional language. They all are experienced foreign language learners. (See Table 1.)

Another scholar, River (1996) [14], mentions that the third language learners, as experienced language learners, have a behavior of self-assessment for their performance. They can “assess their levels of anxiety and confidence and their needs in further acquiring the target language” (p. 5). They know their strengths and weaknesses in their language learning, and they have self-directed language learning behaviors. In addition, they have their own language learning strategy preferences.

In previous literature, there have been relatively a lot about third or additional language acquisition, but to my understanding, there has been no literature about Hungarian learners’ Chinese language learning as their third or additional language learning. In the present study, all the subjects were multilingual, and they had experience of learning different languages. According to Cohen and Li (2013) [5], “[w]hile the knowledge of multiple languages has to play a positive role in the learning process, it still stands to reason that the features of the specific language itself will determine to some extent the level of success of the particular learner with the given language. Regarding language learning strategy use, Oxford (2003) [13] asserts that good language teachers make their students aware of and use of appropriate language learning strategies for the success of the learners’ language learning. Therefore, in this present research, my research questions were:

- (1) Do Hungarian Chinese learners’ knowledge of their previously known and learned languages, and their previous learning of other languages influence their third or additional language learning i.e. Chinese language learning?
- (2) What are Hungarian learners’ language learning preferences in their Chinese as their third or additional language learning?
- (3) What are Hungarian Chinese learners’ self-directed language learning strategies in their Chinese as their third or additional language learning?

SUBJECTS AND METHODS

In the study, there were altogether 20 subjects whose first language (L1) is Hungarian who were learning Chinese as an additional language, with English as the language of instruction in Chinese language learning. All subjects were experienced language learners. (See Table 1.) Among them, 3 subjects had experience of learning 2 foreign languages, 10 subjects had experience of learning 3 foreign languages, 5 subjects had experience of learning 4 foreign languages, and 2 subject had experience of learning 5 foreign languages. At the time of the present study, 6 subjects were learning only Chinese whereas other subjects were learning at least 2 foreign languages including Chinese. The foreign languages the subjects in the present study currently learning at the time of collecting data can be seen in detail in Table 1. The subjects were coded as S1, S2, etc., and these codes were used whenever the individual subject was mentioned in this paper.

Table 1: Number of languages Hungarian Chinese learners have learned and currently learning

Code	Foreign languages have been learned	Foreign languages currently being learned including Chinese
S1	English, Chinese	English, Chinese
S2	English, German, Serbian, Spanish, Chinese	English, Chinese
S3	English, Chinese	Chinese
S4	English, German, Chinese	English, German, Chinese
S5	English, German, Japanese, Chinese	English, Japanese, Chinese
S6	English, French, German, Japanese, Chinese	English, Chinese
S7	English, German, Chinese	English, Chinese
S8	English, German, Chinese	German, Chinese
S9	English, French, Chinese	Chinese
S10	English, German, Japanese, Chinese	English, Japanese, Chinese
S11	English, Chinese	Chinese
S12	English, Japanese, Chinese	English, Chinese
S13	English, German, Chinese	English, Chinese
S14	English, German, Chinese	Chinese
S15	English, French, Chinese	Chinese
S16	English, German, Korean, Chinese	English, Korean, Chinese
S17	English, Italian, Chinese	Chinese
S18	English, German, Japanese, Chinese	English, German, Japanese, Chinese
S19	English, Italian, Korean, Chinese	Korean, Chinese
S20	English, German, Chinese	English, Chinese

Not only 20 Hungarian Chinese learners but also their 2 teachers were included as subjects in the present studies. These Chinese teachers were native speakers of Chinese who had at least 3 years teaching experience of teaching Chinese to speakers of other languages.

As instruments for this present study, two questionnaires were used: one for Chinese language learners and the other for Chinese teachers. The questionnaire for Chinese language learners was designed, based on the questionnaires in Balla (2012) [2] and the third language learners' language learning behavior in River's (1996) [14]. (See Appendix A.) For the

questionnaire for Chinese teachers, Dörnyei's (2005) [8] four principal aspects of motivational teaching practice, and Cohen and Weaver's (1998) [7] strategies-based instruction for L2 were applied. (See Appendix B.)

The data for this present study was from the questionnaires the subjects, including two Chinese teachers, filled in. Also, follow-up interviews were conducted with subjects for further clarification whenever necessary during the data analysis procedure. As the researcher was also a Chinese language learner in Chinese classes with most of the subjects in this present study, classroom observation had been done by the researcher during classes. Findings in the present paper were based on self-reports of multilingual Hungarian Chinese learners' Chinese language learning experience by using English as the medium of Chinese language learning, added with the researcher's analysis on their self-reports, the researcher's classroom observation, and self-reports of Chinese teachers as well as interviews with them.

FINDINGS AND DISCUSSION

Impact of the previously learned languages and the previous language learning experience on Chinese language learning

In previous literature, Balla (2008) [1] claims that experienced language learners use their previous language learning experience when they learn a language as a third or additional language. In the present study, Hungarian Chinese learners were experienced language learners who had had experience of learning at least 2 languages (Hungarian and English). Almost all Hungarian Chinese learners in the present study had experience of learning 3 and more foreign languages. (See Table 1.) Thus, in the present study, it was found that there were some subjects who thought that the previous languages they had learned are similar to Chinese in some aspect and that similarity helped them in their Chinese language learning. It was also found that there were some subjects who thought their previous language learning experience helped them in their Chinese language learning although they did not think that their previously learned languages are not similar to Chinese.

Among 20 subjects, 9 subjects (S1, S5, S10, S13, S15, S16, S18, S19, and S20) mentioned that Chinese is similar in some aspect to the previous languages they had learned. Among them, only S20 thought that the similarity between languages she had learned did not help at all in her Chinese language learning. S20 thought that there are some similarities between Chinese and her previously learned languages (English and German) in some aspect. S20 said:

“The order of sentence elements in a basic sentence is quite similar, like subject+verb+object.”

S20 also thought that the articles in German are similar to the tones in Chinese. She said:

“In German, there are 3 articles (der, die, das) and in Chinese there are 4 tones, and I don't see any consistency in either of these languages when it comes to deciding which article or which tone.”

Apart from S20, the other 8 subjects thought that the similarity between languages they had learned or their learning experience of these languages helped them in their Chinese language learning. The subjects who thought their previously learned language are similar to Chinese, and it helped them in their Chinese language learning were S1, S5, S10, S13, S16, S18 and S19. Among them, S1 and S13 thought that English is similar to Chinese, S5 and S10 thought that Japanese is similar to Chinese, and S16, S18 and S19 thought that Korean is similar to Chinese.

S1 and S13 thought English grammar is similar to Chinese grammar, and it helped them in their Chinese language learning. S1 mentioned that structure of sentences in English helped in Chinese language learning whereas S13 stated:

“The similarities with other language help me understand Chinese more and as I have experience, I know what method of learning is the best for me.”

Similarly, S15's opinion about previous language learning experience helping in Chinese language learning was the same with that of S13. Although S15 did not mention any particular language which he thought is similar to Chinese, he mentioned that the techniques in learning any language are the same, thus the previous language learning experience helped him in his Chinese language learning.

For S5 and S10, they stated that their Japanese language learning experience helped them in their Chinese language learning. S5 stated that Katakana which is the Japanese writing system helped in learning Chinese. For S10, Japanese language learning experience helped Chinese language learning in one way, but on the other hand, it also made him confused in his Chinese language learning. S10 mentioned:

“Japanese also uses Chinese characters called kanji. It made it really easy to learn the character and the meaning because 90% of the time it's the same but the pronunciation is different. It made it really easy to mix up the two languages when it came to pronunciation.”

Other subjects who thought previous language learning helped in Chinese language learning were S16, S18, and S19. They thought that Korean is similar to Chinese, and it helped them in their Chinese language learning. S16 mentioned:

“Because in Korean and Chinese have lots of similar words, I can easily remember them. I think English is very important because the most of Chinese books for learning is written in English.”

For S18, pronunciation is similar in Korean and in Chinese. S18 said:

“It helped me how to learn Chinese effectively.”

Similarly, S19 mentioned that Korean writing system helped in Chinese language learning. Regarding in which way previous language learning experience helped in Chinese language learning, S19 mentioned that previous language learning experience helped for how to memorize words and how to learn a foreign alphabet.

In the present study, although they did not think their previously learned languages are similar to Chinese, S3, S6, S8, S9, S11 and S14 thought that their previous language learning experience helped them in their Chinese language learning. Their opinion was found similar to that of S13 and S15 mentioned earlier. S3 mentioned:

“Sometimes it is possible to connect certain things (like grammar) to another language.”

For S8, the previous language learning experience helped to know what was the most important to learn first in Chinese language learning. S14 mentioned:

“Learning whole sentence structures is more useful.”

For S6, as this subject had learned Japanese for a few months, S6 mentioned that the way Chinese should be learned was similar to Japanese learning, saying that “memorising the symbols is like in Japanese”.

For S9, his previously language learning experience helped him to realize what to do in his Chinese language learning. He said that in the past, he learned some foreign languages, and he had a certain level of knowledge on these languages. However, at some point he lost his motivational drive, thus stopped putting effort to practice. S9 also added:

“Then, over a while, they all slowly got rusty, and I forgot many things. That's when I realized I cannot keep on doing that, because then all this effort and time being put into my studies were all in vain. So when I finally decided to go for Chinese, I finally felt it as my own will to do so and I set myself clear goals in it. I have also determined to remain as consistent with practicing and to be stricter with myself to not fall into the same mistakes again as before.”

S11's opinion was found similar to that of S9. S11 mentioned that in Chinese language learning, it was important to keep up or there would not be any chance to succeed in Chinese language learning.

The data from these 15 subjects (i.e. 75% of the subjects in the present study) revealed that the knowledge of previously known and/or learned languages and the previous language learning experience were helpful in their third or additional language learning, here in this case study, Chinese language learning. The findings were in line with Balla (2008) [1], claiming that when learning the third or additional language, having experienced in language learning, learners use their previous language learning experience.

Self-report on strengths and weaknesses in Chinese language learning

The third language learners know their strengths and weaknesses in their language learning River (1996) [14]. In accordance with River, being experience language learners, the subjects in the present study knew their strengths and weaknesses in their Chinese language learning.

Among the 20 subjects in the present study, 3 subjects (S2, S4, and S6) mentioned their strength in Chinese language learning was their love of Chinese. S2 said:

“Back in the days, when I was younger, I was really into the Chinese culture. I always wanted to be a part of that culture, even though I never been to China (YET) it was always close to my heart. So therefore I'm really motivated to learn this language! Also big shout-out to my Chinese language teacher, because she's the sweetest teacher I have ever met, and she helps it getting through ~ from the Chinese character, grammar, etc... ~.”

Regarding Chinese language, S4 mentioned:

“I like the whole language.”

S6 also mentioned:

“I love everything in it.”

To look back to their foreign language learning experience, two of them (S2 and S6) had an experience of learning 5 different foreign languages whereas S4 had an experience of learning 3 foreign languages.

Among the other 17 subjects, there was only 1 subject found in the present study who liked tones in Chinese. S3 mentioned:

“I love the tones and grammar.”

Regarding Chinese pronunciation, there were found two subjects (S9 and S11) who liked pronunciation. S11 said:

“The pronunciation is difficult but very beautiful.”

In the present study, 4 subjects (S3, S8, S10 and S13) mentioned that their strength in learning Chinese was in grammar. Among them, S10 said:

“I think Chinese has really easy grammar unlike Japanese and I also love learning and writing the different characters.”

There were found a lot of subjects (altogether 11 subjects) who mentioned that they liked Chinese characters. They were S1, S5, S7, S10, S12, S13, S14, S15, S16, S19, and S20. Among them, S19 said:

“I love the character, I don’t know but I love practice writing them and I think I can easily memorize words.”

Regarding weaknesses in Chinese language learning, 10 subjects (i.e. 50% of the subjects), particularly S1, S7, S10, S11, S13, S14, S16, S18, S19, and S20, mentioned that tones in Chinese were difficult for them and they had weakness in getting used to the tones of the Chinese language. S19 said:

“I don’t remember the tones. I have very hard times with tones.”

For S10, not only tones but also characters were difficult. S10 said:

“My biggest weakness is probably the tones and just the sheer number of characters that exists. After two years I still have problem with the tones and as the number of character I learn from it gets pretty difficult to remember all of them.”

Similarly, S11 also thought that tones as well as characters were her weaknesses. S11 said:

“I could not memorize the characters easily, and the tones the tones are very difficult.”

Among the 20 subjects, there were altogether 7 subjects (S3, S4, S8, S10, S11, S16, S17) who mentioned that remembering Chinese characters was their weakness. S8 said:

“I can’t really memorize characters.”

Although there were a lot of subjects who had weaknesses in learning Chinese tones and Chinese characters, there was only 2 subjects (S7 and S12) found in the study who thought grammar was difficult to learn. S7 said:

“I don’t remember the tones and correct grammar (the order of characters).”

Among other subjects, S9 and S15 thought that they had weakness in listening whereas S13 and S18 thought that they had weakness in speaking. In the present study, there was only 1 subject (i.e. S9) who thought writing was difficult in learning Chinese.

In the present study, the interest in the language they were learning seemed to make the learners successful in their language learning. Most people usually mention that Chinese characters are difficult to learn. However, in the present study, 11 (i.e. 55%) of the subjects mentioned that they liked Chinese characters in their Chinese language learning. It might be their strength in their Chinese language learning. As mentioned earlier, other subjects also had their strength in learning Chinese. On the other hand, Chinese learners in the present study mentioned their weaknesses in their Chinese language learning. Among different aspects of Chinese the subjects mentioned they had weaknesses in learning, Chinese tones were mentioned most as the weakness for Hungarian Chinese learners in the present study.

Strengths and weaknesses of each learner seemed to have an impact on their Chinese language learning, especially their language learning preferences and their self-directed language learning strategies which will be discussed in the next sections.

Language learning preferences

In previous literature, River (1996) [14] mentions that experienced language learners have their own language learning strategy preferences. From the classroom observation as well as from the questionnaire the subjects in the present study filled in and interviews with Chinese teachers, it was found that Chinese teachers used the whiteboard/greenboard to write down new words to show how to write Chinese characters, sometimes also Pinyin (the official romanization system for Standard Mandarin Chinese) for pronunciation for these words, to practice Chinese tones, also to explain Chinese grammatical structures, and sometimes to make notes for students to study at home.

Moreover, Chinese teachers used power point slides to support their teaching. Sometimes Chinese teachers used vocabulary flashcards to practice Chinese characters/pinyin (official romanization system for Standard Chinese), also video clips and songs. One of the teaching

methods Chinese teachers often used in class was translation practice from Chinese to English or English to Chinese.

To know to what extent teachers' uses of each teaching material or teaching method, Hungarian Chinese learners' preferences were asked to give rating for each teaching material or teaching method. It was found that subjects in the present study preferred power point slides to teachers' use of whiteboard/greenboard and vocabulary flashcards. Moreover, it was found that they preferred video clips to songs which their teachers used in class. In addition, subjects mentioned that they liked teachers' use of translation practice in class.

Regarding teachers' use of power point slides in their teaching, to what extent it helped the subjects in the present study in their Chinese language learning can be seen in Figure 1.

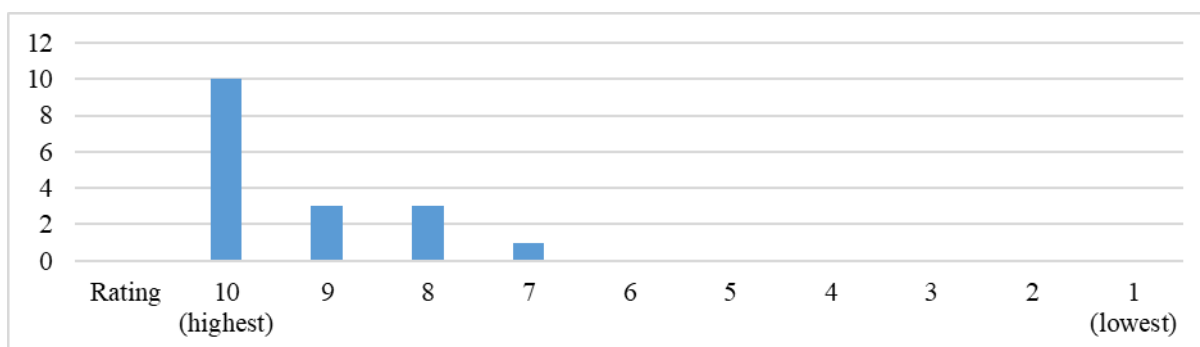


Figure 1: To what extent teachers' use of power point slides helped Hungarian Chinese learners in their Chinese language learning

Sometimes, Chinese teachers used video clips related to the new words in the lesson they were teaching. Although the rating for teachers' use of video clips in class was not as high as that for the use of power point slides, it was also found quite helpful in the subjects' Chinese language learning. (See Figure 2.)

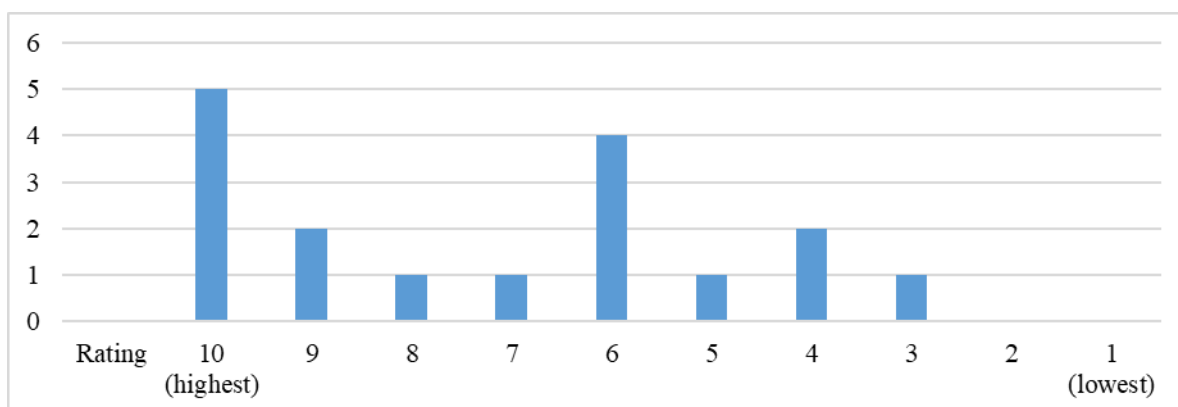


Figure 2: To what extent teachers' use of power point slides helped Hungarian Chinese learners in their Chinese language learning

As mentioned earlier, Chinese teachers sometimes used translation in their Chinese language teaching. Sometimes, they asked learners to do the oral translation of what they said in English into Chinese and vice versa. Regarding teachers' use of translation in Chinese teaching, to what extent it helped in the subjects' Chinese language learning can be seen in Figure 3.

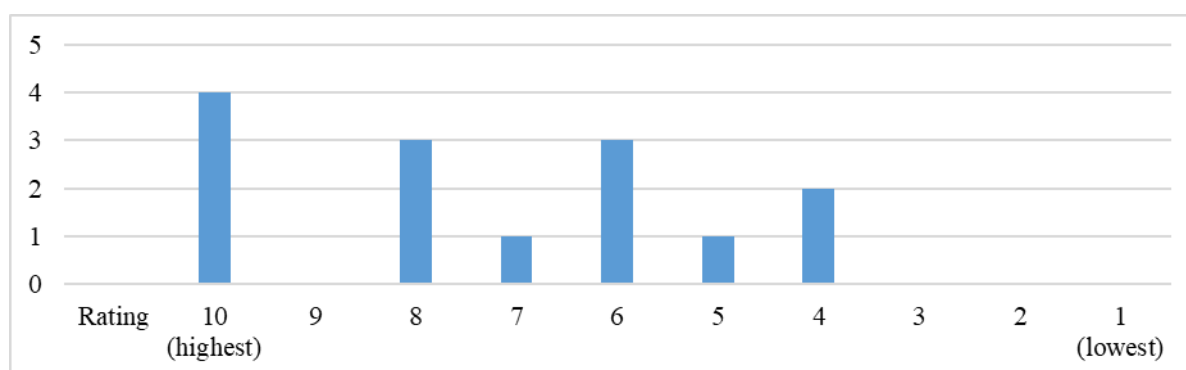


Figure 3: To what extent teachers' use of translation practice helped Hungarian Chinese learners in their Chinese language learning

Based on these findings regarding the strategies use of teachers, it was found that Hungarian Chinese learners in this present study had their own likes and dislikes in their teachers' teaching strategies, and they had their preferred language learning styles and preferences. Therefore, as the next step, their self-directed learning strategies for their Chinese language learning were studied which will be discussed in the next section.

Self-directed language learning strategies

According to River (1996) [14], experienced language learners have not only own language learning strategy preferences but also self-directed language learning behaviors. As the subjects in the present study were experienced language learners, they knew their strengths and weaknesses in their Chinese language learning. Their self-directed language learning strategies choice seemed to be based on their strengths and weaknesses in their Chinese language learning.

In the present study, it was found that there were two self-directed language learning strategies which were most used by the subjects in the present study. Among the 20 subjects in the present study, 17 subjects mentioned that they watched Chinese video clips from Youtube or from other sources, and listen to Chinese songs. The second most used self-directed language learning strategy was practicing Chinese watching these video clips. In the follow-up interviews, they said that Chinese tones were their weakness, and watching video clips and songs were helpful to resolve their problem. The third most used self-directed learning strategy was found as making vocabulary flashcards, and flashcards were found as helpful for learning Chinese characters for Hungarian Chinese learners in the present study. (See Table 2.)

Table 2: Self-directed learning strategies used by subjects in Chinese language learning

Strategy	Number of subjects who used each self-directed learning strategy
Making vocabulary flashcards	13
Making wall charts of semantically related vocabulary	5
Watching Chinese video clips from YouTube or other sources	17
Practicing Chinese watching these video clips	16
Downloading Chinese language materials	11
Listening to Chinese songs	10
Watching Chinese movies	10

Engaging in Chinese conversations outside the classroom	7
Practicing Chinese with classmates outside the classroom	5
Engaging in the local Chinese community	7

As seen in Table 2, although there were 17 subjects who mentioned that they watched Chinese video clips from YouTube or from other sources, only 16 of them mentioned that they practiced Chinese watching these video clips whereas 1 subject just watched the video clips without practice. When these subjects were asked to rate to what extent they thought these two learning strategies were helpful in their Chinese language learning, their ratings for each strategy were a bit different. (See Figure 4.)

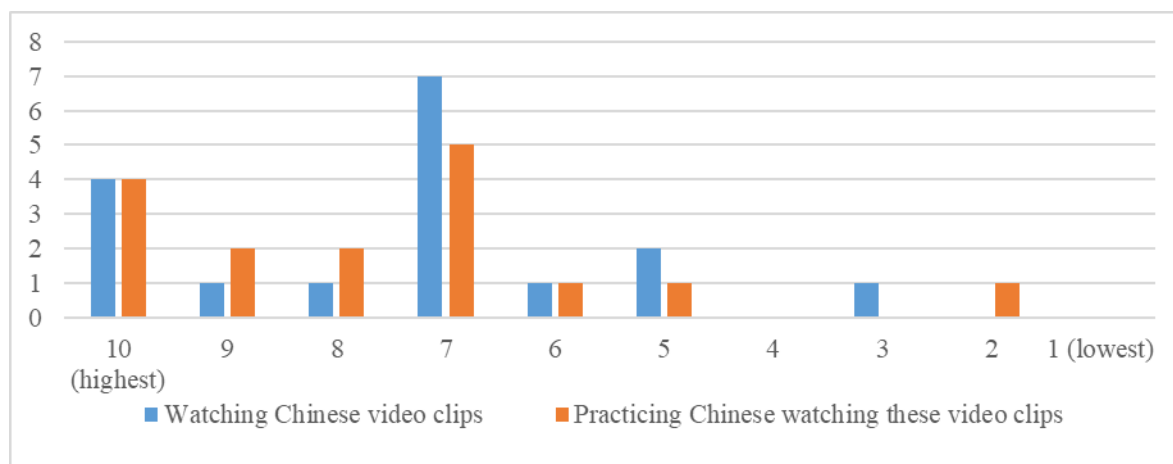


Figure 4: To what extent watching Chinese video clips and practicing Chinese watching them helped Hungarian Chinese learners in their Chinese language learning

In the questionnaire for Chinese teachers, Cohen & Weaver's (1998) [7] strategies-based instructions were mentioned to choose the ones Chinese teachers used with their Chinese language learners. Teachers chose 2 options among 5 options given in the questionnaire. These options were 'Describe, model, and give examples of potentially useful strategies' and 'Elicit additional examples from students based on the students' own learning experiences.' The teachers' practice of these strategies in class may have an impact on learners' self-directed language learning strategies. For example, teachers showed vocabulary flashcards they made to their students in class and asked the pronunciation or the meaning of the vocabulary item on the flash card. This kind of making and using flashcards for vocabulary learning were used by 13 subjects. (See Table 2.)

Another impact of teachers' strategies use on learners' self-directed language learning strategies may be teachers' use of Chinese songs in class. In Table 2, it can be seen that 10 out of 20 subjects (i.e. 50% of the subjects) in the present study mentioned they listened to Chinese songs. Moreover, as discussed earlier, 17 subjects (i.e. 85% of the subjects) mentioned that they watched Chinese video clips from YouTube or from other sources, and 16 of them (i.e. 80% of the subjects) mentioned that they practiced Chinese watching these video clips.

In addition, Chinese teachers in the present study usually chatted to their students in class in Chinese before and after the lesson. One of the subjects also mentioned about it as helpful in his Chinese language learning. When he was asked about what he thought was helpful in his Chinese language learning apart from lessons in class, he said:

“casual conversation that fits what we are learning”.

That kind of teachers' social chat with their learners may have an impact on learners' strategy use for their Chinese language learning although there were not many subjects found in the present study who engaged in conversations in Chinese language outside the classroom. In Table 2, 7 subjects mentioned that they engaged in Chinese conversations outside the classroom, 5 subjects mentioned that they practiced Chinese with classmates outside the classroom, and 7 subjects mentioned that they engaged in the local Chinese community.

To conclude about learners' self-directed language learning strategies, being experienced language learners, Hungarian Chinese learners, being experienced language learners, in the present study knew well for the use of language learning strategies and they used different language learning strategies in their Chinese language learning which is in line with Griffiths (2015) [9]. Their strategy choice was based on their knowledge of weaknesses in their Chinese language learning, and was also related to their teachers' strategy use.

CONCLUSION

In the globalization age, knowing more than one language is a strength for an individual in all aspects of his/her life. Thus, people learn their second or third or additional languages for their betterness. In the present study, L1 Hungarian speakers were learning Chinese as their third or additional language. It was found that their knowledge of the previously known and learned languages and the previous experience of language learning help their Chinese language learning. The analysis also indicated that since they were experienced language learners, they knew their strengths and weaknesses in their language learning, and they had self-directed language learning behaviors. In addition, they had their own language learning strategy preferences. The study also revealed that their use of self-directed language learning strategies in their Chinese language learning was seemed to be based on their teachers' teaching strategy use.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

As there was a lack of research on studying language learning preferences of Hungarian Chinese learners who were learning Chinese as their third or additional language, the results of the present study were hoped to help in filling the gap in literature. This study can also provide educational implications for Chinese language learners and teachers, and also helps provide information on third or additional language learning to other language learners, teachers, researchers, and other stakeholders.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author is indebted to all the subjects including Chinese teachers in this present study for their participation and the invaluable information they provided. Without them, this paper would not have been possible. Thanks also go to previous authors and scholars who did their studies on Third or Additional Language Acquisition.

REFERENCES

- [1] BALLA, Ágnes T. “What does an L3 learner already know?” *Achieving multilingualism: Wills and ways. Proceedings of the 1st International Conference on Multilingualism (ICOM)*. Castello dela Plane: Universitat JaumeI. (2008): 468–478.
- [2] BALLA, Ágnes T. *The role of second language English in the process of learning third language German*. Ph.D. Dissertation, University of Szeged, Szeged, 2012. 212 p. <https://doi.org/10.14232/phd.1658>
- [3] CENOZ, J., HUFEISEN, B., JESSNER, U. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. 208 p. <https://doi.org/10.21832/9781853595509>
- [4] CENOZ, J., JESSNER, U. *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. 271 p.
- [5] COHEN, A. D., LI, P. “Learning Mandarin in later life: Can old dogs learn new tricks?” *Contemporary Foreign Languages Studies* 396(12) (2013): 5–14.
- [6] COHEN, A. D., OXFORD, R. L., CHI, J. C. “Learning style survey: Assessing your own learning styles.” In: A. D. Cohen and S. J. Weaver (eds.) *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*: 15–21. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2002.
- [7] COHEN, A. D., WEAVER, S. J. “Strategies-based instruction for second language learners.” In: W. A. Renandya and G. M. Jacobs (eds.) *Learners and language learning*: 1–25. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1998.
- [8] DÖRNYEI, Zoltán. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. 270 p.
- [9] GRIFFITHS, C. “What have we learned from ‘good language learners’?” *ELT Journal* 69(4) (2015): 425–433. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv040>
- [10] c
- [11] 尤山度 (JÓZSA, Sándor). “几十年来匈牙利汉语教学的几点体会 Several ideas about Chinese teaching in Hungary.” *第二届国际汉语教学讨论会论文选 Selected Papers of the 7th International Symposium on Teaching Chinese as a Foreign Language* (1988): 653–654.
- [12] 李登贵 (LI, Denggui), 高军丽 (GAO, Junli), 王衡 (WANG, Heng). “匈牙利中文教学资源发展路径构建 Construction of the development path of Chinese teaching resources in Hungary.” *Journal of Yunan Normal University (Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition)* 4 (2021): 56–62.
- [13] OXFORD, R. L. “Language learning styles and strategies: An overview.” *GALA* (2003): 1–25.
- [14] RIVER, W. P. “Self-directed language learning and third-language learner.” *Paper presented at the Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages* (30th Philadelphia, PA, November 22–24, 1996): 1–13.

Appendix A

Questionnaire for Chinese Language Learners

Section I: Linguistic background

- (1) If you speak two or more languages in your daily life, please specify which language(s) you speak at home and which language(s) you speak in which environment (e.g. at school/ at work).
- (2) Your foreign language(s)
 - a. What is the first/second/third/fourth foreign language you have ever learned?
 - b. Please estimate your proficiency level of your first/second/third/fourth foreign language on 1 to 10 basis. Give 10 if you think you know your first/second/third/fourth foreign language at a native level (i.e. you know it as much as you know your mother tongue). Give 1 if you think you know very little about your first/second/third/fourth foreign language.

- c. At what age did you start learning your first/second/third/fourth foreign language?
 - d. Where/Under what circumstances did you learn your first/second/third/fourth foreign language?
 - e. Are you still learning that first/second/third/fourth foreign language?
 - f. If your answer is NO, at what age did you stop learning your first/second/third/fourth foreign language?
 - g. Why did you stop learning your first/second/third/fourth foreign language?
- (3) Apart from Chinese, what other foreign language(s) are you currently learning?

Section II: Chinese language learning experience

- (1) Do you think Chinese is similar to the language(s) you know/have learned?
- (2) With which language(s) you know/have learned is Chinese similar to?
- (3) What aspect(s) of that language do you think is/are similar to Chinese?
- (4) You have already had experience in learning a foreign language before you started learning Chinese. How did that experience help you in your Chinese language learning?
- (5) What are your strengths/weaknesses in learning Chinese?

Section III: Chinese language learning styles and preferences

- (1) Did your teacher use the whiteboard/greenboard in class to show you how to write a Chinese character, to explain you Chinese grammar, to practice Chinese tones, to make notes for your study at home, etc.? To what extent did your teacher's use of the whiteboard/greenboard help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.
- (2) Did your teacher use vocabulary flashcards in class to practice Chinese character(s) and/or Pinyin? To what extent did your teacher's use of vocabulary flashcards help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.
- (3) Did your teacher use ppt in her teaching? To what extent did your teacher's use of ppt help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.
- (4) Did your teacher use Chinese songs in her teaching? To what extent did your teacher's use of Chinese songs help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.
- (5) Did your teacher use video clips in her teaching? To what extent did your teacher's use of video clips help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.
- (6) Did your teacher use translation practice from Chinese to English and/or vice-versa in her teaching? To what extent did your teacher's use of translation practice help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.
- (7) Are there any other ways of your teacher's teaching which are not mentioned in the questionnaire? If your answer is YES, what are they and to what extent did your teacher's use of that strategy help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.

Section IV: Learning Chinese by yourself outside your Chinese class

- (1) Which of the following do you do in your Chinese language learning? To what extent did your use of that strategy help you in your Chinese language learning? Give 10 as the highest and 0 as the lowest.
 - a. Making vocabulary flashcards
 - b. Making tables of Chinese language
 - c. Making wall charts of semantically related vocabulary

- d. Watching Chinese video clips from Youtube or from other sources
- e. Practicing Chinese watching these video clips
- f. Downloading Chinese language materials
- g. Listening to Chinese songs
- h. Watching Chinese movies
- i. Engaging in Chinese conversations outside the classroom
- j. Practicing Chinese with classmates outside the classroom
- k. Engaging in the local Chinese community
- l. Please add here if you use any other strategies in your Chinese learning which are not included in the above list.

Appendix B

Questionnaire for Chinese Teachers

Section I: Strategies-based Instruction for Chinese Language

Please choose which of the following you did with your students in your class.

- (1) Describe, model, and give examples of potentially useful strategies
- (2) Elicit additional examples from students based on the students' own learning experiences
- (3) Lead small group/whole class discussions about strategies (e.g. reflecting on the rationale behind strategy use, planning an approach to a specific activity, and evaluating the effectiveness of chosen strategies)
- (4) Encourage their students to experiment with a broad range of strategies
- (5) Integrate strategies into everyday class materials, explicitly and implicitly embedding them into the language tasks to provide for contextualized strategy practice

Section II: Aspects of Motivational Teaching Practice

Please choose the ones you practice with your students in your class.

A. Creating the basic motivational conditions

- (1) establishing rapport with the students
- (2) fostering a pleasant and supportive classroom atmosphere
- (3) developing a cohesive learner group with appropriate group norms

B. Generating initial student motivation

- (1) enhancing the learners' Chinese Language-related values and attitudes
- (2) increasing the learners' expectancy of success
- (3) increasing the learners' goal-orientedness
- (4) making teaching materials relevant to the learners
- (5) creating realistic learner beliefs

C. Maintaining and protecting motivation

- (1) making learning stimulating
- (2) setting specific learner goals
- (3) presenting tasks in a motivating way
- (4) protecting the learners' self-esteem and increasing their self-confidence
- (5) allowing learners to maintain a positive social image
- (6) creating learner autonomy
- (7) promoting cooperation among the learners
- (8) promoting self-motivating strategies

D. Encouraging positive retrospective self-evaluation

- (1) providing motivational feedback
- (2) promoting motivational attributions
- (3) increasing learner satisfaction
- (4) offering rewards and grades in a motivating manner

ENGLISH ANTI-PROVERBS AS STYLISTIC DEVICES

Polina OLENEVA¹

ABSTRACT

This paper aims at exploring the types of English proverb transformation from a stylistic perspective. The data of the study consisted of 103 English anti-proverbs from various sources addressing certain topics in life. The analysis of English anti-proverbs in the data put emphasis on the frequency of the proverb transformations. Also, the analysis focused on the language users' choice of these types of transformations to introduce ideas or express feelings by changing original proverbs structurally. This choice may reflect a stylistic tendency based on patterning in each type of transformations. A future study can focus on a larger sample of anti-proverbs in English as well as in other languages to find out how these transformations can show certain stylistic choices of speakers.

KEYWORDS

Anti-proverbs, proverbs, transformations, stylistics, foregrounding.

1. INTRODUCTION

Generally, we resort to language as the medium to communicate our feelings, thoughts, and beliefs. Part of the daily language we employ is proverbs. Usually, we use proverbs for various purposes such as persuading others, reinforcing our own arguments, giving advice...etc. A proverb can be defined as “a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and memorable form and which is handed down from generation to generation”². This definition suggests that proverbs are sentences that are generally recognised by a group of people. Thus, there should be a consensus about the elements of each proverb which can transmit these sentences of the folk to next generations. Hence, the form and the function of the proverb per se will be consequently transferred as well. However, nothing is constant in this universe including languages which are heavily dynamic.

Users of language sometimes alter the original proverb to come up with a new form of the same proverb for various purposes. This new form of the original proverb is called anti-proverb. Wolfgang Mieder invented the term “*Antispruchwort*” (anti-proverb) for proverb transformations. These transformations are also known as alterations, parodies, variations, and fractured proverbs³. According to the definition of the proverb herein, an anti-proverb can be also a short sentence by an individual or individuals which contains “wisdom, truth, morals, and traditional views” but mostly in a satiric or humorous way. Thus, proverbs are more wide-spread than their anti-proverbs. Moreover, anti-proverbs typically deviate from the norm i.e., the “fixed and memorable form and which is handed down from generation to generation”.

¹ Eötvös Loránd University, polina_oleneva@icloud.com

² See Mieder [19: 3].

³ See Mieder [17: VII-X].

The history of anti-proverbs research commenced in 1980's with the collection of German anti-proverbs which was compiled by Wolfgang Mieder in his publication *Antisprichwörter*. In 1999, the first collection of English anti-proverbs was also conducted by Wolfgang Mieder with Anna Tóthné Litovkina in a book titled *Twisted 'Wisdom: Modern Anti-Proverbs*. Later, the research of anti-proverbs has been attempted in other languages such as Hungarian (e.g., T. Litovkina and Vargha⁴), French (e.g., Mignaval⁵), and Russian (e.g., Walter and Mokienko⁶). Moreover, there were more attempts to examine anti-proverbs in English (e.g., T. Litovkina and Mieder⁷) and German (e.g., Mieder⁸ and Gossler⁹).

The term anti-proverb was accepted by proverb scholars all over the world (e.g., T. Litovkina¹⁰; Mieder¹¹; T. Litovkina, and Vargha¹²; Barta¹³; among others). Proverbs can be altered in many ways such as adding or inserting further elements, omitting, or deleting other parts of the proverb, or substituting some components of the proverb¹⁴. Notwithstanding, the previous research mainly focused on the types of transformations of proverbs in different themes in various languages. There is a demand to study the anti-proverbs beyond the scope of merely listing types of transformations as in previous work. Thus, anti-proverbs can be investigated systematically under the umbrella of cognitive linguistics to find out the metaphorical aspect in these anti-proverbs. Also, anti-proverbs can be discussed within the area of stylistics forasmuch as anti-proverbs reflect speakers' linguistic choices. The current paper will be an attempt to cover this arena, i.e., the stylistics of anti-proverbs.

Stylistically speaking, these transformations of the original proverbs reflect tendencies as they will constitute patterns i.e., types of proverb transformation. Proverbs in general can well be a pattern for forming novel utterances¹⁵. According to Van Peer et. al.¹⁶, to reach generalisations there is a need to find patterns which can lead us to spot tendencies through empirical research. The current paper will be an endeavour to detect tendencies in the transforming proverbs into anti-proverbs or new proverbs as they were called by Valdaeva¹⁷. Usually, users of language alter the original proverbs to make their own ideas for their audience -whether they are listeners or readers- more prominent through textual patterning, i.e., foregrounding. This stylistic technique is defined as "the ways in which certain aspects of a text can be made to stand out or appear prominent through forms of textual patterning"¹⁸. For example, the anti-proverb *Money cannot buy happiness – but it can corrupt it!* has been created out of the original proverb {*Money cannot buy happiness*} to highlight the negative aspect of money by deviance through adding further element to the original proverb.

According to Stockwell¹⁹, foregrounding in discourse can be realised through various devices, such as repetition, innovative additions, novel syntactic structures, rhyme,

⁴ See T.Litovkina and Vargha [30-32].

⁵ See Mignaval [25].

⁶ See Walter and Mokienko [39-40].

⁷ See T.Litovkina and Mieder [15].

⁸ See Mieder [20, 21].

⁹ See Gossler [8].

¹⁰ See T.Litovkina [12-14; 35].

¹¹ See Mieder [17, 19].

¹² See T. Litovkina, and Vargha [30-33].

¹³ See Barta [3].

¹⁴ See T.Litovkina [35: 332].

¹⁵ See Valdaeva [37: 379].

¹⁶ See Van Peer et. al. [38].

¹⁷ See Valdaeva [37: 379].

¹⁸ See Gibbons & Whiteley [7: 16].

¹⁹ See Stockwell [27: 14].

alliteration...etc. These devices which mark foregrounding in the text are also detectible in types of anti-proverb transformation. Thus, foregrounding can work across various linguistic levels as the case with transformations. Hence, anti-proverbs are an output of certain phonological, semantic, grammatical, morphological, and/or lexical modifications in the original proverbs to make certain ideas stand out or to be more prominent. These transformations, in addition, can be regarded as instances of deviation from the expected or conventional proverb to grab the attention of the reader or the listener to a certain idea. This sort of deviance in speech by using anti-proverbs instead of the original proverbs can help the speakers or writers to make their ideas more conspicuous. This can happen when the user of language puts the anti-proverb which is an unexpected, novel, or deviant utterance in the foreground, while the original proverb which is repetitive, expected, or conventional in the background. This can happen for the same rationale for using proverbs in general i.e., to persuade, express feelings, advocate an argument...etc. Nevertheless, what makes the anti-proverbs more prominent is that this kind of deviation from the norm is in an ironic or satiric manner. This might allure other scholars to investigate the functions of anti-proverbs in discourse which is beyond the scope of the current paper.

Busse²⁰ stated that deviation is the transfer in terms of language from the conventions. Thus, for people proverbs are more conventional whereas anti-proverbs are more innovative. Hence, the main principle in foregrounding as a stylistic device is making certain units of language “perceived as uncommon, as deprived of automatization, as deautomized” and so on²¹. As far as anti-proverbs concerned, this kind of automatization in proverb can be violated according to Valdaeva²² by inserting unpredictable words or phrases or changing its constituents which reflects the basis of forming the anti-proverbs i.e., “defeated expectancy”. The change in the original proverbs is triggered off by language users who opt for an unpredictable presentation of conventional proverbs. This kind of unconventionality in reiterating already known proverbs in a novel way seeks for the attention of the listeners and/or a better or stronger delivering of a message. In the current paper, the analysis will try to show these novel ways of saying wide-spread proverbs.

Hence, the current study aims at exploring English anti-proverbs from stylistic perspective. Therefore, the analysis will show the structural aspects of anti-proverbs, and how these structural aspects can contribute to the persuasive power of the anti-proverbs. Also, the frequency of anti-proverb types will be taken into consideration to find out the most common types of these transformations. This paper is an attempt to show that speakers’ choices can reflect tendencies in the discourse through using certain textual patterns i.e., structural transformations.

2. DATA COLLECTION AND METHODOLOGY

Currently, there are various methods of altering proverbs that were analysed and discussed by famous paremiologists who have conducted in-depth research of anti-proverbs. Still, the most popular types of proverbs are alterations, i.e., addition (or insertion); omission (or deletion); substitution (replacing one of the components of the proverb); blending of proverbs; punning...etc. (see Mieder & Tóthné Litovkina²³; Litovkina & Mieder²⁴; Hrisztova-Gotthardt,

²⁰ See Busse [4: 112].

²¹ See Havranek [9: 10].

²² See Valdaeva [37: 383].

²³ See Mieder & Tóthné Litovkina [24].

T. Litovkina, Barta & Vargha²⁵; T. Litovkina et al.,²⁶ etc.). The most conventional types of transformations will be shown in the following section with descriptive examples.

The data for this study were collected from the book *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: A Collection of Anti-Proverbs*²⁷ by Anna Litovkina and Wolfgang Mieder. The data consists of 103 English anti-proverbs which address common life active themes i.e., marriage, money, work, religion, and love. Thus, the researcher limited her sample to these themes when she selected the anti-proverbs. Moreover, the anti-proverbs were categorised according to their structural transformation. Hence, the categorisation was limited to those anti-proverbs which exhibit only one type of change in the structure of the original proverb. There are many anti-proverbs have more than one type of transformation. The anti-proverbs which have more than one type of transformation are beyond the scope of the current sample. Furthermore, other rhetorical devices such as metaphor, allegory, pun...etc are not going to be discussed in the analysis as the focus in the current paper is on the structural aspect of anti-proverbs, and how this formal change can contribute to the communication as the meaning does.

3. DISCUSSION AND DATA ANALYSIS

Proverb alterations have various forms (for detailed analysis of techniques of variation in Anglo-American anti-proverbs, see T. Litovkina²⁸; T. Litovkina and Mieder²⁹; T. Litovkina et al.,³⁰). The most common types of proverb transformations will be demonstrated separately in the current section with some representative examples. Also, these examples will show how the anti-proverbs are being employed as stylistic devices by speakers of English. In addition, the frequency of transformation types will be discussed below to show how certain patterns reflect tendencies by speakers of English when they change a conventional proverb into new saying with a new structure and meaning. The author will attempt to justify these tendencies below.

The selection criteria of the anti-proverbs which are presented in the previous chapter tempted the researcher to analyse the anti-proverbs quantitatively as well as qualitatively. The variation in frequency for these types of transformation is crucial to understand how the speakers use these anti-proverbs as stylistic devices. Table 1 shows that the most frequent types of proverb transformations in the data are blending of proverbs, changing the second part of the original proverb, and replacing of one word with 21%, 20% and 18% respectively. This can be attributed to the flexibility in the proverb structure which allows to integrate other elements in the original proverb with maintaining the integrity of the new proverb or anti-proverb syntactically and semantically. However, the least frequent types of proverb transformation are the addition and omission with 9 and 8 instances respectively.

²⁴ See Litovkina & Mieder [15].

²⁵ See Hrisztova-Gotthardt et al. [11].

²⁶ See T.Litovkina et al. [36].

²⁷ See T. Litovkina & Mieder [15].

²⁸ See T. Litovkina [12-14].

²⁹ See T. Litovkina & Mieder [15: 17-26].

³⁰ See T. Litovkina et al. [36: 55-134].

Table 1 Frequency of transformation types in data

Type of Transformation	Frequency	Percentage
Addition in proverbs	9	8.7
Omission in proverbs	8	7.8
Replacing of one word	12	11.7
Replacing of two or more words	19	18.4
Changing the second part of the original proverb	21	20.4
Blending of proverbs	22	21.4
Repetition of identical words	12	11.7
Total	103	100.0

3.1 Addition in proverbs

Many proverb transformations have the original version of proverbs, but with certain changes. consequently, it can have an additional word or phrase inside of the anti-proverb. Usually, these additions can add ironical or sarcastic meaning to the original proverb. Typically, there are additions of one sound, two or three sounds, a new word, a phrase, a sentence, or a few sentences inside of proverbs as in the following examples

- (1) *Money talks, and it also stops talk {Money talks}³¹;*
- (2) *Money cannot buy happiness – but it can corrupt it! {Money cannot buy happiness};*

In the examples (1) and (2), it can be noticed that the original proverbs have additional parts at the end to elaborate the original meaning of the proverbs which resulted into anti-proverbs. This stylistic elaboration is done to foreground the power of money in the anti-proverbs. Moreover, the elaboration of the original proverb i.e., the anti-proverb, can present additional information that the proverb could not enunciate.

Also, the addition in certain anti-proverbs can be achieved by inserting new words, phrases, or sentences at the beginning of the original proverb. The incorporation of the proverb at the end a relevant idea introduces an anti-proverb as in examples (3) and (4). This addition to the original proverb makes the anti-proverb more situational as in the two examples below.

- (3) *It's not easy for a beautiful girl to believe that love is blind {Love is blind};*
- (4) *Many a widow finds it easy to marry again because dead men tell no tales {Dead men tell no tales}.*

Moreover, proverbs can be transformed into extended phrases by enlarging a proverb at the beginning and in the end as in the following examples.

- (5) *Every father knows that money talks mostly in the mother tongue {Money talks};*
- (6) *Both management and unions agree that time is money. They just can't agree on how much! {Time is money}.*

³¹ All original forms of anti-proverbs in the current paper will be presented within {} brackets.

Additionally, it is possible to combine a permanent phrase which can be more extended than a word but briefer than a clause, for example:

(7) *Half the world doesn't know how the other half lives on the husband's salary {Half the world doesn't know how the other half lives}.*

These various stylistic techniques of addition to the original proverbs reflect the flexibility of modifying the structure of these proverbs by incorporating new elements into various parts of the original proverbs. Language users make use of such structural flexibility to communicate their own ideas, opinions, and feelings more apparently. The addition at the beginning, end or middle of the original proverbs also reflects tendencies which can form patterns that yield novel proverbs or anti-proverbs.

3.2 Omission in proverbs

Typically, omission as one of proverb transformation types intersects with other types of transformations in the data. Namely, in other types of the transformations, omission is frequently present. Nevertheless, various examples of omission in proverbs, i.e., omission of one sound, omission of two or three sounds, omission of one word, omission of two or three words...etc will be presented to show stylistic techniques to express thought. For example, in (8), the omission of the sound /l/ in 'play' presents an innovative meaning to the original proverb. Also, this anti-proverb contains a change in the last part of the original proverb. This change in the original proverb aims at changing the topic of the original proverb i.e., *a housewife* in order to stress the importance of providing children with time for play or joy.

(8) *All work and no pay makes a housewife {All work and no play makes Jack a dull boy};*

In example (9), there is an omission of the sounds /s/ and /p/ in 'spoil' to add a specific meaning to the original proverb which is related to the quality of food. Also, the omission of a word is noticeable in example (10) which does not affect the grammaticality of the new proverb or anti-proverb since the verb can be both transitive and intransitive. This omission of the object in the original proverb introduces a new meaning in the anti-proverb to highlight the idea that familiarity can increase with time. In example (11), there is an omission of a phrase at the end of the of the proverb to present an anti-proverb which gives a negative meaning contrary to the original proverb.

(9) *Too many cooks oil the broth {Too many cooks spoil the broth};*

(10) *Familiarity breeds {Familiarity breeds contempt};*

(11) *He who fights and runs away, lives {He who fights and runs away, lives to fight another day}.*

Occasionally, creators of proverb alterations can amend a proverb so radically that simply some words are used from the original text. However, the form of the original proverb can be fully reordered as well as in example (12) where part of the original proverb i.e., *an apple a day* is used.

(12) *"I'm worried. My girl is running around with that new doctor in town." "Feed her an apple a day." {An apple a day keeps the doctor away};*

Also, in example (13) it can be noticed that the anti-proverb results from the structural rearrangement of words in the original proverb to introduce a sarcastic idea about food.

(13) *The noblest of all animals is the dog, and the noblest of all dogs is the hotdog. It feeds the hand that bites it {Don't bite the hand that feeds you}.*

Sometimes, there can be a truncation of the original proverb when only one part of the proverb is used (mostly the beginning). Hence, the shortened (or clipped) proverb can be applied as a note to the whole version. Usually, the speakers rely on the common knowledge that they share with listeners. This sort of shared knowledge provides a common ground which makes communication smoother. Besides, this reduced form of the proverb is a technique by interlocutors to grab attention to an expressed idea relying on the listeners' knowledge. Here are some examples of reduced forms of the original proverbs:

(14) *He who digs a pit...{Who digs a pit for another, falls into it himself};*

(15) *An apple a day...{An apple a day keeps the doctor away}.*

3.3 Replacing of one word

Another common way of altering proverbs is the replacement of one word. Generally, replacement occurs with first or last word of the proverb as in the following examples:

(16) *Home is where the mortgage is {Home is where the heart is};*

(17) *Avarice is the root of all evil {Money is the root of all evil};*

There are several examples of anti-proverbs with replacing of one word that have sexual connotations as in the example (18) where the word 'perfect' is replaced by the word 'pervert' to give a stronger message to the listener vis-à-vis the importance of sexual practice. Also, in example (19), the replacement of the word 'will' aims at foregrounding the idea of taking the medication for sexual dysfunction. Both substituted words in these examples almost rhyme with the new added words. This can reflect the phonological flexibility of the anti-proverbs building out of original proverbs.

(18) *Practice makes pervert {Practice makes perfect};*

(19) *Where there's a pill, there's a way {Where there's a will, there's a way}.*

Also, there are some examples of anti-proverbs where one word is switched with an antonym. This lexical substitution of the words with their antonym presents an anti-proverb which is the opposite of the original proverb as it is exemplified in (20) and (21):

It takes all kinds of people to unmake the world {It takes all kinds of people to make the world};

(20) *When riches come in at the door, love flies around and bars all the exits {When poverty comes in at the door, love flies out of the window};*

Thus, this type of proverb transformation by changing a key word in the original proverb shows a technique by speakers to make a shift in the topic by changing that word. This change in the proverb which results in a new proverb, or an anti-proverb, can also exhibit linguistic competence of the speakers by substituting words to make that kind of topic shift. Doubtlessly, this competence can motivate such stylistic variations in speech or writing.

3.4 Replacing of two or more words

Another way of proverb transformations is the substitution of two or more words in the original proverbs. Sometimes, the number of words in the anti-proverb can be different from the original saying. For instance, the Anglo-American proverb "Old soldiers never die, they

just fade away” is introduced as a prevalent example of this kind of transformation. In the examples (22-23), the anti-proverbs have the replacements of the words ‘*soldiers*’ and ‘*fade away*’ to present new meanings which are different from the original proverbs.

(21) *Old accountants never die; they just lose their balance;*

(22) *Old farmers never die, they just go to seed;*

Another example of this kind of proverb transformation can be found in the anti-proverbs in examples (24) and (25). The popular Anglo-American proverb “*A bird in the hand is worth two in the bush*” is transformed by the substitution of words “a bird”, “the hand”, or “the bush”:

(23) *A hair in the hand is worth two in the soup;*

(24) *A bird on a bonnet is worth five on a plate;*

In other cases, two words in the proverb are substituted with other phonologically related words. In the examples (26) and (27), we can notice this kind of word change.

(25) *A brain is no stronger than its weakest think {A chain is no stronger than its weakest link};*

(26) *Too many looks spoil the troth {Too many cooks spoil the broth};*

Finally, there is a case where an original proverb has a word repetition as in “*Laugh and the world laughs with you; cry and you cry alone*”. This proverb has two anti-proverbs, examples (28) and (29) with parallel structures with the original proverb.

(27) *Plant and the world plants with you. Weed and you weed alone.*

(28) *Eat and the world eats with you; wash dishes and you wash alone;*

3.5 Changing the second part of the original proverb

Another very common type of proverb transformation is changing of the second part of the original proverb. At times, there are some anti-proverbs where the part of the proverb is completely replaced. The most common proverb in the framework of this alteration is “*If at first you don’t succeed, try, try again*”. This particular proverb has the biggest number of transformations (i.e., 65 anti-proverbs) according to the T.Litovkina and Mieder³² collection of Anglo-American anti-proverbs. There are examples of some of them:

(29) *If at first you don’t succeed, blame it on your wife;*

(30) *If at first you don’t succeed, do it the way your wife told you;*

This change in the second part of the proverb presents a kind of ‘plot twist’ for listeners as the ending of the well-known proverb is modified by the speaker using a totally different ending. This unexpected linguistic behaviour can constitute a stylistic technique by speakers for several reasons one of them is satire.

3.6 Blending of proverbs

This concerns mixing of two or more proverbs. This process also called *blending* or *contamination*. It can be also defined as “a twisted proverb that uses more than one phraseological unit; at least one of them is necessarily a proverb or a proverb pattern.”³³. In other words, some components of the proverb are substituted by a part of different proverb or

³² See T. Litovkina & Mieder [15].

³³ See Barta [1,2: 122].

proverbs. In other cases, another proverb can be included in the entire original proverb. This category of anti-proverbs is the most common in the current study data with 22 anti-proverbs. Below, there are two examples of blending of parts of two proverbs:

- (31) *A penny saved gathers no moss* {*A penny saved is a penny earned*; *A rolling stone gathers no moss*};
(32) *A stitch in time gathers no moss* {*A stitch in time saves nine*; *A rolling stone gathers no moss*};

There are some examples of blending the same two proverbs which can be called *twins* (the term was offered by Péter Barta³⁴). In this case the two proverbs exchange their parts to present two novel proverbs or anti-proverbs as in examples (34) and (35).

- (33) *Beauty is the best policy* {*Beauty is only skin deep*; *Honesty is the best policy*};
(34) *Honesty is only skin deep* {*Honesty is the best policy*; *Beauty is only skin deep*}.

Interestingly, in few cases, the second parts of two different proverbs are mixed to form an anti-proverb. Here is one example from the data:

- (35) *Two in a bush is the root of all evil* {*A bird in the hand is worth two in the bush*; *Money is the root of all evil*}.

Less frequently, some anti-proverbs include a common element or get quite the same structure of the original proverbs as in example (37) and (38).

- (36) *A sleeping dog never bites* {*Let sleeping dogs lie*; *A barking dog never bites*};
(37) *Better late than sorry* {*Better late than never*; *Better safe than sorry*}.

Moreover, there are anti-proverbs which are result of mixing two complete proverbs.

- (38) *An eye for an eye, a tooth for a tooth – a fair exchange is no robbery* {*An eye for an eye, a tooth for a tooth*; *A fair exchange is no robbery*};
(39) *Look before you leap out of the frying pan into the fire* {*Look before you leap*; *Out of the frying pan into the fire*}.

In addition, anti-proverbs can be made by blending a proverb with well-known sayings, idioms, or famous expressions as in the following examples:

- (40) *Buggery: For sexists, the right peg in the wrong hole. Different pokes for different folks* {*A square peg in a round hole*; *Different strokes for different folks*};
(41) *Like father, like son: the infant who tries to get his toes into his mouth, probably has a father who is also trying to make ends meet* {*Like father, like son*; *to make ends meet*}.

The book of T. Litovkina et al.³⁵ contains unique examples of blending three or more proverbs together. These transformations have modifications of one or two words which were replaced by phonologically related phrases:

- (42) *Meat wrappers. Different cloaks for different folks. They cover a multitude of skins. To wear is human. Man does not live by thread alone. "As ye sew so shall ye rip."* {*Different strokes for different folks*; *Charity covers a multitude of sins*; *To err is human*; *Man does not live by bread alone*; *As you sow, so shall you reap*};

³⁴ See Barta [3].

³⁵ See T. Litovkina et al. [36].

3.7 Repetition of identical words

This type of transformations shows several varieties of repetition in anti-proverbs. According to Neal Norrick³⁶, repetition generates parallelism which is a distinctive feature of proverbs. This repetition can be in terms of pronunciation, lexical items and meaning which can proverbs more memorable and help speakers to persuade listeners. This repetition can constitute one type of proverb transformations. For example, the repetition in anti-proverbs can be of one word which can be used twice in the anti-proverb. It occurs when the original proverb does not have any changes, but the word repetition happens in the additional form, which generally comes after the original proverb as in the examples below:

(43) *Love laughs at locksmiths... What's so funny about locksmiths?* {Love laughs at locksmiths}.

However, sometimes the word repetition can replace an original word with another word in the original proverb as in the examples:

(44) *Feed a cold, feed a fever* {Feed a cold, starve a fever};

(45) *Fools rush in where fools have been before* {Fools rush in where angels fear to tread}.

Intermittently, two or more words can be repeated in anti-proverbs:

(46) *You can't have your cake and eat it too ... but you can't eat cake unless you have it* {You can't have your cake and eat it too};

(47) *Better to be an old man's darling than a young man's slave ... and even better to be a young man's darling than an old man's slave* {Better to be an old man's darling than a young man's slave}.

Nevertheless, creators of transformations can repeat one word or a saying three or four times:

(48) *In the spring a young man's fancy lightly turns – and turns – and turns* {In the spring a young man's fancy lightly turns to thoughts of love};

Furthermore, the repetition in anti-proverbs can duplicate sounds or numbers of sounds. Or it can repeat words which sound very similar to each other:

(49) *Humourists should be seen and not obscene* {Children should be seen and not heard};

Finally, some words or expressions in the original proverb can be repeated three or four times in anti-proverbs as in the following:

(50) *If at first you don't succeed, just keep suckin' till you do suck seed* {If at first you don't succeed, try, try again};

(51) *Love laughs at locksmiths, but not at locks – at least, not at wedlock* {Love laughs at locksmiths}.

³⁶ See Norrick [26: 121].

4. CONCLUSION

The current study focused on Anglo-American anti-proverbs (deliberate proverb innovations, alterations, parodies, transformations, and variations). The analysis in this paper tried to highlight the foregrounding aspect of English anti-proverbs. This kind of foregrounding in English anti-proverbs is realised through transformations of English proverbs into anti-proverbs. The most common types of proverb transformations (e.g., addition in proverbs, omission, replacing of one word, substituting of two or more words, changing the second part of the original proverb, blending, repetition of identical word) were discussed and demonstrated in the third part of the paper.

The analysis showed that the most common types of proverb transformations were blending and changing two or more words. This can be attributed to speakers' choice to express more than one idea by using different proverbs and mixing them or changing several key words in the original proverb to express these ideas. On the whole, speakers maintained the grammaticality of the original proverbs as well as semantic structure. Nevertheless, the conceptual structure and conventional denotation in the anti-proverb deviate to grab the attention of the listeners.

These transformations in English proverbs may exhibit deviations that can make the ideas more prominent to attract the listeners or readers' attention. These transformations can work as stylistic devices in the discourse that can augment the quality of message delivery by linguistically deviating from the norm. Future research with a larger corpus and different genre may show more evidence on the role of anti-proverbs as stylistic devices.

REFERENCES

- [1] BARTA, Peter. 2003. A közmondásvegyülések helye a francia ferdített közmondások között. (Conference presentation.) *Szintagmatikus és asszociatív viszonyok a nyelvben scientific conference*, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke, Budapest.
- [2] BARTA, Peter. 2005. La place des proverbes-valises parmi les proverbes détournés du français. *Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös nominatae, Sectio Linguistica XXVI*: 119–132 Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- [3] BARTA, Peter. 2006. Contamination in French anti-proverbs. (Conference presentation.) *EUROPHRAS*, Pannon Egyetem Germanisztikai Intézete – Európai Frazeológiai Társaság, Veszprém.
- [4] BUSSE, Beatrix. Genre. In STOCKWELL, P. & WHITELEY, S. (Eds) *The Cambridge handbook of stylistics* (pp. 103-116). Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- [5] CARSON, Williams, Fionnuala. 2007. Proverbs in wellerisms. *Acta Ethnographica Hungarica* 52 (1): 177–190.
- [6] CARSON, Williams, Fionnuala. 2002. *Wellerisms in Ireland*. Burlington: The University of Vermont.
- [7] GIBBONS, Alison and WHITELEY, Sara. 2018. *Contemporary Stylistics. Language, Cognition, Interpretation*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748682782>
- [8] GOSSLER, Erika. 2005. *Besser Arm dran als Bein ab. Anti-Sprichwörter und ihresgleichen*. Wien: Edition Praesens.
- [9] HAVRANEK, Bohuslav. 1964. 'The Functional Differentiation of the Standard Language', in Garvin, P. L. (trans. and ed.) *A Prague School Reader on Aesthetics, Literary Structure and Style*, Washington DC: Georgetown University Press, pp. 3–16.
- [10] HOFMANN, Winfried. 1959. *Das rheinische Sagwort. Ein Beitrag zumSprichwörterkunde*. Siegburg: F. Schmitt.

- [11] HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina, T. LITOVKINA, Anna, BARTA, Peter, VARGHA, Katalin. 2018. Anti-proverbs today: a comparative linguistic analysis of five languages [A közmondásferdítések ma: Öt nyelv anti-proverb iumainak nyelvészeti vizsgálata]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- [12] LITOVKINA, Anna. T. 2005. *Old Proverbs Cannot Die: They Just Fade into ParoDY: Anglo-American Anti-Proverbs*. Habilitációs dolgozat. Budapest: ELTE (manuscript).
- [13] LITOVKINA, Anna T. 2006. A Good Pun Is Hard to Find: Punning in Anglo-American Anti-Proverbs. In *The Metaphors of Sixty: Papers Presented on the Occasion of the 60th Birthday of Zoltán Kövecses*, ed. Réka Benczes and Szilvia Csábi, 260–270. Budapest: Department of American Studies, School of English and American Studies, Eötvös Loránd University.
- [14] LITOVKINA, Anna. T. 2007. “He Who Laughs, Lasts”: The Most Common Types of Alteration in Anglo-American Anti-Proverbs. In *Kritik und Phrase: Festschrift für Wolfgang Eismann zum 65. Geburtstag*, ed. Peter Deutschmann, 761–780. Praesens Verlag: Wien.
- [15] LITOVKINA, Anna. T., and MIEDER, Wolfgang. 2006. *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: A Collection of Anti-Proverbs*. Burlington: The University of Vermont—Veszprém: The Pannonian University of Veszprém.
- [16] MIEDER, Wolfgang. 1982. Sexual content of German wellerisms. *Maledicta* 6: 215–223.
- [17] MIEDER, Wolfgang. 1983. *Antisprichwörter*. Band I. Wiesbaden: Verlag für deutsche Sprache. 2. kiadás.
- [18] MIEDER, Wolfgang. 1989. *American proverbs: A study of texts and contexts*. Bern: Peter Lang.
- [19] MIEDER, Wolfgang. 2004. *Proverbs: A Handbook*. Westport & London: Greenwood Press.
- [20] MIEDER, Wolfgang. 2014. “Wer andern eine Grube gräbt ...”. *Sprichwörtliches aus der Bibel in moderner Literatur, Medien und Karikaturen*. Wien: Praesens Verlag.
- [21] MIEDER, Wolfgang. 2017. “Entkernte Weisheiten”. *Modifizierte Sprichwörter in Literatur, Medien und Karikaturen*. Wien: Praesens Verlag.
- [22] MIEDER, Wolfgang and BRYAN G. B. 1994. “As Sam Weller said, when finding himself on the stage”: Wellerisms in dramatizations of Charles Dickens’ *Pickwick Papers*. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship* 11: 57–76.
- [23] MIEDER, Wolfgang and KINGSBURY Stewart, A., eds. *A dictionary of wellerisms*. New York: Oxford University Press, 1994.
- [24] MIEDER, Wolfgang & TÓTHNÉ LITOVKINA, Anna. 1999. Twisted wisdom: Modern anti-proverbs. Burlington: The University of Vermont.
- [25] MIGNAVAL, Philippe. 2004. *Proverbes pour rire – De faux proverbes plus vrais que les vrais*. Paris: Marabout.
- [26] NORRICK, N. R. 1991. ‘One is none’: Remarks on repetition in proverbs. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship* 8: 121–128.
- [27] STOCKWELL, Peter. 2002. *Cognitive Poetics. An Introduction*. London, New York: Routledge.
- [28] T. LITOVKINA, Anna. 2005. *Old Proverbs Cannot Die: They Just Fade into ParoDY: Anglo-American Anti-Proverbs*. ELTE. Habilitációs dolgozat. (manuscript).
- [29] T. LITOVKINA, Anna. 2007. Introduction. *Acta Ethnographica Hungarica* 52 (1), 3–16.
- [30] T. LITOVKINA, Anna & VARGHA, Katalin. “Éhes diák pakkal álmodik”. *Egyetemisták közmondás-elváltoztatásai*. Budapest: Private publication, 2005a.
- [31] T. LITOVKINA, Anna & VARGHA, Katalin. “Viccében él a nemzet”. *Magyar közmondás-paródiák*. Budapest: Private publication, 2005b.
- [32] T. LITOVKINA, Anna & VARGHA, Katalin. “Viccében él a nemzet”. *Válogatott közmondás-paródiák*. Budapest: Nyitott Könyvműhely, 2006.
- [33] T. LITOVKINA, Anna & VARGHA, Katalin. 2012. Common types of alteration in Hungarian anti-proverbs. In *Hungarian Humour*, ed. T. Litovkina, Anna, Péter Medgyes, Judith Sollosy, and Dorota Brzozowska, 287–315. Cracow: Tertium Society for the Promotion of Language Studies.
- [34] T. LITOVKINA, Anna, VARGHA, Katalin., BARTA, Peter and HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina. 2007. Most frequent types of alteration in Anglo-American, German, French, Russian and Hungarian anti proverbs. *Acta Ethnographica Hungarica* 52 (1): 47–103.

- [35] T. LITOVKINA, Anna. 2015. In: HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina, – VARGA, M. A. (eds.) *Anti-proverbs.: Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies*. Warsaw–Berlin: De Gruyter Open, 326–352.
- [36] T. LITOVKINA, Anna, HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina, BARTA, Peter, VARGHA, Katalin & MIEDER, Wolfgang. 2021. *Anti-Proverbs in Five Languages: Structural Features and Verbal Humor Devices*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89062-9>
- [37] VALDAEVA, Tatiana. 2003. Anti-proverbs or new proverbs: The use of English anti-proverbs and their stylistic analysis. *Proverbium* 20, 379–390.
- [38] VAN PEER, Willie, ZYNGIER, Sonia and HAKEMULDER, Jèmeljan. 2007. Foregrounding: Past, Present, Future. In: Hoover, David L.–Lattig, Sharon (eds.): *Stylistics: Prospect and Retrospect* (pp. 1–22). Amsterdam, New York: Rodopi.
- [39] [Walter and Mokienko] Вальтер, Х, and Мокиенко, В. 2001. “Пословицы русского субстандарта” (*Материалы к словарю*). Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität für Slawistik.
- [40] [Walter, H.] Вальтер, Х. & Мокиенко, В. 2005. *Антипословицы русского народа*. Санкт Петербург: Нева.

***INTERKULTURÁLIS TÁRSADALMI, IRODALMI ÉS NYELVI KAPCSOLATOK
SZEKCIÓ***

***SEKCIA
INTERKULTÚRNE SPOLOČENSKÉ, LITERÁRNE A JAZYKOVÉ KONTAKTY***

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

Szabolcs Simon, PhD.

<https://doi.org/10.36007/4508.2023.71>

„A DEMOKRÁCIA KULISSZÁINAK TAKARÁSÁBAN A GYEPLŐT SZOROSAN KÉZBEN KELL TARTANI”

(Az igazságszolgáltatás rendszerének felépítése Németország
szovjet megszállási övezetében 1945 és 1948 között)

EGED Alice¹

ABSTRACT

Well-organised and predictable jurisdiction is the foundation of social peace. When the Second World War ended, Germany was in ruins, however, and the hard task of rebuilding the country, including the establishment of the justice system, awaited the Germans and the victorious Allies occupying Germany. In the Soviet occupational zone, criminal procedures lacking the rule of law were started, with the indictment for collaborating with the National Socialist regime. As a result, four fifths of people working in the justice system lost their jobs. The process of establishing the new system of jurisdiction was characterised by concentration of power and subordination to political interests. In the recruitment process, superseding of political opponents proved more important than professional expertise.

KEYWORDS

Germany (1945-1948), jurisdiction, establishment of the justice system, Soviet occupational zone, denazification, Eugen Schiffer, lay judge

BEVEZETÉS

A második világháború győztes nagyhatalmai megszállták Németországot, amely katonai veresége következtében elveszítette önállóságát és nemzetközi jogi szuverenitását. Az Egyesült Államok, Nagy-Britannia és a Szovjetunió 1945 nyarán Potsdamban véglegesítették a megszállási zónák határait, illetve megállapodtak az ország teljes leszerelésében és demilitarizálásában, valamint az úgynevezett náci-tisztítási folyamat megindításában és a háborús bűnösök bíróság elé állításában. A megszállóknak azonban egészen eltérő elképzelései voltak a közös tervek megvalósításának módjáról. A növekvő politikai és ideológiai különbségek végül Németország megosztásához vezettek: létrejött Bizónia, majd Trizónia, a Szovjetunió pedig nagy erővel dolgozott a maga zónájának bolsevizálásán. A győztesek közötti pengéváltások hamar túlléptek a hatalomért és a befolyásért folytatott harcon, és olyan világnézeti konfliktus alakult ki, amelyre George Orwell már 1945 őszén megelőlegezte a hidegháború fogalmát. [1] Orwell egyébként 1945 márciusában, miután az amerikai csapatok bevonultak Kölnbe, az angol *The Observer* tudósítójaként saját szemével győződhetett meg a pusztítás mértékéről. Noha a vérontás és a rombolás Brüsszeltől Sztálingrádig mindenhol nyomot hagyott, a Kölnben látottak olyannyira mélyen megrendítették, hogy szinte kétsége támadt a civilizáció folyamatosságát illetően. [2]

¹ Dr. Eged Alice PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), e-mail: eged.alice@drhe.hu. (A szöveg megírása idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesültem – E. A.)

A SZOVJET HATALOM BERENDEZKEDÉSE A KELETI ZÓNÁBAN

A Vöröshadsereg által megszállt területen a közel hatvanezer főt számláló szovjet katonai adminisztráció, a Németországi Szovjet Katonai Közigazgatás (SMAD) gyakorolta a főhatalmat. Sztálin a SMAD vezetőjévé Zsukov marsallt nevezte ki. A szovjet zóna politikai éthosza az antifasizmuson nyugodott, és ez a rendszert legitimáló ideológia elvben kizárt mindenféle kontinuitást a nemzetiszocialista rezsimmel. A megszálló orosz hatalom politikáját kezdetben ambivalens magatartás jellemezte. A represszív jellegű intézkedések mellett tetten érhető volt a pragmatikus hozzáállás is, mert fenn akarta tartani a nyugati hatalmakkal való együttműködést, hiszen ekkor még nem számoltak Németország felosztásával.

A győzteseket tömörítő Szövetséges Ellenőrző Tanács (SZET) több határozata érintette az igazságszolgáltatás náciatlanítását. A SZET 1945. szeptember 20-án hatályon kívül helyezett huszonöt, a nemzetiszocialista rezsim idején meghozott jogszabályt, majd az október 20-án és 30-án, illetve a december 20-án kiadott rendelkezések rögzítették az új igazságszolgáltatási rendszer alapelveit: az 1933 előtti tradicionális jogállami struktúrához való visszatérést, a különbíróóságok és a rögtönítélő bíróságok megszüntetését, a bírói függetlenség visszaállítását, a nemzetiszocialista rendszert kiszolgáló jogászok kizárását, és lehetőség szerint az ítélezés gyors újra indítását. A SZET 1946. január 12-én kihirdetett 24. számú direktívája pedig előírta, hogy minden olyan személyt azonnal el kell bocsátani az állásából, akik aktív tagjai voltak az NSDAP-nek vagy ellenségesen viszonyulnak a megszálló hatalmakhoz. A direktíva pontosan meghatározta azokat a beosztásokat, amelyek a jogszabály hatálya alá estek, így például a Népbíróóság és a különbíróóságok összes bírója és ügyésze, a rögtönítélő bíróságok vezetői, az NSDAP, SA és az SS állományába tartozó jogászok, a Birodalmi Bíróság, a tartományi fellebbviteli bíróságok, a tartományi bíróságok, az igazságügyi minisztérium vezetői, a Nemzeti Munkafront jogi osztályának vezetői minden vizsgálat nélkül, ipso iure elveszítették állásukat. Az elbocsátásokban érintettek személyi körét a SZET 1946. október 12-ei 38. számú direktívája még tovább szélesítette.

A győztes hatalmak intézkedései egyetértésre találtak a szovjet zónában újjáalakult polgári pártok, illetve a kommunista párt, valamint a koncentrációs táborok túlélőinek és a börtönből kiszabadított foglyok elképzeléseivel. A megszállás első heteit és hónapjait az általános összeomlás jellemezte, a közigazgatás leállt, nem működtek sem a hivatalok, sem a bíróságok. Az igazságszolgáltatásban dolgozók kihallgatása és az elbocsátások már 1945 májusában megkezdődtek, amelyek jogi hátterét a SZET határozatai és azok alapján megszületett szovjet parancsok alkották.

A német lakosság nem fogadta szívélyesen a bevonuló orosz csapatokat. A katonák nyomában megjelent titkosrendőrség több mint 150 ezer németet internált a zónában felállított új táborokba, de sokukat a nemzetiszocialisták által épített koncentrációtáborokba hurcoltak, illetve elvitték a Szovjetunióba, és nem kímélték a fiatalokat sem. [3] Noha a hatalom új birtokosait nem az elhurcolt emberek megsemmisítésének vágya vezérelte, az elviselhetetlen tábori körülmények mégis több mint 40 ezer ember halálát okozták. [4]

Az alapvetően a szovjet katonák ügyeiben ítélezési felhatalmazással rendelkező katonai törvényszék, az SMT német civil személyek büntető ügyeiben is illetékességet tulajdonított magának, és a SZET 10. számú törvényét és a szovjet büntetőtörvénykönyv egyes szakaszait alkalmazva a nyilvánosságot mellőzve védő és mentesítő tanúk nélkül 15-20 perces tárgyaláson a fellebbezés lehetősége nélkül járt el velük szemben. A SZET 10. számú törvénye valójában a németek németek vagy hontalanok ellen elkövetett bűncselekmények esetében a német bíróságokat ruházta fel illetékességgel. A büntetőeljárás alá vont személyeket a nemzetiszocialista rezsimmel való együttműködéssel vádolták, de sok esetben képezte a vád tárgyát

a szovjet hatóságokkal szembeni „ellenforradalmi” tevékenység. A jogállami garanciákat nélkülöző eljárások során becslések szerint 45 000 embert ítéltek el. Számos esetben halálos ítélet született, számukat több ezerre becsülik, igaz nem mindegyiket hajtották végre. [3]

Az igazságszolgáltatást érintő elbocsátások első hullámában, 1945 májusa és szeptembere között több mint tízezer ember, jogászok és igazgatási dolgozók veszítették el az állásukat. Számuk az elkövetkező hónapokban jelentősen megnőtt, a pontos számok azonban ebben az esetben sem ismertek. A szovjet hatóságok vizsgálódásait megkönnyítette, hogy a keleti zónába került egykori náci bíróságok anyagait szinte teljes egészében megtalálták. Az elbocsátottak nem csak az állásukat veszítették el, hanem sok esetben internálták őket, és voltak olyanok is, akik valamelyik nyugati zónába menekültek.

A SMAD elsősorban a Walter Ulbricht vezette Moszkvából hazatért kommunistákra támaszkodott. A politikai pártok működését nem tiltották meg, de tevékenységük hamar névlegessé vált, így például a Németországi Szociáldemokrata Párt, a Kereszténydemokrata Unió, Liberális Demokrata Párt és a többiek is néhány hónap elteltével már csupán alibipártokként tevékenykedtek. A szociáldemokrata párt 1946 áprilisában a kommunisták kezdeményezésére és orosz nyomásra kényszerűségből egyesült a kommunistákkal, és így létrejött a Németország Szocialista Egységpártja (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, SED), amely „összszehangolta” a pártok működését és irányította az országot egészen az NDK megszűnéséig. A SED az igazságos társadalom megteremtését a tudományos szocializmus társadalmi-politikai modelljét alkalmazva képzelte el, és nem engedett teret az ettől eltérő elképzelések megvalósításának. A kierőszakolt pártegyesülés után hamar elkezdődött a szociáldemokrata politikusok háttérbe szorítása, akik 1947 szeptemberében a SED 2. kongresszusán végérvényesen vereséget szenvedtek. A hatalmi ágak szétválasztása merő fikció lett, a minden hatalom a népe szlogen pedig tulajdonképpen a normatív működés elvetésének ürügyül szolgált. Így az állam és a jog a SED politikája megvalósításának pusztá eszközeivé váltak.

A politikai változások mellett 1945 nyarától mélyreható társadalmi és gazdasági átalakulás következett be: kisajátították a száz hektárnál nagyobb birtokokat, államosították a gyárakat, az ipari üzemeket, a bányákat, a bankokat, átalakították az oktatást. A megszállók háborús jóvátétel címén óriási összegben vontak ki ipari és mezőgazdasági eszközöket, valamint pénzügyi tartalékokat. Az intézkedések nem csupán a nemzetiszocialista háborús bűnösöket érintették, hanem a „nyugati típusú monopolkapitalizmus megtestesítőit” is, mert az orosz álláspont szerint a monopolkapitalizmus volt a náciizmus táptalaja.

A náciitlanítási eljárások, amelyek lehetőséget adtak a régi elit eltávolítására, elsősorban a közigazgatás, a rendőrség, az igazságszolgáltatás és az oktatás területére terjedtek ki. Az új elit tagjaival szemben elsőrendű elvárás volt a politikai lojalitás, amely sokkal meghatározóbbnak bizonyult a szakmai hozzáértésnél. Ennek következtében az egyes szervek munkáját kevésbé a hatékonyság mint inkább a múltó lelkesedés határozta meg. Ez különösen a rendfenntartó szervek esetében mutatkozott meg. Ez a terület volt a Szovjetunió és a német kommunisták számára a legfontosabb, és ezért az újjászervezett rendőri apparátus tagjai csak egy rendkívül szigorú ellenőrzési mechanizmus után kaphatták meg a megbízásukat. A lojalitás mindenek fölé helyezése azonban nem bizonyult elégségesnek a bűnözés gyorsütemű növekedése megállításához, ami növelte a lakosság orosz és kommunista ellenességét.

AZ IGAZSÁGSZOLGÁLTATÁS SZERVEZETRENDSZERÉNEK KIÉPÍTÉSE

A Berlin-Karlshorstban székelő SMAD Moszkvától kapta az utasításokat, és szoros kapcsolatban állt az állambiztonsági hatósággal, az NKVD-vel. A szövetséges hatalmak megállapodása alapján a SMAD-nak az igazságszolgáltatás újbóli megindításához kapcsolódó kérdésekben együtt kellett működnie a nyugati zónák illetékes hatóságaival. A négy zóna Berlinben közösen felállította azt a jogi hatóságot, amely 1949 februárjáig az egyeztető fórum szerepét látta el.

A SMAD az 1945. július 27-én kiadott 17. számú parancsával tizenegy központi hivatalt hozott létre, amelyek területi szervekkel rendelkeztek a zóna egyes tartományaiban és azok kerületeiben. A kerületi, a tartományi és a központi egységek egymásra épültek, a döntéshozatali mechanizmus teljes egészében centralizált volt. A tizenegy központi hivatal egyike volt a jogi osztálynak. A jogi osztály vezetője 1949 elejéig a jogász végzettségű Jakov Karaszjov moszkvai egyetemi oktató volt. Az osztálya két alosztályra tagolódott, az egyik jogszabály-előkészítő csoportként tevékenykedett, míg a másik feladatai közé tartozott a nemzetiszocialista törvények felülvizsgálata, az igazságszolgáltatás újraindítása feltételeinek a kidolgozása, a nácielleni összefüggő levelezés koordinálása a szövetségesekkel és a Németországban tartózkodó szovjet állampolgárok számára jogi segítségnyújtás. Karaszjov osztálya a megszállás időszakában 19-35 fővel dolgozott, és jellemzően nem volt katonai rangjuk. [4] A jogszolgáltatás megszervezésében a jogi osztályon kívül a SMAD egy másik osztálya, a volt NKVD-tiszt, Pavel Malkov vezette belügyi osztály rendelkezett még illetékességgel. A német munkatársakat alkalmazó Deutsche Justizverwaltung (DJV), amely német oldalról az igazságszolgáltatás központi igazgatási feladatait látta el, a SMAD jogi osztályának volt alárendelve, a belügyi osztállyal nem volt közvetlen kapcsolata.

A szovjet megszállás alá került tartományok közül, így Brandenburgban, Szászországban, Szászország-Anhaltban és Thüringiában a SMAD koordinálásával már 1945 nyarán önálló igazságügyi minisztériumok jöttek létre, míg Mecklenburg-Előpomerániában egy a tartományi miniszterelnök felügyelete alá tartozó jogi főosztályt hoztak létre. [12] Rövid szünet után megkezdték működésüket a tartományi fellebbviteli bíróságok és ügyészségek is. A DJV 1945 augusztus 1-jén alakult meg, és kezdetben nem rendelkezett utasítási joggal a tartományok igazságügyi szervei felett. Szervezeti felépítése a porosz igazságügyi minisztérium struktúráját követte, a központi hivatal felügyelete mellett hét osztályt állítottak fel. Feladatkörei között szerepelt többek között a tartományi törvénykezési munka segítése és ellenőrzése, a nácielleni eljárások figyelemmel kísérése, az igazságügyi szervek személyi állományának megtalálása, a jogászképzés átalakításának kidolgozása, az ügyvédi és a jegyzői működés engedélyezése és 1947 januárjától a Neue Justiz szakmai folyóirat gondozása, valamint statisztikai adatszolgáltatás az egyes hivataloktól befutott információk alapján. Hosszú harcok után feladatkörét és illetékességi körét 1947-től kibővítették. A tartományok tiltakozása ellenére megkapta a tartományi igazságügyi minisztériumok feletti utasítási jogot, igaz nem teljes körűen és nem minden ügykörre vonatkozóan. Időközben tartományi parlamenti választásokat is tartottak, és az ennek nyomán 1946 őszén felállt parlamentek maguknak követelték a törvényhozó hatalomhoz kapcsolódó jogosítványok teljes körét, korlátozva ezzel a DJV cselekvésének hatóságát. A döntési folyamatok központosítása, a szervezetrendszer széttagoltsága, a váltakozó struktúra és főképpen a politika irányából érkező egyre erőszakosabb befolyásolás számtalan probléma forrása volt. Ezen az sem változtatott számottevően, hogy a DJV, a tartományi minisztériumok, a fellebbviteli bíróságok és az ügyészségek vezetői 1946 márciusától kezdve rendszeresítették megbeszéléseiket, amelyekre 1948-ig tizenkét alkalommal került sor.

A munkatársak kiválasztásában a SMAD-nak volt döntő szerepe, még az egyes osztályok vezetői is kevés befolyással rendelkeztek a személyi ügyekben. A központi ellenőrzés intenzíven működött, a SMAD vezetése számos alkalommal küldött ellenőröket a vidéki szervekhez. A SMAD hivatalait pedig a szovjet titkosszolgálat tartotta erős kontroll alatt, sőt közvetlen beleszólása volt a napi ügymenetbe, és befolyásolta a döntéseket. A német kommunisták ezzel szemben az igazságszolgáltatás új rendszerének felépítése körüli vitáknak a katonai megszállás első esztendejében nem voltak aktív résztvevői, figyelmüket sokkal inkább az kötötte le, hogy erős pozíciókat szerezzenek a rendvédelmi erők megszervezése területén. [4] A kommunista párton, majd a SED-en belül ugyan alakult egy jogi csoport, de kevés tagja folytatott korábban jogi tanulmányokat, a többségük nem rendelkezett hasznosítható jogi ismeretekkel. A DJV-ra gyakorolt hatásuk kezdetben elenyésző volt, ami azonban 1947 után alapvetően megváltozott.

A DJV MŰKÖDÉSE A MEGSZÁLLÁS ELSŐ SZAKASZÁBAN

A DJV első vezetője 1945. augusztus 1-től a weimari köztársaság jogi örökségének hordozója, Eugen Schiffer lett. A 85. életévébe lépett liberális jogász figyelemreméltó szakmai és politikai pályafutással rendelkezett. Jogászai működésének állomásai Felső-Szilézia, Magdeburg és Berlin voltak. Politika szerepvállalása 1903-ban kezdődött, amikor a Nemzeti Liberális Párt színeiben mandátumhoz jutott a porosz törvényhozásban. Az országos politika színterére 1912-ben lépett, ekkor választották a Reichstag képviselőjévé. Négy év múlva rábízták a porosz hadügyminisztérium jogi osztályának vezetését. 1917-ben alapító tagja lett a birodalmi törvényhozás interfrakcionális bizottságának, amely megfogalmazta a császári Németország demokratikus átalakításának igényét. A monarchia bukása után a baloldali liberális Német Demokrata Pártot képviselte a weimari nemzetgyűlésben, és Philipp Scheidemann kormányában előbb a pénzügyminisztériumot vezette, majd igazságügyi miniszter lett. Magánéleti okokra hivatkozva 1921-ben kilépett a kormányból, de a politikának ekkor még nem fordított hátat, pártja frakcióvezetőjeként tevékenykedett tovább. Az 1920 évek közepétől kezdve azonban már csak tudományos munkát végzett. A Deutsche Juristenzeitung szakmai folyóirat szerkesztése mellett számos könyve és tanulmánya jelent meg, amelyekben a közigazgatásban és az igazságszolgáltatásban szükséges reformokról értekezett. Munkáiban megfogalmazott javaslatainak jelentős része meghallgatásra talált, de az 1933-ban bekövetkezett politikai fordulat véget vetett a reformok megvalósításának. A nemzetiszocialista rezsimben politikai nézetei és származása miatt üldözötté vált, és csak barátai segítségével kerülte el a koncentrációs táborokat.

Munkabírása idősebb korában sem hagyta cserben. A háború után egy új liberális párt megalapításában segédkezett, és 1945 májusában elfogadta Walter Ulbricht ajánlatát, aki az új demokratikus állam felépítésében való részvételre buzdította. Hogy valójában mi sarkallhatta a kommunista Ulbrichttal való együttműködésre, önéletrajzi írásából nem derül ki. Családi gyökereik és neveltetésük, iskolai pályafutásuk, politikai tevékenységük, világlátásuk, habitusuk olyannyira eltértek egymástól, és Németország aktuális helyzetének megítélésében, valamint a jövőképükben sem volt sok közös pont felfedezhető. Schiffer számára a weimari értékek képezték gondolkodásának fundamentumát, úgy mint parlamentáris jogállam, politikai pluralizmus, jogbiztonság, a magántulajdon biztosítása, egyéni szabadságjogok, és ezeket semmilyen körülmények között nem volt hajlandó feladni. A májusi megbeszélések nem hozták közelebb egymáshoz a liberális és a kommunista politikust, Schiffer mégis úgy vélekedett, hogy az adott helyzetben „az út egy darabját közösen tehetik meg”. [5], [6]

Schiffer túlbecsülte saját lehetőségeit, vagy alábecsülte a kommunistákkal való együttműködés veszélyeit? Aligha, inkább arról lehetett szó, hogy a felkérés elfogadásában a torzóban maradt közigazgatási és igazságügyi reformok megvalósításának lehetőségét látta. A Szovjetunió támogatását élvező német kommunistákkal való közös munka rizikóival egy ilyen tapasztalt politikus tisztában lehetett, de bízhatott abban, hogy a nemzetiszocialista múlttal való gyökeres szakítás együttes célja elegendő alapot biztosít az út „közös szakaszának” megtételéhez. Schiffer azonban hamarosan szembesült azzal, hogy az ő és a kommunisták politikai szótárában a demokratikus jogállam felépítéséhez kapcsolódó fogalmak más és más jelentéssel bírnak, és a náci terrorállam elutasítása, az antifaszizmus ideológiája önmagukban nem jelentenek szilárd politikai kötőanyagot a polgári pártok és a kommunisták között.

Schiffer a kinevezésekor még bizakodó volt. [7] Terveit régi gondolatai hatották át, de megvalósításukhoz új utakat kellett keresnie. Konceptiója középpontjában a jog és az állampolgár kapcsolatának közelítése és e kapcsolat élővé tétele állt. Ennek egyik pillére a jogszabályok az emberek számára világos megfogalmazása volt. [5] Ez teljesen érthető, hiszen a jogi előírások jogokat és kötelezettségeket fogalmaznak meg, és az érthetetlen szabályok önkéntes követésének elvárása csupán illúzió. A jogi nyelvnek az egyik legfontosabb követelménye, hogy ne csak a jogalkalmazók, hanem az állampolgárok számára is legyen érthető. A közérthetőség egyúttal a jogbiztonság egyik garanciája is, mert hiánya elbizonytalanítja az állampolgárokat és az igazságszolgáltatás működését. Mindazonáltal nem egyszerű feladat megtalálni a terminológia szakmai megfelelősége és a közérthetőség közötti ideális utat. A másik pillér a hivatásos bírák egyetemi képzésének megújítása volt, és a laikus bírák valószínű bevonása az ítélkezés folyamatába. [5] Ez is logikus, hiszen a laikusok részvétele alkalmas a bírói begyakorlottság okozta hátrányok kiegyenlítésére. A hivatásos bíró gondolkodását elméleti tanulmányai, döntéseit pedig szervezeti kötöttségei befolyásolhatják, míg a laikus sokkal inkább az élettapasztalata, és ez különösen igaz a tényállás megállapításakor. Schiffer károsnak tartotta a jogi túlbúrjázás állapotát, és éppen úgy elvetette a mindent szabályozó állam típusát, mint a túlzott tartományi szuverenitást. Könnyen belátható, hogy a társadalom jogi szabályozottságának bővülése a demokratikus jogállam politikai pluralizmusának vékonyodását vonja maga után, ami pedig Schiffer szerint elkerülendő, sőt káros. [5]

Schiffer a helyetteseinek megválasztásában nem játszott kezdeményező szerepet, hanem elfogadta a pártok jelöltjeit. Nem így tett a SMAD, amely több jelöltet is visszautasított. Végül a szociáldemokrata jogász végzettségű Karl Kleikamp és a kommunista párt jelöltje, Paul Bertz lettek az elnökhelyettesek. Az utóbbi politikusnak lakatos volt a tanult szakmája, és nem volt jogi területen semmilyen tapasztalata. Noha a kommunista DJV-tagok számarányukat tekintve kisebbségben voltak és a kommunista párt nagyon kevés szakemberrel rendelkezett, maguk mögött érezhették a SMAD támogatását, és a szovjet segítséget kihasználva egyre nagyobb befolyást akartak szerezni a szervezeten belül.

A konfliktusok már 1945 őszén kezdetüket vették. A Schiffer és Bertz közötti napi csatározások kimenetele kezdetben általában az elnöknek kedvezett, aki néhány hónapon át sikerrel verte vissza a kommunisták támadásait. 1945 novemberében és decemberében Bertz több alkalommal bepanaszolta elöljáróját Ulbrichtnél és a SMAD-nál. [13] Schiffer erre szakmai alkalmatlanság címén kérte Bertz menesztését. [4] Ulbricht megpróbált a felek között közvetíteni, ugyanis ekkor Schiffer szakmai tekintélyéről és tapasztalatáról még nem mondhatott le, de nem járt sikerrel. Bertz pozíciója megingott, ami azonban nem jelentette azt, hogy Schiffer autonóm módon vezethette volna a DJV-t. Több kérdésben, köztük fontos személyi ügyekben az elnöknek nem sikerült keresztülvinnie az akaratát.

A SMAD a kemény fellépését az igazságszolgáltatás területén és kiváltképpen annak központi igazgatásában példaként és igazodási pontként akarta állítani. A náci párt és szerve-

zeteiben viselt puszta párttagság elegendőnek bizonyult az állami alkalmazotti státusz elvesztéséhez, illetve a megpályázott pozíció elnyerésének megakadályozásához. Az orosz hatóságok az igazságszolgáltatás területén és a rendőri szervek esetében különösen drákói módon jártak el. NSDAP-tagság esetén nem vizsgálták az adott személy politikai tevékenységét, a rezsimben betöltött szerepét, nem szolgált mentő körülményként, ha a vizsgált személynek nem volt vezető beosztása vagy ha párttagsága csupán formális volt. A jogászai pályától való eltiltással jártak azok a ritka esetek is, amikor valaki magas pozíciót töltött be a bírósági szervezetrendszerben, de sem párttag, sem más nemzetiszocialista szervezet tagja nem volt. A szigorú náci tisztítási eljárás elsősorban a bírósági és az ügyészeket érintette és kevésbé az ügyvédeket. Az utóbbi professzió esetében csak azok a személyek veszítették el a praxisengedélyüket, akik esetében igazolódott az aktív párttagság.

A restriktív gyakorlat érvényesült például Heinrich Hölscher és Hugo Holthöfer esetében is. Hölscher már a vilmosi időkben a porosz igazságügyi minisztérium tisztviselőjeként tevékenykedett, majd 1932-ig államtitkári rangban az egyik vezetője volt. 1933-tól 1942-ig, ekkor nyugdíjba vonult, a berlini tartományi bíróság elnöke volt, de soha nem lépett be az NSDAP-be. Schiffer szerette volna megnyerni a DJV számára, de az orosz hatóságok elutasították Schiffer javaslatát Hölscher alkalmazására. Hugo Holthöfer is, akit Schiffer szintén munkatársaként szeretett volna, az igazságügyi minisztérium tisztviselője volt osztályvezetői beosztásban, majd 1928-ban a königsbergi tartományi bíróság elnöke lett, és 1933-ig a baloldali liberálisokat erősítette. A SMAD Holthöfer DJV-tag jelölését azért utasította el, mert a hatalomátvétel után felvételét kérte az NSDAP-be, ahová ugyan nem vették fel, de az orosz hatóság Holthöfer lépését a nemzetiszocialista rendszer iránti mély elköteleződésnek értékelte. [8] A valóságban inkább arról lehetett szó, hogy sem Hölscher, sem Holthöfer nem rokonszenvezett a kommunistákkal, és DJV-ben Schiffer vonalát erősítették volna.

Schiffer, hogy megelőzze a náci munkatársakhoz való ragaszkodásának igaztalan vádját, 1945. szeptember 20-án rendeletet bocsátott ki, amely előírta a DJV összes alkalmazottjának ellenőrzését. A több mint száz fő múltjának vizsgálata azt eredményezte — legalábbis az akkori ismeretek alapján —, hogy 1945 végére a DJV-nál egyetlen olyan munkatárs sem maradt, aki korábban akár egyetlen náci szervezetnek tagja lett volna. [8] Fennakadtak a szűrőn azok az egykori Hitlerjugend tagok is, akik szerették volna befejezni egyetemi tanulmányaikat és letenni az utolsó jogi vizsgáikat.

Schiffer és Bertz munkakapcsolata nem javult, így 1946 elején Ulbrichtnek és a SMAD-nak döntenie kellett: Bertzet áthelyezték Drezdába a rendőrségre. Az utódkeresésben fontos szempont lett, hogy az új elnökhelyettes kifogástalan múlttal és tekintélyes szakmai előélettel rendelkezzen. Schiffer mellőzésével hosszú és nehézkes tárgyalások kezdődtek, amelyek végül csak tavasszal az addig osztályvezetői poszton tevékenykedő Ernst Melsheimer kinevezésével értek véget. Melsheimer megítélése a derék antifasiszta és az elvtelen alkalmazkodó között ingadozott. [4] A szociáldemokrata pártból 1933. június 22-én kilépett jogász végzettségű Melsheimer a weimari időkben a porosz igazságügyi minisztériumban dolgozott, ahol egészen 1937-ig volt alkalmazásban, majd áthelyezték a bíróságra. Szakterülete a polgári jog, azon belül a peres eljárások költségelszámolásának elmélete és gyakorlata volt, így büntetőjoggal nem kellett foglalkoznia. Szakmai tudását sokra becsülték, és kiváló képességeivel maga is tisztában volt. Ambiciózusnak mutatkozott, törekedett a felettesei elismerésére és szívesen vállalt vezetői pozíciót. A nemzetiszocializmus időszakában néhány szakmai szervezetnek tagja lett, de az NSDAP-be nem lépett be. Számos régi szociáldemokrata párttársával tartotta a kapcsolatot, és több zsidó üldözöttnek is segítségére volt. Amikor 1945 késő tavaszán a Vöröshadsereg bevonult a keleti területekre, Melsheimer belépett a kommunista pártba, és azonnal munkára jelentkezett az új hatalomnál. Bírálói nem tartják kizártnak, hogy egy

esetleges nyugati felkérés esetén az amerikai zónát választotta volna. [4] Melsheimer kinevezése valójában nem tekinthető váratlan döntésnek, sokkal inkább meglepő az, hogy erre csak 1946 tavaszán került sor, hiszen Bertz menesztéséről már januárban döntés született. A több hónapos csúszás mögött feltehetőleg Melsheimer múltjának alapos vizsgálata állhatott. A nemzetiszocializmus időszakában betöltött pozíciói és kapcsolatai ugyanis kérdéseket vetettek fel, és ráadásul állítólag baráti köréhez tartozott többek között Roland Freisler, a Népbíróság hírhedt elnöke, és a megnyugtató tisztázáshoz időre volt szükség. Melsheimer elnökhelyettesi posztját a DJV fennállásának végéig, 1949-ig megtartotta.

Melsheimer legfőbb szövetségese a DJV-ban Hilde Benjamin volt. Az 1928-tól ügyvédként praktizáló Benjamin tehetős polgári családból származott, amely lehetővé tette számára, hogy magániskolában érettségizzen, majd utána Berlinben, Heidelbergben és Hamburgban jogot tanuljon. A klasszikus zenéért és az irodalomért rajongó, de a polgári társadalom viselkedési normái ellen lázadó fiatal lányra nagy hatással voltak az 1918-as forradalmi események, már csak azért is, mert Karl Liebknecht lányával osztálytársak voltak. [10] Hilde 1926-ban feleségül ment Georg Benjaminhoz, Walter Benjamin testvéréhez, és a házasság véglegesen megváltoztatta világlátását, ugyanis Georg Benjamin a kommunista párt aktív tagja volt. Hilde is hamarosan belépett a pártba, és ügyvédként a szokványos polgári peres eljárásokban való részvétel mellett a hatalommal összeütközésbe kerülő munkásokat látta el jogi tanácsaival. Egyik legismertebb ügye az 1930-ban az SA-tag Horst Wessel halála miatt perbe fogott munkások védelme volt. Az 1933-ban bekövetkezett politikai fordulat után praxisengedélyét bevonták, de orosz tudásának köszönhetően egy szovjet kereskedelmi társaságnál elhelyezkedhetett jogtanácsosként. Férjét többször letartóztatták, koncentrációtáborba hurcolták, míg végül 1942-ben Mauthausenben meggyilkolták. A férje iránt érzett tisztelet még aktívabb munkára ösztönözte a pártban [4]. Kisgyermeket nevelt, saját elmondása szerint mégis a kommunista párthoz kötődött legerősebben, és tartózkodott a párttal szembeni bármilyen kritikától, mert azt férje elárulásaként élte volna meg. [10] A háború után fontos szerepe volt a párt megerősödésében, illetve 1946-ban a SED létrejöttében. 1945-ben néhány hónapon át a háborús bűnökkel megvádoltak pereiben ügyészi feladatokat látott el, később pedig bírói pozíciót töltött be az NDK-ban, majd igazságügyi miniszter lett, de dicstelen tevékenysége miatt vörös Hilde vagy véres Hilde néven emlegették és Roland Freislerhez hasonlították. [9], [10] A DJV munkatársaként az oktatás újraindítása jogi szabályozásának kidolgozásában vett részt, 1946-tól a személyzeti osztályt vezettet, illetve megbízást kapott a SMAD-tól a Berlin-Steglitzben megalakítandó bíróság megszervezésére.

Melsheimer és Benjamin fokozódó aktivitása a kommunista befolyás erősödését jelezte a DJV-n belül, és mindketten szerepet játszottak Schiffer másik helyettesének, Karl Kleikampnak a távozásában. Kleikamp kezdettől fogva kritizálta a megszálló hatóságok centralizációra törekvő intézkedéseit és az igazságszolgáltatás politikai alapokon történő megszervezését. A SMAD jogi osztálya Kleikamp bírálataira — Schiffer tiltakozása ellenére — jogkörének fokozatos megnyirbálásával válaszolt. A jogi osztály vezetője, Karaszjov támadásai éppúgy irányultak Kleikamp mint Schiffer ellen. Karaszjov egyiküket sem vádolhatta szakmai alkalmatlansággal, ellenben mindkettejüket, de főleg Schiffert a természetjog képviselőjeként aposztrofálta, akik a jogra osztályok feletti jelenségként tekintenek és így számukra a — szovjet értelemben vett — demokratikus értékek elfogadhatatlanok. [4] Ez az ideológiai ellentét Karaszjovot arra sarkallta, hogy kitartóan követelje a SMAD-tól Schiffer és Kleikamp eltávolítását. Kleikamp végül megaláztatást szenvedett és 1946 végén kilépett a DJV-ból. Ez a lépése tovább gyengítette Schiffer pozícióját, hiszen az elnök olyan munkatársat veszített, aki szövetségese volt a központi igazgatás és a tartományok kapcsolata szabályozásának kérdéskörében.

KÍSÉRLET A JOGÁSZKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁRA

Schiffer és Kleikamp együttműködése a SMAD-dal folytatott napi csatározások és nehézségek ellenére a jogászképzés megújításának terén valamivel sikeresebb volt. A náciellenes eljárások következtében a jogászok 85 %-a elveszítette az állását, [10] de a kiesettek helyét nem tudták pótolni, részben azért, mert a német kommunisták soraiban csak nagyon kevés tanult jogász volt. A szakemberhiány okozta probléma orvoslásának az egyik módja a jogászképzés minél gyorsabb megindítása volt. A SMAD tervei között nem szerepelt a képzés teljes megújítása, számára az volt a legfontosabb, hogy a lehető legrövidebb időn belül megbízható személyekkel pótolni lehessen az eltávolítottakat. A DJV az oktatási osztályt, a DVV-t bevonva készítette el a javaslatát. Kleikamp vezetésével már 1945 őszén megindult a tervezés, amelynek kiindulópontja és legfontosabb elemei Schiffer elgondolását követték. Az egyetemi curriculumban az alapozó és jogbölcseleti tárgyak jóval hangsúlyosabb szerepet kaptak a korábbiakhoz képest. A tervezet fontos újítása volt, hogy a tantervben a jogi szakmai tantárgyak mellett történelmi, gazdasági és társadalomtörténelmi stúdiumok is helyet kaptak, és a gyakorlati képzésre is nagyobb hangsúlyt fektetett. Az indoklás is sokat merített Schiffer korábbi munkáiból, mert a tantárgyak körének kiszélesítését a jövőendő bírák, ügyészek, ügyvédek és közjegyzők még jobb kvalifikációjának és az állampolgárok élethelyzetei könnyebb felismerésének szükségességével magyarázta. [4] A SMAD illetékesei jóváhagyták az alapkonceptiót, és a DJV azt az utasítást kapta, hogy dolgozza ki részletesen is a tervezetet, illetve megkezdheti a tankönyvek, a tematikák, a tanmenetek és a tantárgyleírások készítését. Schiffer ennek a sikernek már csak azért is nagyon megörült, mert az egyes tartományok erős kritikával illették a tervezetet és félték, hogy meg tudják torpedózni. A tartományok elsősorban azt kifogásolták, hogy a képzés szervezése és felügyelete nem tartományi jogosultság, hanem központi feladat. A SMAD-tól érkezett támogató visszajelzés ellenére azonban a további munkálatok lassan haladtak, és ennek oka nem a DJV-ban volt keresendő. Nem jött létre például többszöri halasztás után sem az egyeztető fórum a jogi karok dékánjaival, pedig erre mindenképpen szükség lett volna a folytatáshoz. Schiffernek és Kleikampnak rá kellett döbenniük, hogy az egyeztetések nem maradtak abba, csak éppen a DJV nélkül folytatódtak. [4]

A DJV képviselői csak 1947. február 12-én találkoztak a jogi karok dékánjaival. A megbeszélésen történtek igazolták Schiffernek azt a gyanúját, hogy a DJV kommunista tagjai, elsősorban Melsheimer és Benjamin az elmúlt hónapokban támadást indított a tervezetük ellen. Az egyeztetésen Melsheimer erősen kritizálta Schiffer és a már lemondott Kleikamp elképzeléseit a jogászképzésről, és felvetései jelentősen eltérítették a tervezetet a tradicionális rendtől. Régimódinak nevezte a tervezetet, amely nem reflektál az új politikai és társadalmi helyzetre. Hiányolta a curriculumból a földreformhoz, a népgazdasághoz és a társadalmi tulajdonhoz kapcsolódó jogi ismereteket, valamint szükségesnek tartotta a leendő jogászokat megismertetni a történelmi és dialektikus materializmus vívmányaival is. A következő alkalommal még tovább ment, mert sikerül elérnie, hogy legalább szabadon választható tárgy keretében lehetőség kínálkozzon a szovjet jogrend tanulmányozására is. [4] A szeptemberi találkozón megtörtént a tervezet véglegesítése, amely Melsheimer sikerét hozta.

Schiffer vitába keveredett a jénai kar dékánjával is. Arwed Blomeyer nem Schiffer curriculumát kifogásolta, hanem megosztotta Schifferrel azt a félelmét, hogy a túlzott központosításra való törekvés szűkíteni fogja az akadémiai szabadságot. A demokratikus átalakulás velejárója, fogalmazott Blomeyer, a nemzetiszocialista rezsim idején elvesztett egyetemi autonómia visszaállítása, és abba nem fér bele az ellenőrzés és az sem, hogy például a hallgatók jogait és kötelezettségeit tartalmazó katalógusok összeállítása az egyetemek helyett a központi

igazgatási szerv jogosítványa legyen. Schiffer ezzel szemben annak a meggyőződésének adott hangot, hogy a központi igazgatási szerv az egyetemek működését nem csak segíti, hanem ellenőrizni is hivatott. [4]

A dékánok számára komoly nehézséget jelentett az oktatói kar újjászervezése is, hiszen a személyi állományt tekintve az egyetemi fakultások közül éppen a jogi karok szenvedték el a legnagyobb veszteséget. Ennek számos oka volt: sokan meghaltak a háborúban, hadifogságba estek, valamelyik nyugati zónába távoztak vagy a náciitlanítási eljárások során elvesztették állásukat. A szovjet megszállási övezetbe eső Berlin, Greifswald, Halle, Jéna, Lipcse és Rostock jogi karain az utolsó háborús évben 117 vezető oktató volt állásban, ez a szám 1947-re egy tucatra csökkent. [11] A kiesett oktatók pótlását gyakorló jogászok bevonásával próbálták orvosolni. A kívánt létszámtól még így is messze elmaradtak, aminek oka volt az is, hogy a számba jöhető jelöltek közül többeket a kommunisták azzal az indokkal utasítottak vissza, hogy nem eléggé képviselik a haladó jogtudományt. [4] A hallgatói létszámok is jelentősen visszaestek, ami azért is volt különösen szomorú, mert a nyugati zónákban ezzel éppen ellentétes tendencia volt megfigyelhető. [11] A létszámgondok enyhítését csak nehezítette, hogy a SMAD vizsgálta a tanulni vágyók korábbi politikai tevékenységét, és amennyiben felmerült a nemzetiszocialista rendszerrel való kapcsolat gyanúja, a jelentkezést visszautasították. Az újra induló képzés színvonalát nem ítélték jónak, sok hallgató vizsgateljesítményét pedig egyenesen gyalázatosnak minősítették. Felmerült a képzés lerövidítése is, de Schiffer azt elutasította.

A jogászképzés megreformálásához szorosan kapcsolódott a jogi szakvizsga szabályozásának kérdése. Ennek a javaslatnak a kidolgozása is a DJV feladata lett. Az egyetemi képzés reformjához hasonlóan a szakvizsga tervezett tartalmi elemei is Schiffer elgondolásán alapultak. Schiffer nem kívánt gyökeres szakítást a korábbi szabályozással, tervezete megtartotta a porosz hagyományok számos vonását. Ahhoz, hogy valakit teljes értékű jogásznak (Volljurist) lehessen tekinteni, gyakorlatainak teljesítése után két államvizsgát kellett letennie a DJV által felállított bizottság előtt meghatározott tárgyakból és módon. A korábbiakhoz képest az egyik újdonság az volt, hogy a gyakorlat ideje meghosszabbodott, a másik pedig az, hogy a jelölteknek nem csak jogi szakmai ismereteikről kellett számot adniuk, hanem az egyetemi curriculumhoz kapcsolódóan történelmi, gazdasági és társadalomtörténeti tudásukról is. A szakvizsgák szervezésével, lebonyolításával és felügyeletével a DJV javaslata alapján a tartományi fellebbviteli bíróság lett megbízva, azonban a SMAD — valószínűleg a tartományok nyomására — ezt megváltoztatta, és a tartományi központi igazgatási hivatal lett az illetékes. [12] A SMAD 1946. január 27-én engedélyezte az eljárást. Az új szabályozás azonban még így sem nyerte el a tartományok tetszését, és nyíltan szembe fordultak Schifferrel. Thuringiában például hónapokon keresztül figyelmen kívül hagyták a szabályozást, és egészen őszig a saját rendelkezéseik alapján folyt a vizsgáztatás. A DJV erőteljes tiltakozása nyomán a SMAD vetett véget ennek a gyakorlatnak. [4] A második államvizsga sikeres letétele volt a DJV javaslata szerint a bírói és az ügyészi kinevezés feltétele. A SMAD azonban az új vizsgarend hatályba lépése után nem sokkal egy kiegészítő feltételt támasztott. Nem nyerhettek bírói vagy ügyészi kinevezést azok, akik tagjai voltak az NSDAP-nek vagy egyéb nemzetiszocialista szervezetnek, illetve azok sem, akik 1933 és 1945 között a büntetőjog területén dolgoztak.

KÍSÉRLET A SZAKEMBEREK PÓTLÁSÁRA: A NÉPBÍRÁK KÉPZÉSE

A náciitlanítási eljárások során állásukat elvesztett szakemberek pótlása kezdettől fogva hatalmas terhet rótt a SMAD-ra és a DJV-ra egyaránt. Az egyetemi képzés és a szakvizsgáztatás

újraindítása csak a jövőre nézve jelenthetett megoldást, az adott pillanatban azonban vajmi keveset segített. Az üres álláshelyeket kezdetben az emigrációból hazatértekkel igyekeztek feltölteni, de ez csak keveset javított a gondokon. Olyannyira égetően szükség volt új munkaerő bevonására, hogy 1945 őszén több tartományban, például Brandenburgban és Mecklenburgban laikusokat jogi képzettség és felkészítő kurzus nélkül bírói feladatok elvégzésével bíztak meg. A rossz tapasztalatok miatt a kezdeményezés hamar elhalt, és más megoldást kellett keresni. Szászországban már 1945 szeptemberében arról folyt az egyeztetés a SMAD helyi vezetői és a német hatóságok között, hogy jogi ismereteket adó rövid tanfolyam keretében készítsék fel a bírói vagy az ügyészi pálya iránt fogékonyságot mutató jelentkezőket. Az elképzelés megvalósíthatónak tűnt, ezért a SMAD decemberben elrendelte, hogy a szovjet megszállási zóna minden tartományában 1946. február 1-vel kezdjék meg a bírói utánpótlást segítő felkészítő jogi kurzusokat. [14]

A DJV-ra hárult a tanfolyamok tartalmi és módszertani koncepciójának kidolgozása. Schiffer kétségének adott hangot a terv sikerességét illetően, de késznek mutatkozott az együttműködésre, és Fritz Corsingot bízta meg a tervezet elkészítésével. [14] Corsing vezette a DJV sajtóosztályát és emellett részt vett a bíróságok polgári és büntetőjogi ítélkezési munkájának ellenőrzésében is. Nagy tapasztalatokkal rendelkező jogász volt, aki 1920 és 1933 között a porosz államminisztérium miniszteri tanácsosaként tevékenykedett. Zsidóként és szociáldemokrataként 1933 után számkivetetté vált, és csak nagy szerencsével élte túl a nemzetiszocialista időszakot. Corsing a jogi tanfolyamokra elsősorban azokat várta, akiknek már volt valamennyi munkatapasztalata az igazságszolgáltatás területén, és csak másodsorban számolt azokkal a munkásokkal és iparos mesteremberekkel, akiket a kommunisták akartak beiskolázni. Schifferrel egyezően azon a véleményen volt, hogy felelőtlenség bárkit is jogi munkatapasztalat és iskolázottság nélkül bírói pulpitusra engedni. [13] Melsheimer azonban szembefordult Schifferrel és Corsinggal, és sikerült elérnie, hogy Corsing helyett harcostársa, Hilde Benjamin dolgozza ki a népbírák képzését szolgáló tanfolyam alapelveit és anyagát.

Benjamin örömmel vállalta a megbízatást, és néhány hét múlva elkészült a javaslatával. Koncepciója abból indult ki, hogy a népbíró intézménye az igazságszolgáltatás demokratizálásának legfontosabb eszköze, hiszen azok a társadalmi rétegek, amelyek korábban el voltak zárva a bírói karba emelkedéstől, most az új lehetőséggel élve részesei lehetnek az új struktúrának, és az igazságszolgáltatás áldozatai helyett annak alakítói lehetnek. Megítélése szerint a bírói és az ügyészi feladatok teljesítésének legfontosabb előfeltétele nem a szakmai tudás, hanem a nép lelkiismeretes képviselője és a politikai megbízhatóság. [10] A szakmai alapismeretek elsajátítását hat hónapos tanfolyam keretében képzelte el, ahol a résztvevőket vagy polgári jogi ügyekben vagy büntetőjogi ügyekben ítélkező bírálók képeznék ki. A tervezet nem tartalmazott curriculumot, javaslata szerint az órahálók kidolgozása a DJV-ra hárulna. [14] A tervezetet a polgári jog és a büntetőjog szétválasztása miatt nemcsak a DJV-n belül kritizálták hevesen, hanem a kommunista párt soraiból is támadás érte Benjamin koncepcióját. A SED leginkább azért elégedetlenkedett, mert megítélése szerint a „féloldalas” képzés degradálja a népbíró intézményét, hiszen félő, hogy az egyetemi képzésben részesült jogászok nem fogadják majd el teljes értékű jogásznak a népbírót. A SMAD ellenben éppen gyakorlatiassága miatt dicsérte: hat hónap alatt képtelenség az összes jogág ismeretének elsajátítása, azonban polgári jogi vagy büntetőjogi specializáció választásának esetén lényegesen eredményesebbek lehetnek a kurzusok. (13) Ennek ellenére a SMAD végül mégiscsak kihátrált Benjamin mögül. Valószínű, hogy a DJV érvei győzték meg, miszerint a bírói állások többsége egyaránt megkívánja a polgári jogi és a büntetőjogi ismereteket. (14)

A megszállási övezet tartományaiban 1946 februárjától elindult a népbírák képzése. Az egyes tartományok curriculumai között voltak eltérések, de az alapelv mindenhol ugyanaz

volt: előképzetség nélkül néhány hónapot felölelő tanfolyam keretében bírák és ügyészek képzése. Szászországban, Bad Schandau városkában egy bentlakásos kollégiumban a tartományi fellebbviteli bíróság elnökének felügyelete mellett kezdődött meg az első kurzus. Az ötvenkét résztvevő többsége a SED tagja volt, és összehasonlítva a későbbi tanfolyamokkal, a színvonal a vártnál magasabb volt. Ennek oka elsősorban az volt, hogy szinte az összes jelentkező középfokú vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezett, noha a belépés feltételül mindössze általános iskolai végzettséget írtak elő. Sokak számára azonban csalódást okozott a kurzus, mert az oktatásban a hangsúly a jogi ismeretek közvetítésére esett, és a résztvevők kitartása hamar elillant a jogszabályok magolása közben. A hallgatók a SED funkcionáriusai-val folytatott előzetes megbeszélések alapján sokkal inkább valamiféle politikai továbbképzésre számítottak, és jó néhányan már a tanfolyam első napjaiban vagy heteiben abbahagyták a tanulást.

Az ismeretek átadása délelőttönként előadások formájában, délutánonként szeminárium keretek között történt, és alkalmanként arra is nyílt lehetőség, hogy a hallgatók egyéni konzultációkon mélyítsék el a tudásukat. Kezdetben nem álltak rendelkezésre tankönyvek, és az oktatók maguk által készített tananyaggal látták el a tanulni vágyókat. Az egyes tárgyakat felkért gyakorló jogászok adták elő, akik inkább a gyakori utazást választották és nem vették igénybe a felkínált kollégiumi szálláshelyet. Állandó jelleggel csupán két szemináriumvezető dolgozott a csoporttal, akik a vizsgákra felkészülésben is a hallgatók segítségére voltak. A tanfolyamot elvégzők többsége sikerrel tette le vizsgáikat, majd tapasztalt jogászok mentorálásával három hónapig tartó gyakorlaton vettek részt. A mentorok véleménye döntő szerepet játszott abban, hogy a népbíró melyik bíróságra kapott megbízást.

A későbbiek során a képzés idejét felemelték egy évre, és a jogi tárgyak mellett, esetenként azok helyett, a SED nyomására egyre erőteljesebben jelentek meg a politikai tartalmak. Felemelték a beiskolázott hallgatók létszámát, az oktatók tiltakozása ellenére előfordult, hogy százötven főt osztottak be egy csoportba. A tanárok kiválasztását is konfliktusok kísérték, mert némelyiküket a SED nem találta elég elkötelezettnek, illetve politikai megbízhatóság hiányában többektől megváltak a képzés alatt, annak ellenére, hogy kezdettől fogva tanárhiánnyal küszködtek. Gyakran előfordult az is, hogy az oktató a ránehezülő politikai nyomás miatt felmondott, és tanárok sora távozott, amikor az óraszámokat a politikai képzés javára módosították. A hiányzó oktatók pótlására felmerült az a javaslat, hogy a már népbíróvá kiképzett egykori hallgatók vezessék a szemináriumokat, de ezt az ötletet hamar elvetették. A DJV hamarosan azt tapasztalta, hogy a tantárgyak egyre kevesebb jogi és egyre több politikai ismeretet közvetítettek, a beiskolázottak alapképzettsége egyre hiányosabb volt, és a végzett hallgatók jogi munkáját is egyre silányabbnak minősítették.

1948 nyarán a SED a zóna jogásza számára konferenciát szervezett. Az első alkalommal ebben a körben megrendezett esemény egyik legfontosabb témája a népbírák képzése körül kialakult visszasságok megbeszélése volt. A DJV részéről az időközben alelnökké kinevezett Max Fechner kapott meghívást. Fechner a SED tagja volt és Schiffer ellenlábasának számított. Előadásában az igazságszolgáltatás további demokratizálásának szükségességéről beszélt. Kifejtette, hogy az ember minden cselekedete politikailag motivált, a bíró már ezért sem lehet politikai tekintetben semleges, és ennek a ténynek a bírák képzésében tükröződnie kell. A novemberben megrendezett második jogászkonferencián Fechter már a DJV elnökeként vett részt, mert a Schiffer és a SED közötti viták végül 1948 októberében Schiffer visszahívásához vezettek. A második jogászkonferencia küldöttei egyhangúlag megszavazták a népbíró képzésének módosított rendszerét: a képzés idejét egységesen felemelték egy esztendőre, 100 főben maximalizálták egy tanulócsoporthat létszámát, és megnövelték a politikai tartalmakat közvetítő tantárgyak számát a jogi tárgyak rovására. Az új rendelkezések alapján

megszervezett tanfolyamok színvonala erőteljesen visszaesett, a jogi tárgyak tanítása másodlagos jelentőséget kapott, és helyette a résztvevők a kommunista ideológia iránti pozitív politikai attitűdjének erősítése vált meghatározóvá. 1948 végére a szovjet zóna ezer bírójából majd ötszáz részesült ebben a képzésben. Néhány év múlva ez az arány meghaladta a 90 %-ot.

Ezzel a változtatással közel egyidejűleg egy másik problémát is orvosolni kellett. A SZET egy korábbi döntése kiterjesztette mind a négy megszállási zónára a még 1877. január 27-én elfogadott, azóta több ponton módosított a bíróságok működéséről szóló törvény (GVG) hatályát. A jogszabály 2. §-a a bírói hivatal betöltésének feltételéül egyetemi végzettséget és két államvizsga letételét írta elő. A népbírák képzését meghatározó szabályok azonban mindezt figyelmen kívül hagyták. A szovjet megszállási zóna fellebbviteli bíróságaihoz egyre több panasz érkezett, amelyek rámutattak a hatályos szabályozás ellentmondásaira és ez jogi bizonytalansághoz vezetett. Számptalan esetben a fellebbezés alapját az képezte, hogy az ítéletet népbíró hozta meg, aki valójában erre nem is lett volna jogosult. A SMAD 193. számú parancsa — mit sem törődve a SZET határozatával — megerősítette a népbírák ítélezésre való jogosultságát.

BEFEJEZÉS

Schiffer visszahívásával eltűnt az utolsó akadály is az igazságszolgáltatási rendszer SED által elképzelt felépítésének útjából. Sutba vágták a hatalmi ágak szétválasztásának elvét, és helyette a hatalom koncentrációját valósították meg. A törvényhozásra, a végrehajtásra és az igazságszolgáltatásra nem egymást ellenőrző hatalmi ágakként tekintettek, hanem csupán mint állami tevékenységi körökre. Mintául a szovjet államberendezkedés szolgált, illetve a vita szabadságát és a cselekvés egységét megtestesítő demokratikus centralizmus. A német kommunisták prognózisa szerint a társadalmi osztályok eltűnnek, nem lesznek egymás ellen kijátszható rétegek, és létrejön a munkások és parasztok állama, a népállam. Minden hatalom a népé lesz, amelynek nincs szüksége semmiféle kontrollra. A következő esztendő, 1949 e tervek megvalósításával telt el. Addig is azonban „[a] demokrácia kulisszáinak takarásában a gyepiót szorosan kézben kell tartani”. [15]

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ORWELL, G. You and the Atomic Bomb, *Tribune*, London, 1945. október 19. George Orwell: You and the Atomic Bomb (letöltés ideje: 2022. július 11.).
- [2] ORWELL, G. Future of a ruined Germany. *The Observer*, 1945. április 8.
- [3] GÖRTEMAKER, M., SAFFERLING, Ch. *Die Akte Rosenberg. Das Bundesjustizministerium der Justiz und die NS-Zeit*. München: C.H.Beck, 2016. 558 p. ISBN 978 3 406 69768 5.
- [4] WENTKER, H. *Justiz in der SBZ/DDR. 1945-1953 Transformation und Rolle ihrer zentralen Institutionen*. Veröffentlichungen zur SBZ-/DDR-Forschung im Institut für Zeitgeschichte. Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte Herausgegeben vom Institut für Zeitgeschichte Band 51. München: R. Oldenbourg Verlag, 2001. 647 p. ISBN 3-486-56544-3.
- [5] SCHIFFER, E. *Ein Leben für den Liberalismus*. Berlin-Grünwald: Herbig, 1951. 255 p.
- [6] WENTKER, H. *Eugen Schiffer als Präsident der Deutschen Zentralverwaltung für Justiz in der SBZ (1945–1948)*. In: *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung (221–239)* (szerk.) Eckart Conze, Joachim Scholtyseck, Dominik Geppert, Elke Seefried. Baden-Baden: Nomos, 2017/29. évf. 364 p. ISBN 978 3 8487 4377 3.
- [7] SCHIFFER, E. *Rechtssicherheit in der Demokratie*. In: *Vorwärts und Aufwärts. Wege und Ziele der Liberal-Demokratischen Partei*. Berlin: Druckerei- und Vertriebsgesellschaft, 1945. 56 p.

- [8] ROTTLEUTHNER, H. „...wir müssen alles in der Hand haben.“, *Justizpolitik in der SBZ und der DDR 1945-1954*. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Frankfurt am Main: Druck- und Verlagshaus Zarbock, 2021.
- [9] WASSERMANN, R. *Freisler und Benjamin als Exponenten totalitärer Justiz*. In: *Deutsche Richterzeitung*. (szerk. Sven Rebehn, Deutscher Richterbund) München: 1994/4. 72. évf. (281-285).
- [10] FETH, A. *Hilde Benjamin (1902 -1989)* In: *Neue Justiz, Zeitschrift für Rechtsentwicklung und Rechtsprechung in den Neuen Ländern*. Berlin: Nomos. 2002/2. 56. évf. (64-67.)
- [11] Sz. n. *Die Zahl der juristischen Lehrkräfte und Studenten an den deutschen Universitäten*. In: *Deutsche Rechts-Zeitschrift*, 2. évf. Tübingen: Mohr Siebeck, 1947/1.
<https://www.jstor.org/stable/20809497>letöltés ideje: 2022. augusztus 6.
- [12] LUBINI, J. *Die Verwaltungsgerichtsbarkeit in den Ländern der SBZ/DDR 1945–1952*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2015. 319 p. ISBN 978-3-16-153526-0.
- [13] WENTKER, H.(szerk.) *Volksrichter in der SBZ/DDR 1945 - 1952: Eine Dokumentation*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 1997. 240 p. ISBN 3-486-64574-9.
- [14] PFANKUCH, J. *Volksrichterausbildung in Sachsen 1945-1950*. Dissertationsschrift. Rechtshistorische Reihe. Berlin: Peter Lang, 1993. 224 p. ISBN 9783631463208.
- [15] LEONHARD, W. *Die Revolution entlässt ihre Kinder*. Köln: KiWi-Taschenbuch, 2005. 704 p. ISBN 978-3-462-03498-1.

A SZET által kibocsátott jogszabályok lelőhelye: <https://www.deutscher-gerichtshof.de/>

OBSAHOVÉ MODELY ŽIVÝCH OSOBNÝCH MIEN VYDATÝCH ŽIEN V ŠÁRE A VEŇARCI V MAĎARSKU

Miroslav KAZÍK¹

ABSTRACT

In the paper, the author provides an overview of the frequency distribution of the content models of living (unofficial) personal names of women of the Slovak population in the Hungarian villages of Sára and Vanyarc. Models are system-forming units of the onymic system. Sára is part of the town of Dabas in the Pestian County, Vanyarc is located in southern Novohrad. In the investigated localities, living names function alongside the official system and partially independently of it. In Sára, there is less dependence from the official system, family names that do not come from the anthropobase of the official surname have a high frequency. In Vanyarc, if the living name also contains the anthropobase of the surname, the member given (first) name is often in the domestic (hypocoristic) form; there are also common surnames with kinship motivation according to the father. Living (unofficial) personal names in a bilingual Slovak-Hungarian environment represent the intersection of Slovak and Hungarian official and unofficial (living) anthroponymic systems and the intermingling of Slovak and Hungarian linguistic elements.

KEYWORDS

antroponomastics, living (unofficial) names, Dabas-Sára, Vanyarc, Slovak minority in Hungary, bilingual environment

ÚVOD

V príspevku podávame prehľad frekvenčnej distribúcie obsahových modelov živých osobných mien žien slovenského obyvateľstva v maďarských obciach Šára a Veňarec.

Šára je časťou mesta Dabaš v Peštianskej župe. Vychádzame z materiálu, ktorý pochádza z terénneho výskumu z roku 2011 v obci realizovanom počas interdisciplinárneho výskumného tábora v Šáre spolu s Tünde Tuškovou a Alžbetou Uhrinovou. Materiál sme uverejnili v publikácii Materiálové príspevky ku kultúre a spôsobu života v Dabaši-Šáre [9]. Na tomto mieste ho podrobíme ďalšej analýze. Podali sme tiež neúplnú a čiastočnú charakteristiku živých mien vo Veňarci (po maďarsky Vanyarc), ktorý leží v južnom Novohrade [7]. Materiál z Veňarca sme získali terénnym výskumom v obci počas ďalšieho výskumného tábora Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. Na inom mieste sme si už podrobnejšie všimli jednotlivé funkčné členy živých osobných mien vydatých žien v Šáre [6] a komplexnejšie sme sa venovali živým menám v triede slobodných osôb v Dabaši-Šáre a Veňarci [8].

METODIKA PRÁCE A VÝSKUMU

Pri terénnom výskume, spracovaní a analýze živých mien sme vychádzali z teórie V. Blanára [4], [5], podľa ktorého živé (ľudové, neúradné) mená môžu mať od jedného po niekoľko čle-

¹ PaedDr. Miroslav Kazík, PhD., MBA, Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho, Komárno, kazikm@ujss.sk

nov, ktorými sú: rodné (krstné) meno (K), priezvisko (P), individuálna charakteristika (CH), rodinné meno (RM), meno domu (MD) a apelatívny člen (A). Uvádzané príklady zapisujeme zjednodušenou fonetickou transkripciou, napr. uvádzame len mäkké i, pretože ypsilon sa nevysslovuje, zaznačuje sa aj prípadná mäkkosť spoluhlások a pod.

Hierarchicky usporiadaný súbor sémantických príznakov, ktorým sa vyznačujú celé triedy osobných mien, sa chápe ako obsahový model. Obsahový model sa jazykovo realizuje v danom osobnom mene. Súbor modelov (typov) osobných mien tvorí mennú sústavu, teda antroponymické modely sú konštitutívnymi prvkami sústavy (systému) osobných mien. Model je jednak systémotvornou jednotkou onymického systému, jednak spôsob zobrazenia uvedenej abstraktnej jednotky.

Rodné (krstné) meno môže mať úradnú podobu (K), hypokoristickú podobu (K), alebo inojazyčnú, nárečovú, nespisovnú alebo inak zmenenú nepravidelnú podobu (<K>). Priezvisko sa okrem úradnej podoby (P) môže vyskytovať v neúradnej forme, ktorá sa končí na sufixy *-ka* (označenie sa používa, ak sú meno rodiny a meno domu odvodené od iného základu alebo sa nepoužívajú) (P) a môže sa objavovať i nepravidelná hlásková zmena priezviska (<P>). Rozoznávajú sa priezviská, ktoré majú zhodnú antropolexému s a) menom rodiny (P = RM), b) menom domu (P = MD) a c) menom rodiny a menom domu (P = RMD). Rodinné meno (RM) môže mať antropolexému zhodnú s a) menom domu (RM = MD), b) priezviskom (RM = P). Meno (do) domu sa značí ako MD. Pri individuálnej charakteristike (CH) sa rozlišujú motivačné príznaky: ^v – telesné alebo duševné vlastnosti, ^z – trvalé, dočasné alebo bývalé zamestnanie, stav, záľuba, záujmy, ^p – pôvod a bydlisko, ⁿ – iná alebo nejasná motivácia. Apelatívny člen sa zaznačuje ako A. V rámci sémantického príznaku [vzťahu k príbuzným osobám] sa rozlišujú príbuzenské motivačné príznaky: 1 – otec, 11 – matka, 3 – manžel, druh, priateľ, [3] – prvý manžel, 33 – manželka, družka, priateľka, 4 – starý otec, 44 – stará matka, 5 – svokor, test, 55 – svokra, testiná, 7 – brat. Číselný index 2, ktorý označuje príznak rodiny ako celku (pri P, RM, MD), sa neoznačuje. (Pri zdvojenom indexe zaznačujeme aj index 2, napr. 1/2, 11/2.) Znamienkom plus (+) sa pripájajú jednotlivé funkčné členy, ktoré spolu tvoria jeden model. Hviezdičkou (*) označujeme funkčný člen, ktorý sa predpokladá, nulou (0) ten, ktorý sa používa fakultatívne, špicatými zátvorkami (<>) funkčný člen, ktorý sa používa v skrátenej alebo ináč adaptovanej podobe. Do zátvoriek sa dávajú funkčné členy, ktorými sa pomenúva jedna osoba (obyčajne pri opisnom pomenovaní) – (), []. Dvojbodka (:) sa kladie za tie funkčné členy, ktoré sa spolu používajú aj v nasledujúcom pomenovaní rodiny alebo domu. Lomka (/) ukazuje, že pomenovacím východiskom je symbol na ľavej strane. Funkčný člen na pravej strane ukazuje uplatnenie v dnešnej antroponymickej sústave. Funkčné členy pred znamienkom „rovná sa“ (=) a za znamienkom sú antroponymickou lexémou zhodné a vzťahujú sa na tenže denotát. Na ľavej strane sa uvádza funkčný člen, ktorý sa pokladá za slovotvorné východisko.

VÝSKUM ŽIVÝCH MIEN

Vincent Blanár spolu s J. Matejčíkom realizovali rozsiahly výskum živých mien v stredoslovenských obciach. Živým menám sa na Slovensku venovalo množstvo jazykovedcov (napr. E. Krasnovská, I. Kotulič, J. Kriššáková, Š. Krištof, M. Smatana, I. Valentová, A. Holá, M. Kazík, I. Kopásková). Výskumu neúradnej antroponymie sa venujú aj maďarskí jazykovedci. Maďarské prostredie a maďarsko-slovenské bilingválne prostredie na Slovensku skúma J. Bauko.

NÁREČIE SKÚMANÝCH LOKALÍT

Podľa Kataríny Ballekovej [1] je nárečie Šáry slovenské nárečie zmiešaného typu, v ktorom sa dnes miešajú väčšinové západoslovenské prvky (z trenčianskych, považských, hlohovských, topoľčianskych, trnavských nárečí) s nárečovými javmi zo stredoslovenských nárečí (najmä severonitrianskych, požitavských, čiatočne z južnostredoslovenských – z okolia Modrého Kameňa). Podrobnejší opis nárečia Šáry možno nájsť u J. Štolca (1949). Venovala sa mu i M. Žiláková.

Charakter slovenského dialektu Veňarca je daný nárečím južnostredoslovenským (prist'ahovalci pochádzali z oblasti južnej časti stredného Slovenska) a obsahuje jazykové prvky novohradského nárečia [10].

ČLENITOSŤ MODELOV A ŽIVÝCH MIEN

V triede vydatých žien v Šáre je jednočlenných 9 pomenovacích modelov a 10 živých osobných mien, dvojčlenných 57 modelov a 145 živých osobných mien, trojčlenných 29 modelov a 34 živých mien, štvorčlenných 7 modelov a živých mien a päťčlenné 2 modely a živé mená. Spolu je v Šáre v danej triede 104 modelov a 198 živých mien. Na jeden model pripadá 1,9 živého mena.

S frekvenciou 1 je 8 jednočlenných modelov, 33 dvojčlenných modelov, 25 trojčlenných modelov, 7 štvorčlenných modelov a 2 päťčlenné modely, spolu 75 modelov.

Vo Veňarci u vydatých žien je jednočlenných 16 pomenovacích modelov a 34 živých osobných mien, dvojčlenných 73 modelov a 277 živých osobných mien, trojčlenných 27 modelov a 47 živých osobných mien, štvorčlenných 11 modelov a 13 živých osobných mien, päťčlenný 1 model a 1 živé osobné meno. Spolu to vo Veňarci predstavuje 128 modelov a 372 živých mien. Jednému modelu prislúcha 2,9 živých mien.

S frekvenciou 1 je 7 jednočlenných modelov, 40 dvojčlenných modelov, 20 trojčlenných modelov, 9 štvorčlenných modelov, 1 päťčlenný model, spolu 77 modelov.

FREKVENČNÁ DISTRIBÚCIA POMENOVACÍCH MODELOV

Najfrekventovanejšie modely žien v Šáre:

K + P1 (16):

Rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe a priezvisko podľa otca, ktorého antropobáza sa nenachádza v mene rodiny a v mene domu.

Erža Mrázová, Erža Sabadoš, Erža Šafraník, Ila Kočírová, Žužka Mráz, Žuža Mráz, Manca Bednáriková, Beža Sabadošová, Piroša Balentová, Marka Jeleneková, Marka Gogoláková, Mara Malcová, Terka Veisová, Marika Kočírová, Teri Veisová, Móni Keller.

K + RM3 = MD (15):

Rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe a rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa manžela, ktoré má antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu.

Marika Beláčka, Pira Botlíčka, Erža Pengoška, Verona Smelovka, Julča Panoška, Tera Trubačova, Tera Trubačka, Margeta Lopatová, Ila Štampellárka, Verona Češka, Ila Šimlovka, Ila Pékáška, Marika Popošová, Marika Čechárová, Marika Táčikova.

K + RM1 = MD (9):

Rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe a rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca, ktoré má antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu.

Magdika Botlíková, Piroška Botlíková, Erža Hudcova, Anča Hudcova, Ica Štampellárka, Aga Párošova, Agi Párošova, Jula Švihlová, Teri Buhajová.

K + RM1 (8):

Rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe a rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca, ktoré nemá antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, ani s priezviskom.

Erža Židáková, Mara Šugárova, Marka Rebeková, Anička Korálová, Aňa Korálová, Beža Jánošová, Marika Hlavárka, Marka Jófrova.

RM1 + K (8):

Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca (nemá antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, ani s priezviskom) a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe.

Korálová Pira, Ťisarová Eržka, Hlavárová Marika, Tomášova Erža, Jánošova Erža, Jófrova Marka, Bartošova Julča, Cincerova Julča.

P1 + K (7):

Priezvisko podľa otca, ktorého antropobáza sa nenachádza v mene rodiny a v mene domu, a rodné (krstné) meno v hypokoristickej podobe.

Mrázová Erža, Sabová Marka, Mráz Verona, Kopasová Mariša, Jeleneková Jula, Bednáriková Verona, Kočírová Erža.

RM1 + K (5):

Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca (nemá antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, ani s priezviskom) a rodné (krstné) meno v úradnej podobe.

Panohová Ilona, Bartošova Juliana, Cincerova Juliana, Korálová Margeta, Korálová Piroška.

RM3 = MD + K (5):

Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa manžela, ktoré má antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe.

Zošinova Boriša, Korálka Anča, Badačička Tereza, Šimlička Erža, Popoš Marika.

RM1 = MD + K (5):

Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca, ktoré má antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe.

Smelová Mariša, Švihlová Jula, Češka Jula, Trubačova Žuža, Popoš Marika.

K + RM1 = P (4):

Rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe a rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca, ktoré má antropobázu zhodnú s priezviskom.

Tera Fojtka, Tera Fojtova, Ila Valentjérka, Ica Valentjérka.

K + RM1 (3): *Margeta Jojóšová, Mária Králova, Ilona Pištova.*

K + RM1 = MD (3): *Anikó Beláková, Anna Jánošová, Mária Popošová.*

K + P1 (3): *Tereza Černáková, Ica Danišova, Erža Kopaska.*

P1 + K (3): *Balogová Ilona, Černáková Anna, Garajski Anna.*

K + P1 + RM1 (3): *Marika Garajská Rebečka, Marka Garajská Rebečka, Marka Balogová Jófrova.*
 RM3 = MD (2): *Štampellárka, Trubačka.*
 K + CHn1 (2): *Mariša Sekova, Magdika Sekova.*
 K + RM (2): *Jula Kikáňová, Julča Židáková.*
 K + RMx = MD (2): *Mara Rebečka, Mara Rebečková.*
 RM = MD + K (2): *Pékašova Katka, Pékašova Kata.*
 RM1 = MD + K (2): *Jánošová Anna, Hortiho Zita.*
 RM1 = P + K (2): *Pučinskova Kata, Černáková Eržika.*
 (RM1 + K)11 (2): *Korálovej Piriná, Korálovej Piri.*
 P1 + K (2): *Halengárova Mara, Kančárova Tereza.*
 P1 = RM + K (2): *Pravdová Anita, Pravda Anita.*
 A – K + RM3 = MD (2): *nína Mara Dabaška, staršia Terka Buhajová.*
 (K + RM1)11 + A (2): *Juli Drótarovej céra, Juli Drótarovej d'evka?.*
 (RM = P + K)3 + A (2): *Šuhajdova Lajošova žena, Šuhajdova Lajošova ženka.*

S frekvenciou 1:

Jednočlenné

<i>Tímea</i>	K
<i>Emeša</i>	K
<i>Berta</i>	K : MD
<i>Gépis/ Gépiska</i>	CHz1
<i>Grófká</i>	CHn1
<i>Kikáňka</i>	RM
<i>Jófra</i>	RM1?
<i>Tótká</i>	P3

Dvojčlenné

<i>nína Berta</i>	A – K : MD
<i>nína Lopatka</i>	A – RM3 = MD
<i>nína Kopaska</i>	A – P1
<i>Tímea Kozmetikuška</i>	K + CHz
<i>Ica Bódoška (obchodníčka)</i>	K + CHz
<i>Terka v materskej školi</i>	K + CHn
<i>Marika Korheľova</i>	K + CHv1
<i>Anča Pengőška</i>	K + CHn[1]
<i>Eva Gicova</i>	K + RM : MD
<i>Katika Pékašova</i>	K + RM = MD
<i>Paulína Kostolníčka</i>	K + RM3 = MD
<i>Ilona Kočírova</i>	K + RM1 = P
<i>Ilona Valentjérka</i>	K + RM3 = P
<i>Ila Valentjérka</i>	K + RM3 = P
<i>Erža Kopasová</i>	K + P1/2
<i>Ilona Bóžiková</i>	K + P1
<i>Kamila Volentjérka</i>	K + P1
<i>Kamila Danišová</i>	K + P1 = RMD
<i>Kamilka Danišová</i>	K + P1 = RMD
<i>Kozmetikuška Tímea</i>	CHz + K

<i>Černova Anča</i>	$CHn1 + K$
<i>Šaciho Ica</i>	$CHn3 + K$
<i>Židáková Juliana</i>	$RM + K$
<i>Badačova Zita</i>	$RM1/2 = MD + K$
<i>Kostolníková Ildika</i>	$RM1 = MD + <K>$
<i>Hanusova Ištvánova</i>	$(RM + K)1$
<i>Kuracová Ilona</i>	$RM3 = MD + K$
<i>Zošinová Žuža</i>	$RM3 = <MD> + K$
<i>Kapusňárka Erža</i>	$RM3 = MD + K : MD$
<i>Valentjérka Ilona</i>	$RM3 = P + K$
<i>Podobová Anna Mária</i>	$P1 = RMD + K$
<i>Šuhajda Erža</i>	$P3 + K$
<i>Podobka Anča</i>	$P3 + K$
Trojčlenné	
<i>nína Anča Pengőška</i>	$A + K + CHn[1]$
<i>stará Ila Dabaška</i>	$A - K + RM1$
<i>(mladčá) Terka Buhajová</i>	$0A - K + RM1 = MD$
<i>mladá Ila Dabaška</i>	$A - K + RM11$
<i>néna Tera Beláčka</i>	$A - K + RM3 : MD$
<i>nína Etela Kolesárka</i>	$A - K + RM3 = MD$
<i>nína Ila Valentjérka</i>	$A - K + RM3 = P$
<i>stará/staršá Trnčova Eva</i>	$A - RM1 + K$
<i>mladej Dabaški céra</i>	$(A - RM11)11 + A$
<i>Kamila Bartošova Masťárova</i>	$K + RM1 + RM1$
<i>Ilona Pištova čo má Kukuricár (!)</i>	$K + RM1 + RM3 = MD$
<i>Urbího Rebekovho Tera</i>	$(K + RM)3 + K$
<i>Anna Táčikova žena</i>	$K + RM3 = MD + A$
<i>Gabi Rajčího žena</i>	$(K + RM = MD)3 + A$
<i>Gabiho Táčikova Marika</i>	$(K + RM = MD)3 + K$
<i>Anča Fojtovho Jančího</i>	$K + (RM = MD + K)3$
<i>čo je Mišimu žena Dohtorovi</i>	$K3 + A + CHz$
<i>Učiteľka Terika v materskej škole</i>	$CHz + K + CHn$
<i>Legova žena Móni</i>	$CHn3 + A + K$
<i>Panohová nína Kamila</i>	$RM3 = MD + A - K$
<i>Dabaška nína Mara</i>	$RM3 = MD + A - K$
<i>Daniška Kamila Volentjérka</i>	$RM3 = P + K + P1$
<i>Hanusova Ďurova vnučka</i>	$(RM + K)4 + A$
<i>Bednáriková néna Margita</i>	$P1 + A - K$
<i>Mrázovo Miklóšova d'evka</i>	$(P + K)1 + A$
Štvorčlenné	
<i>mladá Joškova žena Kukuricárova</i>	$A - K3 + A + RM3 = MD$
<i>mladá Joškova žena Černákovo?</i>	$A - K3 + A + P3$
<i>Urbího Rebekovho žena (Tera)</i>	$(K + RM)3 + A + 0K$
<i>Kukuricárovo Joškova žena Eržika</i>	$(RM = MD + K)3 + A + K$
<i>Janičákova Tera (Urbího žena)</i>	$P1 + K + K3 + A$
<i>Sabó Marka Jegešova d'éfka</i>	$P1 + K + RM1 + A$

Sabó Jegerš Paliho d'éfka

P1 + (RM + K)1 + A

Päťčlenné

mladého Joškovo žena Erža Kukuricárova (A – K)3 + A + K + RM3 = MD

Šuhajdova Lajošova žena Pučinskova Kata (RM = P + K)3 + A + RM1 = P + K

V triede vydatých žien medzi **najfrekventovanejšie modely vo Veňarci patria:**

1. PM: P1 + K (59).

Priezvisko podľa otca, ktorého antropobáza sa nenachádza v mene rodiny a v mene domu, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Mat'óka Žuži, Beňo Mari, Chrt'an Anuš, Íleš Ani, Torňoš Marika, Barsegi Ani, Hibski Terka, Hibski Teri, Varga Žuži, Buriš Irenke, Ferik Mara, Ferik Marka, Pavko Mari, Pavková Marka, Litavski Eržika, Radič Štefi, Ferik Žuži, Nad' Mari, Osači Anuška, Čelúski Anuška, Kukučka Anuš, Litalski Žuža, Kováč Ica, Bódi Magdi, Kulik Žuži, Apkó Mari, Kulik Juci, Benko Mancí, Zemenová Anča, Hrnčjar Mari, Hrnčjarová Marka, Hodvábni Žuži, Kulik Viki, Valent Eržike, Valent Erži, Matúch Anuš, Matúch Anuška, Kulik Kati, Karaba Anikó, Vajda Hédi, Kalicka Terči, Kalicka Terka, Kalicka Tera, Vravuška Marči, Križan Marka, Ferik Marči, Ňed'elicki Zuzka, Ňed'elická Zuzka, Apko Mari, Nánai Mari, Rubík Marka, Apkó Žužka, Apkó Žuži, Apkó Zuzka, Poňikaj Žuži, Táborski Žuži, Čonka Teri, Apko Žuži, Tuškan Annuš.*

2. PM: P3 = RMD + K (36).

Priezvisko podľa manžela, ktorého antropobáza je i v mene rodiny a v mene domu, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Sloboňik Andi, Bad'inová Marika, Bad'inová Marka, Bad'in Anuš, Táborski Kati, Fehír Irénke, Kováč Eržika, Kiš Reni, Kolár Mara, Kolár Marka, Hodbábni Žuži, Čomor Erži, Bačkai Žuži, Križan Ica, Karman Mari, Duhoňi Zuzi, Duhoňné Marči, Láska Anuš, Láska Anča, Pleva Žuži, Pleva Marika, Čonka Žuži, Čonka Teri, Čonka Terka, Kolár Mari, Hering Marika, Čonka Tündi, Gubó Zuska, Špánik Žuži, Karaba Anuška, Mlinárček Marka, Ferik Anuška, Meliš Marika, Meliš Mari, Sirácki Anka, Sirácki Anča.*

3. PM: P1 = RMD + K (23).

Priezvisko podľa otca, ktorého antropobáza je i v mene rodiny a v mene domu, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Ňedelicki Tündi, Hodvábni Mari, Čáňi Mari, Čáňi Mariša, Pleva Žuži, Fehír Linda, Šinko Žuži, Tagai Icu, Tagai Ica, Pavko Terka, Pavko Teri, Benko Anuš, Benko Anuška, Táborski Mari, Gubó Tundi, Špánik Mari, Špánik Marika, Sirácki Teču, Sirácki Teri, Sirácki Terka, Sebenski Marka, Sebenski Mari, Petrovičová Terka.*

4. PM: RM3 = P + K (16).

Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa manžela, ktoré má antropobázu zhodnú s priezviskom, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Chrt'anova Julča, Hajduova Ildi, Hajduova Ilda, Nad'ova Marči, Poňikajova Terka, Poňikajova Teri, Heringova Marka, Čonkova Tündi, Kollárka Marka, Kollárova Marka, Chrt'anova Anka, Chrt'anova Anuš, Ňed'elických Anka, Ňed'elických Anča, Mlinárčekova Marka, Melišova Marka.*

5. PM: RM1 + K (12).
Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca (nemá antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, ani s priezviskom) a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Božík Mari, Elefantova Jucika, Jánošova Anka, Fábri Žuži, Fábri Zuska, Jantošova Mara, Citri Marka, Kosecová Marka, Šúló Juliš, Bočich Zuska, Janulíkova Anka, Janulíkova Anča*.
6. PM: P3 = RMD + K – A (9).
Priezvisko podľa manžela, ktorého antropobáza je i v mene rodiny a v mene domu, rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe a apelatívny člen, napr. *Hud'ec Anuš néni, Tomáš Mari néni, Sigeti Anuš néni, Nedelicki Marika néni, Sampor Terči néni, Križan Ica néni, Kolár Anuš néni, Hudec Mari néni, Benko Terka néni*.
7. PM: RM3 (7).
Rodinné meno podľa manžela (nemá antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, ani s priezviskom), napr. *Šimák, Fábrová, Fábrička, Girgicka, Girgicová, Ňúlné, Zajac*.
8. PM: RM1 = P + K (7).
Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca, ktoré má antropobázu zhodnú s priezviskom, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Čelovskova Veruš, Sebenskova Marka, Sebenskova Mari, Kollárova Kati, Kollárova Katka, Feríkova Zuska, Feríkova Žuži*.
9. PM: RM3 = MD + K (6).
Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa manžela, ktoré má antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Borgujova Anka, Borgujova Anča, Boldi Róži, Boldiné Róži, Papova Anka, Papova Anča*.
10. PM: P1 + K (6).
Priezvisko podľa otca s nárečovou podobou s nárečovou príponou *-ova* (meno rodiny ako samostatné pomenovanie rodiny má inú antropobázu) a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Rubikova Mara, Karabova Anča, Apkova Anka, Apkova Anča, Čerpáková Marka, Vravuškova Marči*.
11. PM: P3 = MD + K (6).
Priezvisko podľa manžela, ktorého antropobáza je i v mene domu, a rodné (krstné) meno v domáckej (hypokoristickej) podobe, napr. *Siráckiné Kati, Kolár Mari, Kolárné Mari, Čampa Terka, Čampa Teri, Boká Mari*.
12. PM: RM1 (5).
Rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa otca (nemá antropobázu zhodnú s antropobázou mena domu, ani s priezviskom), napr. *Borguja, Huckó, Šjarfír, Šjarfírka, Šjarfírova*.
13. PM: K + RM3 = P (5).

Rodné (krstné) meno v domácej (hypokoristickej) podobe a rodinné meno s príbuzenskou motiváciou podľa manžela, ktoré má antropobázu zhodnú s priezviskom, napr. *Anča Kolárova, Marka Heringova, Marka Kollárova, Anča Lás-kova, Anka Brhlíkova.*

14. PM: P1 + K (5).

Priezvisko s príbuzenskou motiváciou podľa otca, ktorého antropobáza nie je i v mene rodiny a ani v mene domu, a rodné (krstné) meno v maďarskej úradnej podobe, napr. *Jančok Žužana, Hodbabni Nóri, Slobonik Edit, Kukučka Anna, Kulik Viktória.*

15. PM: P1 + K – A (5).

Priezvisko s príbuzenskou motiváciou podľa otca, ktorého antropobáza nie je i v mene rodiny a ani v mene domu, rodné (krstné) meno v hypokoristickej (domácej) podobe a apelatívny člen, napr. *Beňo Rozi néni, Nánai Terka néni, Čomor Teri néni, Kalicka Mari néni, Apko Mari neni.*

16. PM: K + P3 = RMD (4).

Rodné (krstné) meno v domácej (hypokoristickej) podobe a priezvisko podľa manžela, ktorého antropobáza je i v mene rodiny a v mene domu, napr. *Marka Badinová, Anka Jakušová, Marka Hud'ecová, Marka Heringová.*

17. PM: P3 = RMD + K (4).

Priezvisko podľa manžela, ktorého antropobáza je i v mene rodiny a v mene domu, a rodné (krstné) meno v maďarskej úradnej podobe, napr. *Fehér Irén, Kiš Renáta, Dom-bi Ágnes, Šnajder Éva.*

18. PM: P1 (3). *Samporka, Zemenka, Kurucka.*

19. PM: K + RM1 (3). *Marka Jantošova, Marka Citri, Zuza Bočich.*

20. PM: K + P1 (3). *Anka Tuškanová, Anka Chrt'anová, Marka Apková.*

21. PM: CHz3 + K (3). *Rendőr Žuži, Diňés Ica, Diňés Mari.*

22. PM: CHn3 + K (3). *Muňi Mari, Pampo Agi, Kakaš Žuži.*

23. PM: RM1 + K (3). *Podbrezní Anna, Pílikova Zuzana, Janulíková Anna.*

24. PM: RM3 + K (3). *Fábri Mancí, Núl Mari, Bikich Zuska.*

25. PM: P3 = RM + K (3). *Chrt'an Agi, Valent Marka, Oláhné Rózi.*

26. PM: <P3> = RMD + K (3): *Komjakiné Róza, Komjakiné Rózi, Gubi Žuži.*

27. PM: P1 = RMD + K – A (3). *Táborski Mari néni, Sebenski Mari néni, Pafko Marika néni.*

28. PM: P3 + K – A (3). *Osači Anuš néni, Slobonik Mancí néni, Sarvaš Erži néni.*

29. PM: (P = RMD + K)3 + A (3). *Kulíkovho Bandiho žena, Kulik Bandi felešígé, Sabó Zoliho žena.*

S frekvenciou 2:

K (2): *Tečuka, Juci.*

CHz (2): *Asistenš pri Doktorovi, Pinstároš.*

CHz/MD (2): *Igazgatóné, Učitelka.*

RM3 = MD (2): *Kukaj, Čerpáčka.*

RM3 = P (2): *Benkóka, Meliška.*

P3 = MD (2): *Pavková, Bokáné.*

K – A (2): *Lenke néni, Lenke mama.*
 K + RM1 = P (2): *Anka Čerpáková, Marka Saskich.*
 K + P1 (2): *Zuzana Pavková, Anna Tuškanová.*
 K + P1 (2): *Zuza Kukučkova, Zuzka Apkova.*
 K + P1 = MD (2): *Anuška Hajdúová, Anka Hajdúová.*
 K + P1 = RMD (2): *Marika Feriková, Marka Tuškanová.*
 CHz + K (2): *Poštáš Anuš, Poštáš Irénke.*
 CHz3 + A (2): *Rendórovi žena, Doktorova žena.*
 RM11 + K (2): *Bočich Zuzka, Šúlová Juliška.*
 P1 = RM + K (2): *Valent Kati, Špánik Žuži.*
 P1 = RMD + K (2): *Čelóski Rozália, Špánik Mária.*
 P3 + K (2): *Litavskiné Beži, Sarvašová Terka.*
 P1 + K – A (2): *Šinko Mari néni, Šinko Marika néni.*
 (RM = P + K)3 + A (2): *Čerpákovho Mišova žena, Kollárovho Laciho žena.*
 K + (P = RMD + K : MD)3 + A (2): *Magdi Benke Miši jé, Magda Benke Miši jé.*
 CHp + P3 = RMD + K – A (2): *Alsó /Vrchňi/ Čáni Terka néni, Folsé /Spoňňi/ Čáni Terka néni.*

S frekvenciou 1:

<i>Čila</i>	K
<i>Juliška</i>	K : MD
<i>Iči</i>	K1 ?
<i>Harangozó</i>	CHz1
<i>Siri</i>	CHn = <P>
<i>Čampóka</i>	*RM3 = P
<i>Hajdúčka</i>	RM3 = P : MD

<i>Andorovi felešige</i>	K3 + A
<i>Náci Terka</i>	K1 + K
<i>Marči Poštáš</i>	K + CHz
<i>Ágnes Cigánka</i>	K + CHp
<i>Ági Cigánka</i>	K/MD + CHp
<i>Marka Papová</i>	K + RM1 = MD
<i>Anča Fábri</i>	K + RM3
<i>Klára Micich</i>	K + RM3 = MD
<i>Anka Jesienková</i>	K + RM4
<i>Anča od Karabov</i>	K + MD1 = P
<i>Marka Božiková</i>	K + P44 ?
<i>Terka Sarvašová</i>	K + P3
<i>Anna Kočišova</i>	K + P3
<i>Ovo néni</i>	CHz + A
<i>Poštáš Irén</i>	CHz + K
<i>Kochňiarova žena</i>	(CHz/MD)3 + A
<i>Muňi Edit</i>	CHn1 + K
<i>Muňi Edit</i>	CHn1 + <K>
<i>Muňiho nevesta</i>	CHn5 + A
<i>Kukaj d'jóuka</i>	RM1 = MD + A
<i>Čelovskova Vera</i>	RM1 = P + K

<i>Šinkova Anča</i>	$RM1 = P + K : MD$
<i>Mind'árova Marka</i>	$*RM3 = MD + K$
<i>Chrtanova Zuzana</i>	$RM3 = P + K$
<i>Čampova Terka</i>	$*RM3 = P + K$
<i>Fábri Osačova</i>	$RM1 + P3$
<i>Meliška Kurucka</i>	$RM3 = P + P1$
<i>Ičich Mara</i>	$RM7 = K + K$
<i>Földeši Jutka</i>	$P1 + K : MD$
<i>Valent Katalin</i>	$P1 = RM + K$
<i>Sirácki Ildikó</i>	$P1 = MD + K$
<i>Kukučka Agi</i>	$P1 = MD + K$
<i>Hajdú Anuška</i>	$P1 = MD + K : MD$
<i>Hajdú Anuš</i>	$P1 = MD + K : <MD>$
<i>Križan Rózika</i>	$P1 = RMD + K : MD$
<i>Slovák Mari</i>	$P11 + K$
<i>Ňed'elickich Marka</i>	$P11 + K$
<i>Pafko néni</i>	$P3 = MD + A$
<i>Apková ňaña (=néni)</i>	$P3 = RMD - A$
<i>Dombi Ági</i>	$P3 = RMD + K/MD$
<i>(mladá) Šúlo Juliška</i>	$0A - RM11 + K$
<i>(stará) Čikóš Juliška</i>	$0A - P3 = <RMD> + K$
<i>stará Kukučka Kati</i>	$A - P3 = RMD + K$
<i>Márta Doktorovi žena</i>	$K + CHz3 + A$
<i>Márti Doktorovi žena</i>	$K + CHz3 + A$
<i>Zuska Šinkova tá Madajova</i>	$K + RM1 = P + P11$
<i>Anča Kukučková (kerá?) tá Chamuľova</i>	$K + P1 + RM1$
<i>Muňiho čo mu je chlapec tomu žena</i>	$(CHn1 + A)3 + A$
<i>Sebenskova Mari néni</i>	$RM1 = P + K - A$
<i>Ferík Pali jé</i>	$(P = RMD + K)1 + A$
<i>Križanovej Marini d'iov?ka</i>	$(P1? + K)11 + A$
<i>Mlinko Marika Bódoš (robila v „sklepe“)</i>	$P1 + K + CHz$
<i>Kukučka Mari Freňo</i>	$P1 + K + P3 = RMD$
<i>Ferík Mária (Kukaj)</i>	$P1 = RMD + K + 0RM1 = MD$
<i>Chrtan Agi Pampo</i>	$P3 = RM + K + CHn3$
<i>Pafko/Pavko Mariška néni</i>	$P3 = MD + K + A : MD$
<i>Fehír Atila žena</i>	$(P = RMD + K)3 + A$
<i>Badinová Marka za mužom</i>	$P3 = RMD + K + A3$
<i>Ferík Andrásné Mancí</i>	$P3 = <RMD> + K3 + K$
<i>Slobonnikovej Zuski ňevesta/ Sloboňik Žuži meňe (čki je)</i>	$(P1 + K)55 + A$
<i>Anna Koremka (ňaña Anča)</i>	$K + RM3 = P + 0(A - K)$
<i>Bódoš Litavskova (Beži néni)</i>	$CHz + RM3 = P + 0(K - A)$
<i>Cigánka (Kulikovho Ondrišovho žena)</i>	$CHp + 0[(RM = P + K)3 + A]$
<i>Fábrička (Beňo Rozi néni)</i>	$RM?? + 0(P1 + K - A)$
<i>Pafko Jánošné Mariška néni</i>	$P3 = MD + K3 + K + A : MD$
<i>Vargova Belova žena (Andrea)</i>	$(P = RMD + K)3 + A + 0K$

<i>Tapastó Jóžiho žena (Kata)</i>	$(P = RMD + K)3 + A + 0K$
<i>Bačkaj Laci Felešigé Andi</i>	$(P = RMD + K)3 + A + K$
<i>Litavski Beži néni (čo bola Bódoš)</i>	$P3 = RMD + K - A + 0CHz$
<i>Kukučka Jánošné Čomor Teri néni</i>	$P3 = RMD + K3 + P1 + K - A$

ZISTENIA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU. VÝZNAM A DÔLEŽITOSŤ VÝSKUMU

V skúmaných lokalitách fungujú živé mená popri úradnej sústave a čiastočne nezávisle od nej. V Šáre je závislosť na úradnej sústave menšia, vysokú frekvenciu majú rodinné mená, ktoré nevychádzajú z antropobázy úradného priezviska. Vo Veňarci, ak aj živé meno obsahuje antropobázu priezviska, člen rodné (krstné) meno je často v domáckej (hypokoristickej) podobe; časté sú tu aj priezviská s príbuzenskou motiváciou podľa otca.

Každé antroponymum sa využíva a používa v istej dobe, na istom území a v daných spoločenských podmienkach. Má dimenziu priestoru, času a frekvencie (produktivity), ktoré navzájom súvisia [3]. Pri analýze živých osobných mien a ich modelov sme preto zistili ich celkovú frekvenčnú distribúciu v daných obciach – v Šáre a Veňarci, pretože ako upozornil V. Blanár, je dôležité skúmať nielen osobné mená, ale aj pomenovanie osôb ako celostne usporiadanú množinu prvkov a treba si všimnúť nielen frekvenciu, ale aj rozličnú lokálnu distribúciu antroponymických modelov a typov [2]. Hlavnou úlohou porovnávacej antroponomastiky je zistiť a opísať všetky modely úradnej a živej pomenovacej sústavy príslušného národného spoločenstva [2]. V našich dvoch lokalitách ide o bilingválne prostredie – a v ňom o maďarskú a slovenskú pomenovacie sústavy. Živé pomenovanie sa vyznačuje jednak slovenskými menami a modelmi, potom maďarskými menami a modelmi, ale možno nájsť i také živé osobné mená, kde sa stretávajú prvky slovenského a maďarského onymického a jazykového systému. Tento jav súvisí aj s narúšaním jazykovej a onymickej normy. Pre úradnú slovenskú pomenovacie sústavy je charakteristické také poradie, keď prvým členom je rodné (krstné) meno a druhým členom je priezvisko. Maďarská sústava je zložitejšia, ale platí, že prvým členom je priezvisko a až potom nasleduje rodné (krstné) meno. Živá (neúradná) pomenovacia sústava v bilingválnom prostredí v maďarských obciach (aj) so slovenským obyvateľstvom funguje s oboma spôsobmi. Pri analýze antroponym treba rešpektovať ich lingvistický i onomastický status. Jazyková stránka živého antroponyma nie zakaždým korešponduje s onymickou normou daného jazyka. Napr. maďarské poradie funkčných členov a maďarská podoba priezviska + slovenská hypokoristická podoba rodného (krstného) mena (Ľudmila Zuzka); maďarské poradie funkčných členov a slovenská podoba priezviska + slovenská hypokoristická podoba rodného (krstného) mena (Ľudmila Zuzka). V živých menách sa stretávame aj s tým, že jeden člen má slovenský, druhý (iný) člen maďarský charakter či pôvod. Preto pri pomenovaniach (antroponymických) modeloch by sa okrem obsahového, motivačného, slovtvorného, syntaktického modelu (príp. iných „klasických“ modeloch) mohol v dvojjazyčnom prostredí zaviesť „bilingválny model“, ktorý by v živom osobnom mene vyjadroval, akú podobu majú jednotlivé jeho členy – maďarskú či slovenskú, napr.: SK+HU, SK+SK, HU+HU a pod.

ZÁVER

Živé (neúradné) osobné mená v bilingválnom slovensko-maďarskom prostredí predstavujú prienik slovenských a maďarských úradných a neúradných (živých) antroponymických sústav a prelínanie slovenských a maďarských jazykových prvkov. Hlbšie poznanie týchto javov nám umožňuje modelovanie živých osobných mien, ich obsahovej, ale i slovotvornej stránky. Zaujímavé zistenia môže priniesť zavedenie modelu, ktorý odzrkadľuje vyjadrenie v príslušnom jazyku – maďarskej stránky mena a slovenskej stránky mena, pretože v bilingválnom prostredí sa často živé osobné mená skladajú z maďarských a zároveň aj slovenských členov.

LITERATÚRA

- [1] BALLEKOVÁ, Katarína: Zo živého jazyka Šáranov z Dabaša. In: Materiálové príspevky ku kultúre a spôsobu života v Dabaši-Šáre. Zostavili Anna Kováčová, Tünde Tušková, Alžbeta Uhrinová. Békešská Čaba : Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 2011, s. 48 – 55. ISBN 978-963-88583-6-8
- [2] BLANÁR, Vincent: Porovnávacía slovanská antroponomastika. In: Svoboda, J. – Olivová-Nezbedová, L. (eds.): *Onomastické práce 3, Sborník rozprav k 75. nar. Vladimíra Šmilauera*. Praha, 1970, s. 33-39.
- [3] BLANÁR, Vincent: Teória vlastného mena. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1996. 251 s.
- [4] BLANÁR, Vincent – MATEJČÍK, Ján: Živé osobné mená na strednom Slovensku (1. diel). Designácia osobného mena. Bratislava : SPN, 1978. 413 s.
- [5] BLANÁR, Vincent – MATEJČÍK, Ján: Živé osobné mená na strednom Slovensku (2. diel). Distribúcia obsahových modelov. Martin : Osveta, 1983. 647 s.
- [6] KAZÍK, Miroslav: Funkčné členy živých osobných mien žien v Šáre. In: Slovenský jazyk a kultúra v menšinovom prostredí. Štúdie z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku Békešská Čaba 15. – 16. novembra 2012. Ed. A. Kováčová - A. Uhrinová. Békešská Čaba : Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku, 2013, s. 129 – 140. ISBN 978-963-88583-9-9
- [7] KAZÍK, Miroslav: Neúradné (živé) mená vo Veňarci. In: Duchovná a sociálna kultúra menšín v majoritnom prostredí. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie venovanej životnému jubileu etnografa Ondreja Krupu. Eds: A. Kováčová – A. Uhrinová. Békešská Čaba : Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku, 2015, s. 365 – 378. ISBN 978-615-5330-04-9
- [8] KAZÍK, Miroslav: Slovenské a maďarské neúradné mená slobodných osôb v Dabaši-Šáre a Veňarci v Maďarsku. In: Romanoslavica, 2016, roč. LII (52), č. 1, s. 301 – 317. ISSN 2537-4214
- [9] KAZÍK, Miroslav – TUŠKOVÁ, Tünde – UHRINOVÁ, Alžbeta: Živé pomenovania slovenského obyvateľstva v Šáre (sonda). In: Materiálové príspevky ku kultúre a spôsobu života v Dabaši-Šáre. Zostavili Anna Kováčová, Tünde Tušková, Alžbeta Uhrinová. Békešská Čaba : Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 2011, s. 70 – 97. ISBN 978-963-88583-6-8
- [10] ONDREJKOVÁ, Renáta: Súčasná slovenská jazyková situácia vo Veňarci. In: Duchovná a sociálna kultúra menšín v majoritnom prostredí. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie venovanej životnému jubileu etnografa Ondreja Krupu. Eds: A. Kováčová – A. Uhrinová. Békešská Čaba : Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku, 2015, s. 379 – 386. ISBN 978-615-5330-04-9

<https://doi.org/10.36007/4508.2023.99>

RÉGI HITEK ÉS ÚJ TUDOMÁNY A 17. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN, AMINT UMBERTO ECO A *TEGNAP SZIGETE* CÍMŰ REGÉNYÉBEN AZ OLVASÓ ELÉ TÁRJA

Szilárd KMECZKÓ¹

ABSTRACT

*The intent to educate can always be discerned in Umberto Eco's works of fiction. Besides historical knowledge, it also covers cultural-historical and philosophical knowledge. The novels can be looked upon as introductory works to the knowledge of a given age. In his novel, *The Island of the Day Before*, Eco set the story in the first half of the 17th century. The plot develops around the problematics of determining longitudes. In the text, I examine the philosophical principles of 17th century knowledge embedded in a philosophical framework, furthermore, how the knowledge reflecting the convictions of the preceding period, as the beliefs of the Renaissance, is also present alongside the scientific-philosophical discourse of the first half of the 17th century.*

KEYWORDS

Umberto Eco, Renaissance knowledge, modern philosophy, new science

BEVEZETÉS

Umberto Eco regényei jelentős mennyiségű kultúr- és filozófiatörténi ismeretet tartalmaznak. Nem véletlen, hogy az olvasón olykor erőt vesz a gyanú, hogy a szerző a hivatását fel nem adva, regényei által is tanítani szándékozik őt. Ezekben az esetekben kitüremkednek a szövegnek azok az elemei, amelyek a szerzői szándékot láthatóvá téve a megcsináltságról árulkodnak. A ravaszul megírt szöveg bár időnként magával ragadja az olvasóját, azonban a feléledő gyanú és a nyomában járó reflexió, a didaxis felismerése lerombolhatja ezt a hatást. Az olvasó belemehet abba a játékba is, hogy műveltségi fejtörőnek tekintve a könyv olvasását, szándékosan elrejtett nyomok után kezd vadászni, próbára téve tájékozottságát.² Azonban ekkor is a didakszisnak engedve cselekszik.

Az alábbi elemzés arra vállalkozik, hogy megvizsgálja, miként ábrázolja Eco a 17. század első felének tudáskonceptióit, amiként azok *A tegnap szigete* című regény főhősének intellektuális érése során a mérlegeléseiben, a tájékozódása során tetten érhetővé válnak. Ez által pedig képet kaphatunk arról, hogy az újkori gondolkodás számára oly nagy jelentőségű 17. századot mennyiben választotta le a reneszánszról. Danyi Zoltán terminológiáját követve, Eco szövegét mint a tudásról és a megismerésről szóló elgondolkodtató regényt, illetve mint a titokról és a mágiáról szóló káprázatos regényt

¹ Dr. Kmeckó Szilárd PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), e-mail: kmeckzo.szilard@drhe.hu. (A szöveg megírása idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesültem – K. Sz.)

² A kötet egyik recenzense, Láng Benedek összeállított egy nem teljes listát a regény szövegében elrejtett történeti anyagra vonatkozóan. [7] Danyi Zoltán pedig a szöveg értelmezésének lehetőségeit vette számba a kalandregénytől a regényírás lehetőségeiről szóló regényig. [3]

vesszük figyelembe, miközben tekintettel kell lennünk arra is, hogy a szüzsét alaposan megbonyolítja, hogy a szövegen végigvonul a regényírás lehetőségeinek boncolgatása egy olyan korra vonatkozóan, amikor elmosódik a fikció és a valóság közötti határmezsgye. [3]

ROBERTO DE LA GRIVE RÖVID ÉLETÉNEK HÉZAGOS TÖRTÉNETE

A főhős Roberto életének eseményeiről, kalandjairól a narrátortól értesülünk. Amit regényként tartunk a kezünkben nem más, mint a narrátor töprengései Roberto fennmaradt feljegyzései, levelei és regénykísérlete felett, nem tudván eldönteni, hogy érdemes-e, s ha igen, miképpen lehetne a hagyaték alapján regényt írni. A narrátor szerepe így kellően összetett, hiszen egyaránt Roberto életének elbeszélője, az írásos anyagot gondozó filológus, a szöveg értelmezője, Roberto regényírói kísérletének kritikusa, valamint a jelenkori regényírás lehetőségeit végiggondoló elemző. [11] A regényírás valójában újraírás, palimpszeszt készítése, így a narrátor által tervezett, de az olvasó által nem ismert regény ott kezdődne, ahol Roberto története véget ér. Az írást lehetővé tevő történeti anyag, Roberto hagyatéka azonban fiktív szövegkorpusz, aminek a szerzője alighanem Eco regényének az elbeszélője. Az alapján azonban, ami megtudható az elbeszélőről, erős a kísértés, hogy a szerzővel azonosítsuk. A regényírás fortélyain töprengő elbeszélő gesztusa kettős: utal a Robertonak tulajdonított szövegek fiktív voltára, ugyanakkor jelzi azt is, hogy ennek explicit elismerését ne várja tőle az olvasó.

„Őszintén meg kellene mondanom [...]: nem lehetetlen, hogy azokat a feljegyzéseket valaki más írta, aki csupán színlelni akarta, hogy igazat beszél. Így viszont odalenne a regényes hatás: mert a regényíró színlelje ugyan, hogy igazat beszél, de ne mondja meg komolyan, hogy színlel.” [5]

A narrátor tehát Roberto életének elbeszélőjeként színlel, a módszertan szabályain töprengő esztétaként pedig reflektál a színlelésre.

A színlelő elbeszélő előadásában Roberto 1614-ben született észak-itáliai kisnemes sarj, akinek békés, a világ forгатagától megóvott, csendes gyermekkort biztosítottak a szülei. Roberto afféle üvegházi növény, akinek az érése akkor kezdődik, amikor elhagyja a családi birtokot serdülöként. Casale város ostromát védőként éli át, atyját ekkor veszíti el. Itt tesz szert meghatározó kapcsolatokra, erős intellektuális hatások érik, s itt ragadja el először a szerelmi vágyódás, melynek kiváltója egy erősen idealizált helybéli fiatal nő. Roberto élettörténete hézagossá válik, ugyanis életének következő jelentős színtere már Párizs lesz, ahol a szalonokban zajló szabad szellemű (pürrhonista, epikureus színezetű) viták és az itt megismert kifinomult modor és érzékenység vannak rá nagy hatással. Az egyik szalonban találkozik Liliával, aki a végzet asszonyává válik Roberto életében, aki soha többé nem tud szabadulni Lilia vonzásából. A szerelem beteljesületlen marad. Az egyaránt érzékeny és érzelmes Roberto nagy fokú találékonyságot mutat abban, hogy intellektuálisan miként tudná birtokba venni az eszményített nőt. Hasonló kreativitást mutat abban is, hogy később a beteljesületlen szerelem érzéséből megszülető lemondás gesztusát is emelkedetté formálja. Roberto figyelmét elkerülik az ellene szőtt intrikák, csak a végkifejlettel szembesül. Az élete ekkor végzetes fordulatot vesz. Richelieu bíboros haldoklik, az állami ügyeket már utódja, Mazarin tartja kézben. A mit sem sejtő Robertot Mazarin elé vezetik. Itt szembesül vele, hogy a szabadságát

egy veszélyes küldetés teljesítésével válhatja meg. Francia kémként egy titkos angol expedíció részleteit kell kikémlelnie. A hajón utazó Byrd doktor és csapata ugyanis a délkörök rejtélyét próbálja megoldani. A délkörök meghatározására ebben az időben még nincs biztos módszer, márpedig ez szükséges a tengereken való tájékozódáshoz, ami viszont az egymással rivalizáló európai hatalmak távoli hódításait tenné lehetővé. A hajó azonban elpusztul egy viharban s Roberto az egyedüli túlélő, akit egy déltengeri sziget partjai közelében horgonyzó hajóhoz sodornak a tengeri áramlatok. Az úszni nem tudó Roberto élete a Daphné nevű, matrózai által elhagyott hajón folytatódik. Átmenetileg társra lel egy jezsuita tudós, Caspar atya személyében, aki elmondja neki, hogy a Daphné is a délkörök rejtélyét kutatta. Roberto a hajón írja feljegyzéseit, valamint szonettjeit és leveleit az imádott nőhöz, majd itt kezdi el írni regénytörredékét is. A regény és a valóság határai egyre inkább elvékonyodnak, s a végén Roberto belép saját regényébe, míg a regény cselekményét valóságként fogadja el. E szerint Lilia is ugyanennél a szigetnél szenvedett hajótörést, csakhogy annak a túlsó partján, ahová Roberto nem tud eljutni. Bölcséleti felismerések adnak Roberto kezébe kulcsot, hogy miképpen tudna találkozni szíve hölgyével, s Roberto ekként is cselekszik. Felgyújtja a hajót, mielőtt a tenger áramlására bízná magát, tudva, hogy az áramlás a nulladik délkör antipódus délköre mentén fogja tovasodorni, a múlt és a jelen határmezsgyéjén, minden szárazföldet, szigetet elkerülve. Az élőként való megsemmisülés azonban a sziget túloldalán remélt szeretett nővel való kozmikus egyesülést jelenti Roberto számára, aki boldogan indul alighanem utolsó útjára.

A RENESZÁNSZ ÉS AZ ÚJKORI TUDÁS ELTÉRŐ SZERVEZŐDÉSE

Jonathan Crary jórészt Michel Foucault meglátásaira [6] támaszkodva, vizsgálat alá veszi, hogy a camera obscura mint változatlan technikai szerkezetű eszköz, miképpen ágyazódik a társadalmi gyakorlatokba különböző évszázadokban, s miképpen változik meg az identitása a reneszánszhoz képest az újkorban, s majd a 19. század első felében. [2] Az antikvitás óta dokumentálhatóan ismeretes az a jelenség, hogy egy külvilágról leválasztott zárt térrészbe, ha a fénysugár egy nyíláson keresztül belép, akkor a szemközti belső falon fordított állású valódi képet hoz létre, amit a dobozban elhelyezkedő személy aprólékosan meg tud figyelni. Crary arra a következtetésre jut, hogy a camera obscura által megvalósított képalkotás és a megfigyelő pozíciója a 17. században a megismerés modelljévé válik, ami rekonstruálható különböző bölcséleti szövegek alapján. Az empirista John Locke a megismerés lehetőségeiről és az elme működéséről a következő leírást adja:

„[A] külső és a belső érzékelés az a két kizárólagos út, amelyen a tudás az értelemben juthat. Amennyire én látom, csakis ezek azok az ablakok, amelyeken át fény kerül abba a sötétkamrába. Mert azt gondolom, hogy az értelem nem nagyon különbözik egy egészen fénymentes zárkától, amelyen némely meghagyott kis nyílások vannak a külsőleg látható hasonmások vagy a külső dolgok ideái számára; ha az ilyen sötétkamrába érkező képek csak egyszerűen ott maradnának, és olyan rendben feküdnének ott, hogy alkalmadtán meg lehessen őket találni, akkor ez nagyon hasonlítana az emberi értelemnek a látás tárgyai és azok ideái közötti viszonyához.” [8]

Az eszköz filozófiai metaforaként azt képviselte, hogy a külvilág megfigyelése igaz ismeretekre vezet. A camera képalkotásának elemzése tehát a megismerés folyamatát világítja meg az újkori szubjektum esetében. A camerában helyet foglaló megfigyelő reprezentálja a külvilágról leválasztott megismerő szubjektumot, a camera optikai képalkotása pedig nyilvánvalóvá teszi, hogy a test nem vesz részt a megismerésben mint torzító közeg. A test optikailag áttetszővé válik, a megismerés (látás) folyamata elkülönül a testi felépítéstől. A szem következőképpen az elme függelékének tekinthető. A test a megismerés aktív közegeként majd csak a 19. században játszik szerepet. A 17. századi megismerő én számára így áttekinthetővé válik a külvilághoz fűződő kapcsolata. Az én introspekció révén, azaz saját belső tájain barangolva ismeri meg önmagát. A racionalista Descartesnál a bizonyosság keresésének része az ennek a tapasztalati ismeretektől való megtisztítása:

„Most pedig lecsukom a szemem, fületem betapasztom, elcsitítom valamennyi érzékemet, s a testi dolgokat ábrázoló valamennyi képet vagy kitörölöm gondolkodásomból, vagy ha ez nem is lehetséges, legalábbis semmilyen lehetőséget nem tulajdonítok nekik, lévén hamisak és megbízhatatlanok. Így egyedül önmagamhoz szólva, s az eddigieknél mélyebben magamba tekintve arra fogok törekedni, hogy fokról fokra haladva mind közelebbi és megítéltebb ismeretségbe kerüljek önnönmagammal.” [4]

Ehhez hasonlóan deríti fel a camera dobozában helyet foglaló megfigyelő a camera belső terét, ahol az igazság megképződik. Az újkori megfigyelő egy sajátos perspektívából tekint a világra, nem pedig úgy, mint egy mindent látó isteni szem. Ugyanez a perspektíva figyelhető meg a camera esetében is.

A reneszánsz idején a camera obscura megfigyelője nem rendelkezett kiemelt megfigyelői pozícióval. Nem beszélhetünk arról, hogy a camera a 16. században az újkorihoz hasonló szubjektumhatások reprezentációját jelentette volna. A reneszánsz tudományban még nem történt meg a megfigyelő kiszakítása a dolgok rendjéből. A természet és annak reprezentációja még nincs szembeállítva egymással, hanem egyetlen láncba van összefűzve. [2] A lánc egyes szemei a hasonlóság által kapcsolódnak egymáshoz. Foucault a hasonlóság négy különböző lehetőségére mutat rá. Ezek egyike a szimpátia, ami Eco regényében mutatja meg magát teljes jelentőségében.

„A szimpátia szabadon hat a világ mélységeiben. Egyetlen pillanat alatt áthatol akár a leghatalmasabb tereken is [...] kiváltja a dolgok mozgását a világban, valamint előidézi a legtávolabbiak egymáshoz való közeledését. [6]

A természetmágiában megmutatkozó reneszánsz tudás a világ egységét fejezi ki, a camera pedig a hasonlóságok jobb, egy hiúz szemével történő megfigyelését teszi lehetővé, hogy a megfigyelő a természet titkos erőinek az irányítójává válhasson.

Bár Crary az elemzéseiben Foucault felismeréseiből indul ki, kettejükénél másként fest a korszakolás, az episztémikus mező átalakulásának időbeli folyamata. Crary a nápolyi Giovanni Battista della Porta (1535–1615) működését a reneszánsz és az újkori tudás közötti mezgyén helyezi el, de még a reneszánsz oldalán. Felfogása szerint a tudás átrendeződése a 16. század végétől kezdődően néhány évtized alatt lezajlott, s Crary a 17. és 18. századi újkori (klasszikus) megfigyelő pozícióját egyértelműen a camera obscura által reprezentáltnak tekinti. Foucault azonban hangsúlyozza, hogy a termé-

szetmágiák alapján való tájékozódás a 17. század közepéig jelentőséggel bírt. Ez utóbbi kép köszön vissza Eco regényében is a tudásra vonatkozó elfogadott, egymásnak el-
lentmondó elképzelések tekintetében.

A filozófiatörténeti munkák nem felejtik el hangsúlyozni, hogy a modern (újkori) tudomány a skolasztikus és a reneszánsz tudománytól élesen megkülönböztette magát, aminek egyik jele volt, hogy a kiterjedt szubsztanciát, a testeket megfosztották a kvázi-pszichikus tulajdonságaiktól. Következésképpen hatályon kívül kerültek az olyan természetmagyarázó elvek, mint pl. a horror vacui, mely szerint a természet irtózik a vákuumtól. [9] Mindebből azonban nem következik, hogy az egyes történeti periódusok hézagmentesen következtek volna egymásra. Az össze nem illő egymásmellettség lehetőségével nem számolt Bódi Katalin sem a korabeli párizsi szalonok látogatóinak szerelemfelfogását elemző kiváló írásában. [1]

ROBERTO KALANDJAINAK ÖSSZETETT EPISZTÉMIKUS KONTEXTUSA

A tegnap szigete című regény Roberto de la Grive szellemi fejlődésének ívét tárja az olvasó elé. Célszerű ezért számba venni, hogy az érzékeny, receptív személyiségű főhősre kik voltak hatással az intellektuális érése során. A narrátor és Roberto egyaránt szívesen alkalmazza a visszaemlékezések során a *theatrum mundi* metaforát, illetve annak lokális érvényességű variációit. Az ostrom olasz komédia, a katonák pedig színészek. A természet teátrummá válik, a filozófus színházi szakemberré, Isten pedig színigazgatóvá. Miközben álmodunk, a lélek függöny mögé bújik és teátrumot rendez. A Daphné az emlékezet színháza lesz. Roberto a személyiségének sötét oldalát Ferrante névvel ellátva színre viszi. A párizsi szalonok világa később mint a nagy párizsi színház jelenik meg Roberto emlékei között, továbbá életünk egészére is tekinthetünk úgy, mint egy szerep eljátszására, ekkor a halál levonulás a színről.

Roberto gyermekkorá magányosan telt, ám nem volt tanulatlan. Szeretett olvasni. Nehezen félreérthető Montaigne-re való utalásként, a déli toronyban levő könyvtárszobában olvasgatott lovagi költeményeket és más egyéb történeteket. Ezek az olvasmányok formálták képzeletvilágát. Évente három hónapot töltött a birtokon házitanítóként egy karmelita szerzetes, aki megjárta Keletet és (állítólag) muzulmán hitre tért. Meghatározó emléke ebből az időből, hogy a karmelita miként gyógyította meg apja kezén a kardpucolás közben ejtett sebet. Mindenki meglepetésére nem a sebre szórta a gyógyító port, hanem a sebet ejtő pengére. Az araboktól tanult gyógymód bevált. Magyarázatképpen a természet titkos erőiről és azok uralásáról, konkrétan pedig a távolba ható egyetemes *sympathia* működéséről beszélt.

Casale ostromakor Roberto tizenhat éves. Meghatározó ismeretségekre tett szert az ostrom idején. Az ellentétes hatások együttese azonban megrendítette a hitét. A világot innentől fogva különböző talányok laza szövődékeként érzékelté, és nem tapasztalja a teremtő keze nyomát. A Cyrano alakját felidéző, önmagát filozófusnak nevező Saint-Savin személyében igaz baráttra tett szert, aki megismertette a világok sokasága filozófiai tanításával, s ez súlyos teológiai problémákat hozott a felszínre. Roberto a későbbi életében újra és újra megpróbálta végiggondolni a tanítás következményeit. Saint-Savin az előítéletekkel való leszámolás jegyében utasította el a vallást, és kizárólag természetes okokat fogadott el a dolgok értelmének felfejtésekor. Kiderült, hogy a hitét a távoli, addig ismeretlen népekről érkező hírek ásták alá. Szó sincs azonban arról, hogy Saint-Savin gondolataiból radikális társadalmi reformok követelésére lehetne következtetni.

Descarteshoz hasonlóan elfogadta a fennálló társadalmi berendezkedést, felismerte a konformitás szükségességét és a vallás intézményének jelentőségét. Egyedül a gondolkodás szabadságából nem engedett, s ennek bármilyen helyzetben hajlandó volt érvényt is szerezni.

A bölcsélet tekintetében ezzel ellentétes hatással volt Robertora a savoyai jezsuita Emanuele atya. A párizsi szalonok szabadgondolkodóit, a kor széplelkei (epikureusok, pürrhonisták, libertinusok) az atya nemes egyszerűséggel esztelen, törtető és megátalkodott embereknek nevezte. Viszont, miként Saint-Savin a filozófia művelését morális célzatú megismerésre irányuló kutatásnak tekintette (lyukakat ütni a képmutatás falán), Emanuele atya is a maga arisztotelészi-skolasztikus tudományát a megismerés egy sajátos módjának a szolgálatába állította. Kiderült azonban az is, hogy otthonosan mozog a karteziánus filozófiában. Támogatta az új eszközök (pl. Galilei távcsöve) használatát a kiterjedt szubsztancia kutatásában, azonban meg is vonta ennek a kutatói módszernek a határait. A gondolkodó szubsztancia megértéséhez, s ennek részeként az emberi megismerés megértéséhez meggyőződése szerint más út vezet. A megismerésnek ezt az útját az elmés elokvencia nyitja meg, amelynek kulcsmozzanata a kifejező metaforák létrehozása. Emanuele atya a tudást távoli dolgok összekapcsolásában, egymáshoz hasonlításában ragadta meg, aminek eredményeképpen a világ sokrétűbb, gazdagabb módon tárul fel ahhoz képest, ha a szavak szó szerinti értelmét követnénk. Roberto tőle tanulta meg a megértésnek ezt a módszerét, amit később is gyakorolni fog. Az atya össze is állított egy mechanikus szerkezetet (arisztotelészi masina), amely segíti a metaforaalkotást, aminek segítségével bárki megtanulhat a szavak, a szó-atomok kombinációi által látni.

A sok mechanikai, optikai eszköz, ami jelen van Roberto világában, azt sugallhatná, hogy mivel a 17. századi új filozófiában az ember is gép lett, a mechanikai gépek és automaták elterjedése, az irántuk való érdeklődés elsősorban ehhez a századhoz köthető. Azonban a hellén kori Herón, Ktészibiosz és Vitruvius munkássága a reneszánsz idején valóságos divatot indított el az új szövegkiadásoknak köszönhetően. A reneszánsz idején csodálták az ókoriak technikai teljesítményét, az automatákat, a zenélő szökőkutakat, a színházi mechanikus berendezéseket és a többi működő mérnöki szerkezetet. [10]

A párizsi szalonokban, az itteni élet színpadán az újdonságnak volt értéke, s az új gondolatok mint megannyi csalóka látszat váltották egymást a színen. A problémákra megoldásként ellentmondó válaszok születtek, de ezek ahelyett, hogy kizárták volna egymást, jól megfértek egymás mellett. Nagy hatással volt Robertora a kifinomult, elmés és a pillanatot megragadó précieuse társalgás. A nőkből és férfiakból álló vegyes társaság imponált neki. A nők esetében felismerte azokat az erényeket, amelyek a régebbi akadémiák férfiközösségei privilégiumának számítottak. Fontos párizsi kapcsolata a Digne kanonokjával való ismeretség. A kanonok Epikurosz atomokról szóló tanításába vezette be oly módon, hogy Epikuroszot összehangolta az egyház tanításával. Sőt, látványként is demonstrálta, hogy minden ezekből a tovább már nem bontható elemi részecskékből áll, amikor azt javasolta Robertonak, hogy figyelje meg a székesegyház főhajójába behatóló fénypásmában kavargó részecskék sokaságát. Ez az emlékkép töltődött be, amikor Roberto később megtapasztalta a Daphnén a fedélzet rácsozatán keresztül a fedélközbe betörő fénynyalábokat és a bennük nyüzsgő részecskéket: ebben a látványban a fedélköz templomhajóhoz vált hasonlatossá. Miként Emanuele atya tanította, a felismerés ekkor is a távoli dolgok összekapcsolásaként állt elő.

További fontos párizsi kapcsolat a titokzatos angol d'Igby úr, aki egy vágott sebet sympathia-porral gyógyított meg, hasonlóan a gyermekkori emlékekben felidézett karme-

lita szerzeteshez. Csakhogy az angol természetes (mechanikai) okokkal magyarázta a gyógymód hatását, ugyanis ezt a magyarázatot elfogadta a szalonok közönsége is, a titkos természeti erők befolyásolásával ugyanis már nem tudtak mit kezdeni. Az angolokkal szembeni általános elutasításuk éppen azon alapult, hogy úgy vélték, az angolok vonzódnak a természeti erők obskúrus magyarázataihoz.

A végzetes hajótörésben végződő expedíció során, az Amarilli nevű hajó fedélzetén kellett Robertsonnak az angol Byrd doktor után kémkednie, aki a sympathia-por használatával próbálta meghatározni a délköröket, s azon mesterkedett, hogy eljusson az antipódus délkörön fekvő „elveszett”, mesés hírű Salamon-szigetekig. Ez a vállalkozás is mutatja, hogy a tudomány olykor tudományon kívüli célok szolgálatába állítható. Ez esetben az angolok, a franciák és a spanyolok közötti birodalmi versengésről van szó. A hosszúsági fokok meghatározásához szükséges egy referencia hosszúsági fok helyi idejének az ismerete, ami technikailag megoldatlan még a 17. század első felében. A klepszidrák, homokórák és a mechanikus óraszerkezetek megbízhatatlanná válnak az óceánon hanykolódva. Byrd doktor helymeghatározásához a londoni helyi időt közvetítő telekommunikációs csatornát a sympathia-por alkalmazása alakította ki. Londonban minden nap ugyanabban az időben (délben) egy bizonyos műveletnek vetették alá a fedélzeten levő kutya vérével átítatott kötszert vagy a vágóeszközt, amivel sebet ejtettek rajta, miközben a kutya sebet nyitva tartották, nem engedték begyógyulni. A kutyának a távolból előidézett fájdalomra adott reakciója jelezte a londoni helyi időt a hajó fedélzetén. Az Amarilli azonban éppen a cél előtt viharba keveredett és elsüllyedt, Roberto pedig egyetlen túlélőként megkezdte új életét a matrózai által elhagyott Daphné fedélzetén, a földi túlvilágot jelentő, számára elérhetetlen Tegnapszigete közvetlen közelében.

A Daphné fedélzetén átmeneti társává vált egyetlen túlélőként a hajó utasai közül a jezsuita tudós Caspar atya, aki elárulta, hogy a Daphné is a délkörök titkát próbálta megoldani, de egészen más okból, mint Byrd doktor. Caspar atya amellest, hogy szilárd skolasztikus tudással rendelkezett, leleményes kísérletező is volt. Megpróbált egy bűvárharangban a víz alatt kigyalogolni a szigetre, de a vállalkozás balul ütött ki, Roberto nem látta többé kiemelkedni a víz alól, így Caspar atya kiíródott a regényből. Előtte azonban beszámolt róla, hogy nagy művet ír a vízözönről, a módszere azonban túllép a spekulatív teológián. A Biblia tanítását próbálta összhangba hozni a kor kívánalmainak megfelelően a kísérleti eredményekkel, megpróbálva természetes magyarázatot adni a bibliai eseményre. Ehhez azonban tisztázni kellett, hogy Isten honnan vette a rengeteg vizet. Magyarázata szerint az antipódus meridián egyik oldaláról átirányította a másikra, a tegnaptól a mába. Ezért vált fontossá ennek a kitüntetett helynek a meglelése. A jezsuita atya szeme előtt annak az igazolása lebegett, hogy a természet nagy könyvének tanulmányozása – a feltárt igazságokat tekintve – nem különbözik a szent szövegek tanulmányozásától. A természetkutatás valójában Isten nagyobb dicsőségére történik.

Látható, hogy az új tudomány születésének idején a tudományt átszövik a bölcseleti és teológiai fejtegetések. A tudomány valójában még természetfilozófia. Még nem hasadt szét szaktudományokra, bár a folyamat már megkezdődött. Robertsonnak egy ponton elege lett a spekulációval átszótt tudományból s a vágyait a múltbeli Tegnapszigetére vetítve egy új kezdetről ábrándozott:

„A Sziget – nem mint az örök fiatalság forráshelye, hanem mint a forrás maga –, meglehet, az a hely, ahol minden emberi lény, feledvén a saját elsilányult tudását, vadonba kivetett gyermekként valamiféle új, a dolgokkal való újfajta kapcsolatból születni tudó nyelvet talál. Egyúttal pedig létrejön az

egyetlen igazi és új tudomány, létrehozza a természet közvetlen megtapasztalása anélkül, hogy bárminemű bölcsélet meghamisíthatná [...]” [5]

Roberto tiszta forrásból táplálkozó új kezdet lehetőségét pillantotta meg az elérhetetlen közelségben levő kivételes szigeten. Az új kezdetből történő fokozatos kifejlődés azonban kerülő útja mindazoknak a felismeréseknek, amelyekhez közvetlenül is eljuthatna. Az elérhetetlen szigetet már behelyettesítette az elérhetetlen Liliával. Az eszményített sziget tehát az eszményített Lilia megtestesülése. A szerelmi egyesülés mint a közvetlenül megélhető mély igazságok forrása jelenik meg:

„Az a szerelmesekre oly jellemző tévképzete támadt, hogy már most tudja: ha Lilia az övé lesz, vele együtt mindennemű revelációk forrását is megkapja. Aki távcsövön át deríti fel a mindenség törvényeit, az kerülő úton végül is ugyanahhoz az igazsághoz jut el, amely a felvillanó kék vakító robajában öneki egyszerre nyilatkozna meg, ha a fejét a szerelmese ölébe hajthatná ama Kertben, ahol minden bokor a Tudásnak fája.” [5]

Ennek a bizonyosságnak a birtokában Roberto helyzete elviselhetetlenné vált a Daphné fedélzetén. Azonban továbbra sem szabadult a filozófiai elmélkedések és spekulációk reá törő kényszerétől. Tudjuk, hogy Párizs óta megvetette a gondolkodásra való restséget. A gondolati erőfeszítései eredményeképpen maga a valóság nyilatkozott meg. Végül sikerült a szabad akaratot, a szükségszerűséget és a világok sokaságának gondolatát bizarr módon összebékítenie. A mindenség szubsztanciája a semmi, az amit gondolkodó ennek hiszünk, valójában az űr esetleges, átmeneti konfigurációja. A Roberto által felismert – Spinoza panteisztikus gondolataira emlékeztető – igaz bölcsélet legmélyebb igazsága így hangzik:

„[A semmi mint a mindenség szubsztanciája] fennkölt szükségszerűséghez igazodva hoz létre és pusztít el világokat, hatja át a mi fakó életeinket. Ha elfogadom, ha sikerül megszeretnem ezt a Szükségszerűséget, ha sikerül megtérnem hozzá, meghajolnom az akarata előtt, akkor osztályrészemül jut a Boldogság. Csak úgy lelhetek rá a szabadságomra, ha elfogadom a törvényét. Visszáramolni Óbelé: az lesz az Üdvösség, a szenvedélyek előli menekvés az egyetlen szenvedélybe, az Értelmi Istenszeretbe.” [5]

Roberto a Liliával való kozmikus egyesülésre gondolva boldogan alávetette magát a szükségszerűségnek és visszaáramlott az Istennel azonosított egyetlen szubsztanciába. Szenvédélyesen akarta a visszaáramlásként elgondolt üdvözülést, engedve az utolsó szenvedélynek, az amor dei intellectualisnak, ami mögött, ha Roberto el is tagadta volna, alapként bújt meg meg a Lilia iránti szerelmi vágy. Ez a vágy pedig személytelenné alakulva is megőrizte személyes eredetét. Roberto a tenger hullámaira bízta magát és készült a Liliával való – megnyugvást jelentő –, a halálát követően azonban visszavonhatatlanul személytelenné váló, az atomok felbomló konfigurációinak elkeveredéseként felfogott egyesülésre.

Roberto tehát üdvözült és megtért a teremtőjéhez, vagy inkább feloldódott benne. De mi történik azzal, aki a pokolra jut? A Roberto által felismert igaz bölcsélet keretei között miként képzelhető el a pokol? A Roberto személyiségének sötét oldalát megszemélyesítő Ferrantét követve jutunk el a pokolba, azaz a Vesaliusra utaló Vesalia szigetét-

re, melynek lakói – a halottak – Vesalius anatómiai művének metszeteire emlékeztetnek. Itt a büntetés nem más, mint a felbomlás végtelenített késleltetése, valamint a nyomában ébredő csillapíthatatlan remény, hogy egyszer majd mégiscsak sikerül atomonként visszajutni a keletkezés és felbomlás, azaz az élet nagy körforgásába. Ez a remény egy erőtlén remény, ami valójában nem különbözik a mélységes unalomtól, a méltatlanná váló élettől.

BEFEJEZÉS

A fenti elemzés előfeltételezte Umberto Eco tanító, felvilágosító szerzői szándékát, s ezt szem előtt tartva olvastuk a szöveget. Fenntartjuk ugyanis annak a lehetőségét, hogy fikciós szövegek olvasásával is hitelt érdemlő ismeretekre tehetünk szert. Mindez fokozottan igaz Eco szépirodalmi szándékkal írt regényeire. Amennyiben a 17. századi új tudományt a mai természettudományok előképének tekintjük, akkor megállapítható Eco szövege alapján, hogy az új tudomány a mai tudományfelfogásunk szerinti elvárt tisztaságában nem jelent meg. A ráakódásokat olykor a természetmágia meggyőződései, olykor pedig filozófiai spekulációk jelentették. További tanulságként említhetjük, hogy a tankönyvi korszakolás keltette túlon túl egyszerű képzetek helyett a 17. század első felének egy összetettebb képét rajzolta fel Eco, amelyben átmenetileg egymásnak el-
lentmondó tudományfelfogások is otthonra találhattak.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BÓDI Katalin. *A szerelem archeológiája. A précieuse-szerelem és Foucault Umberto Eco A tegnap szigete című regényében.* In: CSÖRSZ RUMEN István et al. (szerk.): *Margonauták. Írások Margócsy István 60. születésnapjára.* Budapest: rec.iti, 2009, 375–382. ISBN 978-963-7341-83-0.
- [2] CRARY, Jonathan. *A megfigyelő módszerei: Látás és modernitás a 19. században.* Budapest: Osiris, 1999. 191 p. ISBN 963-379-424-2.
- [3] DANYI Zoltán. *Újraírt vizeken.* Híd 64 (2000/10), 891–893. ISSN 0350-9079.
- [4] DESCARTES, René. *Elmélkedések az első filozófiáról.* Budapest: Atlantisz, 1994. 230 p. ISBN 963-7978-5.
- [5] ECO, Umberto. *A tegnap szigete.* Budapest: Európa, 1998. 471 p. ISBN 963-07-6425-3.
- [6] FOUCAULT, Michel. *A szavak és a dolgok: A társadalomtudományok archeológiája.* Budapest: Osiris, 2000. 432 p. ISBN 963-379-514-1.
- [7] LÁNG Benedek. *Eco szigete, avagy a partraszállás veszélyei.* Café Babel 10 (2000/36), 21–28. ISSN 1215-508X.
- [8] LOCKE, John. *Értekezés az emberi értelemről, I. kötet.* Budapest: Akadémiai, 1979. 400 p. ISBN 963-05-1983-6.
- [9] RÖD, Wolfgang. *Descartes és a német felvilágosodás filozófiája: Hat előadás.* Debrecen: KLTE Filozófia Tanszéke, 1994. 210 p. (ISBN jelzet nélkül)
- [10] STEADMAN, Philip. *Renaissance Fun. The machines behind the scenes.* London: UCL Press, 2021. 397 p. ISBN 978-1-78735-917-8.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787359154>
- [11] TÖRÖK Lajos. *Az olvasás regénye: Umberto Eco: A tegnap szigete.* Prae 1 (1991/1–2), 151–154. ISSN 1585-5112.

A KULTURÁLIS TÁVOLSÁG ÁTHIDALÁSA EGY ÓFRANCIA NYELVŰ ENCIKLOPÉDIKUS ÍRÁS FORDÍTÁSA SORÁN

Linda NÉMETH¹

ABSTRACT

Through a few examples from encyclopedic work (The Book of the Treasure) written in Old French by Brunetto Latini, our study aims to highlight some practical et cultural issues of its translation to Hungarian. We'll prove the coherence-building role of intertextual references in translation practice, then analyse the use and conveyances of foreign terms and culture-bound words.

KEY WORDS

beasts, Brunetto Latini, bestiary, encyclopedia, translation, intertextuality

BEVEZETÉS

Brunetto Latini, költő, tudós, politikus, Firenzében született 1220 körül. Közel nyolcéves franciaországi száműzetése alatt a szónoklattannal foglalkozó műve (*La Rettorica*) mellett elkészítette a *Kincses könyvet*. A szinte egyedülállónak számító ófrancia nyelven írt terjedelmes alkotás 1266-ban rögtön sikert aratott, hiszen az enciklopédikus írások ebben az időben általában latin nyelven íródtak, előtte csak Gautier de Metz vállalkozott hasonló mű megírására *oïl* nyelven (*Le mirouer du monde*). Latini írása a középkori olvasóközönségnek szól, így korunk anyanyelvi olvasói is nehézségekbe ütköznek az ófrancia szöveg értelmezése során, egyrészt mert nyelvezete zavarja olvasói észlelésük megszokott, önműködő formáját, másrészt olyan rejtett tartalmakkal találkoznak, amelyeket nem képesek maradéktalanul dekódolni. Tanulmányunkban az első rész ötödik könyvének (*Az állatok tulajdonságainak elbeszélése* [1]) magyar nyelvű fordítása nyomán felmerült kihívásokat vesszük szemügyre néhány szövegpéldán keresztül. Az írásművet olvasva egy távoli világ valósága és ideálja tárul elénk. Fordításunk során tiszteletben tartottuk a szöveg „időbeli, történeti távolságából, illetve a társadalmi, művelődésbeli, ideológiai különállásából fakadó „másságát [2]” (*alteritását*).

Először a szöveg azon jellemző vonásait ismertetjük, amelyek a fordítói munkánk során hozzájárultak a forrásnyelvi szöveg kulturális üzenetének teljesebb közvetítéséhez. Példáinkkal két problémakört demonstrálunk. Elsőként bemutatjuk, hogy a tartalmak intertextuális olvasata hogyan támogatja a fordítást. A forrásszöveg nyelvi egyenetlenségéből fakadó logikai hiátusokat, vagy hibásnak tartott gondolatokat a tartalmak intertextuális magyarázatával segítjük feloldani. Célunk az intertextuális kapcsolódások koherenciaképző szerepének hangsúlyozása a fordítói gyakorlatban. Ezután a terminológia tárgykörében két irányban teszünk észrevételeket. Latini repertóriumában az állatok, növények és kövek elnevezéseit változatosan jegyzi. Összegyűjtöttük az idegen eredetű vagy idegenszerű terminusok alkalmazásának

¹ Németh Linda, PhD, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Romanisztika Intézet, Francia Tanszék, email: nemeth.linda@pte.hu

eseteit és elemezzük azok fordításának kihívásait. Végül az állatosztályozási kategóriák középkori nyelvhasználata témájában ismertetjük észrevételeinket.

A *Kincses könyv* koncepciója

Brunetto Latini műve az ókori és a középkori tudásanyag egyfajta szintetizált és válogatott feldolgozása. A szerző enciklopédikus írásának lényegét a következőképpen magyarázza:

Ezt a könyvet Kincseknek hívjuk. Akárcsak egy nemesúr, aki a legnagyobb értékeit kis helyen szeretné felhalmozni – nemcsak a maga öröme, hanem hatalmának növelésére, vagy [azért, hogy] stabilizálja a helyzetét háború esetén, vagy akár békeidőben – a számára legbecselesebb dolgokat, a legdrágább ékszereket ebbe a trezorba zárja. (Chabaille, 1)

A „Kincsek” szellemi értékeket jelölnek, a három fejezet kincseit metaforikusan különböző anyagi javakhoz kapcsolja, az első könyv „szól a világ keletkezéséről, a benne található mindenféle dolgok természetéről”, vagyis teológiai, anatómiai, földrajzi, állattani, csillagászati, történelmi tárgyú ismeretanyagok gyűjteménye. Ezek a mindennapi élethez tartozó létfontosságú dolgok „készpénzre váltható” tudást biztosítanak az emberek számára:

A Mester szerint a *Kincses könyv* első része készpénzre váltható [tudást ad]: amiként az emberek pénz nélkül nem tudnák elvégezni a mindennapi teendőiket, s kereskedni sem tudnának, hasonlóképpen nem tudnának biztos ismeretekre szert tenni az emberi dolgok természetéről, ha nem ismernék meg az első rész elbeszéléseit. (*Idem*)

A második részben „drágaköveket” gyűjt számunkra, melyeket elméleti, filozófiai tanokkal tölt meg, a bűnről és az erényről értekezik, Arisztotelész *Nikomakhoszi etikájából* fordít és kommentál részleteket, morális tanításokat közöl. A harmadik fejezetben arra vállalkozik, hogy a retorika szabályai nyomán a helyes beszédre és a kormányzás tudományára okítsa olvasóit. Szellemi értékét az arannyal azonosítja, amely szerinte minden fém közül a legfeljebb való. A tudós mindazonáltal arra figyelmeztet minket, hogy ezeket a kincseket csak érdemeink függvényében bízhatjuk ránk.

Brunetto Latini korában az állattani ismeretek különféle olvasatait élénk táró állatleírások, kommentárok, enciklopédikus és bestiáriumi írások felkapott olvasmányok számítottak, tükrözték a korabeli morális és szimbolikus gondolkodásmódot, gyakori az állatábrázolás teológiai és filozófiai értelmezése. Brunetto Latini számos állattani ismereteket közvetítő ókori szöveggel megismertkedett, élénken érdeklődött az élőlények igazi természete, viselkedése iránt. A *Kincses könyv* első fejezetének ötödik könyvében sajátos, közvetlen nyelvű széles állattani repertoárt élénk táró osztályozást és jellemzést dolgoz ki. A bestiáriumi módszereit követve sorra vette a vélt vagy valós állatokat, rendszerezte, jellemezte, információkat gyűjtött azokról.

A szerző, mint általában a középkori ember, rendíthetetlenül hitt az örök törvények létezésében, amelyek meghatározták és szabályozták az egész világegyetem működését, az emberi és társadalmi életet. A szokás a társadalmi lét és az emberi magatartás szabályozó elve volt. A középkori gondolkodás mindazt, ami eltért a szokástól bűnnek, a hanyatlás jelének tekintette, épp ezért nagy figyelmet szentelt annak, hogy ha még újításon is törte a fejét, az oly módon valósulhasson meg, hogy alig észrevehető maradjon. Latini a hagyománykövetés szemlé-

letmódját követve állította össze munkáját, ragaszkodott a bestiáriumok formai és tartalmi követelményeihez. Mondattani megoldásaiban például a latin bestiáriumok ún. hosszúmondatos mintáját követte, a mellé- és alárendelő összetett mondatok halmozása viszont sokszor értelemromboló, így a fordítás során a szöveg tagolására volt szükség. Emellett kortársaihoz hasonlóan a szerzőt éltette az eredetiségre való törekvés vágya [3], olyan apró változtatásokat vezetett be, amelyek következtében állatportréi az újdonság erejével hatottak saját korában. Repertóriumával új célokat fogalmazott meg, mivel nem feltétlenül erőltetett olvasóra tudományos értekezéseket, eltekintett az állatok tulajdonságainak teológiai magyarázatától, megszabadítva azokat vélt vagy valós, de terhesen moralizáló jellembrázolásuktól. Módszere világos, a repertoár az egyes állatok fizikai megjelenését ismerteti; tulajdonságaikat, szokásaikat; megfigyelések, történetek, anekdoták kerülnek elő sokszor a múltból (pl. Nagy Sándor szarvasai száz évig éltek). Egyes állatok esetében elidőzik a párzás és utódgondozás témájában. Sok esetben az állatok gyakorlati hasznára irányítja a figyelmünket (pl. hogyan válaszszunk ki és neveljünk fel egy ragadozómadarat), de az állatok veszélyes viselkedése sem marad felderítetlenül. Némelykor egzotikus tartalmakkal tesz vonzóvá egyes fajokat (pl. a hiúz vizeletéből drágakő képződik, a hód kasztrálja magát).

A fordítónak fontos felismerni és megfelelő hangsúllyal érzékeltetni azokat a szerző által tudatosan elhelyezett szófordulatokat a szövegben, amelyekkel hitelesíti tudományos igénnyel létrehozott magyarázatait: „a régiek úgy tartják”, „azt mondták”, „aki már látta”. Az ősök felemlegetése, az idegen népek megfigyeléseiből származó forrásmegjelölései, vagy hiedelmeikre történő hagyatkozása, az állatokkal összefüggő csodálatos események elfogadtatását szolgálták. Például a cremonaiak arról számolnak be, hogy az elefánt „olyan erősen megütött az ormányával egy jókora málhával megrakott szamarat, hogy azt felrepítette egy ház tornácára”. A földrajzi jellegű részletek szerepe felnagyítódik, sokszor a népi bölcsességek és megfigyelések mellett jelennek meg, azok igazságtartalmának hangsúlyozása céljából. A szerző által ugyancsak tudatosan alkalmazott hitelesítő eljárás részét képezi tehát, az antik tudásanyagból merített helyek, vidékek megnevezése is.

Intertextuális kapcsolódások

Latini úgy gyűjti egybe az emberek számára fontos tudásanyagot, mint „ahogyan a méh gyűjti a mézet különböző virágokról” (Chabaille, 2). Megvallja, hogy a tartalmak nem belőle erednek, „az előző korszak figyelemreméltó filozófusainak mondanivalóit” rendezi össze. (Filozófián a tudás teljességét érti, lehetetlennek tartja, hogy az ember azt teljes egészében birtokolja.)

Hiányzik a szakirodalom határozott állásfoglalása annak kapcsán, mely művekből emelhetett át tartalmakat a szerző, de Idősebb Plinius római író, polihisztor, katona 37 könyvből álló monumentális *Természetrajza* (*Historia Naturalis*, Kr. u. 77) szívesen hagyatkozik, mely összegzése mindannak, amit a görög-római antikvitás a természetről tudott. Új formában viszi tovább az Arisztotelész utáni antik tudományosság vívmányait. [4] Sevillai Szent Izidor írásai a korai középkorban felkapott olvasmányoknak számítottak, a széleskörű ismeretanyagot felölelő *Etimológiák*at Plinius írása alapján szerkesztette. [5] Az állatokról szóló rész (*De animalibus*, ~570–636) hatása is vitathatatlan; egyedisége abban rejlik, hogy szófejtő magyarázatokkal látta el az állatneveket. A pliniusi tartalmi kölcsönzéseinek és az isidorusi szófejtések átvételén túl, anekdotákkal, kisebb részletekkel újítja, frissíti a szöveget. A bestiáriumok nagy népszerűségnek örvendtek Latini korában, a szerző bizonyosan olvasta Philippe de Thaon bestiáriumát (1121–1135), akárcsak Gervaise hasonló témakörben írt munkáját (1150), de kezébe vehette Pierre de Beauvais (~1218) *Bestiáriumát*, Guillaume le Clerc *Isteni bestiáriumát* (1210), Richard de Fournival *Szerelmi bestiáriumát* (~1250) vagy a *De*

animalibust (1260) Albertus Magnustól és Thomas de Cantimpré latin nyelven írt enciklopédikus írását, melyben helyet kaptak állatokról szóló fejezetek. A fenti művek műveltséganyaga közötti tartalmi átfedések azért is gyakoriak, mert a *Physiologust* [6] vették alapul. Latini viszont nem ragaszkodott ahhoz az erősen moralizáló interpretációs hagyományhoz, amelyet a középkori bestiáriumok a *Physiologus* nyomán tovább folytattak, az állatjellemzéseket a hitélet szolgálatába állítva.

Az intertextuális olvasás koherenciaszervező funkciója

A forrásszöveg egyes momentumainak kibontása értelmi viszonyainak feltárásával, intertextuális kapcsolódásainak vizsgálatával válhat teljessé. A szövegi párhuzamok keresésével igazíthatjuk a forrásszöveg nyelvi egyenetlenségéből fakadó kidolgozatlan részeket, kipótolhatjuk a logikai hiátusokat, és korrigálhatjuk a hibásnak vélt gondolatokat. Vegyük sorra ezeket.

A forrásszöveg nyelvi egyenetlenségét részben magyarázhatjuk azzal, hogy a szerző nem az anyanyelvén írt. Bár választhatta volna a latin, vagy az olasz nyelvet, ehelyett egy olyan idegen nyelvet részesített előnyben, amelynek nem volt a 13. században teljesen kiforrott nyelvtani szabályrendszere és helyesírása. A bevezetőben választását kétféleképpen is indokolja: egyrészt az írás idején Franciaországban élt, másrészt a nyelv presztízse motiválta. Azt vallotta ugyanis, hogy „ez a nyelv a legkellemesebb és leginkább elterjedt”, ebből arra következtethetünk, hogy szélesebb olvasói közönségnek szánta írását. Érdemes továbbá szem előtt tartani, hogy a szöveg a nyelvfejlődés korai szakaszában készült, így a célnyelvünk mai állapotára aligha kódolhatjuk a szöveget. A szöveg érthetőségét szem előtt tartva az eredeti szöveg nyelvállapotával nem is ekvivalens, de egy korábbi nyelvállapotot idézünk, ezzel az olvasóban azt az illúziót keltjük, hogy a szöveg megtartotta *máságát*, időbeli távolságát. A szintaxisban kerültük tehát azokat a mondatformákat, amelyek a későbbi korokban honosodtak meg a nyelvben. Ügyeltünk arra is, hogy a lexika szintjén a kulturális különállás érzetét fenntartsuk, kerüljük az anakronizmusokat (erről lásd bővebben a következő fejezetet). Jelen keretek között arra természetesen nem vállalkozhatunk, hogy bemutassuk az átváltási műveletek során milyen stratégiákkal éltünk, de jellemzően a bővítés különböző formáihoz nyúltunk, betoldásokkal explicitáltunk. Latini forrásszövegeinek fordításai és párhuzamos szövegek (rég Magyar nyelvű állatleírások) vizsgálata az archaizált terminusok, kifejezések és a stílus megformálása során segítségünkre voltak. Hasznos volt Georges Cuvier, *Az állatország föl-osztva* című írása Vajda Péter fordításában [7], Miskolczi Gáspár 17. századi állattani munkája [8], de Plinius magyar nyelvű fordításai, és egy válogatáskötet is a középkor és a reneszánsz állatleírásaiból [9]. Ezek nyomán a magyar szövegben leleményes megoldásokhoz szereztünk ihletet, erre íme egy példa: a tengeri disznó „szája a torok-körén található” („lor bouche est entor la gorge”, Chabaille, 183).

Előfordult, hogy a szöveg referenciális funkciójához igazodva apró kiigazításokkal éltünk. A ludak leírásában Latini a következőt írja: „Egy monda szerint a [ludak] kiabálása miatt lepleződtek le a franciák, amikor a római Capitoliumot szerették volna elfoglalni”. („Et à lor cri furent apercu li Francois il voloient prendre le Chapitoile de Rome, selonc ce que l’ist nos raconte”, Chabaille, 206). Korabeli krónikákból megtudjuk, hogy Kr.e. 390-ben a gallok ostromolták Rómát. A helyiek a Capitolium erődjébe húzódva védték a várost. Az éjszaka leple alatt történő gall rajtaütés megghiúsult, mivel a ludak, Juno istennő szent madarai felferték a Capitolium őreit, hangos gágogással figyelmeztették a várvédőket. Az anakronisztikus tévedés értelemzavaró, így a „franciá”-kat „gall”-okra cseréltük a fordításban. A delfinről szóló leírásban az ókori Görögországhoz tartozó Iassus városát Latini Solinustól kölcsönözve

tévesen Babilóniába helyezte („en lace de Babiloine”, Chabaille, 188). Ebben az esetben nem avatkoztunk be a fordításba, a jegyzetekben jeleztük a tárgyi tévedést.

A forrásszöveg logikai hiányosságai vagy tévedései arról tanúskodnak, hogy a szerző számára kihívást jelenthetett az antikvitás korából származó ismeretanyag feldolgozása, nem mindig sikerült pontosan átültetnie az olvasott tartalmakat. Az átváltáskor gondosan mérlegeltük, hogy a fordítói beavatkozás során mennyire sérül, torzul a szöveg üzenete, a feldolgozott téma, vagy a szerző személyére vonatkozó rejtett információk kitörlődhetnek. A fordító ilyen esetekben elvonhat információt, de hozzá is tehet a szöveg jelentéséhez. Carmody kiadása arról számol be, hogy a hattyú lágy hangon énekel: „Et sa voiz fait douz son a chanter”. [10] Aiszkhülosznál olvashatunk arról először, hogy a haldokló hattyú énekelve búcsúzik az élettől, Szókratész ezt másképp jegyzi: a hattyú nem bánatában énekel, hanem dala a túlvilági boldogság előérzete. Ovidius szerint „végső, bús panaszát haldoklón zengi a hattyú” (*Átváltások*, XIV.428). Bár a hattyú motívumrendszere kiterjedt, lágy énekét a legtöbb forrás megerősíti. Chabaille kiadásában a „doz” (lágú) melléknév helyett „toz” (minden) szerepel. A források alapján megkérdőjelezhető, hogy szerzőnk a hattyú egy nem ismert a képességére utalhat, vagyis a madár a hosszú nyaka miatt minden énekhangon képes lenne megszólalni. De nem feltétlenül süthetjük a szerzőre a tévedés vétkének bélyegét, lehetséges ugyanis, hogy paleográfiai problémával állunk szemben, a kéziratok másolása során egy később becsúsztott torzulás nyomán maradt a szövegben. Ennek megfelelően a kiadásban szereplő hibát a források nyomán fordításunkban kijavítottuk.

A fecskéről szóló fejezetben Latini a következőket írja: „Ellenben erősen óvjuk szemünk a fecske ürülékétől, amelytől a bibliai Nagy Tóbiás elveszítette a látását” (Chabaille, 217). Tóbiás könyve apokrif irat, vagyis nem került be a Biblia ószövetségi részébe, a lábjegyzetben ezt feltüntettük, a „bibliai” kifejezést nem vettük ki, mivel nem értelemromboló. A Szentírást ezen kívül három alkalommal említi, először Jónás történetét idézi a cethal leírásában, majd a galamb jellemzése során nem feledkezik meg felsorolni a madár három bibliai megjelenését, és megtudjuk, hogy a lilemadár húsának elfogyasztása a Biblia szerint veszélyes. A „tudjátok - e”, „tudjátok meg” nyelvi fordulatokat Latini nagy gyakorisággal használja, amelyek intertextusként is értelmezhetőek, a Bibliában gyakran találkozunk a kifejezésekkel. Megtudhatjuk, hogy a beöntéses módszerrel magát tisztogató íbisz megfigyelése nyomán találta fel Hippokratész a klistélyt. Latini anekdotája Ovidiust illetően mindenképpen kiigazításra szorul:

Tudjátok meg azt is, hogy Ovidius, a nagy poéta, amikor bebörtönözte a császár, írt egy könyvet, amelyben eme madár nevével szólította a császárt, [ugyanis] erre a gyalázatos lényre emlékeztette (Chabaille, 213)

Latini megfogalmazása kissé ügyetlen, Ovidius nem könyvet („fist i. livre”), hanem egy 644 soros átokdalt írt, egy meg nem nevezett ellenségéhez. Latini megnevezi a titokzatos írás címet, viszont nem derül ki a szövegből, hogy miért ábrázolta a császárt eképpen. A lábjegyzetek között megtaláljuk a választ: a császár a költő vagyonára áhítozott és még a feleségét is el szeretne volna csábítani.

A lovakról szóló hosszabb leírásban arról értesülünk, hogy az újszülött csikó homlokán, valamiféle „venefice d’amor” képződik, amely ügyetlen tükörfordítása a „szerelmi méreg” lenne. Latini megjegyzi, ez a dolog az emberek előtt tiltott: „amit az anyja a fogával leharap, mivel nem szeretné, hogy ember kezébe kerüljön. Ha pedig saját magad vennéd azt le a csikóról, tudd meg, hogy a kanca nem táplálná többé tejjel a csikóját” (Chabaille, 240). Az ófrancia nyelvű szótárak homályos magyarázatai nem segítettek a fordítást. Plinius, a középkori en-

ciklopédisták és bestiáriumok szerzői (T. de Cantimpré, Barthélémy de l'Anglais, V. de Beauvais) nyomán megtudhatjuk, hogy ez egy veszélyes beltartalmú folyadék, amelynek varázserőt tulajdonítottak. Pastoureau beszámolója alapján a boszorkányok értékesnek tartották, mert fiú utód nemzését előidéző varázsszer. [11] Plinius kijelenti, hogy ez a *hippomanes* („sane equis amoris innasci veneficium, hippomanes appellatum” (VIII.14), amelyre a „csi-kóméreg”, vagy „kancanyálka” kifejezéseket találtak, az újszülött csikó burkával azonosították. [12] Ezek a szavak viszont idegenszerű hatást keltenének a szövegben. Az „amor” szó emocionális töltettel bír, a varázserő és az amulettre emlékeztető formája indokolta, hogy a „szerelmi talizmán” megfelelést kapta.

Terminológiai vizsgálódások: az állatok, növények, kövek elnevezései

Latini repertóriumában az állatok, növények, kövek elnevezéseit többféle formában jegyzi:

1. az idegen terminust illeszti be a szövegbe, mivel nem ismeri annak ófrancia megfelelőjét.
2. az idegen terminus ófrancia megfelelőjével együtt szerepel a forrásszövegben.
3. olyan ófrancia kifejezést használ, amelynek a nyelvfejlődés során nem alakult ki mai francia nyelvű megfelelője, az elnevezés már nem él tovább.

Vizsgáljunk meg a felsorolt esetekhez kapcsolható néhány nyelvi példát. A *corax* terminusnak bár ismert a francia nyelvi megfelelője Latini korában (*corbel*, *corbelz*, *corbiau*), mégis a szerző idegen terminust alkalmaz. A kaméleon ellenségeként megnevezett madár a holló, melyet valószínűleg nem tudott a szerző beazonosítani a latin forrásszövege alapján:

Rejtve marad télen, de amikor nyáron [kimerészkedik], egy *corax* nevű madár áldozatául eshet. Ha ez a madár belecsíp a kaméleonba, az nem menekül a haláltól, hacsak a bábérfa levele meg nem menti. (Chabaille, 238)

A latin terminus képzésével operált: *corax* < „*Coraz*”. A fordításban a latin terminust használtuk kurzívval jelölve, nem „házasítottuk” a kifejezést, ugyanis ezzel veszni hagytuk volna azt a sugallni kívánt információt, hogy a szerző nem tudta beazonosítani az élőlényt. Természetesen a lábjegyzetben felfedjük a madár kilétét. Latini a hiúz vizeletéből fejlődő drágakőről, a *ligurius*ról sem tudhatott sokat, főképp, mert aligha láthatja az ember:

Azok az emberek, akik ismerik, azt mondják, hogy vizeletéből a *ligurius* nevű drágakő fejlődik. Az állatnak erről tudomása van, mivel az emberek úgy mondják, hogy a vizeletét elkaparja homokkal, mert nem akarja, hogy egy ilyen kő a kezük közé kerüljön.

Thomas de Cantimpré leírja, hogy a *ligurius* a tizenket drágakő egyike (*Könyv a dolgok természetéről*), a kő a hiúz szeméremtestéről cseppenve keletkezik, színe az állat vizeletének különböző állagától függ, leggyakrabban azonban sárga és egy kicsit feketébe hajló. A természettudományos könyvekből napjainkban ez az információ eltűnt, ahogy a kő is, viszont a régi korok tudósai számos helyen leírták. (A találgatások alapján vöröses arany turmalin, de egyfajta borostyán is lehet.) Mivel az időben távoli kulturális hagyományban él tovább, a latin kifejezést megőrizzük a szövegben, ráadásul ebben a formában az időbeli távolság érzetének fenntartását biztosítja.

Az állatok, növények, kövek elnevezésének második esete abban áll, hogy egymás mellé helyezi az idegen terminust és ófrancia megfelelőjét. Nyilvánvalóan a szerző tudását igyekszik bizonyítani a kifejezések halmozásával egy kagylóféle esetében ez a következőképpen történik:

A tengerben másik kagylót is találunk, amelyet *murex*-nek („murique”), más néven vénuszkagylónak („conche”) hívnak, de az emberek többsége osztrigának („oistre”) nevezi. (Chabaille, 187)

Az első ófrancia szó egyértelműen latin nyelvi átvétel (*murex* < *murique*), a fordításba a latin szóalakot illesztettük be, a második szó megfeleltetése szótár segítségével történt, a harmadik szó esetében megkérdőjeleztük, mi alapján értelmezi kissé félreérthetően, vagy akár elnagyoltan szinonimaként az osztrigát. Végül kutatásunk nyomán igazolást nyert, hogy a vénuszkagyló az osztrigával rokonságot mutat (a modern rendszertan szerint azok családjába sorolható).

Harmadik esetként azokat a szövegpéldákat különítettük el, amelyekben Latini ófranciául használja állatok, növények, kövek elnevezéseit. Találkozunk olyan kifejezésekkel, amelyek napjainkban nem használatosak, viszont a nyelvfejlődés során nyomon követhetőek. A héják egy kisméretű fajtájának megnevezésére a „tercel” szót használja. A ragadozómadaraknál a tojó rendszerint egyharmaddal nagyobb méretű a hímnél, a franciák így *tiercelet*-nek nevezik a méretében alulmaradó hímeket (franciául az *un tiers* egyharmadot jelent). Vajda Péter 1841-ben megjelent művében találtuk a szó ekvivalensét, a „harmadca” kifejezést: „méretében elmarad a többtől, akárcsak a harmadca [a párjától]” (Chabaille, 197).

B. Van Den Abeele, a XII-XIV. századi ófrancia nyelvű irodalmi szövegekben szereplő sólymokról készített összefoglaló tanulmányában [13] a *lanier* sólyomfajtát a *Falco biarmicus*-sal azonosítja, amely a modern rendszertanban a Feldegg-sólyomnak felel meg. A középkori leírások egyetlen részlete sem tűnik el nyomtalanul, a *falco lanarius* sólyomfajta a régi osztályozási rendszerekben egészen a XIX. századig fellelhető, még Buffon is (*Természettörténet*) a sólymok leghitványabb (*maudy*) fajtájaként jellemzi, közeli rokonságát hangoztatja a kerecsensólyommal. Tanulmányoztuk egyéb irodalmi előfordulásait ennek a madárnak, megállapítottuk, hogy a „*faucon lanier*” jelentését tekintve következetesen ellenáll a sólymokról alkotott, általánosan elterjedt magasztos képnek, mely szerint azok szépségükkel, intelligenciájukkal kiemelkednek a madarak sorából, az arisztokratikus erények megtestesítőjeként tűnnek fel, hűséges, engedelmes, vadászatra idomított madarak, a társadalmi és erkölcsi osztályozás csúcán foglalnak helyet. Georges Cuvier, *Az állatország fölosztva (Le Règne Animal, 1817)* című rendszertana is megemlíti a „*faucon lanier*”-t, Vajda Péter fordításában *szabdásólyom*. A Cuvier-féle leírás szerint valójában ez az Európában, az Arab-félszigeten és Afrikában honos madár „inkább keletről, mint északról jő, s mellynek tollazata majdnem megegyez a fiatal sólyoméval, kivéven, hogy bajusza keskenyebb, kevesebbé kijelelt, s torka foltos; kerecsent közelíti meg farkára nézve, melly szárnyait fölülmulja: leginkább Magyarországból kapjuk.” A szabda terminus a madár zsákmányszerző, szabdaló módszerére utal, a *Fierabras* és *Roland à Saragosse* gesztaénekekben megtámadja Nagy Károlyt, egyszer a gyomrának belső részeit, másszor a szakállát tépi. A „lanier” szóalak a mai francia nyelvben semmilyen formában nem él, viszont Dafydd Evans tanulmánya [14] részletesen feltérképezte a történetét, amely megerősíti a húzással, szakítással, tépéssel összefüggő magatartásformáját és alátámasztja degradált szemléletét. A további sólyomfajták is kihívást jelentettek, „*faucons mountains*” a „bérci sólyom” elnevezést kapta, G. Cuvier állatrendszertana alapján azonosítottuk be ezt a madarat, amely a *Falco lithofalco* (ott „sziklai sólyom”), magasabb területeken él, sziklákon fészkel, és „a legszamosabb” sólyomfaj. Az utolsó, a brit sólyom, vagy *rodio* elnevezésű madárra (A *falco britannicus*) egy későbbi, 18. századi latin állatrendszertanban (*Cynosura Materiae Medicae*, 3. kötet) találtunk. Az írás szerint sas méretű, vastag lábakkal és nagyon nagy karmokkal rendelkezik. Lángoló szemei citromsárgáról élénkvrösré változ-

nak, nagy feje, alacsony csőre, hosszú farka, vörös szárnyai, barbár hangja van, a legmagasabb hegyekben építi fészket. Ez a leírás összegegyeztethető Latini jellemzésével.

A középkori állatosztályozási rendszerek eltérnek a modern állatrendszertani kategóriáktól. Az anakronizmus vádját elkerülni kívánva, a fordítónak a modern kor eredményeit és annak fogalomrendszerét félretéve, a szöveg saját referenciális összefüggésrendszerén belül kell megfeleltetést találnia. Fontos figyelembe venni, hogy az emlősök, rovarok, vagy a rágcsálók kategóriái ekkor még nem léteztek (a rovarok kategóriája a 18. századtól lett definiálva). A középkorban az állatokat a következő hat kategóriába sorolták [15]: 1. A négylábúak; 2. A madarak és mindennemű állat, amely a levegőben tartózkodik; 3. A halak, és minden állat, amely a vízben található; 4. A kígyók, és minden állat, amely csúszómászó vagy annak tűnik; 5. „Minden, ami marad”, vagyis a kisméretű állatokat a férgek kategóriájába sorolták, (ide tartozott a lepke, a varangy, a garnélarák); 6. A szörnyek osztálya (ez biológiailag kettő vagy több állatból álló, a korban valósnak tartott, valójában nem létező, fantasztikus lények osztálya). Bár Pastoureau ez utóbbi kategóriába sorolta a sárkányt négylábú teste, kígyó farka és madárszárnnya miatt, akárcsak a szirént. Az előbbit a 15. századig vélték valósnak, az utóbbi létezésében a 13. századig hittek. Latini Sevillai Szent Isidorus nyomán vallja, hogy „A sárkány az összes kígyó közül a legnagyobb”, a szirének pedig a harmadik kategóriába kerültek, mert alsó testtájuk alapján a halra hasonlítanak. Meghökkenítő, hogy a víziló egy hal („Ypotame est uns peissons, Chabaille, 189), a sziréneket a halfajták közé sorolja, vagy „a krokodilus egy négylábú állat” („cocodrilte est uns animaus a iij. piez”, Chabaille, 184), a méhek pedig olyan legyenek, amelyek mézet készítenek” („Besainnes son les mosches qui font le miel, Chabaille, 206).

Brunetto Latini osztályozási elvei egyediek, az állatok színe, mérete, természete vagy funkciója alapján határozza meg az állatfajták különböző csoportjait. A héja esetében például a méret a meghatározó: „A héjének három fajtája létezik, vannak kicsik, nagyok és közepek” („ostour sont de iij. manieres: petit, grant, meien”, Chabaille, 197). Leggyakrabban a „manieres” szóval fejezi ki, a fordításban ritkán „faj”, legtöbbször „fajta”, vagy valamely állat „alfaja”-ként fordítjuk. A sólymoknak van a legrészletesebb és legegységesebb osztályozási rendje: „A sólymoknak hét családjuk van” („Faucon sont de .vij. ligniéés”, Chabaille, 202), a legkisebb módon sem csodálkozhatunk azon, hogy ezek közül ritkán találtunk a modern rendszertani csoportokkal egyező elnevezést, mint például a vándorsólyom. A karvalyok rendszerezése során a madarak befogása alapján alkotott egyedi kategóriákat: a „fészkelő” („niais” a francia nid/fészkek szóból ered, korán a fészkeből kiragadott házi neveltetésű madár.) Az „ágonülő” karvalyt befogása után zsinóron tartják egy faágon („ramains”, rameau/ág francia szóból). A „griffán” madarat tél elején fogják be, a „grifains” ófrancia szó alapján hangzástkövető elnevezést kapott. Néha összekeverhető a „gerfaut”/kereszen sólyommal, de más magyarázatok alapján [16] az olasz *grifagno*/griffmadárhoz hasonlítják ugyanis hasonlóan vad, lángható tekintetű, veszélyes természetű, ez utóbbi kulturális allúziót igyekeztük érzékeltetni a fordításunkban. Láthattuk, a madárfajták szóképzéssel vagy archaikus kifejezések átültetésével születtek.

Mivel a legnagyobb figyelem a középkorban a lovakat és a kutyákat övezte, nem véletlen tehát, hogy leírásuk részletesebb a többinél. Az előbbi esetében általában szín, és funkció alapján történik a megkülönböztetés, úgy, mint „hadimén”, „hátasló”, „málhásló”, a származási helyük alapján nem szortíroz. A lófajtákat jelölő terminusok hétköznapi kifejezések voltak, nem volt szükség a latin megfelelők lejegyzésére. A fordításban zárójelben betoldottuk latin megfelelőiket, hogy egységesebb összképet kölcsönözzünk a leírásoknak. Fontos megjegyezni, hogy a fordításban kurziválással emeltük ki az idegen eredetű kifejezéseket. A

kutyák esetében Chabaille kiadása zavarosan rendszerezi a kutyák első két fajtáját, mindkét csoportot agárnak nevezi, a Beltrami [17] kiadásával összevetve az első a kopó (segus), a második az agár, az erre vonatkozó információkat a lábjegyzetben ismertetjük.

ÖSSZEGZÉS

Brunetto Latini bestiáriuma bár napjainkra természettudományos értékét elvesztette, az irodalmi művekben, vagy vizuális alkotásokban rejtett módon visszaköszönő tartalmak felfedezéséhez segíti korunk olvasóját.

A fordításunk elsődleges célja a forrásszöveg tartalmainak helyes, árnyalt értelmezése és érthetővé tétele, nyelvi és kulturális „idegenségének” feloldása, emellett fontos, hogy érzékeltsük különállását, egyediségét, esetlegesen láthatóvá tegyük a szerző jelenlétét is a szövegben. Hogy a fordító mindezt teljesítse, a szakirodalom által meghatározott fordítói stratégiákat együttesen kell alkalmaznia, szövegpéldáink igazolták a referenciális, elidegenítő, nyelvállapotkövető stratégiák egymás melletti tökéletes működését.

Rámutattunk az ófrancia nyelvű szöveg logikai hiányosságaira, tárgyi tévedéseire, amelyek különböző formákban pótolva és korrigálva lettek a magyar nyelvű fordításban a párhuzamos szövegek olvasásával. Az intertextuális megközelítés a stílus meghatározásában is segítséget nyújtott, támpontokkal és példákkal szolgált. Terminológiai vizsgálódásaink eredményeképpen tudatosabban kezeljük az egyes korokra jellemző, a modern nyelvi rendszerbe nehezen illeszthető elnevezéseket.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] CHABAILLE Polycarpe, *Li Livres dou Tresor*. Paris; Imprimerie Impériale, 1863. 182-254.o.
- [2] JAUSS Hans-Robert, Littérature médiévale et expérience esthétique. Actualité des Questions de littérature de Robert Guette. In: Poétique n° 31; Paris; Seuil, 1977. 323.o.
- [3] CORBELLARI, Alain, La littérature médiévale entre topos et création. In : Le texte médiéval; Poétique; Seuil, 2010/3 n° 163; 259 -273.
- [4] PLINE, Histoire naturelle. Philippe Remacle (ford.), E. Littré (szerk.), Collection des auteurs latins de M. Nisard, Paris, 1877.
- [5] DE SÉVILLE Isidore, Étymologies, XII. könyv, Des animaux. Jacques André (szerk.); Société d'Édition « Les Belles Lettres » ; Paris, 1986.
- [6] Physiologos, Le bestiaire des bestiaires. Arnaud Zucker (szerk.); Éditions Jérôme Million; Grenoble, 2004.): Physiologos: a Zsámboki-kódex állatábrázolásaiival. Kádár Zoltán (szerk.); Mohay András (ford.); Helikon; Budapest, 1986.
- [7] CUVIER Georges, Az állat-ország fölosztva. Vajda Péter (ford.); Buda, 1841. 336.o.
- [8] MISKOLCZI Gáspár, Egy jeles vad-kert avagy az oktan állatoknak historiája. Stirling János (szerk.); Magyar Hírmondó; Magvető; Budapest, 1983.
- [9] Isten állatkertje, válogatás a középkor és a reneszánsz állatleírásaiból. Ladányi-Turóczy Csilla, Kádár Zoltán (szerk.); Palimpszeszt; Budapest; 2001.
- [10] LATINI Brunetto, Le livre dou Trésor. Carmody (kiad.); Bernard Ribémont és Silvère Menegaldo (ford.); Champion, Paris, 2013.
- [11] PASTOUREAU Michel, Bestiaires du Moyen Age. Seuil; Paris, 2011.
- [12] ZIMMERMANN Ágoston, ZIMMERMANN Gusztáv, A háziállatok anatómiájának kézi atlasza. Budapest, 1942. 85.o.
- [13] VAN DEN ABEELE Boudouin, La fauconnerie dans les lettres françaises du XIIe au XIVe siècle; Leuven University Press, 1990.

- [14] EVANS Dafydd, Lanier. Histoire d'un mot. Publications romanes et françaises, n°93; Librairie Droz; Genève, 1967.
- [15] PASTOUREAU Michel, L'animal et l'historien du Moyen Âge. In: L'animal exemplaire au Moyen Âge, (Ve-XVe s.). J. Berlioz, A-M. Polo de Beaulieu (szerk.) ; Rennes, 1999. 13-26. o.
- [16] DE CHEVALLET, Origine et formation de la langue française. Dumoulin és Imprimerie Impériale; Paris, 1858. 498.o
- [17] LATINI Brunetto, Tresor. Pietro G. Beltrami, Paolo Squillacioti, Sergio Vatteroni et al. (ford. és kiad.); Torino; Einaudi (I millenni), 2007.

<https://doi.org/10.36007/4508.2023.119>

AZ EMBERI ÉS POLGÁRI ERÉNYEKRŐL Az állampolgári kompetencia értelmezése

Eszter Anna NYÚL¹

ABSTRACT

The research examined the emergence and interpretation of the terms social and civic competence. Due the European Union embraces the heritage of Greco-Roman culture, this study is based on Socrates' ancient reflections on human and civic virtues. The social and civic competences in the Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006/962/EC) were tested in English, French, German and Hungarian. The comparative studies were followed by the analysis of five other documents (legislation, drafts and opinions on them) that have an indirect impact on the practice of citizenship education in Hungarian public education. The results show that the focus of citizenship education in Hungarian formal education has shifted towards social competences. Civic knowledge is not given a sufficiently prominent place and role in the Hungarian understanding of civic competence.

KEYWORDS

Socrates, European Union, social and civic competence

BEVEZETŐ

Az erkölcsi és jogi normák témájáról a legelső nemzetközileg ismert és elfogadott gondolkodó Szókratész volt, akinek szavai és tettei utat törtek a mai kor embere felé. Platón, Szókratész tanítványa állított emléket Kr.e. 399-ben elítélt mesterének, az eljárás elindítója lett mennyi további gondolatnak az igazságról, a törvényekről, a polgárokról és az államról. Platón két művében, a „Szókratész védőbeszédében” és a „Kritónban” is bizonyítja, hogy mestere jó polgára volt városállamának, Athénnek.[1] [2]

A kor embere hitt az emberi és polgári erényekben, és Szókratész ennek végső és megkérdőjelezhetetlen bizonyítására az életét tette fel. Bár lehetősége volt rá, mégsem szökött meg a kiszabott halálbüntetés elől. Az életosztón felett az elvek győztek. Az elvek vezette tettei pedig megcáfolták az ellen felhozott vádakát.

Platón Kritón című művében írja le azt az érvelést, amely ehhez a döntéshez vezetett: ”beleegyeztél, hogy a mi polgárunk léssz; s minden más dolgaid mellett még gyermekeket is nemzettél itt, mivelhogy tetszett neked a város. És hát azután még magának ennek a mostani perednek folyamán is szabadságodban állt volna száműzetést kérned, ha akartad volna, és akkor amit most a várossal szemben kísérelsz megtenni, a város beleegyezésével tetted volna. De te akkor ugyancsak szépen szónokoltál arról, hogy nem bosszankodsz, ha meg kell halnod, s inkább választod, mondtad, a halált, mint a száműzetést. És most nem restelled magad az akkori szavaid előtt, és nem is törödsz velünk, a törvényekkel, hanem megkísérelsz elpusztítani bennünket, és úgy cselekszel, ahogyan a leghitványabb rabszolga cselekednék: meg akarsz szökni szerződésünk és megegyezéseink ellenére, pedig megígérted, hogy életedet, mint polgár, hozzájuk igazítod.” [3]

¹ Dr. Nyúl Eszter Anna LL.M., Pécsi Tudományegyetem BTK Francia Tanszék, dr.nyulea@gmail.com

Szókratész polgára vallja, hogy „apádnál, anyádnál és minden más ősnél becsesebb a haza és tiszteletreméltóbb és szentebb is, jelentősebb az istenek és az értelmes emberek előtt is, és tisztelnünk kell őt, és jobban kedvére járnunk és hízelegnünk, a neheztelő hazának, mint az apánknak, és vagy meggyőznünk, vagy megtennünk, bármit parancsol is, és eltűrnünk, ha valami szenvedést ránk mér, nyugodtan, akkor is, ha megüt, akkor is, ha megkötoz, akkor is, ha csatába küld, hogy ott megsebesüljünk vagy meghaljunk, mindezt meg kell tennünk, és ez az igazság: nem szabad odébbállnunk, sem hátrálnunk, sem őrhelyünket elhagynunk, hanem háborúban is, törvényszék előtt is és másutt is mindenütt meg kell tennünk, amit csak parancsol a város és a haza, vagy pedig meggyőznünk őt, merre van az igazság, de erőszakoskodnunk nem istennek tetsző dolog sem anyánkkal, sem apánkkal szemben, de még sokkal kevésbé a hazánkkal szemben”. [4]

Szókratész így engedte át az athéni törvényeknek az életét: átruházta a hatalmat, s az döntött végül halálának idejéről. Szókratész a városállam döntésének elfogadásával, a méregpohár kiivásával tudatosan védte, bizonyította a polgári erényét, a csoportidentitását. El nem múló emléke magasra tette a mércét.

Sem Szókratész, sem az őt az utókornak megörökítő Platón nem kérdőjelezte meg ezt a szükségszerűséget, hogy jó polgárnak kell lenni. Az átörökített üzenet érvelése Karinthy Frigyes szavaival élve „Milyen régi! És, ugye, milyen friss? Mint egy virág.” [5] Élt és pompázott az európai gondolkodók kertjeiben, akik újra és újra magyarázatot próbáltak találni arra, ami az embert arra készíti, hogy polgárként definiálja magát és alávesse életét a fennálló hatalomnak.

Van tehát egy nagyon mélyről jövő közös gyökér, amely az ókorig biztosan visszanyúl és a keresztény világképben helyet kapva beépült az európai kultúrába. Platón az igazságosságot, a mértékletességet, a bátorságot és az okosságot/bölcsességet tekintette a négy sarkalatos erénynek, amelyre a többi erény építhető. A gazdag és erős Athénban ezekre helyezték a hangsúlyt: „Nem a vagyonból lesz az erény, hanem az erényből a vagyon és minden más a jó ember számára, a magánéletben is, a közéletben is.” [6]

Ahhoz, hogy a városállam megfelelően működjön, szerintük az erények fejlesztésére kellett törekedni. Később, Aquinói Szent Tamás révén a keresztény egyházatyák is elfogadták ezeket a gondolatokat, mint az ember evilági erkölcsöként, kiegészülve az isteni erény, a hit, remény és szeretet hármásával, amely a transzcendenssel köti össze a halandó embert. A sarkalatos erények négyese azóta is szilárdan áll, megalapozta nyugati civilizációnk művészetét, gondolkodását és működését.

Az évszázadokat átívelő, ókorba nyúló erények így ma is jelen vannak és hatnak az európaiak identitására. A jövőjük annyiból kérdéses, hogy bár az Európai Unió hivatalosan is magának tekinti a görög-római kultúra örökségét, de már nem « ab ovo » hivatkozási alap. [7] [8] A négy sarkalatos erény: a bölcsesség, az igazságosság, a mértékletesség és a bátorság közül az igazságosság az egyedüli, amely nevesítve szerepel az EU által megfogalmazott állampolgári kompetenciában, amelynek fejlesztését másik nyolc között kulcsfontosságúnak tart az erről szóló uniós ajánlás. Az állampolgári kompetencia és « a jó állampolgár », « az aktív állampolgárság » fogalmi összetartoznak, de egy másik rokonkompetencia, a szociális kompetencia értelmezésével együtt tartalmazza azokat a kívánalmakat, amelyekkel még elmondható, hogy az európai gondolkodását az ókori örökség még nagy mértékben szövi át.

A jó és rossz megkülönböztetése során morális törvények engedelmeskedünk, a jog pedig a betartandó és szankcionálható normakövetést kéri számon rajtunk. Érdemes-e annyira különválasztani cselekedeteinket, hogy jó emberről vagy jó állampolgárról beszéljünk külön-külön? Álláspontunk szerint, a sajátosságok definiálhatósága miatt mindenképpen. A jó és

rossz jelző egyben arra is figyelmeztet, hogy állampolgári létünk minősége változásra képes és formálható.

Lewis szerint a kultúrák nem rendelkeznek szélsőségesen eltérő viselkedési normákkal, valamint a posztmodern filozófia viszonylagos etikai döntéseivel ellentétben az emberiség igenis rendelkezik egy általánosan elfogadott a jóról alkotott képpel. [9] Csapó (2000) szerint a „jól megértett”, megfelelően értelmezett ismeretek begyakorlása kulcs: azok tevékenységeken keresztül ágyazódnak be, s így lehet eljutni a megfelelő magatartást megalapozó döntésekhez. Felveti, hogy a „tudják, mégsem cselekszik a jót” probléma így nem is morális, hanem egyszerű kognitív nehézség is lehet. [10] Collins is a jó és a rossz megkülönböztetésének szándékával magyarázza azokat a félreértelmezéseket, amelyek miatt az erkölcs és a norma szembekerül, mivel a morális szándék hibás következtetésekre épül (pl. boszorkányperek).[11]

A társadalom érdeke az lenne, hogy az erkölcsös ember egyben normakövető ember is legyen, de ahogyan Miskolczi Bodnár felhívja rá a figyelmet, ahogyan Antigoné is öröklődik a halottai és a király parancsa iránt érzett kötelessége között az antikvitásban, úgy a modernkor embere is szembetalálja magát ilyen meghasonlottsággal. „Az 1956-os mártírok újratemetése során felszínre törtek a korábban lefojtott erkölcsi követelmények. Egy sarkított világ képére formált jog módosított értékrendje ideig-óráig maga alá gyűrheti a hagyományos erkölcsi követelményeket. A felgyülemelő feszültségek azonban előbb-utóbb felszínre törnek. Láthattuk, hogy a magyar történelemben mindez mekkora jelentőséghez jutott.” [12]

Vélelmezzük, hogy ez a szembekerülés abból adódik, amikor a jogi norma követése erkölcsi kívánalomként jelenik meg, miközben szabályozó szerepre hivatott. A jogi keret van az emberért és nem az ember a jogi normáért. Ez az a felismerés, amelynek hiánya elvezet „a csak parancsot követtem” magyarázkodásra a háborús bűnösök esetében. A jog az erkölcsi, etikai normák szolgálója, és pont e szerepéből kifolyólag az élet minden területén jelen van, ám ezt morális döntéseink képesek felülírni, vagy akár kereteit szét is feszíthetik.

Amíg az erkölcs leegyszerűsítve a jó és a rossz megkülönböztetésének szükségszerűségéről szól az adott közösségben, addig az állampolgári lét ennek a törvények által rögzített világnak a betartására, végrehajtására törekszik. A kettő nem feltétlen fedi egymást, és a megsértésének is más következményei vannak. Az adott államhatalom ezzel vissza is tud élni, megpróbálhatja kijátszani, de az ideális eset az, hogy a társadalmi elfogadottság ugyanúgy jellemezi az erkölcsi, mint a jogi normát, s azok békés konkubinátusban léteznek.

A demokratikusan működő országokban elvileg megvalósulhat ez az egyensúly, és amikor állampolgári nevelésről és annak tartalmáról beszélünk, lehetséges úgy tekinteni e kérdéskörre, mint amely a társadalom helyeslésével és nem elzárkózó, akár elutasító magatartásával találkozhat. Az ország állampolgárainak éppúgy érdeke a felkészülés e szerepekre, ahogyan az egész társadalom és az adott állam is ebben érdekelt.

És ez az érdekelttség nem áll meg az országhatárnál: a glóbusz ember által felszabdalt világ, ahol a békére és jólétre törekvő szomszédok között nélkülözhetetlen a párbeszéd. Folyamatos diskurzus folyik a nemzetközi fórumokon a globális állampolgárságra nevelésről, az USA és Európa kezdeményezésére a demokratikus állampolgárságra nevelésről, az emberi jogok oktatásáról. Az állampolgárságra nevelés azonban egy olyan témája a nemzetközi párbeszédnek, amelyről lehet és jó is beszélni más országok képviselőivel, de végső soron az mindig az országok belügye marad, mindaddig, amíg arra valamilyen nemzetközi kötelezettséget nem vállal, vagy az adott ország olyan erkölcsi normákat hág át, amelyre a többiek reflektálnak. Hogy egy ország mit tart állampolgári nevelésként szükségesnek az nagyban függ a lakóitól, azok vallásától, kultúrájától és az ország vezetésének politikájától.

Az állampolgári kompetencia az EU keretrendszerében

Az Európai Unió eddig kétszer adott ki ajánlást (2006-ban és 2018-ban) a tagállamok állampolgárainak kompetenciafejlesztéséről. A következőkben azt fogjuk vizsgálni, hogy az ajánlásokban szereplő állampolgári kompetencia fogalma hogyan jelent meg a magyar oktatáspolitikai aktorok e témát érintő, jelentősebb dokumentumaiban (jogszabályok, tervezetek, vélemények).

Az Európai Parlament és Európai Unió Tanács egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlásában (2006/962/EK) a globalizáció kihívásaira kívánt orvoslást adni és egyben esélyt teremteni az oktatás által. A kulcskompetenciák 2006 óta referenciakeretként működnek az Európai Unión belül, nagyban átfedve egymást. Ezek a kompetenciák olyan ismeretek, készségek és attitűdök együttese, amelyek az egyént hozzásegítik „a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.” [13]

Az EU hangsúlyozza, hogy ezek a kompetenciák egyformán fontosak. A 2006-os ajánlás megfogalmazásában kiemelés érdemel, hogy a kulcskompetenciák együttesen járulnak hozzá az aktív állampolgársághoz és a társadalmi beilleszkedéshez. Ezek a kulcskompetenciák nem rangsorolva, hanem felsorolva a következők:

1. az anyanyelven folytatott kommunikáció;
2. az idegen nyelveken folytatott kommunikáció;
3. matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
4. digitális kompetencia;
5. a tanulás elsajátítása;
6. szociális és állampolgári kompetenciák,
7. kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia,
8. és a kulturális tudatosság és kifejező-készség.

Az ajánlás külön kiemelte, hogy a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek konstruktív kezelése a referenciakeretben mindenhol alkalmazásra kerül. A szociális és állampolgári kompetencia kapcsán a felsoroltak hangsúlyosan jelen vannak.

A nyolc pontban ismertetett kulcskompetenciák kifejtése minden esetben fogalom-meghatározással, majd az ismeret, képesség-készség és attitűd hármas tagolásával részletezte az adott kompetencia tartalmi elemeit. Két olyan pont volt, ahol több kompetencia szerepelt egymás mellett. Az egyik ilyen a matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, a másik pedig a felsorolásban hatodikként szereplő szociális és állampolgári kompetencia. Az ajánlás tagolása jól követhető és logikusan felépített volt, ebben a két pontban is megtartotta a hármas tagolást, de előtte a benne szereplő kulcskompetenciákat A és B részre osztotta.

Ez a forma segíti a tartalom megértését: mivel a matematikai kompetencia az ugyanabban a pontban szereplő természet- és műszaki tudományoktól jól elkülöníthető, és ez utóbbi kettő kapcsolata szorosabbnak tekinthető, ezért azokat egymásra épülő kompetenciákként értelmezte az ajánlás, ezért a fogalom-meghatározást is kettéosztotta, majd az A) és B) alpontokban az ismeret, képesség-készség és attitűd bontást tagolva alkalmazta rájuk.

Az uniós ajánlás szociális és állampolgári kompetenciákról szóló része eltért ettől a megoldástól, bár alkalmazta az A) szociális kompetencia és B) állampolgári kompetencia alpontokra tagolást, a fogalom-meghatározást azonban szándékosan egyben tartotta oly módon, hogy abban nem nevesítette külön a szociális kompetenciát, hanem a definíció felénél kifejtet-

te, hogy mi tartozik az állampolgári kompetencia körébe, de az előtte megfogalmazottakat mind a két kompetenciára közösen érti. Ha szabad egy természettudományos hasonlaltal élni, akkor az állampolgári kompetencia ebben az esetben olyan, mint az a bizonyos bogár, ami egyben rovar is. Ezt igazolja a dokumentum további vizsgálata: láthatóvá válik, hogy minden állampolgári kompetencia szociális kompetencia is egyben, de a szociális kompetencia nem feleltethető meg az állampolgári kompetenciával.

Az ajánlásban a fogalom meghatározás úgy írta le ezt a két kompetenciát, hogy „ezek magukban foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat és meghatározzák a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélebb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat tudjon megoldani.”

A fogalom meghatározás ezután specializálódik az állampolgári kompetenciára, amely „felvértezi az egyént, hogy teljes körben részt tudjon venni a közügyekben, alapozva a társadalmi és politikai koncepciókról és struktúrákról meglévő tudására, és arra az elkötelezettségre, hogy aktívan és demokratikus módon vegyen mindezekben részt.” [14](2006/962/EK,2006)

Az állampolgári kompetencia különlegessége ez alapján azon a tudáson alapul, amely a demokratikus társadalom és politikai élet szabályainak elsajátítására vonatkozik és ismeretük teremti meg a közügyekben való részvétel minőségét.

A szociális és állampolgári kompetenciáról szóló rész fele a szociális kompetenciáról szól, a másik fele az állampolgári kompetenciáról. A hármas tagolású ismeretről, készség-képességről és attitűdről szóló részek olvasásakor sem a készség-képesség, sem az attitűd kifejtése nem tartalmaz olyan markáns részeket, amelyek a szociális kompetenciába ne illeszkednének, és a szociális kompetencia elemei is megférnének az állampolgári kompetencia ezen részeiben is.

Mi a különbség akkor? Az ajánlás alapján az állampolgári kompetencia különlegessége a rá jellemző speciális ismeretekben rejlik: a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgárság és a polgári jogok fogalmának és alkalmazásának ismerete; az aktuális események, valamint a nemzeti, az európai és a világtörténelem fő eseményeinek és tendenciáinak ismerete, a társadalmi és politikai mozgalmak céljainak, értékeinek és politikáinak ismerete; az európai integráció és az EU struktúráinak, főbb célkitűzéseinek és értékeinek ismerete, valamint a sokféleség és a kulturális identitás tudatosítása.

Szeretnénk felhívni a figyelmet a 2006-os ajánlás azon érvelésére, hogy ezen ismeretek az Európai Unió számára „létfontosságúak”. A magyar fordításban ugyanis ez a szó szerepel. Tekintettel arra, hogy a magyar nyelvű dokumentumot az angol, a német és francia változatával is összevetettük, kijelenthető, hogy magyar szófordulat azokhoz képest még nyomatékosabb, a vizsgált idegen nyelvű szövegekben a „lényeges” és „alapvető” ismeretekről esik szó. Mivel a kérdést uniós, így európai szinten vizsgáljuk, ezért egy pillanatra meg kell állnunk és visszatekintnünk a közös kezdethez. Igen, ebben a kérdésben is el lehet jutni az ókori bölcsékig, ahol ez a gondolatmenet már megjelent. Szókratész védőbeszédében már ott a kutatás szempontjából fontos különbségtétel, amikor a nevelésről szükséges erényekről szól: „ha két fiad csikónak, vagy borjúnak született volna, ugye valami felügyelőt kellene melléjük keresnünk és felfogadnunk, aki széppé és jóvá tenné őket a hozzájuk illő erényekben? Ez pedig vagy a lóidomítók, vagy a gazdálkodók közül kerülne. Most azonban, minthogy a fiaid emberek, milyen felügyelőt szándékozol fogadni melléjük? Ki ért a hozzájuk illő erényekhez, az emberi és polgári erényekhez?” [15]

Látható, hogy Szókratész érvelésében az emberi lét erényeit emberi és polgári erényekre bontja, különbséget tesz a kettő között, és mind a kettőt szükségesnek tartja. A római-görög

kultúra Európában tovább élt, és nem tartjuk véletlennek, hogy az „Európai Unió az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló” 2006/962/EK ajánlásában a szociális és állampolgári kompetencia kulcskompetencia párosként összefonódva, de egymástól megkülönböztethetően szintén rögzítésre került, úgy, ahogyan már Szókratész is különválasztotta.

A magyar fordításban a „Ki ért a hozzájuk illő erényekhez, az emberi és polgári erényekhez?” kérdés nem szerepelt minden elérhető szövegben, a Magyar Elektronikus Könyvtárban pl. hiányzik Devecseri Gábor fordításából ez a számunkra kiemelten fontos mondat, míg nyomtatott formában megtalálható az általa fordított kötetben. A kérdés tisztázásból, a magyar szöveget összevetettük a francia, a német és az angol szöveggel és egybevetettük a 2006/962/EK uniós ajánlás szóhasználatával. (1. táblázat) [16] [17] [18]

1. táblázat

Platón: Szókratész védőbeszéde	Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)
„Ki ért a hozzájuk illő erényekhez, az emberi és polgári erényekhez?”	Szociális és állampolgári kompetenciák: hatékony és építő módon történő részvétel a társadalmi és szakmai életben, valamint aktív és demokratikus állampolgári részvétel, különösen az egyre sokfélebb társadalmakban.
Qui saura leur enseigner la vertu propre à l'homme et au citoyen?	compétences sociales et civiques: l'aptitude à participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle et à s'engager dans une participation civique active et démocratique, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées;
Wer ist wohl in dieser menschlichen und bürgerlichen Tugend ein Sachverständiger?	Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz: die Fähigkeit, effizient und konstruktiv am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben und sich aktiv und demokratisch zu beteiligen, insbesondere in zunehmend von Vielfalt geprägten Gesellschaften.
Is there any one who understands human and political virtue?	Social and civic competences: ability to participate effectively and constructively in one's social and working life and engage in active and democratic participation, especially in increasingly diverse societies.

Az ókori mű fordításaiban szereplő citoyen (polgár) és a bürgerlichen (polgári) és political (politikai) jelzők használata és azokkal szoros hasonlóságot mutató jelenkori kifejezéseink megerősítik, hogy Szókratész az emberi létben az erényeknek megkülönböztette egy olyan csoportját, amely ma is fontos része az egyén társadalomban betöltött helyének és szerepének, még úgy is, hogy a gyűjtőfogalmak tartalmi változáson menetek keresztül. A 2006-os uniós szociális és állampolgári kulcskompetencia összhangban állt vele, a római-görög kultúrából merítve ismerte az erények összefonódását és képes volt különbséget tenni közöttük.

2018. májusában az Európai Unió Tanács a témában új ajánlást fogadott el (2018/C 189/01). Az új ajánlást az Európai Bizottság kezdeményezte és a 2006-os korábbi ajánlás helyébe lépett. Az indokolásban említi, hogy a korábbi ajánlás kulcsfontosságú referenciadoku-

mentummá vált a kompetenciaközpontú oktatás, képzés és tanulás fejlesztéséhez. Továbbá kifejti, hogy napjainkban « a vállalkozói, szociális és állampolgári kompetenciák egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert. »

Az állampolgári kompetencia fejlesztését az uniós közös értékek ismertségének növelése céljából támogatja az új ajánlás a hivatalos magyar fordításban, ez az indoklás szerény célnak tűnik, ezért az angol, francia és német fordítással egybevetettük. Angolul a közös értékek tudatosításnak erősítéséről, franciául ehhez hasonló értelmű érzékenyítésről, valamint németül a közös értékek elmélyítéséről szól a vizsgált rész, igazolva a kételyt a visszafogott magyar megfogalmazás kapcsán.

A 2018-as ajánlás nyolc kulcskompetenciát nevesít, az elnevezések és az értelmezés során is eltérés tapasztalható 2006-os ajánláshoz képest. (2. táblázat)

2. táblázat

EU AJÁNlás 2006	EU AJÁNlás 2018
1. az anyanyelven folytatott kommunikáció	1. írás-olvasási kompetencia
2. az idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. többnyelvűségi kompetencia
3. matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák
4. digitális kompetencia	4. digitális kompetencia
5. a tanulás elsajátítása	5. a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia
6. szociális és állampolgári kompetenciák	6. állampolgári kompetencia
7. kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia	7. vállalkozói kompetencia
8. a kulturális tudatosság és kifejező-készség	8. a kulturális tudatosság és kifejező-készség kompetenciája

Az ajánlások kompetenciáinak elnevezései már több mindent sugallnak, így az anyanyelv és idegen nyelv helyett megjelenő többnyelvűség már új nézőpontnak tekinthető. A tanulás elsajátításához rendelt személyes és szociális kompetencia az új elegy, a szociális kompetencia tartalmát itt már nem fejtik ki külön, mint a 2006-os ajánlásban, hanem szétválaszthatatlanul egybeolvad a tanulás kompetenciájával az ismeret, készség és attitűd értelmezése során. Ez különösen érdekes annak fényében, hogy az új ajánlás indokolásában még attól külön értelmezik.

3. táblázat

EU AJÁNlás 2006 Szociális és állampolgári kompetencia fogalom meghatározás	EU AJÁNlás 2018 Állampolgári kompetencia Fogalom meghatározás
ezek magukban foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat és meghatározzák a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi	Az állampolgári kompetencia az egyén azon képessége, hogy felelős polgárként cselekedjen és teljes mértékben részt vegyen a polgári és társadalmi életben, és ehhez ismerje a társa-

<p>képesse az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélébb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat tudjon megoldani. Az állampolgári kompetencia felvértezi az egyént, hogy teljes körben részt tudjon venni a közügyekben, alapozva a társadalmi és politikai koncepciókról és struktúrákról meglévő tudására, és arra az elkötelezettségre, hogy aktívan és demokratikus módon vegyen mindezekben részt.</p>	<p>dalmi, gazdasági, jogi és politikai koncepciókat és struktúrákat, valamint a globális fejleményeket és a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdéseket.</p>
---	--

Az állampolgári kompetencia 2018-tól önállóan kapott helyet a felsorolásban, a fogalmának meghatározásában (3. táblázat) és a részletes bontásban már helyet kaptak azok az egyre fontosabbá váló régi-új kihívások is, amelyekkel az emberiség együttesen néz szembe (fenntartható fejlődés, globalizáció, interkulturális kommunikáció és médiahasználat), de összességében az előző ajánlás állampolgári kompetenciájával van összhangban.

A szociális kompetencia és az állampolgári kompetencia elválasztása uniós szinten 2018-ban megtörtént. A szociális kompetencia annyira lényeges és szembetűnő eleme a békes, kiegyensúlyozott együttélésnek, hogy meglepő az, hogy míg az állampolgári kompetenciát itt már külön szerepeltetik, addig a szociális kompetencia a tanulással került egy fogalmi körbe. Véleményünk szerint az új helye is indokolható, különösen a társadalmi innováció fogalmának használatakor előnyös, amikor azon belül a közösségi tanulás szerepét és helyét értelmezzük. A szociális kompetencia a tanulással együtt szerepeltetve talán hangsúlyosabbá válik az oktatáspolitikai aktorok szemében, továbbá azt is egyértelművé teszi, hogy a szociális kompetencia és az állampolgári kompetencia nem ugyanaz a kompetencia, azok egymástól szét is választhatók. A dilemmánk ebből kifolyólag az, hogy szabad-e azokat ennyire szétültetni, máshoz társítani? Az új ajánlás ezzel az átsorolással évezredes gyökeret akar új földbe ültetni.

Az uniós szövegek után a magyar szabályozás vizsgálatát tekintettük elvégzendő feladatnak, és feltételezhető, hogy az az uniós szövegre nagyban támaszkodik, hiszen *expressis verbis* azt tekinti irányadónak.

A magyarországi értelmezése a szociális és állampolgári kompetenciának

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 10/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet (továbbiakban: NAT 2012) mellékletének második fejezete rendelkezett a kulcskompetenciákról, de külön is megjelent a melléklet glosszáriumában (harmadik fejezet), mindenhol utalva arra, hogy ezekben uniós gondolatok tükröződnek vissza. [19] A magyar szabályozás eltért az ajánlás felbontásától és nyolc kulcskompetencia helyett kilenc kompetenciával számolt. (4. táblázat)

4. táblázat

2006-os EU AJÁNLÁS	NAT 2012
1. az anyanyelven folytatott kommunikáció	1. anyanyelvi kommunikáció
2. az idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. idegen nyelvi kommunikáció
3. matematikai kompetencia és alapvető kompetenci-	3. matematikai kompetencia

ák a természet- és műszaki tudományok terén	
4. digitális kompetencia	4. természettudományos és technikai kompetencia
5. a tanulás elsajátítása	5. digitális kompetencia
6. szociális és állampolgári kompetenciák	6. szociális és állampolgári kompetencia
7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. a kulturális tudatosság és kifejezőképeség	8. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség
	9. a hatékony, önálló tanulás

Az eltérés abból adódik, hogy az ajánlásban egy pontban szereplő matematikai és természettudományos és műszaki kompetencia a magyar szabályozásban két külön pontban – a harmadikban és negyedikben- került nevesítésre. Ez számunkra is logikus és elfogadható megoldás, mivel az uniós ajánlásban is két külön definíció szerepelt az esetükben, és amennyiben egyazon fogalom meghatározásba nem férnek bele, a külön kompetenciaként szerepeltetés átgondolt lépésnek hat. Így azonban a magyar kulcskompetenciáknál az uniós ajánlás készítői szerinti összetartozás a magyar szabályozásban már nem jelenik meg.

Viszont a szociális és állampolgári kompetenciák a hazai szabályozásban az uniós ajánlást követve együtt maradt, sőt a hasonlóságra ráerősítve az uniós ajánlás szerinti A) és B) alpontok eltűntek a szociális kompetencia és állampolgári kompetencia bontásában: az ismeret, készség-képesség és attitűd hármas együttesen került kifejtésre. A definíció azonban nagyon hasonló az uniós ajánláshoz és még megjelenik az állampolgári kompetencia sajátossága benne.

A 2012-es magyar szabályozás nem tartotta meg a kompetenciák többszámú feltüntetését, sem az ajánlás tagolását, így akár egy kompetenciaként is felfogható. Az uniós ajánlás átláthatóbb és közel ezer karakterrel hosszabb szövege jobban segíti az értelmezését a két kompetenciának. Kiemelendő továbbá, hogy az állampolgári kompetencia alapköveiként az ajánlás a demokráciát, az igazságosságot, az egyenlőséget, az állampolgárság fogalmát és a polgári jogokat sorolja fel, míg a magyar szabályozásban az igazságosság és egyenlőség fogalma a vizsgált kompetencia leírásában nem szerepel.

A magyar szabályozás szintén igyekezett a hármas tagolást megtartani, de az első dezinformálás ott jelent meg, amikor a hármas tagolás sorrendjétől eltérő címmel jelöli meg a kifejtő részt minden kulcskompetencia esetében: „szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök” sorrendben jelöli, majd az ismeretekkel kezdi el a leírást. Az értelmezést tovább nehezíti, hogy bekezdések nélkül tagolva a tartalmat nem segíti a forma.

A szociális és állampolgári kompetencia esetében a jogszabály „a szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök” cím alatt az ajánlástól eltérően, az állampolgári kompetencia ismertetésével kezdett, majd a szociális kompetencia nevének megemlítése nélkül, ahhoz hasonlatosan, némi átrendezéssel, de annak fogalmait megtartva, kifejtette az ajánlásban a szociális kompetenciához társított ismeretek, készségek, képességek és attitűdök elemeit anélkül, hogy azt az állampolgári kompetenciától új bekezdéssel vagy bármilyen jelzéssel elválasztotta volna.

A 2012-es NAT szociális és állampolgári kompetencia leírásában a szociális kompetencia neve csak a címében és a definíció első mondatában szerepelt, az állampolgári kompetenciára történő utalás viszont az ajánlás szövegéhez képest lényegesen markánsabb volt. A szo-

ciális kompetencia kifejezés önállóan nem jelent meg a vizsgált szabályozásban, csak az állampolgári kompetenciával közösen.

Logikailag elfogadható számunkra, hogy minden olyan szöveg, amely eredetileg az ajánlásban még külön alpontban összegyűjtve a szociális kompetenciára vonatkozott, az az állampolgári kompetenciára is igaz. A bogár-rovar hasonlat itt még továbbra is alkalmazható. Viszont a nem kellő tagolás, a szociális kompetencia negligálása a szövegből oda vezethetett, hogy a szociális és állampolgári kompetencia megszűnt két külön kompetenciaként működni a magyar jogszabályban és így annak alkalmazóinak a fejében.

Feltételezzük, hogy ha az állampolgári kompetencia speciális volta, amely az ismeretanyagában csúcsosodik ki, nem kerül elválasztásra az ennél általánosabb szociális kompetenciától, akkor ahhoz a helytelen következtetéshez vezet, miszerint a szociális kompetencia és az állampolgári kompetencia ugyanaz. Ez meglátásunk szerint valós veszély volt ebben az esetben, mivel a szociális kompetencia elemei az állampolgári kompetencia elemeiként kerültek a magyar tantervi szabályozásba, így a szociális kompetencia fejlesztése során az oktatók arra a téves következtetésre juthattak, hogy eleget tettek az állampolgári kompetencia fejlesztésének is.

2018 tavaszán ezen aggályunk miatt a tanári képzésben résztvevő és a magyar szociális és állampolgári kompetencia szabályozását ismerő, iskolában már oktató, tíz pedagógia szakos egyetemi hallgatót kértünk arra, hogy egyéni munkában egy általa tetszőlegesen kiválasztott irodalmi műben keressen olyan elemeket, amelyek szerinte a szociális és állampolgári kompetenciákhoz köthetők. (5. táblázat)

5. táblázat

	szabadon választott irodalmi mű	szociális kompetencia	állampolgári kompetencia
1.	Petőfi Sándor: János vitéz	Nem	Igen
2.	Kathryn Cave: Something else	Igen	Nem
3.	Ödön von Horváth: A férfiak nélküli falu	Igen	Igen
4.	George Orwell: Állatfarm	Nem	Igen
5.	George Orwell: Állatfarm	Nem	Igen
6.	Sachar Louis: Bradley, az osztály réme	Igen	Nem
7.	Petőfi Sándor: János vitéz	Igen	Igen
8.	Márai Sándor: Egy polgár vallomása	Igen	Nem
9.	A. A. Milne: Holnemvolt	Igen	Nem
10.	Lois Lowry: Számláld meg a csillagokat	Igen	Nem

A tíz esszéből öt esetében a hallgató úgy értelmezte a NAT szabályozása alapján, hogy elegendő csak a szociális kompetencia elemeit kiemelnie, az lefedi az állampolgári kompetenciát is. Értelmezésükben nem vált szét e kettő kompetencia, abban a szociális kompetencia elemei domináltak. Három esszében csak az állampolgári kompetencia elemein volt a hangsúly, a szociális kompetencia közülük csak egyben jelent meg legalább említés szintjén. A tíz elem-

zés közül kettő olyan született, ahol a leendő pedagógusok az uniós ajánlásnak megfelelően és jól érzékelhetően különbséget tudtak tenni a két kompetencia között.

A pedagógia szakos egyetemistáktól kapott írások megerősítették véleményünket, hogy a jogszabály jelen formájában nem tölti be kellően az elvárt funkcióját, a két kompetencia összemosódik azoknak a fejében, akiktől pont ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztését várják. Tekintettel arra, hogy az újabb NAT tervezete már számunkra is elérhető volt a kutatás alatt, ezért tartalmát és a megfogalmazott kritikákat is figyelemmel kísértük.

A Nemzeti alaptanterv tervezete 2018-ban

2018. augusztus 31. napjára keltezett, az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatás-szervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektjének keretében készült terv 312 oldalán 415 alkalommal volt megtalálható a kompetencia fogalma valamilyen kontextusban, ennek megfelelően a várakozás nagy volt a részünkről. [20] A 2020-ig hatályos NAT szövege százszor említette meg a kompetenciákat és ebből hétszer nevesítette kifejezetten az állampolgári kompetenciát. Ez a tervezet azonban annál még szűkmarkúbb volt, egyetlen egyszer kapott helyet benne, s ott is a vitakultúrát fejlesztő fórumok kapcsán. Hiba lenne azonban ezért vészharangot kongatni, a tervezet egésze ugyanis tartalmában jóval többször és szélesebb palettán szerepeltette az uniós ajánlásban nevesített állampolgári ismereteket, készségeket-képességeket és attitűdöket, mint ahogyan azt a NAT 2012 tette.

Ez a tervezet jelezte, hogy csupán kiindulás számára az EU ajánlása a kulcskompetenciák tekintetében: „A Nat az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciákból kiindulva határozza meg a tanulási területeken átívelő (transzverzális) alapkompentenciákat (0.) és a tanulás további olyan kompetenciáit (1–8.), amelyek jellemzője, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a tanulás során megszerzett tudásra, valamint fejlődnek az ismeretszerzést és készségelsajátítást támogató pedagógiai módszerek függvényében.” [21]

A tervezet kiindulópontként értelmezte tehát az uniós ajánlásban leírtakat, ezért kérdés volt számunkra, hogy milyen mértékben fog eltérni az ajánlás értelmezési keretétől? A 2018-as új ajánlás májusban jelent meg, így tehát már az volt az irányadó a megjelentetésekor. (6.táblázat)

6.táblázat

EU AJÁNLÁS 2018	NAT 2012	TERVEZET (2018)
1. írás-olvasási kompetencia	1. anyanyelvi kommunikáció	1. A tanulás kompetenciái
2. többnyelvűségi kompetencia	2. idegen nyelvi kommunikáció	2. kommunikációs kompetenciák
3. matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák	3. matematikai kompetencia	3. digitális kompetenciák
4. digitális kompetencia	4. természettudományos	4. a gondolkodás

	és technikai kompetencia	kompetenciái
5. a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia	5. digitális kompetencia	5. társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái
6. állampolgári kompetencia	6. szociális és állampolgári kompetencia	6. személyes és társas kompetenciák
7. vállalkozói kompetencia	7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	7. a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
8. a kulturális tudatosság és kifejezőképesség kompetenciája	8. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	8. munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
	9. a hatékony, önálló tanulás	

A tervezet kulcskompetenciákat érintő részének tagolása megfelelő és jól átlátható volt, a kompetenciákat nyolc pontba szedte, ott először definiálta azokat, majd az ismeret, készség, attitűd hármas tagolásban ismertette az elemeiket. Az uniós ajánlástól jobban eltért, mint az akkori hatályos szabályozás és ez a különbség a dokumentum szövegének minden szintjén jelen volt. A nyolc kulcskompetencia nevében eltért a NAT- ban szereplő kompetenciáktól, de nem rugaszkodott el messzire. Újítás volt a gondolkodás kompetenciái fogalom benne, továbbá a szociális és állampolgári kompetencia helyébe lépő 5. kompetenciaként a társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái és a 6. kompetenciaként személyes és társas kompetenciák. Itt volt jelentős eltérés az ismert hatályos szabályozástól. A gondolkodás kompetenciája a matematikai, a társadalomtudományos és a természettudományi ismereteket és készségeket és az azokhoz kapcsolódó technikai attitűdöket láttatja egy gyűjtőfogalmon belül. Ez azt is jelenti, hogy visszatér az uniós ajánlásban egy pontban szereplő matematikai és természettudományi és műszaki kompetenciák besoroláshoz, sőt azon is túllépve egy jóval tágabb (hiszen a társadalomtudományt is ide helyezi el) kompetencia fogalmát alkotja meg. Teszi ezt azok után, hogy a magyar szabályozás korábban az uniós ajánlás harmadik pontjában külön definiált és elemei miatt két alpontba szedett kompetencia összetettsége miatt a nyolc kompetencia helyett a kilenc mellett döntött.

A tervezet visszatért az ajánlás nyolcas felosztásához, de ez úgy valósult meg, hogy a korábban az ajánlásban és a NAT-ban is külön kezelt anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációt egyben kezelte, és - témánk szempontjából roppantul érdekes módon-, az eddig egyben tartott szociális és állampolgári kompetenciát szedte ketté. A szociális kompetencia megfeleltethető a hatodikként megnevezett személyes és társas kompetenciával, az állampolgári kompetencia pedig a társadalmi részvétel és felelősségvállalás címet viselő ötödik kompetenciával. A személyes és társas kompetencia elemeiben nem, viszont azok megfogalmazása során jelentősen eltért a 2012-es uniós ajánlás szociális kompetenciájától, de az új ajánlás felosztásának sem kívánt megfelelni, önálló helyet kapott. A személyes és társas kompetencia az ajánlásban szereplő állampolgári kompetenciától jobban megkülönböztethetővé vált és nem társult be más kompetencia mellé, ahogyan ez már az új uniós ajánlásban tapasztalható volt. A

két kompetencia tehát különvált, tisztázódhatott volna a korábbi összerosódásuk. Ezért is kérdés volt számunkra, hogy mi lesz az állampolgári kompetencia és azon belül az azt meghatározó speciális ismeretek helye és szerepe ebben az új helyzetben? A társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái szóhasználat már a nevében az állampolgári aktivitást helyezte a fókuszba. Nem a sajátos ismeretanyagot, hanem az ez alapján cselekvő embert helyezte előtérbe. Az ismeretanyag ezzel együtt megfeleltethető az ajánlásban és a tervezetben (7. táblázat), látható a hasonlóság közöttük, az ajánlás újító részei is megjelennek a tervezetben.

7. táblázat

EU AJÁNLÁS 2018 Állampolgári kompetencia Ismeretei	TERVEZET (2018) Társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciák ismeretei
<p>Az állampolgári kompetencia az egyénnel, a csoportokkal, a munkaügyi szervezetekkel, a társadalommal, a gazdasággal és a kultúrával kapcsolatos alapvető koncepciók és jelenségek ismeretén alapul. Idetartozik az Európai Unióról szóló szerződés 2. cikke és az Európai Unió Alapjogi Chartája szerinti közös európai értékek ismerete. Magában foglalja az aktuális események ismeretét, valamint a nemzeti, az európai és a világtörténelem fő fejleményeinek kritikus értelmezését. Magában foglalja továbbá a társadalmi és politikai mozgalmak céljainak, értékeinek és irányelveinek, valamint a fenntartható rendszereknek, különösen a globális szintű éghajlat- és demográfiai változásnak, valamint az ezek háttérében álló okoknak az ismeretét. Emellett elengedhetetlen az európai integráció, valamint az Európában és a világban létező sokféleség és kulturális identitások ismerete. Idetartozik az európai társadalmak multikulturális és társadalmi-gazdasági dimenzióinak, valamint annak megértése, ahogyan a nemzeti kulturális identitás hozzájárul az európai identitáshoz.</p>	<p>A tanuló ismeri a társadalom értékeit és erkölcsi normáit, az etikus magatartás iránti társadalmi és tudományterületi elvárásokat, az egyénekhez, csoportokhoz, munkaszervezetekhez, a társadalomhoz, valamint a gazdasághoz és a kultúrához kapcsolódó alapfogalmakat. Tisztában van alapvető jogaival és társadalmi felelősségével, szabadságjogainak másokra tekintettel lévő gyakorlási lehetőségeivel. Ismeri az ország, a haza és a nemzet fogalmát, érti és értelmezni képes a magyar és az egyetemes történelem, valamint a közelmúlt és a jelenkor legfontosabb eseményeit és folyamatait; összefüggéseiben látja a hazai, európai és világszintű változásokat.</p>

A fentiek tükrében úgy véljük, hogy a tervezet alkotói érezték a szociális és állampolgári kompetencia közötti különbséget, azokat szét kívánták és tudták választani. Az állampolgári kompetencia esetében azonban nem fordítottak kellő súlyt arra, hogy annak tartalmi specifikuma a dokumentumban jobban helyet kapjon.

A tervezet 2018. augusztusi nyilvánossá tételétől kezdődően komoly kritikákat kapott, folyamatos volt a diskurzus a koncepcióról. Itt e dolgozatban az Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság (KEB) véleményét kívánjuk megnézni. [22] A KEB szerint: „A tervezet az Európai Unió kulcskompetencia keretrendszerét alkalmazza, ami a fő irányt tekintve alapvetően helyes törekvés, mert felhívja a figyelmet az oktatás hagyományosan elhanyagolt területeire és szempontjaira. Ugyanakkor az egyes kompetenciák kiválasztása önkényes, nincs kellőképpen

kidolgozva, tudományosan megalapozva, így nem feltétlenül kell alkalmazását mindenütt kritikátlanul erőltetni.” [23]

Kutatásunk szempontjából érdekes, hogy az MTA KEB helyes törekvésnek tekinti a kulcskompetencia keretrendszerét, és sem az ajánlás kvázi kötelező jellegét, sem a tervezett változásokra nem tett megjegyzést, viszont a kompetencia fogalom kétes és üresen csengésének veszélyére igen. Az MTA KEB nem kérdezett rá az eltérésekre, a változást nem támogatta, de nem is támadta. A vélemény egyes részterületein ugyan feltűnt a hatályos szabályozásra utalás, de nem tért ki a száz oldalban külön a kulcskompetenciákra úgy, hogy azokat egységes keretrendszerként szemlélné.

A Nemzeti alaptanterv 2020. évi módosítása

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet 2020. évi módosítása után megváltoztak a fejlesztési célként megjelenő tanulói kompetenciák, azokból kimaradtak a szociális és állampolgári kompetenciák, értelmzésükre, szétválasztásukra a jogszabály így nem ad teret. [24] (8. táblázat)

8. táblázat

NAT 2012	NAT 2020
1. anyanyelvi kommunikáció	1. A tanulás kompetenciái
2. idegen nyelvi kommunikáció	2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. matematikai kompetencia	3. A digitális kompetenciák
4. természettudományos és technikai kompetencia	4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. digitális kompetencia	5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. szociális és állampolgári kompetencia	6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
8. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	
9. a hatékony, önálló tanulás	

A szociális kompetencia és az állampolgári kompetencia kettőse eltűnt, átadva helyét a személyes és társas kapcsolati kompetenciáknak, azonban ebben a formában csak a kulcskompetenciák felsorolásánál szerepel, utána már csak két helyen kerül nevesítésre, de ott is már lerövidülve, személyes és társas kompetenciákként az idegennyelvek és a testnevelés és egészségfejlesztés területén hivatkoznak rá. A módosítás adós marad a kompetencia fogalmak magyarázatával, hiszen míg továbbra is hivatkozik arra, hogy „az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve” alkotta meg fogalmait, arra nem tér ki, hogy

milyen „hazai sajátosságokat figyelembe véve” volt szükséges eltérni az uniós ajánlás kulcskompetenciáitól és azok magyarázataitól.[25]

A szociális kompetenciát még felismerjük az új szabályozásban, de az állampolgári kompetencia tartalma az új kifejezésekből már csak igen erőltetetten vezethető le. Mivel a korábbi időszakban a szociális kompetencia és az állampolgári kompetencia jelentése összemósódott, ezért a személyes és társas kapcsolati kompetenciák elnevezés csak kevesekben fog hiányérzetet eredményezni. A változás visszhangtalansága miatt úgy véljük, hogy a gyakorlatban ez történt, a szociális kompetencia korábbi dominanciája láthatatlanná tette a veszteséget. Pedig a 2018-as ajánlással összevetve ez igencsak szembetűnő a hiánya. (9. táblázat)

9.táblázat

EU AJÁNLTÁS 2018	NAT 2020
1. írás-olvasási kompetencia	1. A tanulás kompetenciái
2. többnyelvűségi kompetencia	2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák	3. A digitális kompetenciák
4. digitális kompetencia	4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia	5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. állampolgári kompetencia	6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. vállalkozói kompetencia	7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
8. a kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciája	

Az állampolgári kompetencia nem tudott megerősödni, sőt, kiszorult a kompetenciák közül a magyar szabályozásban. Vele ellentétben, bár már nem a kulcskompetenciák között, a szociális kompetencia mint kifejezés még fellelhető a jogszabály szövegében három helyen is. Az irodalmi művek esetében kerül szóba, majd az állampolgári ismeretek tantárgy kapcsán két helyen. Ez utóbbi kettőből kiemelnénk azt a mondatot, amely erősíti a korábbiakban kifejtett álláspontunkat: „A tantárgy keretében a tanuló elsajátítja a tudatos és felelős állampolgári létehez szükséges alapvető ismereteket, a szociális kompetenciák fejlesztése révén megismeri és gyakorolja azokat az eljárásokat, készségeket, amelyek a társadalmi részvételéhez, mindennapi boldogulásához szükségesek.” A jogalkotó a jogszabályban már nem említi meg nevesítve az állampolgári kompetenciát, de az állampolgári ismeretek tantárgy lehetőséget teremt a korábbiak bizonyítására, és megerősíti korábbiakban kifejtett értelmezésünket: az állampolgári

kompetencia lényegi eleme az állampolgári ismeretanyag, amely megkülönbözteti a szociális/ személyes és társas kapcsolati kompetenciáktól.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk során az állampolgári kompetencia megjelenését vizsgáltuk hat olyan dokumentumban, amelyek hatással vannak az állampolgárságra nevelés megvalósulására a magyar közoktatásban. Mivel az állampolgári nevelés szinonimájaként terjedt el az állampolgári kompetencia fejlesztése, ezért az állampolgári kulcskompetencia elemeiről gondolkodás mi-kéntje rávilágít arra, hogy milyen állampolgárságra nevelési fókusz van a formális oktatás-nak. Ez amellet is hangsúlyos marad, hogy az uniós és hazai jogszabályok e kompetencián túlmenően is szót ejtenek az aktív állampolgárságról, a demokráciára nevelésről, az állampol-gári ismeretekről, a társadalomismeretről, az emberi jogokról, és a nemzeti és európai identi-tásról. Szót ejtenek, és ennek ellenére nem töltődik meg vele kellően az állampolgári kompe-tencia fogalma, amikor e speciális fogalom meghatározása és elemeinek ismertetése a szakmai diskurzusnak lehetősége van, amely végső soron meghatározza majd a praxist. A magyar szabályozásban jelenleg nincs jelen az állampolgári kompetencia és hiánya nem ha-gyott úrt maga után, mivel a korábbiakban sem kapott kellő figyelmet, illetve nem vált szét a szociális kompetenciától oly mértékben, hogy önálló figyelmet kapjon a fejlesztése. Az ál-lampolgárságra nevelés során olyan speciális ismereteket szükséges elsajátítani, amelyek a szociális készségek és attitűdök segítségével válnak az identitás részévé. Ha az egyén nem kerül olyan helyzetbe, hogy állampolgárként definiálja magát, és amennyiben az identitásának ez a darabja nem „aktivizálódik”, úgy az állam és lakója közötti párbeszéd nehezebbé válik, a csoportidentitás megkérdőjeleződhet és talán ki sem alakul.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Platón (1971). Kritón. In Platón, *Szókratész védőbeszéde, Kritón* (91–143). Adams Kiadó.
- [2] Platón (1984). Szókratész védőbeszéde. In. Platón Összes Művei I. kötet Európa Kiadó.
- [3] Platón (1971). Kritón. In Platón, *Szókratész védőbeszéde, Kritón* (91–143). Adams Kiadó. 136.o.
- [4] Platón (1971). Kritón. In Platón, *Szókratész védőbeszéde, Kritón* (91–143). Adams Kiadó. 132.o.
- [5] Devecseri, G. (1971). Utószó. In Platón, *Szókratész védőbeszéde, Kritón* (149–153). Adams Ki-
adó. 151. o.
- [6] Platón (1984). Szókratész védőbeszéde. In. Platón Összes Művei I. kötet Európa Kiadó. 422.o.
- [7] Nagy, A. (2014). A horizontális ifjúsági aktivitások. In *Ifjúságügy* (pp. 724–774).
- [8] Nyúl E. A., Kovács Zs. (2017). Egyetemi feladatok: Az oktatás EU dimenziója, az értelmiségi létre
nevelés In Haffner T., Kovács Á. (szerk.): *III. Fialatok Európában Tanulmánykötet* pp.152-166.
Sopiana Kulturális Egyesület.
- [9] Lewis, C. S. 1. (1978). The poison of subjectivism. *Religion in life*, 47(3), 288–296.
- [10] Csapó, B. (2000). Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új
Pedagógiai Szemle*, 2, 24-34.
- [11] Collins, F.S.(2018). *Isten ábécéje- Egy tudós érvei a hit mellett*. Akadémia Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789630599481>
- [12] Miskolczi Bodnár P. (2015). Az erkölcs és a jog szoros kapcsolata. *Polgári Szemle*, 11(4–6)
- [13] Európai Parlament és Európai Unió Tanács egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskom-
petenciákról szóló ajánlása (2006/962/EK)
- [14] Európai Parlament és Európai Unió Tanács egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskom-
petenciákról szóló ajánlása (2006/962/EK)

- [15] Platón (1971). Szókratész védőbeszéde In Platón, Szókratész védőbeszéde, Kritón (3-90). Adams Kiadó. 13.o.
- [16] Platon (2018). Apologie de Socrate.PiloSophie. https://philosophie-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2021-02/Apologie_Socrate-Platon.pdf 2022. 05.19.
- [17] Platon (2022). Des Socrates Verteidigung. http://www.alenck.de/pdf/Platon/01_Platon_Apologie.pdf 2022. 05.19.
- [18] Plato (2008). *Apology*. <https://archive.org/details/Apology-Socrates/page/n21/mode/2up>
- [19] 10/2012. (VI.4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- [20] EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektjének keretében készült terv
- [21] EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektjének keretében készült terv
- [22] MTA (2018). Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság (KEB) véleménye a NAT 2018. augusztus 31-i koncepciójáról.
- [23] MTA (2018). Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság (KEB) véleménye a NAT 2018. augusztus 31-i koncepciójáról. 7.o.
- [24] 10/2012. (VI.4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- [25] 10/2012. (VI.4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>

<https://doi.org/10.36007/4508.2023.137>

IDENTITÁS – ATTITÚD – NYELV NÉHÁNY DÉL-SZLOVÁKIAI VÁROSBAN

Szabolcs SIMON¹

ABSTRACT

The ethnic composition of the population of some towns in southern Slovakia (Komárom, Vágsellye, Érsekújvár), and in this context their language use and linguistic landscape have been constantly changing in recent decades. The purpose of the research that forms the basis of the presentation is to map the bilingualism of the selected cities. The research is based on data obtained through field work. The method of data collection is a questionnaire survey, during which sociolinguistic, sociological and socio-psychological variables are the subject of the investigation. We are primarily looking for an answer to the question of what characterizes the use of the Hungarian and Slovak languages by bilingual speaking communities in private and public arenas, and their attitudes towards these languages.

KEYWORDS

bilingualism, ethnically and linguistically mixed area, questionnaire survey, mother tongue and nationality, identity, language use arena

BEVEZETÉS²

Dolgozatunk tárgya három dél-szlovákiai város, Érsekújvár, Vágsellye és Komárom kétnyelvűségének bemutatása néhány adat tükrében, a magyar és a szlovák nemzetiségűek/anyanyelvűek szempontjából. A tanulmány első részében bemutatjuk a vizsgálat módszerét és az adatközlők demográfiai adatait. Felmérésünkben a kétnyelvűség, a nyelvhasználat néhány kérdésével foglalkozunk; képet nyújtunk a magyar és a szlovák nyelv használatának elterjedtségéről a magán és a közéleti nyelvhasználati színtereken (vö. [5], [6], [7], az adatközlőknek a nyelvekkel kapcsolatos attitűdjeiről és a többnyelvűséghez való viszonyulásáról. A kutatás eredményeit statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel, és a könnyebb áttekinthetőség céljából táblázatokban is bemutatjuk.

A kutatás módszere

A terepmunka során az volt a célunk, hogy a kutatópontként meghatározott városokban legalább 40 magyar nyelven és 40 szlovák nyelven kitöltött kérdőívet gyűjtsünk fel. Az adatközlőket a terepmunkások elsősorban saját ismeretségi körükből választották ki, magyar, illetve szlovák nemzetiségű személyeket egyaránt. Ezenkívül véletlen mintavétellel kérdeztük le őket a kutatáshoz készült kérdőívvel. Az adatközlők a kétféle, a magyar és szlovák nyelvű kérdőív közül tetszés szerint választhattak.

¹ Simon Szabolcs, PhD., Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, simons@uj.s.sk

² A tanulmány a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda támogatásával és a *Dél-Szlovákia kétnyelvűsége, különös tekintettel néhány választott település helyi önkormányzatának kétnyelvűségére* c. projekt (Fond na podporu kultúry národnostných menšín, 21-170-00334) keretében készült a komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.

A kérdőív 29 kérdést tartalmazott, magyar és szlovák nyelvű változatban készült el, a kétféle változat teljesen megegyezik egymással. A kérdőív magyar változatában a legtöbb kérdés, természetesen, a magyar – mint feltételezett első nyelv – használatára vonatkozott; a szlovák változatban pedig, hasonló módon, a szlovákra. Feltételeztük ugyanis, hogy a magyar kérdőíveket főleg magyar anyanyelvű adatközlők választják, míg a szlovák változatot főleg szlovák anyanyelvűek.

Az adatközlők anyanyelve és nemzetisége

A 120 magyar nyelvű kérdőívet kitöltő adatközlő közül 114-en (95%) magyar nemzetiségűek és valamennyien magyar anyanyelvűek. A 120 szlovák nyelvű kérdőívet kitöltő adatközlő közül 83-an (69,1%) szlovák nemzetiségűek, és 76-an szlovák anyanyelvűek (63,3%).

Köztudomású, hogy a szlovákiai magyarok körében az anyanyelv szoros kapcsolatban áll a nemzetiség kérdésével, ugyanakkor a két kategória nem esik teljesen egybe [4]. Ezt a jelen kutatásunk is megerősítette. Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar kérdőívet választó adatközlők valamennyien magyar anyanyelvűek, de közülük 6-an szlovák nemzetiségűek. (A szlovákiai magyarok kódkészletéhez, nyelvhasználati problémáikhoz vö. pl. [6], [9]). A szlovák kérdőívet kitöltők közül 76-an szlovák anyanyelvűek (63,3%), 44-en (36,6%) viszont magyar anyanyelvűek. Ami az adatközlők nemzetiségét illeti, a teljes mintából (N=240) összesen 150 (62,1%) a magyar, 83 (34,5%) pedig szlovák, ezenkívül 7 (2,9%) nem jelölte meg a nemzetiségét. Megjegyezzük, hogy a nemzetiségüket meg nem jelölő 7 személy szlovák nyelvű kérdőívet választott, így nemzetiségi hovatartozása is vélhetően a szlovák felé tolódik el.

első nyelv (anyanyelv)	magyar kérdőívet kitöltő adatközlők	%	szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők	%	Σ	%
magyar	120	100%	44	36,6%	164	68,3%
szlovák	0	0%	76	63,3%	76	31,6%
összesen	120	100%	120	100%	240	100%

1. táblázat: A magyar és a szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők első nyelv (anyanyelv) szerinti bontásban

A fenti adatokból kitűnik, hogy a magukat magyar első nyelvűnek (anyanyelvűnek) vallók száma nagyobb, mint a magukat magyar nemzetiségűnek vallóké. Az aránybeli különbség 164 (68,3%): 150 (62,5%), a különbség 14 fő (5,8%).

Az utóbbi, 2021-es népszámlálási adatok szerint a Szlovákiában élő személyek 7,75%-a magyar identitásának jelölte meg magát a nemzetiségre vonatkozó első kérdésnél. Az állampolgárok 8,5%-ának magyar az anyanyelve (462 175 személy; vö. [1], [2]).

Az adatközlők nyelvválasztása magánérintkezésben és nyilvános nyelvhasználati színtereken

Az adatközlőket azzal kapcsolatban is megkérdeztük, hogy milyen nyelve(ke)t használnak egyes nyelvhasználati színtereken, ezenkívül választ adtak arra a kérdésre is, hogy az iskolában/munkahelyen, barátokkal, ismerősökkel az utcán, az üzletben, a hivatalokban milyen gyakran választják az egyes nyelve(ke)t. A magyar standard nyelvre vonatkozó adatokat az alábbi 2. táblázat összegzi.

nyelvhasználati színtér	soha, szinte soha	%	közép-érték	%	gyakran, nagyon	%	nem választott	%	Σ	%

					gyakran					
az iskolában/ munkahelyen	28	23,3	13	10,8	76	63,3	3	2,5	120	100
barátaimmal	25	20,8	11	9,1	81	67,5	3	2,5	120	100
ismerőseim- mel az utcán	26	21,6	13	10,8	77	64,1	4	3,3	120	100
az üzletekben	27	22,5	15	12,5	75	62,5	3	2,5	120	100
a hivatalokban	40	33,3	16	13,3	63	52,5	1	0,8	120	100

2. táblázat: *Milyen gyakran használja a magyar standard nyelvet az iskolában/munkahelyén, barátaival, ismerőseivel az utcán, az üzletekben, hivatalokban (magyar kérdőívet kitöltő adatközlők)?*

A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a magyar kérdőívet kitöltő adatközlők általában magyar nyelven kommunikálnak a különféle nyelvhasználati színtereken. A magyar standardot természetes módon gyakran vagy nagyon gyakran használja az iskolában, ill. a munkahelyen, 76 adatközlő (63,3%), a barátokkal való kommunikációban 81 adatközlő (67,5%), az ismerőseikkel való beszélgetésekben az utcán 77 adatközlő (64,1%), az üzletben 75 adatközlő (62,5%) valamint a hivatalokban is 63 adatközlő (52,5%). Ez utóbbi színtéren azonban a legkevésbé gyakran. Az eredmények azt mutatják, hogy ahogy haladunk a magán szférától a közéleti felé, egyre csökken a magyar nyelv választása, használatának gyakorisága. E tekintetben speciális esetet, kivételt jelent az iskolai nyelvhasználat.

Nyelvekkel kapcsolatos attitűdök

A különféle nyelvhasználati színtereken megjelenő nyelvek, nyelvi kompetenciák vizsgálata mellett a nyelvekhez való attitűdöket is vizsgáltuk adatközlőink körében. Felmérésünkben fontosnak tartottuk feltérképezni, egyebek mellett azt is, hogy az adatközlők hogyan vélekednek a többségi szlovák, mint államnyelv, tudásának jelentőségéről, illetve e tekintetben milyenek az elvárásaik.

N=120

Válasz	Σ	%
<i>Nem muszáj, hogy megértesse magát szlovákul</i>	1	0,8
<i>Kell, hogy megértesse magát szlovákul</i>	67	55,8
<i>Maga kell, hogy eldöntse, milyen mértékben kell tudnia szlovákul</i>	12	10
<i>Társadalmi helyzetének megfelelő mértékben kell tudnia szlovákul</i>	34	28,3
<i>Kitűnően kell tudnia szlovákul</i>	6	5
Összesen	120	100

3. táblázat. *Mennyire kell tudnia a Szlovák Köztársaság állampolgárának az államnyelvet (magyar kérdőívet kitöltő adatközlők válaszai)?*

A magyar kérdőívet kitöltő adatközlők több mint a fele szerint 67 (55,8%) elvárható az emberektől, hogy megértessék magukat szlovákul, emellett az adatközlők csaknem egyharmada 34 (28,3%) szerint az egyén társadalmi helyzete a legfontosabb tényező a tekintetben, hogy milyen mértékben kell tudnia szlovákul. 12 adatközlő (10,0%) szerint az állampolgárnak magának kell megítélnie azt, hogy milyen mértékben kell tudnia szlovákul. 6 adatközlő (5%) vélekedett úgy, hogy kitűnően kell tudni szlovákul.

N=120

Válasz	Σ	%
<i>Nem muszáj, hogy megértesse magát szlovákul</i>	7	5,8
<i>Kell, hogy megértesse magát szlovákul</i>	72	60
<i>Maga kell, hogy eldöntse, milyen mértékben kell tudnia szlovákul</i>	6	5
<i>Társadalmi helyzetének megfelelő mértékben kell tudnia szlovákul</i>	15	12,5
<i>Kitűnően kell tudnia szlovákul</i>	20	16,6
Összesen	120	100

4. táblázat. Mennyire kell tudnia a Szlovák Köztársaság állampolgárának az államnyelvet (szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők válaszai)?

A szlovák nyelvű kérdőívet kitöltők véleménye hasonló a magyar kérdőívet kitöltőkéhez abban, hogy úgy vélekednek, olyan szinten szükséges tudnia szlovákul az egyénnek, hogy képes legyen magát megértetni a társadalom többi tagjával 72 (60,0%). Eltérő a helyzet azonban például abban, hogy szlovák nyelvtudása szintjéről az egyénnek kell döntenie 6 (5%), ill. hogy a szlovák nyelvtudásnak az egyén társadalmi helyzetének megfelelő mértékűnek kell lennie 15 (12,5%). Kitűnően kell tudnia szlovákul az állampolgároknak 20 (16,6%) adatközlő szerint. A másik, a „magyar” csoport véleménye e tekintetben viszonylag jelentősen eltérő. A szlovák kérdőívet kitöltők e csoportjának álláspontja véleményünk szerint nem lehet reális elvárás, ugyanakkor tükröz egyféle többségi magatartásmintát.

Kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos attitűdök Szlovákiában

Válasz	Magyar kérdőívet kitöltők	%	Szlovák kérdőívet kitöltők	%
<i>Nagyon kedvezőtlen</i>	4	3,3	1	0,8
<i>Kedvezőtlen</i>	13	10,8	1	0,8
<i>Inkább kedvezőtlen</i>	7	5,8	8	6,6
<i>Nem tudom megítélni</i>	20	16,6	35	29,1
<i>Inkább gazdagító</i>	30	25	53	44,1
<i>Gazdagító</i>	35	29,1	19	15,8
<i>Nagyon gazdagító</i>	11	9,1	3	2,5
Összesen	120	100	120	100

5. táblázat: Hogyan ítéli meg azt a körülményt, hogy Szlovákiában a többségi (szlovák) nyelven kívül több nyelv is használatos?

A magyar kérdőívet kitöltő adatközlők közül 20 (16,6%), a szlovák kérdőívet kitöltők közül 35 (29,1%) nem tudta megítélni, hogy kedvező, vagy inkább kedvezőtlen körülmény az, hogy az államnyelven kívül egyéb kisebbségi nyelvek is használatosak Szlovákiában [vö. 10]. 30 (25,0%) magyar kérdőívet kitöltő adatközlő és 53 (44,1%) szlovák kérdőívet kitöltő adatközlő úgy vélekedett, hogy inkább gazdagító, illetve 11 (9,1%) és 3 (2,5%) nagyon gazdagítónak gondolja. Összességében a „magyar” adatközlőknek több, mint a fele 76 (63,3%) általában gazdagítónak találta, a „szlovák” adatközlők közül pedig hasonlóan vélekedett 75 (62,5%). Az adatközlői vélemények itt tehát megegyeznek, csupán hangsúlybeli eltolódásról van szó. Lényeges különbség van viszont a két csoport között a tekintetben, hogy általában inkább kedvezőtlen körülménynek tartja a többnyelvűséget a „magyar” csoportból 24 (20%) adatközlő, a „szlovák” csoportból viszont csak 10 (8,3%).

ÖSSZEGZÉS

Dolgozatunk célja az volt, hogy bemutassunk néhány adatot három dél-szlovákiai város két-nyelvűségéről. Az alábbiakban összegezzük néhány fontosabb tanulságot. Kutatásunk módszere a kérdőíves vizsgálat volt, ugyanakkor felmérésünk nem tekinthető reprezentatívnak.

A felmérés során különféle, elsősorban a nyelvhasználatot érintő kérdéseket vizsgáltunk, például azt, hogy az adatközlők milyen nyelveken, nyelvváltozatokon (köznyelv, nyelvjárás) kommunikálnak az egyes nyelvhasználati színtereken, milyenek az attitűdjeik a nyelvekhez, ill. milyen mértékben van jelen a hétköznapi kommunikációban a magán- és a közéletben a szlovák mint államnyelv és a magyar mint kisebbségi nyelv. Ezenkívül egyéb, az adatközlők attitűdjeivel kapcsolatos kérdéseket is vizsgáltunk [8].

Vizsgálatunkban feltételeztük annak a korábbi kutatási eredménynek az érvényességét, amely a szlovákiai magyarok körében általánosan jellemző, hogy eltérés van az anyanyelv és a nemzetiség megvállása tekintetében a megkérdezett adatközlők körében is, vagyis e két kategória nem fedi egymást teljesen. A véletlenszerű mintavétel során is igazolást nyert, hogy az adatközlők közül többnek magyar az anyanyelve, mint a nemzetisége. A teljes mintában – 240 (100%) adatközlő az eltérés 14 fő (5,8%). Ez az adat a vizsgálat helyszínein is jellemző asszimilációval (vö. [3], [4]) hozható kapcsolatba.

Az a körülmény, hogy magyar nemzetiségű adatközlők szlovák kérdőívet is választottak kitöltésre, arra enged következtetni, hogy sokuknak fejlettebbek a szlovák nyelvi kompetenciáik. Ennek hátterében pedig az állhat, hogy szlovák tannyelvű oktatásban szocializálódtak, és vélhetően a nyelvváltás folyamatában vannak. A magyar kérdőívet kitöltők túlnyomó többsége a magyar nyelv változatait használja a családban és a közösségi kommunikációban is.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] CZÍMER Gábor 2022a. Népszámlálás: Damoklész kardja lebeg Szenc és Vágsellye felett. *Új Szó*, 2022. január 25., 3. old.
- [2] CZÍMER Gábor 2022b. 422 ezer magyar + további 34 ezer. *Új Szó*, 2022. január 21., 3. old.
- [3] GYURGYÍK László 2014. *A szlovákiai magyarság demográfiai folyamatai 1989-től 2011-ig*. Különös tekintettel a 2001-től napjainkig tartó időszakra. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- [4] GYURGYÍK László 2004. *Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében*. Kalligram Könyvkiadó (Mercurius Könyvek), Pozsony.
- [5] LAMPL Zsuzsanna 2011. A szlovákiai magyarok családi és nyilvános nyelvhasználata 2011-ben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 13/3: 3–20.
- [6] MISAD Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben*. Fórum Kisebbségkutató Intézet–Gamma Nyelvi Iroda, Somorja.
- [7] SIMON Szabolcs – N. Varagya Szilvia 2022. Identitás – attitűd – nyelv a komáromi kétnyelvű beszélőközösség körében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 15–32.
- [8] SIMON Szabolcs 2020. Kétnyelvűség, nyelvi tájkép a szlovákiai Komárom városában. *Hungarológiai Közlemények* 3: 13–30. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék. <https://doi.org/10.19090/hk.2020.3.13-30>
- [9] SIMON Szabolcs 2017. Nyelvi változók a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban. In: Misad Katalin (szerk.): *Kétnyelvűség térben és időben*. Szenczi Molnár Albert Egyesület, Pozsony. 106–126.
- [10] SIMON Szabolcs 2001. A szlovákiai kisebbségek nyelvi jogai: elmélet és gyakorlat. Szlovákiai magyarok és nyelvtörvények. Kontra Miklós és Hattyár Helga (szerk.), *Magyarok és nyelvtörvények*. Az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus „Magyarok és nyelvtörvények” c. szimpóziumának tanulmányai. Teleki László Alapítvány, Budapest. 25–52.

<https://doi.org/10.36007/4508.2023.143>

KULTURÁLIS IDENTITÁS ÁPOLÁSA BERLINBEN – A BERLINI SZALON TEVÉKENYSÉGE

Eszter VALNERNÉ TÖRÖK¹

ABSTRACT

Nourishing the cultural identity in Berlin - the pursuit of the community called Berlin Salon (Berlini Szalon)

In my study I am presenting my research done within the circle of the attendees of the Berlin Salon, one of the informal Hungarian diaspora groups of Berlin.

The research analyses and describes the pursuit of the Berlin Salon, which means a decisive social platform for the Hungarians living in the city.

Berlin Salon provides opportunity and social space for the Hungarians living in Berlin to nourish their cultural roots, to come to know their cultural worth, to get artistic experiences, personal encounter, to get acquainted, to have interesting discussions and to broaden their contact network.

It's pursuit helps the discussion between majority and minority culture, and with that, the integration to the majority society.

I am trying to reveal the most important momenta of integration to the majority culture via my research done in the circle of the Berlin Salon community, through the collective memory of the group.

KEYWORDS

diaspora research, integration, cultural roots, identity, collective memory

BEVEZETŐ

Berlini kutatásom a városban élő magyar diaszpóra kulturális életében meghatározó közösségi teret jelentő Berlini Szalon tevékenységét vizsgálja és írja le. A Berlini Szalon lehetőséget és helyet biztosít a Berlinben élő magyaroknak kulturális gyökereik ápolására, kulturális értékek megismerésére, művészi élmények szerzésére, személyes találkozásokra, ismerkedésre, érdekes beszélgetésekre, kapcsolati hálójuk bővítésére. Ezen túl tevékenysége elősegíti a többségi és kisebbségi kultúra párbeszédét, és ezzel együtt a beilleszkedést a többségi társadalomba. A vizsgálat ebből az aspektusból szemlélve együttélési helyzetet kíván leírni és elemezni. A kutatás fókuszában az asszimiláció és integráció folyamata áll, és egy informális csoport akkulturációs folyamatának asszimilációs vetületeit tárja fel. Azt vizsgáljuk, hogy a csoport tagjai, a Berlinben élő magyarok az akkulturáció milyen szakaszában találhatók a kutatás időpillanatában. Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat görcső alá vegyük első lépésként szükséges a vizsgálat során használt fogalmak bemutatása.

¹ Valnerné Török Eszter Debreceni Egyetem torok.eszter@econ.unideb.hu

A kutatási téma bemutatása – Alapfogalmak

Fontos hangsúlyozni, hogy a társadalomtudományokban az asszimiláció² egy végtelenül összetett és sokrétű folyamatot kifejező fogalom, melynek számos vetülete és megjelenési formája van, társadalmi, vallási, nyelvi és kulturális szinteken. A folyamat vizsgálatában elengedhetetlen a diakrón és szinkrón szemléletmód egyidejű alkalmazása. Az asszimiláció minden esetben változást jelent és ez a változás különböző szinteken megy végbe és ennek következtében különböző formában fejeződik ki. Jelen kutatás igyekszik feltárni ennek a folyamatnak számos vetületét és a vizsgált dimenziók kölcsönhatásait, például a kultúraváltás folyamatának lépéseit.

Természetesen ebben az összefüggésben is felvetődik a társadalomtudományi vizsgálatokban gyakran felmerülő kérdés, hogy mennyiben vonhatunk le általánosan érvényes megállapításokat és állíthatunk fel használható modelleket egészen különböző társadalmi és kulturális kontextusban végbemenő integrációs folyamatokkal kapcsolatban. [2]

Ehhez szükséges egy kategóriarendszer, amelyet alapul véve különböző kontextusokban vizsgálhatjuk az adott jelenséget. Az asszimilációs folyamat feltárásában és leírásában több kategória relációjának megváltozását vizsgáljuk. Ezen központi jelentőségű viszonyrendszerek a következők: 'én (mi)' – 'te (ti vagy a másik)' mint egzisztenciális vonatkoztatási pontok, az 'asszimiláns (asszimiláló)', aki hasonul és az 'asszimiláló', akihez képest a hasonulás végbemegy, a folyamat strukturális vetületét feltáró fogalomkettős, az 'idegen' és a 'befogadó' valamint a 'kisebbség' – 'többség' fogalompár. Ez utóbbi kategóriapár az asszimilációs folyamat kvantitatív összefüggéseit tárja fel. [3]

Az 'én' és 'mi' személyes névmások által kifejezett kategóriákkal kapcsolatban meg kell említenünk az identitás különböző dimenzióit. A 'mi' kifejezi egy csoport önazonosságát, azt a képet, amit egy csoport önmagáról alkot, kollektív identitásnak nevezzük. A kollektív identitás feltételezi a csoport tagjainak azonosulását ezzel a képpel, mert ez az azonosulás a kollektív identitás táptalaja. Az én identitása azáltal alakul ki, hogy részt vesz a csoport interakciós és kommunikációs mintáiban. Az identitás bemutatott két aspektusa így kölcsönösen egymás feltételeivé válnak. Az 'én' identitásán belül további két elemet különböztethetünk meg, az egyéni és személyes identitást. Az egyéni identitás az 'én' tudatában létrejövő és beágyazott önmagáról kialakult kép, amíg a személyes identitás a társadalmi beágyazottságra utal és a másokkal történő érintkezés során alakul ki. A csoport kollektív emlékezete az adott csoport sajátos jellegét dokumentálja és azokat az eseményeket rögzíti, amelyeken keresztül a csoport mindig önmagára ismerhet. A csoport identitása és emlékezete szorosan összekapcsolódik. A kollektív emlékezésnek két formáját különböztetjük meg Assman leírása alapján, a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. A kommunikatív emlékezet a közelmúlt történéseit őrzi meg, ezért ebben a kortársakkal osztozunk. A kulturális emlékezet a múlt eseményeit igyekszik emlékezetessé tenni és nem magától terjed, hanem megvannak a szigorú szabályok szerint kiválasztott hordozói. [4]

A Berliini Szalon közönségének körében végzett kutatásommal a csoport kollektív emlékezetének vizsgálatán keresztül igyekszem feltárni a többségi kultúrába történő integrációs folyamat legfontosabb mozzanatait. Az emlékezőskultúra másik lényeges vetülete a szemé-

² Az *asszimilál* ige jelentését keresve a *Magyar etimológiai szótárban* a következő definíciót találjuk: „asszimilál – ‘magához hasonít, magába olvaszt’; ‘(növény) szervesetlen anyagból szervest állít elő’. – asszimiláció: ‘növényi táplálékképzés’; ‘nyelvtani hasonulás’; ‘idegen (nyelvű) népcsoport beolvadása’. Nemzetközi szócsalád a latin *assimilare*, tkp. ad-similare nyomán: ad- ('hozzá') és *similis* ('hasonló’).” [1] Az asszimiláció fogalma a biológiából került át a társadalomtudományokba, a biológiában azt a folyamatot jelöli, amikor a növény tápanyagot vesz fel, vagyis a szervesetlen anyagból szervest állít elő.

lyes emlékezés, melyet a csoport tagjaival készült narratív interjúk keretében ismerhetünk meg. Az interjúk során választ kaphatunk arra, hogy az egyének milyen adaptációs stratégiát követtek, az akkulturáció milyen szintjére jutottak el, milyen a viszonyuk az új kulturális közegehez és a származási ország kultúrájához.

Másik központi problémakör a vizsgált folyamatban a kulturális 'idegenség' kérdése. Georg Simmel 1908-ban írt „Exkurs über den Fremden” című tanulmánya fontos mérföldkő a fogalom meghatározásában. Simmel történelmi példák elemzésével mutat rá a 'idegenség' lényegére, melyet a térhez kötődő alapvető emberi viszony, a közelség és távolság dimenziójával a következőképpen ragad meg:

„Egy adott térbeli környezethez, vagy térbelivel analóg határvonalú környezethez rögzül, de helyzetét lényegileg az határozza meg, hogy nem tartozik ide már eleve, és olyan minőségeket emel be ebbe a térbe, amelyek nem innen származnak és nem is származhatnak innen.” [5]

A térbeli viszony ily módon történő megváltozásának eredményeképpen az idegenség azt jelenti, hogy a távoli közel kerül. Az idegen fogalmában ott feszül a közelség és távolság ellentéte, amely alapvetően meghatározza az idegenhez fűződő viszonyt. A befogadó közeg az idegent többnyire nem individuumként, hanem egy típus megtestesítőjeként értékeli.

Alfred Schütz értelmezésében a többségi kultúrához történő alkalmazkodás, hasonulás az a folyamat, amikor az idegenek a többségi kultúra viszonyrendszeréhez kezdenek alkalmazkodni. Ezt az átállást így mutatja be:

„Mindez azon ember társas strukturáltságának vetülete, aki az otthon világában él. Mindez teljesen megváltozik egy olyan ember számára, aki elhagyja otthonát. Számára az otthoni élet már nem közvetlenül hozzáférhető. Úgy is mondhatnánk, hogy átváltott egy másik társas dimenzióba, amelyet nem fed le az a koordinátarendszer, amelyet otthon vonatkozási sémaként használtak.” [6] Az idegen a befogadó társadalmi csoportban tudatosan arra törekszik, hogy korábbi életvilága értékeit felszámolja és elsajátítsa a befogadó kulturális és társadalmi közeg koordináta-rendszerének számára új koordinátáit, ilyen módon megszüntetve idegenségét az új környezetben.

Ezzel a törekvéssel párhuzamosan a Berliini Szalon kulturális rendezvényeinek népszerűsége és látogatottsága is azt bizonyítja, hogy a hasonulás vágya mellett erősen érvényesül egy másik törekvés, amely a korábbi kulturális gyökerek megőrzésére és ápolására irányul. Ez a megfigyelés alátámasztja egyes kutatók *additiv asszimilációval* kapcsolatos elméletét, amely szerint hasonló kultúrák érintkezésekor a kulturális repertoár újabb elemekkel bővül. Ilyen értelemben az *akkulturációt* bővülésként és nem társadalmi vagy kulturális hanyatlásként, *depravációként* írhatjuk le. Amennyiben az akkulturációt „gazdagodásként” értelmezzük, érdemes megvizsgálni, hogy milyen elemekkel bővül a skála. Ez a Berliini Szalon tagjainak körében végzett vizsgálat egyik lényeges kérdése lehet.

Hangsúlyoznunk kell továbbá, hogy a német migrációs szakirodalommal összhangban az integrációt nem egyoldalú alkalmazkodási folyamatként értelmezzük, mely szerint a migrációs háttérrel rendelkező lakosság alkalmazkodik a befogadó társadalom kultúrájához, normáihoz, értékrendjéhez, hanem egy ösztársadalmi folyamatként, melyben fontos szerepet játszik a kölcsönös interakció a többségi társadalom és a migrációs háttérrel rendelkező lakosság között. Hangsúlyos része az integrációnak ebben a felfogásban a társadalmi egészben történő részvétel. A folyamat két fontos eleme a kulturális különbözőség tudatos felismerése és a két csoport közötti kölcsönhatás. Ezen két meghatározó tényező nélkül nem beszélhetünk interetnikus kapcsolatról. Az etnicitás a csoportok közötti érintkezés során teremtődik meg, és a fogalom fontos eleme a fejezet elején már említett mi – és ti vagy kívülállók és hozzáánk tartozók viszonyrendszer. Ezt a csoportok közötti elhatárolódási folyamatot nevezi Eriksen

„dichotomizációnak”, míg a csoportok különbözőségének visszaigazolását az érintkezésen keresztül „komplementarizációnak” hívjuk. „Ebben az esetben a kulturális különbségek az etnicitáson keresztül kommunikálódnak, létezésüket tényként és gyakran előnyként kezelik. Míg a dichotomizáció alapvetően egy mi-ők kapcsolatot fejez ki, a komplementarizáció egy „mi és ti” folyamatként írható le. Ha tehát valaki belép egy interetnikus kapcsolatba, szükséges egy komplementáris mező megteremtése, ez lehet például egy közös nyelv, amelyen az érintkezés megtörténhet.” [7]

A kulturális érintkezés egyik színtere a berlini magyarok esetében a Berlini Szalon, melynek egyes rendezvényeit az utóbbi években a németek számára is érdekes témafelvetés esetén német nyelven rendezik, teret adva ezzel a többségi és kisebbségi társadalom csoportjai közötti kulturális érintkezésnek.

A Berlini Szalon tevékenységének feltárása és bemutatása

A kutatás célcsoportját a Berlini Szalon tagjai jelentik. Első lépésként online strukturált interjút készítettünk a Berlini Szalon alapítójával a szalon történetéről, a rendezvények szervezéséről és egyéni motivációkról a szalon működtetésével kapcsolatban. A szalon egy informális csoport, amely kulturális rendezvényekkel, író-olvasó találkozók, hangversenyekkel, irodalmi estekkel, politikai és társadalmi témájú beszélgetésekkel, színházi előadásokkal szólítja meg közönségét. A Berlini Szalon az 1970-es években induló, Nyugat-Berlinben magyaroknak szervezett rendezvényekből nőtt ki a lelkes szervezőknek köszönhetően, akik a magyar kulturális értékeket kívánták megmutatni. Napjainkban, átlagban évi négy kulturális rendezvénnyel szólítják meg a közönséget. A rendezvényekre a meghívás e-mailben történik, a szervező címlistája jelenleg kb. 460 aktív címet tartalmaz, ebből kb. 300 magyar származású tagot. A szalonesteken műfajtól és témától függően 30 és 60 fő közötti a résztvevők száma. A szalon háziasszonya tudatosan törekszik arra, hogy a szalonrendezvényeket rendszeresen látogatók körét bővítse és a fiatalabb generációt is megszólítsa. A kutatás következő lépcsőjében elvégzett online kérdőíves felmérésem eredményeinek kiértékelése után egyértelműen kirajzolódott, hogy a szalon társadalmában erősen felülreprezentáltak a felsőfokú végzettséggel rendelkezők. A Berlini Szalon estjei elsősorban a Berlinben élő magyar értelmiségieket szólítják meg. A látogatók közül néhányan már Berlinben születtek, többen vegyes házasságokból és a szalonrendezvények nyújtanak számukra lehetőséget magyar kulturális gyökereik ápolására. A csoport tagjainak többsége magas szinten beszél és a hétköznapiakban is használja a többségi kultúra nyelvét a magyar mellett.

Az első körös online kérdőíves felmérést terepen végzett kutatómunka követte, amelyvel narratív tematikus interjúk során a következő három súlypontos témakört vizsgáljuk:

1. Integrációs folyamat feltárása – személyes emlékek az integrációval kapcsolatban (kitelepedési motiváció, első benyomások, pozitív és negatív élmények, beilleszkedési nehézségek, munkakeresés - munkavállalás, kapcsolatrendszer kialakítása az új közegben, jelenlegi kapcsolati háló, nyelvhasználati szokások)
2. A Berlini Szalon szerepe az integrációban és a magyar kultúrához kötődés ápolásában
3. A Berlini Szalon története és tevékenysége – kollektív emlékezet (motiváció kérdése, kapcsolatok kialakítása a csoporton belül, vélemény a programokról, a szalon sajátos atmoszférája, emlékezetes élmények szalonrendezvényekről)

A szalonrendezvények áttekintése és elemzése során azt állapíthatjuk meg, hogy a programok műfaj és stílus tekintetében széles spektrumot képviselnek, a zenétől az irodalmi beszélgetéseken és színházi rendezvényeken át a társadalomtudományi és politikai témák megvitatásáig, és így több generáción átívelő közönséget tudnak bevonni. A publikum tagjai különböző korszakokban és más motivációból érkeztek Berlinbe, közös bennük a nyitottság a magyar témák és kultúra iránt, és az igény az intellektuális elmélyülésre sajátos privát közegben. Egy könyvrecenzió elején Dr. Ferber Katalin társadalomtudós így vezeti be élménybeszámolóját az egyik szalonestról:

„Szeptember 24-én a Berlini Szalon vendége volt Székely János. Pompéry Judit és férje a Berlinben élő magyarok nagy örömeire ismét otthonosságot, intellektuális kíváncsiságot, s mint mindig, nagyszerű estét biztosított a vendégeknek. Köszönjük mindkettőjüknek, mert ismét bebizonyosodott, hogy a Berlini Szalon valóban egy intellektuális sziget.” [8]

A programok kifejezik a szervezők érdeklődését és ízlésvilágát, de egyúttal a résztvevő közösség érdeklődését is, mert sok esetben barátok, ismerősök hívják fel a figyelmet bizonyos művészekre, előadókra. Természetesen pragmatikus szempontok is motiválják az előadások témáját és a vendégek megválasztását, egyéb meghívás okán Berlinbe érkező művészek, kutatók, előadók kapnak meghívást a Berlini Szalonba is. A vendégek között többen a DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) ösztöndíjasai voltak, vagy valamelyik magyar kulturális intézmény pl. A Magyar Ház³ meghívására tartózkodtak Berlinben. A szalonrendezvények 1982-től pontosan dokumentáltak és a 2022-es évig 40 év távlatában összesen 90 est került megrendezésre. Kezdetben átlagban évi két szalonesemény volt, de több évben is csak évi egyetlen esten találkozhatott a közönség a meghívott előadókkal. Az utóbbi években átlagban négy szalonest várta az érdeklődőket. 2020 márciusától a Covid 19 pandémia ellehetetlenítette a Berlini Szalon működését is. A szalonestek legfőbb vonzereje a személyes találkozás és kapcsolattartás varázsa, társas kapcsolatok és kötődések ápolása, a művészi előadások által kiváltott katarzis-élmény meghitt otthoni környezetben, művész és közönség közvetlen találkozásán keresztül. Ebből adódóan szóba sem jött a programok áthelyezése az online térbe. A szervezők és a közönség már nagyon várták a biztonságos személyes találkozás lehetőségét. A pandémia utáni első szalonest 2022. március 26-án ezért is volt annyira népszerű, a résztvevők száma, 62 fővel, jóval meghaladta a korábbi szalonestek közönségének létszámát. A szalon háziasszonya Pompéry Judit⁴ így ír erről az estről blogjában:

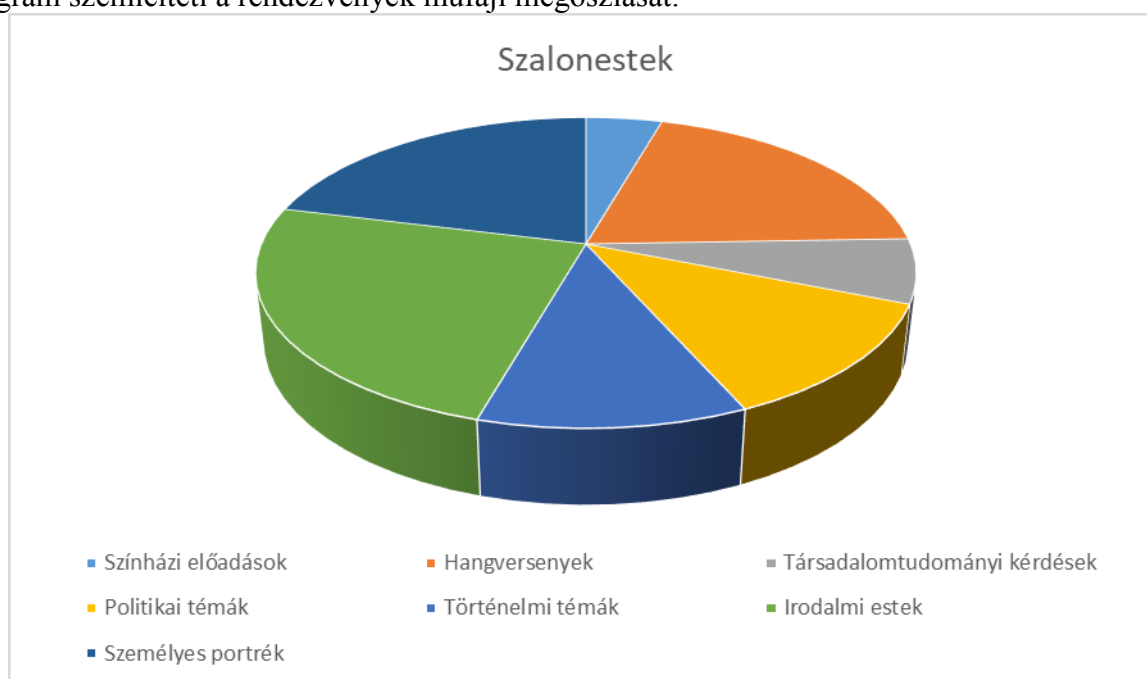
„Kiválóan lehet Zoom-on információt közvetíteni. De a digitális felület – akárcsak a szerelemnél – nem képes helyettesíteni a személyes élményt, ami nem kizárólag a tudnivaló, a zene, egy-egy színházi előadás audiovizuális befogadásáról szól. A laptop képernyőjén az ambiente, az atmoszféra, a hangulat nem jön át. A szalon lényege éppen a személyes találkozás, a közös légtérben való, szemmagasságban történő eszmecsere, a fizikai együttlét kelleme környezetben. Mert fontos a hely, a keret, amit az online világ nem képes helyettesíteni. És mintha az emberek két év után ki lennének erre éhezve.” [9]

³ Haus Ungarn – Az 1924-ben alapított berlini Collegium Hungaricum a II. világháború után közel három évtizedig felfüggesztette tevékenységét, majd 1973 nyitotta meg újra kapuit Haus Ungarn néven a berlini Karl-Liebknecht-Straße 9 szám alatt.

⁴ Pompéry Judit közgazdász, külkereskedelmi szakértő, vállalkozó. 1975 óta Nyugat-Berlinben él, és a 70-es évek végétől látogatja a Balla Bálint szociológus által Berlinben szervezett, a városban élő magyarokat megszólító rendezvényeket. A 90-es évek végétől meghatározó szerepet játszik a közösség életében és átveszi a rendezvények szervezését, a 2000-es évektől Berlini Szalon néven.

Ezen az esten Kukorelly Endre író olvasott fel műveiből, beszélgetett a szalon háziasszonyával és végül a közönséggel is. A szalonesteket mindig a háziasszony alapos felkészülése előzi meg a meghívott művész munkásságával, életrajzával és műveivel kapcsolatban. Az esteken először a saloniére (szalon háziasszonya) beszélget a meghívott művésszel, majd ezután ő moderálja a közönséggel folytatott beszélgetést. Az estek mindig azonos forgatókönyv szerint koreografáltak, melyet a programok rendszeres résztvevői jól ismernek. Az interjúkban adott válaszokban a rendezvények látogatói két fontos attribútumot kapcsolnak a Berlieni Szalon rendezvényeihez, a magas minőséget és az értékteremtést.

Az elmúlt 40 év programjait tanulmányozva azt láthatjuk, hogy a spektrum elsősorban a 2000-es évektől bővült. Kezdetben elsősorban irodalmi estek és társadalomtudósokkal folytatott politikai témájú beszélgetések domináltak, később bővült és színesedett a rendezvények köre koncertekkel, zenei előadóművészek bemutatóival és színházi előadásokkal. A szalonesteket műfaji szempontból négy kategóriába sorolhatjuk: színházi előadások, koncertek, irodalmi előadások és társadalomtudományi, szociológiai, politikai előadások. Az alábbi kördiagram szemlélteti a rendezvények műfaji megoszlását:



Forrás: Berlieni Szalonestek dokumentációja

Színházi előadások: 5%

Hangversenyek: 20%

Társadalomtudományi kérdések megvitatása: 7%

Előadás politikai témákról: 12%

Történelmi témájú előadások: 11%

Irodalmi estek: 24%

Személyes portrék: 21%

A diagramból leolvashatjuk, hogy a három leggyakoribb program a szalonestek között az irodalmi estek, melyek kezdettől fogva domináltak a rendezvények palettáján, a művészetben, irodalomban vagy a berlieni magyar kulturális életben meghatározó személyiségek portréja és a hangversenyek. A személyes portrék között több esetben a berlieni magyar kulturális intézmények (Haus Ungarn, Collegium Hungaricum Berlin) vezetői kaptak lehetőséget a bemutatkozásra és programjuk ismertetésére. A szalonestek kitűnő lehetőséget jelentettek számukra,

hogy kapcsolatba lépjenek a berlini magyar diaszpóra meghatározó rétegével. A beszélgetések tematikus eloszlása nagyon egyenletes, a politikai, történelmi és társadalomtudományi kérdések megvitatása között. Az első színházi előadás 2011-ben színesítette a szalonestek programját és a szervező kiemelte, hogy milyen komoly kihívást jelentett a megfelelő színpad- és hangtechnika biztosítása egy ilyen privát környezetben. Ugyanakkor egészen különleges élményt jelent a színházi előadás ilyen közvetlen kapcsolatban a közönséggel ennyire személyes térben.

A kezdetben kizárólag magyar nyelvű programok csak a magyar anyanyelvű kisebbségi csoport tagjait szólították meg, és tematikai szempontból elsősorban a magyar kultúra és társadalom kérdésköréhez kapcsolódtak, mint a magyar költők és írók előadástjei, például Kányádi Sándor, Petri György, Hendi Ilma költők és Dalos György, Krasznahorkai László, Györffy Miklós írók estjei. A 80-as évek közepén hangsúlyt kapott a magyarországi politikai változások kérdése, az ellenzék szerepe és a megemlékezés az 56-os forradalomról történészek és szociológusok előadásain keresztül.

A szervező visszaemlékezése alapján az első német nyelvű rendezvény 1987-ben Finger Zsuzsa nyugat-berlini magyar és Friedmann A. Sallis kanadai zenetörténész egyetemisták előadása volt Ady Endre Bartók által megzenésített öt költeményéről. Ezt követte 1998-ban a magyarul is tudó Simone Hohmeier zenetudós zenei betétekkel aláfestett prezentációja "Bartók elfelejtett öröksége" címmel, aminek során szakmai okokból németül beszélt Bartók hatásáról a későbbi magyar zeneszerzőkre.

Hosszú szünet után Oplatka András 2009-es könyvbemutatója ismét németül zajlott. A ritka történelmi pillanatról szóló kötetében a vasfüggöny leomlását kiváltó magyar határnyitás előzményeiről írt. Ez a téma alapvetően a német közönség számára volt érdekes, de magyar vonatkozása miatt illeszkedett a szalonestek sorába. Ettől az időponttól kezdve rendszeresen találunk német nyelvű esteket a rendezvények között és ezek a programok nagyobb merítést tesznek lehetővé a szervezőknek a publikum köréből. Ezek az estek emellett lehetővé teszik az interakciót a többségi kulturális háttér és a diaszpórában élők között.

A nyelvi spektrum bővülése azon túl, hogy nagyobb számú közönséget képesek vonzani a német nyelvű programok, bizonyítja a csoport mély integráltságát a többségi kultúrába. Az akkulturációs folyamatban a csoport tagjai eljutottak arra a szintre, amikor a többségi társadalom nyelvének használata természetes számukra, a kulturális repertoárjuk egy újabb nyelv használatával bővült. Az anyanyelvüket és a befogadó társadalom nyelvét képesek minden nehézség nélkül párhuzamosan használni.

A 2010-es évektől az estek műfaji palettája színházi előadásokkal színesedett. A szalon háziasszonya a szalon történetéről készült interjúban így emlékszik vissza erre a döntésére:

„Azóta átlagban évi négy esemény van: Haladó hagyománnyá vált, hogy ezek közül két koncert és két egyéb. Persze az idők során változnak a dolgok, ahogy mi is változunk. Eleinte például színházi est egyáltalán nem volt, és ez eszembe sem jutott addig, amíg valaki jött az ötlettel, hogy itt van egy nagyszerű Weöres Sándor-est a Katona József Színház Kamarájában, és hogy én ezt hívjam meg. Elmentem megnézni, és nagyon elgondolkoztam, hogy mi legyen, mert egy színházi estnek többek között vannak technikai előfeltételei is. Béreltünk egy színpadot, átrendeztük a helységeket, lefóliáztuk az ablakokat, majd többször végig próbáltuk a darabot kellékekkel, világítással, hangtechnikával. Ez volt az első alkalom, hogy kaplaptunk. Ami összejött, az volt Fekete Ernő honoráriuma - ez egy monodráma. Az előadás után tartottunk egy beszélgetést, magáról a darabról, meg a színházról, és ebbe a közönséget is bevontuk. Ez volt az első alkalom, amikor nálunk színházi produkciót láthatott a Berlini Sza-

lon közönsége. Időközben három volt már. Ma már tudom, hogy mit, kit hívhatok meg, mi az, ami a mi helyiségeinkben fizikailag lebonyolítható.”⁵

A szalonrendezvények témájának megválasztásában a szervező fontosnak érzi a „függetlenség luxusát”, hogy ne kelljen senkihez alkalmazkodni és semmilyen kompromisszumot kötni, de ezzel párhuzamosan kiemeli, hogy hangsúlyt fektet a különböző vélemények ütköztetésére.

„Én egy objektív tájékoztatásra azért igényt tartok, és ha csak olyanok jönnek össze, akik egy véleményen vannak, akkor az unalmas, akkor nincs vita. Akkor izgalmas, pezsgő a diskurzus, ha van véleménykülönbség”⁶

A beszélgetésekhez minden esetben hozzászólhat a közönség is, a szalonrendezvények vonzerejét az estek háziasszonya abban is látja, hogy az előadó - akár társadalomtudós, akár zenész, színész - mindig személyesen megszólítható és ez egy egészen közvetlen, intimélményt jelent. Sajátosan a privát környezetben összekapcsolódik a kulturális élmény és a magánszféra, ami egy különleges hangulatot eredményez. A Szalon intellektuális közeg, a rendezvények résztvevői az adatközlő megfogalmazása alapján: „Eredetükhöz szervesen ragaszkodó, de a befogadó kultúrában is integrált emberek.”⁷

Arra a kérdésfelvetésre, hogy a Berliini Szalont mi különbözteti meg a többi Berlinben működő szalonoktól a szervező és vendéglátó válasza, hogy a szalonrendezvényeknek minden esetben van magyar vonatkozása, akkor is, ha németül zajlik.

A meghívott előadók, művészek kiválasztásában a házigazda részben saját kapcsolat rendszerére, tapasztalataira, élményeire támaszkodik, de sokszor kap ötleteket a baráti körből. A DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) berlini magyar irodalmi ösztöndíjasai sorozatosan voltak Szalon-vendégek. Időnként felbukkannak önjelöltek is, de a szellemiség és a minőség érdekében a háziasszony ragaszkodik a szuverén döntés jogához. Műfaja válogatja, hogy a kinek a tanácsát kéri ki, kivel vitatja meg az előadók személyét.



Forrás: Berliini Szalon Facebook oldala

⁵ Pompéry Judit 2021.02.20. gyűjtötte Török Eszter

Az előadás címe: Mennyekbe vágató prolibusz – Fekete Ernő Weöres Sándor-estje

⁶ Pompéry Judit 2021.02.20. gy. Török Eszter

⁷ Pompéry Judit 2021.02.20. gy. Török Eszter

A Berliini Szalon szervezője a vele készült interjúban a Szalon működtetésével kapcsolatos fő motivációs erőre vonatkozó kérdésre a következő választ adta:

„Egy bibliai mondás szerint jól kell sáfárkodni a talentumokkal: ha valakinek adatik, annak kötelessége azzal hasznosan élni. Úgy értem, hogy társadalmilag hasznosan. Nekem megvan ez a lehetőségem: egyrészt a kapcsolatrendszerem és szervezési képességem, másrészt az erre alkalmas hely, tehát miért ne?”⁸

A rendezvények iránt érdeklődő és azokat rendszeresen látogató publikum összetételével kapcsolatos kérdésre a Szalon háziasszonya a következő véleményt fogalmazza meg:

„Ezek az eredetükhöz szervesen és értelmesen ragaszkodó, ugyanakkor a befogadó kultúrkörben sikeresen beilleszkedett emberek. Nem asszimiláltak, hiszen nem adták fel a sajtójukat, az eredetit, de messzemenően integrálódtak, ellenkező esetben nem jutottak volna olyan kenyérkereső foglalkozáshoz, ami lehetővé tette volna számukra mind azt, amit itt elértek.”⁹

A Berliini Szalon lelke és a programok szervezője fontosnak tartja, hogy a magyar migráció itt élő tagjai megtalálják a helyüket a többségi társadalomban, egyben integrált emberként ápolhassák kulturális gyökereiket.

A szalonrendezvények sajtóvisszhangja

A Berliini Szalon rendezvényeiről nem olvashatunk beszámolókat a berlini német sajtóban, ennek oka lehet, hogy a Szalon rendezvényei többségében magyar nyelvűek és a meghívás az estekre informális csatornákon keresztül történik egy meghatározott körből. A szervezők nem kívánnak nagyobb hírverést adni a programoknak, személyes kapcsolatrendszeren át lehet bekerülni ebbe az informális csoportba, amelyet egy intellektuális igény, a magyar kulturális gyökerek ápolása hívott életre. A magyar média néhány cikkben beszámol a Szalon tevékenységéről. A HVG Dosszié című rovatában 2014 szeptemberében jelent meg egy áttekintés a legnagyobb külföldön élő magyar diaszpórákról „Magyar városok Európában – Honfoglalók vagy kalandozók?” címmel. Ez a cikk négy nagyváros Bécs, Bukarest, Berlin és London magyar származású lakosságának életébe és hétköznapijaiba enged betekintést. A berlini magyarokról szóló beszámoló Weyer Béla tollából két fontos helyszínt mutat be a diaszpóra életéből, a Szimpla kávézót, mely a pesti Szimpla „kistestvére” és a Berliini Szalont, melynek szervezője a cikk írója szerint, valószínűleg a legtöbbet tudja a berlini magyarokról.

„Ellentétben a minden nap nyitva tartó Szimplával, a Berliini Magyar Szalon csak alkalmanként látogatható. Akkor, amikor háziasszonya, Pompéry Judit meghívót küld egy-egy érdekes beszélgetésre, zenei (leginkább kamarazenei) vagy színházi produkcióra. A kezdeményezés még a hetvenes évek Nyugat-Berlinében indult, szigorúan magánalapon. Volt itt vendégként közgazdász és újságíró, szociológus és író – mindig a téma köti össze ezeket a rendezvényeket: „otthonról” van szó valamilyen formában.”¹⁰

A beszámoló ezután bemutat néhány véletlenszerűen kiragadott példát a megrendezett programok közül. Ez az újságcikk egyértelmű bizonyítéka annak, hogy a Berliini Szalon egyik meghatározó helyszíne a berlini diaszpórában élő magyarok életének.

A Pester Lloyd német nyelvű újság egyik cikke is ír a Berliini Szalon tevékenységéről. Itt találunk egy rövid összefoglalót a Szalon történetéről és említést tesznek néhány ismert meghívott előadóról és művészeiről. Fontos részlet a cikkből arról, hogy milyen jellegű közönségi teret jelent a Berliini Szalon:

⁸ Pompéry Judit 2021.05.16. gy. Török Eszter

⁹ Pompéry Judit 2021.05.16. gy. Török Eszter

¹⁰ HVG 2014. szeptember 20. 20. oldal

„A Berliini Szalon nem egyesület”, hangsúlyozza Pompéry. Rendszeres vendégeink Berlinben élő értelmiségiek, „akik velünk együtt öregedtek”. A címlistán 220 személy szerepel. Átlagban 40 vendég jön. Az utóbbi időben sok fiatal. Nekik egészen más nézeteik vannak, mert ők már nem bevándorlóként érkeztek, mint a legtöbben az idősebbek közül.” [10]

A két nyomtatott sajtóban megjelent cikken kívül találunk internetes oldalakon is beszámolót a Berliini Szalonról. A *Kultúrpart* című internetes újság Pompéry Judit Pro Cultura Hungarica kitüntetése alkalmából méltatja a Berliini Szalon háziasszonyának munkásságát. A cikk szintén összefoglalja a Szalon történetét és felvázol néhány felejthetetlen szalonélményt, végül idézi Pompéry Judit hitvallását a Szalonnal kapcsolatban:

„Mindezt hobbiból, kedvtelésből csinálja. - Érdeklődő, önző, egoista ember vagyok. Elsősorban engem érdekelnek vendégeim és azok szellemi termékei, ez motivál, ezért csinálom - jelentette ki. És ha a beszélgetésekből másoknak is öröme van, az "külön hab a tortán" - fogalmazott, hozzátéve, hogy kíváncsi természet, aki imádja meghallgatni a mindenkori másikat felet. - Csak akkor ismerjük meg a világot, ha nyitottak vagyunk rá - jelentette ki, hangsúlyozva: az életben a legnagyobb luxusnak a függetlenséget tekinti, és ez vonul végig a Berliini Szalon tevékenységén is.” [11]

Az interneten találunk még egy rövid Youtube videófilmet, melyet a Német TV készített „Vendégségben Pompéry Juditnál” címmel. Ebben az interjúban a szervező röviden elmeséli a Szalon történetét, felelevenít érdekes, meghatározó és felejthetetlen szalonesteket, lelkesen mesél hobbijairól, élettörténetéről, motivációiról, a szalon vendégeiről és a jövőbeli tervekről. [12]

A Berliini Szalonnak van egy saját internetes megjelenése is. A honlap, amely magyarul és németül is elérhető, tájékoztatja az érdeklődőket az aktuális eseményekről, visszatekintést nyújt a múltba a Szalon történetének bemutatásával, dokumentálja a rendezvényeket fotókkal is illusztrálva, és résztvevők személyes élménybeszámolóin keresztül is ábrázolja azok visszhangját. A honlapon bemutatkozik az estek háziasszonya is rövid élettörténettel és egy nagyon személyes hitvallással a saját identitásával kapcsolatban:

„Sokéves élettapasztalatom, hogy érdemes másnak lenni, mert az több: több nyelvben, kultúrában, viszonyítási alapon, identitásban, szemléletmódban, toleranciában. Foglalkoztat a kettősség, amit nem identitáskrizisként, hanem gazdagodásként élek meg. Ez a két kultúra közötti hídhelyzet készített arra, hogy megosszam másokkal is gondolataimat, megfigyeléseimet.

Ha megkérdezik, minek tartom magam, akkor leginkább berliini magyarnak. Jól érzem magam ebben az újra hallatlanul izgalmas, turbulens kultur-metropoliszban, ahol szerintem minden zsak megtalálhatja a maga foltját.” [13]

BEFEJEZÉS

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a Berliini Szalon több évtizedes tevékenységével fontos szerepet játszik a berliini magyar diaszpóra életében, és képes megszólítani, valamint a szalonestekre bevonni a különböző időszakokban és más motivációból Berlinbe kivándorolt magyarok több generációját. Ezáltal találkozóhelyévé vált a Berlinben élő magyar etnikai közösség értelmiségi rétegének, akiknek a szalonesteken lehetősége nyílik kulturális identitásuk ápolására. A művészek és közönség személyes találkozója intim, privát környezetben különleges hangulatot teremt a szalonesteken és értékes művészi élményekkel ajándékozza meg az érdeklődő közönséget. A Berliini Szalon mint az etnikus közösségszervezés példája sajátosan

magyar vonatkozású programválasztásával és egyedi arculatával egyértelműen elkülönül a berlini szalonvilág más kulturális szalonjaitól.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/a-a-F14E1/asszimilal-F1716/>
- [2] BICZÓ, Gábor. *Hasonló a hasonlónak ... Filozófiai antropológiai vázlat az asszimilációról.* Kalligram Budapest. 2009. 464 p. ISBN: 808 101 194 8
- [3] BICZÓ, Gábor. *Asszimilációkutatás – Elmélet és gyakorlat.* MTA PTI Etnoregionális kutatóközpont. Munkafüzetek 96. Budapest. 2004. ISBN: 963 921 896 0
- [4] ASSMANN, Jan. *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban.* Atlantisz Könyvkiadó Budapest. 1999. 295 p. ISBN: 963 916 536 0
- [5] SIMMEL, Georg. *Exkurzus az idegenről.* In *Az Idegen. Variációk Simmeltől Derridáig.* Csokonai Kiadó Debrecen. 2004. Szerkesztette: Biczó Gábor 208 p. ISBN: 963 260 187 4
- [6] SCHÜTZ, Alfred. *A hazatérő.* In: *Az Idegen. Variációk Simmeltől Derridáig.* Csokonai Kiadó Debrecen 2004. Szerkesztette: Biczó Gábor 208 p. ISBN: 963 260 187 4
- [7] ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicitás és nacionalizmus. Antropológiai megközelítések.* Gondolat Kiadó. PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. Budapest-Pécs. 2008. 268 p. ISBN: 978 963 693 144 5
- [8] https://bce19a28-174b-4b8d-a8d6-755de45735a1.filesusr.com/ugd/42a8c6_322bc5715151441b9d8151d660813b8f.pdf - Ferber Katalin cikke a Berlini Szalon honlapján található
- [9] https://pomperyberlin.blog.hu/2022/03/30/kukorelly_endre_az_irastudo_felelossegerol?fbclid=IwAR3AcJ4JtSxCvMDB42dESxLvpna0BjqifkdpdCtCkYnKFWblhTS918wmt2Q
- [10] <https://www.berlini-szalon.de/perster-lloyd>
- [11] https://kulturpart.hu/2011/10/25/allami_kituntetes_egy_kulonos_szenvedelyert
- [12] <https://www.youtube.com/watch?v=sVUf-R-K24I>
- [13] <https://www.berlini-szalon.de/a-haziasszonyrol>

PRÍBUZNOSŤ SLOVANSKÝCH JAZYKOV V TEÓRII A PRAXI (Náčrt problematiky)

Juraj VAŇKO¹

ABSTRACT

It is generally considered that Slavic languages are related most prominently in the lexicon, which makes it relatively easy for Slavs to communicate even in a situation when each of the communicants uses his own language. However, observation of communication between Slavs shows that the degree of understanding depends on the topic of communication. If the subject of communication is everyday matters related to family, relatives, children, etc. understanding between the Slavs is problem-free. However, when it comes to understanding in the field of higher communication spheres (culture, administration, law, economy, science, etc.), mutual understanding is almost impossible. The author illustrates this fact by analysing several communication interactions between Slovaks and Slovenians.

KEYWORDS

Slavic languages, inter-Slavic communication, linguistic affinity, understanding, communication spheres.

ÚVOD

O slovanských jazykoch sa všeobecne usudzuje, že ich príbuznosť sa najvýraznejšie prejavuje v lexike, vďaka čomu sa Slovania relatívne ľahko dohovoria aj bez filologickej prípravy. Podľa známej práce Františka Kopečného *Základní všeslovanská slovní zásoba* [3] v súčasných slovanských jazykoch je takmer 2000 slov, ktoré sú buď úplne (formálne aj sémanticky) alebo aspoň čiastočne identické. Prevažnú väčšinu týchto slov tvorí praslovanské lexikálne dedičstvo (iba 12 slov bolo vypožičaných v popraslovanskom období, t. j. po 10. storočí). Význam prívlastku *základná* však v tomto prípade zahŕňa nielen slová základnej slovnej zásoby (v užšom zmysle), ako *ucho, oko, ръкъ...*, ale aj *правда, кривда, коньць...* a deriváty *poršiti, slaviti..., nogavica, jalovica..., poraziti, položiti...*, ba dokonca aj *српajati, nazadъ, pod gorъje, priroda, pričina* a pod. [3].

Faktory determinujúce porozumenie jazykového prejavu

Je však otázne, či spomenutých necelých 2000 slov, ktoré sú spoločné pre všetky slovanské jazyky, zaručuje bezproblémovú, efektívnu komunikáciu medzi nositeľmi jednotlivých slovanských jazykov, keď každý z účastníkov aktuálneho komunikačného aktu používa svoj jazyk. Na druhej strane sa však poukazuje na to, že na bežné dorozumievanie vystačíme s menej ako 1000 slovami [5]. V podobných prístupoch k dorozumievaniu v komunikačnej interakcii sa zvyčajne zdôrazňuje (hlavne v lingvodidaktike cudzojazyčného vyučova-

¹ Prof. PhDr. Vaňko Juraj, CSc., Katedra slovenského jazyka a literatúry PF UJS, Komárno, jurajv1945@gmail.com

nia) význam lexikálnych prostriedkov a iné jazykové prostriedky – najmä morfológické či morfosyntaktické – sa akosi mimovoľne odsúvajú do úzadia, ako keby v procese komunikácie, smerujúcej k vzájomnému dorozumeniu medzi jej účastníkmi, nezohrávali dôležitejšiu rolu. A okrem toho pri tomto prístupe k otázke dorozumievania či porozumenia najmä cudzojazyčného či inojazyčného prejavu sa takmer úplne zabúda na foneticko-fonologické prostriedky vrátane suprasegmentálnych javov, ktoré zohrávajú významnú rolu v priamej komunikácii (*face-to-face communication*), realizovanej v hovorenej podobe (ústne). Aj bez odvolávania sa na odbornú literatúru možno poukázať na skúsenosť/skúsenosti viacerých komunikantov, keď v priamej interakcii s cudzojazyčným/inojazyčným partnerom mali problém s porozumením, a to aj napriek tomu, že písomný prejav v danom jazyku porozumeli bez problémov, čiže aj bez pomoci prekladového slovníka. Táto skutočnosť zároveň poukazuje na ďalší aspekt jazykového dorozumievania a porozumenia, a to na potrebu diferencovať medzi porozumením jazykového prejavu realizovaného ústne a jazykového prejavu/textu v písomnej podobe.

Okrem toho komunikačná prax ukazuje, že pri otázke dorozumievania či porozumenia jazykového prejavu/textu dôležitú rolu zohráva aj faktor tematického vymedzenia komunikácie, t.j. výseku mimojazykovej skutočnosti, ktorý sa stáva predmetom komunikácie. Tento faktor je pri dorozumívaní a porozumení relevantný aj v tých prípadoch, keď účastníci komunikačného aktu používajú rovnaký kód/jazyk. O to viac tematický aspekt determinuje porozumenie komunikátu v situácii, keď účastníci komunikácie nepoužívajú v interakcii rovnaký kód/jazyk, čo môže byť aj prípad medzislovanského dorozumievania, pri ktorom každý z účastníkov komunikačného aktu používa iný (svoj) jazyk. Na overenie alebo potvrdenie tohto konštatovania by sa žiadalo uviesť výsledky výskumu takéhoto dorozumievania, resp. porozumenia komunikátu realizovanému v inom slovanskom jazyku, než je jazyk recipienta. Keďže výskum tejto problematiky sa podľa našich zistení (zatiaľ) neuskutočnil, oprieme sa aspoň o výsledky našich pozorovaní niekoľkých komunikačných situácií, pri ktorých účastníci komunikačného aktu používali iný slovanský jazyk. Jedným z príkladov je návšteva trojčlennej delegácie Ministerstva školstva Slovenskej republiky na Filozofickej fakulte Univerzity v Ľubľane v r. 2000, kde som v rokoch 1999 – 2003 pôsobil ak lektor slovenského jazyka. Už pri neoficiálnom rozhovore s (vtedajším) dekanom fakulty, tematicky ohraničenom na konvenčné komunikačné stereotypy, ako sú pozdravy, otázky typu *ako sa máte?*, *aká bola cesta?* a pod., sa objavovali určité problémy pri vzájomnom predstavovaní, ktorého súčasťou (okrem mena a priezviska) bolo aj pracovné zaradenie členov slovenskej delegácie. Keď sa vedúca slovenskej delegácie predstavila ako „vedúca oddelenia pre zahraničné styky Ministerstva školstva Slovenskej republiky“, dekan filozofickej fakulty ako ne-filológ mal celkom prirodzene problém s porozumením slovného spojenia „vedúca oddelenia pre zahraničné styky“, keďže jeho slovinský ekvivalent „vodja oddelka za zunanje odnose“ neposkytuje (najmä nie filológovi so špecializáciou na slovanské jazyky) takmer žiadnu oporu či podporu pre porozumenie významu uvedeného slovného spojenia v slovenčine. Podobný problém bol aj pri predstavovaní „zástupkyne vedúceho sekcie medzinárodnej spolupráce a európskych záležitostí“, keďže ani v tejto konštrukcii sa nenachádza takmer žiadna lexéma totožná so slovinským ekvivalentom „namestnica vodje sektora za mednarodno sodelovanje in evropske zadeve“. Čiastočnou výnimkou boli azda internacionalizmy *medzinárodná, sekcia a európska*, no ani tie nemohli pomôcť identifikovať význam slov „zástupkyňa“, „vedúci“ (v genitíve), (medzinárodná) „spolupráca“ (v genitíve), ktoré sú kľúčové pre pochopenie významu celého slovného spojenia označujúceho pracovnú/funkčnú pozíciu. A tak už táto fáza pracovného rokovania ukázala, že v záujme efektívnej a promptnej komunikácie, ktorej predmetom/témou boli otázky medzinárodnej slovensko-slovinskej spolupráce, bude na bezproblé-

mové dorozumenie medzi slovenskými a slovinskými účastníkmi potrebné tlmočenie. (De-kan ako dorozumievacie médium odmietol angličtinu, ktorou hovorili všetci účastníci danej komunikačnej interakcie, s poznámkou, že „Slovania sa predsa nebudú rozprávať po anglicky“).

Ako ďalší príklad možno uviesť stretnutie ministrov kultúry jedenástich slovanských štátov v Lubľane (3. decembra 2002), na ktorom ako komunikačné médium slúžila angličtina. Podobne aj slovenskí vysokoškolskí pedagógovia (väčšinou filológovia) ako účastníci zájazdu do Slovinska nerozumeli výkladu turistického sprievodcu v slovinčine a radšej si vyžiadali sprievodcu hovoriaceho po rusky, keďže väčšina z nich ovládala ruštinu. Podobné poznatky sme získali pri testoch zadávaných poslucháčom slovenčiny na Filozofickej fakulte UKF v Nitre. Problémy s porozumením majú aj slovenskí turisti v slovanských krajinách, keď nerozumejú informačným tabuliam, oznamom a pod. v ruštine, srbčine, chorvátčine, slovinčine, bulharčine, macedónčine atď.

Ťažkosti s dorozumením na Slovensku mali a majú aj Ukrajinci utekajúci pred vojnou na Ukrajine, ktorá sa začala koncom februára 2022. Aj v tomto prípade sa ukazuje, že počet spoločnej slovensko-ukrajinskej či ukrajinsko-slovenskej lexiky je sám osebe nedostačujúci na efektívne dorozumievanie či porozumenie jazykovému prejavu. V tomto prípade je problém vzájomného dorozumenia a porozumenia o to väčší, že v ústnej komunikácii negatívnu rolu zohráva odlišný suprasegmentálny systém obidvoch jazykov, a pokiaľ ide o porozumenie slovenských písomných textov Ukrajincami, najmä pre starších Ukrajincov je problémom latinka. Avšak ťažkosti pri porozumení písomných textov vyplývajú hlavne z toho, že písomné texty a graficky realizované komunikáty vôbec, ktorých obsah je relevantný pre Ukrajincov na orientáciu v slovenskom spoločensko-kultúrnom prostredí, vychádzajú zväčša z administratívnej, administratívno-právnej či odbornej stylistickej sféry, ktorej jazyk je náročný na porozumenie (často aj pre Slovákov), napr. poisťné zmluvy vrátane zdravotného poistenia, obchodné podmienky pri uzatváraní zmlúv, pracovné dohody, informačné texty bánk, úradov a pod.

Podobné pozorovania komunikačných aktov, ktorých účastníkmi boli Slovania (vrátane autora tohto príspevku), teda ukazujú, že bilingválna komunikácia medzi nositeľmi rozličných slovanských jazykov teoretické lingvistické predpoklady medzislovanskej komunikácie jednoznačne nepotvrďuje. Aj vyššie uvedený počet spoločných slovanských slov je pre bilingválnu medzislovanskú komunikáciu nedostačujúci na stylisticky primerané a diferencované vyjadrovanie, bez ktorého je komunikácia v súčasnom svete nemožná. V tejto súvislosti možno pripomenúť, že v šesťzväzkovom *Slovníku slovenského jazyka* (Bratislava 1959 - 1968) je vyše 130 000 slov, *Krátky slovník slovenského jazyka* (1997), zachytávajúci jadro slovnej zásoby, obsahuje 60 000 slov, *Slovník súčasného slovenského jazyka*, ktorý vychádza od r. 2006, má obsahovať 200 000 slov. Podobný počet slov je spracovaný aj v slovníkoch slovinského jazyka, porov. slovníková časť diela *Slovenski pravopis* (2001) obsahuje viac ako 130 000 hesiel. Všeobecne jazyky so spisovnou tradíciou majú okolo 200 000 slov [5].

Problémy medzislovanského jazykového dorozumievania

Z čoho vyplýva spomenutý komunikačný šum pri medzislovanskej komunikácii? Je zrejmé, že prekážkou jazykového nedorozumenia medzi Slovanmi nie je ich gramatická stavba, pretože tá je s výnimkou bulharčiny a macedónčiny buď totožná alebo (veľmi) príbuzná. Pri recepcii ústneho jazykového prejavu môže určité ťažkosti spôsobovať odlišná prozódia, ale nie do takej miery, aby výraznejšie ovplyvňovala porozumenie komunikátu. Zostáva teda sféra lexiky, ku ktorej by sme mohli pripojiť aj niektoré operátory vetných a medzivetných vzťahov, ktoré môžu ovplyvňovať porozumenie syntakticko-sémantických vzťahov v rámci vety a sú-

vetia. Ide napr. o výrazy (zväčša druhotné predložky alebo druhotné/sekundárne spojky či spájacie prostriedky) typu *so zreteľom na, bez ohľadu na, z hľadiska, v súvislosti s, vzhľadom na to – že, napriek tomu – že, bez toho – aby*. Porov. slk. *so zreteľom na skutočnosť* – sln. *glede na dejstvo*, rus. *vvidu togo fakta*, ukr. *z ohľadu na fakt*, poľ. *ze względu na fakt*, bulh. *s ogleđ na fakta...* Z morfológických javov porozumenie syntaktickej funkcie lexémy vo vete môže v niektorých prípadoch negatívne ovplyvniť pre recipienta jej nezvyklá podoba, porov. prípony akuzatívu ženského rodu v slovinčine (*vidim*) *žensko, knjigo, torbo, mamó...*) a podobne aj v poľštine (*widzę*) *kobietę, książkę, torbę, matkę*.

Z hľadiska komunikačnej praxe, t. j. z hľadiska bilingválnej medzislovanskej komunikácie, je stále aktuálna otázka, do akej miery predpokladaná príbuznosť slovanskej lexiky umožňuje efektívnu bilingválnu komunikáciu medzi nositeľmi rozličných slovanských jazykov, používajúcich v aktuálnej komunikačnej situácii svoj jazyk (napr. komunikácia medzi Slovákom a Čechom, resp. Slovincom, Slovákom a Ukrajincom/Rusom/Srbom a pod.) Ďalšou otázkou je, akú rolu pre efektívnosť takejto komunikácie zohrávajú aj iné jazykové prostriedky, najmä morfológické a morfosyntaktické.

Pri skúmaní tejto otázky sa treba v prvom rade opierať o poznatky z pozorovania komunikácie medzi nositeľmi jednotlivých slovanských jazykov. Úspešnosť takejto komunikácie, ktorú zjednodušene chápeme ako porozumenie jazykového prejavu odosielateľa (prejavom porozumenia je primeraná reakcia recipienta), možno pokladať za signifikantný indikátor blízkosti dvoch (alebo viacerých) slovanských jazykov. Tu sa však žiada poznamenať, že na efektívne dorozumenie medzi nositeľmi jednotlivých slovanských jazykov vplývajú a vplývajú aj mnohé mimojazykové faktory, z ktorých niektoré v tomto príspevku iba naznačíme. V tejto súvislosti treba pripomenúť, že hlbší výskum tejto problematiky v slovanskej jazykovede absentuje, preto v tomto príspevku budeme vychádzať z niektorých našich pozorovaní najmä komunikácie medzi Slovákami a Slovincami.

Problémy slovensko-slovinského jazykového dorozumievania alebo slovensko-slovinské nedorozumenie

Pozorovanie a analýza bilingválnej komunikácie medzi Slovákami a Slovincami, ako aj vlastný porovnávací výskum slovinskej a slovenskej lexiky [7] ukazuje, že zdrojom neporozumenia textu v ústnej i písomnej komunikácii je lexika dvojakého druhu:

1. diferenčná, t. j. taká, ktorá sa v jednom jazyku materiálne úplne líši od lexémy s tým istým alebo príbuzným významom v druhom jazyku, porov. sln. *zdaj* : slk. ekvivalent *teraz*, sln. *tvegati* : slk. *riskovať, odvážiť sa*, sln. *goljufati* : slk. *podvádzať*, sln. *goljuf* : slk. *podvodník*, sln. *skrb* : slk. *opatera*, sln. *napaka* : slk. *chyba*, sln. *oprema* : slk. *výbava*, sln. *senca* : slk. *chládok*, sln. *resnica* : slk. *pravda*, sln. *resničen* : slk. *pravdivý, skutočný*, sln. *vroč* : slk. *horúci*, sln. *saj* : slk. *veď*, sln. *pa* : slk. *však*, sln. *namreč* : slk. *totiž* a pod. Z pohľadu (bežného) slovenského recipienta je podobná slovinská lexika nezrozumiteľná z toho dôvodu, že pre jej porozumenie nenachádza v slovenskej lexike žiadnu oporu;

2. formálne (graficky a zvukovo) totožná alebo príbuzná lexika, napr. sln. *otrok* s významom 'nedospelý človek, dieťa' : slk. *otrok* vo význame 'bezprávný človek', sln. *les* 'vnútorná hmota pod kôrou a lykom stromov', čiže *drevo* : slk. *les* 'väčší súvislý porast stromov', sln. *pravda* 'súdne konanie' : slk. *pravda* 'súhlas výroku; skutočnosť'; sln. *moč* 'sila' : slk. *moč* 'výlučok obličiek', sln. *splav* 'potrat (ale aj plť)' : slk. *splav* 'hrádza na vodnom toku, resp. prúd vody pretekajúci cez hrázu'; sln. *tuliti* 'vydávať prenikavý vysoký zvuk, zavýjať' : slk. *túliť* 'nežne pritíkať', sln. *povoziti* 'prejsť (cez niekoho, cez niečo, napr. *povozil ga je avtomobil = prešlo ho auto*)' : slk. *povozit'* 'tr 'trocha, istý čas vozit'' a pod. Kým v prvom prípade ťažkosti pri porozumení sú spôsobené tým, že jeden denotát je pomenovaný dvoma rozličný-

mi slovami (s odlišnými koreňmi), čo je v prípade dvoch národných jazykov normálne, v druhom prípade problémy pri „dešifrovaní“ významu vyplývajú z toho, že uvedené formálne identické lexémy sú v konfrontovaných jazykoch nositeľmi odlišných významov: napr. v bilingválnej slovinsko-slovenskej komunikácii slovinský hovoriaci použije vo výpovedi *Moj sosed je jokal kot otrok* slovo *otrok* vo význame 'chlapec alebo dievča v prvých rokoch života', ktorý je v slovinčine konvenčný, no nositeľ slovenského jazyka ho pod vplyvom identickej lexémy vo svojom jazyku interpretuje ako 'bezprávný človek, vlastníctvo otrokára', resp. 'človek celkom ovládnutý niečím, závislý od niekoho'. Podobných homonymných slovinsko-slovenských dvojíc je okolo 1 300 [7].

Veľké ťažkosti pri slovensko-slovinskej komunikácii zapríčiňuje aj prechodná vrstva medzi homonymami a nehomonymnými slovami. Ide o prípady slov typu *zanesljiv - spoľahlivý, osvedčený*, pri ktorých slovenský recipient jazykového prejavu v slovinčine síce nachádza korene slov identické so slovenskými alebo im podobné, no z týchto koreňov (*nes-*), resp. z odvodzovacích základov nedokáže vyvodit' význam, často ani pomocou kontextu alebo situácie. V prípade slovinskej lexémy *zanesljiv* (bežný) slovenský recipient ťažko na základe koreňovej morfémy *-nes-* vydedukuje význam 'spoľahlivý', porov. vetu *Ta fant zanesljiv. - Tento chlapec je spoľahlivý*. Do tejto skupiny patria napr. slová: *stvar* 'vec', *upravnik* 'vedúci', *nastopiti* 'zakročiť', *ovinek* 'zákruta', *kmalu* 'onedlho', *zaroka* 'zásnuby', *zborovati* 'zasadať, snemovať', *vijak* 'skrutka', *dejanje* 'skutok', *končati* 'skonat', *pameten* 'rozumný', *dobiček* 'zisk; koristiť' a pod.

Osobitnú skupinu predstavuje tá vrstva slovinských slov, ktorých korene, resp. odvodzovacie základy poukazujú na významové paralely alebo na príbuzné (nie totožné!) významy v slovenčine. Vďaka tejto „opore“, ako aj pomocou kontextu je slovenský recipient schopný „dešifrovať“ ich význam. Sú to napr. slová: *poškodovati* s významom 'zranit', resp. aj 'poškodiť' (*pri nesreči je bil poškodovan - bol zranený pri nehode*), *dušiti* s významom 'potláčať' (porov. slk. *dusiť*), *dvigalo* s významom 'výt'ah' (porov. slk. *dvihať*), *živila* 'potraviny' (motivačný základ *živiti se - živiť sa*, t. j. prijímať potravu), *kopje* 'oštep' (porov. slk. *kopija*), *trnov* 'ostnatý' (porov. slk. *trnité*), *bodeč* 'pichľavy' a pod. Význam podobných slovinských lexém môže však slovenský prijímateľ pochopiť (máme, samozrejme, na mysli situáciu, keď nie je poruke slovník) hlavne v procese recepcie písomného jazykového prejavu, keď má dostatok času na sémantické usúvzťažnenie daného slova s kontextom, no pri vnímaní hovoreného prejavu aj táto lexika spôsobuje ťažkosti pri bilingválnom slovensko-slovinskom dorozumívaní.

Vychádzajúc z výsledkov konfrontačného výskumu slovnej zásoby jednotlivých slovanských jazykov, autori monografie *Istoričeskaja tipologija slavjanskich jazykov* [2] začleňujú slovanské jazyky do skupín podľa príbuznosti alebo blízkosti ich lexiky: najjednoduchšou je podľa nich východoslovanská skupina jazykov, v rámci ktorej ruština, ukrajinčina a bieloruština demonštrujú osobitnú blízkosť svojej lexiky. Jazyky vytvárajúce ďalšie skupiny sa podľa autorov spomenutej monografie značne navzájom odlišili a vytvorili menšie podskupiny v rámci bývalej jedinej skupiny. Sú to: čeština a slovenčina v rámci záposlovanskej skupiny, bulharčina a macedónčina, srbochorvátčina a macedónčina, v menšej miere aj bulharčina a srbochorvátčina (pomenovanie *srbochorvátčina*, teda nie *srbčina* a *chorvátčina*, uvádzam podľa autorov spomínanej monografie) v rámci južnoslovanských jazykov). Ostatné jazyky - poľština, horná lužická srbčina a slovinčina - zaujímajú podľa nich špecifické miesto v rámci príslušných genetických skupín. Aj keď je podľa nášho náhľadu otázne, či je bližšia príbuznosť medzi lexikou východoslovanských jazykov alebo medzi lexikou poľštiny, bieloruštiny a ukrajinčiny [4]. Slabšou stránkou tejto publikácie je aj fakt, že sa pri skúmaní prí-

buznosti lexiky slovanských jazykov dostatočne neprihliada na mimojazykové (hlavne) politické faktory, čo platí najmä pre východoslovanské jazyky (pozri o tom ďalej).

Pokiaľ však ide o osobitné miesto lexiky slovinčiny, s autormi možno súhlasiť. Osobitosť slovinskej lexiky možno (veľmi zjednodušene) vidieť hlavne v tom, že okrem praslovan-ského substrátu zahŕňa prvky totožné alebo príbuzné s južnoslovanskými jazykmi (najmä s chorvátčinou, resp. srbčinou), ako aj lexémy príbuzné alebo totožné so západoslovanskými jazykmi (najmä s češtinou a slovenčinou) a s ruštinou. Vyčerpávajúcejšia charakteristika slovinčiny by vzhľadom na geografické situovanie Slovinska a na kultúrne a iné kontakty alpských Slovanov s Rómami a Germánmi zahŕňala, samozrejme, aj početné romanizmy a germanizmy [1].

Genetická a typologická príbuznosť slovanských jazykov v teórii a praxi

Doterajšie poznatky z tejto oblasti okrem iného ukazujú, že genetická a vo väčšine prípadov aj typologická príbuznosť slovanských jazykov sa v praxi dosť často podceňovala, resp. preceňovala, a to v tom zmysle, že vďaka spomenutej príbuznosti medzi slovanskými jazykmi sa vzájomné dorozumievanie medzi Slovanmi, pri ktorom každý účastník komunikačného aktu používa svoj jazyk, a priori pokladalo za ľahké, jednoduché a bezproblémové. Napr. pred niekoľkými rokmi si skoro každý vysokoškolský učiteľ na Slovensku v osobnom dotazníku uvádzal aktívne ovládanie ruštiny (v rámci vedeckej aspirantúry to bol „povinný jazyk“). V praxi to však vyzeralo tak, že ruské resumé k článku alebo vedeckej dizertácii robili väčšinou ruštinári a aktívne dokázali používať ruštinu iba niektorí z vysokoškolských pedagógov. Prax teda potvrdzovala, že bolo veľa tých, ktorí ruskému textu rozumeli, t. j. ovládali ruštinu pasívne, ale iba niekoľkí boli schopní v ruštine aktívne komunikovať (o ťažkostiach s písmom ani nehovoriac). V tejto súvislosti by som chcel poznamenať, že na filologických fakultách našich univerzít, kde sa študuje/vyučuje odbor slovenský jazyk, by sa mal do programu štúdia zaradiť aj jeden zo slovanských jazykov (najradšej jazyk s odlišným písmom – cyrilikou).

Spomenutý prístup ku skúmaniu slovanskej jazykovej príbuznosti súvisel aj s metodologickou orientáciou jazykovedy (do cca 70. rokov minulého storočia) iba na systémo-štruktúrne javy, a to aj pri explikácii jazykovej praxe, akou je komunikácia medzi nositeľmi rozličných slovanských jazykov. Po komunikačno-pragmatickom obrate v jazykovede, známom ako zmena paradigmy (vedeckého bádania), sa jazykoveda čoraz viac venuje skúmaniu fungovania jazyka v konkrétnych komunikačných situáciách, zahŕňajúcich v širšom zmysle spoločenský kontext. V prípade skúmania otázky slovanskej jazykovej príbuznosti ide konkrétne napr. o to, v akom spoločenskom, t.j. (geo)politickom, kultúrnom a jazykovom prostredí sa daný jazyk používal, resp. sa používa, s akými jazykmi bol v kontakte, aké bolo spoločenské postavenie kontaktujúcich jazykov a pod.

V súvislosti so spoločensko-kultúrnym kontextom, v ktorom súčasné slovanské jazyky boli alebo sú zakotvené, sa nám pri skúmaní schopnosti porozumieť jazykový prejav v interlingválnej medzislovanskej komunikácii, keď každý hovoriaci/píšuci používa svoj jazyk, črtajú takéto vzťahy: 1. srbčina – chorvátčina (do rozpadu Juhoslávie r. 1990 označované ako srbochorvátčina, ktorá bola štátnym/úradným jazykom v bývalej Juhoslávii); 2. – 3. čeština – slovenčina, resp. bulharčina – macedónčina. V týchto troch dvojiciach ide o symetrický vzťah medzi partnermi komunikácie v tom zmysle, že každý z nich používa svoj jazyk a dorozumenie (z jazykovej stránky) je perfektné. Osobitnú skupinu tvoria východoslovanské jazyky - ukrajinčina, bieloruština vo vzťahu k ruštine, kde ide o asymetrický komunikačný vzťah, pri ktorom ukrajinskí a bieloruskí komunikační partneri ako nositelia tzv. malých/menších jazykov pri komunikácii s ruským partnerom používajú zvyčajne ruštinu. Súvisí to s jazykovou politikou v bývalom Sovietskom zväze, a to konkrétne s Brežnevovou doktri-

nou o jedinom sovietskom národe, ktorého dorozumievacím prostriedkom mala byť a aj bola ruština. Avšak aj v tomto prípade ide z jazykovej stránky o úplné dorozumenie.

Pokiaľ ide o ďalšie kombinácie slovanských jazykov v procese medzislovanského dorozumievania (napr. slovenčina/čeština – slovinčina, slovenčina – poľština, slovenčina – ukrajinčina/ruština/bieloruština a pod.), táto otázka zatiaľ v slavistike podrobnejšie a komplexnejšie spracovaná nebola. Na základe jestvujúcich bádání z oblasti porovnávania lexiky a gramatiky súčasných slovanských jazykov [6] možno podľa našej mienky predpokladať takýto stav: ukrajinčina – poľština (vzhľadom na príbuznosť lexiky aj na jazykové kontakty najmä v minulosti), čeština, slovenčina – poľština, čeština, slovenčina – srbčina, chorvátčina a až po nich napr. vzťahy ukrajinčina – slovenčina (najmä vďaka kontaktom so slovenčinou na západnej Ukrajine), slovenčina, čeština – ruština (aj vďaka obnovenému vyučovaniu ruštiny a generácii, ktorá sa učila ruštinu v období socializmu); pokiaľ ide o vzájomné jazykové dorozumenie, nielen geograficky sú vzdialené vzťahy s bulharčinou a macedónčinou; na samej periférii sú vzťahy s lužickou srbčinou.

ZÁVER

Na záver poznamenávame, že genetická a typologická príbuznosť slovanských jazykov neznačí, že napr. slovenský poslanec v Európskom parlamente je schopný s porozumením vnímať jazykový prejav v slovinčine alebo v bulharčine (a naopak). (Výnimkou sú už spomínané dvojice slovanských jazykov: slovenčina - čeština, srbčina - chorvátčina, ukrajinčina - ruština, bieloruština - ruština, bulharčina - macedónčina). V rozličných dotazníkoch (na Slovensku) sa v rubrike *ovládanie cudzích jazykov* uvádza poznámka „s výnimkou slovanských jazykov“, čím sa naznačuje, že slovanské jazyky sa u nás nevnímajú ako cudzie. Medzislovanská komunikačná prax však koriguje niektoré teoretické závery o bezproblémovom dorozumívaní medzi nositeľmi jednotlivých slovanských jazykov, resp. o ľahkom osvojovaní si niektorého slovanského jazyka. Dokonalé ovládnutie väčšiny slovanských jazykov vyžaduje zo strany študujúceho úsilie, ktoré je porovnateľné so štúdiom „naozajstných“ cudzích jazykov, ako je napr. nemčina, angličtina a pod.

LITERATÚRA

- [1] BEZLAJ, F.: Leksikalni fond slovenskega jezika. In: *Zbrani jezikoslovni spisi I*. Uredila Metka Furlan. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2003, s. 278 - 288. ISBN 961-6358-90-1.
- [2] Istoričeskaja tipologija slavjanskich jazykov. Pod redakcijej A. S. Meľničuka. Kijev: Naukova Dumka, 1986. 285 s.
- [3] KOPEČNÝ, F.: Základní všeslovanská slovní zásoba. Druhé vydání. Praha: Academia, 1981. 484 s.
- [4] LEKOV, I.: Edinstvo i nacionalno svoeobrazie na slavjanskite ezici v tehnija osnoven rečnikov fond. Sofija: BAN, 1955. 107 s.
- [5] MISTRÍK, J.: Štylistika slovenského jazyka. Bratislava: Slovenské pedagogické Nakladateľstvo, 1977. 444 s.
- [6] Najnowsze Dzieje Języków Słowiańskich. Opole: Uniwersytet Opolski, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2004. ISBN 83-86881-38-0.
- [7] VAŇKO, J.: Slovaško-slovenska homonimija. Slovar slovaško-slovenskih medjezikovnih homonimov. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani 2003. 243 s. ISBN 961-237-047-8.

KONKRÉTNÁ IRACIONALITA V PRÓZACH DUŠANA MITANU

Jaroslav VLNKA¹

ABSTRACT

The study Concrete irrationality in prose by Dušan Mitana, as its title, is specifically the method of concrete irrationality, which is typical for the period of the author's creative development during the social establishment with elements of totality. Mitana applies this method in shorter prose genres, practically since his first published short story, Oáza s jablňami. We follow the way of implementing the method in the books of short stories Psie dni, Nočné správy, in the novella Patagónia and its echoes can also be found in the author's post-revolutionary work (after 1989), for example in the collection of short stories Slovenský poker. The concrete irrationality that arises is the opposite of abstract, conceptual rationality, it is manifested in the texts by the accidental meeting of paradoxical phenomena, absurdity, tension and mystery, it is a typical way of depicting reality for Mitana, his author's strategy.

KEYWORDS

Concrete irrationality, normalization, creative method, short prose, absurdity, paradox, mysterious motive

ÚVOD

V príspevku sa zaoberáme metódou konkrétnej iracionality, ktorú Dušan Mitana začal využívať prakticky od svojich literárnych začiatkov, teda v poviedkovej tvorbe 60. a 70. rokov 20. storočia. Táto metóda je charakteristická najmä pre obdobie tvorivého vývoja autora počas spoločenského zriadenia s prvkami totality, keď sa o určitých problémoch nedalo rozprávať otvorene a priamo. Konkrétne iracionalita, ktorú autor uplatňuje skôr v kratšom prozaickom žánri poviedky, kde je výsledný efekt údernejší, vzniká prienikom konkrétnych a iracionálnych prvkov a v literárnom texte sa prejavuje absurditou, paradoxom, napätím, mysterióznymi motívmi strachu a tajomstva, ale i hyperbolou a iróniou. Konkrétne iracionalita je Mitanov typický spôsob zobrazovania skutočnosti, charakteristický znak jeho autorského štýlu.

HLAVNÁ ČASŤ PRÍSPEVKU

Vlastne už samotný názov Mitanovej prvej poviedky *Oáza s jablňami*, publikovanej spoločne s ďalšími víťaznými prácami Wolkrovej Polianky v zborníku *Rotácia* (1968), neskôr časopisecky v *Mladej tvorbe* (č. 11/1968), a prvýkrát knižne až vo výbere z jeho poviedkovej tvorby *Prievan* (1996), naznačuje iracionálne spojenie konkrétnych skutočností. Táto nenápadná poviedka, na ktorú si sám autor spomína len veľmi hmlisto [4], v mnohých ohľadoch

¹ PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho, Komárno, vlnkaj@ujss.sk

predznačuje jeho ďalšiu tvorbu. Môžeme v nej pozorovať aj zárodok koncepcie konkrétnej iracionality.

Názov prvej poviedky Oáza s jablňami predstavuje vo svojej podstate oxymoron. Oáza je oblasť vegetácie v púšti a jablone sa vyskytujú v miernom pásme severnej pologule. Oáza je konkretizácia pokoja a odpočinku po dlhej namáhavej ceste nehostinnou, spravidla exotickou krajinou, je to zaručená príležitosť občerstvenia a nadobudnutia energie. Jablň v tomto iracionálnom spojení poukazuje na biblický motív vyhnania z raja a začiatok strastiplného života. Navyše eliminuje exotické prvky obsiahnuté v motíve oázy a situuje komplexný obraz oázy s jablňami do domácich reálií.

Predmetné spojenie funguje ako oxymoron tiež v prenesenom význame. Poviedka Oáza s jablňami odkazuje na konfrontáciu dosiahnutia cieľa, akéhosi terapeutického uvoľnenia (oáza), s narážkou na udalosť, ktorá dala vzniknúť traume dedičného hriechu (jablň). Protagonista poviedky Ivan Mráz, s ktorým sa mimochodom stretáme aj v neskoršej Mitanovej novele Patagónia (1972), vstupuje do sveta dospelých, ale ovládajú ho obavy a strach z odmietnutia. Mladý hrdina si kladie priam Shakespearovskú otázku: „*Dnes alebo nikdy (...) taká šanca sa už nenaskytne*“ [13]. Stav, v ktorom sa Ivan Mráz nachádza, charakterizuje chaos, ktorý sa stáva jeho vnútorným problémom. Pričom autor využíva persifláž, výrazový prostriedok frekventovaný v celej jeho tvorbe, teda ironické zosmiešnenie témy, či konkrétneho cieľa, aby sa nezdal až taký nedosiahnuteľný. V tomto prípade slúži na vyburcovanie k činu a zdvihnutie sebavedomia hrdinu, ktorý svoju nedostatočnosť chápe ako spoločenský handicap.

Skutočnosť, že „hriech“ je v poviedke vykúpením, „oázou s jablňami“, potvrdzuje aj nasledujúci tvorivý vývin D. Mitanu, resp. cesta, na ktorú sa hrdinovia vydávajú dosiahnuť satori, čo zen-budhizme znamená bezprostredné zažitie prirodzenosti všetkých vecí. Prvé a najpredmetnejšie medzi týmito vecami sú predmety, udalosti a ľudia každodenného života, čiže zen zdôrazňuje praktické stránky života, no i tak je hlboko mystickým [1].

Protagonistov a rozprávačov neustále sprevádzajú rôzne variované motívy strachu, tajomstva a vnútorného nepokoja. Táto kombinácia odkrýva literatúrou videnú absurdnosť nášho sveta. Strach, hoci je veľmi konkrétny, je v jadre iracionálnym fenoménom, funguje na princípe akéhosi „perpetuum mobile“, samovoľne sa rozbieha a nabera na intenzite. Strach je u Mitanu vyživovaný strachom, cudzou, neznámou energiou, iracionálnou hrozbou, či priamo neprítomnou silou, a tiež čitateľskou predstavivosťou. Tajomstvo sa v prózach autora vyskytuje v úplnej totalite. Tvorí zápletku, je základným konfliktom, kľúčovým problémom, aj vyvrcholením príbehu. Odhaľovanie tajomstva, tajomstvo iba posilňuje a prehľbuje, robí ho väčším tajomnejším. S bežnými schopnosťami sa nedá odkryť podstata strhujúcich javov, ktoré odporujú logike a „*skutočný čitateľ chápe, že tajomstvom textu je jeho prázdnota*“ [6]. Poznanie tajomstva ukrytého v textoch možno prirovnať k dosiahnutiu stavu transcencie.

Hrdinovia próz Dušana Mitanu sa pokúšajú zdravým rozumom vysvetliť iracionálne dimenzie javov a udalostí, no hoci účel nesväť prostriedok a ich snaha je odsúdená na neúspech, výsledkom sa stáva atraktívna zvláštnosť v realite textu, znepokojujúci pocit prázdnoty bez možnosti nájsť relevantnú odpoveď, ale aj lákavo otvorený koniec a presúvanie ťažiska na čitateľa, ktorý je v danom prípade na ťahu. Nie náhodou natrafíme v novele Patagónia na slová: „*Zub ma rozbolel a teraz už bola bolesť permanentná. Chcel som si overiť svoju hypotézu, že dve bolesti sa rušia. Zahasínal som si na chrbtoch dlaní horiace cigarety, ešte teraz mám obe ruky poznačené malými červenými jazvičkami. Pomáhala to. Premohlo to bolesť zuba, stupňovaním sa bolesť rušila. Vlastne nerušila, ale prechádzala na inú kvalitu*“ [12]. Dôležitým autorským zámerom je vyprovokovať čitateľa k tvorivej interpretácii a ponúknuť mu možnosť spoluautorstva. Čoraz naliehavejšie táto požiadavka vyvstáva v Mitanovej tvorbe

na konci 80. rokov a v 90. rokoch 20. storočia, napríklad v próze Hľadanie strateného autora (1991), v ktorej čitateľ hľadá strateného autora v texte i realite, ktorú tento text odráža, pričom má k dispozícii viacero štýlovo rôznorodých textov, pripravených na ľubovoľné zloženie a tým aj na vytvorenie nového umeleckého artefaktu.

Tajomstvo, strach a chaos spolu súvisia, sú úzko späté. Spreádzajú ich absurdné predstavy a bizarné javy. Neistota, akú poskytuje tajomstvo, strach a neznáma hrozba, spôsobuje, že v prózach prevažne formálne uzavretých a ukončených, zostáva naďalej veľa miesta na reflexiu, diskusiu a domýšľanie. A nielen v tom preduročujúca sila prvej poviedky Oáza s jablňami, autor využíva tiež hyperbolu a iróniu, ktorá slúži na zmiernenie strachu a pocitu ohrozenia v ďalšej tvorbe.

Fakt, že k fyzickému splynutiu má dôjsť práve na cintoríne, nie je v tejto poviedke morbidnou náhodou. Mitana stavia životné naplnenie do otvoreného protikladu so smrťou. Sexuálne zasvätenie sa tu hyperbolicky javí ako manipulácia s pomyslenými životmi. A irónia pomáha odbúrať strach z pochmúrneho miesta a určuje vzťah k smrti. Okamih, v ktorom sa naskytne príležitosť, sa už vôbec nemusí zopakovať. Mnohokrát práve zdanlivá malichernosť zásadne ovplyvní vývoj udalostí.

Mitanove postavy sa v rôznych podobách hľadajúcich, tápajúcich a celkom stratených mužov (neraz výrazne autoštylizovaných) často ocitajú v područí nevysvetliteľného riadenia osudu a bolestne si uvedomujú nedostatočnosť vlastnej moci.

Je to tak aj v súbore poviedok *Psie dni* (1970). Z hľadiska osobitého prístupu autora k zobrazovanej realite a špecifického výberu pútavých tém, je to nesporne originálna knižná prvotina autora, ktorej názov poukazuje aj na spoločenskú situáciu, na neznesiteľne dusnú atmosféru začínajúcej normalizácie v čase jej vydania. Pre významnú časť súdobej kritiky bola táto kniha z ideologických dôvodov málo podnetná. Absurdita tu vypovedá o stave spoločnosti v danej dobe, pričom autor poukazuje na hlbšiu kultúrnu infláciu. Nečudo, že sa kniha dočkala nasledujúceho hodnotenia: „... vzniká tú špecifický slovenský variant absurdnej prózy. Variant poznamenaný sexualitou, zachádzajúcou do pornografie, naturalistickým sadizmom, vyvrátením logiky, prienikom výrazových vulgarizmov, ignorujúc spoločenský vývoj súčasnosti. Ale kým absurdita a ďalšie typické príznaky západnej prózy majú svoje sociologické korene a umelecky odrážajú rozklad, chaos, rozvrat, beznádej, zločinnosť a bezvýchodkovosť konzumnej postindustriálnej spoločnosti, zatiaľ naše krčovitité napodobeniny sú fantazmagóriami autora“ [16].

Recenzent knihy Daniel Okáli pochopiteľne prehliada, že zdroje absurdity možno nájsť i v totalitnej spoločnosti, starajúcej sa o konzum, teda o uspokojovanie prevažne biologických potrieb. Konzumu sa prispôsobuje aj myslenie človeka. Autorov vydarený zámer pokračovať v experimentovaní a odchyľovaní sa od zaužívaného kánonu bol úctyhodný, no zároveň nebezpečný. Na Mitanu však mali podobné kritiky opačný účinok, neznamenali stratu sebavedomia. Ako sám autor ironicky tvrdí: „... najviac mi ujo Daňo pomohol, keď sa ma recenziou mojej prvej knihy *Psie dni* (napísal som ju, keď som mal 20 rokov) pokúsil vyhodiť zo slovenskej socialistickej literatúry a obvinil ma z deštrukcie socializmu a zo šírenia rozkladnej kultúry západu (...) Lepšiu reklamu by mi nemohlo garantovať ani desať sponzorov a ja som mu naozaj vďačný“ [5]. Na rozdiel od zavedených kritikov bol postoj mladej generáčnej kritiky zhovievavejší. Mladá kritika ukázala schopnosť „nehľadieť na predbežné zaradovanie“ [19]. Zmena vkusu prináša znepokojenie do radov staršej, do histórie odchádzajúcej, generácie. Generácia býva konštituovaná spätne vlastnými členmi. Keďže prvotina *Psie dni* vo svojej podstate signalizovala príchod rozprávačského talentu presahujúceho určité hranice, pociťovanie averzie jednej strany a afinity druhej strany, prirodzene reprezentuje celú škálu ambivalentných postojov.

V zbierke *Psie dni* nenájdeme súhlas s oficiálnou kultúrnou líniou, ani „pravdivý“ obraz doby, ale uplatnenie metódy konkrétnej iracionality a zvýrazňovanie nezávislosti literatúry v období mocenských požiadaviek na tvorbu.

Napríklad v poviedke *Letné hry* je protagonistom chlapec so silným odporom k autoritám. S nevôľou očakáva príchod sesternice Alžbety, chce ju vydesiť výjavmi zomierajúcej stareny pripútanej na lôžko, ktoré majú skôr symbolickú povahu. Rozprávača však nezaujímajú apriórne skutočnosti, ktoré by vyvolávali súcitiť. Všima si úsilie protagonistu prekonať strach a osobné traumy. Rozprávanie sa realizuje s odstupom času a situácie sa vytrhávajú zo súvislostí. Iracionalita tak vyvstáva z konkrétnych obrazov rozkladu a blížiacej sa smrti. Zámerom narácie je šokovať, lebo sa prispôsobuje vzájomnému rozprávaniu detí, ktoré ak nie je ohromujúce, tak nie je ani zaujímavé. Aj protagonista sa snaží svoju sesternicu šokovať, ale dostane sa do situácie, v ktorej si môže overiť vlastnú metódu: „... celé to prekvapenie spočíva v tom, že nadvihnem perinu a Alžbeta zbadá hnijúce starenine nohy, franforce mäsa nepriliehajúce ku kostiam, celé to prekvapenie nebolo nič proti skutočnosti, že už nikdy, nikdy neopustíme túto kuchyňu“ [15].

S konkrétnou iracionalitou Mitana pracuje aj v poviedke *Jastrab*, v ktorej využíva prvky hororu a narába s tajomstvom. Protagonistom poviedky je opäť malý chlapec menom Peter, ktorý bol upnutý na svojho otca, bývalého kriminalistu. V expozícii sa dozvedáme dôležitú informáciu o zmene pohybu chlapca, ktorý sa ubytoval u tety Viery a strýka Jána, no dôvod tejto zmeny sa odкрýva postupne. Hoci sa dej odvíja prevažne lineárne, obsahuje i digresie. V jednej z nich autor poukazuje na skutočnosť, že chlapcovi umreli rodičia. Jeho psychické rozpoloženie je príkladom archetypu, ktorý C. G. Jung [8] nazval tieň. Nesmierne bolesti zo strachu, nevyriešené traumy nevdojak zatláča do nevedomia, ale iba na istý čas, po ktorom vyplávajú na povrch v obludnej podobe. V prípade malého protagonistu sa to začína diať formou afektívneho správania k okoliu. Tajne zbožňuje svoju tetu a žiarli na strýka. Nevedno však, kedy mu v hlave skrsne myšlienka zločinu (v pôvodnom význame učiniť niečo zlé). Pohnútky chlapca vykonať zločin, ako aj kľúčový motív zločinu, zostanú tajomstvom. Dušan Mitana ponúka svojrázne vysvetlenie: „*Tajomstvo nie je na odhaľovanie. Ono jednoducho je. A máme ostať pri tušení, hovorieval otec. Peter sa smial, veď práve tvojou robotou je lúštiť tajomstvo, a nerozumel otcovým slovám, keď odvetil: Možno práve preto. Lúštil iba pre lúštenie samé*“ [15]. Činiť zlo je radikálnou formou oslobodenia od konvencií, ak je zrejma absencia nádeje na konsenzus, ak progres vystriedalo ustrnutie, „*uprostred postmoderného sveta, v ktorom sa prestáva prejavovať pôvodná krása stvorenia, v ktorom ideály sú zašliapané do prachu, v ktorom ľudskému životu zostáva už len každodenná starostlivosť o seba, jej banalita môže byť vlastne spestrená hádam už len vzrušujúcim zločinom...*“ [18].

Poviedky *Letné hry* a *Jastrab*, podobne ako ostatné poviedky zbierky, môžeme považovať za prózy „*s nulovým zakončením*“ [19], resp. s postmodernistickým otvoreným koncom, najviac je to evidentné v textoch *Monotónnosť*, *Dohady* a *Posledný termín*, ale aj v poviedke *V električke*, ktorá obsahuje prvky absurdného realistického zobrazenia skutočnosti. Hoci sú poviedky z knihy *Psie dni* naozaj tematicky rozmanité, majú viacero spoločných znakov. Ich základ je realistický, odohrávajú sa v konkrétnom čase, v identifikovateľnom mestskom alebo dedinskom prostredí. Črtá sa tu tiež akási abstraktná kategória postavy, ktorá sa zamotáva do siete nevysvetliteľných okolností a je ustavične ohrozovaná čímsi neznámym, alebo sama predstavuje iracionálnu hrozbu. V Mitanových poviedkach pôsobí kombinácia realistických metód s iracionálnymi prvkami čitateľsky atraktívne, posúva každú interpretáciu na úroveň alternatívnych predpokladov, ktoré sú v skutočnosti daným textom inšpirovanou tvorbou.

Ani v zbierke poviedok *Nočné správy* (1976) Mitana neustupuje z vlastnej hierarchie hodnôt a naďalej využíva metódu konkrétnej iracionality, namiesto dobovo poplatného realistického odrážania kultúrno-spoločenských potrieb normalizácie. Napokon takýto odraz môže byť racionálny iba zdanlivo a Mitanovo „*odmietanie závislosti umeleckej tvorby od ideológie a zdôrazňovanie jej subjektívnosti bolo širšie spojené s jeho postojom k makročasu, v ktorom sa mína fyzický čas. Vedomie tejto disproporcionality zákonite vyústilo do rezignácie na idey sľubujúce pozitívne zmeny individuálneho a spoločenského bytia v nedosiahnuteľnej historickej perspektíve. Činiteľom, podporujúcim túto tendenciu, boli evidované negatívne historické skúsenosti z realizácie poniektorých ideí, ako aj konkrétny stav spoločnosti od konca 60. rokov. Takto sa D. Mitana stotožňuje s európskou postmodernou, pre ktorú je typická absencia ideálov, ignorancia ideí a totálna irónia vyplývajúca z poznania vyjadreného okrádlenou floskulou človek rozmýšľa, Boh sa smeje*“ [10].

Diela prekračujúce dimenziu času, automaticky spejú k nadobudnutiu atemporálnej platnosti. Autor sa s popularitou vlastného umeleckého artefaktu nemusí stretnúť v historicky totožnej dobe. Dejiny v prácach Dušana Mitanu nie sú prítomné priamo, preberá sa ich atmosféra, odtlačok panujúceho ducha (alebo bezduchosti). Schopnosťou inkarnovať sa v realite vzniká jej poznanie v samej podstate iracionálne. Vedomie reality je prakticky jej simuláciou. Z toho pramení neustále variovaný motív neistoty.

Texty Nočných správ obsahujú aj iracionálny únik z normalizácie spoločenského diaľnia. Fyzické zmiznutie v poviedkach *Ihla* a *Na prahu* je literárnou témou depersonalizácie subjektu. Inakosť a labilita ako z vychýlenia z normality usporiadaného života vedú k odhalovaniu nastoleného spoločenského poriadku. Tento postoj k časopriestoru individuálneho bytia odkazuje na vymedzenie postmoderny ako metahistorického javu: „*Néjaké dílo se může stát moderním, jen když je nejprve postmoderní*“ [11]. Zmiznutie zaznamenáva posun hierarchií do bodu nula. Je to už nebytie, vzhľadom na ohraničený život. Implikuje hľadanie, v prípade Dušana Mitanu, zmyslu tvorby, významu tvorca i zmyslu ľudského života.

Takýmto hľadaním sa vyznačuje aj realisticky budovaná novela *Patagónia* (1972). Podmienkou úspešného hľadania je pritom iracionálny únik zo zaužívaných stereotypov dosiahnutia vzdelania, budovania kariéry a tradičnej rodiny. Patagónia je alúziou na pat a agóniu dobových foriem správania, myslenia, je to tiež pomenovanie tvorivej etapy autora. Podstatou existencie je protest vzťahujúci sa k prevládajúcemu mysleniu o praktickom živote a demonštrácia sociálneho vzdoru. Protagonista Ivan Mráz sa vedome udržiava v pozícii asociála, nikam a nikomu nepatriaceho človeka. Balans medzi životnými istotami považuje za slobodu a voľnosť. „*Zdalo sa mi, že tam, odkiaľ sa vraciam, už nie som doma a tam, kam sa vraciam, ešte nie som doma. Ale toto provizórium mi vyhovovalo. Mám rád veľké mestá, hotely, krčmy a stanice – miesta prechodného pobytu. Možno to súvisí s pocitom, že mi stále niečo uniká*“ [12].

Ivan Mráz svojím správaním demaskuje pokrytecké názory o hierarchii hodnôt. Sám sa prezentuje ako neobyčajne nadaný jedinec. Iracionálne zanechanie štúdia komentuje nasledovne: „*Z fakulty som odišiel po štyroch semestroch štúdia psychológie. Profesori na katedre videli vo mne svojho budúceho kolegu a predpovedali mi úspešnú vedeckú kariéru*“ [12]. Príčinu zanechania štúdia môžeme konkretizovať ako prejav osobnej vzbury jednotlivca proti spoločenským konvenciám. Táto vzbura vyplýva z podoby vzťahov mladého hrdinu k obsahom a formám požadovaného správania. Ivan Mráz „*svojimi názormi popiera zabehané, ustálené normy všeobecnej morálky*“ [2]. Patagónia je podobenstvom hľadania zmyslu človeka s vôľou po slobode uprostred konzumnej spoločnosti, aj za cenu rezignácie na vnútornú harmóniu a osobné šťastie.

Tranzitívnosť motívov, ich opakovanie, prenikanie a nepretržité premieňanie je fakt vlastný povahe Mitanovej tvorby. Metódu konkrétnej iracionality Mitana sčasti uplatňuje aj v románe *Hľadanie strateného autora* s podtitulom *Rozhovory s Luciferom* (1991). Naďalej vytvára predpoklad pre zážitok „dokonalej harmónie“ v náhlom satori, ale konanie a myslenie postáv sa už neuskutočňuje v kontradikciách, v neočakávaných zvratoch v takej miere, ako to bolo v poviedkových knihách *Psie dni* a *Nočné správy*. V tvorbe na začiatku 90. rokov 20. storočia „už to celkom logicky nie je Mitana, akého sme poznali z jeho krátkych próz sedemdesiatych rokov“ [3]. Aj návrat autora k žánru poviedky v súbore *Slovenský poker* (1993) je poznačený zmenou prístupu k zobrazovanému. Mitana už dospel k zisteniu, že „tradičnou beletriou sa už nedá všetko vyjadriť“ [17]. Tvorivá „jasnozrivosť“ mu dopomohla preklenúť dimenziu neželaného strachu a vstúpiť na pôdu vedomého smiechu a z neho vyplývajúceho nadhľadu, čo sa v textoch prejavuje prevahou irónie a hyperboly.

Konkrétna iracionalita tak zostáva spôsobom ako sa dotýkať vecí, ktoré mali zostať skryté. V ohraničenom systéme, kde je človek obeťou inflácie skutočných duchovných hodnôt a viery, je to aj spôsob ako obnoviť vzťah k problematicky trvalému a prepojiť sa na niečo vyššie a večné z danej konkrétnej realite. Tvorivá metóda konkrétnej iracionality je fúziou zdanlivo nezlučiteľných pojmov: konkrétnosť a iracionalita. Ako bolo uvedené: v literárnych textoch sa prejavuje paradoxom, absurditou, bizarnými motívmi strachu a tajomstva. „*Na ulici, doma, v električke, v krčme, v dôverne známom prostredí vás zrazu kopne niečo do hlavy, zastanete vo vytržení, v extáze, zaplavení okamihom jasnozrivosti a všetko dôverne známe vidíte úplne inak. Toto, tento okamih konkrétnej iracionality sa usilujem zachytiť a zvečniť vo svojich poviedkach. Sú to fikcie, ale žijem tu, teraz, a formuje ma každá prežitá sekunda, teda materiál je načerpaný z každodenného života. Áno, sú to fikcie, a predsa nie sú vymyslené*“ [14]. Konkrétna iracionalita je v podaní Mitanu prevzatím zen-budhistického pojmu satori, pričom ide o „*spôsob vyjavenia konkrétnej iracionality... Pod konkrétnou iracionalitou sa rozumie opak abstraktnej, pojmovej racionality a zároveň aj konkrétneho racionálna. Iracionalita sa chápe vo svojej konkrétnej podobe, predmetne, nemetafyzicky*“ [19]. Alogické, živelné myslenie v paradoxoch, navodzovanie kontradiktorickej situácie ponecháva človeka napospas predmetnému životu, ktorý ho mení na svoju hračku. Ak aktivita človeka nie je cieľená a vybíja sa v špekuláciách, nemožno očakávať výsledok adekvátny vynaloženému úsiliu. V konkrétnych situáciách sa tak zvyšuje pravdepodobnosť neočakávaného, iracionálneho.

Okamih, v ktorom sa začína prelínať konkrétne s iracionálnym, sa nazýva *konkrétna iracionalita*. U Mitanu tento okamih jasnozrivosti, formálne podobný zen-budhistickému pojmu satori, evokuje prevažne pozitívne pôsobenie na osobnosť človeka. Zámerom tvorivej metódy je tento pomínutelný okamih zachytiť a zotrvať v ňom, azda pretože: „ *kto dosiahol satori, žijúc v prítomnosti a plnú pozornosť venujúc každodenným veciam, prežije každodenný život prirodzene a spontánne*“ [1].

Postavy Mitanovej poviedkovej tvorby charakterizuje vnútorná rozporupnosť, nervový a nerovný zápas s duálnym (vonkajším a vnútorným) spôsobom jestvovania. Posunuté chápanie satori a vôbec mnohých ďalších pojmov z východných nábožensko-filozofických systémov spôsobuje európoцентриcká „*nedůslednost v překlada, ovlivněna představami běžnými v křesťanství*“ [7].

ZÁVER

Konkrétna iracionalita, ako ju chápe Mitana, je teda zmesou zenového satori a kresťanskej milosti. Milosť nezávisí na aktivite človeka, nedosahuje sa prostredníctvom vlastných síl, je opakom dosiahnutia satori. Objavuje sa akoby nezávisle na vôli človeka. Neprichádza z abstraktných výšin vysunutých za hranicu konkrétneho života. Konkrétna iracionalita formálne splňa podmienky vytvárajúce predpoklad dosiahnutia satori. Obsah je podobný milosti. Mitana pripravuje čitateľa na zažitie konkrétnej iracionality, uvedením do protirečivých polôh života, vhlbením sa do nepredvídateľného, racionalite odporujúceho konania a myslenia protagonistov. Zvýraznením absurdity motivovanej realitou, spätne odkrýva rozpornú podstatu skutočnosti. V čitateľskej interpretácii sa tak každá Mitanova poviedka stáva koanom, absurdnou hádankou, ktorá umocňuje protirečivý charakter skutočnosti, zastavuje myšlienkový proces a pripravuje „adepta na mystický zážitok“ [1]. Tajomstvo, s ktorým Mitana narába má nulovú výpovednú hodnotu, hľadať odpoveď znamená zažiť očisťujúcu prázdnotu. Ako sám autor poznamenáva: „Najradšej by som bol, keby predom mnou zostal prázdny papier. To by bola dokonalá harmónia“ [9].

LITERATÚRA

- [1] CARPA, Fritjof: Tao fyziky. Bratislava : Gardenia, 1992. 256 s. ISBN 80-85662-00-0.
- [2] ČÚZY, Ladislav: Výsledok skôr v jednotlivostiach. In: Romboid, 1978, roč. 13, č. 3, s. 70 – 71.
- [3] ČÚZY, Ladislav: Konfrontácie (Mitana, Dušan: Slovenský poker / Holé príbehy). In: Romboid, 1993, roč. 28, č. 9, s. 70. ISSN 0231-6714.
- [4] DAROVEC, Peter – BARBORÍK, Vladimír: Mladá tvorba 1956 – 1970 – 1996 (Časopis po čase). Levice: L.C.A., 1996. 88 s. ISBN 80-967516-7-0.
- [5] DAROVEC, Peter – MITANA, Dušan: Autor odchádza z príbehu iný, ako doň vchádzal (rozhovor). In: Dotyky, 1996, roč. 8, č. 6, s. 3 – 5. ISSN 1210-2210.
- [6] ECO, Umberto – RORTY Richard – CULLER, Jonathan – BROOKE-ROSEOVÁ, Christine: Interpretácia a nadinterpretácia. Bratislava : Archa, 1995. 146 s. ISBN 80-7115-080-0.
- [7] FIŠER, Ivo: Filozofická koncepcie najstaršieho buddhizmu. Praha : DharmaGaia, 1992. 64 s. ISBN 80-901225-0-7.
- [8] JACOBI, Jolanda: Psychologie C. G. Junga. Praha : Portál, 2013. 216 s. ISBN 978-80-262-0353-7.
- [9] KRENČEJOVÁ, Stella – MITANA, Dušan: Dialóg s Mitanom alebo hľadanie autora v diele a diela v autorovi. Diplomová práca. Bratislava : Filozofická fakulta UK, 1989.
- [10] KRNOVÁ, Kristína: Mnohotvárnosť formy. In: Prievan. Levice : L.C.A., 1996, s. 220 – 223. ISBN 80-901146-8-7.
- [11] LYOTARD, Jean-Francois: O postmodernismu. Praha : Filozofický ústav AV ČR, 1993. 208 s. ISBN 80-7007-047-1.
- [12] MITANA, Dušan: Patagónia. Bratislava : Hevi, 1996. 88 s. ISBN 80-8551-829-5.
- [13] MITANA, Dušan: Prievan. Levice: L.C.A., 1996. 230 s. ISBN 80-901146-8-7.
- [14] MITANA, Dušan: Privátne poznámky. In: Mladá tvorba, 1970, roč. 15, č. 4, s. 54 – 55.
- [15] MITANA, Dušan: Psie dni. Bratislava : Smena, 1970. 131 s.
- [16] OKÁLI, Daniel: O prekonávaní krízy v našej literatúre. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1981, 209 s.
- [17] PETRÁNSKY, Eudo – MITANA, Dušan: Spisovateľ Dušan Mitana čaká na pomoc „zhora“ (rozhovor). In: Sme, 1996, roč. 3, č. 72, s. 8. ISSN 1335-440X.
- [18] POLÁKOVÁ, Jolana: Perspektiva nádeje. Praha : Vyšehrad, 1995. 128 s. ISBN 80-7021-150-4.
- [19] ZAJAC, Peter: Pokus o čítanie prózy. In: Slovenské pohľady, 1970, roč. 86, č. 12, s. 135 – 136.



SELYE JÁNOS EGYETEM -- UNIVERZITA J. SELYEHO Komárom – Komárno

PROGRAM

A Selye János Egyetem XIV. Nemzetközi Tudományos Konferenciája
Komárom, 2022. szeptember 12 –13.

XIV. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho
Komárno, 12.– 13. september 2022

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

08:30 – 09:45 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

09:45 – 10:00 » A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS

10:00 – 11:30 » Plenáris előadások - Plenárne prednášky

Polgár Anikó: *„Tudunk verselni egészen antik módra”. A formahűség kérdése a magyar műfordítás-történetben*

Pásztori-Kupán István: *Hit és tudomány, avagy Platón és Arisztotelész a keresztyén gondolkodásban*

11:30 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 17:45 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

18:00 – 20:00 » Vacsora – Večera

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

08:30 – 09:00 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

09:00 – 12:00 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

12:00 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 16:00 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

14:00 – 15:00 » Erődlátogatás - Návšteva pevnosti

Pedagógiatörténet a digitális korban

Dejiny pedagogiky v digitálnom veku

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

Ambrusné Prof. Dr. Kéri Katalin, DSc., Kanczné Dr. Nagy Katalin, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:20 » Fehér Ágota: *Faith and knowledge in the history of the Reformed College of Debrecen between 1850 and 1950*

13:20 – 13:40 » Téglás Eszter: *Az osztrák tanítónők elhelyezkedési lehetőségei – különös tekintettel a bérkérdésre - a dualizmus kori osztrák nevelésügyi sajtó tükrében*

13:40 – 14:00 » Lehoczky Mária Magdolna: *A tanítók képzésének irányelvei Kiss Áron műveiben*

14:00 – 14:20 » Vódlí Zsolt István: *Emlékhelyek pedagógiája, emlékezetpedagógia a digitális korban*

14:20 – 14:40 » Ács Marianna: *Preserving the memory of a school in the digital age or a good practice in the Archives of the Calvinist Diocese of Baranya*

14:40 – 15:00 » Molnár-Kovács Zsófia: *Digital Contents of Hungarian Online Databases in the Service of Historical Textbook Research*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Sanda István Dániel: *Az iskolaépítés-történeti kutatások új módszerei Interdiszciplináris kutatások – Pedagógiatörténeti konzekvenciák*

15:40 – 16:00 » Szontagh Pál Iván: *Óvodapedagógus jelöltek szerepfelfogása és hivatásmotivációja*

16:00 – 16:20 » Réti Tamás: *Klavierlernen und –lehren in der ersten hälfte des 20. Jahrhunderts*

16:20 – 16:40 » Nemes Németh Nóra: *Die Frau, die lebenslang für behinderte Kinder sorgte*

Tükrözött osztályterem módszer az oktatásban

Metóda prevrátenej triedy vo výchovno-vzdelávacom procese

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD., Mgr. Mészáros Tímea

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:20 » Mineva Krasimira: *Educational transformation aimed at establishing new distance learning models in e-learning environment (the flipped classroom)*

13:20 – 13:40 » Adorján Mária: *A nyelvtanulói autonómia elősegítése korpusznyelvészeti eszközökkel tükrözött osztálytermi környezetben*

13:40 – 14:00 » Sajgó Melinda: *Tükrözött osztályterem a jövő iskolájában. A módszer gyakorlati alkalmazásának lehetőségei, helye és szerepe egy jövőorientált iskolaképben*

14:00 – 14:20 » Zsigmond István: *Tükrözött osztályterem a felsőoktatásban - Vélemények, tapasztalatok*

Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie: Dr. Brdar-Szabó Rita, Dr. habil. Litovkina Anna, PhD.

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

Join Zoom Meeting

<https://us02web.zoom.us/j/81402348859?pwd=YkVCd1hpUkhnbVVIQ1dDa0hwdVVQZz09>

Meeting ID: 814 0234 8859 Passcode: 604005

17:00 – 17:20 » Polina Oleneva: *English Anti-Proverbs as Stylistic Devices*

17:20 – 17:40 » Winn Myintzy: *Third or Additional Language Learning: A Case Study of Hungarian Chinese Learners*

17:40 – 18:00 » Neli Dömötöri-Radenkova: *Temporal Aspects of Resultative Constructions in Bulgarian, English and Hungarian Cooking Recipes*

18:00 – 18:20 » Libo Fan - Winn Myintzy: *A study of Hungarian Chinese Learners' Pronunciation for Chinese Consonant Initials*

Interkulturális társadalmi, irodalmi és nyelvi kapcsolatok

Interkultúrne spoločenské, literárne a jazykové kontakty

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: Simon Szabolcs, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. szeptember 2022

13:00 – 13:20 » Juraj Vaňko: *Príbuznosť slovanských jazykov v teórii a praxi*

13:20 – 13:40 » Miroslav Kazík: *Obsahové modely živých osobných mien vydatých žien v Šáre a Veňarci v Maďarsku*

13:40 – 14:00 » Jaroslav Vlínka: *Konkrétne iracionalita v prózach Dušana Mitanu*

14:00 – 14:20 » Nyúl Eszter Anna: *Az emberi és polgári erényekről. Az állampolgári kompetencia értelmezése*

14:20 – 14:40 » Eged Alice: *„A demokrácia kulisszáinak takarásában a gyepőt szorosán kézben kell tartani”*

14:40 – 15:00 » Kmeckó Szilárd: *Régi hitek és új tudomány a 17. század első felében, amint Umberto Eco A tegnap szigete című regényében az olvasó elé tárta*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Valnerné Török Eszter: *Kulturális identitás ápolása Berlinben – a Berlini Szalon tevékenység*

15:40 – 16:00 » Németh Linda: *A kulturális távolság áthidalása egy ófrancia nyelvű enciklopédikus írás fordítása során*

16:00 – 16:20 » Simon Szabolcs: *Identitás – attitűd – nyelv néhány dél-szlovákiai városban*

16:20 – 16:40 » Diszkusszió, zárszó

Matematika és informatika szekció -- Sekcia matematiky a informatiky

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: doc. RNDr. Filip Ferdinand, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:20 » Eduard Koči: *Geomagnetická aktivita na počiatku slnečného cyklu 25 zaznamenaná v Hurbanove na LB-480*

13:20 – 13:40 » Fridrich Valach: *Najsilnejšia z magnetických búrok 20. storočia v máji 1921 – záznam z observatória Stará Ďala*

13:40 – 14:00 » Végh Ágnes, Erdélyi Éva, Mészárosné Boruzs Livia: *Milyen alapokon nyugszik, vagy borul a gazdasági felsőoktatás matematika tanulása?*

14:00 – 14:20 » Czinege Monika, Várady Ferenc: *Rendelkeznek-e a hallgatók azokkal az informatikai kompetenciákkal, amit sokan gondolnak?*

14:20 – 14:40 » Jaruska Ladislav, Fehér Zoltán: *A matematika élményalapú oktatása a Poliuniverzum játéksalád használatával*

14:40 – 15:00 » Fehér Zoltán., Jaruska Ladislav: *Gimnáziumi tanulók körében végzett felmérés fizika feladatainak kiértékelése a megoldásra szánt idő függvényében*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Vontszemű Miklós: *Tapasztalatok és nehézségek az általános iskolai feladatok készítése során STACK felületen*

15:40 – 16: 00 » Paksi Dávid, Csóka Márk: *Intézmények belső tereinek digitalizálása virtuális túrák implementálásához*

Teológia, misszió és diakónia, egy változó világban -- Teologická sekcia

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: Mgr. Pólya Katalin, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:10 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

13:10 – 13:30 » MAGYAR Adél: *A magyarországi Hit és Fény mozgalom kialakulása korai kiadványok tükrében*

13:30 – 13:50 » CZAGÁNY Gábor: *Az úrvacsorás istentisztelet formai és zenei megújításának lehetőségei*

13:50 – 14:10 » VÁRADI Ferenc, VÁRADI-KUSZTOS Györgyi: *A református szakmai többlet mérhetősége és mérése a pedagógusképzés nézőpontjából*

14:10 – 14:30 » KÓNYA Péter: *A változó korszak Jacobaeus Jakab teológus, történész és író művében*

14:30 – 14:50 » KÓNYA Annamária: *Az eperjesi reformátusok a változó világban: 1711, 1918 és 1945 után*

14:50 – 15:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » GÖRÖZDI Zsolt: *Apokaliptikus textusok homiletikuma*

15:40 – 16:00 » VÁSÁRHELYI Bálint Márk: *A Magyar Református Egyház és az állam kapcsolata 1848 és 1920 között*

16:00 – 16:20 » GYURGYÍK László: *Szlovákiai lakossága vallási összetételének változásai 2011-2021 között – különös tekintettel a felekezeten kívüliekre és a református felekezetűekre*

16:20 – 16:40 » PÓLYA Katalin: *Genderország mindenkié*

16:40 – 17:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

09:00 – 09:10 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

09:10 – 09:30 » SOMOGYI Alfréd: *Az egyháztagság kérdésének egyházi újragondolása*

09:30 – 09:50 » LANGSCHADL István: *Két tanítónő-választás Losoncon*

09:50 – 10:05 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

10:05 – 10:25 » SZABÓ István: *Munka, sabbát és unalom a magasan fejlett szórakoz(tat)ás kultúrájában*

10:25 – 10:45 » MÓRICZ Árpád: *A bogumilizmus, mint a szerémi huszita mozgalom előfutára a Balkánon, illetve Dél-Magyarországon*

10:45 – 11:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

11:00 – 11:20 » SÜLL Kinga: *Zene a misszió szolgálatában - 100 éve született Csomasz Tóth Kálmán*

11:20 – 11:40 » DEMINGER Orsolya: *A szöveg mögött – id. Biberauer Richard: A Front mögött című írásának elemzése*

11:40 – 12:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

Versenyképesség a 21. században – trendek és tendenciák

Konkurencieschopnosť v 21. storočí – trendy a tendencie

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: PhDr. Kahler-Korcsmáros Enikő, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. szeptember 2022

13:00 – 13:20 » Bajzáth Angéla: *Interkulturális kompetenciák fejlesztése a tanárképzésben*

13:20 – 13:40 » Bobenič Hintošová Aneta -Brouthová Michaela: *Postoj k riziku a jeho formovanie v rámci vzdelávacieho procesu*

13:40 – 14:00 » Brouthová Michaela – Bobenič Hintošová Aneta: *Mediálna gramotnosť a jej rozvoj v rámci vzdelávacieho procesu*

14:00 – 14:20 » Végh Ágnes - Lőrincz Sándor – Várady Ferenc: *Hallgatói tanulmányokkal a munkaerőpiaci versenyképesség új szintjére*

14:20 – 14:40 » Szeiner Zsuzsanna - Balázs Klaudia: *Digitalizáció hatása a munkavégzésre és a munkakörökre a bankszektorban*

14:40 – 15:00 » Gyurián Norbert - Jenei Szonja - Módosné Szalai Szilvia - Balog Katalin Cecília - Caha Zdeněk - Poór József: *Alkalmazotti magatartás a pandémiából való kilábalás és az orosz-ukrán konfliktus kezdetén*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Kőműves Zsolt – Caha Zdeněk – Szeiner Zsuzsanna – Antalík Imre – Módosné Szilvia – Szabó Dávid - Karácsony Péter – Poór József: *Munkaerő megtartás csehországi és magyarországi jellemzői – szervezeti válaszok tükrében*

15:40 – 16:00 » Fóthy Noémi - Pásztóóvá Vivien: *Az FDI változása az elmúlt évtizedben a V4-es országok kontextusában*

16:00 – 16:20 » Barna Zsolt: *Teljesítményértékelés a bizonytalan és változó piacon*

16:20 – 16:40 » Poór József - Szira Zoltán - Szeiner Zsuzsanna - Varga Erika: *A tanácsadás dimenziói*

16:40 – 17:00 » Váradi Ágnes: *Promoting an efficient access to justice through resilient procedural rules*

17:00 – 17:20 » Laki Ildikó - Schottner Krisztina: *Budapest szerepváltozása a dinamikus-ság jegyében*

Történelem mint tudomány és mint iskola tantárgy I.

História ako veda a dejepis ako školský predmet I.

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD., Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

09:00 – 09:20 » Tóth Péter: *A piarista rend szerepe a magyar szakképzésben a XVIII. Században*

09:20 – 09:40 » Engel Enikő: *A két világháború közötti csehszlovákiai magyar iskolákban használt történelemtankönyvek tartalmi vizsgálata*

09:40 – 10:00 » Szabó László Dávid: *A szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzése különös tekintettel az 5. évfolyamos történelem tantárgyra*

10:00 – 10:20 » Fodor Richárd, Tóth Judit: *A történelemdidaktika zászlóshajója: a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság Évkönyve*

10:20 – 10:40 » Varga Krisztina: *„Szülőföldön hontalanul” – A hontalanság éveinek megjelenése a csehszlovákiai és a szlovákiai történelemtankönyvek lapjain*

10:40 – 11:00 » Fekete Áron: *Térképek és egységek, egységes térképek? – digitális és papíralapú térképes feladatok elemzése a német és az olasz egységről szóló témakörön belül*

11:00 – 11:20 » Vajda Barnabás: *A „háború” a történelemtankönyvekben*

Gyermeki fejlődés segítése -- Podpora rozvíjania osobnosti dieťaťa

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

prof. Dr. Józsa Krisztián, PhD. , PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

09:00 – 09:20 » Shaffer Rita: *Felnőttkapcsolati elsajátítási motívumok és a hangszeres zeneoktatás*

09:20 – 09:40 » Révészné Pálfi Krisztina-Révész József: *Mit éneklünk? A kisgyermekkorai zenei nevelés az óvodai dalanyag tükrében*

09:40 – 10:00 » Csányi Andrea: *Értelmileg akadályozott gyermekek/tanulók zenés pedagógiai terápiája*

10:00 – 10:20 » Borbélyová Diana, Nagyová Alexandra, Józsa Krisztián, Zentai Gabriella - Bencéné Fekete Andrea - Horváth Kinga - Orsovics Yvette: *Komparatívna analýza štátnych vzdelávacích programov pre 1. stupeň ZŠ Slovenskej republiky a Maďarska*

10:20 – 10:40 » Ľudovít Gašpar: *Aspekty rozvoja osobnosti dieťaťa s bronchiálnou astmou*

10:40 – 11:00 » Vida Gergő: *Kevert paradigma a gyógypedagógiában - Kvalitatív stratégia a tanulási zavar azonosításában*

11:00 – 11:20 » Trembulyák Márta: *A szakértői vélemény mint az együttnevelés origója*

11:20 – 11:40 » Kövecsesné Gósi Viktória: *Alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások szerepe a pedagógussá válás folyamatában*

11:40 – 12:00 » Béki Piroska: *Ski teaching with healthy functional base*

12:00 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 13:20 » Petzné Tóth Szilvia - Lampert Bálint: *LEGO Élménypedagógia terem által nyújtott oktatási lehetőségek*

13:20 – 13:40 » Frang Gizella: *A hagyományok felelevenítése a kisgyermeknevelésben*

13:40 – 14:00 » Béki Piroska Boglárka - Szora Lóránt Tamás: *Helping children to develop their movements - Cardiovascular adaptation and healthy sport*

14:00 – 14:20 » Adorján Mária: *Tükrözött osztályterem a jövő iskolájában. A módszer gyakorlati alkalmazásának lehetőségei, helye és szerepe egy jövőorientált iskolaképben.*