



J. Selye University

15th International Conference of J. Selye University

Language and Literacy Sections

Conference Proceedings

September 13-14, 2023 Komárno, Slovak Republic

Title: 15th International Conference of J. Selye University.
Language and Literacy Sections.
Conference Proceedings

Editor: Szabolcs Simon, PhD.
PaedDr. Patrik Baka, PhD.
Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.

The conference proceedings include articles which were reviewed by two anonymous and independent expert.

Published by J. Selye University, 2024

ISBN 978-80-8122-497-3

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	5
Programbizottság – Programový výbor	6
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	7
Section entitled "Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching"	8
Hani ABUMATHKOUR	9
CUTTING AND BREAKING METAPHORS OF THE SELF IN JORDANIAN ARABIC ON SOCIAL MEDIA: AN EXPLORATORY STUDY	
Libo FAN	23
DIFFICULTIES OF CHINESE VOWEL FINALS - A STUDY ABOUT HUNGARIAN LEARNERS AND TEACHERS	
Xiaoqi LIU	43
HOW DID COVID-19 PANDEMIC EVOLVE WITH TIME?	
Polina OLENEVA	63
CONCEPTUALIZATION OF MONEY IN SPANISH PROVERBS: A COGNITIVE PERSPECTIVE	
Daler ZAYNIEV	71
THE POLYSEMY OF THE COLOUR TERM BLACK IN ENGLISH, RUSSIAN, TAJIK AND UZBEK	
Xuan ZHAO	91
COMMON GROUND IN INTERCULTURAL COMMUNICATION - A SOCIO-COGNITIVE APPROACH TO EUPHEMISM	
"Nyelv, irodalom, kultúra, oktatás: 21. századi perspektívák" szekció	106
Sekcia "Jazyk, literatúra, kultúra, vzdelávanie: perspektívy 21. storočia"	
Patrik L. BAKA	107
A MAGYAR GYEREKIRODALOM 2020-BAN	
Szilárd KMECZKÓ	127
MAGYAR ÚR ANGOL ŐSZBEN. HATÁR GYŐZŐ KORTÖRTÉNETI VÁZLATÁNAK NÉHÁNY ELEME AZ INTRA MUROS CÍMŰ KÖTET ALAPJÁN	
Judit KÓNYI – Laura Rita PAULINA – Péter Tamás VICZAI	137
FOGLALKOZTATHATÓSÁGI KÉSZSÉGEK EGYETEMI OKTATÁSI GYAKORLATA	
Tibor KOSZTOLÁNCZY	145
"CULTURE CONSISTS OF POSTHUMOUS CORRECTIONS". THE LESSONS OF "THE GREAT LITERARY WAR" FOR THE PRESENT	
Anikó KURUCZ	153
IMAGINATION AND BIPOETICS IN THE WRITINGS OF ERVIN LÁZÁR	

Ágnes MAGYAR	161
ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK ÖNÁLLÓ TÖRTÉNETALKOTÁS ÉLMÉNYE	
Linda NÉMETH	171
PERSPEKTÍVÁK A SZÖVEGELEMZÉSHEZ: A KÉZIRAT ILLUSZTRÁCIÓK SZEREPÉNEK ÚJRAÉRTELMEZÉSE	
Ildikó RUDNÁK – Dóra KOLTA	179
MAGYAR NYELVŰ EGYETEMI TANULMÁNYOK VIETNÁMI HALLGATÓK SZEMSZÖGÉBŐL A MATE-N	
Patrik ŠENKÁR	193
Z DOLNOZEMSKÉHO ZÁPISNÍKA STOROČNÉHO PRESÍDLENCA ŠTEFANA HUDÁKA	
Szabolcs SIMON	203
DUNASZERDAHELY KÉTNYELVŰSÉGE	
Juraj VAŇKO	227
STROJOVÝ PREKLAD AKO KONFRONTÁCIA JAZYKOV (Na príklade posesívnych konštrukcií v angličtine, nemčine a v slovenčine)	
A konferencia programja – Program konferencie	241

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XV. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2023. szeptember 13–14-ön kerül megrendezésre.

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, anonim szakmai lektorálás után kerültek a kötetekbe.

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

Komárom, 2023. 9. 12.

Bukor József

Predslov

V dňoch 13–14. septembra 2023 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XV. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2023.

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 anonymnými odbornými recenznými konaniami.

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

V Komárne, 12. 9. 2023

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

Prof. Dr. Józsa Krisztián, PhD.

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. Krisztián Józsa, PhD.

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.

Doc. RNDr. Filip Ferdinánd, PhD.

Dr. habil. Tóthné Litovkina Anna, PhD.

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

Gál Gyöngyi, PhD.

PhDr. Kahler Korcsmáros Enikő, PhD.

PaedDr. Nagyová Alexandra, PhD.

Mgr. Orsovics Yvette, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Kanczné Nagy Katalin, PhD.

Mgr. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.

Doc. RNDr. Ferdinánd Filip, PhD.

Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.

Gyöngyi Gál, PhD.

PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD.

PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD.

Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

Katalin Kanczné Nagy, PhD.

Mgr. Adrienn Hernády

SECTION ENTITLED
„INTERCULTURAL COMMUNICATION AT THE CROSSROADS OF
LINGUISTICS, TRANSLATION, AND LANGUAGE TEACHING”

Chairpersons:

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

Cutting and breaking metaphors of the self in Jordanian Arabic on social media: An exploratory study

Hani Abumathkour ¹

Abstract

This study aimed at exploring how speakers of Jordanian Arabic describe the affected self using a certain type of verbs in a metaphorical way. It attempted to mainly answer three questions: What are the cutting and breaking verbs/events that are used to talk about the self in Jordanian Arabic? What are the most frequently used cutting and breaking verbs/events to describe intangible aspects of the affected self by Jordanian Arabic speakers? And what are the intangible self-dimensions described by cutting and breaking expressions as being affected? To answer all these questions, qualitative and quantitative analyses based on the structural model by Devylder and Zlatev (2020) as an alternative approach to investigate the metaphors of the self in a Facebook corpus where native speakers of Jordanian Arabic provide narration of their experiences was conducted to pinpoint cutting and breaking metaphors to talk about the self. This study is an attempt to investigate metaphor from a structural perspective away from the traditional idea-content aspect of metaphors. The analysis showed that the speakers of JA usually use cutting and breaking expressions to describe four affected dimensions of the self, i.e., emotional, mental, social, and interpersonal.

Keywords

Cutting, Breaking, Metaphors, The self, Jordanian Arabic, Facebook

1. Introduction

Noticeably, when people try to communicate or narrate their experiences, whether these experiences are pleasant or unpleasant, they resort to the use of a kind of language that can appropriately reveal how these experiences have been (Radden and Dirven, 2007, p. xi). Language is a vital medium to communicate these experiences. Thus, people use available linguistic devices just to let others understand these experiences adequately. One way to communicate the experiences is by metaphor as a figurative device, which is not only “in language but in thought and action” (Lakoff and Johnson, 1980, p 3). Thus, metaphor is no longer considered as a merely poetic device. It is regarded as “integral to the way people speak and think about a wide variety of human events and abstract concepts” (Gibbs and Macedo, 2010, p. 680). Furthermore, metaphor is a tool for people to persuade the others depending on the shared knowledge or experiences due to the “persuasive power of metaphors” (Moser, 2007, p.170).

According to Kövecses (2010, p. 4), “metaphor is defined as understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain.” Metaphor is composed of two domains. One is physical, that is the source domain, and the other is more abstract, that is the target domain (Kövecses, 2015, p. 20). The conceptual knowledge of the metaphorical links

¹ Hani Abumathkour, Ph.D. Student, Doctoral Program in Intercultural Linguistics, ELTE Doctoral School of Linguistics, Budapest, Hungary. madkor79@yahoo.com

between these two domains can constitute the common ground for the proper use and interpretation of the metaphors in various contexts (Nayak and Gibbs, 1990, p. 328).

Metaphorical language derives meaning the same way as the non-metaphorical one does. Meaning is determined by linguistic and extralinguistic contexts (Allwood, 1999, p. 1). Consequently, meaning is not always dependent on language structures or senses. There are other areas that contribute to the meaning beyond language such as culture, experience, and shared knowledge. These extralinguistic variables can derive meanings from our bodies, as a large portion of metaphorical meaning derives from our experiences of our own body (Kövecses, 2010, p. 18). Thus, meaning is “a crucial aspect of mind, language, and culture” (Kövecses, 2006, p. 3). The interaction between mind and language, where the former shapes the concepts, and the latter makes these abstract concepts utterances, can be attributed to the need to understand the world and to build a view of it (ibid, p. 27). This need to express ourselves can make our thoughts embodied where linguistic units are formed and combined out of our bodily experience (Lakoff, 1987, p. xiv) as metaphors emerge from some essential types of experience (Lakoff and Johnson, 1999). One specific kind of experience that language users attempt to describe using metaphors is portraying the things that can affect the self (Moser 2007, p. 168).

One of the metaphor sources is the forces that physically affect us such as gravitational, magnetic, electric, and mechanical forces (Kövecses, 2010, pp. 18-22). These forces can include various processes of change of state or location. The change of state includes breaking and cutting events that can affect us – our bodies – as well as other objects around us. The current paper will limit itself to the cutting and breaking events/verbs as sources of metaphors as these metaphors “rely on experienced *resemblance* between the bodily sensation and the physical act of (violent) separation” (Devyllder and Zlatev, 2020, p. 254). The criteria of the target verbs/events of cutting and breaking will be depicted in this paper. Furthermore, the current study will limit the analysis to one variety of Arabic, namely, Jordanian Arabic (JA, henceforth). Thus, the study aims at exploring the metaphorical use of cutting and breaking verbs/events to talk about the self in Jordanian Arabic as well as finding out the intangible dimensions of the affected self by using target expressions.

2. Literature Review

2.1 The Self in the Conceptual Metaphor Theory (CMT)

One of the ways to conceptualize the self is what Lakoff (1996, p. 102) portrayed as that “we are conceptualizing ourselves as split in two, as if we were made up of an ensemble of at least two parts”. Thus, the self is one of the two which is that part of us as subjects. This part is our bodies, social roles, experiences, and actions in our lives (Lakoff and Johnson, 1999, p. 272). This part motivates the emergence of the metaphors in people’s speech when “individuals in interaction choose and adapt their language resources to express and understand particular meanings” (Cameron and Deignan, 2006, p. 680). This adaptation of language is governed by conceptual understanding of the context which provides various sources of these metaphors such as human body, health, animals...etc.

There have been numerous studies that focused on the conceptualization of feelings that affect some aspects of the self (e.g., Kövecses, 1990; Maalej, 2004). The current paper is concerned with the use of one variety of Arabic, namely, Jordanian. Thus, in what follows I will present some studies conducted in the Jordanian context concerning the affected aspects of the self. There have been some attempts to study how native speakers of JA metaphorically describe affected tangible and intangible aspects of the self. These studies focused on certain

feelings or experiences that speakers in Jordan try to communicate using the figurative language.

Al-Abdullah (2019) conducted a study that aimed at analysing metaphors of pain in JA in instances that were collected by the researcher from 150 Pharmacology students during a practicum course of Pharmacy Practice Counselling. The students were asked to list the expressions that they themselves or the clients at the pharmacies usually use to describe their experience of pain. The conceptual metaphors of the affected physical aspects of the self concerned the researcher in her attempt to study the intangible aspects of the affected self. Al-Abdullah did not stress the use of the change of state verbs in her analysis although some examples in her data included the use of cutting and breaking verbs to conceptualise the physical pain e.g. "*rukbiti fag 'a*" (Lit. My knee is bursting. This is the pain resulting from deficiency in the knee fluid; knee osteoarthritis), and "*rasi bidu eytug*" (Lit. My head is going to crack. This is the pain of severe headache which is categorised as PAIN A SHARP OBJECT and PAIN IS PRESSURE IN A CONTAINER, respectively). This may tempt other linguists to explore the use of cutting and breaking verbs/events to conceptualise the affected tangible aspects of the self in JA.

Al Sharif (2007) compared some metaphorical expressions of happiness and anger between Arabic and English based on the Conceptual Metaphor Theory. He collected data for both languages from various sources such as previous research, literary works, dictionaries, etc. The Arabic data was limited to modern standard Arabic and the colloquial expressions were excluded. He concluded that both languages relatively share some metaphorical conceptualizations to describe the above-mentioned feelings. The author did not stress the affected self in this study, and he did not concentrate on the use of any structures such as cutting and breaking verbs to describe these feelings in the analysis. Nevertheless, there was a duplicate attempt by the same author, i.e., Al Sharif (2007) which was with another co-author (see Al-Haq & Al Sharif, 2008).

Another attempt to describe the conceptualization of feelings and experiences in Jordanian Arabic was by Zibin and Hamdan (2019) who explored the conceptual metonymies, metaphors and metaphonymies used in JA to conceptualise FEAR and compare the conceptualisation of FEAR in JA and English. The authors collected data from two main sources. The first one was the Facebook pages of cinemas showing comments on horror and thriller movies. The other was 12 JA native speaker informants who were asked to provide the researchers with the metonymical and metaphorical expressions they use to express fear. They concluded that "FEAR is conceptualised in JA through three figurative devices: conceptual metonymy, conceptual metaphor and conceptual metaphonymy." (p. 258). Also, there were similarities and differences between JA and English in the conceptualisation of FEAR. The differences are attributed to some cultural beliefs within the Jordanian society. Whereas similarities stem from "universal physiological and/or behavioural states or reactions resulting from FEAR." Zibin and Hamdan (2019) stressed the use of figurative language to describe an intangible aspect of the self. They limited the study to an analysis of the conceptual metaphors and metonymies of fear in JA and the use of cutting and breaking verbs/events by the JA speakers was not within the domain of the analysis. This applies to other attempts to explore the metaphorcity in JA. These attempts were within the CMT, and they did not stress the affected self. The current paper will be an endeavour to explore the metaphorcity of cutting and breaking in JA when native speakers of JA talk about the self. The analysis will not be within the framework of CMT.

2.2 Cutting and Breaking Verbs

The semantics of the tangible aspects of the cutting and breaking events has been investigated from different perspectives (see Bowerman, 2007, a special issue of *Cognitive Linguistics* journal on the semantics of cutting and braking verbs). Some linguists investigated the distribution and the structure of these events which are expressed using the cutting and breaking verbs (Devyllder, 2016 2017; Fillmore, 1970; Levin, 1993). Other studies focused on the cross linguistic dimension of the cutting and breaking events by exploring the speakers' categorization of these events in different languages: Majid *et al.*, (2007) in four Germanic languages and Majid *et al.*, (2008) in 28 diverse languages. Some studies were limited to the comparison of these events between two languages: for instance, Narasimhan's (2007) comparison between Hindi and Tamil. Some studies focused on one language in the analysis of cutting and breaking events, for example Gharib's (2012) with Kurdish and Brown's (2007) with Tzeltal. Other studies focused on the breaking events rather than the cutting events, for instance, Gejo's (2015) Breaking and Entering in English and Hassan's (2015) hitting and breaking in Arabic. All these attempts were concerned with tangible or literal reference of the cutting and breaking events.

Fillmore (1970) explored how speakers of English use and understand the two commonly used verbs 'hit and break' through studying the grammatical and semantic attributes of these verbs. He focused on the change of state verbs in English as (*break, bend, fold, shatter, and crack*) and surface contact verbs as (hit, slap, strike, bump, stroke). Fillmore (1970, p. 129) reported that the breaking verbs are semantically used to show state-change either in the form of a verb or as a stative adjective that can depict an object.

As far as Arabic is concerned, Hassan (2015) explored the hitting and breaking verbs in Modern Standard Arabic. Her attempt was based on the grammatical relevance between these two classes of verbs according to certain grammatical and semantic properties in Arabic and English. This study was limited to the literal use of these two classes of verbs. The metaphorical use of breaking verbs was beyond the scope of her study. Furthermore, she did not discuss the cutting class of the verbs. The study was also limited to Modern Standard Arabic. Hassan listed some Arabic verbs which she considered them 'break verbs' such as *thana* bend, *Tawa* fold, and *ja^{c c} ada* wrinkle. These Arabic verbs are certainly 'change of state' verbs. Nevertheless, they can be classified as break verbs as they do not disrupt the integrity of the object (Levin, 1993, p. 243). These verbs should be classified as 'bend verbs' as they show reversibility attribute unlike break verbs. Also, she considered the verb *ba^c thra* scatter as a break verb which it should be classified as spray/load verb as *ba^c thra* is related to covering a surface or putting things in a container (Mousser, 2013, p. 422).

Levin (1993) made a distinction between break and cut verbs. First, she listed the verbs (*chip, clip, cut, hack, hew, saw, scrape, scratch, slash, snip*) as cutting verbs and the verbs (*break, chip, crack, crash, crush, fracture, rip, shatter, smash, snap, splinter, split, tear*) as breaking verbs. Then, she considered the cutting verbs as involving a change in the "material integrity", however, they are not as purely 'change of state' verbs as break verbs because they do not provide information about the source of the state-change (p. 157). As per the syntactic distinction between these two classes of verbs i.e., *cutting and breaking*, break verbs are different from the cut verbs in the ability to turn up in the causative/inchoative alternation. (p.242). This categorization and distinction of the *cutting and breaking* verbs by Levin (1993) will be adopted in the analysis of the Arabic data in the current study.

Devyllder (2017) examined the cutting and breaking events affecting the tangible aspects of the self, i.e., the body and its parts. He aimed at understanding the conceptualization of the personal domain and providing additional distinction between cut-

verbs and break-verbs. He used corpora composed of the Corpus of Contemporary American English (COCA), the British National Corpus (BNCweb) and Google. He found that cut-verbs can be distinguished from break-verbs based on the level of synthesis of the affected theme they encode. The tangible aspects of the self that are affected by the cutting and breaking events concerned the author although he concluded that “analysing cutting and breaking events affecting the self constitute a very fertile domain of investigation to learn more about the metaphorical extensions of cutting and breaking verbs” (p.40).

Bouveret and Sweetser (2009) studied three French verbs (i.e., *casser*, *briser* and *romper*) that are usually translated as the English verb *break*. They studied different literal breaking frames that are associated with these three verbs in French and English corpora. The researchers were concerned with both the physical and metaphoric use of these three verbs. They reported that these three verbs reflect a sort of different profiles in addition to the differences concerning mappings from the literal senses (p. 54). They concluded that “metaphoric mappings may sometimes fail to map aspects of frame structure from the source domain, when they lack a counterpart in the frame of the target domain” (p. 55).

Devylder (2016) explored the part-whole conceptualization of both tangible and intangible aspects of the self. He attempted to find out how the English language encodes the segmentation of our self into parts. Also, he investigated the linguistic dimension that can contribute to the conceptualization of our self through part-whole expressions of the self as well as the sensorimotor origin of the conceptual patterns. He analysed certain expressions in corpora from various sources and genres. These expressions were body-part terms as well as cutting and breaking expressions. He concluded that for both tangible and intangible aspects of the self, “the schema is a pervasive recurring pattern of our PART-WHOLE sensorimotor experience that we live through, and that this complex conceptual system is precisely encoded in language” (p. 26).

Nevertheless, Taylor (2007, p. 335) noticed that the area of metaphorical use of the cutting and breaking verbs is tempting for researchers to investigate where or not it is possible to study the use of these verbs beyond “the domain of material separation” in addition to the cross linguistic dimension of these expressions. The current paper will be devoted to the investigation of the metaphorical use of *cutting and breaking* verbs/events and the domain of material separation of these two events will be beyond the scope of the current study. Moreover, this study will not adopt the CMT in the analysis as the focus will be on the use of a certain type or class of verbs/events i.e. cutting and breaking. It seems that the CMT is “insufficient to offer a rigorous and complete analysis of cross-reference mapping” (Glynn, 2002, p. 541; see also Kövecses, 2008). The analysis will adopt the framework proposed by Devylder and Zlatev (2020). The categorization of the verbs/events as well as the dimensions of the affected aspects of the self in the JA data will rely on this framework.

Devylder and Zlatev (2020) conducted a study that aimed at identifying and classifying procedures based on ‘reliable intuitions’ and applying these procedures to the use of language that possibly reflects the speakers’ experiences. Also, they built a framework that constitutes a general model of meaning which so called The Motivation and Sedimentation Model. This model is employed in metaphors analysis and applied to their empirical phenomenon. They used CNSTTD (Client Narratives, Sessions Transcripts, Trauma Diaries) corpus extracted from Devylder (2016). The corpus consisted of discussion threads from a PTSD forum, narratives of psychotherapy clients, and transcriptions of Psychotherapy sessions. They randomly selected a sample of 150 texts (50 per genre) from the CNSTTD corpus for their study of cutting and breaking metaphors of the self. The authors depicted five

criteria that are capable of qualifying expressions about self to be irreversible non-actual separation (INAS) expressions (Devylder & Zlatev, 2020, p. 262):

- A. *“The sentence with INAS does not express actual separation.*
- B. *Substitution of the figure expression in an INAS expression can lead to a sentence describing actual separation.*
- C. *INAS expressions typically involve verbs, but they may include nominalizations*
- D. *The actual separation use of the core phrase (verb or noun) in an INAS expression implies irreversibility.*
- E. *The expression of the figure denotes the whole self, part of the self, or the extended self.”*

Based on these criteria, they found the ten most frequently used *cutting and breaking* expressions in the corpus: *break, burst, crack, cut, fall apart, rip, shatter, snap, split, tear*. The same criteria will be used in the current paper to identify the instances of *cutting and breaking* verbs/events that can yield Arabic INAS expressions in the data.

Four main types of self-dimensions are portrayed by the researchers as being affected by INAS expressions, i.e. emotional, mental, social, and interpersonal self-dimensions (p. 268). In this cognitive-semiotic model, there are three levels of meaning based on Embodied Self literature which are as follows (p. 272): First, the embodied level which consists of non-linguistic, cognitive, and experiential processes and structures such as the body-schema and body image, bodily mimesis, emotions, categorization and analogy-making. Second, the sedimented level which comprises the social and linguistic norms, culture-specific gestures, writing systems and symbolic notations, which are all relatively stable, and the socio-cognitive structures that serve as “tools” for thought and communication. Finally, the situated level which consists of live social interaction, spontaneous language use, and improvisation, or “cognition in the wild” (ibid, p. 272).

According to the authors of the study, these three levels are not working independently “as they stand in constant interaction through the two main operations”. First, the motivation operation stems from the person’s structure of experience and consciousness which connects both the embodied and situated levels upwardly. In addition, the sedimentation process includes situational expressions that go downwardly or become sedimented by a frequent use into the sedimented level. As a result, this triggers off further innovative instances (p. 272). The researchers believe that the relation between this model and metaphors, particularly those which are relevant to the cutting and breaking events, lies in the semiotic and iconic nature of metaphors. Also, this model can be devised to analyse the metaphoricity as long as it has become hard to distinguish between the literal and metaphorical meanings.

It seems that the use of cutting and breaking expressions to speak about the self and its aspects has not attracted a lot of researchers, yet. The metaphoricity of these expressions concerned Devylder and Zlatev (2020) which resulted in developing intuitive applicable classification procedures to the use of INAS expressions which unveil the users’ experiences. These expressions were found as conventionalized and not regarded as metaphors due to sedimented and cultural beliefs. Thus, the researchers outlined a meaning making a model for metaphor analysis to apply to their corpus where INAS expressions are metaphorically used in specific situations to depict the self and/or its aspects. They proved that both ambiguity and resemblance relations between various meanings of the *cutting and breaking* can qualify these expressions as instances of metaphor.

Devylder and Zlatev (2020) attempted to investigate these expressions in one language i.e. English. Also, they focused in their corpus on INAS expressions that are used by English

language speakers to talk about self and its aspects. Nevertheless, it can constitute a starting point for further cross-linguistic research on INAS expressions as being used metaphorically to speak about the self and its aspects. Consequently, a study of INAS expressions to talk about the self can be conducted to explore them in other languages because “there has been surprisingly little attention devoted to such expressions” (Devylder & Zlatev, 2020, p. 276). Furthermore, the dimensions of the self and its aspects that are affected by the INAS expression as used in English language can be investigated in another language to find out if this language has the same, different, or more affected dimensions of the self.

Based on the model which was devised by Devylder and Zlatev (2020), the current paper is intended to answer the following research questions:

1. *To what extent do speakers of Jordanian Arabic employ the cutting and breaking verbs/events to talk about the intangible aspects of the self?*
2. *What are the intangible self-dimensions described as affected by INAS expressions in Jordanian Arabic?*

3 Method

This section of the paper will address the data collection and the validation process of the analysis.

3.1 Data

The data is a corpus built by the author to be analysed according to a set of research questions because “corpus analysis can reveal many linguistic details that could be passed over in the examination of single texts and might not be observed at all when data are elicited rather than gathered from language in use.” (Deignan, 2008, p. 293). The corpus is a collection of narrations that represent personal experiences. Zibin and Hamdan (2019, p. 243) reported that the collected corpus of Jordanian Arabic is not sufficiently available online using tools such as Sketch Engine (see also Jarrah *et al.*, 2019 and 2020, on the lack of written or online corpus of Jordanian Arabic). Thus, in their research, they used data from Facebook pages. Due to the same reason, the corpus of the current paper is collected from the same source and it consists of Facebook posts between 2017 and 2021. The 110 posts are randomly copied from one Facebook page called “Confessions”. It is a Jordanian Facebook page to which people send the narrations of their experiences. These narrations are posted anonymously on the page. Mostly, people express their feelings concerning their experiences using Jordanian Arabic, and others leave comments. The data is limited to the narrations in the posts. Comments are not included in the analysis. In other words, the comments are excluded from the analysis as the focus is limited to the posted narratives. The corpus consists of around 32,000 words and it is in Jordanian Arabic.

3.2 Acceptability Validation Process

The instances of INAS expressions were classified to find out which affected intangible dimensions of the self JA speakers tried to describe when they talked about their experiences based on the Motivation and Sedimentation Model by Devylder and Zlatev (2020, p. 268). This categorization was verified by a group of native speakers of JA. A sample of 15 instances along with the category of the dimension of the affected self were presented to 41 informants who were native speakers of JA to find out if they agree with the author’s categorization for each instance. The respondents had to rate the suggested categorization on a four-point Likert scale of agreement (agree, strongly agree, disagree, and strongly disagree) (See Hamdan & Abu Rumman, 2020). The categorization which received the agreement of

60% was counted as an agreement with the current analysis. The upshot of this validation process was to verify the categories which were defined depending on intuition which “this does not make the analysis ‘subjective’” (Devylder & Zlatev, 2020, p. 267).

4. Results

This part of the paper discusses the results of the analysis.

4.1. Cutting and breaking verbs/events used in Jordanian Arabic for intangible aspects of the self

The first research question explored in this paper is “to What extent do speakers of Jordanian Arabic employ the cutting and breaking verbs/events to talk about the intangible aspects of the self?” After analysing the corpus, it was found that speakers of Jordanian Arabic used some cutting and breaking verbs/event metaphorically to describe certain aspect of the affected self when they want to talk about their experiences or feelings. The term INAS (suggested by Devylder & Zlatev, 2020) is used as covering one for the cutting and breaking verbs/events. Table 1 shows the frequency of INAS verbs/events that were employed by Jordanians in the corpus about the self.

Table 1: Frequency of INAS verbs/events in the corpus about the self

Arabic Verb		English	Frequency	Percentage
كسر	kasara	Break	39.0	41.5
جرح	jaraha	Cut	13.0	13.8
فجر	fajjara	Burst	8.0	8.5
انهار	ʔinha:ra	Fall apart	7.0	7.4
قطع	qata ^ʕ a	Cut	5.0	5.3
فقع	faqa ^ʕ a	Burst	5.0	5.3
فصل	fasala	Split	5.0	5.3
شرخ	sharakha	Crack	3.0	3.2
حطم	hattama	Shatter	3.0	3.2
خدش	khadasha	Scratch	2.0	2.1
مزق	mazzaqa	Tear	1.0	1.1
مزع	maza ^ʕ a	Tear	1.0	1.1
فلق	falaqa	Split	1.0	1.1
فتت	fatata	Shatter	1.0	1.1
Total			94.0	100.0

The INAS expressions to talk about intangible aspects of the self in the corpus are identified using the five above mentioned criteria defined by Devylder and Zlatev (2020, p. 262). Based on these criteria, there are 94 instances of INAS expressions of the self. The most common verbs to talk about the self metaphorically are kasara “break”, jaraha “cut” and fajjara “burst”. The high frequency of the verb *break* in the current paper coincides with Devylder and Zlatev’s (2020, p. 269) findings concerning the same verb. It seems that the verb *break* is highly employed cross-culturally to talk about the affected self which reflects universal experiences (Lakoff & Johnson, 1999, p. 270). This could be attributed to the literal meaning of the verb or the breaking event which is very common in daily life. Another feature of the

use of the INAS expressions used to talk about the self in the current corpus is the use of some body-part terms like heart, back and gallbladder, as in the following examples (1-3).

- (1) altni:n kasar-u qalb-i
 both broke-they heart-my
 Lit. The two broke my heart
 “Both broke my heart”
- (2) faga^ct-i marart-i
 burst-you.FEM gallbladder-my
 “You’ve burst my gallbladder.”
- (3) min b^cdik inkasar Thahr-i
 after you broke back-my
 Lit. After you, my back broke
 “Your death broke my back”

4.2. Dimensions or aspects of the self affected by INAS expressions

The second aim of the current paper is to uncover the dimensions or aspects of the self that are described as affected by using INAS expressions. Most of of INAS expressions in the corpus are used to describe the emotional aspect of the self. Table 2 shows that the speakers use INAS mainly to talk about the emotional dimension of the self in about 46% of the instances. The mental integrity of the self is described by using INAS expressions in 32 instances of the data i.e. 34%. The interpersonal and social integrities of the self are about 14% and 6%, respectively.

Table 2 Dimensions of the self affected by using INAS expressions in JA

Dimensions of the self	Number of instances	Percentage
Emotional integrity	43.0	45.7
Mental integrity	32.0	34.0
Interpersonal integrity	13.0	13.8
Social integrity	6.0	6.4
Total	94.0	100.0

This categorization of the 94 instances of INAS in the JA data has been verified through a 15-item sample by JA native speakers. They agreed with the author’s categorization of the instances in with more than 60%. The rationale of this procedure was to validate the intuition-based analysis of the expressions hinging in the author’s linguistic knowledge of this variety of Arabic. The systematic intuition-based analysis combined with validation process can yield a less subjective view of these aspects of the self.

The emotional integrity according to Devylder and Zlatev (2020, p. 267) is “the continuity of an emotional state of wholeness”. This aspect of the self was the most common among the other categories. This can be attributed to the nature of the corpus as narrations where people can freely communicate their feelings. The corpus showed people were trying to exhibit their feelings and emotions heavily when they talked about their experiences. These narrations were rich of metaphors as persuasive devices speakers used when they were communicating their own experiences. In the following example the speaker tries to describe her emotional aspect of the self by referring to her heart as being fragmented or shattered The

use of the verb *fatata* in past participle form *mufatat* (example 4) was to show that the speaker is emotionally down.

- (4) Matfiy-ih o qalb-i mufatat
unllit-FEM and heart-my shattered
Lit. I'm unlit and my heart is shattered.
"I'm down and my heart is broken."

The mental integrity is the ability of individuals to master their states and the data of the brain without any interventions from others to know or change these states or data without the individual's consent (Lavazza, 2018, p.: 4). There are 32 instances in the current corpus where the people tried to say that the mental dimension of the self was affected using INAS expressions. The speaker in (5), tries to describe a mental breakdown by using an adjective that is derived from the cutting and breaking verb *?inha:ra* 'fall apart':

- (5) O kont afkir kol yu:m ini antahir o arayeh hali li?ani munhara
Lit. I was thinking every day to commit suicide and rest my self because I am falling apart
"I was always thinking to commit suicide and rest in peace because I was falling apart."

Social integrity on the other hand has to do with less discrepancy between the ought self and the actual self (Devylder & Zlatev, 2020, p. 265; Higgins, 1987). In the following example (6), the speaker describes such discrepancy between the ought self and the actual self by using the INAS expression *sharakha* 'crack'.

- (6) hay shakalat sharkh kbi:r fi shakhsyt-i
This formed crack big in personality-my
Lit. This has formed a crack in my personality.

Finally, the interpersonal integrity of the self is related to the relationships with other selves such as family, partners, friends, etc. In the following example, the speaker uses the the INAS expression *infasala* 'split' to describe that the interpersonal aspect of the self has been affected.

- (7) zatat il-mashakil bi:n-a o infasal-na
increased the-problems between-us and split-we
Lit. The problems increased between us and we split.
"troubles between us had increased and we broke up"

The 94 instances of INAS expressions in the confessions data are qualified as possible metaphors for the disrupted Self. These expressions are then analysed for the self-dimensions. The distribution of possibly metaphorical INAS expression types over self-dimension types is shown in Table 3.

Table 3: Distribution of INAS expressions applied to the self over self-dimension types in the data

Verb in Jordanian Arabic	English equivalence	mental	emotional	social	interpersonal	Total
كسر kasara	Break	13.0	23.0	3.0	0.0	39.0

جرح	jaraha	Cut	0.0	12.0	0.0	2.0	13.0
فجر	fajjara	Burst	4.0	2.0	0.0	2.0	8.0
انهار	?inha:ra	Fall apart	7.0	0.0	0.0	0.0	7.0
فصل	fasala	Split	0.0	0.0	0.0	5.0	5.0
فقع	faqa ^{ca}	Burst	5.0	0.0	0.0	0.0	5.0
قطع	qata ^{ca}	Cut	1.0	2.0	1.0	1.0	5.0
حطم	hattama	Shatter	1.0	2.0	0.0	0.0	3.0
شرخ	sharakha	Crack	0.0	0.0	1.0	2.0	3.0
خدش	khadasha	Scratch	0.0	0.0	1.0	1.0	2.0
فتت	fatatta	Shatter	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0
فلق	falaqa	Split	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0
مزع	maza ^{ca}	Tear	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0
مزق	mazzaqa	Tear	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0
Total			32.0	43.0	6.0	13.0	94.0

The INAS expressions inherent in the verb *kasara* “break” can be seen in all the self-dimension types except for the interpersonal one. Also, it can be noticed that the INAS expressions based on the verb *?inha:ra* ‘fall apart’ are all related to one dimension of the disrupted self, i.e. mental integrity. In all the instances, speakers attempted to describe the state of mental breakdown by using this verb. Nevertheless, the number of instances i.e., 94 do not seem representative enough to draw conclusions about the correlation between the dimensions of the self and the INAS expressions. A future study with a larger number of instances may uncover a sort of correlation between INAS expressions and the various aspects of the self in the Arabic data (see Devylder & Zlatev, 2020, p. 270).

5 Conclusions

The current study sought to explore the metaphorical use of some change of state verbs/events in Jordanian Arabic. The Motivation and Sedimentation Model by Devylder and Zlatev (2020) as an alternative approach to investigate the metaphors of the self was adopted in this study. The analysis of the data indicated that the Jordanians use INAS expressions to talk about experiences or feelings that have affected the self as in English. There was a frequent use of the verbs *kasara* ‘break’ in the data, which agrees with Devylder and Zlatev’s (2020, p. 269) findings concerning the same verb.

Moreover, this paper was an attempt to identify the dimensions of the self as being described by Jordanian Arabic speakers as affected. The speakers of JA usually use INAS expressions to describe four affected dimensions of the self, i.e., emotional, mental, social and interpersonal. The most common aspect of the self in the data was the emotional one whereas Devylder and Zlatev (2020, p. 269) reported that the most common dimension in their data is the mental aspect of the self. This can be attributed to the difference between the two corpora.

The correlation between each dimension of the self and the frequency of each of the INAS expressions for this dimension is beyond the scope of this study as this sort of correlation requires a larger and more representative corpus to reach to confirmed conclusions. This may tempt other researchers to study this area in cutting and breaking metaphors of the self in Arabic. Also, the study limits itself to one variety of Arabic i.e., JA. A future study may explore the metaphorical use of INAS in other Arabic varieties. The current study limits itself to one variety of Arabic i.e. JA. A future study may explore the metaphorical use of INAS in other Arabic varieties. Finally, a corpus from different sources or genres could yield different results.

Transliteration symbols for Arabic vowels and some consonants

Arabic alphabet	Symbol	Example	Meaning
ء	ʔ	ʔamal	hope
ث	th	tha ^c lab	fox
ج	j	jamal	camel
ح	h	h ub	love
خ	kh	khubz	bread
ذ	dh	dhahab	gold
ز	z	zayt	oil
ش	sh	shams	sun
ص	s	s ayf	summer
ض	d	d ayf	guest
ط	t	t i:n	mud
ظ	TH	THuhr	noon
ع	°	° abd	slave
غ	gh	gharb	west
ق	q	qalam	pencil
و	w	ward	rose
ي	y	yawm	day
◌ِ (فتحة)	a	kataba	he wrote
◌ُ (ضمة)	u	kutub	books
◌ِ (كسرة)	i	sin	tooth
مد طويل / اى	a:	ka:tib	writer
ضمة طويلة و	u:	fu:l	beans
كسرة طويلة ي	i:	fi:l	elephant
Diphthongs	aw	mawt	death
(أصوات علة مركبة)	ay	bayt	house

References

- [1] Al Sharif, A. (2007). *Metaphorical conceptualization of happiness and anger in English and Arabic: A comparative study*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan
- [2] Al-Abdullah, M. (2019). Cognitive linguistic perspectives of metaphoric conceptualization of pain in Jordanian Arabic. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* 11(3), 341-360.
- [3] Allwood, J. (1999). Semantics as meaning determination with semantic epistemic operation. In J. Allwood & P. Gärdenfors (Eds.) *Cognitive Semantics*, (pp. 1-18. Amsterdam: John Benjamins.
- [4] Bouveret, M. & Sweetser, E. (2009). Multi-frame semantics, metaphoric extensions and grammar (Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society). *BLS*, 35(1) 49-59.
- [5] Bowerman, M. (Ed). (2007). *Cognitive Linguistics*, 18(2) (special issue on the semantics of cutting and breaking verbs).

- [6] Brown, P. (2007). 'She had just cut/broken off her head': Cutting and breaking verbs in Tzeltal. *Cognitive Linguistics*, 18(2), 319–330.
- [7] Cameron, L. & Deignan, A. (2006). The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, 27(4), 671–690 <https://doi.org/10.1093/applin/aml032>
- [8] Deignan, A. (2008). Corpus linguistics and metaphor. In Gibbs, R.W. (Ed.) *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. (pp. 280-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- [9] Devylder, S. & Zlatev, J. (2020). Cutting and breaking metaphors of the self and the Motivation & Sedimentation Model. In A. Baicchi (Ed.), *Figurative meaning construction in thought and language*, (pp. 253–282). Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- [10] Devylder, S. (2016). *The PART-WHOLE schema we live through: A cognitive linguistic analysis of part-whole expressions of the self*. (Unpublished doctoral dissertation). Lyon 3 University, Lyon, France.
- [11] Devylder, Simon. (2017). Cutting and breaking the embodied self. *Cognitextes* 16, 1-49. <https://doi.org/10.4000/cognitextes.886>
- [12] Fillmore, Charles. 1970. The grammar of hitting and breaking. In Jacobs, R. P. Rosenbaum (Ed.). *Readings in English transformational grammar*, (pp. 120–33). Washington, DC: Georgetown University Press.
- [13] Geojo, A. C. (2015). *Breaking and entering: verb semantics and event structure*. (Doctoral dissertation). Cambridge, Massachusetts : Harvard University.
- [14] Gharib, H. (2012). *A semantic analysis of cut and break verbs in Sorani Kurdish*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Kansas, USA.
- [15] Gibbs Jr, R. W. & Macedo, A. C. P. S. (2010). Metaphor and embodied cognition. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 26(spe), 679-700. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502010000300014>
- [16] Glynn, D. (2002). Love and anger: The grammatical structure of conceptual metaphors. *Style* 36(3). 541-559.
- [17] Hamdan, J. M. and Abu Rumman, R. (2020). The Pragmatic functions of yahummalali in Jordanian spoken Arabic. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 12(3). 327-345.
- [18] Hassan, W. (2015). The interface between verbal semantics and clause structure in Arabic hitting and breaking verbs. *Białostockie Archiwum Językowe* 15, 181-198.
- [19] Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer. *Advances in experimental social psychology*, 22, 93–136.
- [20] Jarrah, M., Alghazo, S., & Al Salem, M. N. (2019). Discourse functions of the wh-word Su: in Jordanian Arabic. *Lingue e linguaggio*, 18(2), 291-318.
- [21] Jarrah, M., Al-Marayat, S., & Salem, E. (2020). The discourse use of ?ilʔa:n 'now' in Jordanian Arabic. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics* 17(1). 144-156
- [22] Kövecses, Z. (1990). *Emotion concepts*. New York: Springer
- [23] Kövecses, Z. (2006). *Language, mind and culture: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- [24] Kövecses, Z. (2008). Conceptual metaphor theory: Some criticisms and alternative proposals. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 6. 168–184. <https://doi.org/10.1075/arcl.6.08kov>
- [25] Kövecses, Z. (2010). A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics* 21(4). 663–697
- [26] Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford: Oxford University Press.

- [27] Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, NY: Basic books.
- [28] Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- [29] Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- [30] Lakoff, G. (1996) Sorry, I'm not myself today: The metaphor system for conceptualizing the self. In G. Fauconnier & E. Sweetser, (Eds.) *Spaces, Worlds, and Grammar*, (pp. 91–123) Chicago/London: University of Chicago Press
- [31] Lavazza, A. (2018). Freedom of thought and mental integrity: The moral requirements for any neural prosthesis. *Frontiers in neuroscience* 12, 1-10 doi.org/10.3389/fnins.2018.00082
- [32] Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago press.
- [33] Maalej, Z. (2004). Figurative language in anger expression in Tunisian Arabic: An extended view of embodiment. *Metaphor and Symbol*, 19(1). 51–75.
- [34] Majid, A., Gullberg, M., van Staden, M. & Bowerman, M. (2007). How similar are the semantic categories in four closely related languages. A comparison of cutting and breaking in four Germanic languages. *Cognitive Linguistics* 18(2), 179–194.
- [35] Majid, A., Boster, J. S. & Bowerman M. (2008). The cross-linguistic categorization of everyday events: A study of cutting and breaking. *Cognition* 109(2). 235-250.
- [36] Moser, K. S. (2007). Metaphors as symbolic environment of the self: How self-knowledge is expressed verbally. *Current Research in Social Psychology*, 12(12). 151-178.
- [37] Mousser, J. (2013). *A large coverage verb lexicon for Arabic*. (Unpublished doctoral dissertation). Konstanz: University of Konstanz .
- [38] Narasimhan, B. (2007). Cutting, breaking, and tearing verbs in Hindi and Tamil. *Cognitive Linguistics* 18(2), 195-205. <https://doi.org/10.1515/COG.2007.008>
- [39] Nayak, N. & Gibbs, R. W. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119 (3), 315–330.
- [40] Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English grammar*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- [41] Taylor, J. R. (2007). Semantic categories of cutting and breaking: Some final thoughts. *Cognitive Linguistics* 18(2), 331–337. <https://doi.org/10.1515/COG.2007.020>
- [42] Yu, N. (1995). Metaphorical expressions of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbol*, 10, 59-92.
- [43] Zibin, A. & Hamdan, J (2019). The conceptualisation of FEAR through conceptual metonymy and metaphor in Jordanian Arabic. *International Journal of Arabic-English Studies* 19(2), 239-262.

DIFFICULTIES OF CHINESE VOWEL FINALS - A STUDY ABOUT HUNGARIAN LEARNERS AND TEACHERS

Libo FAN¹

Abstract

Until now there are very few studies on difficulties of Chinese vowel finals from the perspective of Hungarian learners of Chinese, and no significant analysis on difficulties of Chinese vowel finals from the perspective of Chinese teachers. Therefore, this paper aims to fill that gap. Questionnaire had been used to investigate views of Hungarian learners of Chinese, and interviews in case of Chinese teachers. This study found that Hungarian learners of Chinese do not think Chinese vowel finals are difficult, but their teachers think some vowel finals are difficult for them like [ɻ]/[ɿ]/[ɥ] and round vowel finals [y, uo, ou]. Chinese teacher's attitudes to their students' errors may cause differences in perceptions. The general factors behind the difficult vowel finals might be the interactions between native Hungarian and target Chinese orthography, native Chinese input and individual differences.

Keywords

Chinese language learning, Chinese vowel finals, Hungarian learners of Chinese

1. INTRODUCTION

Mandarin Chinese (Chinese will be used hereafter) has been the official language of the People's Republic of China for a few decades, which is used in schools and universities and on national radio and television broadcasts (Duanmu, 2007:4). Chinese teaching was introduced to Hungary in the 1950s (Józsa, 1987), and Chinese education is getting more and more important among foreign languages in Hungarian language education. In 2011, as a possible second foreign language, Chinese officially has been introduced to the Hungarian secondary school graduation examination system (Li *et al.*, 2021). In 2016, Chinese in Hungary was promoted from an optional second foreign language to a possible first foreign language (Li, 2020). The number of Chinese learners in Hungary has also experienced a change from single digits to thousand digits over the decades (Simay & Fan, 2020), so Chinese phonetics and phonology related research in Hungary is becoming more and more important. The present research aims to investigate difficulties of Chinese vowel finals for adult Hungarian learners of Chinese, using a questionnaire to Hungarian learners of Chinese and interviews with their Chinese teachers. The results of the interviews and the questionnaire could build on the potential initial results for further empirical research and help to create a more focused perception test and production test later.

1.1 Chinese vowel system

Chinese is typically classified as an analytic or isolating language in which each morpheme is usually a word (Lin, 2007, p.4). In modern Chinese, 95 percent of morphemes are monosyllabic (Chen, 1999, p.138-9). There is almost a one-to-one relationship between morphemes

¹ PhD-student, University of Szeged, E-mail: flbwyf@gmail.com

and syllables, and it is sometimes said that conditions for syllable structure and for morpheme structure are hard distinguish (Battistella, 1987).

1.1.1 Chinese syllables

Syllable boundaries are clear in Chinese, while the possible inventory of syllable types is small.

Table 1: The syllable inventory of Chinese (disregarding tone) (Examples in the table are from Lin 2007, p. 107)

V	[ɤ] 'hungary'	GV	[ja] 'duck'	CGV	[two] 'many'	CGVG	[xwai] 'bad'
		VG	[aj] 'love'	GVG	[jau] 'medicine'		
		CV	[ma] 'horse'	GVC	[jɛn] 'salt'		
		VC	[an] 'peace,safe'	CVG	[lai] 'come'	CGVC	[xwan] 'to exchange'
				CVC	[lan] 'blue'		

I have made one minor adjustment in the symbols: Lin used GVV, CVV and CGVV - I have changed it to GVG, CVG and CGVG respectively. In Table 1, V refers to vowel, G refers to glide, and C refers to consonant. In traditional Chinese phonetic or phonological analysis, the initial and the final are regarded as the main constituents of syllables. In this research I retain the syllable as a convenient way of referring to the combination of an initial and a final (Figure 1). A syllable tree is always used to represent Chinese syllables.

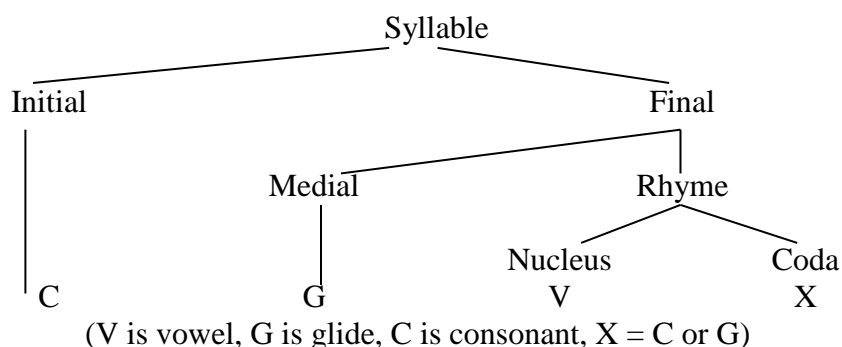


Figure 1 The traditional analysis of the Chinese syllable (Lin 2007, p.107)

The initial is the beginning of non-glide consonant of a syllable, and the final is the rest of the syllable after the initial consonant. In Chinese syllables only nucleus V is compulsory. Prevo-calic glide is limited to [j], [w] and [ɥ] and postvocalic glide is limited to [j] or [w]. Vowels are associated with nuclear position, and glides are associated to some non-nuclear position. Medial is preceding nucleus, and a rhyme can be filled by a single nuclear vowel with an optional coda which can be a consonant or a glide. There is an alternative way to represent three glides, in the following sections [i], [u] and [y] will be used to represent [j], [w] and [ɥ] respectively. The reason to use the initial and the final like this is that Chinese textbooks for non-native speakers also follow this model to introduce Chinese sound system. The present

study only focuses on vowel finals: monophthongs V, diphthongs GV, VG and triphthongs GVG.

1.1.2 Chinese vowels

In addition to the so-called retroflex vowel and apical vowels, the vowel inventory of Chinese phonemes seemed to be generally accepted as /a, ə, i, u, y/ (e.g. Duanmu, 2007, p. 47; Lin, 2007, p. 82), at least as the basis for further discussions on controversial details. The most difficult problem in any appropriate description of the Chinese vowel system lies in the treatment of allophones of these phonemes. There is a jumbled phonetic realization of Chinese vowel phonemes. The possible variants of the mid vowel /ə/ have been proposed to be the following (Table 2): [ɤ], [ə], [ɤ], [e], [E] (Xu, 1980, p. 33). ([E] denotes a vowel that is higher than [e], but lower than [ɤ], i.e. [ɛ]).

Table 2: variants of the mid vowel /ə/ in Chinese

Variants	Examples	Environment
[ɤ]	[kɤ] 'song'	In open syllables, not after a labial or a palatal
[e]	[kei] 'give'	Before [i]
[ə]	[mən] 'door'	Before [u], [n] or [ŋ]
[o]	[uo] 'I'	In open syllables, after labials
[E]	[iE]	In open syllables, after palatals

However, most scholars do not distinguish [E] and [e] (Chao, 1968; Cheng, 1973; Lee & Zee, 2003; Zhu, 2010, p. 307), and they write [e] for both cases. Second, the allophone [ə] before [u], which is generally transcribed as [o] (e.g., Duanmu, 2007, p. 55; Lin, 2007, p. 71), since nucleus and coda have the same feature [back] in Chinese. Duanmu (2007, p. 60) proposed a constraint for this phenomenon:

Rhyme Harmony: Nucleus and Coda cannot have opposite values in [round] or [back].

*[+back][-back], *[-back][+back],

*[+round][-round], *[-round][+round]

Thus, the present study assumes that there are four variants [o], [ə], [ɤ], [e] for the mid vowel phoneme.

Then the possible variants of the low vowel have also been proposed (Table 3): [a], [ɑ], [A], [ɶ], [æ] (Xu, 1980, p. 33).

Table 3: variants of the low vowel /a/ in Chinese

Variants	gloss	Environment
[a]	[k ^h ai] 'open'	In closed syllables, before [n] or [i], and not after a palatal
[ɑ]	[lau] 'old'	In closed syllables, before [u] and [ŋ]
[A]	[pA] 'eight'	In open syllables
[æ]	[iæŋ] 'salt'	In closed syllables, before [n] and after [j]
[ɶ]	[yɶŋ] 'round'	In closed syllables, before [n] and after [ɥ]

Chao (1968) wrote about [æ] as [ɛ]. However [A], [ɶ], [æ] and [ɛ] are not shared by other studies (e.g., Lee & Zee, 2003; Zhu, 2010, p. 307), all these four variants are written as [a]. The present study also assumes that there are two variants [ɑ] and [a] for the low vowel phoneme.

As for high vowels, three distinct phonemes /i/, /u/ and /y/ have three corresponding semi-vowels (glides) respectively. Meanwhile there are debates about variants of /i/. Cheng (1966) assumed that the two apical segments [ɿ] and [ʅ] are derived from the underlying high front

vowel /i/. Since [ɿ] and [ʅ] are in complementary distribution with the high front vowel [i], [ɿ] only occurs after dentals [ts, ts^h, s], [ʅ] only occurs after retroflexes [tʂ, tʂ^h, ʂ, ʐ], and [i] occurs in other environments. However, the phonological category and behavior of the two apical segments [ɿ] and [ʅ] are still subject to debate. Some scholars regard them as syllabic fricatives [z] and [ʒ] (Chao, 1968; Wiese, 1997; Duanmu, 2007). The other proposal is the approximant account, in that [ɿ] and [ʅ] are written as [ɹ] and [ɻ] respectively (Lee-Kim, 2014). In this study, I adhere to the traditional Chinese phonological analysis, so I treat them as apical vowels (Cheng, 1966; Cheng, 1973).

In addition to the vowels mentioned above, in Chinese there is a so-called retroflex vowel final [ə̌], which has been variably transcribed as [ə̌ɿ], [ɿ], or [ə̌] (Lin, 2007, p. 80) and [ə̌ə̌] (Lee & Zee, 2001). I follow the transcription of Lee & Zee (2001), since it has been proved that the formant trajectories for this so-called retroflex vowel in the V syllables is a sequence of [ə̌] and [ə̌ə̌]. [ə̌ə̌] is not allowed to spell with any consonant initials, such as [ə̌ə̌]"son". It can also be combined with a syllable before it, forming a retroflex syllable, for example [pǎə̌] 'handle' is combined by [pǎ] and [ə̌ə̌]. [ə̌ə̌] is not included in vowel finals in the present study.

1.1.3 Chinese vowel finals

Considering in 1.1.2, the Chinese vowel finals' transcription of the present study are shown in Table 4.

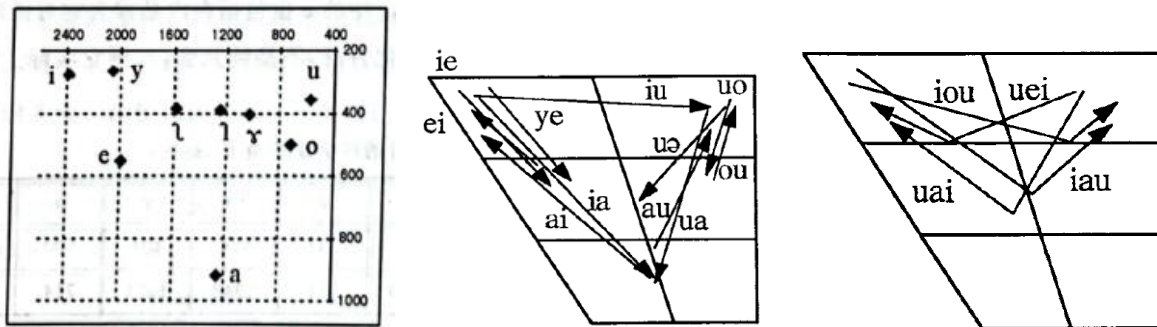
Table 4: Chinese vowel finals

a	ia	ua	*ya
ai	*iai	uai	*yai
au	iau	*uau	*yau
ɤ	ie	uo	ye
ei	*iei	uei	*yei
ou	iou	*uou	*you
[ɿ], [ʅ]	i	u	y

Duanmu (2007, p. 55) argues that there is one more vowel final [iai] "cliff" in Chinese, which is a literary word and sometimes being pronounced as [ia] or [ai]. But this final is not tested by other scholars (e.g., Lin 2007, p. 288; Liu, 1958, Lee & Zee, 2003). The present study does not include [iai]. Furthermore, [uo] after labial consonant is transcribed as [o] by Zhu (2010, p. 268), but when Chinese phonetic alphabet (Pinyin) was formulated and published, it was clearly explained that [o] after labial consonants is the province of [uo] (Lin & Wang, 2013, p. 233). Thus, the actual pronunciation of <o> is [uo]. Words or letters inside <> are graphemes.

In conclusion, there are altogether 20 vowel finals in Chinese, and their acoustic patterns are shown in the vowel charts (Figure 2).

Figure 2: acoustic patterns of Chinese vowel finals (left: Zhu, 2010, p. 268; mid and right: Lee and Zee, 2003)



There is only one minor adjustment between Table 4 and Figure 2: the low vowel occurs before or after round back vowel [u] is transcribed as [a] by Lee and Zee (2003) however I have used [ɑ] instead. [uə] and [iu] in Figure 2 only occur in nasal finals, thus these two sounds are not included in present study.

In Chinese vowel systems, there is a regular nonoccurrence of certain types of finals like /iai, uao, jəi, uəu, yai, yau, yəi, yəu/, they are all interpretable as the result of dissimilation of the medial and the ending vowels. OCP (Obligatory contour principle) was applied to these triphthongs by Wiese (1997). There can be no adjacent identical feature specifications for at least the so-called melodic features, which is proposed by Leben (1973). Based on this assumption, it turns out that a violation of the OCP occurs not only for those triphthongs with two identical vowels, but also triphthongs including /y/, since /y/ is marked underlyingly both for labiality and for front position. Then if one excludes high vowels in Table 4, we can see the almost complete complementary distribution of sounds with respect to finals, the clear parallelism of occurrence between finals with the low vowel phoneme /a/ and those with the mid vowel phoneme /ə/. The only exception is <ya>, and its nonoccurrence is due to historical change (Hashimoto, 1970).

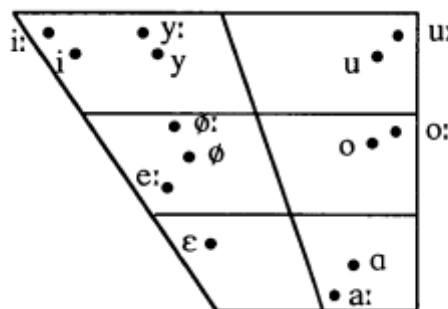
1.1.4 Comparison between Chinese and Hungarian vowels

In comparison to Chinese, Standard Hungarian (Hungarian will be used hereafter) has fourteen vowels, which can be characterized as:

i[i]	e[ɛ]	ü[y]	ö[ø]	u[u]	a[ɑ]	o[o]
í[i:]	é[e:]	ű[y:]	ő[ø:]	ú[u:]	á[ɑ:]	ó[o:]

Basing on the acoustic data of Szende (1994), we can see the distribution of Hungarian basic vowels in Figure 3.

Figure 3: Acoustic features of Hungarian vowels



First, compared to Chinese, Hungarian vowels are distinguished by length which is different from Chinese. Moreover, Hungarian has no mid vowel [ɤ] and apical vowels [ɲ], [ɺ].

Second, there are no diphthongs and triphthongs in Hungarian. But Hungarian is rich in hiatus, Hungarian vowel sequences are not constrained by [+high][-high] or [-high][+high], because [+high][+high] like ui, iu and [-low][low] like eá are all well-formed. Furthermore, Hungarian is rich in round vowel sequences like [yɔ], [oɔ], [uo], [uɔ] etc. (Siptár & Törkenczy, 2000, p. 123-124).

Ye & Bartos (2017) did a phonetic comparison between Chinese and Hungarian vowel sequences, and they distinguish two kinds of vowels: continuous vowel and compound vowel (Table 5).

Table 5: Vowel Sequences of Hungarian and Chinese

Name	Tongue-position feature	Type	Loudness/Strength
continuous vowel (Hungarian)	fixed	<u>VV</u>	equal
compound vowel (Chinese)	slide	<u>Vv</u>	not equal
		<u>vV</u>	
		<u>vVv</u>	

Lower case “v” is used to represent glides. Table 5 mainly shows the phonetic differences between Chinese and Hungarian vowel sequences. Ye (2013) states that a compound vowel is a part of a syllable and cannot be divided, and a continuous vowel occurs when two vowels appear side by side in a sequence with their own characteristics. The duration of the two sides is the same, they can be divided into two syllables. In other words, a continuous vowel means a hiatus, a compound vowel means a diphthong or a triphthong.

Table 5 does not show the phonological differences between Chinese and Hungarian. In addition to the parallelism of occurrence between finals with the low vowel phoneme /a/ and with the mid vowel phoneme /ə/. Phonologically Chinese imposes certain restrictions on the way segments are distributed. [ɲ] only occurs after [ts, ts^h, s], [ɺ] only occurs after [tɕ, tɕ^h, ɕ, ʃ]. Chinese high back vowel [u] only co-occur with [k, k^h, x], [ts, ts^h, s] and [tɕ, tɕ^h, ɕ, ʃ]. But a high front vowel [i, y] are only allowed to co-occur with palatals [tɕ, tɕ^h, ɕ]. Chinese high vowels [i, u, y] and corresponding high glides show similar distributional effects. Mid vowel [ɤ] is not allowed to occur after labials [p, p^h, m, f] and palatals [tɕ, tɕ^h, ɕ]. In contrast, phonologically there are no special restrictions between an initial consonant and the following vowels in Hungarian, generally a single initial consonant does not need to relate to the nature of the vowel that occurs in the following position, an initial position almost displays a maximal inventory of contrasts. Thus, syllables like [ki, tsi, sy, fy, ty] are all well-formed in Hungarian. Siptár & Törkenczy (2000, p. 9) state that ‘Principle of Free Cooccurrence’ appears to be true in Hungarian phonology, and constraints on the formation of syllables seem to apply to sub-syllabic constituents but do not to the constituent syllable itself. ‘Principle of Free Cooccurrence’ means that a syllable is composed of any well-formed onset followed by any well-formed rhyme.

1.2 Theoretical background

The native language (L1) has an influence over the way in which second language (L2) learners perceive the speech sounds of the target language (TL), especially among those who acquired it in their late years (Barrientos, 2023). Adults consistently faced challenges in perceiving and producing many foreign phonetic segments (Strange, 1995). In the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) framework, Lado stated this clearly: individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and

culture to the foreign language and culture. Those elements that are similar to the native language will be simple - and those elements that are different will be difficult. (Lado, 1957, p. 2, cf: Gass *et.al.*, 2020). A few studies have examined the production of L2 vowels by adults who were first exposed to their L2 either in childhood or in late adolescence or early adulthood. These studies have shown that an influence of the first language (L1) vowel system is often readily apparent in late learners' production of L2 vowels, especially in early stages of learning (Major, 1987; Munro, 1993, cf: Flege, 2004).

Contrastive Analysis between L1 and L2 lacks any explanation of order of acquisition because it lacks theoretical foundation to predict which areas might cause greater challenges than others. Investigators have invoked markedness to explain different levels of proficiency and order of acquisition. Eckman (1977) proposed the Markedness Differential Hypothesis (MDH), which was based on a phonological theory of markedness, progressing from the least marked (easiest) language types to most marked (most difficult). In the Markedness Hypothesis Framework, the focus lies not in denying the significance of transfer, but in determining the principles that form the basis of its utilization.

Eckman (1977) states that: The areas of difficulty that a second language learner will have can be predicted on the basis of a comparison of the L1 and target language (TL). Those areas of the TL that are different from the native language (NL, which is equal to L1 in this context) and are relatively more marked than in the NL will be difficult, and the degree of difficulty associated with those aspects of the TL that are different and more marked than in the NL corresponds to the relative degree of markedness associated with those aspects.

Thus, the MDH assumes that L2 learners can apply or transfer those structures that has been already acquired in the native language to the target language, and the level of difficulty will correspond to the relative degree of markedness of that structure.

CAH and MDH did not involve the effect of orthographic input on speech perception and speech production. Previous psycholinguistic research has illustrated that word recognition can be influenced by orthography (Perre & Ziegler, 2008; Taft, 2001) and that orthography plays a role in phonemic awareness (Cheung *et.al.*, 2001; Tyler & Burnham, 2006). L2 orthographic input interacts with the acoustic input, shaping learners' mental representations of L2 phonology, and for instructed learners, orthography-induced pronunciations might form a component of the acoustic input (Bassetti, 2008). A crucial aspect of written information involves orthographic depth, which differs among the alphabetic writing systems of the world's many languages. Orthographic depth can be defined as the degree how much an alphabetic system deviates from simple one-to-one grapheme-to-phoneme correspondences (Van den Bosch *et.al.*, 1994). It is conceptualized along a transparent-to-opaque continuum. The transparent end of this continuum features languages with unambiguous and simple phoneme-to-grapheme correspondences, thus the ideal case of this is when each phoneme (sound) corresponds to a singular grapheme (letter or combination of letters) (Erdener *et.al.*, 2005).

In Hungarian, the writing system of vowels is based on the Latin system and has very regular phoneme-to-grapheme correspondences. Each letter corresponds to a single sound, and the phonemic interpretation of a letter does not vary with context. Hanyu Pinyin, often just abbreviated to Pinyin, is the foremost romanization system for Chinese. Pinyin in contrast is characterized by its deviation from relatively consistent phoneme-to-grapheme correspondences. Thus, compared to the Hungarian writing systems, Chinese is opaque. Hungarian learners are assumed to rely more on the orthographic input.

Contrastive analysis hypothesis (CAH) predicts difficulties about native language influences mainly based on L1 phonological distinctions, Markedness Differential Hypothesis (MDH) also takes into account markedness differentials. Comparable to the CAH and MDH, the re-

vised Second Language Speech Learning Model (SLM-r) have been characterized as not only being based on L1 phonological distinctions, but predictions about native language of this model have considered the importance of non-contrastive phonetic similarities and dissimilarities between L1 and nonnative L2 phones as well (Flege, 2021). The revised SLM-r aim to provide a better understanding of how the phonetic systems of individuals reorganize in response to the phonetic input. According to the SLM-r, the quantity and quality of L2 input obtained for the sound in meaningful conversations is an important factor for the formation of a new phonetic category for an L2 sound. Individual differences also may modulate phonetic category formation for an L2 sound by affecting how much L2 phonetic input is needed to pass from one stage to the next.

The present research attempt to investigate how each of the predictions can match the perceptions of Hungarian learners of Chinese and their teachers.

1.3 Previous research on Chinese vowel finals of non-native Chinese learners

In previous literature about Chinese language learning by non-native Chinese learners, Wei (2021, p. 4-5) states that [ɿ], [ʅ] and [y] are the most difficult monophthongs for Nigerian students. Nigerian learners of Chinese are more likely to mix hiatus with Chinese diphthongs except [uo]. While Japanese students also have problems with high vowels. [i] is often pronounced as [y], and [ɿ], [ʅ] are pronounced as [i] (Zhao, 2003). Mongolian students also have the same problems with [ɿ], [ʅ], [i], and they also mix Chinese [y] with Chinese [u] and [iou]. Besides high vowels, Mongolian students also have problems with other vowels, for example, mid vowel [ɤ] and [o] are pronounced as Mongolian [θ] and [ɔ] respectively (Zhang, 2008). Yang (2005) states that [y] is difficult for Vietnamese students because of the mouth shape, and they couldn't distinguish [ou] and [uo] as well.

Like other non-native Chinese language learners, Hungarian learners of Chinese also have difficulty in pronouncing Chinese vowel finals. There are several studies on this matter. Zhang (2015) conducted a study on the pronunciation of Hungarian learners of Chinese in which 18 (5 male + 13 female) Chinese learners from Károli Gáspár University participated. Another research about the pronunciation of Hungarian learners of Chinese was Jia's (2017) study. Participants were 42 Chinese learners from ELTE Confucius Institute. In their research, all the participants are university students, and according to their data, Hungarian learners of Chinese made most mistakes for [ɤ] sound, the error rate was 71.67% and 70.26% respectively. Furthermore Zhang (2015) also produced a questionnaire for her students, and learners mentioned in the questionnaire that the most difficult Chinese vowel final for them to pronounce correctly were [ɤ] sound as well. Juhász (2020) comparing formant patterns between 5 native Chinese speakers and 10 native Hungarian speakers of Chinese, 10 Hungarian participants are divided into two groups, a beginner group and an advanced group. She tested the production of [ɤ], [ɿ] and [ʅ]. The results show that the velar [ɤ] Hungarian learners produced is significantly different from Chinese native speakers. However [ɿ] and [ʅ] were close to the native pronunciation without significant difference between native Chinese speaker and native Hungarian speaker of Chinese.

Therefore, in the previous studies on Hungarian learners of Chinese, it was found that [ɤ] was commonly recognized as the vowel final which learners made most mistakes in their pronunciation. And from learners' point of view, [ɤ] was also the most difficult vowel final to be pronounced for them. However, in these previous studies, the sample range was only limited to two institutes, and the sample sizes of questionnaires were small which raises issues about the generalization of these findings. In addition, there has not been further investigations of

the problems with vowel finals of Hungarian learners of Chinese from the perspective of teachers. Therefore, I would like to fill the gap.

1.4 Research questions

The research questions in this research are the followings:

I. To what extent is the perception of Hungarian learners of Chinese of their ability to pronounce Chinese vowel finals different from the perception of their teachers?

I.1 What are the vowel finals Hungarian learners of Chinese think most difficult to pronounce?

I.2 What are the vowel finals Chinese teachers think most difficult to pronounce?

II. What can be the general factors behind the difficulty of Chinese vowel sounds?

2 RESEARCH DESIGN

In order to know the views of Hungarian learners of Chinese, an adapted version of the questionnaire from Fan & Myintzu (2022) was designed based on the 20 vowel finals (See the questionnaire in Appendix A). In the questionnaire, <o> is listed, since in Chinese textbooks [puo, p^huo, muo, fuo] is shown like <bo, po, mo, fo>. I assume that Hungarian learners' specific experience with the transparent orthography primed them to pay more attention to orthography signals.

There was an assumption in this study that the views of Hungarian learners of Chinese on their ability to pronounce Chinese vowel finals is different from their teachers. Qualitative interviews could provide a better understanding to this topic. I have conducted interviews with Chinese and Hungarian teachers who are teaching Chinese from all the major education institutes of Hungary where students learn Chinese. This sample provides an understanding of similarities in the Chinese language learning process. The qualitative interviews can help to understand which types of problems may occur and especially what kinds of pronunciation issues teachers face more often. Interviews may also illustrate which kinds of problems are felt to be more general, and what types of interference that teaching professionals feel significant between Hungarian and Chinese languages, if they feel any. However, both the questionnaire and the qualitative interview research do not allow generalizations about the experimental data, but they can provide a more detailed picture about the research topic.

2.1 Participants

107 respondents completed the questionnaire from 8 universities and 4 Confucius Institutes in Hungary providing Chinese courses. The respondents' Chinese language level ranges from HSK 1 (A1) to HSK 6 (C2). A data set was constructed for the responses received from the Hungarian learners of Chinese.

20 teachers (10 native Chinese and 10 Hungarian teachers of Chinese) participated in the interviews. Thus, there were altogether 127 participants (107 learners and 20 teachers) in the sample. Among the 10 native Chinese teachers, two of them could speak Hungarian fluently, and another four had basic proficiency of Hungarian, but the others could not speak Hungarian. Among the Hungarian teachers of Chinese, five of them did not have a degree of second language teaching, but they had many years of Chinese teaching experience. All these teachers had at least 4 years' teaching experience of Chinese language to non-native Chinese learners. All the interviews were conducted in Chinese.

2.2 Materials and Methods

After designing the questionnaire (Appendix A), it was distributed online or within physical classrooms to the Hungarian learners of Chinese. After collecting learners' responses to the

questionnaire, factor analysis was used to categorize the difficulty groups. Factor analysis of perceived difficulty of Chinese sounds was supported by both Bartlett's test and the KMO measure of sampling adequacy. The sample size was the 107 respondents who filled the questionnaire.

Mean score was used to measure the perceived difficulty level. In the questionnaire, a seven-point Likert scale has been used, 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 vowel final was considered to be difficult by learners to pronounce.

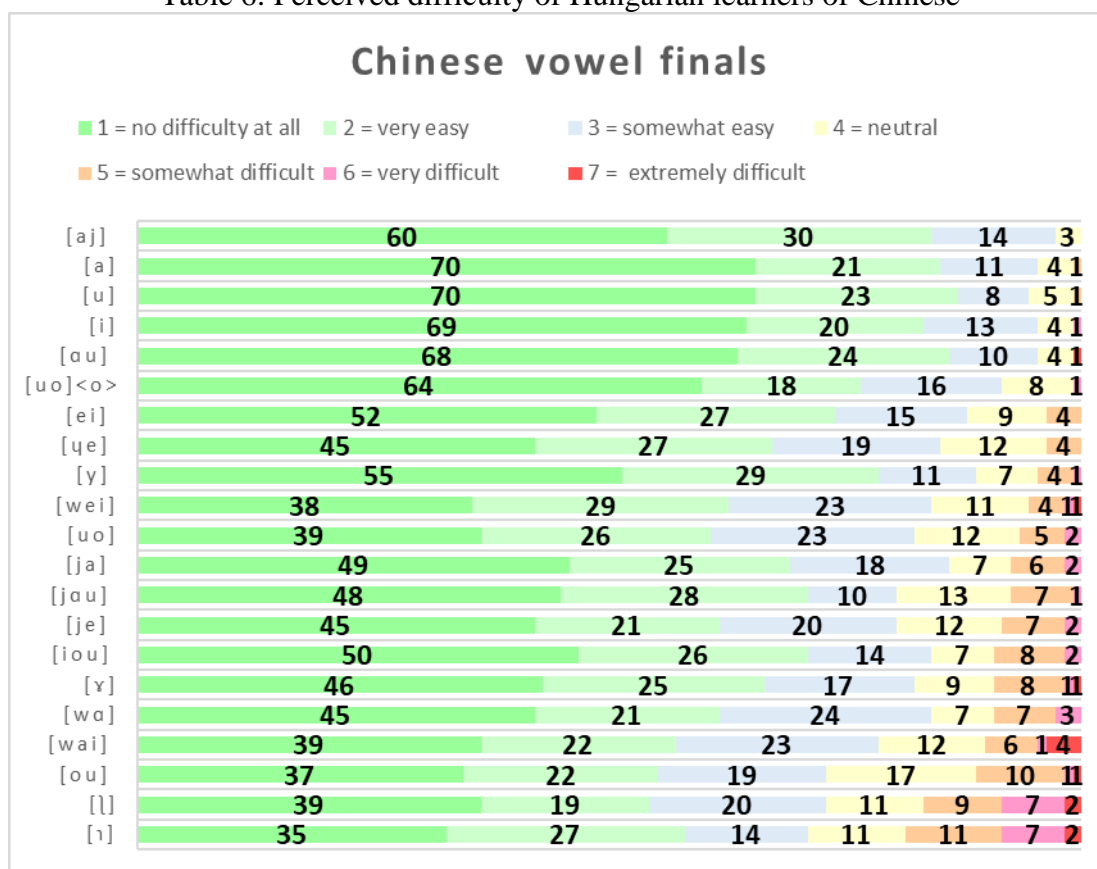
Then, semi-structured interviews were conducted with teachers to investigate of the teachers' points of view on Hungarian learners' ability to pronounce Chinese vowel finals. The interview questions were based on teachers' experiences on Chinese language teaching to Hungarian learners of Chinese and teachers' educational background (See the English translation of the interview guide in Appendix B.). The vowel finals which teachers thought Hungarian learners of Chinese were most likely to mispronounce were from the interview notes.

3 RESULTS

3.1 Perspectives of Hungarian learners of Chinese on their ability to pronounce Chinese vowel finals

Hungarian learners' responses about their perceived difficulties in learning the pronunciation of Chinese vowel finals can be seen in Table 6.

Table 6: Perceived difficulty of Hungarian learners of Chinese



Based on the results of the questionnaire, among Chinese vowel finals 21 out of 107 (20%) learners in the study thought that [ou] was difficult to pronounce. 20 out of 107 (19%) learners thought that [ɿ] and [wai], 19 out of 107 (18%) learners thought that [ɻ], and 18 out of 107 (17%) learners thought that [ɿ] was difficult to pronounce. The factor analysis of the questionnaire showed that Hungarian learners of Chinese divided Chinese vowel finals into four difficulty groups: (i) [ɻ]/[ɿ]/[ɿ]; (ii) four triphthongs and diphthong [ye]; (iii) monophthongs [a, i, u, y] and diphthongs [uo] (occurs after labials), [ai], [au]; (iv.) the remaining diphthongs [ou], [wo], [ja], [wa], [ei], [je]. The analysis was supported by Bartlett's test which showed significance, and the analysis was also supported by the 0,887 KMO value, which can be considered very good. The 4 factors (groups) explained 72% of the total variance, and it is not worth adding more factors to explain a higher level of total variance, as any additional factors' Eigen values would have been less than 1.

In Table 6 considering mean scores among the 20 Chinese vowel finals, there were no vowel finals that Hungarian learners of Chinese found difficult to pronounce. All of them had a mean score which was less than 3.5, and most of them are less than 3. Thus, the mean score is not shown here.

3.2 Perspectives of Chinese teachers on Hungarian learners' ability to pronounce Chinese vowel finals

First, from teaching professionals' point of view, fifteen out of twenty participating teachers mentioned that [ɻ] has different kinds of problems. Two teachers mentioned that some learners pronounce Chinese [ɻ] as Hungarian [e], for example, when the students saw 德[tɛ] 'Germany', they pronounce it as [te]. Five teachers mentioned that students always confused [ɻ] with [ɿ]/[ɿ], for example: one teacher participant said the students cannot distinguish [tɕɿ] and [tɕɻ]. As for [ɿ]/[ɿ], another three teacher participants also mentioned that learners pronounce them as Hungarian [i]. For example, one teacher participant said:

"[ɻ] is very difficult. Also, when the students start learning [ɻ], [ɻ] is pronounced as Hungarian [e]. But after the beginning period, this substitution problem will no longer exist. However, the problem of confusion with the Chinese apical sound [ɿ]/[ɿ] is more serious. This problem still exists after the primary stage."

Second, fourteen out of twenty teacher participants mentioned [ou] and [uo] have mixed problems, for example, when the students would like to say [kou] 'dog' and [xəntuo] 'many', they pronounce them like [kuo] and [xəntou] respectively. One teacher said "confusion of [uo] and [ou] is common in sentences, e.g. [wo tou xen ɕixwan] 'I like them all' is said as [wo tuo xen ɕixwan]. And one teacher said "The problem of [tuo] and [tou] is obvious, many times they pronounce [tou] as [tuo], because they misremember them, misremember is their problems". Another teacher participants also said:

"There is a problem with [tuo] 'many' and [tou] 'all'. I think there is something wrong with the connection between Chinese characters and Pinyin. I don't know why, and I don't know the reason, but they often change [tou] 'all' to [tuo] 'many'. On the one hand students mix [uo] and [ou], sometimes they cannot differentiate between them very obviously, but on the other hand, sometimes they can't tell the difference between them, and I don't know the reason. I really do not know. I do not think our mother tongue is the reason. I think it's the Pinyin and Chinese characters in the mind. Because we learn them at the same time. But it's a mystery to me."

Therefore, it seems that Hungarian learners of Chinese generally pronounce Chinese [ou] as [uo]. But several teachers emphasized this problem is only serious for beginners.

Third, four teacher participants reported [y] has some problems. Three of them said "they mispronounce [y], because they did not grasp the spelling rule of Pinyin" and one of them said "they mispronounce [y] because the mouth shape is not good."

In the study another interesting result is the teachers' attitudes towards students' pronunciation errors. Seven out of twenty teacher participants mentioned that they are more tolerant while correcting pronunciation errors. One teacher said:

"I usually do not correct the students individually. When the students repeat what I said and answer the questions, I will not interrupt the students because of pronunciation problems. I will not tell the problem of my students' pronunciation, because I believe an adult knows where their problems are, and I don't need to correct those. And I don't think that perfect pronunciation exists, so I don't do anything if it isn't necessary to correct it."

Seven other teachers mentioned that they would correct the learners if there were pronunciation problems. But after correcting them, if the same errors are made by the same student, they would still use the positive words like "it has become much better". Thus, these Chinese teachers' feedback to students' pronunciation problems is positive and affirmative.

Only six teachers mentioned they are strict about pronunciation errors. They would correct the errors until the student could pronounce the sound correctly. But they also emphasized the importance of self-esteem and self-confidence of students.

4. DISCUSSIONS

4.1 Difficulty of Chinese vowel finals from perspectives of Chinese teachers and their students

First, in the study, it was found that the teachers' views on the Hungarian learners' ability to pronounce Chinese vowel finals was different to some extent from the learners' views on their own difficulties to pronounce Chinese vowel finals. Based on the results of the questionnaire, all vowel finals had the mean score less than 3.5, in most cases less than 3. Thus, generally Hungarian learners of Chinese do not think Chinese vowel finals are difficult to pronounce. However, their teachers mentioned that [ɣ] is easy to be mixed with [ɿ] or [ʅ] by their students, round vowels [uo] and [ou] are always mixed by the learners, and the students generally pronounce [ou] as [uo] etc. Fifteen out of twenty participating teachers mentioned that [ɣ] has different kinds of problems, but only 18% of Hungarian learners thought that [ɣ] was difficult to pronounce. Fourteen out of twenty participating teachers said that round vowel sequences [ou] was problematic to Hungarian learners of Chinese. In contrast, only 21 out of 107 Hungarian learners thought that [ou] was difficult to pronounce. In addition, eight out of twenty participating students said that [ɿ] and [ʅ] can be problematic for Hungarian learners of Chinese and two Chinese teachers also mention [y] and [u] are mixed by these learners. As for the discrepancy between Hungarian learners of Chinese and their teachers, it may be explained by the teachers' attitudes towards students' pronunciation errors. In pronunciation, if the teachers do not correct errors or they avoid negative words for their students' pronunciation problems, then the students might think that it is the correct pronunciation, or they do not think Chinese sounds are difficult for them. Therefore, different views of Chinese vowel finals between Hungarian students and their Chinese teachers can be explained to some extent.

Second, the views of [ɣ] from Chinese teachers are in line with the previous literature review. Hungarian learners of Chinese do not think Chinese vowel finals are difficult, but they treat [ɣ], [ɿ] and [ʅ] as the same difficulty group.

Third, some teachers mentioned that [ɿ] and [ʅ] are reported to be mixed with [ɣ], so this result strengthened the results of Juhász (2020). She states that Hungarians produced the [ɣ] in a

more acoustically palatalized manner than Chinese native speakers, in other words, they may mix the mid vowel [ɤ] and the high vowels [ɿ]/[ʅ].

Fourth, the present study also found that round vowels are mentioned by Chinese teachers to be difficult for Hungarian learners of Chinese. Based on previous literature, Chinese round vowel finals are difficult for Vietnam students as well.

4.2 General factors behind the difficulty of Chinese vowel sounds

First, it is apparent that the phonology of the native Hungarian language comes to exert substantial influence on the perception and production of Chinese vowels by Hungarian learners of Chinese.

It is reasonable that [ɤ] and [ɿ], [ʅ] make problems for Hungarian learners of Chinese, since Hungarian doesn't have these sounds in its vowel systems, and these three sounds are marked vowels. Furthermore [ɤ], [ɿ] and [ʅ] have no phoneme-to-grapheme correspondences in Chinese as well. In Chinese, <e> represents /ə/, therefore [ə], [ɤ], [e], and <i> represent /i/, therefore [j], [i], [ɿ] and [ʅ], but in Hungarian <e> represents /ɛ/, therefore [ɛ], and <i> represent /i/, therefore [i]. This result can be explained both by CAH and MDH, and it can also be predicted by orthographic depth.

In addition, one native Chinese teacher who could speak Hungarian mentioned that even though students know apical vowels [ɿ] and [ʅ] are not high front vowel [i], they still use [i] to pronounce [ɿ] and [ʅ]. Another reason of confusion of [i], [ɿ] and [ʅ], may be because of that in Hungarian syllables, CV sequence is relatively freer than Chinese, it is reasonable that Hungarian learners make these kinds of sounds like [tsi], [ty], [ki], etc. which are not well formed in Chinese.

Chinese teachers also mentioned that Hungarian learners substitute [ou] with [uo], it may be because the Hungarian language is rich in round vowel hiatus, but there is no [ou]. Furthermore, Hungarian language has no diphthongs. Thus, it is reasonable that Hungarian learners of Chinese substitute [ou] with [uo].

Hungarian has no triphthongs, it is reasonable that Hungarian learners of Chinese regarded triphthongs as the same difficult group. Chinese [ai], [au] are accessed as the same difficulty group with monophthongs [a, i, u, y]. Based on previous research, there is a tendency that [ai] and [au] become monosyllables in Chinese (Wang, 2008), and Hungarian has no diphthongs, thus it is predictable that these two vowels are preferred to be assessed as the same difficult group with monophthongs.

Second the phonological/phonetic similarity/dissimilarity between Hungarian and Chinese based on CAH and MDH analysis cannot explain the difficulty [y] by Hungarian learners of Chinese. But it could be explained by the interactions of orthography input between native Hungarian and target Chinese. There are no phoneme-to-grapheme correspondences for round vowel finals [y] and [uo] in Chinese, both <o> and <uo> can represent [uo], both <u> and <ü> can represent [y], but in Hungarian <o>, <uo>, <u> and <ü> represent [o], [uo], [u] and [y] respectively. Thus, the same letters represent different vowel sounds in Chinese and Hungarian, because of this, Hungarian learners of Chinese need to reinterpret them. [y] in Chinese after palatals [tɕ, tɕ^h, ɕ] are written as <u>, but in Hungarian <u> is transparently spelled as [u]. Several participating tutors mentioned these spelling rules of Pinyin created pronunciation problems for Hungarian learners of Chinese. The same sound [uo] received different marks in Table 6, and diphthong [uo] <o> occurred after labials is accessed as the same difficulty group with monophthongs [a, i, u, y]. From these results, we can infer that Hungarian learners very likely treat Chinese [uo] <o> as [o] in Hungarian. If the student did not grasp the special spelling Pinyin rules of [buo, puo, muo, fuo] <bo, po, mo, fo>, it can be expected that Hun-

garian learners of Chinese regard [buo, puo, muo, fuo] as [bo, po, mo, fo]. Thus, this result proved the interaction between Hungarian language and Chinese orthography.

Finally, the assumptions of SLM-r are in line with the opinions of Chinese teachers. All ten Hungarian teachers of Chinese admitted the importance of native teachers of Chinese input for Pinyin learning, in other words the quality of the input is needed. And all teachers suggested the students should do different kinds of listening practice to experience varied pronunciation from different kinds of Chinese speakers. Two Hungarian teachers of Chinese also said that in order to get adequate input, the students should study in China for a while. So, the quantity of native input is also needed. In addition to the quantitative and qualitative input, the Chinese teachers also mentioned individual differences can influence Chinese Pinyin learning, "language aptitude, language sense, personality" were all mentioned.

5 CONCLUSIONS

In the study I found that there are different views about difficulty of Chinese vowel finals between Hungarian learners of Chinese and their teachers. Most Chinese teachers mentioned that [ɤ] is difficult for their students, and [ɤ] is often mixed with [ɿ]/[ʅ], the round vowel [ou] is generally pronounced as [uo] especially when the students start to learn Chinese. However Hungarian learners of Chinese think that they do not have any difficulty to pronounce Chinese vowel finals, the discrepancy can be explained by the lack of feedback provided by their teachers on their pronunciation errors. Also, the general factors behind the difficulty of Chinese vowel sounds for Hungarian learners of Chinese can be the interactions between native Hungarian and target Chinese orthography, native Chinese input and individual differences.

All the findings concerning this research can be used for teaching Chinese vowels and learning for Hungarian students. The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries, 1945). Hopefully some further empirical research will enable the better analysis of the possible effects, for example to form a perceptual vowel test or a production vowel test.

References

- [1.] Bassetti, B. (2008). Orthographic input and second language phonology. In: Piske, T. and Young Scholten, M. (eds.), *Input Matters in SLA* (pp. 191-206). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- [2.] Battistella, E. (1987). On segment-structure conditions. *Linguistics*, 25(2), 383-394. <https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.2.383>
- [3.] Chao, Y. R. (1968). *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- [4.]
- [5.] Chen, P. (1999): *Mordern Chinese: History and Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [6.] Cheng, C. (1973). *A synchronic phonology of Mandarin Chinese*. The Hague: Mouton.
- [7.] Cheng, R. L. (1966). Mandarin phonological structure. *Journal of Linguistics*, 2(2), 135-158. <https://doi.org/10.1017/S0022226700001444>
- [8.] Cheung, H., Chen, H. C., Lai, C. Y., Wong, O. C., & Hills, M. (2001). The development of phonological awareness: Effects of spoken language experience and orthography. *Cognition*, 81(3), 227-241. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(01\)00136-6](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(01)00136-6)
- [9.] Duanmu, S. (2007). *The Phonology of Standard Chinese*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.

- [10.] Eckman, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27, 315–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x>
- [11.] Erdener, V. D., & Burnham, D. K. (2005). The role of audiovisual speech and orthographic information in nonnative speech production. *Language Learning*, 55(2), 191-228. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00303.x>
- [12.] Fan, L. & Myintzu, W. (2023): A study on Hungarian Chinese learners' pronunciation for Chinese consonant initials. In: Simon S., Brdar-Szabó R. & Litovkina A. (eds)., *14th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. pp.25 -37. Komárno, Slovakia.
- [13.] Flege, J. E., & MacKay, I. R. (2004). Perceiving vowels in a second language. *Studies in second language acquisition*, 26(1), 1-34. <http://doi.org/10.1017/S0272263104026117>
- [14.] Flege, J. E., & Bohn, O. S. (2021). The revised speech learning model (SLM-r). *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress*, 3-83.
- [15.] Fries, C. C.. 1945. *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor MI: University of Michigan Press.
- [16.] Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315181752>
- [17.] Hashimoto, M. (1970). Notes on Mandarin phonology. *Jakobson, Roman; Kawamoto, Shigeo. Studies in General and Oriental Linguistics*. Tokyo: TEC, 207-220.
- [18.] Jia, Z. (2017). *Research on phonetic studying strategies of elementary Hungarian learners of Chinese = 匈牙利初级汉语学习者语音学习策略研究*. M.A. Dissertation, Beijing Foreign Studies University.
- [19.] Józsa, S. (1988). Several ideas about Chinese teaching in Hungary = 几十年来匈牙利汉语教学的几点体会. *Selected Papers of the 7th International Symposium on Teaching Chinese as a Foreign Language*: 653-654.
- [20.] Juhász, K. (2020). A mandarin illabiális veláris magánhangzó [ɤ], illetve az alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɻ] approximánsok produkciója kínaiul tanuló magyarok körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 20(2).
- [21.] Lado, R. (1957). *Language across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- [22.] Leben, W. (1973). *Suprasegmental Phonology*. Doctoral dissertation, MIT.
- [23.] Lee, W., & Zee, E. (2001) An acoustical analysis of the vowels in Beijing Mandarin. *2nd InterSpeech*. pp. 643–646.
- [24.] Lee, W., & Zee, E. (2003). Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association*, 33(1), 109-112. <https://doi.org/10.1017/S0025100303001208>
- [25.] Li, D., Gao, J., & Wang, H. (2021). Construction of the development path of Chinese teaching resources in Hungary = 匈牙利中文教学资源发展路径构建. *Journal of Yunan Normal University (Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition)*, 19(4), 56-62.
- [26.] Li, M. (2020). Research on the Status and Development Strategy of Chinese Teaching in Hungary Along the Belt and Road = “一带一路”沿线国家匈牙利的汉语教学现状及发展策略研究. *International Chinese Language Education*. 5(2), 100-110.
- [27.] Lin, S., & Wang, L. (2013). *A Course in Phonetics = 语音学教程*. Beijing: Beijing university press. 2013. 280p.
- [28.] Lin, Y-H. (2007). *The Sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press
- [29.] Liu, Z. (1958). *How many syllables are there in the Peking dialect? = 北京话里究竟有多少音节?*. Beijing: Wenzhi Gai Press.

- [30.] Major, R. C. (1987). Phonological similarity, markedness, and rate of L2 acquisition. *Studies in second language acquisition*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1017/S0272263100006513>
- [31.] Munro, M. J. (1993). Productions of English vowels by native speakers of Arabic: Acoustic measurements and accentedness ratings. *Language and speech*, 36(1), 39-66. <https://doi.org/10.1177/002383099303600103>
- [32.] Perre, L., & Ziegler, J. C. (2008). On-line activation of orthography in spoken word recognition. *Brain research*, 1188, 132-138.
- [33.] Simay, A. E., & Fan, L. (2020): A kínai nyelv magyarországi tanításának rövid története és jelene= Brief Historical Overview and Present State of Chinese Studies in Hungary. *Külügyi Szemle* 19.2, 3-20.
- [34.] Siptár, P., & Törkenczy, M. (2000). *The phonology of Hungarian*. Oxford: Oxford University Press.
- [35.] Strange, W. (1995). Cross-language study of speech perception: a historical review. In W. Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, 3-45. Timonium, MD: York Press.
- [36.] Szende, T. (1994). Hungarian. *Journal of the International Phonetic Association*, 24(2), 91-94. <https://doi.org/10.1017/S0025100300005090>
- [37.] Taft, M. (2001). Processing of orthographic structure by adults of different reading ability. *Language and Speech*, 44(3), 351-376. <https://doi.org/10.1177/00238309010440030301>
- [38.] Tyler, M. D., & Burnham, D. K. (2006). Orthographic influences on phoneme deletion response times. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(11), 2010-2031. <https://doi.org/10.1080/17470210500521>
- [39.] Van den Bosch, A., Content, A., Daelemans, W., & De Gelder, B. (1994). Measuring the complexity of writing systems. *Journal of Quantitative Linguistics*, 1(3), 178-188. <https://doi.org/10.1080/09296179408590015>
- [40.] Wang, P. (2008). A perceptual Experiment of the Nuclei /a/ of /ai/, /au/, /ia/, /ua/ in Beijing Mandarin =北京话二合元音/ai/, /au/, /ia/, /ua/韵腹/a/的听感实验研究. *Applied Linguistics*. 3(10), 98-107.
- [41.] Wei, A. (2021). *An Experimental Study on the Acquisition of Chinese Monophthong and Diphthong Vowels by Nigerian Students* = 尼日利亚留学生汉语单双元音韵母习得实验研究. Ph.D. Dissertation, Hebei Normal University.
- [42.] Wiese, R. (1997). Underspecification and the description of Chinese vowels. *Linguistic Models*, 20, 219-250.
- [43.] Xu, S. (1980). *Phonology of Standard Chinese* = 普通话语音知识. Beijing: Wenzhi Gaige Press. 1980.
- [44.] Yang, N. (2005). An analysis of the regular phonetic errors made by the vietnamese in learning Chinese = 越南人学汉语常见语音偏误分析. *Journal of Yunan Normal University (Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition)*, 3(1), 4.
- [45.] Ye, Q., & Bartos, H. (2017). The comparison of Hungarian and Chinese phonological systems: A pedagogical perspective. *Explorations into Chinese as a Second Language*, 31-63.
- [46.] Ye, Q. (2013): *Pronunciation Problems of Hungarian University Students Learning Chinese: Analysis, Causes and Possible Solutions* (Ph.D. Dissertation ELTE)
- [47.] Zhao, L. (2003). Targeted speech teaching for Japanese students =有针对性地对日本留学生进行语音教学. *Journal of Yunan Normal University (Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition) 1. (3)*, 66-68.

- [48.] Zhang, R. (2008). Analysis and Teaching Strategies of Chinese Phonetic Errors for Mongolian Chinese learners = 蒙古留学生汉语语音偏误分析及教学对策. *Journal of Inner Mongolia Normal University (Educational Science)*, 21(9), 111-113.
- [49.] Zhang, Z. (2015). *Analysis of Chinese Phonetic Errors for Hungarian University Students – A Case Study of beginners in Karoli University* = 匈牙利大学生汉语语音偏误分析. M.A. Dissertation, Beijing Foreign Studies University.
- [50.] Zhu, X. (2010). *Phonetics 语音学*. Beijing: The Commercial Press.

Appendix A

Questionnaire to investigate the perception of Hungarian learners of Chinese for their ability to pronounce Chinese vowel finals.

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"

Nem:	<input type="checkbox"/> Férfi	<input type="checkbox"/> Nő
Mennyi ideje tanul kínaiul (hónap):		

When you learn Chinese, how difficult is it to learn the following sounds in general? For each red sound please choose the degree of difficulty based on your experience, the scale is from 1 to 7, where 1 = "very, very easy", 2 = "very easy", 3= "easy", 4 = "not easy not difficult", 5= "difficult", 6= "very difficult", 7= "very, very difficult"

Sex:	<input type="checkbox"/> Male	<input type="checkbox"/> Female
How long have you learned Chinese (months):		

1.	b/p/g/k/d/t/zh/ch/z/c + a	1	2	3	4	5	6	7
2.	b/p/m/f + o	1	2	3	4	5	6	7
3.	g/k/h + e	1	2	3	4	5	6	7
4.	b/p/g/k/d/t/j/q/y + i	1	2	3	4	5	6	7
5.	j/q/x/d/t/n/l + ie	1	2	3	4	5	6	7
6.	j/q/x/d/t/n/l + ia	1	2	3	4	5	6	7
7.	b/p/g/k/d/t/zh/ch/z/c/w + u	1	2	3	4	5	6	7
8.	d/t/n/l/g/k/h/zh/ch/sh/r/z/c/s + uo	1	2	3	4	5	6	7
9.	g/k/h/zh/ch/sh/r/z/c/s + ua	1	2	3	4	5	6	7
10.	j/q/x/l/n/y + ü	1	2	3	4	5	6	7
11.	j/q/x/y + üe	1	2	3	4	5	6	7
12.	n/l/g/h/zh/sh/b/p/m/f/z + ei	1	2	3	4	5	6	7
13.	d/t/n/l/g/k/h/zh/ch/sh/r/z/c/s + ou	1	2	3	4	5	6	7
14.	d/t/n/l/g/k/h/zh/ch/sh/r/b/p/m/f/z/c/s + ai	1	2	3	4	5	6	7
15.	d/t/n/l/g/k/h/zh/ch/sh/r/b/p/m/f/z/c/s + ao	1	2	3	4	5	6	7
16.	j/q/x/d/t/n/l + i(o)u	1	2	3	4	5	6	7
17.	j/q/x/d/t/n/l + iao	1	2	3	4	5	6	7
18.	d/t/g/k/h/zh/ch/sh/r/z/c/s + u(e)i	1	2	3	4	5	6	7
19.	g/k/h/zh/ch/sh/r/z/c/s + uai	1	2	3	4	5	6	7
20.	zh/ch/sh/r + i	1	2	3	4	5	6	7
21.	z/c/s + i	1	2	3	4	5	6	7

Appendix B

Sample interview questions for the semi-structured interviews with teachers

1. 请问，您在匈牙利教汉语教多长时间了？您是否会说匈牙利语？
How long have you taught Chinese in Hungary? And do you know Hungarian?
2. 您的学历及专业是什么？
What is your educational qualification and major?
3. 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.
4. 您觉得哪些元音韵母或者字母对学生来说最难，换句话说，学生最容易出错？为什么？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 vowel finals are the most difficult to teach, in other words, which are the ones learners always make mistakes? And why, 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)
5. 您对纠音怎么看？
Do you think the pronunciation errors by learners should be corrected? Why or why not?
6. 您觉得哪些因素会影响到学生的汉语语音学习？比如学生的专业、学生知道更多语言等。为什么？
Which factors could influence the students' Chinese learning, particularly on their perception and pronunciation?
7. Do you teach Pinyin together with a Hungarian (Chinese) teacher? How to influence Pinyin learning of the students (perception and production)?
您和匈牙利老师或者中国老师一起教学生语音？您觉得会对学生的语音学习产生哪些影响(听辨与发音)？
8. Do you have any further suggestion on Chinese language teaching and learning for pronunciation?
对于汉语语音教学与语音学习您是否还有其他建议？

HOW DID COVID-19 PANDEMIC EVOLVE WITH TIME?

Xiaoqi LIU¹

Abstract

Covid-19 pandemic broke out all around the world. As a concept that is deeply connected to everyone's wellbeing, it is heatedly talked metaphorically online. It would be meaningful to figure out how it has been conceptualized in a systematical manner. This paper studies COVID-19 PANDEMIC metaphors in Chinese language in the framework of Conceptual Metaphor Theory from a diachronical point of view. Datum are collected from Network News Broadcast, sponsored by CCTV-1, China, the text version of 2020.1.20-2020.12.31. 561 articles and 41,144,754 words in total are included in the corpus. The method used to identify the metaphors is Metaphor Identification Procedure VU University Amsterdam (MIPVU). Based on the conceptual metaphor theory and highlighting and hiding theory, the paper categorized COVID-19 PANDEMIC metaphors into four themes: the SPREAD metaphor, the WAR metaphor, STRATEGY metaphor, metaphors used to summarize the experience. A new-generation software package #LancsBox X is used to analyze the corpus data diachronically. The result shows that WAR metaphor is the most frequent used one. HITTING FORCE metaphor used to describe the influence of economy is the only metaphor that did not lose focus all the year. During summer season, metaphor usage is much less. The usage of STRATEGY metaphor goes down from spring to summer and rises up when it comes into the winter season again. The result proves that the context plays a vital role in the appearance of new metaphors and what metaphors are more popular or prominent. With the different season, the intense of the disease influences the focus of people greatly. But the influence of economy has received relatively stable attention all the year round.

Keywords

COVID-19 PANDEMIC metaphor; Conceptual metaphor theory; highlighting and hiding; diachronic; context

1. Introduction

Covid-19 pandemic is heatedly talked on different media since it broke out. Relating metaphors sprang up to illustrate different aspects of this new disease. People use specific concepts to understand abstract concepts through mapping mechanisms. How something is presented to the audience (called "the frame") influences the choices people make about how to process that information. Frames are abstractions that work to organize or structure message meaning. In this sense, to study the metaphors relating to COVID-19 PANDEMIC is important. This article aims to figure out the diachronic pattern or characteristic of usage of COVID-19 PANDEMIC metaphors from 2020.01 to 2020.12 on Chinese official news media.

2. Literature Review

¹ Eötvös Loránd University, Intercultural Linguistics Doctoral Programme. E-mail Address: liuxiaoqi_ucas@163.com

The conceptualization of COVID-19 PANDEMIC has become a heating topic as so many metaphors sprang up online. There are comparative researches between different languages and culture (Chen, 2020; Li, 2021) There is research focuses on analyzing different reality that metaphor can lead to and gives suggestion to what metaphors should be used prioritically to conceptualize COVID-19 PANDEMIC (Semino, 2021). Peng, Yu and Tay (2023) study the function of WATER metaphor in the conceptualization of COVID-19 PANDEMIC. There is also research that focuses on the study of covid-19 metaphor in certain genres, like twitter (Wicke & Bolognesi, 2020). Liu and Tay (2023) investigated WAR metaphor conceptualization in China Daily, which is Chinese news in English. Adam (2021) studied the change of WAR metaphor in the WTO briefings from February to August, 2020. However, there is rarely any research which examines it from a diachronic perspective in Chinese Mandarin language. This paper aims to summarise the diachronical model of the conceptualization of COVID-19 PANDEMIC in China by answering following two questions: 1. What metaphors are used when people conceptualize covid-19 pandemic in different waves of pandemic in Chinese? 2. Are there any changes in the usage of covid-19 metaphor across time in Chinese? At the end of the paper, an explanation is also given to the model.

3. Conceptual Metaphor Theory

Lakoff and Johnson (1980) defined metaphor as the mapping process between the target and source domain. The more specific concepts are made use of to understand the more abstract ones. This work redefines metaphor from rhetorical level to cognition level. However, it also received criticism from different perspectives. Among them, one shortage is the total neglect of context (Kövecses, 2015). Embodiments and context are two factors that work together to form metaphors. Metaphors occur in discourse. Context is what leads a conceptual system to make the choice of a particular metaphorical expression in a given piece of discourse (Kövecses, 2015). The frequency of types of metaphor that are used involves change of the preceding discourse or social context. Kövecses (Kövecses, 2015, 2020) divided context into four big categories which can be summarized in the following table 1. In this paper, I would like to focus on the influence of situational context on the usage of metaphor and try to give an explanation to the evolvement of COVID-19 PANDEMIC metaphor from the effect of context.

Table 1. Four types of context

Context types	Examples
Situational context	The physical environment, the social situation and the cultural situation
Discourse context	Surrounding discourse, knowledge about the main elements of discourse, previous discourses on the same topic, dominant forms of discourse related to a particular subject matter
Cognitive-conceptual context	Metaphorical conceptual system, ideology, knowledge about past events, interests and concerns
Body	Particular states of body

4. Highlighting and hiding

Highlighting and hiding are important parts of the conceptual metaphor theory (Lakoff & Johnson, 1980). Metaphors both have the function of highlighting and omitting. This plays an

important role in the meaning construction process of conceptual metaphors. when a target is structured in terms of a particular source, this highlights certain aspects of the target while simultaneously hiding other aspects. In this way, metaphors can set focus of a concept or conceptual domain on certain perspective (Evans, & Green, 2018). For example, COVID-19 PANDEMIC IS WAVE (Semino, 2021). The recurring coming back and forth state of the PANDEMIC is highlighted and the facts that the pandemic can be ended with the right control measurement is hidden. COVID-19 PANDEMIC IS WAR. When pandemic is compared to war, the destruction and chaos part of PANDEMIC is highlighted and the facts that PANDEMIC cannot cause the same building damage or lack of food are hidden.

5. Method

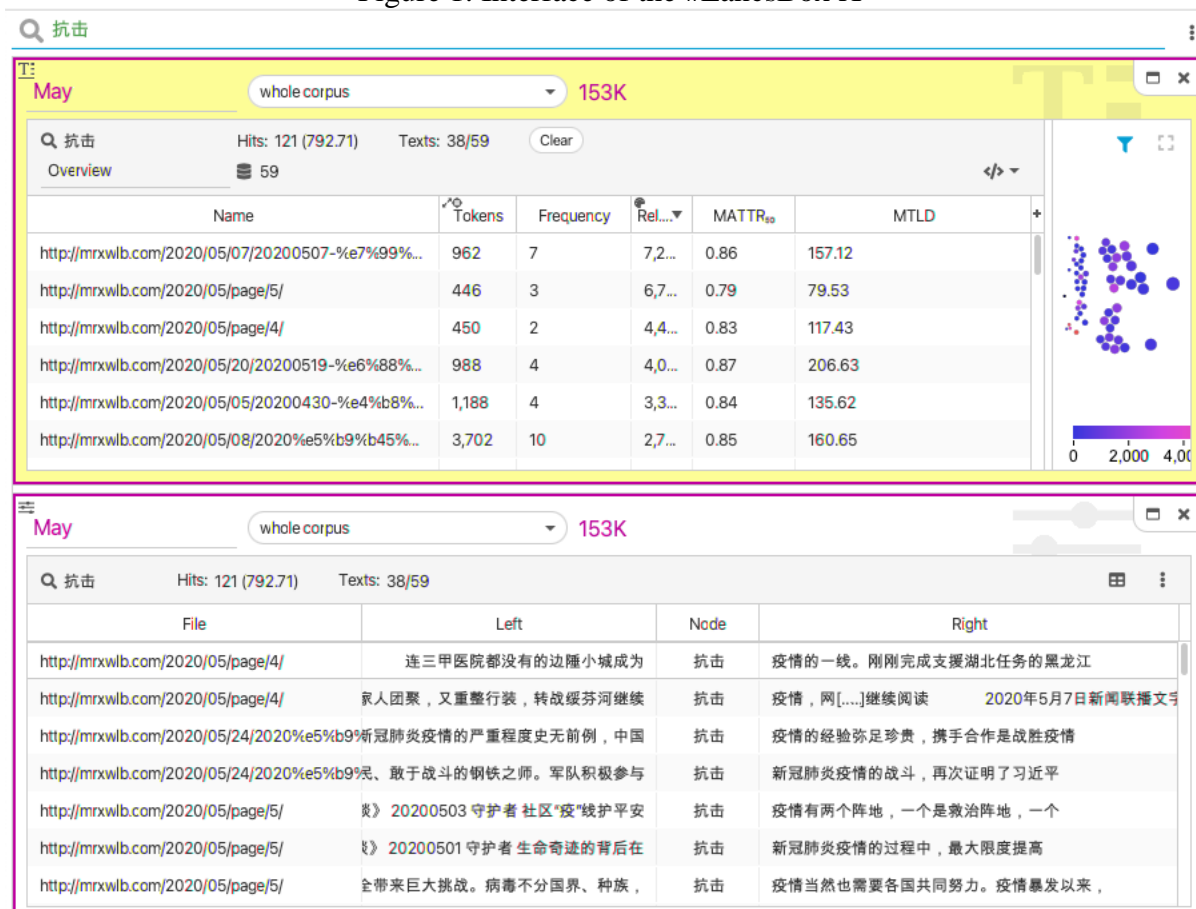
The detailed metaphor analysis is carried out in a corpus based approach, sixty pandemic reports are collected from the Network News Broadcast, sponsored by CCTV-1, China, the text version of 2020.1.20-2020.12.31. It is a daily official news report program in Mandarin in China. 561 articles and 41,144,754 words are included in the corpus. The distributions of each month is illustrated in the following table 1. The quantitative analysis on metaphor focuses first on the distribution in terms of its frequency, the analysis then focuses on the distribution of metaphors with an insight on their mapping structure. Corpus is built in the The #LancsBox X developed by Brezina and Platt (2023) is used to analyze the data. It is a new-generation software package for the analysis of language data and corpora developed at Lancaster University. It can automatically annotate Chinese language data for part-of-speech. The research then reveals the ideology that metaphors reflected in pandemic discourse, and it is accompanied by a discussion on the potential social and political implications they bring.

MIPVU is used accordingly to identify and classify the types of WAR Metaphor. The research follows three major steps—namely, (1) metaphor identification; (2) metaphor interpretation, which classifies metaphors according to Conceptual Metaphor Theory to investigate different metaphors' distribution and diachronic changes; (3) metaphors explanation, which introduces Frame Theory to reveal China's image constructed by metaphors.

Table1. distribution of articles in the corpus

Month	Number of transcripts	Words
January	57	3763,277
February	66	9614,311
March	60	8981,842
April	57	3969,32
May	59	6119,668
June	55	4773,222
July	35	597,687
August	36	605,818
September	33	581,84
October	35	959,77
November	30	529,724
December	38	648,275
Total	561	41,144,754

Figure 1. Interface of the #LancsBox X



Change of COVID-19 PANDMEIC metaphor

Metaphors help us to understand the situation in a more specific way. The metaphors found from the corpus can be categorized according to their meaning focus. In this paper, according to the semantic of the metaphors, the metaphors found are divided into four different themes. Spread metaphor, Strategy metaphor, metaphor used to summarize the experience. The usage of these metaphors are observed diachronically with month as the frequency.

The highlighted aspects of the covid-19 pandemic is divided into four stages in the following table 2. :

Table 2. Stages of Covid-19

Theme	Highlighting
1. SPREAD metaphor	Only superficial Spread of the covid
2. WAR metaphor	1. Difficulty of the situation to deal with (get the important aspects) 2. The speed and danger is emphasized as the disease is very deadly 3. To fight together with all the other countries are important
3. STRATEGY metaphor	Big exam, Chess
4. metaphors used to summarize the experience	Influence of pandemic on the other parts of the society

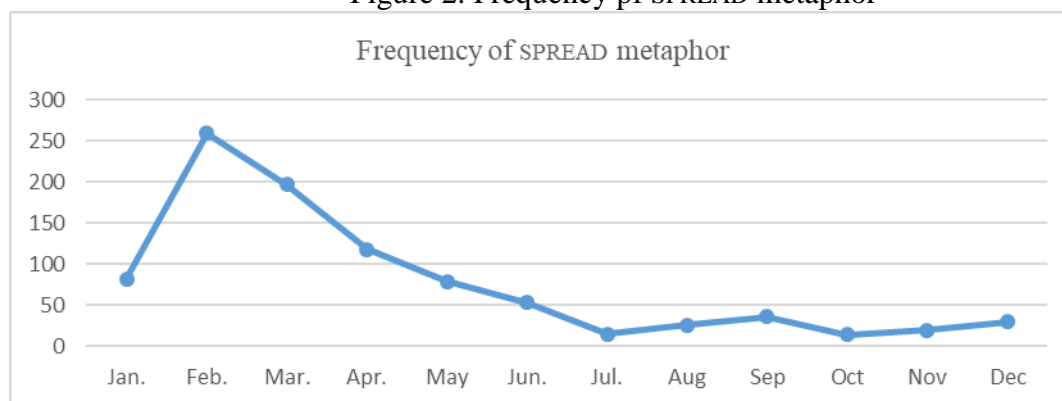
6. The diachronic usage of COVID-19 PANDEMIC metaphors

6.1 diachronic usage of SPREAD metaphor

Table 3. The number of spread terms in concordance

Part of speech	Key-words of metaphor	Frequency of Hits											
		Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec
Verb	牵动	4	8	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
	扩散	28	72	50	20	23	15	4	1	3	0	0	4
	蔓延	26	89	78	59	35	27	6	12	17	9	13	14
	堵住	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	传播	21	82	58	35	19	9	5	13	16	5	7	12
	跟踪	2	8	7	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Noun	链条	1	0	4	3	0	1	0	0	0	0	0	0
Total		82	259	197	118	79	53	15	26	36	14	20	30

Figure 2. Frequency of SPREAD metaphor



At beginning time, pandemic successfully attracted the whole country's attention and efforts. The main focus at this time is the spread of the disease. PANDEMIC is compared to GASEOUS SUBSTANCE, PLANTS and CHAIN-SHAPED SUBSTANCE. These metaphors help to understand better the way how pandemic is spreading among the crowds. TRACK metaphor reflects the result which the SPREAD metaphors lead to and indicates people's attention at this time is to figure out the spread mode of the disease as well.

PANDEMIC IS ROPE

疫情汹汹，尤其武汉，牵动人心。(2020.1.29)

Yiqing *xiongxiong* *youqi* *Wuhan* *qiandong* *Renxin*
pandemic raging.adj especially.adv Wuhan pull people.heart

'The epidemic is raging, especially in Wuhan, which affects people's hearts.'

In this metaphor, PANDEMIC is compared to a ROPE which is pulling all people's heart. It is verified also by the sprang up news and report relating to the situation in Wuhan, China. Many people more or less complained about depression and anxiety emotion with overload of these negative news online.

PANDEMIC IS A GASEOUS SUBSTANCE

我国累计报告确诊病例440例,加强部署防止疫情扩散。(2020.1.20)

Woguo *leiji* *baogao* *quezhen* *bingli* 440 *li*

1SG.country accumulate report confirm illness.case 440 case

Jiaqiang *Bushu* *fangzhi* *yiqing* *kuosan*
strength arrange prevent pandemic **spread**

‘The country has reported a total of 440 confirmed cases and strengthened deployment to prevent the **spread** of the epidemic.’

In this pandemic is compared as gas substance which is invisible and can spread around easily in the air.

PANDEMIC IS CIRRUS

为坚决遏制新型冠状病毒感染的肺炎疫情蔓延态势，国家卫健委等多部门进一步规范患者救治，加强部署措施，保障应急物资供应。(2020.1.23)

Wei *jianjue* *ezhi* *xinxingguanzhuang* *bingdu* *ganran* *de*
For firmly.ADV prevent covid-19 virus infection ASSOC

feiyanyiqing *manyang* *taishi* *guojia* *weijianwei* *deng*
pandemic spread state country health.commission etc.

Duobumen *jinyibu* *guifan* *huanzhe* *jiuzhi* *jiaqiang*
Many.ADJ.department further specification patient treat strength

bushu *cuoshi* *baozhang* *yingji* *wuzi* *gongying*
deploy measure guarantee meet.an.emergency goods supply

‘In order to resolutely curb the **spread** of pneumonia caused by the new coronavirus, the National Health Commission and other departments have further standardized patient treatment, strengthened deployment measures, and ensured the supply of emergency supplies.’

In this metaphor, pandemic is compared to the cirrus of the plants. It also vividly show how pandemic spread in a continuous way.

PANDEMIC IS A MOVING ENTITY

各地有效防控 堵住疫情传播。(2020.1.30)

Gedi *youxiao* *fangkong* *duzhu* *yiqing* *chuano*
Everywhere effectively.ADV control block pandemic spread

‘Effective prevention and control measures are taken in various places to stop the spread of the epidemic.’

This metaphor compares PANDEMIC as a MOVING ENTITY that can be stopped on the way. It still highlights the spread side of PANDEMIC.

PANDEMIC IS A CHAIN

抗击疫情，控制源头，切断传播链条，是有效防止疫情扩散蔓延的关键。(2020.1.26)

Kangji *yiqing* *kongzhi* *yuantou* *qieduan* *chuanboliantiao*
Fight.back pandemic control source cut **spread.chain**

shi *youxiao* *fangzhi* *yiqing* *kuosan* *manyang* *de* *guanjian*
is effective prevent pandemic spread spread ASSOC keypoint

‘Fighting the epidemic, controlling the source and cutting off the **chain** of transmission are the keys to effectively preventing the spread of the epidemic.’

The CHAIN metaphor visualizes the shape of pandemic and easily lead to how we can cut the chain as a reaction.

PANDEMIC IS A LIVING ENTITY THAT CAN BE TRACKED

世卫组织不建议采取更广泛的涉及旅行或贸易的限制措施，但表示将密切跟踪疫情的最新变化。(2020.1.23)

Shiweizuzhi *bujianyi* *caiqu* *geng* *guangfan* *de* *sheji*
WTO not.neg.suggest take more.ADJ broad.ADJ ASSOC relate

lvxing *huo* *maoyi* *de* *xianzhi* *cuoshi* *dan* *biaoshi*
travel or trade ASSOC limit measure but express

jiang *miqie* *genzong* *yiqing* *de* *zuixin* *bianhua*
will frequently.ADV **track** pandemic ASSOC newest.ADJ change

‘The WHO does not recommend broader restrictions involving travel or trade, but says it will closely **track** the latest changes in the epidemic.

The highlight part of PANDEMIC is still the spread in the TRACK metaphor.

6.2 Diachronic usage of WAR metaphor

Table 4. The number of war terms in concordance

Part of speech	Keywords of war metaphor	Frequency of Hits											
		Jan.	Feb.	Mar.	Apr.	May	Jun.	Jul.	Aug.	Sep.	Oct.	Nov.	Dec.
Verb	抗击	21	379	298	148	121	88	41	38	111	29	23	25
	战	2	28	34	10	5	6	2	2	3	0	0	4
	打赢	8	86	41	17	16	7	2	4	2	0	0	0
	战胜	3	143	73	80	55	22	1	28	11	3	5	3
	败	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	冲锋	0	29	12	8	4	0	1	2	2	0	0	0
Noun	战场	5	31	23	12	6	2	1	1	1	0	0	3
	防线	1	41	21	32	8	6	3	1	8	0	1	6
	火线	0	11	20	3	0	0	1	0	0	0	0	0
	战斗	18	49	52	15	13	3	2	0	3	0	1	0
	堡垒	2	8	6	3	1	1	1	0	0	0	0	0
	医患队伍	1	40	25	11	13	2	2	4	2	0	0	1
	稳定军心	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	武器	1	9	5	10	8	4	0	1	0	0	2	0
	硬仗	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	战线	0	10	21	1	5	0	2	0	2	0	0	0
	第一线	13	65	31	6	9	0	3	2	2	1	1	0
	大战	0	10	5	4	3	0	0	0	7	1	1	0
总体战、人民战、狙击战	0	30	19	10	8	1	2	0	6	1	0	0	
Adj.	并肩作战	0	25	24	8	4	2	0	0	0	0	0	0
Total		75	996	716	379	279	124	64	83	160	35	34	43

Figure 3. Frequency of war metaphor

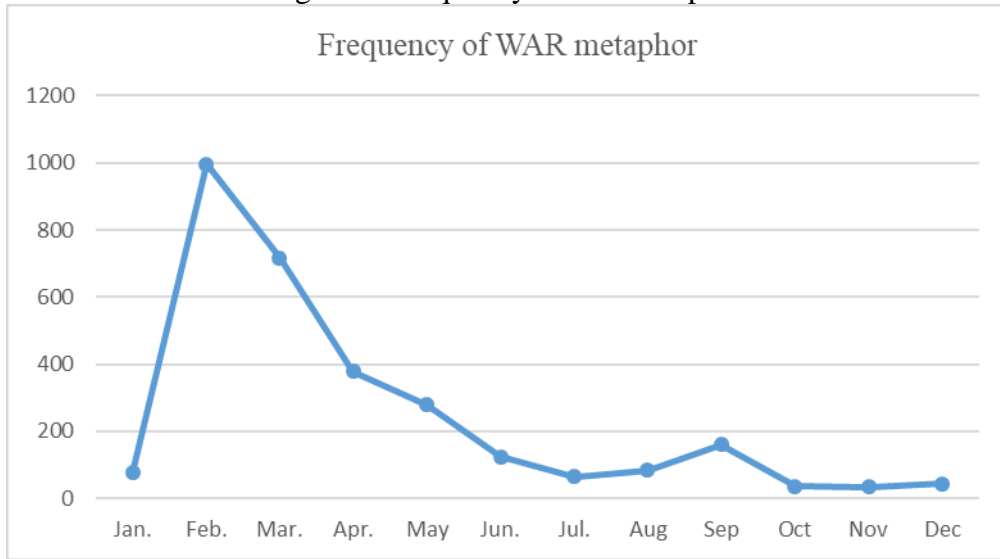
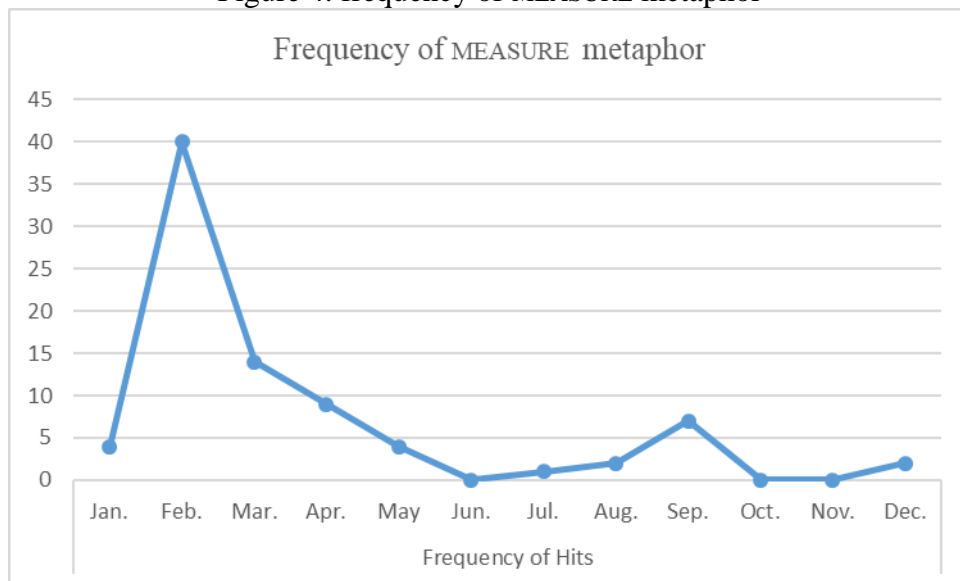


Table 5. The number of MEASURE terms in concordance

Part of speech	Key-words of metaphor	Frequency of Hits											
		Jan.	Feb.	Mar.	Apr.	May	Jun.	Jul.	Aug.	Sep.	Oct.	Nov.	Dec.
Verb	过关	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	逆向而行	0	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
	赛跑	4	36	11	7	2	0	1	2	6	0	0	2
	化解	0	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0
Total		4	40	14	9	4	0	1	2	7	0	0	2

Figure 4. frequency of MEASURE metaphor



With the track of the disease, experience of how to deal with the disease is accumulating with time passing by. PANDEMIC is understood from many different aspects like: How deadly the disease is and how difficult the situation is to deal with. The roles of government, doctors and nurses play in this pandemic time are also highlighted at this stage.

PANDEMIC IS A TOLL-GATE

我们过年，白衣天使帮我们过关。(2020.1.25)

<i>Women</i>	<i>guonian</i>	<i>baiyitianshi</i>	<i>bang</i>	<i>women</i>
1SG	celebrate.spring.festival	white.coat.angels.	help	1SG

guoguan

pass.toll.gate

‘We celebrate the New Year, and the angels in white help us pass the **customs**.’

TOLL GATE shows that PANDEMIC is an obstacle on the journey.

PANDEMIC IS CRISIS TIME

各级党委要在这场严峻斗争的实践中考察识别干部，激励引导广大党员、干部在**危难时刻**挺身而出、英勇奋斗、扎实工作，经受住考验，紧紧依靠人民群众坚决打赢疫情防控阻击战。(2020.1.27)

<i>Gejidangwei</i>	<i>yao</i>	<i>zai</i>	<i>zhe</i>	<i>chang</i>	<i>yanjun</i>	<i>douzheng</i>
All.level.party.committee	need	at	DEM	CL	tough.ADJ	fight

<i>de</i>	<i>shijian</i>	<i>zhong</i>	<i>kaocha</i>	<i>shibie</i>	<i>ganbu</i>	<i>jili</i>	<i>yindao</i>
ASSOC	practice	in	observe	recognize	leader	motivate	lead

<i>guangda</i>	<i>dangyuan</i>	<i>ganbu</i>	<i>zai</i>	<i>weinan</i>	<i>shike</i>	<i>tingshenerchu</i>
wide.ADJ	party.member	leader	at	crisis.ADJ	time	stand.up

<i>yingyongfendou</i>	<i>zhashigongzuo</i>	<i>jingshouzhu</i>	<i>kaoyan</i>	<i>jinjin</i>
bravely.ADV.Fight	take.solid.steps	stand	test	closely.ADV

<i>yikao</i>	<i>renmin</i>	<i>qunzhong</i>	<i>jianjue</i>	<i>daying</i>	<i>yiqing</i>	<i>fangkong</i>
depend	people	people	decisively.ADV	win	pandemic	control

jujizhan

battle

‘Party committees at all levels must inspect and identify cadres in the practice of this severe struggle, encourage and guide party members and cadres to stand up, fight bravely, work hard in **times of crisis**, withstand the test, and rely on the people to resolutely win the epidemic prevention and control Fighting.’

The FORCE metaphors are used to conceptualize pandemic and reflects the big efforts needed in the battle against the PANDEMIC.

PANDEMIC is described as DIFFICULT TIME.

PANDEMIC IS WAR

same example sentence with previous metaphor

‘Party committees at all levels must inspect and identify cadres in the practice of this severe struggle, encourage and guide party members and cadres to stand up, fight bravely, work hard in **times of crisis**, withstand the test, and rely on the people to resolutely win the epidemic prevention and control Fighting.’

Here PANDEMIC is described as DIFFICULT FIGHT. All these above three metaphor focus on the difficult part during the process to deal with the disease.

PANDEMIC IS WAR

WAR metaphor is the most frequently used metaphor throughout the whole period of pandemic time. News reports about the pandemic show a great tendency in using large amount of war metaphors while reporting the virus events and pandemic situations. These reports not only raise the public's awareness on the crisis, but also strengthen people's confidence. They play an important role in mobilizing the society to actively respond to the pandemic.

Kövecses (2018) pointed out the fact that metaphor can construct reality. What is worth to be pointed out is about the evolvement of WAR metaphor during the one year time. At the beginning time, COVID-19 PANDEMIC is simply conceptualized as WAR with the usage of words like 斗争 *douzheng* 'fight', 抗击 *kangji* 'fight'. There are a lot of derivative war metaphors. Some specific applications of WAR metaphors appear to be empowering and motivating, thus play an crucial role in the Covid-19 treatment by facilitating pandemic understanding, mobilizing the nation and arousing emotional identity. Others convey strong political implications so as to address a political stance or make criticism. Having the function to mobilize society, transmit political stance and facilitate pandemic understanding, war metaphors play an important role in uniting the public and international community to fight the virus together. War metaphors in Network News Broadcast, sponsored by CCTV-1 reports perform a major function to mobilize the nation, and express a political stance that's highly in line with China's central government.

PANDEMIC IS PEOPLE'S WAR/COMPREHENSIVE WAR/CONTAINMENT OPERATION

疫情防控是一场人民战争、总体战、阻击战，每一位中国公民都在以不同方式参与这场战斗(2020.3.31)

<i>Yiqing</i>	<i>fangkong</i>	<i>shi</i>	<i>yichang</i>	<i>renminzhanzheng</i>	<i>zongtizhan</i>
Pandemic	control	is	one.CL	people.war	
	comprehensive.ADJ.war				
Jujizhan			<i>mei</i>	<i>yiwei</i>	<i>zhongguo</i>
	<i>gongmin</i>	<i>dou</i>			
containment.operation.war		every	one.CL	Chinese	citizen
					all
<i>zai</i>	<i>yi</i>	<i>butong</i>	<i>fangshi</i>	<i>canyu</i>	<i>zhechang</i>
DUR	<i>zhandou</i>	with	different.ADJ	way	join
	this.CL	battle			

'Pandemic prevention and control is people's war, comprehensive campaign, and containment operation. Every Chinese citizen is taking part in this battle in different ways'

CORONAVIRUS IS AN ENEMY THAT RESPECTS NO BORDERS

病毒没有国界，疫情不分种族（2020.5.20）

<i>bingdu</i>	<i>meiyou</i>	<i>guojie</i>	<i>yiqing</i>	<i>bufen</i>	<i>zhongzu</i>
virus	NEG.has	border	pandemic	NEG	ethnic.group

'Virus has no border and pandemic cannot divide the ethnic group'

The WAR metaphor indicates the change of the cognition of PANDEMIC. At the beginning time, PANDEMIC is just WAR. Then it became PEOPLE'S WAR, COMPREHENSIVE WAR and finally it evolved into the WORLDWIDE ENEMY instead of just enemy of one country. The appearance of the PEOPLE'S WAR, COMPREHENSIVE WAR variants reflects that the central government realize the importance of the mutual effort of people all over the country. The WORLDWIDE ENEMY metaphor is influenced by the context of the worldwide spread of the disease. These different conceptualization differ in terms of the attitudes they express or reinforce.

CORONAVIRUS IS CONVERSE DIRECTION

在抗击疫情的武汉，记者在街上看到不少快递小哥的身影。他们逆向而行，往来于医院站点之间，把急需的物资及时送到。(2020.1.29)

Zai	kangji	yiqing	de	wuhan	jizhe	
At	fight street.on	jieshang	pandemic	ASSOC	wuhan	journalist at
kandao	bushao	kuaidi	xiaoge	de	shenyang	tamen
see	NEG.few 3SG.PL	delivery	young.brother	POSS	figure	
nixiangexing	zhandian	zhijian	wanglai	yu	hospital	station
converse.ADJ.direction.and.walk between		go.come	at			

ba jixude wuzi jishi songdao
BA urgently.needed.ADJ material in.time deliver.arrive
'In Wuhan, which is fighting the epidemic, reporters saw many courier boys on the streets. They traveled in **the opposite direction**, traveling between hospital sites to deliver urgently needed supplies in a timely manner.

Running to the direction where there is PANDEMIC is regarded as running towards the CONVERSE DIRECTION. The danger of pandemic is emphasized here.

CORONAVIRUS IS A RUNNER COMPETING WITH PEOPLE

心系武汉，见证与疫情赛跑的中国速度。(2020.1.29)

Xin	xi	wuhan	jianzheng	yu	yiqing	saipao
Heart tie		wuhan	see	with	pandemic	com-
pete.run						

de zhongguo sudu
ASSOC China speed
'With Wuhan at heart, witness China's speed in **racing against** the epidemic'
This metaphor shows that one of the most important factor or figured factor during this stage is the speed of all types of reaction to the relative situation.

CORONAVIRUS IS A SUBSTANCE THAT CAN BE DISSOLVED

中国在全国范围内建立了比较完善的疾病预防控制体系，并与全球同行及时分享信息，相信中国有能力化解此次疫情。(2020.1.29)

Zhongguo	zai	quanguo	fanweinei	jianlile	
China	at	whole.ADJ.country	range.in	build.PFV	relative
wanshande	jibing	yufang	kongzhi	tixi	bing
perfect.ADJ	illness	prevent	control	system	and
yu	quanqiu	tongxing	jishi	fen-	
xiang	xinxi	together.ADV.walk	on.time	share	infor-
with	whole.world				
mation					
xiangxin	zhongguo	you	nengli	huajie	cici
believe	China	has	capability	dissolve	DEM.CL
yiqing	pandemic				

'China has established a relatively complete disease prevention and control system across the country and has promptly shared information with global counterparts. We believe that China has the ability to **resolve** this **EPIDEMIC**.'

The PANDEMIC is regarded as substance that can be dissolved in the liquids or the substance like ice that can melt. It proves that the central government gain the confidence and is determined to eliminate the PANDEMIC.

6.3 Diachronic usage of STRATEGY metaphor

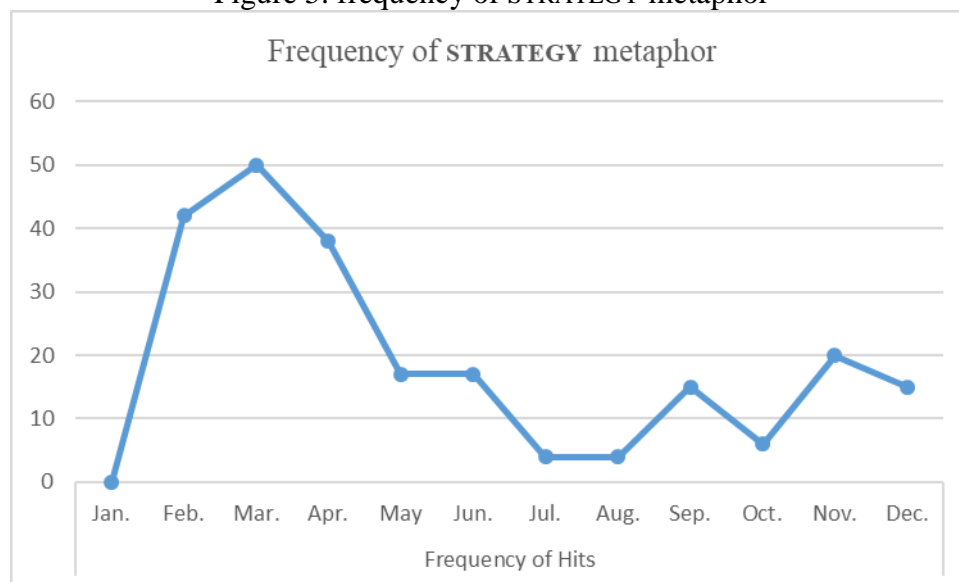
The third stage shows that key points and effective strategies are got in the fight with PANDEMIC.

At the third stage, some effective experiences that can help to control the pandemic and key points that needs more attention are got. The COMPLEX GAME SYSTEM and EXAM are used to conceptualize the strategy which are used to solve the problem step by step. EXAM metaphor shows that great importances are attached to the PANDEMIC. The CLOTHES metaphor reflects the undertaken action. All these three metaphors can support the statement that this is a stage that confidence and experience to deal with the pandemic is built up already. The OPPORTUNITY metaphor is the rare positive metaphor. It highlight the part of the society or technology which became more developed because of the PANDEMIC.

Table 6. The number of STRATEGY terms in concordance

Part of speech	Keywords of metaphor	Frequency of Hits											
		Jan.	Feb.	Mar.	Apr.	May	Jun.	Jul.	Aug.	Sep.	Oct.	Nov.	Dec.
Noun	大考	0	19	15	13	5	3	0	0	7	3	1	2
	棋	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	局	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	挑战	0	21	32	19	11	12	4	4	8	3	19	13
	机遇	0	0	2	5	1	1	0	0	0	0	0	0
Total		0	42	50	38	17	17	4	4	15	6	20	15

Figure 5. frequency of STRATEGY metaphor



CORONAVIRUS IS A BIG EXAM

这次疫情是对我国治理体系和能力的一次大考，我们一定要总结经验、吸取教训。(20.2.15)

Zheci yiqing shi dui woguo zhili
 tixi he
 DEM.CL pandemic is to 1SG.COUNTRY
 govern system and

nengli *de* *yici* *dakao* *women* *yiding*
capability ASSOC one.CL big.ADJ.exam 1SG.PL definitely.ADV
need

zongjie *jingyan* *xiqu* *jiaoxun*
summarize experience absorb lesson
'This epidemic is a **big test** for our country's governance system and capabilities. We must sum up our experience and draw lessons.'

EXAM metaphor is a Chinese cultural metaphor in the Chinese social context. A BIG EXAM usually can decide the fate of the attender and needs comprehensive and strategic plan to prepare for passing it. It means that we need to take care of every aspects of the whole procedure in order to win the battle with COVID-19.

PANDEMIC IS A CHESS GAME

在攻坚克难之时，更需要我们全国一盘棋，一方有难、八方支援。(2020.2.15)

Zai *gongjiankenan* *zhi* *shi* *geng*
xuyao *women*
At overcome.difficulty ASSOC time more need
1SG.PL

quanguo *yipan* *qi* *yifang* *you*
nan *bafang*
whole.ADJ.country one.CL chess one.part has
difficulty eight.parts

zhiyuan
help

'When overcoming difficulties, we need **a game of chess** across the country. When one side is in trouble, all parties will support it.'

CHESS metaphor is formed through the usage of **words** like “局ju, 棋qi chess”. It's a part of Chinese traditional culture. Not only each move but also plan of the whole situation is vital in the game. The whole game can be lost if one wrong move is undertaken. Through the metaphor, it is also conveying the importance of take the whole situation into consideration and make the following move carefully.

PANDEMIC IS A SITUATION THAT PEOPLE HAVE NO CLOTHES TO WEAR

岂曰无衣，与子同袍，疫情当下的对口支援是“掏家底”式的无私援助。(2020.3.15)

qi *yue* *wu* *yi* *yu* *zi* *tong*
pao *yiqing* *dangxia*
How say NEG clothes with 2SG share
clothes pandemic current.time

de *duikou* *zhiyuan* *shi* *taojiadi* *shi*
de *wusi*
ASSOC relative support is all.in type
ASSOC selfishness

yuanzhu
support

‘How can we say that we **have no clothes** and we shall share the robe? The counterpart support during the current epidemic is selfless assistance in the form of ‘sparing no effort.’ This clothes metaphor refers to the serve of masks and other medical products which are in shortage during the pandemic time. The situation of lack of the protection products is metaphorically described as people does not have clothes to wear. Except the strategy plan part, the practical part of the situation is also taken care of.

PANDEMIC IS CHALLENGE/OPPORTUNITY

疫情是**挑战**，又是**机遇**。面对疫情，各地着力于新技术、新装备、新业态的应用，也显现出产业转型发展新动向。(2020.3.31)

Yiqing shi tiaozhan youshi jiyu
miandui yiqing
Pandemic is challenge also.is opportunity face
pandemic

gedi zhuoli yu xin jishu
xin zhuangbei
everywhere put.effort to new.ADJ technology
new.ADJ equipment

xin yetai de yingyong
ye xianxianchu
new. ADJ commercial activities ASSOC application also indi-
cate.up

chanye zhuanxing fazhan xin dongxiang
industry transformation develop new trend
‘The epidemic is both **a challenge** and **an opportunity**. In the face of the epidemic, various regions have focused on the application of new technologies, new equipment, and new business formats, and have also shown new trends in industrial transformation and development.’

The positive aspect of the pandemic is highlighted here.

6.4 Diachronic usage of WEATHER metaphor

The fourth stage is the time when the pandemic is under control. The central government starts to look backward and summarise the gains and losses. WEATHER metaphors are very frequently resorted to describe the pandemic.

Table 7. The number of WEATHER terms in concordance

Part of speech	Key-words of metaphor	Frequency of Hits											
		Jan.	Feb.	Mar.	Apr.	May	Jun.	Jul.	Aug.	Sep.	Oct.	Nov.	Dec.
noun	风雨	0	5	5	1	0	0	0	0	2	2	0	3
	惊涛骇浪	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	1
	阴霾	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1
	冲击	0	18	26	28	20	25	19	22	12	12	13	21
	零星	0	0	2	1	4	0	0	0	0	0	0	1
	Total	0	6	6	2	0	0	0	0	5	3	1	5

Figure 6. frequency of STRATEGY metaphor

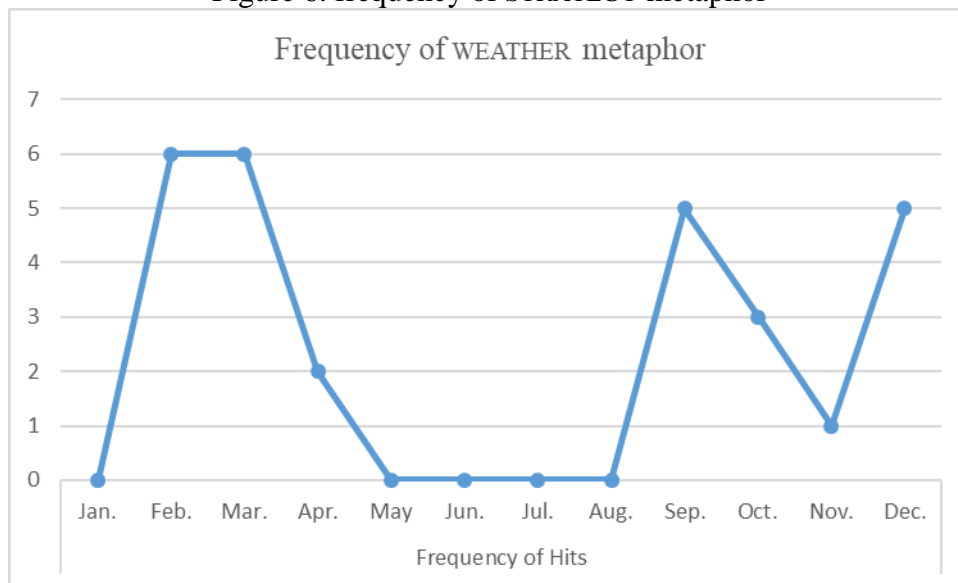
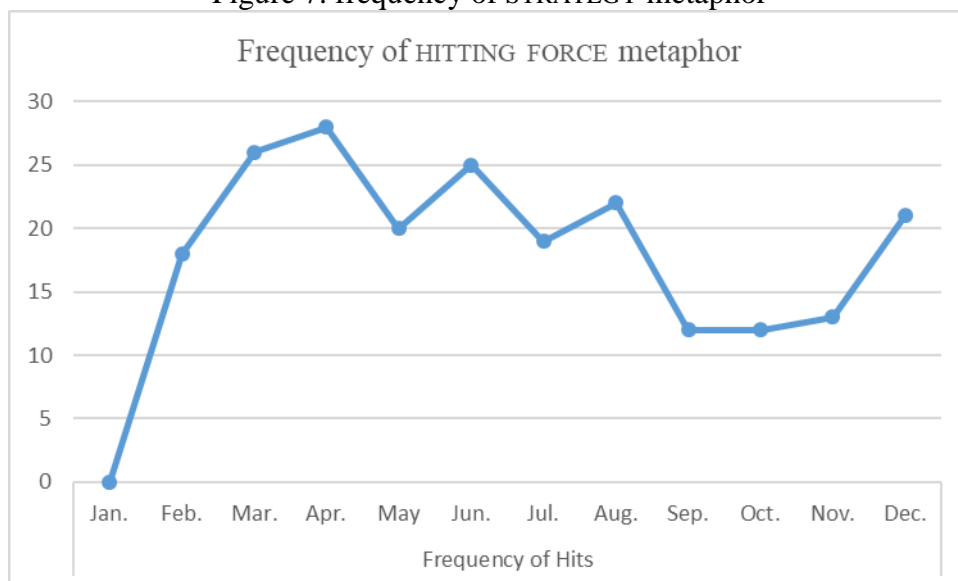


Figure 7. frequency of STRATEGY metaphor



PANDEMIC IS HITTING FORCE

疫情对体育行业造成了较大的冲击。(2020.2.26)

<i>Yiqing</i>	<i>dui</i>	<i>tiyu</i>	<i>hangye</i>	<i>zaocheng</i>	<i>le</i>
<i>jiaodade</i>		<i>chongji</i>			
Pandemic	to	sport industry	lead.to		PFV
relative.big.ADJ		hit			

‘Pandemic had a great impact on the sport industry.’

With change of the situation of the social context, the focus was turned to other parts of the society as well, like economy. So the **FORCE** metaphor which illustrates the influence of pandemic on the economy. The diachronic data shows that influence of pandemic has always been a focus the whole year in 2020 and did not show decrease in numbers like other metaphors.

PANDEMIC IS SPORADIC STAR

国内疫情总体呈零星散发状态，防范疫情反弹任务仍然艰巨繁重。(2020.5.15)

Guonei yiqing zongti cheng lingxing sanfa

In.the.country pandemic overall present sprodic.star
scattered.ADV.happen

zhuangtai fangyi fantan renwu regran

state prevention.pandemic rebound task
still

jianjufanzhong

arduous.ADJ.heavy.ADJ

‘The domestic epidemic situation is generally **sporadic**, and the task of preventing a rebound of the epidemic is still arduous and arduous.’

This metaphor talks about the intensity of pandemic. Sporadic star shows that pandemic is under control. It is measured by the number of infected people.

PANDEMIC IS RAIN/WIND/TERRIFYING WAVES/HAZE

抗疫斗争伟大实践再次证明，中国共产党所具有的无比坚强的领导力，是风雨来袭时中国人民最可靠的主心骨；中国人民所具有的不屈不挠的意志力，是战胜前进道路上一切艰难险阻的力量源泉；中国特色社会主义制度所具有的显著优势，是抵御风险挑战、提高国家治理效能的根本保证；新中国成立以来所积累的坚实国力，是从容应对惊涛骇浪的深厚底气；(2020.10.16)

*Kangyi douzheng weida shijian zaici
zhengming*

Anti-pandemic fight great .ADJ practice
again prove

zhongguogongchandang jianqiang de suojuyou de wubi

Chinese.communist.ADJ.party own ASSOC uncomparable
tough

*lingdaoli shi fengyu laixishi zhongguorenmin
zuikekao*

leadership is wind.rain come.attack.time Chinese
most.dependable

*de zhuxingu zhongguorenmin suojuyou
de buqubunao*

ASSOC backbone Chinese own
ASSOC NEG.bend.NEG.bend

<i>de</i> ASSOC	<i>yizhili</i> willpower	<i>shang</i> is on	<i>shiqie</i> win all	<i>zhansheng</i> win all	<i>qianjin</i> progress	<i>daolu</i> road
<i>jiannaxianzu</i> difficulty.nese.characteristic	<i>zhongguotese</i> hardship nese.characteristic	<i>de</i> ASSOC socialism	<i>liliang</i> strength	<i>shehuizhuyi</i> strength	<i>yuanquan</i> source	Chi-
<i>suojuyou</i> own	<i>diy</i> challenge	<i>de</i> ASSOC challenge	<i>xianzhuyoushi</i> proninent.ADJ.advantage	<i>tiaozhan</i> advantage	is	<i>shi</i> resist risk
<i>tigao</i> improve	<i>guojia</i> country garanteen	<i>zhili</i> country	<i>xiaoneng</i> govern efficiency	<i>de</i>		<i>genben</i> ASSOC core
<i>xinzhongguo</i> new.ADJ.China solid.ADJ	<i>chengli</i> found	<i>yilai</i> since	<i>suojilei</i> accumulated	<i>de</i> ASSOC		
<i>guoli</i> hailang country.power terrifying.ADJ.wave	<i>shi</i> de is	<i>congrong</i> ease.ADV ASSOC		<i>yingdui</i> confront		<i>jingtiao-</i>
<i>shenhou</i> profound.ADJ	<i>diqi</i> confidence					

Very rich WEATHER metaphors can be found here. The PANDEMIC is conceptualized as RAIN/WIND/HAZE/WAVE. All of them can be categorized in force metaphor.

PANDEMIC IS HAZARDS

世界各国人民要携起手来，风雨同舟，早日驱散疫情的阴霾，努力建设更加美好的地球家园。(2020.12.31)

<i>shijie</i> world	<i>geguo</i> every.country wind.rain.same.ADJ.boat	<i>renmin</i> people	<i>yao</i> need	<i>xieqishoulai</i> hand.in.hand
<i>zaori</i> early.ADJ.date build	<i>qusan</i> gengjia chase.away more	<i>yiqing</i> pandemic	<i>yinmai</i> haze	<i>nuli</i> strive

meihaode *diqu* *jiayuan*
beautiful.ADJ earth home

‘People from all over the world should join hands and stand in the same boat through thick and thin to dispel the **haze** of the epidemic as soon as possible and strive to build a better planet home.’

WEATHER metaphors vividly reflect what had Chinese people had been through together with the Communist Party of China, the difficulty of the whole country has faced with and also the bravery and strength of Chinese people and the leaders.

In general, the media holds a positive attitude towards China’s response to COVID-19 PANDEMIC, reflecting the Chinese government is determined and confident to deal with COVID-19 PANDEMIC. In the prevention and control of the pandemic, the Chinese government has also been able to eliminate the virus from one area to the other to prevent the import of foreign countries to curb its spread in China. The effective measures of prevention and control have been praised by other countries.

7. Conclusion

The study shows that WAR metaphor is the most frequently used metaphor. The BIG exam metaphor is the second and the NATURE metaphors are used at the beginning talking about what we are faced with and end of the pandemic when summarize what people have gone through. WEATHER metaphors are used at the beginning and end of the year. The pandemic as a HITTING FORCE on economy and people’s psychology got the attention all the year. The attention on pandemic is fewer during the summer season. Metaphors used to talk about the pandemic drop down from January to the end of year generally.

The conceptualization of COVID-19 PANDEMIC in Chinese changed with the passing of time and improvement of the cognition and knowledge of the disease. This study reflects change of Chinese’s focus of the event. This study contributes a new perspective to study the conceptualization of COVID-19 PANDEMIC. This can help to make us understand this new disease better. For further study, the diachronical model of English conceptualization of COVID-19 PANDEMIC is also necessary to be figured out.

References

- [1] Adam, M. (2021). *Ethical Lingua*. 2(8).
- [2] Chen, L. (2020). A Comparative Study of the Metaphors in the Coverage of Covid-19 by Mainstream Media in China and the United States. *The Frontiers of Society, Science and Technology*, 2(7).
- [3] Evans, V., & Green, M. (2018). *Cognitive linguistics: An introduction*. Routledge.
- [4] Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford University Press, USA.
- [5] Kövecses, Z. (2018). Metaphor in media language and cognition: A perspective from conceptual metaphor theory. *Lege Artis*, 3(1), 124-141.
- [6] Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge University Press.
- [7] Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- [8] Li, Z. (2021). War Metaphors in COVID-19: Analysis of Similarities and Differences in Descriptive Frames of Chinese and American Leaders on Epidemic Spread. *International Journal of Social Science and Education Research*, 4(1), 70–83.
- [9] Liu, Y., & Tay, D. (2023). Modelability of WAR metaphors across time in cross-national COVID-19 news translation: An insight into ideology manipulation. *Lingua*, 286, 103490. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2023.103490>

- [10] Semino, E. (2021). “Not Soldiers but Fire-fighters”–Metaphors and Covid-19. *Health Communication*, 36(1), 50–58.
- [11] Wicke, P., & Bolognesi, M. M. (2020). Framing COVID-19: How we conceptualize and discuss the pandemic on Twitter. *PloS One*, 15(9), e0240010.

Conceptualization of money in Spanish proverbs: a cognitive perspective

Polina OLENEVA¹

Abstract

This article aims to examine the figurative aspects present in money-related proverbs in Spanish. A collection of proverbs was gathered from various sources, including dictionaries, prior research, and online resources. The study utilized the Conceptual Metaphor Theory proposed by Lakoff and Johnson (1980), along with Kövecses' (2018) money-related conceptual framework. The analysis revealed that money is represented as both the underlying concept and the concept being described in Spanish proverbs. This investigation aimed to delve into the conceptual metaphors used in money-related proverbs in Spanish. It is suggested that future research explore metaphorical expressions in other proverbial domains and in other languages.

Keywords

Spanish proverbs, money, money proverbs, the conceptualization of money, Conceptual Metaphor Theory.

1. Introduction

As outlined by de Saussure², meaning is comprised of two components: one tied to language itself and another that extends beyond language's boundaries. This dynamic interplay exists between linguistic expressions, or signifiers, and the realities they represent, known as the *signified*. This mental interplay allows language users to organize their knowledge and structure their experiences within the world through language. These two cognitive processes, involving schema formation and categorization, are referred to as conceptualization³, which operates within the realm of cognitive semantics closely intertwined with language and the meanings it conveys⁴. Proverbs serve as illustrative instances of how conceptualization unfolds.

Moreover, meaning is not solely reliant on language structures and sensory perceptions. Various factors, such as culture, personal experiences, and shared knowledge, contribute to meaning beyond the confines of language. These extralinguistic elements can imbue meaning derived from our embodied experiences, rendering meaning a pivotal facet of "mind, language, and culture"⁵. One domain where these three dimensions intersect is in idiomatic expressions. The Collins Cobuild Dictionary of Idioms defines idioms as "groups of words that collectively possess a distinct meaning differing from the individual meanings of each

¹ Polina Oleneva, Eötvös Loránd University, oleneva_polina@protonmail.com

² See de Saussure [2: 66-67].

³ See Sharifian [15: 188].

⁴ See Langacker [9: 4].

⁵ See Kövecses [5: 3].

word" ⁶. Consequently, the meaning of idioms cannot be deciphered by considering their individual components in isolation⁷.

To put it differently, the essence of meaning within language rests on a dual foundation: the linguistic expressions, referred to as signifiers, and the realities they symbolize, known as signified. Language users employ cognitive mechanisms like schematization and categorization, collectively termed conceptualization, to structure their understanding and experiences within the world. Proverbs stand as a tangible illustration of how this conceptualization unfolds within language. However, the scope of meaning extends beyond the confines of language structures and sensory perceptions. External elements like culture, personal experiences, and shared knowledge also contribute significantly to meaning. Idiomatic expressions exemplify how these external influences collaborate with language, producing meaning that goes beyond the straightforward interpretations of individual words.

Consequently, the present investigation aims to delve into the significance embedded within certain Spanish proverbs, reflecting the reality of our world. Our primary objective revolves around dissecting the metaphorical aspects present in money-related proverbs in Spanish. Building upon Kövecses⁸ assertions, further exploration is warranted regarding the FORCE metaphor pertaining to money. This study seeks to thoroughly examine the realm of money within select metaphorical Spanish proverbs. Moreover, special emphasis will be placed on dissecting the implications of the FORCE metaphor concerning money, while also encompassing an analysis of other conceptual metaphors linked to the monetary domain.

To be more precise, the forthcoming investigation necessitates addressing the subsequent research inquiries:

1. To what degree can the Conceptual Metaphor Theory offer insights into the metaphorical dimensions inherent in specific money-related proverbs in Spanish?

2. What are the principal conceptual metaphors that emerge from money-related proverbs in Spanish?

The primary research approaches encompassed within this study entail a comprehensive review of relevant literature alongside a comparative scrutiny of available sources. Furthermore, there is an intention to carry out a statistical frequency analysis, aiming to unveil the predominant themes addressed by money-related proverbs in Spanish.

2. Theoretical background of the research

Proverbs typically exhibit the quality of idiomatic expression due to the prevalence of proverbs that derive from idioms. According to Mieder ⁹, a proverb is described as "a concise and widely known utterance of traditional wisdom, truth, ethics, and established viewpoints, often presented in a metaphorical, fixed, and memorable structure, passed down through generations." This definition serves to differentiate between proverbs and idioms. Drawing from this definition, a proverb constitutes a full sentence, while an idiom is a collection of words, not necessarily forming a complete sentence ¹⁰. Consequently, the scope of data within this study will be confined to proverbs. Metaphor can be defined as the process of "interpreting one abstract conceptual domain by means of another more concrete conceptual

⁶ See Sinclair [16: iv].

⁷ See Kövecses and Szabo [4: 326].

⁸ See Kövecses [7].

⁹ See Mieder [11: 3].

¹⁰ See Belkhir [1: 559].

domain" ¹¹. In essence, metaphor involves perceiving one entity through the lens of another ¹². Consequently, there exists a central domain (referred to as the target domain) that is comprehended through the framework of another domain (known as the source domain). The former domain is often abstract, while the latter domain tends to be more concrete¹³.

For instance, consider the proverb "Money talks," where a conceptual metaphor, such as MONEY IS A PERSON is employed. Here, the source domain is represented by a human being, and the target domain revolves around the concept of the influence of money. This notion of the target domain being understood in terms of the source domain is rooted in the connection between these two domains. The Conceptual Metaphor Theory ¹⁴ elucidates this type of connection through mappings, which are systematic correspondences linking the two domains. The analysis conducted within this research study will adhere to the framework provided by the Conceptual Metaphor Theory.

The majority of idioms and proverbs related to money that possess a high level of idiomaticity is rooted in metaphorical usage ¹⁵. In this perspective on metaphor, the notion of money represents the 'target domain,' while that of a 'moving' liquid symbolizes the 'source domain.' This concept of a 'moving substance/object/liquid' source domain serves as a primary framework for conceptualizing money. This framework is not just limited to everyday language but is also prevalent in specialized domains like economics, finance, and commerce, as evident in phrases such as currency, cash flow, money circulation, liquidity, and frozen assets—all of which incorporate liquid-related terminology ¹⁶. Despite money's significant role in daily life, the FORCE metaphor has not received extensive attention from linguists in the realm of money-related metaphors.

Recently Oleneva¹⁷ examined metaphorical elements in money-related proverbs across English and Russian languages. Using proverbs from various sources, the study applied the Conceptual Metaphor Theory and Kövecses' force money system for analysis. The analysis showed money concepts can be both source and target domains in both languages. However, English proverbs tend to use money as a source domain more often, while Russian proverbs mostly treat it as a target domain. While the paper's exploration of metaphorical dimensions in cross-linguistic proverbs is commendable, it is limited by a small proverb sample and heavy reliance on specific theories. To expand its scope, future research should explore metaphors in different proverbial domains in both English and Russian.

Moreover, Oleneva¹⁸ conducted an investigation exploring how money is conceptualized in English anti-proverbs. The study aimed to uncover metaphorical meanings related to money within this subset of anti-proverbs. Using the Conceptual Metaphor Theory and insights from Kövecses¹⁹, the author analysed 170 English anti-proverbs about money, focusing on source domains like force, humans, objects, plants, and animals. Despite the meticulous analysis, the analysed number of anti-proverbs examined might not capture the full range of money metaphors in English. Relying heavily on the Conceptual Metaphor Theory and Kövecses' work could potentially limit diverse perspectives on the concept of

¹¹ See Kövecses [6: 4].

¹² See Lakoff & Johnson [8: 5].

¹³ See Kövecses [6: 4].

¹⁴ See Lakoff & Johnson [8].

¹⁵ See Kövecses [7].

¹⁶ See Kövecses [7].

¹⁷ See Oleneva [13].

¹⁸ See Oleneva [12].

¹⁹ See Kövecses [7].

money. Thus, further research is required to comprehensively comprehend how money-related expressions are metaphorically used in the English language and other languages.

This particular study diverges by focusing more intently on the metaphorical aspect of money, employing a distinct corpus from Kövecses²⁰ —namely, Spanish proverbs. Additionally, it observes a different manifestation of metaphor in the widely known proverb across many cultures, "time is money." In this instance, "money" isn't the main focus but rather serves as the source domain. Here, "time" represents the target domain, symbolizing a precious and valuable entity in life. Money, recognized for its significance, operates as the source domain within this proverb. Consequently, the discourse in this paper surpasses the confines of money exclusively as a target domain within Spanish proverbs. The analysis encompasses instances within the data where money serves as both the source domain and the target domain.

3. Data collection and methodology

The primary objective of the present study is to investigate the metaphorical nature embedded within money-related proverbs in the Spanish language. The collected sample consists of a total of 132 money-related proverbs that were taken from open internet sources and dictionaries. Additionally, the process of identifying metaphorical meanings in proverbs was employed to select the intended targets²¹. The forthcoming pilot study of the information will be rooted in Lakoff and Johnson's Cognitive Theory of Metaphor²². In Kövecses' research²³, abstract concepts like money, life, economy, society, emotion, and mind are associated not only with a single source concept but with various other domains as well. These data sources permit the recognition of another significant metaphorical source concept that plays a vital role in how we conceptualize money: the notion of FORCE. Consequently, the analysis of the gathered information will adhere to the framework of Conceptual Metaphor Theory (CMT) established by Lakoff and Johnson²⁴.

4. Discussion and data analysis

Kövecses' ²⁵ research will serve as the foundation for examining the visual representation within the Spanish proverbs within the dataset. This analysis will encompass the way money is perceived, drawing from Kövecses' ²⁶ classification of money conceptualizations as a FORCE. Furthermore, an additional investigation will be conducted into other conceptual metaphors present in certain Spanish proverbs, like MONEY IS A PERSON and MONEY IS AN OBJECT.

4.1 The FORCE system of money

Within this segment, an examination of the gathered information regarding money will take place, guided by the force system proposed by Kövecses²⁷. Specifically, the attention will be directed towards Spanish proverbs that fall within the realm of the FORCE domain, specifically those embodying the concept MONEY IS A FORCE.

²⁰ See Kövecses [7].

²¹ See Praggeljaz Group [14].

²² See Lakoff & Johnson [8].

²³ See Kövecses [7].

²⁴ See Lakoff & Johnson [8].

²⁵ See Kövecses [7].

²⁶ See Kövecses [7].

²⁷ See Kövecses [7].

4.1.1 Money as a social power

In these instances of proverbs, money is portrayed as a societal influence. In all the provided examples of proverbs, money wields a degree of social sway. To elaborate, individuals possessing money can guide the course of events, indicating that money's potency lies in its capacity to shape specific outcomes.

- (1) Al perro que tiene dinero, le dicen «señor perro». Lit. 'The dog that has money is called «Mr. Dog»'.
- (2) Por dinero, baila el perro. Lit. 'For money, the dog dances'.
- (3) Quien tiene dinero pinta panderos. Lit. 'Whoever has money paints tambourines'.

These proverbs reinforce the notion of money functioning as a social force capable of compelling others to act in favour of those who possess it. Thus, within proverbs, there emerges the conceptual metaphor of MONEY IS A SOCIAL FORCE. However, proverbs also underscore money's inability to shield against negative thoughts or nightmares.

- (4) El dinero no compra la felicidad. Lit. 'Money doesn't buy happiness'.
- (5) Algún dinero evita preocupaciones; mucho, las atrae. Lit. 'Some money avoids worries; a lot attracts them'.
- (6) El dinero no da la felicidad, pero aplaca los nervios. Lit. 'Money doesn't bring happiness, but it soothes the nerves'.

4.1.2 Desire for money

People are drawn to money due to its compelling allure and its ability to influence outcomes, as stated by Kövecses²⁸. This longing for money finds its conceptual representation in proverbs (7) and (8).

- (7) Con el dinero sucede lo mismo que con el papel higiénico: cuando se necesita, se necesita urgentemente. Lit. 'Money is like toilet paper: when you need it, you need it urgently'.
- (8) Cuando no se tiene dinero, siempre se piensa en él. Cuando el dinero se tiene, sólo se piensa en él. Lit. 'When you don't have money, you always think about it. When you have money, you only think about it'.

4.2 The personification of money

In the given proverb from examples (9) and (10), money is portrayed as a person with the ability to communicate or to judge. This portrayal is rooted in the idea that since speech is a characteristic of humans, the metaphor of money as a speaking entity is driven by the potential for speech to bring about change. This notion is supported by Gibbs²⁹, who explains that the metaphor of money personified as someone who talks is comprehended through the inherent mental processes we use in our everyday thinking. Consequently, in this context, the concept of money can be linked to the conceptual metaphor that views MONEY AS A PERSON, as evident in both examples.

- (9) El dinero habla. Lit. 'Money talks'.
- (10) El dinero no habla, jura. Lit. 'Money doesn't talk, judges'.

²⁸ See Kövecses [7: 369].

²⁹ See Gibbs [3: 361].

4.3 The objectification of money

In proverb (11), money is depicted as an item that can be held in different hands or “pockets” as in this particular example. This linguistic comparison of money is driven by the conceptual metaphor that sees money as an object or possession, thus illustrating the notion MONEY IS AN OBJECT.

- (11) El dinero siempre está ahí, sólo cambian los bolsillos. Lit. ‘Money is always there, only the pockets change’.

5. Conclusion

The primary goal of this pilot study for a real analysis in terms of concrete mappings between the target and source domains was to investigate the metaphorical interpretations associated with the theme of money within a collection of Spanish proverbs. This analysis was conducted within the framework of Conceptual Metaphor Theory, drawing on the insights from Kövecses³⁰ work. The examination of the metaphors employed in the data pertaining to money revealed that the primary origins used to conceive the notion of money encompass force, human characteristics, objects, plants, and animals. Consequently, the key conceptual metaphors representing money are identified as MONEY IS A FORCE, MONEY IS A PERSON, and MONEY IS AN OBJECT. Notably, this study also uncovered that money can be conceptualized as a person, plant, or animal, which had not been previously discussed in Kövecses³¹ work. Lastly, it is suggested that a broader range of proverbs might reveal additional source domains for conceptualizing money. As a result, a prospective study could delve into the metaphors present in other domains of Spanish proverbs.

References

- [1] BELKHIR, Sadia. 2021. “Cognitive linguistics and proverbs”. *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 599-611.
- [2] DE SAUSSURE, Ferdinand. 1959. *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library.
- [3] GIBBS, Raymond, W. 2018. “Money talks because people move: Embodied metaphors in economic action”. *Society and Economy*, pp.349–364.
<https://doi.org/10.1556/204.2018.40.3.3>
- [4] KÖVECSES, Zoltán and SZABÓ, Péter K. 1996. “Idioms: A view from cognitive semantics”. *Applied Linguistics*, pp. 326-355.
- [5] KÖVECSES, Zoltán. 2006. *Language, mind and culture: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- [6] KÖVECSES, Zoltán. 2010. “A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics”. *Cognitive Linguistics*, pp. 663–697.
- [7] KÖVECSES, Zoltán. 2018. “The power (and problem) of money”. *Society and Economy*, pp. 365-376. <https://doi.org/10.1556/204.2018.40.3.4>
- [8] LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- [9] LANGACKER, Ronald. W. 2008. *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

³⁰ See Kövecses [7].

³¹ See Kövecses [7].

- [10] MIEDER, Wolfgang. 1983. *Antisprichwörter*. Band I. Wiesbaden: Verlag für deutsche Sprache. 2. Kiadás.
- [11] MIEDER, Wolfgang. 2004. *Proverbs: A Handbook*. Westport & London: Greenwood Press.
- [12] OLENEVA, Polina. 2022. "Conceptualization of money in English anti-proverbs: a cognitive perspective". *Язык и литература в социокультурном пространстве*. Karagandy State University, pp. 29-34.
- [13] OLENEVA, Polina. 2023. Conceptualization of money in English and Russian proverbs: a Cognitive perspective. *Proverbium*, 40, pp. 134-160.
- [14] PRAGGLEJAZ GROUP. 2007. "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse". *Metaphor and Symbol*, pp. 1–39.
- [15] SHARIFIAN, Farzad. 2003. "On cultural conceptualisations". *Journal of Cognition and Culture*, pp. 187-207.
- [16] SINCLAIR, John. 1995. *Collins COBUILD idioms dictionary*. London: HarperCollins Publishers.

THE POLYSEMY OF THE COLOUR TERM *BLACK* IN ENGLISH, RUSSIAN, TAJIK AND UZBEK

Daler ZAYNIEV

ABSTRACT

Colours are omnipresent phenomena; it is almost impossible to imagine any objects without having a particular colour. Despite the ubiquity of colours their physiological perception is correlated with various cognitive and cultural conceptualizations across cultures. The present study aims to carry out an analysis of the polysemy black in four distant languages from lexicological and lexicographical perspective, starting with a semiological analysis. The lexicographic tradition in the treatment of black attempts to minimize polysemy, its senses are typically lumped, rather than split. The aims are to investigate the similarities and differences in the representation of adjectives denoting black across English, Russian, Tajik and Uzbek, and to compare dictionaries with respect to the way they structure their meanings. The study proposes suggestions for the improvement of the approach to black in general use and pedagogical dictionaries.

KEYWORDS

black, white, polysemy, metaphor, metonymy, lumped, split, lexicographic presentation, dictionaries.

1. INTRODUCTION

We as human beings live in a colourful world that surrounds us everywhere we go and see. There is a vast variety of terms to describe the colourful things in the world, which carry different values across nations and cultures and allow us to draw the colour map of the world. Colour is a key component in shaping the linguistic and conceptual system of cultures (Sahlins, 1976). The ability to distinguish colour(s) is an important factor in a human's visual perception comprehension. Put differently, it is difficult to show one area of human activity in which the colour(s) factor would not participate at least. The vocabulary of colour terms had an important role for a long time in the culture of individuals, since this terminology was inherently associated with philosophical and esthetic considerations of society, and in this regard, the vocabulary of colour terms has become the center of research for many scientists in different disciplines such as anthropologists, physicists, psychologists and linguists, etc.

The present paper, based on a previous investigation which was related to the *white* colour¹, tends to show that *black* colour exhibits a lot of polysemy in senses of literal, physical and of course with the rich funds of figurative usages in all four English, Russian, Tajik and Uzbek languages. Colour has a unique meaning for different languages and cultures, as in the process of the reality categorization, peoples often perceived colour(s) differently (cf. Whorf, 1956, 1940 p. 213, Brown & Lenneberg, 1954, Carroll, 1956, Lucy, 1997, Hardin & Maffi, 1997). The general picture of the colour term *black* is most often

¹ Zayniev D. (2019). The polysemy of the colour term white in English, Russian, Tajik and Uzbek. *Explorations in English Language and Linguistics* 7.2:112-134. <https://doi.org/10.2478/exell-2020-0009>

carved with a negative meaning such as sadness, anger, unhappiness and darkness in all understudied languages and cultures. However, it can also have a positive connotation, for instance, the *black* colour of the body parts such as *black eyebrows*, *black eyes*, *black eyelashes* and *black hairs* are used to describe person's appearance in order to show the beauty/prettiness properties especially for females in combination with white skin particular in Tajik and Uzbek. The same configuration is true with the opposite view with the colour term *white*. Initially, it has a positive meaning, identified with light and is used to denote pure, light, joy and happiness from one side, and from other side it has a negative connotation, such as pale, fear, anger, for example, *white face* - pale face, and/or convey feelings of the strongest anger - *white with anger* in English, Russian, Tajik and Uzbek. Therefore, considering cognitive perspectives and the semantic of colour would of image, the paper starts examining Berlin and Kay², as well as the other scholar's approaches. This involves exploring their explanations and findings regarding the crucial role of incorporating culture in the study of cognitive sciences.

The paper aims to explore the polysemy networks in all understudied languages, Tajik and Uzbek, which have not been investigated yet. It further seeks to, compare them with their counterparts English and Russian languages so as to show how the colour term *black* in these four different languages extend the polysemy structures of various meanings showing the similarities, differences and complexity functions and/or processes based on the monolingual and bilingual dictionaries data presentation. On the assumption of the aim, the current paper intends to find the answers to the following research questions:

- i. Are the meanings of colour *black* lumped or split i.e. generalized or detailed in all understudied language dictionary presentations?
- ii. What is the purpose of simplifying and limiting of the entire presentation of the meanings in a pedagogical dictionary?
- iii. Is the interpretation of the *black* polysemy provided similarly in the lexicographic presentation for all understudied language dictionaries?
- iv. How might be the colour term *black* improved and made more appealing for its presentation for learners and users of pedagogical/learner's dictionaries?

The present study consists of several parts which are structured by these research questions. In Part 2, I briefly introduce some theoretical notions including: universalism in colour research and the notion of polysemy with respect to lumped and split definitions. Part 3, presents the lexicographic analysis and the polysemy *black* in four the languages and cultures. Part 4, discusses the structure of the lexicographic representation proposals. Part 5, ends the with conclusions of the findings.

2. THEORETICAL BACKGROUND

The classical work on colour spectrum presented by Berlin and Kay (1969) has been one of the fundamental exploration and findings to identify basic colour terms. When the theory about colour terms system was published, linguists started to more enthusiastically pay attention to colour terms in their studies. Berlin and Kay in the description, refer to 11 basic

² Berlin, Brent, Paul Kay. (1969). Basic color terms: Their universality and evolution. Berkely: University of California Press.

colour terms (BCTs) viz. *black, white, red, orange, yellow, green, blue, purple, brown, pink* and *grey*. The first two and last colour in the sequence are achromatic, while the rest are related to chromatic groups. Further, they state that these colours exist in the greatest number of the languages. In addition, they hypothesized that such a set is possible to exist due to perceptual physiology of the humanity. Scholars also presupposed a possible way for a language to acquire basic colour terms. Figure 1 below represents the notion of the basic colour terms and colour acquisitions are arranged on a scale, with the seven stages reflecting the evolutionary order of their appearance in languages:

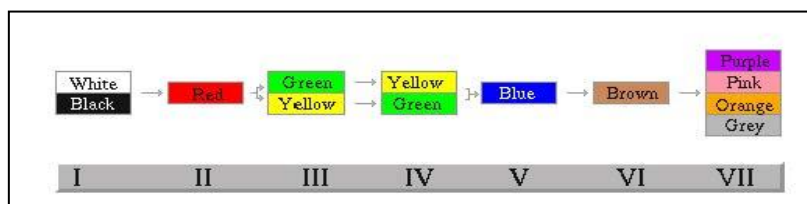


Figure 1. The evolutionary order of BCTs presented by Berlin and Kay (1969)

According to the Figure 1, all languages and cultures at the initial stage recognize *black* and *white* colours. If the third colour is included to the system, it is always *red*. In most of the cases it is followed by *green* and *yellow* as fourth (but not both colours at the same time), and then as fifth followed by *yellow* and *green*. The next colour universal is believed to be *blue*. On the pre-final stage, it is *brown* that enters and finally four more colours such as *orange, pink, purple* and *grey* enter the system to make the total of eleven universal colours. However, despite their popular and influential worldwide research investigation approach, it was contradicted and competed and/or refined by several other familiar scholars e.g., by Rosch, 1972, Kay and McDaniel, 1978, Wierzbicka, 1990, and the rest. Based on Rosch (Heider, 1971, 1972; Heider and Olivier, 1972) who provided convincing evidence for the universal position through linguistic and memory experiments, Berlin and Kay observed the partition between BLACK and WHITE as a strict demarcation between dark and light colour. Although she refined these two universal categories into DARK-COOL and WARM-LIGHT, when she asked her subjects, i.e., Dani speakers, who know only two colours *mili* (dark-cool: black, green and blue) and *mola* (warm-light white, red, yellow and pink) to examine her hypothesis on colour categories. Kay and McDaniel (1978) attempted to demonstrate that categories could be derived from neurological response (Steinwall, 2002). Put differently, they were highlighted that semantics of basic colour terms in all languages are the results of a common set of neuropsychological process where the differences in wavelength of light reaching the eye are transformed into response differences in the visual nervous system. According to Wierzbicka (1990), the universal pattern established on universal landmarks, i.e. the colour concept is interwoven in certain identifiable human experiences such as: day, night, fire, sun, vegetation, sky etc. All in all, these sequences of theoretical interpretation show that the abovementioned camps look at colour spectrums from completely different viewpoints.

The present paper focuses on Steinvall's methodological framework. Therefore, the study of meaning is closely connected with two observable perspectives in linguistic and conceptual categories. According to Geeraerts et al. (1994), these two observable phenomena are onomasiological and semasiological perspectives which play the crucial role in the study of meaning:

The onomasiological perspective	The semasiological perspective
It is a concept concerned with the expression and/or code: - Synonymy - Hyponymy - Levels of representation	It is a linguistic form concerned with the extension and delimitation: - Prototypes - Polysemy - Vagueness - Homonymy

Table 1. Two perspectives on the study of meaning.

Based on Görlach (1997), it is observed that these two perspectives correspond to the speaker-hearer situation:

The contrast between onomasiology and semasiology can be seen as reflecting the achievement of the speakers in expressing in linguistic form what they wish to communicate, and that of listeners in decoding the message. (Görlach 1997: 120-121)

The speaker's view, in a conversation, intends to determine the best way to formulate a particular thought in the onomasiological perspective. On the other hand, the hearer's view, which, in contrast, aims to find the best interpretation of a presented form with respect to the semasiological one (Steinwall, 2002). The former perspective takes a concept or an idea as its starting point, because it is concerned with how this concept can be expressed or codified, allowing one to choose from a number of different way. The questions of synonymy, hyponymy and levels of representation are of prime interest here. Additionally, this perspective encompasses the concept of sense and reference and/or mental phenomena, wherein individuals denote the referent using various expressions with distinct meanings. From a cognitive perspective, this phenomenon is frequently analysed in terms of *construal*, i.e. the way we choose to view a particular situation or entity. Based on Langacker's analysis, construal is a complex mental phenomenon which involves a number of cognitive abilities (Langacker, 1999: 5). In a broad sense it can also be argued that the onomasiological perspective is concerned with lexical fields. Returning to the study topic, colour terms typically refer to the colour domain, they may have much wider descriptions in order to appeal to the differences in controversy in colour studies. Berlin and Kay in their study, were not interested in the description of colour terms (i.e. the lexical field) as much as the structure of the conceptual domain COLOUR. In contrast, the latter perspective takes the hearer relation and a linguistic form which is concerned with the extension and delimitation, i.e. defined by one encounter with a form. Steinvall (2002) argues that examinations of this viewpoint regard prototypes, polysemy, vagueness and homonymy. The output of this aspect looks as:

- Form (one form);
- Problem (ambiguity and vagueness);
- Sense relations (homonymy, polysemy and monosemy);
- Lexeme status (two or more words and one word).

As far as colour terms are concerned, the prototypes are to a certain extent determined by our biological characteristics, namely, with the primary basic terms: *black, white, red, yellow, green* and *blue*. According to Kay and McDaniel (1978), foci are indeed entire categories and they could be derived from neurological responses to perception. Additionally, the same

fashion is true in explaining the universal pattern presented by Berlin and Kay which is also suggested by Wierzbicka (1990).

The next important notion in this paper is related to polysemy. As is widely known, polysemy has been intensively studied in several strands of linguistic research since the beginning of the 1980s. The standard explanation to the issue of ‘*What is polysemy?*’, can be found throughout linguistic literature. Polysemy is the phenomenon of a single word having two or more meanings, no matter how meaning is defined in a given approach. Consequently, if those meanings which are expressed by the same form, i.e., sounding and/or looking similar but unrelated to each other, then the notion will be a case of homonymy. Homonymy is one of the most important and intuitively most salient distinctions in connection with polysemy. Indeed, based on precise theoretical background the definition of polysemy is problematic. The classical viewpoint of Apresjan (1973) states that in linguistic theory, the notion of polysemy is divided into two types, i.e., regular (or systematic) and irregular (or non-systematic) polysemy. Systematic polysemy is where the relation between the interpretations a_1 and a_2 of a word A is the same as between the interpretations b_1 and b_2 of a word B, and there are parallel sets of meanings for several further words as well. The second type of non-systematic polysemy is specific to individual languages. In sum, there are several other authors who treat polysemy as a more general common term encompassing both kinds of polysemy e.g., by adjectival specification or by introducing new terms of polysemy. Based on Taylor’s (2003: 32) argumentation, polysemy becomes problematic when one wants to apply them to a set of data because it might seem straightforward as it is generally accepted as “the association of two or more related meanings with a single phonological form”. On the other hand, Blank (2003:272) stresses that polysemy should be seen “as a chain or a network of senses”, rather than as senses of words having “something in common”. Therefore, these kinds of issues also arise in relation to other notions namely, monosemy and homonymy. Taylor (2005) argues and provides analyses that it is easy to identify clear cases of monosemy e.g. *bird* in the sentence *There’s a bird in the garden*, for polysemy e.g. *neck* as *neck of the body* and *neck of a bottle* and for homonymy e.g. *die* which can be used as a verb meaning ‘*to stop living*’ or as a noun referring to a rounded cube used in various board games. Although there are less clear cases, e.g., *ear*, that is ‘*organ of hearing*’ and ‘*grain-holding part of cereal plant*’ which suggest that the boundaries between the three are fuzzy. The work on type modification by Steinwall (2002) is a relevant key to the discussion of the polysemy of colour terms for the current investigation. Therefore, based on his analyses, he identified many types of humans (race), natural objects and as well as artefacts by colour terms white, black and red. For instance, red in red hair and red beet are not limited with simple descriptive adjectival function, but these examples identify types as well as, i.e. a certain type of hair or particular type of beet (Steinwall, 2002: 97). Additionally, type modification construed as that the usage of the descriptive purpose is restricted only to a few terms, it is often used outside the domain of its normal designation and it is closely connected with some aspect of figurative usage (ibid. 2002: 98). For example, white and black people/coffee, white and red wine are more than just simple reference to colour. *Black coffee* is coffee without milk/cream, whereas *white coffee* contains milk, both of which are far from being prototypical. Similarly, the same is true for *white* and *black* to refer to people’s appearances, particularly when used in reference to highlight race, not skin colour. Therefore, when using colour terms in such a way, one can talk about figurative usage, i.e. the crucial key elements of the polysemy which are strongly motivated by conceptual mechanisms: metaphor and metonymy (also by blending). These mechanisms are the essential types of word meaning extension, which reveal how human perceive abstract (unfamiliar) via concrete (familiar) on the basis of bodily experience. The

concepts of metaphor and metonymy are so finely revolutionized by Lakoff and Johnson (1980). They emphasize that these two conceptual systems are not merely rhetoric devices as traditional studies regard, instead, the main role of metaphor and metonymy mechanisms function in human's conceptual system and play a significant role in shaping how people think and behave.

Based on these assumptions, it is apparent that when a colour term(s) or any kind of word has multiple related senses, it brings a number of serious problems for lexicographers because they have to decide how these related senses of a word have the appropriate definitions in dictionaries in general. All these senses 'collectively explain how that word contributes to the meaning of all the individual events' (Atkins and Rundell, 2008). According to Allen (1999) the general structure of the dictionary fall into two broad classes/categories, they are 'lumpers' (grouped or less detailed) and 'splitters' (enumerated or more detailed):

The 'lumpers' like to lump meanings together and leave the user to extract the nuance of meaning that corresponds to a particular context, whereas the 'splitters' prefer to enumerate differences of meaning in more detail; the distinction corresponds to that between summarizing and analysing.

These two categories are strongly connected with the coupled senses such as specialized and non-specialized, scientific and common, specific and general, technical and non-technical and rest related senses in order to identify any kind of word for lexicographers. On the other hand, lumpers and splitters categories are a serious issue for lexicographers defining words with both coupled senses above. Moon (1987) states that:

A related problem occurs when words — or senses of words — have a specialist meaning for one group of people as well as a general meaning. To an astrophysicist space is a continuum, and the nearest synonym one can think of is everything; to most people, space is what lies outside the earth's atmosphere. To the former, this planet is part of space: to the latter, it is not. Two senses, or two aspects of the same sense?

The present paper found that both types of senses are typically lumped rather than split in the case of colour terms. Based on linguist and the colour specialist Annie Mollar-Desfour for the TLFi (Le Trésor de la langue française informatise), she is also convinced that colour perception is culturally defined³. In addition, she defines that:

As this is a language dictionary, and not a specialized work, [or] an encyclopedia, I purposefully chose not to define colors by their wavelengths. This holds no interest for a language dictionary. We are interested in words and culture, which is often contrary to definitions used by scientists, physicists, etc. (Personal communication, 29 September 2012)⁴

This personal communication point is also true in the case of the Russian, Tajik and Uzbek dictionaries where all the definitions are related to culture which include less encyclopedic contents. Indeed, colours are a semantic domain with both scientific and

³ <https://www.newscientist.com/article/mg19426101-700-interview-shades-of-meaning/>

⁴ Williams, K. (2017). Colors in French, American and British Dictionaries. *Lexikos* 27 (AFRILEX-reeks/series27: 2017): 540-560.

common senses. As Moon (1987) states, it is not necessary to split sense because the context needed to interpret the word. On the other hand, Bejoint (1988) adds that the meaning of scientific terms is largely independent of the context. For instance, when one asks for *a blue car*, he/she is not using the word blue to mean the long-wave of the visible spectrum, wavelength with a number of nanometer and/or nor to be interested in the fact that the colour term blue is a primary colour, belongs to cool category and so on. This is true in the case of the colour black with different shades as in: crow, charcoal, onyx, soot, leather, coal, and the rests are simple used as black. Therefore, all these detailed of definitions can be found grouped or lumped in some lexicographic presentations of different kind of colour terms.

3. THE LEXICOGRAPHIC TREATMENT OF THE POLYSEMY OF THE COLOUR TERM BLACK

As is seen from the previous section, most words are polysemous, since a single word has two or more meanings. Therefore, this section of the paper attempts to show how dictionaries of English and its counterparts Russian, Tajik and Uzbek divide the semantic/conceptual space of the colour term *black* in different ways in order to present a polysemic network. A basic question is what type of meaning or information is given in a typical entry of dictionaries in general. For instance, Longman Dictionary of Contemporary English, presents the following aspect of a word:

- Spelling (headword in bold);
- Frequency information (frequency of the word in spoken and written);
- Pronunciation (phonetic scripts);
- Word class (grammatical information);
- Sense(s) (given a functions and explanation the meanings);
- Collocations and idiomatic expression (combination with other words).

For any spelling (orthographic word), therefore, for which a lexicographer identifies multiple meanings, a decision must be made whether the different meanings arise from polysemy or because there are homographs. According to dictionary policy, the lexicographer applies the criteria of etymology and word class membership. If the criteria of etymology is satisfied, then multiple headwords are entered in the dictionary. If not, then a single headword is entered with multiple meanings or senses. Consequently, the general dictionary structure organization in the case of Russian, Tajik and Uzbek are different from English and as well as different from each other. However, the definition of the colour term *black* is mainly similar in general for all languages. The large explanatory (monolingual) dictionaries reveal the multiple roles of the word and the colour terms in the case of the current paper, and point out any chronological, contextual and regional restrictions on each function and process, that may not be obvious to a person from a different culture. Nevertheless, there is small, pocket, concise and/or electronic (the special application for smartphones) version of dictionary too. There is an issue with this type of dictionary, e.g., English *black*, Russian *чёрный* (chyorniy), Tajik *cuëx* (siyoh), and Uzbek *qora* (qora) which contains a less sufficient information. Or put differently, do the examples above give a sense that learners can use them as a native? The answer is probably no. The weight reason is that when learners from a different language and culture start to seek an equivalent of the colour term *black*, they would find only an analog from the study language, and, perhaps nothing more. Therefore, the treatment of the present paper is mainly focused on monolingual for all and bilingual especially for Tajik and Uzbek

languages, because of the reason that some meaning definitions are given in finer details. On the other hand, the paper tends to direct the attention to the differences and specific meanings (not say about similarities) across four languages and cultures. For the present section of lexicographic analysis of the colour *black* polysemy, the paper relies on the data from 4 monolingual dictionaries including 2 bilinguals, especially for Tajik and Uzbek as it has mentioned above. However, as a starting point for the analysis, the paper beginning from WEUD (Webster Encyclopedic Unabridged Dictionary) which serves as a skeleton and not as a pedagogical dictionary, is understandably a most split (i.e. detailed) one, and it distinguishes as 14 meanings of the colour term *black* in the sense of adjective (Figure 2 below). This approach is also true for its counterparts Russian, Tajik and Uzbek dictionaries (which are not for a pedagogical purposes), of course, with the differences in order and also what is split and/or lumped.

black (blak), *adj.* 1. lacking hue and brightness; absorbing light without reflecting any of the rays composing it, as the type on this page. 2. wearing black or dark clothing, armor, etc.: *the black prince*. 3. a. of, pertaining to, or belonging to an ethnic group characterized by dark skin pigmentation. b. pertaining specifically to the dark-skinned peoples of Africa, Oceania, and Australia: the Negroes, Negritos, Papuans, Melanesians, and Australian aborigines. 4. soiled or stained with dirt: *That shirt was black within an hour*. 5. characterized by absence of light; involved or enveloped in darkness: *a black night*. 6. gloomy; pessimistic; dismal: *a black outlook*. 7. boding ill; sullen; hostile: *black words*; *black looks*. 8. deliberate; harmful; inexcusable: *a black lie*. 9. without any moral light or goodness; evil; wicked: *His black heart has concocted yet another black deed*. 10. marked by ruin or desolation, as would be indicated in black on a map: *black areas of drought*. 11. indicating censure, disgrace, or liability to punishment: *a black mark on one's record*. 12. (of coffee) without milk or cream. 13. (of steel) unfinished; in the form in which it comes from the rolling mill or forge. 14. **black or white**, completely either one way or another, without any intermediate state. —*n.* 15. the color at the ex-

Figure 2. The colour *black* in the Webster Encyclopedic Unabridged Dictionary

In addition, a pedagogical dictionary characteristically tends to 'lump' senses and it serves to children, schools, and learners of English. The rest of the dictionary omits the less salient senses. The way senses are presented vary a lot from dictionary to dictionary. However, it tends not only to lump, but even more importantly, leave out certain senses, i.e. because of limitations and functions it simplifies the colour *black* or the content of any word in general. This can be clearly seen from Tab 2. below, namely, the colour term *black* tends to contain 6-7 other meanings when its presentations are compared in the Big Five (the five most important English monolingual pedagogical dictionaries). The basic meanings of the colour term *black* relate to the typical objects exhibiting it, particularly to human race, a dark shade of a colour, a traditional negative association: bad, evil or wick intensions, a general state due to emotion, the colour of food and drink absence of any addition e.g., milk and/or cream (opposed to white and green), while the last specific meaning is related to some culturally motivated sense.

Lumped sense	OAD (online)	LED (online)	COED (online)	Macmillan	COBUILD
Dark	(1, 2) <i>having the very darkest colour, like coal or the sky at night</i>	(1) <i>having a color that is darker than every other color, like the sky at night</i>	(1) <i>having the darkest colour there is, like the colour of coal or of a very dark night</i>	(1) <i>having the darkest color, like the sky at night when there is no light</i>	(1) <i>Something that is black is of the darkest colour that there is, the colour of the sky at night when there is no light at all</i>
Skin	(3) <i>belonging to a group of people who have dark skin, especially people who come from Africa; connected with black people</i>	(2) <i>someone who is black has dark skin, and is from a family that was originally from Africa</i>	(2) <i>relating or belonging to people with black or dark brown skin, especially people who live in Africa</i>	(2) <i>belonging or relating to a race of people with dark skin, especially people whose families were originally from Africa</i>	(2, 3) <i>something who is black belongs to a race of people with dark skins, especially a race from Africa</i>
Food & drink	(4) <i>without milk</i>	(3) <i>black coffee does not have milk in it</i>	(3) <i>without any milk or cream added</i>	(3) <i>coffee or tea that is black has no milk in it</i>	(4) <i>Coffee or tea that is black has no milk or cream added to it</i>
Sad	(7) <i>without hope; very depressing</i>	(4) <i>sad and without hope for the future</i>	(4) <i>(bad) without hope</i>	(4, 5, 6) <i>making people feel unhappy or lose hope</i>	(9) <i>if you are in a black mood or feel black despair, hatred, feel very unhappy and depressed or very hostile and angry</i>
Bad,	(6, 8, 9) <i>full</i>	(5) <i>black</i>	(5) <i>literary</i>	(7) <i>literary</i>	(8, 10, 11,

<i>evil, wick</i>	<i>of anger or hate</i>	<i>hu- mor/comedy humor that makes jokes about serious subjects</i>	<i>bad or evil: a black- hearted villai n</i>	<i>evil or cruel</i>	<i>12, 13) if you describe a situation as black, you mean that it is bad and is not likely to improve</i>
<i>Other</i>	<i>(5) very dirty; covered with dirt</i>				

Table 2. The colour term *black* in the Big Five dictionaries

In WEUD (Figure 2 above), the sequence of meanings that are documented by numbers, differs from that in the Big Five dictionaries (Table 2). Nonetheless, certain apparent patterns exist. Overall, it appears that the arrangement aligns with the frequency of usage; in other words, more frequently used senses are presented before those that are less common. This assumption could likely be verified through a dedicated corpus study, examining the frequency of specific collocations in a corpus.

Practically, the explanation of the prototypical sense of the colour *black* in all dictionaries of the understudied languages starts with the literal meaning, which is related to physical objects, e.g. *coal*. However, in Table 3 below, there are differences not only in the order of frequency, but in the referenced objects and/or concept, perhaps due to cultural reasons, such as *night* and *soot* on the first of the main definition of each English, Russian, Tajik and Uzbek languages.

Colour	Languages	Dictionaries	Prototype(s)		
B L A C K	English	<i>LED COED (online) CCEDAL</i>	<i>coal</i>	<i>night</i>	<i>dark</i>
	Russian	<i>DRL, EDRL</i>	<i>сажа sadza 'soot'</i>	<i>уголь ugol' 'coal'</i>	<i>темный темный 'dark'</i>
	Tajik	<i>EDTL (old ed.) EDTL (new ed.) TRD</i>	<i>ангишт angisht 'coal'</i>	<i>торик torik 'night'</i>	<i>тура tira 'dark'</i>
	Uzbek	<i>EDUL (old ed.) EDUL (new ed.) URD</i>	<i>қозонқуя qozonkuya 'soot'</i>	<i>қўмир ko'mir 'coal'</i>	<i>қорамтир qoramtir 'dark'</i>

Table 3. The prototypical meaning(s) of the colour term *black* in monolingual and bilingual dictionaries⁵

⁵ The following abbreviations are used to refer to dictionaries included in the study: *LED* – *Longman English Dictionary*; *COED* – *Cambridge Online English Dictionary*; *DRL* - *Dictionary of Russian language*; *EDRL* - *Explanatory Dictionary of the Russian Language*; *EDTL* - *Explanatory Dictionary*

But this is not the end of the entire picture of the colour *black*, because it is full with other semantic classes or groups of meaning through formulaic speech, i.e. collocations, idioms and proverbs as well and/or through the usage of figurative purpose (cf. Stievall 2002). Since the current paper provides the analysis of distant non-family languages, the variations presented are not only via lexical structure but due to specific culture distinctions. Traditionally, the colour term *black* is perceived mostly with negative connotation as mentioned above, therefore the symbols or concepts such as bad, evil, sad and dirty senses can be seen in all monolingual dictionaries in the studied languages and cultures. However, the list of concepts can be continued with other distinctions as in the case of Russian, Tajik and Uzbek. The distinctions show that colour black symbolizes hard, socially backward class of people and intensity on one hand.

Russian	Tajik	Uzbek
<i>Черная работа</i> Chernaja rabota 'lit. black work/job'	<i>Кори (меҳнати) сиёҳ</i> Kori (mehnati) siyoh 'lit. black work/job'	<i>Қора иш</i> Qora ish 'lit. black work/job'
<i>Черный ход/лестница</i> Cherniy khod/lestnitsa 'lit. black passage/staircase'		<i>Қора тер</i> Qora ter 'lit. black sweat'

Table 4. The specific 'hard' semantic classes in Russian, Tajik and Uzbek

On the other hand, instead of similarities in the senses, a special semantic class is also presented in Tajik and Uzbek. The examples below may evidence the specific semantic class of 'curse' which is absent in English and Russian languages and cultures:

Tajik	Uzbek
<i>Замини сиёҳ кашад</i> Zamini siyoh kashad 'lit. the black earth swallowed up (someone)'	<i>Қора ер бўлмоқ</i> Qora yer bo'lmoq 'lit. to be a black land/earth (wish someone to die)'
<i>Рўта боди сиёҳ хўрад</i> Ro'ta bodi siyoh kho'rad 'lit. the black wind ate (someone) face'	<i>Қораси ўчмоқ</i> Qorasi o'chmoq 'lit. to fade black (when someone disappear/die)'

Table 4.1. The specific 'curse' semantic classification in Tajik and Uzbek

Along with the hard life, these two idiomatic expressions are used in order to curse someone using the traditional symbolic sense, i.e. evil intention. However, as mentioned above, the colour term *black* symbolizes a positive connotation as well, e.g.:

of the Tajik Language; TRD - Tajik-Russian Dictionary; EDUL - Explanatory Dictionary of the Uzbek Language; URD - Uzbek-Russian Dictionary.

Tajik	Uzbek
<p><i>Чашми сиёҳ / Сиёҳчаши</i> Chashmi siyoh/Siyohchashm 'lit. black eye' <i>Сиё-ю сафеди чаши</i> Siyoyu safedi chash 'lit. A black and white of (my) eyes'</p>	<p><i>Қора кўз</i> Qora ko'z 'lit. black eye': black eye a sign of beauty; 2. for innocent and/or defenceless, unprotected, poor people <i>Кўзнинг оқу қораси</i> Ko'zimning oqu qorasi 'lit. A black and white of (my) eyes'</p>

Table 4.2. The usage of specific expression for beloved child in Tajik and Uzbek

These above expressions are used mostly for children, or for persons who are closer in spite of their good or even bad behavior/character. Considering all the examples above with the element of *black*, the whole picture of the polysemy network uses not only to present the traditional negative patterns: bad, evil, sad, hard life, work, time, emotions and curse; it is also rich with the positive notions whose definitions are motivated through metonymically and metaphorically in the four understudied languages and cultures.

4. SOME MODEST SUGGESTIONS FOR THE IMPROVEMENT OF THE LEXICOGRAPHIC PRESENTATION OF BLACK IN PEDAGOGICAL/LEARNERS' DICTIONARIES

In line with earlier study on the polysemy of *white*⁶ as, it is suggested that the improvement of the lexicographic presentation of a pedagogical dictionary can be realized by the following two general subtasks, i.e.:

- I. The order of the senses (the choice of senses and the degree of granularity);
- II. The generality and/or specificity of the senses (two more senses lumped into one or split into several).

The paper suggests that both subtasks play a crucial role for the lexicographic presentation of the colour term *black* (as well as the rest colours) in a pedagogical dictionary. Therefore, the former subtask can be integrated into the three small, but important functions:

- a. the frequency of use;
- b. the diachrony (the order of particular senses);
- c. the network of the related senses (to organize the sense(s) in some cognitively and psychologically plausible fashion).

In addition, the whole presentation is that all the three above mentioned functions might produce the same result, but this is not always the fact in reality. On the contrary, it is quite rare. From the viewpoint of the pedagogical dictionary, regarding the order of the senses, it would be rewarding to combine the point of a. (frequency) and c. (network relation) in an adequate form. However, the network of the related senses which are organized cognitively

⁶ Zayniev D. (2020). The polysemy of the colour term white in English, Russian, Tajik and Uzbek. *Explorations in English Language and Linguistics* 7.2 (2019):112-134. <https://doi.org/10.2478/exell-2020-0009>

and psychologically may take precedence over the frequency. On the other hand, as can be observed in the second subtask below, the remaining one, i.e. b. (diachrony) and c. (network relation) are often converged in actual reality.

Therefore, for the subtask II, the paper suggests that, in the order of granularity, one might be, in part, determined in a cognitively plausible fashion by the function c. (network relation). By this, it explains that the general output might look like a “story” describing a “conceptual journey”, which appears to be a logical and convincing manner stepping from sense to sense, but which may exhibit forks or branching at certain points. The literal sense is on the starting steppingstone that one may find in most dictionaries under analysis, illustrated with reference to a prototypical object or substance saliently characterized by its colour. Along with this fashion, there may be some convergences and therefore one might choose two branches or paths, which is illustrated in Figure 3 below:

- the extension from the colour black (prototypical objects or substances);
- the absorbed, stained colour and/or opaque.

The deviations in general, between points in these paths and of the colour term *black* in the case of the present analysis are mostly of metaphorical or metonymic nature in all English, Russian, Tajik and Uzbek languages and cultures. In general, this is not so surprising in view of what is known about the development of polysemy over time. In actual reality, lexicography has always relied on these two basic cognitive processes, although they were not explicitly recognized as such. As pointed out by Geeraerts (2007), cognitive linguistics is naturally suited to function as the backbone of lexicographic enterprise. Therefore, the role of metaphor and metonymy in lexicographic practice has been highlighted in a series of monographs and articles, e.g. Nuccorini (1986), Moon (2004, 2005), van der Meer (1996, 1997, 1999) for metaphor, and Nikiforidou (1999), Wojciechowska (2007, 2010a and b, 2012, 2015), Sweep (2012), Brdar, Brdar-Szabo and Buljan (2001), Brdar (2002, 2005) for metonymy.

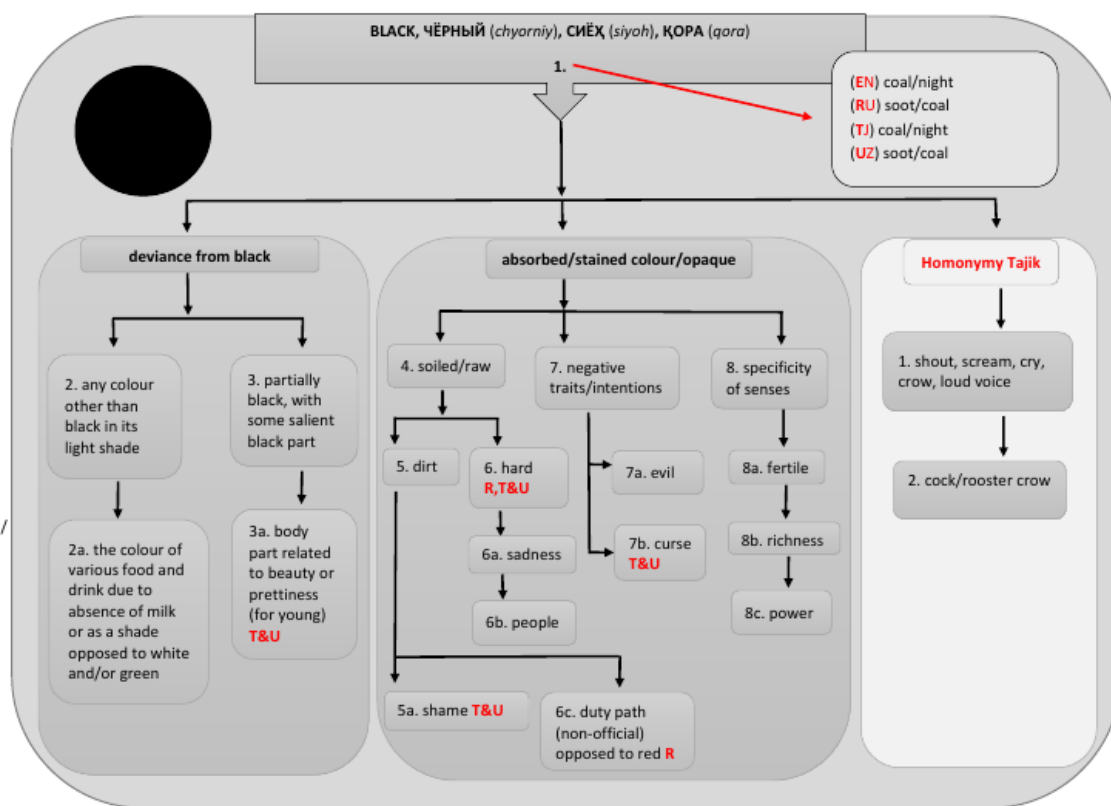


Figure 3. The structure of lexicography presentation of the colour term *black* in pedagogical/learner’s dictionary based on the conceptual mechanisms of metaphors and metonymies

The structure of lexicographic presentation is demonstrating that the two paths have a clear case of metonymic reasoning when it moves from the concept of being absorbance to being stained (see Figure 3 above). The first path is characterized by the deviance from the total *black*, shifts are metonymically motivated. The logic approach applies when the colour of various types of food and drinks can be saliently referred to by pointing out that it is not containing any other superfluous object (with colours), i.e. absorbed. It is clearly shown with the same opposed fashion which is presented with the colour term *white* e.g. *white coffee* (containing milk) or *white wine* (with white shade). So, *black* with absence of any addition, (i.e. sugar, milk or cream etc.) e.g. *black bread*, *black coffee*, *black tea* or with a black background of the label/tag on Coca-Cola Zero drinks on the surface which is covered the bottle, and/or some GMO products with black stripe might illustrate that that salient part/property stands for the whole. It gives a sense that metonymy assimilates a darker shade or a portion of the chromatic part (e.g. *brown* in fact) of the spectrum into its achromatic part for all languages in the present paper analysis. Additionally, it is also inferred metonymically that something that is soiled or dirty for all languages understudy when a colour *black* is used to refer to Category and Property ICM (Kövecses and Radden, 1998), as in PART FOR WHOLE: DEFINING OR SALIENT PROPERTY OF A CATEGORY FOR WHOLE CATEGORY. Furthermore, it is continued with the explanations that the concept of dirty is referred to as hard physical work

and it is usually for lower class (or with lower social status) of people who are doing a dirty job in the idiomatic expressions of Russian, Tajik and Uzbek languages and cultures:

Russian

(1) *Чёрная кость*

Chernaya kost'

'lit. About people of non-noble origin'

(2) *Чёрные люди*

Cherniye lyudi

'lit. A rural population (who are mostly doing hard physical job)'

(3) *Чёрный ход*

Cherniy khod

'lit. For the daily (not ceremonial) purpose'

Tajik

(4) *Кори (меҳнати) сиёҳ*

Kori (mehnati) siyoh

'lit. black work/labour' A work for the lowest class (social status) of people or hard work

(5) *Пули сиёҳ*

Puli siyoh

'lit. black money' A small amount of money for any kind of work (mostly for hard physical job)

(6) *Дегу сиёҳ жўшидан*

Degi siyoh jo'shidan

'lit. to boil black pot' To spend a day or life in general (most cases in the sense of hard)

Uzbek

(7) *Қора меҳнат (иш)*

Qora mehnat (ish)

'lit. black work' A work for the lowest class (social status) of people or hard work

(8) *Қора чақа*

Qora chaqa

'lit. black coin (money)' A small amount of money (or not have money at all)

(9) *Қора тер*

Qora ter

'lit. black sweat' To work in a hard physical job

From there it can be seen that the examples above are motivated by metonymically metaphor nature, since illustrating a job, may be reinterpreted as hard physical one, i.e. LIFE IS COLOUR, LIFE IS DARK, LIFE IS HARD, HARD IS DIRTY that perhaps a person with dirty clothes and who earned a small amount of money which are probably spoiled on dirt etc. Traditionally, the colour term *black* has mostly related with negative associations. It infers in a sense of evilness. However, the negativity further develops with the imprecation semantic category, which is specific only for Tajik and Uzbek languages and cultures, For instance:

Tajik

(10) *Замини сиёҳ кашад*

Zamini siyoh kashad

‘lit. the black earth swallowed (someone)’

Uzbek

(11) *Қора ер бўлмоқ*

Qora yer bo'lmoq

‘lit. to be a black land/earth (wish someone to die)’

The last column in Figure 3 above related to the specificity part which is mostly demonstrated with positive association. The difference is inferred that *black* colour for English and Russian use especially with the concept of ‘richness’, and the concept of ‘prettiness’ is for Tajik and Uzbek. Therefore, it is demonstrated that a cognitive linguistic approach that explores the figurative extensions of the senses of the colour term black through metonymies and metaphors emerges as a promising candidate for the basis of an innovative, psychologically plausible, and appealing method/technique in their lexicographic presentation.

There are two recent technical innovations already present in pedagogical dictionaries of English that paper propose to build on, i.e. integrate the cognitive linguistic network with these technical solutions. Specifically, they are:

1. the quick menu boxes in Macmillan English Dictionary for Advanced Learners at the top of articles on polysemous items (set in a different colour);
2. the navigating system employed by Longman Language Activator, with its overview boxes.

One of the major recent breakthroughs in the organization of the microstructure of a dictionary is the use of so-called meaning menus introduced in the second edition of MacMillan English Dictionary in Figure 4 below. Entries with five or more senses have a special meaning menu at the top of the article for rapid access to the correct meaning.



Figure 4. The quick meaning menu in MacMillan English Dictionary.

The other type of dictionary according to Figure 5 is related to Longman Language Activator (1993), which is basically an onomasiological dictionary, but its primary macrostructure is semasiological, i.e. it is alphabetically organized. This is visually signalled by a vertical bar in grey to the left of the list. Lexical items are listed in alphabetical order, followed by reference to one or more key words. At certain points, when it comes to one of its key concepts or key words, as they are called there, such as CELEBRATE, FAR, SAD/HAPPY, EASY,

FALT/STH WRONG, etc., the dictionary switches to its onomasiological structure that begins with an access map that helps the user find the right key word, followed by a meaning menu with numbered meanings to choose from, after which number sections follow. This means that this dictionary has a hybrid macrostructure, the alphabetical macrostructure serving as a carrier for a series of word/semantic fields, integrating the onomasiological with the semasiological perspective.

cavernous BIG 6
cease STOP DOING STH 1, STOP HAPPENING 1
cease to exist DISAPPEAR 3
ceasefire PEACE/NO WAR 4
ceiling LIMIT 1
celebrate CELEBRATE 1

CELEBRATE

to show that an event or occasion is important by doing something special or enjoyable

1 to celebrate something
2 a special event that has been arranged to celebrate something

1 to celebrate something

celebrate	mark
commemorate	in celebration of
do sth in sb's honour/	
honor	

celebrate /'selɪbreɪt/ to show that an event or occasion is important by doing something enjoyable, for example by having a party [v I/T]
Congratulations on your promotion – we must go out and celebrate! | **celebrate sth** *My mother bought a dozen bottles of champagne to celebrate my twenty-first birthday.* | **celebrate sth with sth** *Harry celebrated his thirtieth birthday with a meal in a posh restaurant.*

commemorate /kə'meməreɪt/ to do something to show that you remember, respect, and are grateful to someone who did something special or important in the past, especially someone who is now dead [v T]
The annual parade commemorates the soldiers who died in the two World Wars. | *The concert commemorated the singer's first recordings which were made in 1946.*

commemoration /kə'memə'reɪʃən/ [n U] *Candles were lit in commemoration of Hiroshima's dead.*

Figure 5. The hybrid navigating system of Longman Language Activator.

Both these relations could be adapted graphically and content-wise in the form of boxes within boxes and integrated with what paper has suggested in Figure 2 above. This would be the top of the dictionary article followed by the usual rest of the information, with individual senses ordered following the cardinal numbers preceding the short definitions at the top. What follows is a simplification/reduction that probably would be adequate in the case of a pedagogical dictionary. The print version could contain the table with arrows showing extensions, as in the figures above, while in an electronic version the same could be achieved by means of the possibilities offered by the graphical user interface (GUI), i.e. by the change of colour, appearance or disappearance of parts of the structure on clicking or touching.

5. DISCUSSIONS AND CONCLUSION

The study has established that the colour terms for *black*, similar to that of the previous examination of *white*, belongs to key cultural concepts. In terms of importance, they are closely related to, if not equal to, the categories of space, time, and movement. The findings reveal that all speakers' understudied languages mostly use the two conceptual mechanisms of metonymies and metaphors which are strongly motivated by polysemy. Furthermore, the study tried to illustrate the lexicographic treatment of the polysemy of the English lexeme *black* and its counterparts in Russian, Tajik and Uzbek. There are lots of splitting and lumping senses, with more or less overlaps concerning the method of splitting and lumping as well as concern-

ing the order of the senses identified. This is quite likely to be found in many monolingual dictionaries of other languages. The same is probably true for the lexicographic treatment of other colour-denoting words. What is more, it is almost certain that it applies to the lexicographic treatment of any lexical items. It has shown that a cognitive linguistic account of the network of the senses of the colour term *black* is a promising candidate for establishing an innovative, psychologically more plausible and appealing method of their lexicographic presentation. The technical preconditions that combined in the paper proposal are already present in Macmillan English Dictionary for Advanced Learners in the form of quick menu boxes and in the navigating system employed by Longman Language Activator. The paper has tried to classify the collections, with the spontaneous approach to show not only the similarities and differences, but also the specific cultural values of each language. Additionally, it can be applied to other chromatic colours: *red*, *green*, *yellow* and *blue* as well. The paper proposes ways to further expand and enhance these approaches in both print and in electronic dictionary formats.

REFERENCES

- [1] ALLEN, Robert. (1999). Lumping and splitting. *English Today*, 15(4), 61-63. doi:10.1017/s0266078400011317
- [2] ANDERSON, Wendy, CAROLE P. Biggam, CAROLE Hough, CHRISTIAN Kay. (2014). *Colour studies: A broad spectrum*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.191>
- [3] APRESYAN, Yu. D. (1974). Regular polysemy. *Linguistics*, 12 (142), 5-32.
- [4] ATKINS, Beryl T. Su, MICHAEL Rundell (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- [5] BEJOINT, Henri (2010). *The Lexicography of English*. Oxford: Oxford University Press.
- [6] BERLIN, Brent and KAY, Paul. (1969). *Basic color terms: Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.
- [7] BIGGAM, Carole Patricia. (2012). *The semantics of colour: A historical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [8] BRDAR, Mario. (2002). Metonymy in a contrastive valency lexicon: A stumbling or a building block? Petrović, Elvira, ed. *The First Twenty-Five Years of English Studies in Osijek*. Osijek: Pedagoški fakultet, 15-32.
- [9] BRDAR, Mario. (2005). What is compatible with what? Or, reducing the collocational chaos in the predicate-argument structure, with a little help from metonymy. Kiefer, Ferenc, Gabor Kiss, Julia Pajzs, eds. *Papers in Computational Lexicography*. COMPLEX 2005. Budapest: Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences, 40-49.
- [10] BRDAR, Mario, BRDAR-SZABO, Rita and BULJAN, Gabrijela. (2001). Tipologija metonimija i njihova obrada u jednojezičnoj i dvojezičnoj leksikografiji. *Filologija*, 36-37.
- [11] DIRVEN, R. (1993). Metonymy and Metaphor: Different Mental Strategies of Conceptualisation. *Leuvense Bijdragen*, vol. 82, no. 1, 1-28.
- [12] DIRVEN, R. and VESPOOR, M. (1998). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins (Cognitive Linguistics in Practice 1).
- [13] FILLMORE, C. J. and ATKINS B.T. (1992). Towards a frame-based lexicon: The semantics of RISK and its neighbors. Lehrer, Adrienne, Eva Feder Kittay, eds. *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 75-102.

- [14] GEERAERTS, Dirk. (2007). Lexicography. Geeraerts, Dirk, Hubert Cuyckens, eds. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford/New York: Oxford University Press, 1160-1174.
- [15] HARDIN, C. L. and MAFFI, L.E. (1997). Color Categories in Thought and Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- [16] HEIDER, E. R. (1972). Universals in Color Naming and Memory. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 93, no. 1, 10-20.
- [17] JACKSON, Howard. (2002). Lexicography. An Introduction. London/New York: Routledge.
- [18] KAY, P. and MCDANIEL, C. K. (1978). The linguistic significance of the meanings of basic color terms. *Language*, 54, 611-646. <https://doi.org/10.2307/412789>
- [19] KÖVECSES, Z., and RADDEN, G. (1998). Metonymy: Developing a Cognitive Linguistics View. *Cognitive Linguistics*, vol. 9, no. 1, 37-77.
- [20] LAKOFF, G. and JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- [21] LANGACKER, R.W. (1999). *Grammar and Conceptualisation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- [22] MOON, Rosamund. (2011). Dictionaries and metaphor, metaphor and dictionaries Gottlieb, Henrik, Jens Erik Mogensen, Arne Zettersten, eds. *Symposium on Lexicography XI: Proceedings of the Eleventh International Symposium on Lexicography May 2-4, 2002 at the University of Copenhagen*. Tübingen: Max Niemeyer, 391-399.
- [23] NIKIFORIDOU, Kiki. (1999). Nominalizations, metonymy and lexicographic practice. In de Stadle, Leon Christoph Eyrich, eds. *Issues in Cognitive Linguistics: 1993 Proceedings of the International Cognitive Linguistics Conference*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 141-163.
- [24] NUCCORINI, Stefania. (1986). The treatment of metaphorical and idiomatic expressions in learners' dictionaries. Snell-Hornby, Mary, ed. *Proceedings of the 2nd EURA-LEX International Congress*. Tübingen: Francke Verlag, 149-160.
- [25] STEINVALL, Anders. (2002). *English Colour Terms in Context*. Umeå: Umeå universitet.
- [26] SWEEP, Josefien. (2012). Logical metonymy in Dutch and German: Equivalents of begin, finish, and enjoy. *International Journal of Lexicography*, 25(2): 117-151.
- [27] VAN DER MEER, Geart. (1996). The treatment of figurative meanings in the English learner's dictionaries (OALD, LDOCE, CC and CIDE). Gellerstam Martin, Jerker Jarborg, Sven-Goran Malmgren, Kerstin Noren, Lena Rogstrom & Catalina Rojder Pappmehl, eds. *Proceedings of the 7th EURALEX International Congress*. Goteburg: Novum Grafiska AB, 423-429.
- [28] VAN DER MEER, Geart. (1997). Four English learner's dictionaries and their treatment of figurative meanings. *English Studies*, 78(6): 556-571.
- [29] VAN DER MEER, Geart. (1999). Metaphors and dictionaries: The morass of meaning, or how to get two ideas for one. *International Journal of Lexicography*, 12(3): 195-208.
- [30] WIERZBICKA, Anna. (1990). The meaning of colour terms: Semantic, culture and cognition. *Cognitive Linguistics*, 1, 99-150.
- [31] WOJCIECHOWSKA, Sylwia. (2007). On polysemy and homonymy in monolingual learners' dictionaries. Waśik, Zdzisław, Andrzej Ciuk, eds. *For the Love of the Embedded Word – in Society, Culture and Education*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 45-59.

- [32] WOJCIECHOWSKA, Sylwia. (2010a). Metonymy representation in English monolingual learners' dictionaries: Problems and solutions. Dykstra, Anne, Schoonheim, Tanneke, eds. Proceedings of the 14th EURALEX International Congress, Leeuwarden/Ljouwert, The Netherlands. Ljouwert: Афык, 1436-1449.
- [33] WOJCIECHOWSKA, Sylwia. (2010b). Metonymy as semantic elaboration: definitions in monolingual learners' dictionaries." Humphries, Carl, Jerzy Kossek, Aleksander Gomola, eds. English Language, Literature, and Cognition: New Directions in Research. Bielsko-Biała: ATH, 155-171
- [34] WOJCIECHOWSKA, Sylwia. (2012). Conceptual Metonymy and Lexicographic Representation. Frankfurt: Peter Lang.
- [35] ZHANG, D. (2006). A cultural comparison of colour terms and their translation. *US-China Foreign Language*, 4(5), 29-32.
- [36] WILLIAMS, K. (2017). Colors in French, American and British Dictionaries. *Lexikos* 27 (AFRILEX-reeks/series27: 2017): 540-560.

MONOLINGUAL DICTIONARIES

- [1] CCEDAL (2001). *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners*, Third Edition, John Sinclair, Glasgow: Harper Collins Publishers.
- [2] MACMILLAN (2002). *The Macmillan English Dictionaries*. First Edition, Bloomsbury Publishing Pic.
- [3] MA'RUF OV, Z.M. (1981). *Ўзбек тилининг изоҳли луғати Том I, II* (Uzbek tilining izohli lug'ati). Explanatory Dictionary of the Uzbek Language Vol. II. Moscow: UzSSR Academy of Science.
- [4] NAZARZODA, S., et al. (2008). *Фарҳанги тафсирии забони тоҷик Том II*. (Farhangi tafsirii zaboni tojik). Explanatory Dictionary of the Tajik Language. Vol. II. Dushanbe: Tajikistan. Academy of Science.
- [5] YEVGENYEVA, A.P. and RAZUMNIKOVA G.A. (1985). *Словарь Русского Языка, Том IV* (Slovar' Russkogo Jazyka Tom IV). Dictionary of Russian Language Vol. IV. Moscow: USSR Academy of Science.
- [6] OJEGOV, S. I. and SHVEDOVA, N. Yu. (2006). *Толковый словарь Русского Языка* (Tolkovyy slovar' Russkogo Jazyka). Explanatory Dictionary of the Russian Language. Moscow: Russian Academy of Science.

BILINGUAL DICTIONARIES

- [7] AKOBIROV, S.F. and MIKHAYLOV, G.N. (1988). *Ўзбекча-Русча луғат* (Uzbekcha-Ruscha lug'at). Uzbek-Russian Dictionary. Tashkent: UzSSR Academy of Sciences.
- [8] KOSHCHANOV, M.K., et al. (1983). *Русча-Ўзбекча Луғат* (Ruscha-Uzbekcha Lug'at). Russian-Uzbek Dictionary Vol. I. Tashkent: UzSSR Academy of Sciences.
- [9] MIRBOBOEV, A. (2006). *Фарҳанги Тоҷики-Руси* (Farhangi Tojiki-Rusi) Tajik-Russian Dictionary. Dushanbe: Tajikistan: Payvand
- [10] OSIMI, M.S. (1985). *Луғати Русӣ-Тоҷики* (Lug'ati Rusi-Tojiki). Russian-Tajik Dictionary. Moscow: TjSSR Academy of Sciences.

Common ground in intercultural communication — A socio-cognitive approach to euphemism

Xuan ZHAO¹

Abstract

The study aims at exploring the creation of common ground in intercultural communication and especially the interpretation process of euphemism by using the socio-cognitive approach. To demonstrate the real process of comprehension of euphemisms, a survey was made to collect data about individuals' use of euphemisms in daily conversation between friends or acquaintances and further interviews were conducted with volunteer informants. The survey results were directly obtained through the online platform SurveyMonkey and then the socio-cognitive approach was applied to the results and to answer the research questions. The study demonstrates that common ground can be accumulated with both parties' contribution in communication and cultural conceptualization can also affect the creation of euphemism.

Keywords

Common ground, socio-cognitive approach, euphemism, intention, attention

1. Introduction

When people talk to each other, their communication can be smooth if they share some common knowledge; the speaker (abbreviated as S) usually assumes that the hearer (abbreviated as H) understands what S says in the way S does. The shared knowledge can be regarded as common ground (Clark 2009: 116). Common ground can be traced back to David Lewis, who uses 'common knowledge' to explain how people coordinate with each other (Clark 2009: 116). However, it is Robert Stalnaker (1978) who first introduced common ground and accounted for the relationship between presupposition and common ground (Clark 2009: 116; Stalnaker 2002: 701). In intercultural communication, people from different cultures share less common knowledge than those from the same culture. Is there still common ground shared by interlocutors in this case? As euphemism records a language community's social, historical and cultural development, the present study takes euphemism as the objects in order to discuss common ground in intercultural communication.

According to Clark (2009: 116), common ground refers to the "sum of all the information that people assume they share," which may include world views, shared values, beliefs, and situational context. There are two sides of common ground: core common ground and emergent common ground (Kecskes 2009: 347). The former common ground is usually the static and generalized common knowledge in a certain speech community; the latter common ground often refers to the dynamic, particularized knowledge created in the communication process and is created in the actual situational context (Kecskes 2009: 347). The study aims at exploring the creation of common ground in intercultural communication and especially the interpretation process of euphemism by using the socio-cognitive approach.

¹ Xuan Zhao, Eötvös Loránd University, Hungary; Southwest University, China, zx0224@163.com

As a theoretical framework, the socio-cognitive approach (abbreviated as SCA) holds two critical claims. Firstly, interlocutors enjoy equal status in the communication; secondly, communication is a dynamic process, in which hearer and speaker are affected by the social environment but they also shape it (Kecskes 2014). To demonstrate the real process of comprehension of euphemisms, a survey (revised on experiments in Makin's study) and interviews were conducted to get the first-hand data about individuals' use of euphemisms in daily conversation between friends or acquaintances. Then the volunteer informants were asked to assess the intensity of euphemistic expressions in daily conversation and tell the researcher how they express euphemistically in the same situation in their home country. Data were collected from participants who come from different cultures (such as Chinese, Hungarian, Burmese, Arabic, German and Italian, etc.) The result is assumed to demonstrate that whether there is any common ground shared by people who come from different cultures and the relationship between euphemism and cultural conceptualizations.

The study attempts to answer the following questions:

- a) When euphemisms are used, is there any common ground people might share with friends or acquaintances from other cultures?
- b) What is the relationship between euphemism and cultural conceptualizations?

After a general introduction in Section 1, the rest of the article is structured as follows: Section 2 gives a definition of euphemism and an overview of relevant literature regarding euphemism study, Section 3 presents the sources, procedures and methods of data collection and how data were analyzed qualitatively and quantitatively, whereas Section 4 presents and discusses the data. The final section concludes the study. The reader can find an Appendix with a survey below the references section.

2. Literature review

2.1 Definition of euphemism

The definitions of euphemism vary from culture to culture and even from person to person. Broadly speaking, euphemism sounds sweet and not offensive. It is an alternative expression which the speaker prefers to use to substitute some vulgar or offensive expressions for the sake of "executing a particular communicative intention" (Burridge 2012: 66). While euphemism is claimed to be "the set of communicative strategies we have evolved to refer to a topic under a taboo" (Ayto 2007: 5), Allan & Burridge (1991: 3) object, arguing that "euphemism and dysphemism are not merely a response to taboo," but an attempt to avoid a "distasteful expression and/or an infelicitous style of addressing or naming." For example, if a female friend looks slightly fat, I will not say "you are overweight"; rather I prefer to say "you may live a better life recently." Here, the euphemistic expression (*you may live a better life recently*) is not a response to taboo but a more appropriate way to address my friend. Neaman & Silver (1983: 1) point out that veneering the truth by using kind words is a very significant function of euphemism. In a word, euphemism can help to build social harmony and avoid any face-threatening acts².

2.2 An overview of euphemism study

The word euphemism comes from the Greek *eu*, "good," and *pheme*, "speech" or "saying," and thus means literally "speak with good words or in a pleasant manner." (Neaman & Silver

² Face-threatening acts (FCA) is an act which challenges the face wants of an interlocutor. According to Brown and Levinson (1987 [1978]), face-threatening acts may threaten either the speaker's face or the hearer's face, and they may threaten either positive face or negative face.

1983: 1) When the etymology of euphemism and the above definitions are examined, a stand-for relationship between the euphemistic expressions and the vulgar or offensive expressions is always found. For example, if a Chinese mother wants to ask her daughter whether she would like to urinate, she is likely to say “would you like to take NUMBER ONE?” Here, NUMBER ONE (Neaman & Silver 1983: 53) is a euphemistic way to refer to urine by avoiding using words which might stimulate unpleasant associations. However, from the cognitive perspective, there is a further psychological mapping between NUMBER ONE and urine. As NUMBER ONE can mean the most important and urine is regarded as one of the most important things for a man, the metaphorical pattern is formed here: IMPORTANT/URGENT IS FIRST, which is based on a metonymy: FIRST FOR IMPORTANT/URGENT (EFFECT FOR CAUSE).

The current study on euphemism is oriented towards two directions: cognitive linguistics and pragmatics. The above example represents the former direction. A most recent study (Akimov 2022) on euphemism discusses conceptualizations of DEATH, ILLNESS AND THE BODY in Chinese euphemisms, proposing a revised typology of euphemistic mechanism based on Chinese language data. As to pragmatic study, the previous study mainly employed Brown and Levinson’s Politeness Theory (1987), and Sperber and Wilson’s Relevance Theory. In early 2003, Makin’s study, through doing experiments, delves into face management and demonstrates that interpersonal politeness variables shape euphemism production and comprehension. Deng (2019)’s study, based on Relevance Theory (abbreviated as RT), socio-cognitive approach (abbreviated as SCA) to pragmatics and Chen (2014)’s framework of interpreting politeness, is a good attempt to focus on the interpretation process of euphemisms through think-aloud method in the context of Chinese. Deng claims that the relationship between salience and attention in RT and SCA is different from each other. The current study assumes that the interpretation of euphemism relies on the co-construction of common ground between interlocutors; therefore, the aim of the study is to explore the creation of common ground in intercultural communication and especially the interpretation process of euphemism by using the socio-cognitive approach.

2.3 An overview of common ground

In interpersonal communication, common ground plays a critical role in the smooth and successful interaction. According to Clark (1996), in order for one person to understand another, there must be a “common ground” of knowledge between them. Clark (1996) holds that people have to assess and reassess their common ground and the bases that constitute common ground can be classified into two main categories: community membership and personal experiences. Clark (2009: 117) states that, the communities are built around shared practice or expertise, such as the community of lawyers, Hungarians or English speakers. By this token, for lingua franca speakers, even though they come from different cultures, they share some common knowledge about euphemism. Suppose A comes from China, B comes from Hungarian, when A asks B about what B may say when B encounters a friend who looks a bit fatter than before, A might assume what B may say in this case. The case can explain the assumption of common ground. In the socio-cognitive view assumed common ground (both core and emergent common ground) works as a dynamically changing background on which intention and attention interact with each other (Kecskes 2014: 164). The other main base of common ground is joint experience (Clark 2009: 117). The joint experience can be perceptual, linguistic or communicative. The common ground created in the joint activities can be called “personal common ground” by Clark (2009: 117). It is very important to note that the personal common ground can be accumulated in interpersonal communications. It

further gives evidence to the possibility of co-constructing common ground in intercultural communication.

Presently there are two main approaches to common ground: the pragmatic view and the cognitive view. The pragmatic view (e.g. Stalnaker 1978; Clark and Brennan 1991; Clark 1996) considers common ground as a category of specialized mental representations that exists in the mind a priori to the actual communication process (quoted in Kecskes 2014: 155). The approach values cooperation and intention in communication, which is related to the traditions of pragmatic theory, such as Grice's (1975) four maxims. It is an ideal abstraction of verbal communication.

The other approach, the cognitive view, is a more dynamic, emergent-through-use view of common ground that conceptualizes it as an emergent property of ordinary memory processes (quoted in Kecskes 2014: 155). The approach claims that real everyday communication is more like a trial-and-error, try-again process that is co-constructed by the participants, rather than a static practice of recipient design and intention recognition (Kecskes 2014: 155). In fact, these two approaches are not contradictory but complementary to each other. Both intention and attention are needed in the construal of the real communication.

2.4 An overview of socio-cognitive approach

As the socio-cognitive approach to pragmatics can take into account both the societal factors and individual factors including cooperation and egocentrism (Kecskes 2014: 42), the present study, based on intercultural pragmatics, employed the approach as the theoretical framework. In the socio-cognitive paradigm, human functioning is viewed as the product of a dynamic interplay of personal, behavioral, and environmental influences (Bandura 1986). Therefore, the aim of SCA is not to deny the pragmatic idealized approach, but to propose an approach that can eliminate the conflict between pragmatic and cognitive approaches and integrate them into a holistic concept of communication (Kecskes 2014: 46).

As said in section 1, SCA values the equal status of speaker and hearer because they both produce and comprehend, which can give us an adequate account of language communication. Conventional pragmatics is more speaker-oriented. Besides, in this approach, interlocutors are considered social beings searching for meaning with individual minds embedded in a socio-cultural collectivity. Individual traits (prior experience → salience → egocentrism → attention) interact with societal traits (actual situational experience → relevance → cooperation → intention) (Kecskes 2014: 47) Each trait arises from the other. For example, prior experience leads to salience, which further results in egocentrism. With regard to intention, SCA considers intention „not only private, individual and preplanned but also emergent and social” (Kecskes 2014: 50).

3. Methodology

3.1 Participants

Participants of the survey come from the PhD program colleagues of Eötvös Loránd University, Hungarian friends, Chinese undergraduate, master and PhD students, and other friends who may have international background. There are altogether 27 participants who took the survey but only 20 questionnaires are valid because 7 participants did not complete the survey for technical or personal reasons. The participants come from diverse cultures, such as Chinese, Hungarian, Burmese, Arabic, German and Italian. As for the demographics of participants, 54% were females while 46% were males. As far as the age is concerned, 50% of

the respondents are between 25 to 34, 35% are between 18 to 24. In terms of education level, 35% are doctorate while 31% have been awarded master's diploma.

3.2 Data collection

The data for the research objectives were collected through an online questionnaire platform SurveyMonkey. The survey was revised on the basis of scenarios of Experiment 1 in Makin's study (2003). I added one more choice and comment space for each question. And I set the relations between interlocutors as friends or acquaintances. All the participants signed the consent form and there are 20 questions altogether.

In this study, I would like to know participants' views about how euphemism may (not) be used in a conversation with friends or acquaintances from another culture. The respondents decided which of the choices, in their opinion, would be the most likely way for the character in the story to finish the sentence, given three options. The first option is regarded as euphemistic phrasing, while the second one is considered as neutral phrasing. If the respondents' choice is the third one (none of the above), they will be kindly requested to write down in the box how they express themselves in the same situation. Participants' choice should reflect their own interpretation of the character's likely response in an intercultural communication; there are no right or wrong answers.

To obtain more reliable and authentic data for analysis, the researcher conducted an interview with a Hungarian friend who was willing to participate in further study, with the aim of knowing their preferences and motivation of using euphemisms. The key points will be noted down manually.

3.3 Data analysis

As the SurveyMonkey can analyze the results for me, I used the analysis from the platform directly. Then the SCA was applied to the results and to answer the two research questions.

4. Analysis and Argumentation

This section deals with the presentation and discussion of the results collected through SurveyMonkey. The analysis is grounded in intercultural pragmatics and mainly uses a socio-cognitive approach as the theoretical framework. My analysis begins with the common ground that the respondents might construct with friends or acquaintances from other cultures.

4.1 Common ground and euphemism

In the survey, the respondents made their own judgement about which expression would be the most likely way for the character in the story to finish the sentence, given three options. With the limited nature of the core common ground (Kecskes 2014: 151), at the very beginning of the communicative process, the respondents are likely to articulate their own thoughts with linguistic means that they could easily use (quoted in Kecskes 2014: 156). For example, in Question 16, there is such a conversation:

“So, how did your blind date go last week?” asked Jack.

“Well, she was a little different than what I expected,” replied Todd.

“She had straight, brown hair and was quite....”

Here, the respondents have three choices: 1) *large*; 2) *obese*; 3) none of the above. The survey results are as follows:

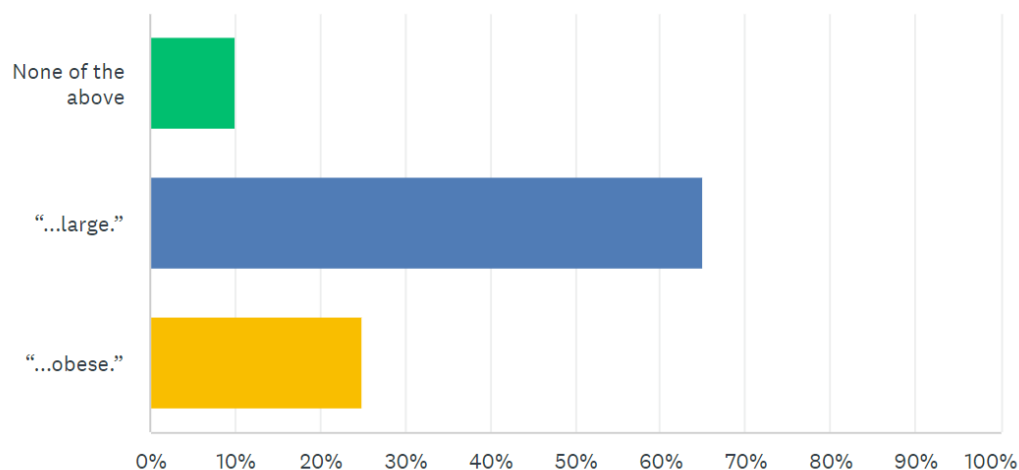


Fig. 1 Results of Question 16

ANSWER CHOICES	RESPONSES
None of the above	10.00% 2
"...large."	65.00% 13
"...obese."	25.00% 5
TOTAL	20

Fig. 2 Statistical Results of Question 16

The results show that 65% people choose the euphemistic phrasing *large*, while only 25% people prefer to use the neutral phrasing *obese*. If the respondents think none of the two words might be used, they can write down other words that they may use in the same situation. Therefore, I received three comments from them. Besides the above words, they may use *overweight*, *a bit overweight*, *round*, *chubby*, and *cuddly*. The last word *cuddly* sounds very sweet and pleasant. I even asked my Hungarian friend her opinion about the same question. She gave me more personal answers than I expected. Our conversation (S stands for Sara, E stands for Elle) is as follows:

S: Do you still remember the euphemisms we discussed last time? I just want to confirm that whether the following two words are offensive: *kövér* (plump), *dagadt* (puffy)? But are the three words in the table more natural to use?

obese melléknév	elhízott
	testes
	hájás

Fig. 3 The Hungarian translations of *obese* (quoted from Angol-Magyar Szakos dictionary)

E: For me the most offensive ones are *hájás* and *dagadt*. The less offensive are *testes* and *elhízott*. *Kövér* is maybe somewhere between the offensive and the neutral.

S: Thanks a lot for your answer. I found the euphemisms sometimes were quite personal.

E: Yes. If I were obese maybe I would be more sensitive about this topic. It can be personal how many bad memories you have with these words.

From the above conversation, I find that emergent common ground is co-constructed by the interlocutors. In the first stage of communication, the interlocutors know little about each other's prior context. The survey results give me only a glimpse of the insights and trends of respondents' judgement. When I further interviewed the participants, I learned more about their cultural models and cultural beliefs. The Hungarian friend Elle let me know that she is more familiar with the Hungarian euphemisms and whether she will use euphemisms depends on the actual situational context. Sometimes people may use dysphemisms for the purpose of offending others. The survey results and further interview corroborated the Dynamic Model of Meaning (DMM) proposed by Kecskes (2014: 136). In the conversation, Sara activates mental representations of shared information about euphemisms and seeks information that potentially facilitates communication as mutual knowledge, while Elle manages to give more information than needed, bringing in her personal knowledge about euphemisms and making it a part of common ground. The study further demonstrates that communication between different cultures can be successful with the "normal communication approach".

4.2 Euphemism and cultural conceptualizations

In SCA, the production and comprehension of euphemism cannot be separated from the interplay of intention and attention (Kecskes 2014: 49). Intention is cooperation-oriented while attention is egocentrism-centered. In interpersonal communication, when expressing intention in an utterance, the speaker also needs the necessary attention, so as to respond appropriately. For example, in Question 9, the scenario is as follows:

Within the first month, Kelly was invited to a dinner party by her neighbors. Afterwards, Nina was eager to hear about the evening. "Did anything interesting happen at the dinner party?" asked Nina. Kelly answered, "Yes...when I went into the den, there was a man lying..."

Here the respondents have three choices: 1) undressed on the couch; 2) naked on the couch; 3) none of the above. The respondent might feel astonished when he/she finished reading the scenario and three given choices, because the case is not usual in daily life. Besides, there might be a challenge for the respondent to make choices due to his/her language proficiency and their familiarity with the appropriate situation-bound utterances in English. What come to their mind would be his/her native language. According to SCA, the respondent might associate the phrases offered here to his/her prior experience with the lexical items, which led to salience. Salience plays an important role in SCA because the relative salience of a particular sign can help an individual to collect a pool of information by importance and give attention to the vital one (Kecskes 2014: 56). Let's look at the survey results of Question 9:

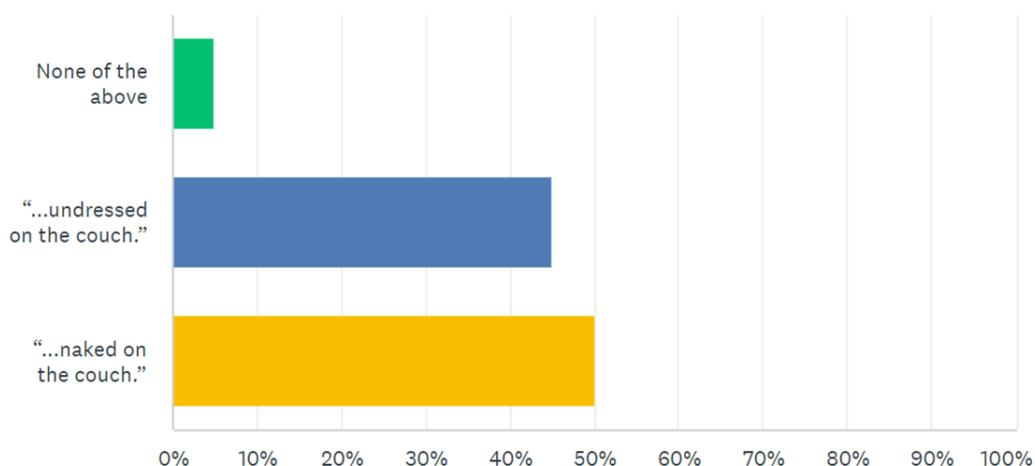


Fig. 4 Results of Question 9

ANSWER CHOICES	RESPONSES
None of the above	5.00% 1
"...undressed on the couch."	45.00% 9
"...naked on the couch."	50.00% 10
TOTAL	20

Fig. 5 Statistical results of Question 9

The results show that half of the respondents chose the euphemistic phrasing *undressed on the couch* while 45% of the respondents preferred the neutral phrasing *naked on the couch*. Besides, I received three comments from the respondents. One of the comments allowed me to know that the topic is not only sensitive but also a taboo among Muslims. The respondent said that this situation was not acceptable within the society especially for a girl. The salience of the lexical items drew my attention to the word ‘naked’. In Chinese, I may use *yì sī bù guà* (一丝不挂, meaning ‘undressed’) but in some context I might use *huángdì de xīnzhuān* (皇帝的新装, meaning ‘the emperor’s new clothes’). Both my friend and I have our own particularized knowledge about the use of the word ‘naked’, but I am not aware that the word is almost forbidden to use in Muslim culture. In Muslim countries, there is a strong emphasis on modesty and covering up. Women tend to dress conservatively, covering their bodies for both religious and cultural reasons. It’s quite different from other cultures.

When the respondent brought in her personal knowledge about the taboo through her comment to Question 9, common ground emerged as a result of both parties contributing their knowledge to each other. According to Sharifian (2011: 5), cultural cognition is made up of cultural schemas and cultural categories, which are collectively referred to as cultural conceptualizations. The conceptualizations represent the cognitive systems of cultural groups, such as worldviews. When I refer to the euphemism dictionary written by Ayto (1993: 154-156), I find quite a few euphemisms which mean ‘naked’ have been created in history and in different cultures, such as *in a state of nature* (see C Wilmot 1802), *sun bathing*, *nude* (starting from 18th century art criticism), *not have a stitch on*. The term *nude*, from Latin *nudus*, is often used to describe photographic or painted naked women and seldom refers to a naked man (Allan 2012: 6). Whether a nude is artistic or pornographic depends on the viewer’s belief. The case here demonstrates the influence of cultural conceptualizations on the creation of euphemism.

5. Conclusion

In this research, we have discussed common ground in intercultural communication and especially how common ground is created in the production and comprehension of euphemism by using socio-cognitive approach. By reviewing the literature on euphemism study and common ground, we hope to establish a theoretical basis for the analysis and argumentation part. Socio-cognitive approach, as the framework of the study, can take into account both the societal factors and individual factors including cooperation and egocentrism. With the approach, the interpretation of euphemism can be more comprehensive and deep-rooted. The cases in the study demonstrate that common ground can be accumulated with both parties' contribution in communication and cultural conceptualization can also affect the creation of euphemism. There are a lot of complex factors which might exert an impact on the comprehension of euphemisms. The survey in the study set the relations between interlocutors as friends or acquaintances, but the independent variable in text is not limited to friend relations between people, it might include age, power, gender, etc. Thus, the present study is a new start for the future research and more contextual factors can be considered.

Funding

This work is supported by Education and Teaching Reform Program in Southwest University, China (2022JY031).

References

- [1] Akimov, Y. (2022). *Conceptualization of Death, Disease and Body in Chinese Euphemisms: A Survey of Sensitive Vocabulary in Chinese Modern Lexicography*. [Doctoral dissertation, Free University of Berlin]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- [2] Allan, K. (2012). X-phemism and Creativity. *Lexis*, 7, 5-42.
- [3] Allan, K. and Burridge, K. (1991). *Euphemism and Dysphemism: Language Used as Shield and Weapon*. Oxford University Press.
- [4] Ayto, J. (1993). *Euphemisms: Over 3000 Ways to Avoid Being Rude or Giving Offence*. Bloomsbury.
- [5] Ayto, J. (2007). *Wobbly Bits and Other Euphemisms: Over 3000 Ways to Avoid Speaking Your Mind*. A&C Black.
- [6] Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Socio Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- [7] Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.
- [8] Burridge, K. (2012). Euphemism and Language Change: The Sixth and Seventh Ages. *Lexis*, 7, 65-92.
- [9] Chen, X. (2014). Politeness processing as situated social cognition: A RT-theoretic account. *Journal of Pragmatics*, 71, 117-131.
- [10] Clark, H. H. (2009). Context and common ground. In J. L. Mey (Ed.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (pp.116-119). Elsevier.

- [11] Clark, H. H. & Susan, E. B. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine & D. T. Stephanie (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 127-149). American Psychological Association.
- [12] Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press.
- [13] Deng, Z. (2019). *Wěiwǎnyǔ Jiědú de Shèhuì: Rènzhī Yǔyòngxué Yánjiū [A socio-pragmatic approach to interpretation of euphemisms]*. Jinan University Press.
- [14] Kecskés, I. & Zang, F. (2009). Activating, seeking and creating common ground: A socio-cognitive approach. *Pragmatics and Cognition*, 17 (2), 331-355.
- [15] Kecskés, I. (2014). *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press.
- [16] Makin, V.S. (2003). *Face Management and Interpersonal Politeness Variables in Euphemism Production and Comprehension*. [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- [17] Neaman, J. S. & Silver, C. G. (1983). *Kind words: A Thesaurus of Euphemisms*. Facts on File Publications.
- [18] Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualizations and Language*. John Benjamins Publishing Company.
- [19] Sperber, D. & Deirdre, W. (1986/1996). *Relevance: Communication and Cognition* (2nd ed.). Blackwell.
- [20] Stalnaker, R. C. (1978). Assertion. In P. Cole (Ed.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics* (pp. 315-332). Academic Press.
- [21] Stalnaker, R. C. (2002). Common ground. *Linguistics and Philosophy*, 25(5/6), 701-721.

Biographical notes

Xuan ZHAO is a PhD candidate in the intercultural linguistics doctoral program within the Faculty of Humanities, Eötvös Loránd University. She is also an English teacher within the College of International Studies in Southwest University in China. She teaches courses in writing and translation studies. Her main research interests are: intercultural linguistics, cognitive linguistics. She has published a few papers on academic journals, edited textbooks for ELF students in China as chief editor and associate editor, and has attended various academic conferences home and abroad.

APPENDIX

Questionnaires about use of euphemisms in intercultural communication

Section I Informed Consent and Description of Research

Consent form (omitted)

1. I declare that I am over 18 years old. I have received all the detailed information concerning my participation of the study. I agree with the rules above and I would like to take the survey.

- 1) Agree
- 2) Disagree

Section II Personal information

This part only covers such personal information as nationality, gender, age and education level, which might be factors related to people's preferences of using euphemisms.

2. What is your gender?

- 1) Male
- 2) Female

3. What is your age?

- 1) 18-24
- 2) 25-34
- 3) 35-44
- 4) 45-54
- 5) 55-64
- 6) 65-74
- 7) 75 or older

4. What's your education level?

- 1) Less than high school diploma
- 2) High school diploma
- 3) Bachelor's diploma
- 4) Master's diploma
- 5) Doctorate

5. What's your nationality?

Section III Individuals' use of euphemisms in daily conversation

In this part, there are 16 conversations between friends or acquaintances. We would like you to decide which of the choices, in your opinion, would be the most likely way for the character in the story to finish the sentence, given the three options. The first option is regarded as euphemistic phrasing, while the second one is regarded as neutral phrasing. If your choice is the third one (none of the above), you are kindly requested to write down in the box how you express in the same situation. Just remind you, the conversations happen in intercultural communication.

6. Anita returned home for spring break. This was her first year at college, so she still had many friends from high school. She was at a friend's house one morning, discussing her

social plans for the vacation week with [her friend/her friend's mother], Meg, who was making coffee. "I heard you might be going out on a date with Scott this week," said Meg. "I don't know," replied Anita. "He has a nice personality, but his face is really

- 1) "...unappealing."
- 2) "...ugly."
- 3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

7. Paula enjoyed her job as an X-ray technician at the local hospital. [This was her first job/She had been working there for 25 years], and she particularly liked socializing with the other people in Radiology. Paula arrived a few minutes late for lunch with her work friends, but only Fran, who had just started her training, was sitting at the table. "Where's Gina?" asked Paula. Fran responded, "She went to the

- 1) "...restroom."
- 2) "...toilet."
- 3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

8. Laurie was very happy about her new apartment off-campus, because she was finally able to adopt a dog from the animal shelter; dogs hadn't been allowed in the dorms. Today, Laurie was walking her dog in the park when she ran into Eileen, [her friend and fellow doglover/the student who worked at the animal shelter]. "So, how is your new dog working out?" asked Eileen. "Things could be better," replied Laurie. "Last night he

- 1) "...made a mess on the rug."
- 2) "... defecated on the rug."
- 3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

9. Kelly was hesitant about accepting the job offer in New York, because she had never lived away from home. Luckily, her [college friend/mother's friend], Nina, lived in New York and helped her get settled in. Within the first month, Kelly was invited to a dinner party by her neighbors. Afterwards, Nina was eager to hear about the evening. "Did anything interesting happen at the dinner party?" asked Nina. Kelly answered, "Yes...when I went into the den, there was a man lying

- 1) "...undressed on the couch."
- 2) "...naked on the couch."
- 3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

10. Julie was [in eleventh grade/a substitute teacher] at the local high school. Classes were over for the day, and Julie was getting ready to go home when she ran into [her classmate/her neighbor's daughter], Alicia, [in the hall/who was in eleventh grade at that school]. "Are you still helping Simon with his chemistry homework?" asked Julie. "No," replied Alicia. "I've given up—he's too

- 1) "...slow to ever understand it."
 - 2) "...stupid to ever understand it."
 - 3) None of the above
- Other words that you may say in the same situation

11. Ellen had dragged herself through a busy week [of papers and exams/at the office], but she still wanted to meet her [classmate/daughter-in-law], Heather, for lunch on Friday. Ellen was eager to catch up on the news in Heather's family. After placing their lunch orders, Ellen and Heather started talking. "Is your sister still dating Graham?" queried Ellen. "No," said Heather. "She

- 1) "...stopped seeing him last month."
 - 2) "...broke up with him last month."
 - 3) None of the above
- Other words that you may say in the same situation

12. Lynne had just moved to the neighborhood after her college graduation last month, but she already was friendly with [another recent grad/an elderly neighbor], Martha, who lived right next door. Today, Lynne and Martha saw each other while picking up the morning paper in their driveways. "Did you see the article on the front page?" asked Martha. Lynne responded, "Yeah, I can't believe the police found Mrs. Parker in the street wearing nothing but her

- 1) "...underclothes."
 - 2) "...bra and panties."
 - 3) None of the above
- Other words that you may say in the same situation

13. Despite her [desire to prove herself in her first job after college/many years of commitment to her job], Bonnie still thought it was important to set aside some time for herself. It had been almost three months since Bonnie had seen Joan, a college intern who worked in the same office building, so Bonnie was pleased at the opportunity to get together and chat. "So, is your boyfriend still working for Synertech?" asked Bonnie. "No," answered Joan. "He was

- 1) "...let go from his job three weeks ago."
 - 2) "...fired from his job three weeks ago."
 - 3) None of the above
- Other words that you may say in the same situation

14. George had joined a Chicago law firm a few months ago, after [graduation/20 years at a competing firm]. George had just met a tight deadline, so he was happy to spend a few minutes relaxing with Mark, [another/a] junior associate at the firm. While waiting for the elevator, they started to discuss one of their colleagues. "Have you seen Nancy lately? She looks like she has gained some weight," commented George. Mark responded, "Oh, that's because she's

- 1) "...expecting."

2) "...pregnant."

3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

15. Nathan worked part-time as a waiter at a restaurant in town to help pay for college. After mastering the list of daily specials, he enjoyed helping the customers make their dinner selections, and he particularly liked the camaraderie among the other waiters after closing time. Tonight, he was cleaning up with Bill, [another college student/who had been a waiter there for as long as anyone could remember]. "Where's Steven? I haven't seen him this week," asked Bill. Nathan answered, "He's out of town. His father

1) "...passed away on Monday."

2) "...died on Monday."

3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

16. After surviving the Chemistry exam, Todd decided to drive to Chicago to visit his family for the weekend. On Sunday, he was relaxing in the den when Jack, his [friend from high school/his older uncle], stopped by for a surprise visit. Todd was pleased to see Jack and quickly turned off the stereo so that they could talk. "So, how did your blind date go last week?" asked Jack. "Well, she was a little different than what I expected," replied Todd. "She had straight, brown hair and was quite

1) "...large."

2) "...obese."

3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

17. Tim had moved to Florida right after [graduation/his retirement] and hadn't been back to visit Illinois in two years, so he was thrilled to run into Colin, [another member of his fraternity/his former neighbor's son], at a Miami restaurant. After several minutes of reminiscing, Tim asked Colin how his grandmother was doing. Colin replied, "Unfortunately, she's

1) "...no longer with us."

2) "...dead."

3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

18. Ben, who just [joined/retired from] the History department, found it hard to keep track of everything that was going on at the university, so he relied on other faculty to keep him informed. Today, he was sharing some gossip with [another/a] new assistant professor, Philip, who worked in the English department. "Is Andrew teaching anything this fall? I haven't seen him around." "I don't think so," answered Philip. "He was diagnosed with

1) "...a serious illness at the end of the summer."

2) "...cancer at the end of the summer."

3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

19. Hank had not dated anyone on a regular basis since high school, but during the fall semester of his senior year in college, he fell in love with the star forward on the women's ice hockey team. When his [high school friend/uncle], Graham, [-/who was his father's older and closest brother], attended his May graduation ceremony, there were many questions about this new girlfriend. "Well, are you serious about her?" asked Graham. "Yes," smiled Hank, "and we haven't even

- 1) "...made love yet."
- 2) "...had sex yet."
- 3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

20. Duncan had thought about borrowing some money from his roommate but decided instead to go to the bank. This turned out to be a major decision, because while he was waiting in line, someone in a ski mask held up the bank. Afterwards, Duncan discussed the robbery with others at the scene. "Weren't you afraid?" asked [another student/a retired security guard] who had also been in line at the time of the hold-up. "Yes, but not as much as the bank teller," said Duncan. "He was so scared that he

- 1) "...wet himself."
- 2) "...urinated on himself."
- 3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

21. Patrick, who was busy working on his honors thesis, liked to do his grocery shopping at night, after the library closed. On this particular evening, there were very few customers in the supermarket, so Patrick was surprised to run into Alan, [his former housemate/his father's oldest friend], in the produce aisle. Within moments, they were catching up on each other's news. "How's your dog Laser?" asked Alan. Patrick responded, "The veterinarian had to

- 1) "...put her to sleep last week."
- 2) "...kill her last week."
- 3) None of the above

Other words that you may say in the same situation

***NYELV, IRODALOM, KULTÚRA, OKTATÁS: 21. SZÁZADI PERSPEKTÍVÁK
SZEKCIÓ***

***SEKCIA
JAZYK, LITERATÚRA, KULTÚRA, VZDELÁVANIE: PERSPEKTÍVY 21. STOROČIA***

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

Szabolcs Simon, PhD.

A MAGYAR GYEREKIRODALOM 2020-BAN¹

Patrik L. BAKA²

Abstract

*The present study discusses Hungarian children's literature of 2020 with a focus on its decisive works. We analyze works whose authors were nominated for or won the Author of the Children's Book of the Year prize in the under 12 years age category. Within the corpus of the investigated works two strong genre-based tendencies prevail: tale novel and children's monologue. We will be discussing how the position of lyric poetry gets repositioned and becomes the marker of the mystical based on the analyzed works. From a poetics perspective, we will discuss the effects postmodern text-creation strategies have on children's literature, the lyric self of certain works / role-play of narrators, but we also touch upon the question of which works can be connected to active illustrations. Lastly, we shed light upon what solutions these works have for inspiring the reader to become co-resolvers and co-creators. We will analyze Mari Takács's *Bingaminga és a babkák* [*Bingaminga and the Babkas*], Erzsébet Kertész's *Éjszakai Kert* [*Night Garden*], Borbála Szabó's *A János vitéz-kód* [*The John the Valiant Code*], Edina Kertész's *Lajhár, a sztár* [*Sloth, the Star*], András Dániel's *Nincs itt semmi látnivaló* [*Nothing Here to Be Seen*] as well as the prize-winning *A bátyám öccse* [*The Little Brother of My Big Brother*] written by Ottó Kiss.*

Keywords

Hungarian children's literature 2020, contemporary tale novel, children's monologue, narrator role-play, partner-creation, intermediality

BEVEZETÉS

Dolgozatunk a 2020-as év magyar gyerekirodalmára fókuszál. Hogy legalább részben felfügesszük egyéni értékítéletünket, az Év Gyerekkönyv írója díj 12 év alatti kategóriáját [1–2] használjuk szűrőként. Ennek okán elemezni fogjuk a díjazott Kiss Ottó *A bátyám öccse* című gyerekmonológiáját, előbb azonban azokról a művekről ejtünk szót, amelyek esélyesek voltak az elismerésre, s ilyenformán meghatározták a 2020-as év magyar gyerekirodalmát.

A választott korpuszt vizsgálva két meghatározó tendencia bontakozik ki előttünk. Az egyik a próza, a regény és a fantasztikum hívószavai mentén körvonalazódik. Számaiban ez a dominánsabb, az ide sorolható művek pedig elsősorban aszerint rendezhetők tovább, hogy a világuk referenciamentes varázsvilág-e (ilyen Takács Mari *Bingaminga és a babkák*, valamint Kertész Erzsébet *Éjszakai Kert* című műve), vagy pedig a fantasztikum betüremkedése a valóság szövetébe kihívásként, meghökkentő eseményként jelenik-e meg a regényekben (ezt látjuk Szabó Borbála *A János vitéz-kód* és Kertész Edina *Lajhár, a sztár* című alkotásainál). A másik

¹ A szerző a dolgozat írásának idején a *Nemzetközi Visegrádi Alap* ösztöndíjában (International Visegrad Fund, 2023–2024, No. 52310166) és a *Tempus Közalapítvány* által gondozott *Fiatal oktatói ösztöndíjban* (2022–2023; 2023–2024) részesült.

² PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, egyetemi adjunktus, bakap@ujss.sk

tendencia a líra, a gyerekmonológ és a realista valóságalap kulcsszavakkal háromszögelhető. Dániel András *Nincs itt semmi látnivaló* című képeskönyve mellett ide sorolható Kiss Ottó alkotása is.

Az alkalmazott poétikák azonban oly változatos szövegvilágokat teremtettek, melyek leírásához kevés ez a pár orientációs pont. Körüljárásuk jóval nagyobb kalandot igényel...

A MAGYAR GYEREKIRODALOM 2020-BAN

Meseregény-alakváltozatok

A fantasztikus meseregények hagyományosan a gyerekirodalom lényegi tendenciáját adják. *Bingaminga és a babkák* című könyvével Takács Mari nemannyira a kortárs gyerekirodalom újtó törekvéseihez, mint inkább a modern meseregények korai hagyományaihoz igazodott [3]. Mivel csak az egyértelműség előjelével szerepeltet negatív szereplőt és megkérdőjelezhető tettet, műve az etikai evidenciákhoz [4] való visszatérésként fogható föl. Egy ideális mesevilág megteremtése a célja, ahol bár fel-felrémlenek problémák, azok mégis maradéktalanul megoldhatók.

Melontola birodalmának megannyi barátságos faja egy ünnepély előkészületein fáradozik. Vörös követ gyűjtenek, hogy azzal rakják ki az utat. Sárfejeket bűvölnek, hogy sokszorozzák az éljenést. Fogadóbeszédet írnak, melyhez minden írástudó egy-egy szóval járul hozzá, s még egy verset is költenek, aminek minden sora megelevenedik majd a szavalat után. A világot a játékoság és boldogság hatja át, s mivel a realitás és a szürrealitás elemei szervesen egészítik ki egymást, elmondható, hogy egy referenciamentes mesevilágban járunk [5]. Három gyermekhősünk, a komoly, limlommintás pólójú Valter, az aprócska, gyermeki kíváncsiságot képviselő Jinga és a festett bőrű, szóbuborékokkal kommunikáló főzetmester, Biloba is az ünnepély apropóján barátkozik össze. Együtt várják a világ legnagyobb varázslóját, Bingamingát, aki náluk ünnepli majd háromszázhatvanötödik születésnapját. Ám a vigadalom után zavar támad: a világot földrengések sújtják, Bingaminga érzi (akár Benjamin Button), hogy hirtelen fiatalodni kezd, s ami még rosszabb, az égen láthatóvá válnak a rózsaszín, mosolygós, gömbölyű babkák. „*A babka maga a szép gondolat. A jó ötlet. Egy kedves szívdobbanás. Ez mind együtt. [...] És ha nem jutnak el mindenhova időben, bizony felborulhat az egyensúly. Több lesz a kétely, a sötét gondolat, [...] így, hogy láthatóak, könnyű célpontjává válhatnak a kíváncsiságnak, kapzsiságnak*” [6]. A cél tehát adott: felkeresni és segíteni megjavítani a babkagyártó gépezetet, és begyűjteni a babkákat. Ezért indul útnak Bingamingával a három barát.

A meseregény karakterei olyan irodalmi archetípusok [7], akik vagy megfelelnek a népmesei szerepköröknek [8], vagy részben kibillentik azokat. *Felfedező főhős*ből például nem egy, hanem három is akad. A *varázsló* Bingaminga *útnak indító* és *segítő* egyszerre. *Ellenségként* a mű terén kívül maradó egykori barátjára, a később árulóvá lett Morfióra hivatkozhatunk. Zenka és Zaneke, a babkagyár gépkezelői pedig, akik a *teremtő* és a *gondozó* archetípusai, az *ajándékozó* szerepkörében állnak, hiszen különféle varázstárgyakkal látják el hőseinket [9]. A világépítés legizgalmasabb fajai bizonyosan a babkák, akik a kedvesség és az ötletek megtestesülései, s a peppuák, akik szóbuborékokkal kommunikálnak.

Tipológiáját tekintve Takács Mari műve a didaktikus [10], valódi [11] meseregények közé sorolható, hiszen számos szöveghelye igazolja: feladatának érzi, hogy tanítson. Erre remek példa, amikor hőseink a különféle halmazállapotokra való átváltoztatás mesterségét tanulják. Utóbbiakat részletezve, sőt vizuálisan megerősítve is közli a mű. A tanítás példája

viszont a buborékokkal való kommunikációt részletező szakasz is, ami egyenesen nyelvészeti terminológiával dolgozik. „[A peppuák a buborékok révén] megszabadultak a beszédképzés hagyományos módjától. [...] A színes, áttetsző gömb kavargó képekkel a belsejében útnak indult, amíg célba nem ért a címzetthez. Am ha a lila színű nedűvel tették ugyanezt, az az ellenségen kipukkadva egy szempillantás alatt kitörölte annak memóriáját. Így volt ez számukra fegyver és a kommunikáció csodás, egyedülálló eszköze is” [12]. Önreflexív módon a didaktikusságra utal vissza a tudás fontosságának többszöri hangsúlyozása is az úton, a vándorlásról ugyanis kiderül: tényleges funkciója az út közbeni tanulás volt.

A szöveg nagyjából elbeszélészerű, a cselekmény nem él váratlan megoldásokkal, a legfontosabb felismerések pedig a narrátor közlései. Az elbeszélés stílusát a szépség és a kedvesség tónusa hatja át. Kissé „felnöttes”, nem ódzkodik a szuperlatívuszoktól, és olykor körülményes is, elég csak a fentebbi, buborékkommunikációt taglaló szakaszra gondolnunk. A párbeszéd inkább díszítőelemek, s a karakterek megkülönböztetéséhez sem igazán járulnak hozzá, megszólalásmódjuk ugyanis nem bír stílusbeli különbségekkel. Mindez pedig a jellemükre is áll: akár papírkaraktereknek is mondhatók. A mű leegyszerűsítő megoldását az egyik szereplő hirtelen támadt ötlete adja, ami a karakterek helyválttatása nélkül oldja meg a babkák hazaterelgetését. Bingaminga fiatalodásának problémája a következő kötetre marad.

A meseregény áthallások sokaságával kapcsolódik Tolkien *A Gyűrűk Ura* univerzumához. Bingaminga abszolút Gandalf-szerű figura, s bár Takácsnál nem ő biztosítja a ünnepély varázslatosságát, de őt tisztelik meg vele. Vele mennek vándorútra hőseink, jelen esetben a Sziklás-, nem pedig a Kőd-hegység felé. Úgy eteti velük erősítőként a melontolai minyont, mint Gandalf tette a lembas-kenyérrel. Zenka és Zaneka babkagyárában hőseink is csodás ajándékokat kapnak, amiként A Gyűrű Szövetsége Elrondnál, sőt Morfió nevének emlegetésére éppúgy elsötétül az ég, ahogy Gandalf szavára, amikor mordori nyelven beszélt. A számos áthallás révén a *Bingaminga és a babkák* jogosan tartható *A Gyűrűk Ura* hipertextusának [13] is.

Az eredendően rajzolóként ismert Takács Mari megmosolyogtató, monokróm képeinek legjava *dekoráló* illusztrációnak számít [14], s a mediális „fordításon” túl nem vesz részt önállóan a világépítésben. A kötet helyenként tipográfiai váltásokkal is él, különösen a hangos beszéd, a kitüntetett szöveghelyek (pl. versek, varázsigék) esetében. A kötet nyitányán ábrával ellátott, szócikkszerű karakterbemutató is szerepel, melynek tartalma kissé redundánsnak hat. Az összefoglalók ugyanis szinte szó szerint elhangzanak a későbbi főszövegben is. Ilyenformán szerencsésebb lett volna, ha a bemutató a kötet végén kap helyet, egyfajta emlékeztetőként, s nem „spoilerként”.

Poétikai szempontból a mű legizgalmasabb megoldása a varázslás működtetésének módja, a hiten és bizalmon túl [15] ugyanis nyelvi és közösségi alapokon áll. A varázsigék közel mindegyike könnyed, rövid terjedelmű gyerekvers, mondóka. A legjavuk rímek (bokor-, páros-, fél- és visszatérő rímek), ütemhangsúlyos versformákat használ, a többi pedig halandzsászó [16–17]. A közösségileg mondott varázsvers hatása ezen felül markánsabb, a szövegek tartalma pedig megelevenedik. Ilyen a Bingaminga fogadására költött vers is, ami azért is izgalmas példa, mert bár nem varázsló hozza létre, a közösségi szavalás révén mégis beteljesedik. Ilyenformán nemcsak a mágus, hanem mindenki varázslónak lesz tekinthető. A jelentéget továbbá önreflexióként is olvashatjuk, hiszen a nyelv világteremtő funkcióját állítja előtérbe, valamint a fantasztikumot, a nyelv ugyanis nem tesz különbséget realitás és fikcionalitás között. Kulcsfontosságú továbbá a „pardon” terminus (fejezetcím is), ami nemcsak visszafordít bármiféle varázsigét, hanem jelentéséből adódóan a bocsánatkérés jelentőségét is hangsúlyozza. Utóbbi révén a szöveg áttételesen arra tanít, hogy nagyon sok mindent visszafordíthat, megoldhat egyetlen bocsánatkérés.

A mű a befogadót is többszörösen bevonja a játékba, hiszen amit Bingaminga a tanítványainak mond, az az olvasók felé irányuló felszólításként is érthető: „*én mondom el először, azán viszont már ti is bekapcsolódhattok*” [18]. A gyermekbefogadóhoz igazított egyszerű formák pedig ugyanúgy társalkotásra ösztönöznek, amiként az a tény is, hogy Bingaminga maga alkotta varázsigei egy részét, a halandszázókat. „*Ezt a különös nyelvet rajta kívül nem ismerhette más, hiszen gyerekkori találmányainak egyike volt*” [19]. Ahogy a három hőssel megtanulhatjuk Bingaminga varázsigeit, újabbakat is alkothatunk.

Amíg a *Bingaminga és a babkák* varázsvilága esetében tehát a vers, a teremtő nyelv mágiájáról beszélhetünk, addig Kertész Erzsébet meseregénye, az *Éjszakai Kert* a szöveggel szembeni elvárások lebontásában, egy magánmitológia kiépítésében, valamint a világrendet meghatározó, látens kapcsolatháló érzékeltetésében érdekelt.

Amikor a mű elején Senora Cupapanas („Csupapanasz”) végigvonul a Tisztasor utcán, hogy felkérje a város két legjobb detektívjét, Miss Spontán Teóriát és Mr. Korrekt Tódort, hogy leleplezzék egy rablás elkövetőjét, két dolog tűnik nyilvánvalónak. Egyfelől, hogy a műben kulcsszerep jut a (beszélő)neveknek, másfelől pedig, hogy a folytatásban egy gyerekkrimire számíthatunk. A mű viszont rendre kiközösíti a krimi műfaji elvárásait. Eleinte azzal, hogy egy helyett két mesterdetektívet szerepeltet, akik egymás vetélytársai. A folytatásban azzal, hogy a Senorától abszurd módon nem mást loptak el, mint a dísztavát. Végül pedig azáltal, hogy az *Éjszakai Kert*ben nem annyira a nyomozásra, mintsem egy egészen új világ megismerésére kerül sor.

Tódor és Teória szinte mindenben egymás ellentétei. Az ikerház, ahol élnek, két külön világhoz tartozónak tűnik. Teória erkélyein burjánzó futónövényzet, Tódorén csak a króm csillog. Teóriát az intuíció, a gyermeki kíváncsiság vezérli, Tódort pedig a „felnöttes” vaslogika [20], ami nyelvi szinten is megmutatkozik. A lány beszéde sziporkázó és nyitott, a férfi hivatalos és kimért. A munkájuk iránti szenvedélyen és az *Éjszakai Kert*től való ódzkodásukon kívül látszólag semmi nem köti őket össze. Pedig a Senora látta: a tolvaj a Kert felé iszkolt. És a Kert? „*Túlságosan fura és szokatlan és... / – ... ijesztő – fejezi be Teória. [...] Aki oda bemegy, néha örökre ottragad*” [21].

A Kert kapujában egy újabb kardinális szereplő várja, majd tessékeli be őket. Noxnoktisznak hívják, aki leginkább egy madárijesztő, egy mágus és egy csavargó keverékének tűnik. A magát kertmesternek nevező férfi az idegenvezetőjük lesz, és egyszermind a további részek központi beszélője, mesélője is. Ő lesz az origó, amit az is jelez, hogy a kertbe lépve az ő lírai, képekben gazdag beszédmódja uralkodik el a szövegen. Pozíciója nagyon közel kerül a mindentudó, élőbeszéddel, kiszólásokkal operáló narrátoréhoz, s a meseregényen belüli mesék alatt át is veszi annak szerepkörét. Sőt, a kerten belül a narrátor megszólalásmódja a kertmesteréhez látszik igazodni, több szöveghelyen pedig eldönthetetlen, épp melyikük beszél. „*Hölgyem és uram, mint hamarosan tapasztalni fogják, különleges helyre érkeztek. Tudják, [...] az Idő ebben a különös Kertben nem siet sehova. Kényelmesen bandukol, néha le-leül egy mohos sziklára, ha nehezebbre esik az ólomlábakon lépkedés. Olyankor a pók sem szövik tovább a hálójukat, a madarak sem pittyennek, a levelek pedig hullás közben a levegőben függve, lebegve mozdulatlanra dermednek*” [22]. Noxnoktisznál lírai nyelvét csak a nyomozókkal folytatott párbeszéde, a lány lezser és a férfi komoly stílusa töri meg. E három jelenti a szöveg három poétikai kódját is. A kertmestert világterelgető szerepköre, bölcsessége révén végig a transzcendencia lengi körül [23]. Ezt erősíti latinos neve is, amit a „nox noctis” nyomán *éjék éjéként* fordíthatnánk. Utóbbi azonban a *nappal* is jelentheti: a fényt az éjszakában vagy az éjszaka után [24]. Ha pedig Noxnoktisznak az isteni instanciával, úgy kertje a Parádicsommal lesz azonosítható, amire a mű zárlatának számos szöveghelye utal.

A Kert misztikumát, szakralitását az illusztrációk módosulása is jelzi, amint a nyomozók átlépnek a kapuján. Az addig élénk képek helyét monokróm ábrák veszik át, a színeket pedig ismétlődő, spirális minták és alakzatok helyettesítik [25]. Mindez ugyancsak a szféra-váltás jeleként értékelhető, ami analóg a szöveg líraibbá válásával [26].

Noxnoctisz mesefüzére révén fokozatosan bontakozik ki az *Éjszakai Kert* magánmitológiája és szimbólumrengetege [27]. A realitás helyét a fantasztikum, a cselekményességét pedig az állóképek veszik át. Különleges népcsoportok, szereplők és sorsok sokaságát ismerjük meg. A Rügyeknek Éneklőket, akik elhosszítják a tavaszt és a szabadságot, s a Varjakat Vigasztalókat, akik megnyugtadják a tél hírnökeit, hisz ismerik minden varjú nevét. A Rezzenéstelen Pillantású Macskát, aki mindent lát a kertben, még az olvasót is, hisz éjszaka fényesen villan a szeme a borítón, mely utóbbi kompozíciója, s a macska bemutatása is mintha a Mona Lisát idézné [28–29]. Az állat számos intertextuális kapcsolat kulcsfigurája, melyek hálója egészen Csung-ce pillangójáig vezet el: „*Szemei olyan erőt sugároznak, hogy talán azon sem lepődnék meg, ha kiderülne, csupán ő képzelet, ő álmodja az egész Kertet*” [30]. Utóbbi alapján a Macska ugyancsak azonosítható volna a narrátorral. A kertben találjuk még a Sziromszámlálót is, aki a szirmok által látja a jövőt, és ősidők óta várja szerelmét, s a Kőkopotatót, aki boldogan kopotja selyemmel a köveket, hisz a világ úgyis a helyes irányba halad. És persze ott A Lány, Aki a Csillagokat is Lehazudja az Égről, szó szerint, s Az, aki a Feje Tetején Áll, hogy ezáltal is másként lássa a világot. Többjükéről kiderül, hogy a külvilágból kerültek a Kertbe, hogy átlényegülve ott találják meg tényleges életcéljukat [31]. Kertész Erzsébet névadási stratégiája egyszerre idézi Oscar Wilde és Csukás István megoldásait. A nevek eszerint predestináló hatásúak. Sorsunk, szerepkörünk a nevünkbe kódolt, s nagy erőfeszítés kell hozzá, hogy szembeszálljunk vele.

Tényleges nyomozásra viszont ritkán nyílik tér. Jószerével végig burjánzó világépítés zajlik, ami bár újszerű figurákat teremt, egy-egy szakaszon mégis túlszalad, és a szöveg inkább emlékeztet mesébe szedett karakterleltárra, mint meseregényre. A legnagyobb felfedezés vélhetően mindenek összefüggésének észlelése. Hogy sokszor olyan elemek között is kapcsolat állhat fenn, ahol első ránézésre nem is gondolnánk. Az ilyen „véletlenekre” a szöveg a transzcendencia révén szolgálatot választ. Ám nem annak deus ex machina-szerű, direkt ráhatásával, hanem a Kert (Gaia, a Föld, a Világ) és a kertész (a benne működő erők) enyhe, rezdülésnyi behatása révén, ami sokszor esetlegesnek tűnő háttérkapcsolatok kiépítésével segíti elő a cél(já)t. A végjáték felől nézve Tódor és Teória esetében például azt, hogy észrevegyék: amit kerestek, valójában kezdetektől ott volt a szemük előtt. A transzcendencia segítségével azonban nem azt jelenti, hogy az univerzum egészét alkotó elemek (a szereplők, az olvasók) egyéni akaratára ne volna szükség a változáshoz. Hiszen elsősorban ez kell ahhoz is, hogy legyen *mit* elősegíteni. A Lány, Aki a Csillagokat is Lehazudja az Égről, csak úgy tudja elhagyni predestináló nevét, ha maga is akarja, és tesz is érte.

A mű történetei bár szomorú felhangúak, mégsem szomorítanak el, hiszen minden mese mélyén meghagyják a remény szikráját. „[A] *kísértetiesség barátságossá válik*” [32], a gyermekolvasó pedig nem félni, hanem csodálni fogja az éjszakát [33]. Ehhez járul hozzá a szöveg humora is, ami a fejezetcímeket kibillentő alcímekben, a nyelvjátékokban, a képekben s a kortárs anglicizmusokkal kevert archaizálásban is megmutatkozik. A karakterek történetei ezen túl komplex hálózatokként szerveződnek: minden történet (fejezet) központi szereplőjének (csoportjának) neve feltűnik az azt megelőző fejezetben, s minden történet tartalmazza annak a szereplőnek a nevét is, akiről a következő történet szól majd. A kötetben formálódó magánmitológiát a *növekedés* és a *népszerűségi kapcsolódás* érvényesülése okán ilyenformán *skálafüggetlen hálózatnak* is nevezhetjük [34].

Az egyes karakterek és kihívásaik az embertípusok és az élet nehézségeinek metaforikus leképződései, ami által a szöveg olyan klasszikusokkal rokonítható, mint *A kis herceg*, és a mitológiai mellett a filozofikus [35], formai szempontból pedig az egy cselekményszálra felfűzött [36] meseregények közé sorolható. Elég csak az Árnýékban Bujkáló történetét felhozni példaként, aki büntetésként éli meg Áttetszövét, másként láthatatlanná válását, és azt, hogy egymillió dolgot kellett széppé tennie a világban ahhoz, hogy visszaváltozzék. Mindezt úgy érthette el, ha mások rajta keresztül (kvázi általa) néztek azokra a bizonyos dolgokra. „*Megszépített lányokat a fiúk kedvéért, fiúkat a lányok kedvéért, kutyákat a gazdák kedvéért és eladó lakásokat a vásárlók kedvéért. Megszépítette a városi park növényeit, mókusait és eldobott műanyag flakonjait is – csak úgy, a saját kedvéért*” [37]. Ám mire elért a célig, rájött, a büntetés valójában értékes tanulópénz volt, az úton járni pedig sokszor fontosabb, mint a hely, ahová elvezet.

A csoda azonban nem minden gyerekirodalmi mű világának természetes része. Olykor csak a háttérben lebeg, esetleg egy-egy elem által van jelen. Máskor pedig épp a mi valóságunk tör be a fantasztikum univerzumába, ahogy azt a következőkben is látni fogjuk.

Világok határán

Petőfi Sándor *János vitéze* a magyar irodalom jelentéskanonjának [38] megkerülhetetlen darabja. Naiv hőstörténet és verses mese, a romantikus idealizmus és a népies irodalom kulcsműve. Emellett örökös kötelező olvasmány, ami méginkább láthatóvá teszi koridegenségét, hiszen forma és világlátás tekintetében egyaránt szakadék tátong közte és jelenünk irodalmi-társadalmi tendenciái között [39]. Ezt tanúsítja Szabó Borbála tizenegy éves matekzseni-csapata is *A János vitéz-kód* című regényben. A kvartett bármilyen egzakt feladvánnyal megbirkózik, de az irodalom, ahol a „*szavaknak jelentése nem állandó*” [40], távoláll tőlük. Inkább programoznak olvasónapló-generátort, minthogy átverekedjék magukat néhány versszakon. Idegenkedésük mindaddig megmarad, amíg Berti, az önjelölt csapatkapitány számsorokká nem kódolja az elbeszélő költeményt. Unaloműző játéka ugyanis dimenziókaput nyit valóság és fikció között, ő pedig átesik a Petőfi-mű univerzumába, ezáltal mozdítva ki a medréből mindkét világ folyását. Egyiket a hiány(a), másikat a ballaszt(ja) által. A portal fantasy [41] mintázatait is alkalmazó kaland-meseregénynek [42] ilyenformán „*az az igazi érdekessége, hogy a főhős egy másik szöveg által létrehozott világba kerül át*” [43].

Szabó alkotása úgy marad meg sodró lendületű, zavarba ejtően élénk és változatos humorú regénynek, hogy közben a posztmodern szövegszervező stratégiák garmadáját aktíválja. Petőfi *János vitéze*nek jelentős szakaszai tűnnek fel a műben, de kizárólag a narratíva azon pontjain, amikor valamely szereplő is olvassa az elbeszélő költeményt. Berti megérkezése viszont annak *csak* a cselekményét változtatja meg, a formáját nem. Az ütemhangsúlyos, négyütemű felező tizenkettes, párosrímes keretrendszer megmarad, de új tartalommal telítődik. A régi szöveg bizonyos sorpárjainak, versszakainak helyére újak kerülnek. Az eredeti azonban nem íródik át maradéktalanul: szövegtöredékei vándorolnak és új szakaszokba, olykor egészen más fejezetekbe épülnek be [44]. Jancsi eredetiben szereplő, a zsványok legyőzését követő monológja például dialógussá válik, hiszen az újdonsült társ, Berti minden mondatára válaszol, és kikökkenti azok tisztaságát: „*»Tán minden darabhoz vérfoltok ragadtak. / S én ilyen kincsekkel legyek boldog, gazdag?« / »Nem baj az, lemoszuk! Pénznek nincsen szaga. / (Apukámnak is ez a kedvenc mondata.)«*” [45]. Új és régi folytonos váltakozását, versenyét és keveredését tapasztaljuk. Berti révén a kortárs diákszleng, a szoftvulgarizmusok, a technikai újítások (az okostelefonja is vele tart), valamint a kekeckedő stílus az eredeti szöveg ellenpontjaiként tűnnek fel, fokozottan érzékeltetve a kettő idegenségét. Utóbbi a mű egyik fon-

tos humorforrása is: a kortárs nyelv és világlátás megjelenése óhatatlanul travesztálja az eredeti emelkedettségét és ideáit [46]. Szabó Borbála művének versbeszedett pólusa ilyenformán egyszerre hipertextus, újraírás, formahű palimpszesztus – hiszen kronológiáját tekintve is az eredetire íródik rá –, valamint palinódia, azaz ellendal is. Berti jelenléte eleinte csak kiegészíti az eredeti történeteket, a fiú pragmatizmusa azonban fokozatosan legyőzi Kukoricza Jancsi idealizmusát. A vitéz nem tér vissza elhagyott kedveséhez, hogy kibontakozhasson az eredeti szöveg mesés folytatása. Ehelyett elveszi a megmentett francia királylányt, és Jean le Mais néven válik önkényes uralkodóvá, harácsoló kincstárnoka, Berti támogatásával. A Szabó Borbála által mesterien megtartott és továbbírt forma a narratíva dimenzióváltásait is jelöli. A verses szakaszok a János vitézi fantasztikus, a prózaiak a jobbára realista regényvilág történéseiről tudósítanak.

Berti eltűnése és a *János vitéz* átalakulása azonban (mely utóbbinak még a címe is lecserélődik) a fiú világára is visszahat, és felborítja annak társadalmi rendjét, legyen szó az egyetemek, a politika, a rendészet és a média szféráiról vagy épp a matekzseni barátok családjairól. Szabó számtalan karaktert mozgat, bemutatásuk során pedig markáns karikírozó megoldásokkal él [47]. Néhányuk mellékszereplői státusza, mások pusztán egy-egy bekezdésre rúgó mikrotörténetei által azonban a teljes 21. századi (magyar) társadalom karikatúráját és leleplezését adja [48]. A bölcsész akadémikusok beosztottaik tudományos eredményeivel kérkednek, csavaros előadáscímeik pedig nem többek öncélú páváskodásnál. Egy kiszivárogtatásból kiderül, hogy az egyébként professzionálisan kidolgozott politikai paletta szereplőinek egyike sem hű saját elveit (az Ond Kond vezette radikális Honfoglalók Véréből kezdve a Béke, Elfogadás, Szeretet Társaságáig, tehát a BESZT-ig terjedően). A matekzseni-csapat tagjai pedig már gyerekként lelki gondokkal küzdenek, amelyekért kizárólag a családjuk felelős, legyen szó a vasszigort, esetleg a túlféltést valló, vagy épp karrierista szülőkről. A *János vitéz-kód* szatirikus, társadalomkritikai analógiái révén joggal tartható duplafedeles regénynek, hiszen legalább annyira szól a felnőtteknek, mint a gyerekeknek. A magyar gyerekirodalom tekintetében egyik legmarkánsabb tabudöntése mégis a politikai kérdések megnyitása [49–50], potenciális analógiákkal, a kritikus gondolkodás szellemében, de ideológiai állásfoglalás nélkül.

A mű tétje nemcsak az lesz, hogy a barátok miként segíthetnék Berti visszatérését a saját világába, hanem az is, hogy megakadályozzák annak elkomorulását. Azáltal ugyanis, hogy János vitéz nem viszi végbe csodás cselekedeteit, a mesei világ rémei átszivárognak a regény realitásába, és egy szürke „járvány” révén, melynek tünetei a közöny, a felejtés és a rémálmodok, kiábrándultságba taszítják az egész országot. Innen nézve Petőfi ideái és értékei lehet, bár koridegenek, ha romantikus értékeként nem lebegnének ott a háttérben, abba talán a valóságunk is beleremegne [51]. Nemhiába jellemzi eleinte az újraírás folyamatát is az eredeti szöveg de-, majd a hiány felismerése után annak rekonstrukciója.

Szabó emlékezetes megoldása még a narrátor szerepkörének önmagával való azonosítása, tehát közelítése a beleértett szerzőhöz [52–53], valamint az, hogy esetében nem egyszerűen mindentudó, hanem mindenható narrátorról is beszélünk. Amellett, hogy belelát az összes szereplő mindennapjaiba, titkaiba, saját bevallása szerint íróként a legkeserűbb sorsot is rájuk róhatná. Számtalan kiszólással él, bizalmasodik az olvasóval, és neki címzi szavait. Mindeközben szereplőként is jelen van a műben: Berti hozzá jár különórára, „barátnéjával”, Berg Judittal pedig sírva menekülnek el a szereplők iskolájában megszervezett könyvbemutatóról. Ám amikor a magyartanár nő Szabó helyett Tóth-ként hivatkozik rá egy szituációban, ahol szereplőként nincs jelen, narrátorként kéri ki magának a tévesztést. Ha viszont a szereplők „mesélőként” kérnek tőle szívességet, a deus ex machina mintái szerint segít. „[O]lykor úgy tűnik, felette áll az eseményeknek és irányítja azokat, olykor pedig mintha rá is hatással

lenne mindaz, ami a szövegben történik[.]” [54]. A mű narrátora ilyenformán dimenziófeletti státusszal bír, és egyszerre több világszinthez tartozik, ami újabb posztmodern megoldásként értékelhető [55].

A *János vitéz-kód* végére hőseink nemcsak arra jönnek rá, hogy irodalom és matematika összefüggenek – hiszen a verselést is pontosan betartandó matematikai szabályok határozzák meg –, hanem arra is, hogy egyik-másik is rejtvényekkel van teli. A mű tapasztalatai szerint szavak és számok, művészet és logika, popkulturális és klasszikus irodalom közt nemcsak szakadékok, hanem hidak is húzódnak [56]. A címbéli kód pedig azon túl, hogy a *Da Vinci-kód*-típusú szövegekre játszik rá, a szereplőkkel együtt folytatott kódfejtő kalandra is invitál. Legyen szó az országos matematikaverseny feladványairól, az olyan irodalmi kódok felfejtéséről, mint az akrosztichonok és a kronogramok, vagy a már említett nyelvi kétértelműségről, a tipológiai megoldásokról, intertextuális utalásokról [57], és persze a művet alapvetően meghatározó újraírás mintázatainak beazonosításáról. Utóbbi azonban akkor működik igazán, ha a régit és az újat egymás mellett olvassuk, ahogy a szereplők is teszik. „*Igen, állandóan rólad szóltak a hírek az interneten is meg a tévében is! Meggyaláztad a magyarság nagy művét, de volt, aki szerint ez jó*” [58] – mondják Bertinek a barátai, ahogy visszatér. Szavaik viszont az egész *János vitéz-kód*ra is érvényes önreflexiók. Egy jólsikerült újraírás ugyanis legalább annyi figyelmet biztosít az eredeti szövegnek, mint amekkora hasznot merít annak hírnevéből. Nem más, mint kölcsönösen előnyös vérfrissítés.

Sokszor azonban nem kell egy egészen más, fantasztikus világ ahhoz, hogy annak tükrében elemezhessük a saját arcunkat. Van, hogy annak egyetlen eleme is elég ehhez. Kertész Edina *Lajhár, a sztár* című meseregényében önmagunk idegenségének megtapasztalása párhuzamosan van jelen a népszerűség legfontosabb dilemmáival. A főszereplőnk, Lona és szerény körülmények közt élő családja antropomorfizált lajhárok. Kedvelt tevékenységük a szundikálás és a tévézés, miközben levélturmixot szürcsölgetnek. Lona a tízéves lányok mindennapi problémáival küzd. Kicsit szemtelen a szüleivel, rendre megfogad valamit, amit úgysem sikerül betartania („*soha, de soha, de soha többé*”), ám mindenekelőtt szeretne sokkal vékonyabb és népszerűbb lenni, s összebarátkozni a sulis menő lánytriójával. Minden bátorságát összeszedve ezért köszön oda nekik, ezért ül le melléjük a menzán, ezért festeti ki a körmét, és ezért készíti egy menőnek hitt szelfit is. Ám mindezzel ellenkező hatást ér el: nemcsak elülnek mellőle, nemcsak kommentek sorozatával gúnyolják a közösségi oldalon, hanem Undipofi néven egy álprofil is létrehoznak, ahol tovább élcelődhetnek rajta. Lona megfelelési vágya tehát azon túl, hogy a cyberbullying, azaz az internetes zaklatás megannyi formáját zúdítja a lányra [59–60], azt is magával hozza, hogy a közösség *felfedezi* lajhárságát. Utóbbi ilyenformán idegenség-metaforává válik, és Lona legszívesebben mindent, a korábbi életét és önmagát is megtagadná, hogy ezen változtathasson. Mivel azonban nem eleve adott kirekesztésről van szó, a mű azt is érzékelteti, hogy bárki lajhárrá válhat, ha a figyelem középpontjába kerül. A kiközösítés legsúlyosabb momentuma egy Insta-komment, amiben Lonának azt üzenik: „*Menj vissza az őserdőbe, ahonnan jöttél!*” [61]. A lajhárlány azonban ugyanott nőtt föl, ahol a többi gyerek, a gyökereiről pedig csak annyit tud, hogy a szülei Costa Ricából vándoroltak be. A „lajhárság” ettől kezdve az etnikai és szociális különbözőség, s az erre irányuló kirekesztés jelölője is lesz. Végül ugyancsak Costa Ricából toppan be Lonaék életébe Pedro bácsi, aki a maga életszeretetével és kifogyhatatlan történeteivel a legfontosabb mozgatórugó lesz a tekintetben, hogy a szereplők felismerjék: a másság fogalma nemcsak az idegenséggel, de a különlegességgel is helyettesíthető. A túlzott megfelelési vágy pedig az önfeladás veszélyével fenyeget [62]. Innen nézve pozitív záró mozzanat, hogy a korábban gúnyolt masnit a kötet végén újra Lona fején találjuk.

A mű mindentudó narrátorának hangja leginkább egy olyan felnőttével azonosítható, aki tudja, mi helyes és helytelen, időnkénti kiszólásaival pedig mintha a szülői elvárásokhoz igazodna. Olykor használ szleng kifejezéseket (szétspriccel, navigál, leparkol), de a nyelve felnőtt nyelv. Inkább a szituációs, mintsem a nyelvi humor jellemzi. Ilyen példa a lajhárok többszöri „kiviharzása”, amire a következőképp reagál: „*(Nos, talán nem éppen viharzott. Inkább cammogott. És ez csak még kínosabbá tette az egészet, hiszen képtelenség nagyon lassú cammogás közepette megőrizni a méltóságunkat, próbáld csak ki egyszer!)*” [63]. Noha a mellékszereplők beszélőnevei ötletesek (a szögletes vonású Kocka a matektanár, Gyanakvó Antal pedig a nyomozó), a karakterek jelleme a fekete-fehér pólusokhoz igazodik. A Lona kiközösítéséért felelős trió például teljes páforduláson esik át, miután megszidja őket a büntetést egyébként elutasító igazgató. A legemlékezetesebb karakter bizonyosan Drazsé, aki nemcsak arra hívja fel Lona figyelmét, hogy nem kell és nem is lehet mindenkinek megfelelni, hanem békamentő, állatvédő és adománygyűjtő aktivitásával a mű zöld-dimenzióját is biztosítja, a gyermekirodalom egyre erősödő tendenciájához igazodva [64–65].

A szöveget kísérő gazdag illusztrációs anyag voltaképpen egy másik művészeti ág apparátusával is elmeséli ugyanazt a történetet. A vizuális dimenzió olykor a szöveggel párhuzamos, máskor előreutal, esetleg ráadás-tartalmakat közöl. Amikor Lona bezárkózik a lányvécébe, a törzsszöveget a fülke falaira írt és rajzolt firók vesznek körül, máskor pedig a szereplők által készített poszter kicsinyített mását látjuk. Mindez többszörösen is hozzákapcsolja a regényt a gyerek kultúrához [66], de egyszer mind az Instagram felületére vonatkozó önreflexió is. Hiszen ott éppúgy képek segítségével adunk hírt magunkról, emellett pedig egy-egy kulcsszóval, azaz hashtaggal ragadjuk meg a vizuális anyag lényegét. Kertész regénye abban a tekintetben ugyancsak hashtagel, hogy a törzsszövegben tipográfiai is kiemelve tűnnek fel a legfontosabb információk, némely betűtípus pedig egy-egy kulcsszereplőhöz igazodik. A szöveg ilyenformán többféle tájékozódást és keresést is lehetővé tesz a befogadó számára, a regények és a közösségi felületek mediális sajátosságait játszva egybe. A kettő négy ponton kvázi totálisan is egybeér: amikor vizuális anyagként látunk egy-egy, a regény tartalmához igazodó Instagram-bejegyzést, annak keretrendszerével és teljes apparátusával: képpel, hashtagokkal, kommentekkel. A *Lajhár, a sztár* mindezen megoldásai az olvasástani-táji stratégiák [67–68] egyes lépéseire is reflektálnak, gondoljunk csak a lényegkiemelésre, szöveg és kép összekapcsolásának lehetőségeire. Emellett a könyv egy-egy ponton a befogadó kreatív munkájára is számít: a cselekmény alakulására vonatkozó jóslatokat vár tőle (ikszelés), máskor egy önismereti teszt kérdéseit közli, ahol kipontozott szakaszokon a saját válaszainkat is feltüntethetjük a szereplőké után, egy helyen pedig színező feladatot ad. Utóbbi bár egyetlen képre irányul, az egész kötetre is kiterjeszhető a monokróm illusztrációk révén. Az interaktív feladatok mindenestre a kötet harmadánál elfogynak, ami kissé félbehagyottá teszi a megkezdett stratégiát.

Az Instagram a regény fontos dimenzióját adja: ikonja már a cím tartozékaként is megjelenik, a kötet lila képei és betűi pedig ugyancsak annak szinkódjához igazodnak. Noha a narrátor több helyen utal a közösségi oldal értelmetlenségére, sőt a kötet végén az elhagyására is – visszatérő technokultúra-kritikájával is leleplezve a felnőtt narráció generációs idegenségét –, nem mond egyértelmű ítéletet felette. A szelfikészítés igazi mesterségként tűnik fel a szövegben, a felület pedig örömforrásként. „*Egyedül csak az kedvetlenítette néha el, ha csak száznyolcvanhárman lájkolták a képét, de aztán egy óra múlva felrakott egy még jobb képet, amit már százkilencvennyolcan lájkoltak, és újra minden rendben volt*” [69]. A megosztott tartalmakra érkező visszajelzések száma ilyenformán státusszimbólumként funkcionál a tiniközösségekben. Noha a felület teret ad a bullyingnak és a kirekesztésnek is, a mű jelzi, hogy Insta-sztárként és influenszerként egy jó ügy érdekében is tömegeket mozgathatunk meg. A

felhasználás módja csak rajtunk áll. A mű ilyenformán az Instagram, a közösségi felületek s a népszerűség dicsérete és kritikája egyszerre, számos tanulsága révén pedig a didaktikus [70], egy cselekményszálra felfűzött meseregények [71] közé sorolható.

Bennünk épül ki

A 2020-as gyerekirodalom lényegi csapásirányát adja a kortárs gyermekmonológ, amely vagy lélektani mélységével, vagy intermediális kiterjedtségével hívja fel magára a figyelmet.

Dániel András formabontó képeskönyve, a *Nincs itt semmi látnivaló!* azok közé a művek közé tartozik, amelyek tartalmát egy mondatban is össze lehet foglalni. Egy olyan gyermek monológja, aki aludni szeretne, a gondolatai mégsem hagyják. A mű közege egy sokdimenziós határmezsgye. Tematikus szempontból álom és ébrenlét, referenciális tekintetben valóság és képzelet, mediálisan irodalom és képzőművészet, mélységét illetően pedig gyerekbeszéd és ontológiai-episztemológiai értekezés határán áll. Keretrendszere a keretnélküliség: a napot záró villanykapcsoló kattánásától a végtelenbe tart. „*Ha az egész nap egy hosszú mondat volna, na, akkor ez a szomszéd szobából behallatszókatt lenne a végén a pont*” [72]. Ami a ponton túli régiókba tekintünk be.

A mű intermediális alkotás, melyben a vizuális dimenzió nem pusztán a próza illusztrációja, hanem a kortárs képeskönyvek legjobb megoldásaihoz igazodva [73] egymást egészítik ki és együttesen építik a világot. „*A képek magyaráznak, interpretálnak, kiterjesztik a szöveget, dekorálnak*” [74]. Ez a játék különösen izgalmas a tekintetben, hogy a mű nemcsak tárgyak és események, hanem elvont fogalmak, gondolatok, valamint érzetek vizualizálására és szövegbeszédére is vállalkozik [75]. A kötet az inszomnia közegéhez igazodva „*a gyerekkönyvektől »elvárható« színvilág és stílus tekintetében is kilóg a sorból*” [76]. Az oldalak feketék, melyeken a szöveg fehéren, a képanyag pedig sötét tónusokkal, árnyjátékként és kontúrok formájában jelenik meg. Noha a *fekete* és a *sötét* a szerző korábbi műveiben is fontos szereppel bírtak [77], itt a szöveg kulcsszavai és a vizualitás kulcsszervezői lesznek. A mű mindemellett „*úgy képes megeleveníteni az éjszakai szobát, annak egyszerre szürreális és reális közegét, hogy a könyv vizualitása nem lesz sem egyhangú, sem pedig nyomasztó: mind a becsempészett színek és fények, mind a fekete árnyalatai izgalmasak és jelentések lesznek*” [78]. Az élénk színek a szoba sötét közegét megtörő, külső hatásokhoz (fénycsík az ajtó alatt, az ablak előtt elhajtó autók lámpáinak fénye), vagy a nappali világ tárgyaira, látványára vonatkozó gondolatokhoz és emlékekhez tartoznak. Az árnyékolt színek ellenben az elképzelt, a fantasztikus és a transzcendens tartományaihoz vezetnek, annak elemeit vizualizálják. A színkód ilyenformán különféle szintekre helyezi az asszociációs spirálba bekerült elemeket.

A kötet keménykötésű borítóján kivágott fekete lyuk egy sötétbe borult emberi szemet formáz. A cím ebben kap helyet, utalva rá, hogy a mű éppúgy a sötétben kutakodik. Azzal pedig, hogy a szem idegszála az első oldalakon fut tovább, azt is jelzi, hogy ami *bent* van, az már a behunytt szem mögött, a tudatban játszódik. A szövegben időnként feltűnő tipográfiai kiemelések bár szakaszokra bontják a művet (melyek olvasásának sorrendje is felcserélhető), az adott rész beazonosításában mégis inkább a képanyag segít. A kiemelések csak az alvásnak való újbóli, sikertelen nekirugaszkodás, valamint az újfent elcsatangoló gondolatok jelölői („*Hát jó...*”, „*Na jó...*”, „*Mondjuk...*”, „*Tényleg aludni kéne.*”). Az oldalszámok hiányát is a gondolatok szabad áramlására utaló önreflexióként értelmezhetjük.

Ha Carroll *Alice*-duológiáját az álmologika szervezte, Dániel műve esetében asszociációs logikáról beszélhetünk. A kiépülő világ origója, teremtője és fókuszpontja az elbeszélő, mindeközben mégis névtelen és nemtelen narrátor [79], mely utóbbi beállítás a magyar nyelv sajátosságaiból adódik. Csak annyi biztos, hogy gyermek, hiszen a szülők és felnőttek (egy-

más igazát általában kioltó) véleménye végig hivatkozási pont a számára. „*Nincs itt semmi látnivaló! Ne nézelődj, aludj, drágám! – ahogy anya szokta mondani [...] De pont az a baj, hogy a fejemben mindig van elég látnivaló*” [80]. Az elbeszélő érzékenysége a művészetek, s főként a képi kultúra iránt több szöveghelyen is feltűnik [81], ami dinamizálni tudja a mű intermediális megoldásait. Gondolataival végig az őt körülvevő hiány kitöltésére törekszik. Nyugalmi helyzetéből asszociációi a mozgalmas, populáris filmkultúrához, az árnyak játéka az árnyszínházhoz és az őt körülvevő tárgyak antropomorfizálásához, a sötétség pedig színpompás képzőművészeti imitációkhoz vezetik el. Noha a művészek nevét nem tudja felidézni, csak amire azok hangzása emlékeztette őt – „*enni van hol*” (Andy Warhol) és „*olyan mijó*” (Jean Miró) –, gondolatai és velük a kötet képanyaga megidézi a stílusukat. Máskor a bútorkontúrok kifestéséről beszél, mire a kép élénk színek ecsetlenyomatait hagyja rajtuk. A szárnyaló gyermeki fantázia megelevenítését Dániel András képeskönyvében tehát a művészet teszi lehetővé, amit bár az elbeszélő/asszociáló egyes osztálytársai „*hülyeségnek*” tartanak, szerinte „*Olyan is van, hogy jó hülyeség!*” [82]. Tetszetős l’art pour l’art újraértelmezés ez.

A mű szöveges pólusa egy prózai gyerekmonológ, ami végig békaperspektívából íródik. Játékos, helyenként pontatlan („*tényleg-e, bigyós, izéke*” stb.) és tabumentes gyermeknyelvet használ (ürítés variációi). Többször hangsúlyozza, hogy nem fél a sötétől, ám épp ez a visszatérő kiemelés, valamint a fókusz csapongása teszi az állítást kétségessé. A „*Régen azt képzeltem...*”, „*Amikor kicsi voltam...*” kezdetű pozicionálásokkal önmaga komolyságát igyekszik hangsúlyozni, de a megszólalásmódja egyértelművé teszi a gyermeki pozíciót. A szöveg poétikailag rövid, egyszerű, ám jelentős mélységeket felvillantó mondatokból építkezik. Az élet legegyszerűbb mozzanataitól kezdve, az érzetek és az iskolában tanultak taglalásától a teológiai igazságokig terjedően vizsgálja a világot, de végig jellemzi a figyelmesség és a nyitottság. A világépítés fogalmi és vizuális tekintetben is a spirálszerű, asszociációs kapcsolathálón alapul. A fokozatosan elhintett elemek egyre nagyobb súlyra tesznek szert azáltal, hogy újra és újra, eltérő kontextusban is visszatérnek. Voltaképpen így válik a kapcsoló kattanása, a fekete tehének számlálása, a szárnyaló képzelet mint filmvetítés, valamint a közegét életre kelteni és eltüntetni egyaránt képes varázsló is kulcsmotívummá. Az elbeszélő bizonyos értelemben maga is varázsló. A képzelet mágusa, asszociációi pedig az agy kreatív munkájának eredményei. Mint a függönyre vetülő ágak árnyéka kapcsán bevallja: „*Ebben mindenféle lények élnek. Onnan tudom, hogy egyszer régen elképzeltem őket. Azóta vannak ott*” [83]. Amikor az elképzelt frankák és krippek nyelvének rokonságáról értekezik, szavaiból jól kitapinthatóan visszaköszön az aktuális iskolai tananyag. A nemük kapcsán támadt kavarodás, és a szereplők nevére vonatkozó alternatív szabályok révén pedig a gender témaköréig is eljut, és „*tökéletesen példázza, hogy a gyermekek még nem fektetnek jelentős hangsúlyt a társadalmi nemi identitásra, az őket körülölelő világ keretezi át, s alakítja ki véleményüket a későbbiekben*” [84]. A narrátor nemtelensége e tekintetben is beszédes. A szövegben előre haladva viszont többször meg is cáfolja korábbi állításait és elképzelt lényeit, olykor épp azzal az érveléssel, hogy csak kitalációk. Mindez fokozottan nyitottá teszi a világépítést, s számot vet a több lehetséges olvasat, igazság és vélemény valóságával.

A világ mégis így lesz egységes. A fény hiánya elmosza a kontúrokat, és eltünteti a különbségeket, hiszen „*a sötétben minden téhen fekete*” [85]. Ahogy a különböző vallások jelképeivel ellátott sírkövek is békésen megférnek egymás mellett a temetőben, úgy apa ateizmusa, anya buddhista és nagyfi keresztény hite is belesimulnak az univerzum szövetébe [86]. A narrátor egymás után próbál meg hidakat emelni az osztálytársai s egy bogár képzelete felé is. Előbbiekre eleve vele egy szinten álló alternatívákként, párhuzamos világokként tekint, utóbbi azonban először még hierarchikusan alárendeltnek, egyszerűnek, üresnek tűnik föl. Ám a gondolat, szöveg és kép halad tovább, s felfedezi a kicsiség taoista tisztaságát. Ettől

pedig már csak egy hajszálra van, hogy az elbeszélő fokozatosan azonosuljon, ezáltal pedig egy szintre kerüljön a bogárral is. Éppen úgy, ahogy a sötétség is egy szintre emelt minden korábbi történetalkotó elemet és szférát. „*Semmi nincs, csak a sötét meg én, a bogár. Ennyi csak, de jól elvagyok ezzel. [...] Lehet, hogy én már nem vagyok sehol, csak ez a bogár van, aki szintén én vagyok*” [87]. A Csuang-ce pillangójáig és Babits *Gólyakalifájáig* ívelő, világhatár-lebontó zárókép pedig a következő sorra: „*Eszembe jut az, hogy*”, valamint két fekete oldalra fut ki. A nyitottság tehát itt is megmarad. A narratíva egyszerre lép át az álomba, s ad teret a kreatív továbbírásnak. Remek megoldás!

A képzelet mellett azonban a testvéri kapcsolat is érzékeny mélységeket rejt, melyek feltárásához ugyancsak kitűnő műfaji keretet ad a gyerekmonológ.

Joggal jelenthető ki, hogy a magyar irodalomban senki nem tett annyit a gyerekmonológ műfajáért, mint Kiss Ottó. A szövegtípus szabadverses formát ölt, és a gyermeki hangon megszólaló lírai én lélektani kitérülködésére koncentrálnak: annak titkait, véleményét, szegényét és legföltettebb vágyait közli. Ebből adódóan számos példája társadalomkritikai felhangú, és nem hisz a tabukban. A szövegcsoport a realitás talaján áll, ezáltal is jelezve, hogy ezekben a versekben a gyermek a mesék világa helyett a valósággal és annak árnyoldalaival is szembesül [88]. Kiss Ottó a gyerekmonológ svéd típusú, szentenciaszerű, variálható egységekben gondolkodó megoldásait az előre- és visszautalásokkal egyaránt operáló, összefüggő háttértörténetekre cseréli, melyeket a versek szereplőinek élettörténeti fragmentumai mentén épít ki [89]. A *Csillagszedő Márió*, az *Emese almája* és *A nagypapa távcsöve* [90–92] című kötetében a gyermek és szülők, nagyszülők, gyermek és gyermek viszonyára fókuszál filozofikus gondolatfutások révén, az elfogadás, az egymáshoz vezető út [93], az „én” és az „ők” története helyett pedig a „mi” közös történetünk megtalálását célozva meg [94].

A bátyám öccse [95] című kötete továbbszövi a korábbi alkotásokban formálódó viszonyhálót, ezúttal két fiútestvér kapcsolatát állítva előtérbe – igaz, ha a játékokat lecserélnénk, a felmerülő kihívások két lánytestvér esetében is ugyanúgy megállnák a helyüket. A mű központi mozgatórugója a *versus*, a nagyobb és a kisebb mindenkor aktuális, bármi által aktivizálható, játékosan öncélú és öngerjesztő viszálya, ami mögött mégis ott húzódik a szeretet [96]. A kötetben mindez végig gazdag, Janikovszky Éva stílusát idéző humorral, helyzetkomikummal társul [97–98].

A gyerekmonológok hagyományainak megfelelően a mű egy horizont felől, esetünkben a kisebb testvér alulnézeti pozíciójából íródik, azzal együtt, hogy függő beszéd formájában az idősebb testvér hangja is megjelenik. Utóbbi izgalmas önreflexió, a gyerekmonológok jellemzője ugyanis, hogy kiíródik belőlük a felnőtt hangja, ezáltal pedig csonka diskurzusként tűnnek föl. A báty azonban még nem felnőtt, hanem valahol az öcs és a felnőttek között áll, félúton. A válaszainak, megszólalásainak függő beszéd formájában történő közlése ilyenformán poétikailag is megerősíti ezt a köztes státuszt. A gyerekhangot hitelesen megszólaltató szöveg stílusa élőnyelvi, sűrítő, puritán, olykor pedig gyerekesen döcögős. Szlengkifejezések és szoftvulgarizmusok ugyancsak feltűnnek benne.

A műben végig egyfajta pingpong zajlik a testvérek között. Örökös szópárbaj, melynek egyedüli célja egymás bosszantása. „*Kiss Ottó mindeközben nem moralizál, hanem egy pszichológus szemével világítja meg a testvérek közti dinamikát*” [99]. Az idősebb a többlétévi magaslatáról, kissé becsmérően, a „*nem mehet el tőlem sehova, / minden délután itthon kell döglennie, / de nem baj, megkeserülöm én még ezt, / megtanít ő engem kesztyűbe dudálni*” [100] alapállásból szól a testvéréhez. Ő az offenzív. Az öcs ilyenformán örökös defenzívából beszél, ám amolyan „okos(kodó) kistestvér” pozícióból. Amikor például a báty kiteszi az ajtajára a „*BELÉPNI TILOS! TESÓKNAK IS!*” táblát, az öcs zsigerből felhívja „*a figyelmét az ellentmondásra: / ha egyszer tilos belépni, / akkor ő hogyan jutott be?*” [101]. Emellett bizo-

nyítani akar. Azt feltétlenül, hogy bár éveiben és magasságában talán kisebb, tudását tekintve mégsem az a bátyjánál. És ez általában sikerül is.

Kettejük hierarchikus alapállása a címbe is kódolva van. A kötetben megszólaló hang felől nézve a cím egyszerűen az „én” megfelelője. Ám mivel a teljes textus az öcs gondolatfutamata, az is kijelenthető, hogy ő maga pozicionálja magát így. Ilyenformán a cím által is elismeri a báty fensőbbiségét [102]. Mindeközben pedig vágyik a bátyja elismerésére. Hiszen a cím az idősebbhez való igazodást is jelzi. Kettejük kapcsolata olyannyira mérvadó, hogy a lírai én önmeghatározása csak a báty vonatkozásában lehetséges [103]. Mindezen túl fontos a nevesítés hiánya is. Csak a két testvér státusza ismert, és az is egymás viszonylatában meghatározott. Mindkettő elveszítené a lényegét a másik nélkül. Egy öcs csak a bátyja végett lehet az, ahogy egy báty is csak az öccsének köszönheti szerepkörét. Nevek híján, s e státusz nélkül pedig a műben szereplő két hang is megszűnne.

A bátyám öccse öt tematikus egységre (versre) osztható. Az első négy sorrendje felcserélhető, ám a versszakok rendje nem. A szakaszok a lírai én gondolatmenete és az epikus szál mentén épülnek ki. Kötöttebb az utolsó vers pozíciója, abban ugyanis összeérnek, kikristályosodnak a korábbiak repeszai, felvetései. A versek címei – (*LEGÓ*), (*KÓLA*), (*KESZTYŰ*), (*VONAT*) és (*TÁRSAS*) – történeti orientációs pontokként funkcionálnak. A zárójel azonban azt is jelzi, hogy közben végig valami egészen más, a kapcsolat alakulása a meghatározó, a jelentéktelennek tetsző élethelyzetek pedig gazdag lélektani tartalommal telítődnek. A kötet Baranyai (b) András által készített színes illusztrációi kiegészítik az olvasmányélményt és megkönnyítik a szereplőkkel való azonosulást, hiszen a mű egyes mozzanatait kiemelve ábrázolják a humoros helyzeteket [104]. „*A kevés vonallal rajzolt arckifejezések, a szögletes testábrázolások [továbbá] mind legó jellegű kölcsönöznek az illusztrációknak*” [105], ezzel is reflektálva a szövegeken átívelő, azokat összekötő (-rakó?) legó-motívumra.

A (*LEGO*) nyitánya a kötet egészének hangulatát meghatározza. „*A bátyámnak van egy öccse, / aki sajnós pont én vagyok. // Ez önmagában is elég nagy baj, / de az még nagyobb baj, / hogy ez örökre így is marad*” [106]. A tizenötéves báty fensőbbiséges heccelődése olyan kozmológiai leleményekben (is) megnyilvánul, minthogy a tízéves öcs hiába nő, mivel a világegyetem folyamatosan tágul, valójában úgyszólván csak egyre kisebb lesz. Ezen túl fizikai fölényével is él („*kitekeri a kezemből az okostelóját*”, „*lenyúlja a legómat*”, „*leharcol*”). Az öcs bizonyítási vágya mindeközben a „*mintha én teljesen hülye volnék*” formula variációinak számtalan visszatérésével lesz igazolható. És bizonyít is, hisz minden leleményességét latba veti. Amiért például nem árulja be, hogy a bátyja már felhordja a barátnőjét: „*Szaporodik a legógyűjteményem. // De ami ennél is lényegesebb: / az övé egyre jobban / fogy!*” [107]. Ezen a szakaszon a tesóbajtársiasság az „üzlet az üzlet” felfogással párosul, mindeközben pedig – noha egészen más fronton – sikerül a növésbéli versenyt is kiegyenlíteni, hiszen a legófigurák gyarapodása itt a kicsiség ellensúlya lesz. Formailag ezt tükrözi le a versvégi, idézett sorok szótagszámának fogyása is. A (*KESZTYŰ*) leckéje ugyancsak a bátyon csattan, hiszen az öcsre erőltetett takarításból csak az ő szobája marad ki, így a szülők is a bátyt dorgálják meg. És visszafelé sül el a (*VONAT*) vicce is, amikor egy messzire szóló, egyirányú vonatjegyet vesz az öccse névnapjára, hogy megszabaduljon tőle egy időre, ám a jegyet időben sikerül visszaváltani, az összegből pedig az öcs éppen megveheti a vágyott játékvonatot. A báty bosszantásai mindenesetre rendkívül leleményesek, és a maguk sajátos módján tanítanak, intelligenciát fejlesztenek és készenlétre ösztönöznek, ami „*később, az életben*” jól jöhet még. Hiszen a leleményes offenzívával szemben csak a leleményes defenzíva lehet eredményes. És a mód, amiként az öcs az idősebb ellen fordítja annak fegyverarzenálját, fokozatosan saját, bosszantó tudálékosságát is szimpatikussá teszi.

Tény viszont, hogy bár a Dávid-féle ügyesség sokszor győz a báty-Góliát felett, az öcsnek más szakaszokon egy-egy megjegyzés révén épphogy önmaga gyermekségét, hiányos ismereteit sikerül lelepleznie. A pillanat, amikor a *(KÓLA)* nyitányán kiesik az egyik lencse a szemüvegéből, és sehogyan sem tudja visszaeszkábálni azt, ennek metaforikus leképződése. Hiszen ugyanebben a versben háromszor szalajtja el kóláért a báty barátnője, csak hogy kettesben maradhassanak, az öcs viszont okoskodás nélkül tesz eleget mindennek, pusztán a lány kedvessége miatt. Vaksága főként mégis a szerelem, a testiség kapcsán mutatkozik meg. Kiss Ottó műve ez utóbbira vonatkozó rejtett utalásokkal is él, hiszen a zárt ajtók mögött a báty és barátnője „nyöszögtek, röhögtek” [108], a leginkább megmosolyogtató szakasz mégis az, amikor az öcs azt bizonygatja: „nem most jöttem le a falvédőről, / tudom, hogy mire megy ki a játék, / tudom, hogy szerelmeskednek, / sőt lehet, hogy még csókolóznak is” [109]. Remek megoldás, ahogy a szót alternatív jelentéstartalommal ruházza fel. Ám a szerelmeskedés nála nem a szexualitást, hanem a szerelmesek együtt töltött, összebújós idejét jelenti. Ezt pedig a fokozás leplezi le, mely szerint a csók a lírai én számára magasabb szintet képvisel, mint a szerelmeskedés. Utóbbival igazolható, hogy bár az öcs sok mindent jól dekódol és tud, de mégse mindent.

A kötet (*TÁRSAS*) című, utolsó versének nyitánya (gyerek)filozófiai töprengés, mely a talált tárgyak jelentéktelenségéről és személyessé válásáról, fontosságáról értekezik. „Mert számomra igenis értékesek, / és az értékük az együtt töltött időben van” [110]. A saját, majd bátyja polcain sorakozó kacatok kapcsán a lírai én megjegyzi, hogy az értékük abban áll, hogy mindegyikhez valamilyen esemény emléke kapcsolódik. Az ötödik vers pedig az építkezése által önreflexív módon ugyanígy viszonyul a korábbi négyhez, hiszen magába építi azokat. A kesztyű, a vonat, a legók visszatérnek, és a hozzájuk kapcsolódó emlékek által értékelődnek fel. Némelyik tárgy előrehaladva nyeri el a maga fontosságát. Például a tölcéses hallókészülék, amit azért kapott a bátyjától, „mert azt gondolta, hogy azzal meghallom azt is, amit egyébként nem szoktam meghallani” [111]. Hiszen ennek segítségével hallgatja ki a báty és a barátnő beszélgetését, ahol a testvér azt „suttogta, / hogy mostanában egész jókat lehet velem beszélgetni, / hogy mostanában egyre gyakrabban tud velem / sakkozni meg társasozni” [112]. Utóbbi pedig az öcs legnagyobb ajándéka. Hisz e mondatok által nő föl a (báty által is) vágyott testvéri szerephez. S azt, hogy a bátyja talán nyerni hagyta társasjáték közben, hirtelen nem bosszantó hazugságként, hanem a törődés jeleként értelmezi újra. És ezzel áll helyre a rend. A méltatlankodó hang és egymás folyamatos bosszantása megnyílik, s rajtett tartalma, egymás fontossága kerül előtérbe. A mű végén, amolyan keretes megoldásként a kiábrándító felhangú kötetkezdő-sorok felülíródnak, s a kapcsolatuk alakulására reflektálva újratördelődnek, „kiegyenesednek”. Mondhatni tiszta sorokká válnak. Mert végső soron „Azért az jó érzés, hogy az embernek ilyen bátyja van. // Meg az is jó, hogy pont én vagyok az öccse. // De az a legjobb, hogy ez már örökre így is marad” [113].

BEFEJEZÉS

Ha csak az elmúlt két évtized tapasztalatait vesszük is alapul, a meseregény kétségkívül a magyar gyerekirodalom kulcsműfajának számít. Általa, valamint az egyéb mesekönyvek révén a próza túlsúlya ebben a korcsoportban is jelentős, még ha nem is annyira, mint az ifjúsági irodalomnál. A 2020-as év mindazonáltal a tekintetben is izgalmas, hogy miként pozicionálódik újra a líra helyzete. Kiss Ottó és Dániel András alkotásai okán egyfelől azt mondhatnánk, hogy megerősödött. Fontos azonban hozzátenni, hogy mindkét szöveg gyermekmonológ, ami pedig a prózához legközelebb álló lírai műfaj. A klasszikus versformák, a rím és a ritmus vi-

szont új szerepben tűnnek föl. Takácsnál a varázslás eszközévé válnak, Szabónál és Kertész Erzsínél pedig (a lirizált próza révén) egy fantasztikus közeg, dimenzió jelölői lesznek. A nyelvében virtuóz líra innen nézve tehát misztifikálódik, és a természetfeletti megjelen(ít)ési formája lesz. Igaz, ez a változás egyszersmind úgy is olvasható, hogy valóságidegenné vált.

A társadalomkritikai vonatkozások több műben is megjelennek (*A János vitéz-kód* politikai kérdésselvetése és kritikája, a *Lajhár, a sztár* megfelelési kényszere és cyberbullyingja), ám mivel a szövegek árnyaltan közelítik meg az idevágó kérdéseket, s azok a szereplők életének szerves problémáiként tűnnek föl, a duplafedelőséget erősítik. Ugyanez áll azokra a (lét)filozófiai kérdésekre is, melyeket az *Éjszakai Kert* (transzcendencia, látens világrend), valamint a *Nincs itt semmi látnivaló* (vallási pluralizmus, teremtő képzelet) és *A bátyám öccse* (talált- és emléktárgyak személyes fontossága) lírai éneji fogalmazzák meg. A művek alkalmazott irodalmi, tanító jellegének háttérbe szorulása kedvez az esztétikumnak, ám a didaktikusságot nem minden alkotás vetkőzte le maradéktalanul (Takács és Kertész Edina műveiben érhető tetten).

A posztmodern szövegalkotási stratégiák hatása az elemzett korpuszon is érződik. A meseregények közül e tekintetben kiemelkedik Szabó Borbála könyve, ami Petőfi *János vitéz*-ét nem egyszerűen csak hipertextusként kezeli (a *Bingaminga és a babkák A Gyűrűk urával* áll ilyen kapcsolatban), hanem annak palimpszesztusa és palinódiája, azaz formahű újraírása és ellendala egyszerre. A mű ezzel is igazolja, hogy a leginnovatívabb irodalmi szövegjátékoknak éppúgy van helyük a gyerekirodalomban – csak megfelelően kell tudni tálni, működtetni azokat. Az *Éjszakai Kert* kiterjedt szimbólumhasználaton alapuló magánmitológiája pedig mint a posztmodern, valamint spekulatív fikciós világépítés mintapéldája említhető.

Poétikai szempontból izgalmas a művek változatos humora, de lírai énejeinek / narrátorainak szerepjátéka is. Kiss lírai éneje minden viszályuk ellenére elválaszthatatlan a bátyjától, amit az is jelez, hogy a báty hangja is az öcs közvetítésében, függő beszéd formájában manifesztálódik. Névtelenségük nemcsak ezt a függést erősíti tovább, hanem minden testvérpárra kiterjeszhetővé teszi szerepeiket. Dániel lírai éneje mindezt a nemtelenséggel tetőzi, ami által az összes olvasó azonosulhat vele. Kertész Erzsé narrátora megfoghatatlan, hol az egyik, hol a másik szereplőhöz tűnik közelebb állónak, Szabó Borbáláé pedig (jó posztmodern elbeszélőként) egyszerre szereplő, azonosul az íróval, s nem is csak mindentudó, hanem mindenható is. A kortárs gyerekirodalom narrátora tehát hajlamos felhívni magára a figyelmet már csak azáltal is, hogy eltér klasszikus heterodiegetikus pozíciójától.

Gyerekirodalomhoz híven a legtöbb elemzett mű illusztrált alkotás, ám csak a *Lajhár, a sztár* (az Instagram formai elemeiből [is] építkező rajzok, melyek kreatív munkára ösztönöznek), az *Éjszakai Kert* (a képek tónusa és formái a dimenzióváltást tükrözik) és a *Nincs itt semmi látnivaló* esetében beszélhetünk kitüntetett, aktív illusztrációkról. Dániel András képekönyve e tekintetben a korpusz legjelentősebb teljesítménye, hiszen esetében kép és szöveg egymást kiegészítve, nem pedig tükrözve építi a mű világát.

Az elemzett könyvek ugyancsak fontos jellemzője az olvasók aktivizálása, s a társalkotásra való ösztönzés. Takács Mari mondóka- és halandzsaszerű varázsigéi közös szavalásra, esetleg újabbak alkotására, Szabó Borbála pedig sokszintű kódfejtésre hív (a matematikafeladványoktól az egymásba játszott és újraírt szövegek határainak felfejtéséig). Kertész Edina az olvasástanítási stratégiák mentén ad olvasói feladatokat, Kertész Erzsé a predestináló nevek révén a sajátjaink jelentésének dekódolására, Dániel András és Kiss Ottó művei pedig egyéni asszociációink, testvér-kalandjaink gyerekmonológgá tördelésére ösztönöznek. Ezáltal remek alapjai lehetnek a különféle csoportépítő, kommunikáció- és kreativitásfejlesztő élménypedagógiai feladatoknak [114–115], melyek a megfelelő pedagógiai kommunikációval [116] meg-

támogatva a tanulóközpontú, problémaalapú tanulás [117] lényegét adják. Amiként az irodalomét a gyerekirodalom.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] HUBBY. Év Gyerekkönyve Díj 2021 – shortlistek, *Hubby*, 2021.
<http://hubbyinfo.blogspot.com/2021/05/ev-gyerekkonyve-dij-2021-shortlistek.html>
- [2] HUBBY. Év Gyerekkönyve Díjak – 2021, *Hubby*, 2021.
<http://hubbyinfo.blogspot.com/2021/06/ev-gyerekkonyve-dijak-2021.html>
- [3] LOVÁSZ Andrea. *Jelen idejű holnemvolt*. Krónika Nova, Budapest, 2007, 184 p. (99)
- [4] LOVÁSZ. *Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*, Cerkabella, Budapest, 2015, 224 p. (33)
- [5] LOVÁSZ. *Jelen idejű holnemvolt*, 5; 13.
- [6] TAKÁCS Mari. *Bingaminga és a babkák*, Csimota Könyvkiadó, Budapest, 2020, 104 p. (34; 35)
- [7] MARK, Margaret – PEARSON, Carol S. *The Hero and the Outlaw. Building Extraordinary Brands Through the Power of Archetypes*, McGraw Hill, New York, 2001, 400 p.
- [8] PROPP, Vlagyimir Jakovlevics. *A mese morfológiája*, ford. SOPRONI András, Osiris – Századvég, Budapest, 1995, 214 p. (34–78)
- [9] NAGY Gabriella Ágnes. *Vicces, ijesztő, szívet melengető és veszélyes*, *Mesecentrum*, 2020. <https://igyic.hu/konyvajanlok/vicces-ijeszto-szivet-melengeto-es-veszelyes.html>
- [10] PETRES CSIZMADIA Gabriella. *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 2015, 256 p. (154)
- [11] BÁRDOS József. *A meseregény műfaji sajátosságai = UŐ – GALUSKA László Pál. Fejezetek a gyermekirodalomból*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2013, 69–79. p. (73)
- [12] TAKÁCS. *I.m.*, 17–18.
- [13] GENETTE, Gerard. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, University of Nebraska Press, Nebraska, 1997, 490 p. (5)
- [14] VÁRNAI Zsuzsanna. *Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = HANSÁGI Ágnes – HERMANN Zoltán – MÉSZÁROS Márton – SZEKERES Nikoletta (szerk.). Mesebeszéd. A gyermek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, FISZ, Budapest, 2017, 387–418 p. (392)
- [15] NAGY. *Vicces, ijesztő, szívet melengető és veszélyes*
- [16] ORTUTAY Gyula [főszerk.]. *Magyar Néprajzi Lexikon*, Akadémiai, Budapest, 1979.
<http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-799.html>
- [17] ORTUTAY [szerk.]. *Magyar népdalok*, Neumann Kht., Budapest, 2000.
<http://mek.oszk.hu/06200/06234/html/>
- [18] TAKÁCS. *I.m.*, 56.
- [19] *Uo.* 44.
- [20] KAISER Zsanett. *Mesés idegenvezető a sötétben*, *Könyves Magazin*, 2021.
https://konyvesmagazin.hu/bookline_kids_gyerek/hubby_korhatar_nelkul_kerteszerzsi.html
- [21] KERTÉSZ Erzs. *Éjszakai Kert. Misztikus meseregény* (Zsoldos Réka illusztrációival), Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre, 2020, 112 p. (23)
- [22] *Uo.* 36–38.

- [23] POMPOR Zoltán. Az Év Gyermekkönyve 2011-díj – Pompor Zoltán Lakatos István Dobozváros című könyvéről, *Magvető*, 2012.
<https://magveto.hu/index.php?action=hir&id=905>
- [24] PATAKI Mónika Lilla. Fény és sötétség. Izgalmas szimbólumok, élvezetes felolvasás, *Mesecentrum*, 2021. <https://igyic.hu/mesecentrum-kritikak/feny-es-sotetseg.html>
- [25] PAPP Sándor Zsigmond. Az eltűnt tó rejtélye, *Könyvterasz*, 2021.
<https://konyvterasz.hu/az-eltunt-to-rejtelye/>
- [26] PATAKI. *I.m.*
- [27] *Uo.*
- [28] BOLDOG Daniella. Mesterdetektívek az éjszakában. Kertész Erzs: Éjszakai Kert, *Égigérő*, 2021. <https://egigero.hu/mesterdetektivek-az-ejszakaban#sthash.0VG9v3W7.dpbs>
- [29] GAJDÓ Ágnes. A Rezzenéstelen Pillantású Macska Birodalmában, *Bárka online*, 2021.
<http://www.barkaonline.hu/papirhajo/7759-gajdo-agnes--a-rezzenestelen-pillantasu-macska-birodalmaban>
- [30] KERTÉSZ Erzs. *I.m.*, 44–46.
- [31] *Uo.* 72; 83.
- [32] KAISER. *I.m.*
- [33] PAPP. *I.m.*
- [34] BARABÁSI Albert-László. *Behálózva. A hálózatok új tudománya*, Open Books, Budapest, 2022, 384 p.
- [35] PETRES CSIZMADIA. *I.m.*, 155.
- [36] BÁRDOS. *I.m.*, 73.
- [37] KERTÉSZ Erzs. *I.m.*, 95.
- [38] H. NAGY Péter. *Alternatívák. A popkultúra kapcsolatrendszerei*, Prae, Budapest, 2016, 352 p. (78)
- [39] MÉSZÁROS János. Kalandregény, szatíra, irodalomóra, *Kölkönet*, 2021.
<https://www.koloknet.hu/ketegerlista/kalandregeny-szatira-irodalomora/>
- [40] SZABÓ Borbála. *A János vitéz-kód*, Pozsonyi Pagony, Budapest, 2020, 320 p. (18)
- [41] MENDLESOHN, Farah. *Rhetorycs of Fantasy*, Wesleyan University Press, Middletown, 2008, 336 p. (1)
- [42] PETRES CSIZMADIA. *I.m.*, 154.
- [43] FENYŐ D. György. Elrontott és helyreállított idealizmus (Szabó Borbála: A János Vitéz-kód), *Alföld*, 2021/4, 94–99. p. (95)
- [44] *Uo.* 96.
- [45] SZABÓ. *I.m.*, 45.
- [46] LÁSZLÓ Laura. A magyar Kugelmass? Szabó Borbála A János vitéz-kód című könyvéről, *Prae online*, 2020. <https://www.prae.hu/article/11796-a-magyar-kugelmass/>
- [47] *Uo.*
- [48] KARAFIÁTH Orsolya. „Van egy álruhája”. Szabó Borbála író, *Magyar Narancs*, 2020.
<https://magyarnarancs.hu/konyv/van-egy-alruhaja-134834>
- [49] BORBÁS Barna. „Üzenem a gyerekeknek: ne legyetek hülyék!” – vendégünk Szabó Borbála író, *HetiVálasz*, 2020. <https://www.valaszonline.hu/2020/09/10/szabo-borbala-janos-vitez-kod-podcast/>
- [50] MÉSZÁROS. *I.m.*
- [51] FENYŐ D. *I.m.*, 95; 98–99.
- [52] BOOTH, Wayne C. *Rhetoric of Fiction*, University of Chicago Press, 1961, 572 p. (157–159)

- [53] LAPIS-LOVAS Anett. Kukoriczás János legújabb kalandjai Szabó Borbála: A János vitéz-kód, *Kortárs*, 2021/5, 89–91. p. (90)
- [54] *Uo.*
- [55] BEDŐ J. István. Itt aztán minden a feje tetején áll. Szabó Borbála: A János vitéz-kód, *Olvass bele*, 2020. <https://olvassbele.com/2020/09/20/itt-aztan-minden-a-feje-tetejen-all-szabo-borbala-a-janos-vitez-kod/>
- [56] KARAFIÁTH. *I.m.*
- [57] LÁSZLÓ. *I.m.*
- [58] SZABÓ. *I.m.*, 294.
- [59] DOMONKOS Katalin. Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával, *Alkalmazott Pszichológia*, 2014/1, 59–70. p.
- [60] HUBER Károly [szerk.]. *A megfélemlítésről. Iskolai és cyber-megfélemlítés elleni kiköszök*, Felelős Társadalomért Közhasznú Alapítvány, Budapest, 2015.
- [61] KERTÉSZ Edina. *Lajhár, a sztár*, Manó Könyvek, Budapest, 2020, 166 p. (74)
- [62] PAPP Cecília. Négyszemközt Kertész Edinával: Új könyvekről, elfogadásról, sztárságról, Szabó Magdáról, *Anyanet*, 2020. <https://anyanet.hu/negyszemkozt-kerteszedinaval/>
- [63] KERTÉSZ Edina. *I.m.* 34.
- [64] ZÓLYA Andrea Csilla. (Örök)zöld gyerekkönyvek [I.], *Dunszt*, 2020. <https://dunszt.sk/2020/08/24/orokzold-gyerekkonyvek/>
- [65] ZÓLYA. (Örök)zöld gyerekkönyvek [II.], *Dunszt*, 2021. <https://dunszt.sk/2021/01/08/orokzold-gyerekkonyvek-2/>
- [66] PETRES CSIZMADIA. *I.m.*, 11.
- [67] ALMASI, Janice F. *Teaching Strategic Processes in Reading*, The Guilford Press, New York – London, 2003, 364 p.
- [68] STEKLÁCS János. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2013, 200 p. (52–60)
- [69] KERTÉSZ Edina. *I.m.* 103.
- [70] PETRES CSIZMADIA. *I.m.*, 154.
- [71] BÁRDOS. *I.m.*, 73.
- [72] DÁNIEL András. *Nincs itt semmi látnivaló!*, Pozsonyi Pagony, Budapest, 2020, 64 p.
- [73] LOVÁSZ. *Felnőtt gyerekirodalom*, 13–16.
- [74] VÁRNAI. *I.m.*, 392.
- [75] BOLDOG. Láss csodát: láss a sötétben! – Dániel András: Nincs itt semmi látnivaló!, *Égigérő*, 2020. <https://egigero.hu/lass-csodat-lass-sotetben-daniel-andras-nincs-itt-semmi-latnivalo#sthash.VJsg347O.iotm563n.dpbs>
- [76] NAGY Gabriella Ágnes. Van itt, kérem, látnivaló!, *Mesecentrum*, 2020. <https://igyic.hu/konyvajanlok/van-itt-kerem-latnivalo.html>
- [77] BOLDOG. *Láss csodát: láss a sötétben!*
- [78] LAPIS József. A katt után, *Élet és Irodalom*, 2020/43, 13. p.
- [79] NAGY Gabriella Ágnes. *Uo.*
- [80] DÁNIEL. *I.m.*
- [81] PATAKY Diána. „Valamiért így szeretem, ha én csinálok először sötétet magamnak” – Dániel András: Nincs itt semmi látnivaló!, *f21*, 2021. https://f21.hu/irodalom/gyermek-es-ifjusagi-irodalom/daniel-andras-nincs-itt-semmi-latnivalo-recenzio/#_ftn1
- [82] DÁNIEL. *I.m.*
- [83] *Uo.*
- [84] PATAKY. *I.m.*
- [85] DÁNIEL. *I.m.*

- [86] PATAKY. *I.m.*
- [87] DÁNIEL. *I.m.*
- [88] PETRES CSIZMADIA. *I.m.*, 70–71.
- [89] GOMBOS Péter. Egy „gyerekes szerző” titkai nyomában. Kiss Ottó gyermekirodalmi munkássága, *Bárka*, 2013/6, 57–62 p. (57)
- [90] KISS Ottó. *Csillagszedő Márió*, Móra Könyvkiadó, Budapest, 2002, 62 p.
- [91] KISS Ottó. *Emese almája*, Pagony Kiadó, Budapest, 2006, 64 p.
- [92] KISS Ottó. *A nagypapa távcsöve*, Móra Könyvkiadó, Budapest, 2009, 46 p.
- [93] PETRES CSIZMADIA. *I.m.*, 74.
- [94] POMPOR. A megtalált közösség: Kiss Ottó: A nagypapa távcsöve, *Prae online*, 2010.
<http://prae.hu/prae/articles.php?aid=2728>
- [95] KISS Ottó. *A bátyám öccse*, Pagony Kiadó, Budapest, 2020, 56 p.
- [96] PAGONY [HUNOR]. Hát ez kemény, tesó!, *Százhold online*, 2020.
<https://www.pagony.hu/cikkek/kiss-otto-a-batyam-occse>
- [97] UZSEKA Norbert. Kiss Ottó: A bátyám öccse, *Ekultura*, 2021.
<http://ekultura.hu/2021/01/20/kiss-otto-a-batyam-occse>
- [98] NAGY Andrea Flóra. Hogyan értsük meg a testvérünket? – Kiss Ottó: A bátyám öccse, *f21*, 2022. <https://f21.hu/irodalom/gyermek-es-ifjusagi-irodalom/a-batyam-occse/>
- [99] P. SZABÓ Dénes. *Örökre szóló kapocs*, Népszava online, 2021.
https://nepszava.hu/3127332_orokre-szolo-kapocs
- [100] KISS. *A bátyám öccse*, 24.
- [101] *Uo.* 8.
- [102] MIZSUR Dániel. Ezörökre így marad?, *Mesecentrum*, 2021.
<https://igyic.hu/konyvajanlok/ez-orokre-igy-marad.html>
- [103] BOLDOG. A belépés tesóknak tilos, *Égigérő*, 2021. <https://egigero.hu/belepes-tesoknak-tilos#sthash.FPL31w5d.PU05LVZI.dpbs>
- [104] NAGY Andrea Flóra. *I.m.*
- [105] BOLDOG. *A belépés tesóknak tilos*
- [106] KISS. *A bátyám öccse*, 5.
- [107] *Uo.* 12.
- [108] *Uo.* 8.
- [109] *Uo.* 52.
- [110] *Uo.* 42.
- [111] *Uo.* 33.
- [112] *Uo.* 53.
- [113] *Uo.* 55.
- [114] N. TÓTH Anikó – PETRES CSIZMADIA Gabriella [összeáll.]. *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához*, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 2015, 324 p. (297–322)
- [115] PUSKÁS Andrea. *Higher education challenges: Improving cooperation and creativity by using drama techniques in EFL teacher training* = CALLAOS, N. – CHU, H.–W. – HORNE, J. (eds.). IMCIC 19: The 10th International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics, International Institute of Informatics and Systematics, Orlando, 2019, 153–158. p.
- [116] HORVÁTHOVÁ Kinga – SZÓKÖL István. *A pedagógiai kommunikáció*, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom, 2016, 137 p.
- [117] TÓTH Péter. *A problémaalapú tanulás*, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom, 2019, 114 p. (83–100).

<https://doi.org/10.36007/4973.2024.127>

MAGYAR ÚR ANGOL ŐSZBEN. HATÁR GYŐZŐ KORTÖRTÉNETI VÁZLATÁNAK NÉHÁNY ELEMÉ AZ *INTRA MUROS* CÍMŰ KÖTET ALAPJÁN¹

Szilárd KMECZKÓ²

Abstract

*Hungarian writer Győző Határ left his country in winter 1956, after the revolution had been crushed. After spending some time in Vienna, he emigrated to London. He worked for BBC Hungarian and after his retirement, Radio Free Europe in Munich. Parallel to this, he continued writing literature he had started in Hungary, leaving behind a substantial oeuvre at his death in 2006. Essays and monographs have been written about Határ's literary works. The posterior incorporation of this grandiose oeuvre into the history of 20th century Hungarian literature is not evident. This is also true of his works on philosophy. Based on his book *Intra muros* published in the late 70s, I am attempting to present Határ's communication technique and some important aspects of his concept of the philosophy of history.*

Keywords

Győző Határ, immigrant literature, philosophy of history, the elite, the end of the West

BEVEZETÉS

*„azok a boldog idők, amikor még belefűrhattuk a fejünket
az 'energiaválság' puha párnájába – a válság gyermekkora!”
(Határ Győző)*

Határ Győző 1914-ben Hack Viktor néven született Gyomán. Építészetet tanult a budapesti Műegyetemen. Érdeklődése korán az írás felé fordult. 1943-ban háborúellenes szervezkedés miatt elítélték, de 1944 őszén sikerült megszöknie. A háborút követően a magyarországi UNRRA-missziónál dolgozott.³ Tiltott határátlépésért a Rákosi-érában, 1950-ben ismét elítélték. Mint rabot kényszermunkára vezényelték. A szintén elítélt, zongoraművész Cziffra Györggyel a miskolci Egyetemváros építése során ismerkedett meg. 1953-ban szabadult. Ezt követően főként szovjet irodalom fordításából tartotta fenn magát, de ő fordította Laurence Sterne *Tristram Shandy* című regényét is. Rabelais-fordítása már nem készülhetett el. 1956 decemberében a „zöld” határon át Ausztria felé elhagyta Magyarországot, majd a bécsi tartózkodást követően Londonban telepedett le. Nyugdíjazásáig a BBC Magyar Osztályának munkatársaként dolgozott. Ezt követően pedig a müncheni Szabad Európa Rádió munkatársa

¹ A szerző a szöveg megírása idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesült.

² Dr. Kmeckó Szilárd, PhD. Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), Természettudományi Tanszék, főiskolai docens, tanszékvezető, kmecko.szilard@drhe.hu

³ Teljes nevén: United Nations Relief and Rehabilitation Administration (ENSZ Segélyezési és Helyreállítási Igazgatósága). Az UNRRA a háború sújtotta országokat támogató segélyszervezet volt. Tevékenységét 1943 és 1947 között fejtette ki. 1945-ben az ENSZ egyik szervezetévé vált. A magyarországi tevékenység áttekintéséhez lásd [1].

lett. Számos Magyarországra akkreditált brit diplomata a Határ házaspártól tanult meg magyarul. Szépprózai és költői alkotótevékenysége folyamatos volt az emigráció éveiben is. 1976-tól saját kiadásában jelentette meg a műveit. Határék hampsteadi házát, látva a rengeteg magyar szóttest, csipkét és cserepet, Jean Rousselot francia költő és műfordító egy kicsinyke Magyarországhoz (Hongriuscule) hasonlította. Később, követve az angol szokást, a wimbledoni Határ-ház már a Hongriuscule nevet viselte. 2006 késő őszén hunyt el Londonban, röviddel a feleségét követően. A Határ házaspár magyar földben nyugszik. Műveinek magyarországi kiadása a 80-as évek közepén kezdődött. A Kabdebó Lóránttal 1988 során készített monumentális életútinterjú a 90-es évek első felében jelent meg három kötetben. Életművéről hazájában számos cikk, tanulmány és monográfia jelent meg.

A szerző bölcséleti nyitottsága

A nyugati magyar emigráció írástudói számára fontos kérdések között említhető, hogy milyen feltételek teljesülése esetén válhat egy magyar író sikeressé a francia vagy az angol irodalmi életben, megcélozva, hogy az olvasók köre túllépjen az asszimiláció miatt fogyatkozó nyugati magyar közösségeknek az emigrációs irodalom támogatása iránt elkötelezett csoportjain. A tisztázó viták nyomtatásban megjelent emlékei visszakereshetők. Ezek egyike Határ Győzőnek a brüsszeli Corvina Körben *A nemzeti hamistudat* címmel megtartott előadása, ami nyomtatásban az Új Látóhatár 1987. évi 3. számában jelent meg [2]. Az írás hatástörténetének érdekessége, hogy a magyar nyelvi közegből történő kilépés sikertelenségének okait kereső Határ megállapításai Magyarországon is vitát keltettek, aminek a dokumentumai az Újhold-Évkönyv 1988. évi 2. számában olvashatók, Határ cikkével mint vitaindító írással együtt [3]. Az elemzett probléma egyaránt jelentőséggel, bár eltérő jelentőséggel bírt a vasfüggöny mindkét oldalán, ráadásul Határ könyveinek hazai megjelenése a 80-as évek közepén már megkezdődött, így a szerző személye sem lehetett akadály, hogy gondolatairól irodalmi vita bontakozzon ki.

Határ az említett írásában dialogikus formában fejt ki az érveit, azokat alighanem fikatív, de legalábbis több, a magyar irodalmat jól ismerő személyből összegyűrt Alfa, Béta, Gamma, valamint Zétaként hivatkozott fordítók és professzorok álláspontjaként megjelenítve. Mindannyian kiválóan ismerik az irodalom nyugati befogadóközegét. A magyar irodalom iránti érdeklődés felkeltésének az akadályai a következő szempontok köré rendezhetők el: a bölcséleti érdeklődés hiánya, a kizárólagos magyarközpontúság és a politikum [4]. Ács Margit és Balassa Péter az Újhold-Évkönyv hasábjain bírálta Határ álláspontját, hogy azonosul a nyugati elvárásokkal, holott a Nyugat már régóta nem a tőle eltérőnek a másiktól kiinduló megismerésére, azaz nem a megértésére törekszik. A saját szempontok mentén történő közelítés a másikhöz inkább nevelői, civilizatórikus vagy kolonizáló [5]. Határ – a magyar nyelv szerelmese – így abban a helyzetben találja magát, mint aki a magyar irodalom belső szempontjai, értékei helyett külső szempontokat kér számon talán azért is, mert alkotói munkássága nem integráns része a hazai irodalomnak. Azt kockáztatja ezzel, hogy a magyar irodalomról alkotott felfogását idejétmúltként utasítják el [6].

Határ szövegében a mély irónia és a párbeszédes forma a kifejezőerő fokozása mellett alighanem csak látszólag utal a szerző körültekintő, óvatos problémakezelésére, hiszen deklarálja, hogy az alkotásokon számonkért és irodalmunkra nézve sértő szempontokat ő bizony számos alkalommal szem előtt tartotta. „Olyan könyveket – (is!) – írtam, amelyeknek azon kívül, hogy magyarul íródtak, a magyarsághoz semmi közük. Íródhattak volna akármelyik nyugati nyelven” [7]. Az önjellemzés korántsem légből kapott, a pályatársak közül is számosan vélekedtek hasonlóan. Weöres Sándor az 1956. október 15-én kelt levelében arról számol be Határnak, hogy íróhársaságban azon vitatkoztak, vajon mely magyar regény arathatna vi-

lászikert: „Végül is, mindnyájunk nagy meglepődésére, a Te HELIÁNE regényednél kötötünk ki: ez a regény európai, anélkül, hogy úgy volna európai, mint a nyugatiak; érdekes; Duna-vidéki, de nem mucsai” [8]. Megadatott Határnak a francia olvasóközönség előtti bemutatkozás lehetősége, ám a kiadói szempontok a történetfilozófia súlyától kevésbé nehézkedő művek mellett döntöttek, mint a *Pepito és Pepita* (1963), az *Anibel* (1969) vagy az *Archie Dumbarton* (1977), ami a magyar olvasók számára *Éjszaka minden megnő* címmel lehet ismerős. Határ franciaországi recepciójának közeli megfigyelője, Albert Pál szerint azonban más okok játszottak közre, hogy a jól induló bemutatkozást követően elmaradt a tartós siker [9].

A filozófiát napjainkban sokféleképpen lehet érvényes módon művelni, a száraz értekező tudományos prózában írt elemzésektől egészen a szépirodalom közelében haladó retorikus írásokig. Határ Győzöt mint bölcselőt azonban nem könnyű elhelyezni a kortárs filozófiai áramlatok térképén, ami azért sem meglepő, hiszen szépíróként sem magától értetődő a kánonba való besorolása [10–11]. Vitán felüli, hogy fontos bölcséleti közlendői vannak, és zokon venné, ha afféle időskori bölcselgetésnek, magvasnak szánt mondások csokorba szedhető gyűjteményének tekintenénk ez irányú munkásságát. Számos írásbeli nyomát találjuk annak, hogy mennyire komolyan vette a megnyilatkozó bölcselő pozícióját, s meglepve látjuk, hogy értéksorrendet állít fel a filozófia és az irodalom viszonylatában, ami abban is megmutatkozik, hogy miképpen válik láthatóvá a külső szemlélő számára az alkotás folyamata: „Ha szatírárt írtam, fel-felkacagtam [...] – ha amolyan regényt, elkomorodtam; ha meg filozófiát, hát mint az arctalan monász ültem a szellem húshüvelyében, s onnan lézersugárközepre szúrtam a gondolatot (magánygyönyör, beleszabadulás élőközegembe – s kissé mint a ’tiltott gyümölcsöt’, úgy élveztem ezt a bizalmatlanul méregetett s jórészt ismeretlen műfajt: mármint ahogy én értelmeztem – és nem mint Kornis Gyula, a dékán úr értelmezte a filozófiát)” [12]. A filozófiai mű írásának külső feltételeit azonban biztosítani kell, hogy a démona által erre kiszemelt szerző a megfelelő módon alkothasson. Nem megfelelő a metaforák rajzásának ideje, ami az esti és az éjszakai órákra esik. „Filozófiát csak tiszta fejjel lehet írni. Ha hajnalban kelsz, eleinte morózus vagy. És józanul magányos. Máris tapasztalod, hogy a pirkadó világosságban nem jut eszedbe se hasonlat, se metafora; csakis és egyesegyedül az, amit mondani akarsz s az is egyszerű szavakkal” [13]. Nem csupán Határ tekinti magát szuverén filozófiai gondolkodónak, hasonlóan ítél a klasszika-filológus és filozófiatörténész monográfusa, Rugási Gyula is [14]. S mivel nem lehatárolt fókuszú szakfilozófusról, részproblémák szívós elemzőjéről van szó, ezért a gondolatok tágasabb életösszefüggésekbe ágyazódnak, részben azokból nőnek ki, így a filozófia formálja az időskori kontemplatív életszemléletet, amit Határ mindennél többre tart. „[F]ilozófusnak lenni – nincs égen-földön kincs, ami ezzel felérne.” Így aztán egy Voltaire-re és Epikuroszra történő hivatkozás keretei között jelzi, hogy az intellektuális gyönyörök napszámosává szegődött el Epikurosz Kertjébe [15].

Természetesen felmerül a kérdés, hogy Határ outsider-e a dilettantizmus értelmében. A bölcséleti munkásság mellett meglepő módon a szépírói tevékenységet illetően is megfogalmazódott e kétely, aminek alapot adhatott az a körülmény, hogy az életmű teljes szerzői magányban, az irodalmi műhelyekhez és csoportosulásokhoz szorosan nem kapcsolódva formálódott. Elzárva a honi irodalomtól, nem lehetett hatások elindítója, és utólag nehezen fűzhető bele a 20. századi magyar irodalom szövetébe [16–17]. A szépirodalmi teljesítményt illetően a kérdést Szöllősy Klára műfordító, Határ műveinek kiváló ismerője fogalmazta meg egy fiktív nekrológban, amit Határ 1956 végi emigrációját követően írt, mondván, hogy a szerző a hazai nyilvánosság számára immár megszűnt létezni. Az outsider fogalmát az emigrációba távozott íróra alkalmazva írja: „[A]z outsider azért nem ’céhbeli’, mert szabályok nem kötik, nem ismer lehetetlent, neki minden szabad. Ezért parttalan, korlátlan, minden művében kicsit az egészet akarja adni, nem gazdálkodik szóval-eszközzel-gondolattal. Valamilyen for-

mában Gesamtkunstwerkéről álmodik. Nem fogadja el a szakma szabályait, a mesterség korlátait – játszik” [18]. Szóllósy megállapításai legalább ilyen mértékben vonatkoztathatók az outsider filozófusra is, hisz számos, vitán felül jelentős filozófiai életművet létrehozó gondolkodó egyáltalán nem rendelkezett filozófiai iskolázottsággal.

Hogy a kérdés mégse legyen ilyen egyszerűen eldönthető – legalábbis a filozófia vonatkozásában –, meg kell jegyezni, hogy Határ a filozófussá érést az életkorhoz, a gondolatoknak a személyiségben történő sajátos „fiziológiai lerakódásához”, egy világkép kialakulásához köti. Ez a „fiziológiás” folyamat kivételes esetekben felgyorsulhat [19]. Annak eldöntése, hogy Határ vajon a ritka kivételek egyike-e, nem is olyan könnyű. Amennyiben az alkotói pályáiv korai szakaszában, még Magyarországon írt, bölcséleti tőkesúllal rendelkező műveket tekintjük, köztük a *Héliáne* és *Az Őrző könyve* című köteteket, úgy joggal gondolhatnánk, hogy az érés „fiziológiai” folyamatának tartama az ő esetében szembeötlően lerövidült. Világossá teszi azonban, hogy a test élettani folyamatainak alakulása – s itt most nem biológiai metaforák következnek –, mint a sejtállomány többszöri kicserélődése, valamint a „hormonakkord” és a szekréciós mirigyek működésének életkorral járó áthangolódása együttesen megnyitják az ajtót a filozófiai törekvések kiteljesedése előtt. Ennek jelei a mohóvá váló szellemi étvágy és az ízlés beszűkülése, irtózás – az akár jó értelemben vett – szórakoztatni vagy elbűvölni akaró szövegektől, mindattól, ami „regényes”. A teljességre törekvés, a minden információt megragadni képes tudásforma, ami az összes részleten végigfutó integrálművelet eredményét is tartalmazná, kizárólag a határi értelemben vett filozófia sajátja [20]. Ezek szerint, ha valaki érzékenységet mutat a filozófiai gondolatok iránt, idős korára kitörhet belőle az életbölcselő, de akár az ontológus is. Nem lenne szerencsés, ha ez volna az utolsó szó Határ filozófia-felfogását illetően. Segítségünkre siet azonban egy, az életútinterjú felvételének esztendejében, 1988-ban készült másik interjú részlete. Határ ekkor a hazai irodalmi befogadó közeg bölcsélettel szembeni elutasítására panaszkodik, s ezzel összefüggésben megjegyzi a következőt: „Első eszméletemtől fogva a bölcsélet ontikus problémái foglalkoztattak – de mert más módja nem volt, gondolataimat csempészárúként beoptam minden más műfajba, versbe, drámába, szépprózába” [21]. Számolva a retrospektív nézőpont optikai hibáival is, kijelenthetjük, hogy Határban kétségkívül ifjúkorától fogva megvolt a bölcsélet iránti érdeklődés és érzékenység, elég csak korai Schopenhauer- vagy Nietzsche-rajongására utalni [22–23]. Ekkoriban elsősorban irodalmi, s nem filozófiai ambíciók fűtötték. Időskorára, miután elcsendesült körülötte a világ, robusztus irodalmi életműve is nagyrészt elkészült, szabadjára engedte a mindent összefogni, szintetizálni akaró tudásvágyát, ami a bölcséleti művekben a szöveg irodalmi megkomponáltságát ekkor félretolta, mint feleslegessé váló ruhát.

Bevezető megjegyzések az *Intra muros* című bölcséleti mű olvasásához

Az 1978-ban megjelent *Intra muros* szövege jórészt 1976 során született [24], egyedül az epilógust megelőző utolsó, címadó fejezet készült el jóval korábban, 1973-ban [25], a szerző által a saját könyvei kiadására alapított londoni Auróra gondozásában, az Aurora Ezotéria sorozat 2. köteteként. A magyarországi könyvpiacra 1991 óta elérhető a Pannon Könyvkiadónak köszönhetően. A kötet alcíme: *Tanulmány a véleményről, a hitről, a meggyőződésről*, s nem pedig a némileg Ludwig Wittgenstein ifjúkori művére, a *Tractatus logico-philosophicus*-ra emlékeztető *Tractatus politico-philosophicus*, ami aligha véletlen egybeesés, hiszen az életútinterjúból kiderül, hogy ismeri Wittgenstein munkásságát, több alkalommal is hivatkozik rá [26]. A *Tractatus politico-philosophicus* sosem volt a cím része, mindössze egy könyvjegyzékben tüntette fel így a műfaji meghatározást [27], később pedig

szívesen hivatkozott ekként a kötetre. Az *Intra muros* az 1949-ben írt és 1966-ban Münchenben kiadott *Pantarbeszt* követően a második bölcséleti munka a sorban.

A szöveg nem hűvös, a tárgytól távolságot tartó elemzés, amelynek során a közvetlen életrajzi vonatkozások takarásban lennének. A szerzője is pamfletszerű írásként látja [28], s való igaz, Határ az indulatait, fájdmát, a fiktív beszélgetőtárs részéről tapasztalt meg nem értettség fölötti rezignációt beépíti a szövegbe. A mű párbeszédre alapuló szerkezete erre alkalmas, miként arra is, hogy érzékeltesse az egészségre szerveződő megvitatott témáknak az égető aktualitását – a talán nem is kizárólag korabeli – jelen számára. Határ úgy dönt, hogy a kölcsönös meg nem értettség egyik archetípusát, az apa-fiú viszonyt választja a gondolatok bemutatásának keretéül. Ehhez a szereposztáshoz kiválóan illeszkednek a felsorakoztatott érvek és ellenérvek. Írói kvalitását dicséri, hogy hihetően, az olvasó számára átélhetően szólal meg mind az apa, mind pedig a fiú hangján. A nem létező fiúgyermeknek mint témának a tragikumát azonban rövid kitérőt kíván.

Határ Győzőnek nem volt gyermeke, akit felnevelt vagy a nevére vett volna. Viszont a számos intim s talán titkolnivaló életrajzi vonatkozást felfedő életútinterjúból kiderül, hogy egy alkalmi kapcsolat következményeként várandós partnere Budapest 2. világháborús bombázásának egyik áldozata lett, míg a róla még életében nekrológot író fordítónőtől született gyermeket Határ nem ismerte el [29]. Gyermektelen majdnem-apaként évtizedekkel később, látva a fiatalok izlésbeli és tájékozódási szokásait, mindabból, amit céltárgynak tekint, megformálja és életre kelti Geoffrey alakját, akinek még fiktív életrajzot is költ. Megtévészto, ámbár gyanút is keltő, hogy a könyv főszövegét megelőző paratextusainak egyikében magyarázattal szolgál, hogy miért hasonlít egymásra apa és fiú stílusa. Mivel Geoffrey nem beszél tökéletesen a magyart, ezért szövegét át kell fésülni, finomítani kell, s ez okozhatja a stílusbeli hasonlóságot. A generációs meg nem értésként ábrázolt konfliktus rámutat, hogy a világok harca már a falakon belül zajlik, s a hagyományos nyugati civilizáció és értékhorizont melletti érvelés, indulatos kifakadás zátonyra fut, mert süket fülekre talál.

A konzervatív agnosztikus Határ [30] az Angliába érkezést úgy élte meg, mintha időben visszautaztak volna a „régis Monarchiába” [31]. Volt alkalmi megtapasztalni az angliai életkeretek átalakulását, hogy miként fordítanak hátat a régi életformának a fiatalabb generációk és válnak az ún. alternatív társadalom támogatójává, ami érzelmileg megnyitja őket a szovjet típusú társadalomátalakító kísérlethez hasonló utópikus gondolatoknak. Ez a számára idegen világ, ami elől 1956-ban elmenekült, s ami gyökeresen különbözik mindattól, amit a Nyugat fogalmához kapcsol, már jelen van a nyugati világ szívében is. Pedig 1955-ben, még otthonról úgy festett, hogy a szovjetizált világ áthatolhatatlan fallal veszi körül magát, börtönné téve a „Hon”-t is [32], két évtized elteltével viszont már a nyugati civilizáció védvonalai tűnnek rommezőnek. Kétségbeesítő ez a felismerés az olyan embernek, aki zsigerileg nyugati-ként azonosítja magát, s eszményként tekint a világos és módszeres descartesi gondolkodási hagyományra [33]. Amikor Határ azt mondja, hogy „túlságosan nyugati”, nem csupán izlésbeli különbségekről beszél, hanem olyan meghatározottságokról, amelyeket mintegy a csontjaiban hordoz. Ilyen a fegyelmezett időkezelés, ami a parttalan keleties időfolyamot tartamokra osztva szigorúan tagolja, intervallumokban és határidőkben gondolkodik. Ezért is viseli nehezen a miskolci ÁVH fogdájában töltött heteket, nem tudva semmit a fogva tartás céljáról és hosszáról: „Újra ugyanaz a végletes türelmetlenség vett rajtam erőt. Nyugaton, arabok, indiaiak, feketék, mohamedánok, hindik, zsidókeresztények a Közel-Keleten, a kashbán, a kávézóban, a börtönökben ugyanazt a szentolvasót morzsolgatják szemről szemre s valami jószágtoporba beletompulva, az éber szunnyadozás állapotában öntik a semmibe a kincses időt. Vajon ha nekem lett volna rózsafüzérem, segített volna vadállati türelmetlenségemen, szememre ült volna ez a nemtörődöm jószág-tompulat? Túlságosan nyugati vagyok hozzá,

reflexeimmel az örök résenlét állapotában; kegyetlenül meg tudom szenvedni a gyilkos-céltalan várakozás kihajigált idejét s most megint a lét szuszpendált állapotában voltam” [34]. Egy ideig Határ az új ember kikovácsolását célzó szovjet irodalom fordításából tartotta fenn magát. Ezt az akkori Magyarországon is kialakulófélben levő embertípust így jellemezte: nem kezdeményező, ukáz-mentalitás, az őstunyaság állapota. Mindehhez társul „a szlávság köd-evése, pravoszláv miszticizmusa”, amit fordítási problémaként is érzel: „mintha az anyanyelv, a tisztaság és világosság e franciás közege, a magyar, kivetette volna magából az európai szellemtől ez oly idegen hazugságösszjátékot, ami lényegében a sztálinizmus, pszeudo-szellem és patyomkin-valóság e galamát-ötvözete volt” [35]. A kulturális-civilizációs idegenség megtapasztalása mellbevágó. Itt nem részletek eltérő voltáról van szó, hanem a lélek olyan állapotáról, amelybe Határ nem tud és nem is akar behelyezkedni, mert másként nem ment volna, mint saját kulturális meghatározottságának a feladásával. Hasonlót idegenséget élt meg Milan Kundera is 1968-ban Csehországban a szovjet megszállás napjaiban. Budejovicébe autózva megállítják egy ellenőrző pontnál és átkutatják az autóját, majd a tiszt kérdéssel fordul hozzá: „Kak csuvsztvujetyesz?’, azaz: ‘Hogy érzi magát? Mit érez?’ Kérdését nem rosszindulat vagy ironia diktálja. Épp ellenkezőleg. ‘Ez az egész félreértés – folytatta –, de majd tisztázódik. Tudnia kell, hogy mi szeretjük a cseheket. *Mi szeretjük magukat!*’ [...] Magatartásuk nem a szadista erőszaktevő öröme alapult, hanem egészen más archetípuson: a viszonzatlan szereteten. *Miért nem akarnak ezek a csehek* (akiket mi annyira szeretünk!) *úgy élni velünk, ahogyan mi élünk? Milyen kár, hogy tankokkal kell megtanítanunk őket arra, mit jelent szeretni!*” [36]. A francia íróvá vált Kundera is Határhoz hasonlóan magatartást megalapozó, radikálisan más gondolkodásmódra lesz figyelmes. Még az okokat is hasonlóan látja, amikor az átlátható racionális gondolkodás és az érzelmi viszonyulások összekeveredéseként azonosítja a szovjet tiszt kijelentéseit. Az *Intra muros* dialógusai rendszeresen azért futnak zátonyra, mert az apa érvei mögött jelen van a kulturális-civilizációs idegenség megtapasztalása, aminek a közvetítésére nem képes – Geoffrey nem fogékony az érveire. Ő már másként ítél. Az apai hatalommal szembeni indulatok átítatják a megnyilatkozásait, miként az apa érvelését is a tehetetlenség érzése. Sőt, Geoffrey az apa gondolkodásának avítottaságából kiindulva fogja vissza olykor az indulatait, s ezzel már eleve lemond a kölcsönös megértés lehetőségéről. Ezek után nem beszélhetünk a két civilizáció közötti szakadék dialógusokon átívelő vizsgálatáról. A szakadék generációs szakadékként jelenik meg az apa és Geoffrey levélváltásaiban, amit tagadhatatlanul formál a Szovjetunióhoz fűződő, más-más alapokra visszavezethető viszonyulásuk. Amint az Őrző a wimbledoni toronyban körülhordozza tekintetét, s falak helyett körös-körül a rommezőt konstatálja, valóban Európének a vele együtt öregedő arcmásával szembesül [37].

Az önmagát ontológusnak tekintő Határ mint filozófiai gondolkodó besorolható a filozófiai irányzatok klasszifikációs tábláján. Nem meglepő tehát, hogy hiába is keressük a filozófiai szaknyelvek elemeit a filozófiaiak szánt szövegekben [38]. Ahol viszont ilyesmit felfedezünk, tévútra vihetik az értelmezést. Határ megállapítása, miszerint „mindent a nyelv tud, mi semmit sem tudunk nélküle és/de még a látszat-tudásunkat is a nyelvtől lessük el” [39], Wittgenstein híres, *Tractatus*-ban olvasható kijelentését idézheti fel, ami így hangzik: „Nyelvem határai világom határait jelentik” [40]. Csakhogy Wittgenstein itt a pontos, tudományos precizitású kijelentések mondhatóságának határait vonja meg. Az egzisztenciális problémák, azaz a létproblémák vagy életproblémák vizsgálata a határ másik oldalára esik. Egzakt kijelentések itt nem tehetők. A filozófiai vizsgálódás ezért a mondhatóság problémájával szembesül. Wittgenstein ezért megértő Heidegger nyelvteremtő törekvéseit látva. Határ esetében a nyelv a távoli múltból áthagyományozott és megőrzött tudás közege. Nem zárja ki a közös őseredet lehetőségét, ami egy ősnyelv, s így közös ősi tudás receptákuluma volna. Ez

az ősnyelv a különböző nyelvekkel kapcsolatban áll, s eltérő mértékben közvetíti a közös régmúlt bölcsességét. Ehhez a bölcsességhez a filozófus, nem pedig a költő, a többi tudásforma gyarapítójával szemben előkelő hozzáféréssel rendelkezik. Feltételezve, hogy a filozófiai nyelvnek – ez esetben – a magyarban rendelkezésre álló kifejező eszközeinek bővülése párhuzamosan zajlik a befogadó közeg bölcséleti érzékenységének a mélyülésével, Határ egy megoldhatatlan problémával szembesül, aminek egyik jelét a magyar irodalmi közeg bölcséletet elutasító attitűdjével azonosítja. Ennek meglétét pedig nyelvtörténeti sajátossággal magyarázza, ugyanis a magyar nyelv, összevetve az oroszsal, az angollal vagy a franciával még fiatal, bizonytalan kis nyelv. A magyar szerző sorsát meghatározza, hogy kizárólag a még nem kész anyanyelvén folytassa a bölcsesség utáni kutakodást [41]. A mondanivalója ekkor univerzális, legalábbis messze túlmutat a nemzeti határokon, nyelvi közege viszont a gondolatok közvetítése szempontjából hangfogóként is működő [42], számára meghaladhatatlan anyanyelv, de csakis ennyiben meghatározott a magyar kultúra által.

Az *Intra muros* szövegére joggal lehet politikai-filozófiai traktátusként hivatkozni – Határ is szívesen tette –, amennyiben a hangsúly a távlatosabb filozófiai vagy történetfilozófiai perspektívára helyeződik, s nem tekintjük a művet politikai szociológiának vagy szűk korlátok között értelmezett folyamatokat elemző politikai filozófiának [43]. Bár ez esetekben is érdekes felismerésekre juthat az értelmező. Sőt, nem tekinthető a mű teljes félreértésének, amennyiben azt vallásfilozófiai traktátusként olvassuk [44], amit azon az áron tehetnénk meg, ha metaforaként tekintünk a vallás fogalmára. Ellenkező esetben azt kockáztatnánk, hogy szétfeszítjük a vallás hagyományosan értett fogalmát.

Ahhoz, hogy megnyíljon a tágas történetfilozófiai perspektíva, bele kell helyezkedni az ehhez szükséges megfigyelői pozícióba, aminek érvényessége Határ gondolkodásában messze túlmutat az *Intra muros* című kötetben. Az életútinterjú egy pontján, mikor noszogatva érzi magát, hogy továbbfűzze börtönélményeinek történetét, egyszer csak kifakad: „Történet? Nincs történetünk. Ha egy-huszonnégy órában ábrázolnánk a bioszféra időzését a Földön, mi csak az utolsó másodperc vagyunk a képben, még lihegve befutó parvenük a sauruszok hosszú világuuralmához képest” [45]. Miután sikerült átfogni egyetlen pillantással a Föld történetét az élet megjelenésétől napjainkig, ráközelít az éppen megérkező parvenükre, s a pillanatot rögzítő látványhoz közelebb hajolva az ember földi történetének történelemként feltárolt évezredek integrálja egyetlen képbe. A kellő távolság megteremtéséhez fel kell függeszteni a jól bejáratott fogalmak használatát, ki kell lépni a térbeli és időbeli meghatározottság keretei közül amennyire csak lehetséges, s így önmagunk számára is idegenként, egy marslakó szenvtelenségével lehet csak érdemben végigkövetni Határ vizsgálódásait [46]. Miután a megfigyelő lehántotta magáról a látást meghamisító, az őt jellemzően emberivé tevő karakterjegyeket, a pillantása a morálon túli értelemben embertelenné válik. Idegen lesz a látvány is, miután elveszítette az otthonosság érzetét biztosító megannyi, a nem emberléptékű perspektívában jelentéktelenként eltűnő részleteket. A látvány leírásakor ezért elszaporodnak a műszaki, biológiai vagy élettani tudományok nyelvéből kölcsönzött tárgyiasító kifejezések. Az emberi élet eseményei ezen a skálán mint természeti képződmények jelennek meg. A meggyőződés így válik korallatollhoz hasonlatossá, amely milliárdnyi élményparány egymásra halmozódásaként keletkezik. A kultúra elsajátítása a perisztaltika munkájához, a továbbvitele pedig egy szerelvénykaraván továbbcipeléséhez válik hasonlatossá. A társadalom így lesz a szándékolt változtatások irányát keresztülhúzó, kiszámíthatatlan mozgású sauruszhüllő, amelynek a gyomrában élünk. A polgári elit biológiai ösztönre tesz szert, mimikrizál és vedlik. A társadalomszerkezet anatómiai térképpé válik, a megismerés pedig a világ tényeinek felháromszögelésévé [47].

Amint a megfigyelő alátekint a felmagasló szirtről, tágasabb otthonát mint előregedett, túlrejt civilizációt pillantja meg, amelynek órái meg vannak számlálva. E kivételes pozícióból azonban nem csak az események mögé, hanem azok elé is képes látni. A jövőnek az apokaliptikus monoton elérése bejelentő, tényként elfogadott víziója kétséget sem hagy afelől, hogy a Nyugat vége is csak olyan események képét mutatja, amelyek a természettörvények kiszámíthatóságával már számos alkalommal lejátszódtak a történelem során. A magányos megfigyelő a jövőből intézi szövegét kortársaihoz a meggyőzés esélye nélkül, látva elveszni második otthonát is. Egyedül a polgári elitek uralmának nincs vége, hiszen az elitek újjászervezik magukat. Ennek lépéseit Határ alapos elemzésnek veti alá. Majd új életkereteket eredményező, gyökeresen megváltozott, akár a régebbiekhöz képest teljességgel élehetetlen feltételek mellett minden megy tovább a maga útján.

BEFEJEZÉS

Határ Győző az életútinterjú egy pontján párizsimádó, megrögzött, vén, európás-hellénnek nevezi magát [48], az *Intra muros* végén pedig elárulja, hogy Rómában szeretett volna élni az Antoninus-dinasztia uralkodása alatt, a Pax Romana, a relatív béke, a gyarapodás és a tervezhető jövő időszakában. Mi az, ami elválaszt bennünket egy mai „Pax Romana” lehetőségétől? Attól, hogy elsajátítsuk „a világhorizontokat szűrős szemmel figyelő Róma kegyetlen bölcsességét”? [49]. A válasz egyszerű: a csontjainkba ivódott kereszténységünk. A következmények azonban szerteágazóak. „Szeretlenebbnek – ridegebbnek kellene lennünk. ’Római-nak’” [50]. Azt is jelenti ez, hogy kevésbé jónak. A krisztusi morál öröksége mai szekuláris világunkban a morális indulatokból fakadó jóság, szeretet és önvád ugyanis védtelenné teszi a történetének végét élő Nyugatot – legalábbis a Határ Győző történetfilozófiai vizsgálódásai alapján felírt recept szerint.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] *United Nations, Archives and Records Management Section, Series S-1386 – Hungary Mission.* <https://search.archives.un.org/hungary-mission-69>
- [2] HATÁR Győző. *A nemzeti hamistudat: Annak áldásos nosztalgiái és áldatlan következményei.* Új Látóhatár 38 (1987/3), 343–360. ISSN 0501-0160
- [3] TAKÁTS József. *Párhuzamos portrék: A Határ-Balassa-vita.* Jelenkor (2008/2), 1112–1127. ISSN 0447-6425
- [4] HATÁR. *A nemzeti hamistudat: Annak áldásos nosztalgiái és áldatlan következményei.*
- [5] TAKÁTS. *I.m.*
- [6] HITES Sándor. *Losing Touch, Keeping in Touch, Out of Touch: The Reintegration of Hungarian Literary Exile after 1989.* In: John NEUBAUER, Borbála Zsuzsanna TÖRÖK (eds.): *The Exile and Return of Writers from East-central Europe: A Compendium.* Berlin; New York : De Gruyter, 2009, 521–537. 640 p. ISBN 3110217732
- [7] HATÁR. *A nemzeti hamistudat: Annak áldásos nosztalgiái és áldatlan következményei.*
- [8] HATÁR. *Életút II.: Minden hajó hazám.* Szombathely : Életünk Könyvek, 1994. 484 p. ISBN 9637918329
- [9] ALBERT Pál. *Mint Lorenzo Lotto Pesaróban... Határ Győző: Életút I., II. III.* Kortárs 40 (1996/1), 79–93. ISSN 0023-415X
- [10] RUGÁSI Gyula. *XX. századi freskó: Határ Győző életművéről.* Budapest : Széphalom, 2000. ISBN 9639028533
- [11] TAKÁTS. *I.m.*
- [12] HATÁR. *Életút I.: Oly jó követni emberélet!* Szombathely : Életünk Könyvek, 1993. 254 p. ISBN 9637918329

- [13] HATÁR. *Életút II.*
[14] RUGÁSI. *I.m.*
[15] HATÁR. *Életút I.*
[16] ALBERT. *I.m.*
[17] TAKÁTS. *I.m.*
[18] HATÁR. *Életút III.: Partra vetett bálna.* Szombathely : Életünk Könyvek, 1995. 476 p.
ISBN 9637918329
[19] HATÁR. *Életút II.*
[20] HATÁR. *Életút III.*
[21] RÓNAY László. *A Vigilia beszélgetése Határ Győzővel.* Vigilia 53 (1988/5), 378–384.
ISSN 0042-6024
[22] HATÁR. *Életút I.*
[23] RUGÁSI. *I.m.*
[24] HATÁR. *Életút III.*
[25] HATÁR. *Intra Muros: Tanulmány a véleményről, a hitről, a meggyőződésről.* Budapest :
Pannon, 1991. 232 p. ISBN 9637955380
[26] HATÁR. *Életút II.*
[27] RÓNAY. *I.m.*
[28] HATÁR. *Életút III.*
[29] HATÁR. *Életút II.*
[30] *Uo.*
[31] HATÁR. *Életút III.*
[32] HATÁR. *Életút II.*
[33] *Uo.*
[34] *Uo.*
[35] HATÁR. *Életút II.*
[36] KUNDERA, Milan. *Bevezető egy variációhoz.* Századvég 1989/különszám, 166–170.
ISSN nélkül
[37] RUGÁSI. *I.m.*
[38] MOHÁCSI János. *Határ Győző és a politika.* Acta Carolus Robertus 12 (2022/1), 61–73.
ISSN 2498-9312
[39] RÓNAY. *I.m.*
[40] WITTGENSTEIN, Ludwig. *Logikai-filozófiai értekezés: Tractatus logico-philosophicus.*
Budapest: Akadémiai, 1989. 111 p. ISBN 9630555468
[41] RÓNAY. *I.m.*
[42] HATÁR. *Intra Muros: Tanulmány a véleményről, a hitről, a meggyőződésről.*
[43] G. KOMORÓCZY Emőke. *Határ Győző életműve.* Budapest : Stádium, 2007. 468 p.
ISBN: 9639156353. https://konyvtar.dia.hu/xhtml/szakirodalom/hatar_g_komoroczy_hatar_gyozo_letmuve.xhtml
[44] POMOGÁTS Béla. *Kalandozás egy könyvtárban: Határ Győző születésének centenáriuma.* Korunk 26 (2015/5), 113–117. ISSN 1222-8338
[45] HATÁR. *Életút II.*
[46] HATÁR. *Intra Muros: Tanulmány a véleményről, a hitről, a meggyőződésről.*
[47] *Uo.*
[48] HATÁR. *Életút III.*
[49] HATÁR. *Intra Muros: Tanulmány a véleményről, a hitről, a meggyőződésről.*
[50] *Uo.*

<https://doi.org/10.36007/4973.2024.137>

FOGLALKOZTATHATÓSÁGI KÉSZSÉGEK EGYETEMI OKTATÁSI GYAKORLATA

Judit KÓNYI¹, Laura Rita PAULINA², Péter Tamás VICZAI³

Abstract

In order to meet the requirements of the labour market, the teaching of employability skills is increasingly common in higher education. The development of soft skills has proved to be no less important than the teaching of domain-specific, hard skills. Many universities include stand-alone soft skills courses into their curricula as core or elective subjects, while also teaching them in an integrated way in other, hard skills courses and employing occasional, supplementary forms of effective soft skills enhancement.

The present paper discusses the strategies of teaching and developing soft skills and competences, makes a comparison between the two methods of soft skills teaching in an academic environment based on the findings of a survey, and introduces some efficient practices of business universities.

Keywords

soft skills enhancement, employability skills, competence, business universities, teaching practices

Bevezetés

A munkaerőpiaci igények kielégítése érdekében a foglalkoztathatósági készségek oktatása egyre gyakrabban megjelenik a felsőoktatási intézmények tanterveiben, hiszen a puha készségek (soft skills) fejlesztése nem kevésbé fontos, mint a szakterület-specifikus ismeretek, a kemény készségek (hard skills) tanítása. Számos egyetem bővíti tantárgyi hálóját az önálló, kifejezetten puha készségeket oktató kurzusokkal, kötelező vagy választható tárgyként, miközben a szakmai kurzusokba beépítve, integrált módon is tanítja ezeket, és egyéb, kiegészítő oktatási formákat is alkalmaz a minél hatékonyabb készségfejlesztés érdekében.

Jelen tanulmány a foglalkoztathatósági készségek oktatási-fejlesztési módszereit tárgyalja, összehasonlítja a puha készségek fejlesztésének két módját egy kérdőíves felmérés alapján, valamint bemutatja néhány egyetem készségfejlesztő jógyakorlatát.

A kutatás módszertana kvantitatív és kvalitatív módszereket foglal magába: elsődleges kutatásként a szerzők nem reprezentatív, kérdőíves felmérést végeztek a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar angol nyelvű Üzleti készségfejlesztés kurzusainak hallgatói, illetve kontrollcsoportként az angol nyelvű Nemzetközi gazdálkodás szaknyelvi csoportok hallgatói körében, valamint a témával kapcsolatos szakirodalom felhasználásával az egyetemi weboldalak tartalomelemzésére támaszkodtak a puha készségek oktatási gyakorlatának vizsgálatakor.

¹ Dr. Kónyi Judit PhD, Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar e-mail: konyi.judit@uni-bge.hu

² Paulina Laura Rita, Semmelweis Egyetem, Klinikai Pszichológia Tanszék, e-mail: paulina.laura.rita@semmelweis.hu

³ Dr. Viczai Péter Tamás PhD, Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar viczai.petertamas@uni-bge.hu

Fogalom meghatározások

Mivel a képesség – készség – kompetencia fogalmak jelentése nem mindig egyértelmű és használatuk nem következetes, előljáróban szükséges tisztázni, hogy jelen tanulmány milyen értelemben használja ezeket.

Puha készségek: Az angol „soft skill” leggyakoribb fordítása a „puha készség” kifejezés. Az Investopedia weboldal meghatározása szerint a puha készségek olyan jellemvonások és interperszonális készségek, amelyek jellemzik egy személy másokkal való kapcsolatait. [10]

Más definíció szerint a puha készségek azok a nem technikai jellegű kompetenciák, amelyek az egyén személyiségéhez, hozzáállásához és másokkal való hatékony interakcióra való képességéhez (azaz optimális foglalkoztathatóságához) kapcsolódnak és ugyanolyan értékesek a munkahelyen, mint a kemény készségek – a technikai, kézzelfogható, mérhető kompetenciák [15].

Az angol *skill* kifejezés fordítása sem egyértelmű: „A skill kifejezés tartalmát tekintve inkább a készség szónak felel meg, annak ellenére, hogy sokszor szinte már automatikusan képességként fordítjuk” [9].

Nézzük tehát, mi a különbség a képesség és a készség között!

Képesség: „bizonyos típusú vagy tartalmú tevékenység elvégzésére való egyéni felkészültség, teljesítményszint, amely nevelésre és gyakorlásra, illetve valamilyen adottságra (diszpozícióra) vezethető vissza” [12]. Más meghatározás szerint képesség „az egyén azon öröklött, veleszületett erőforrása (kapacitás), amely fejleszthető, s az erre épülő tevékenység gyakorlással készséggé alakítható.”

Ezzel szemben a készség leírása a következő: „A tudatos tevékenység automatizált komponense, ami a tevékenység többszöri ismétlése során alakul ki” [2]. A foglalkoztathatósági készségek pedig: „a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges készségek és egyéni kompetenciák” [6].

Amint a fenti meghatározásból is látjuk, gyakran összemosódik a képesség, készség és a kompetencia szavak jelentése ebben a kontextusban, noha ezek különböző fogalmak.

A kompetencia: „képességeken, tanult ismereteken és viselkedésen alapuló jártasságok és készségek összessége.” „A kompetenciák három komponens együtteséből állnak: (1) az ismeretek, a tudás, (2) az attitűdök, (3) a képességek összességéből” [1]. „A kompetencia az egyén (vagy szervezet) szakértelmének és képességeinek összessége, amelyek lehetővé teszi számára, hogy hatékonyan teljesítse az adott feladatot, vagy, hogy megfeleljen az előírt elvárásoknak” [12].

A fenti definíciók értelmében tehát a kompetencia tartalom specifikus tudást, tanult ismereteket is magába foglal.

Mindezek alapján az úgynevezett puha készségeken és így a foglalkoztathatósági készségeken belül is megkülönböztethetünk olyan, a fentiek értelmében vett készségeket, mint például a más kultúrák iránti nyitottság, amelyek kialakulását a neveltetés, a személyiségjegyek, az attitűd, a motiváció, a pszichikai meghatározottság befolyásolják, míg más puha készségek tanult tudáson, kompetencián alapulnak, melyek a készségre épülnek rá, és egy magasabb kognitív szintet képviselnek. Például az interkulturális nyitottság kompetenciává fejleszthető a kultúrák jellemzőiről, a kulturális elméletekről szerzett ismeretekkel. A foglalkoztathatósági készségek felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerei a fenti megkülönböztetés szerint is változhatnak.

A puha készségek oktatási formái az egyetemeken

A felsőoktatási intézmények különböző megközelítéseket és változatos gyakorlatokat alkalmaznak annak érdekében, hogy javítsák a hallgatóik foglalkoztathatósági készségeit és ezzel esélyeiket a munkaerőpiacon. Mivel a puha készségek interdiszciplinárisak, nem szak- vagy tantárgy specifikusak, fejlesztésük különböző módszerekkel történhet: célzottan, az egyetem tantervének részeként, vagyis önálló kurzusban, mely egy vagy több foglalkoztathatósági készségre fókuszál, vagy más, szakmai kurzusokba beépített, integrált módon, amelyet egyéb, rövid távú kurzusok, alkalmi előadások, workshopok, vagy önálló tanulásra kifejlesztett e-learning tananyagok egészíthetnek ki.

Néhány üzleti egyetem puha készségfejlesztő kurzuskínálata

A Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán egyes fontos foglalkoztathatósági készségek, mint például a prezentáció vagy a kollaboráció más, szakmai kurzusokba való beépítése mellett a hallgatók többek között Üzleti készségfejlesztés, Interkulturális kommunikáció, Távol-Keleti interkulturális menedzsment, Prezentációs technikák, Nemzetközi tárgyalástechnika tárgyakat tanulhatnak. Emellett a minden félévben megrendezésre kerülő Intenzív Hét programja számos 10-20 órás, kredites vagy kredit nélküli készségfejlesztő kurzust, workshopot és előadást tartalmaz, például: Önfejlesztés - stresszkezelés, Érdekalapú vs. pozicionális tárgyalások, Asszertív kommunikáció az üzleti életben, A befektetői pitch a startupok világában, Önismeret – pszichodráma technikák, Meggyőzési technikák az üzleti előadásokban. Az Intenzív hét résztvevői esettanulmányok és szimulációk segítségével is fejleszthetik készségeiket [4].

A Budapesti Corvinus Egyetem kurzusai között a következők szerepelnek: Döntési készségek, Nemzetközi tárgyalások, Interperszonális és tanulási készségek, Interkulturális menedzsment, Stratégiai kommunikációs készségek, Döntési technikák [3].

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán kínált puha készség tárgyak például a Tanulási készségek, Érveléstechnika és logika, Prezentációs készségfejlesztés, Kommunikációs készségek, Üzleti tárgyalások, Nemzetközi tárgyalások, Interkulturális kommunikációs technikák, Üzleti kommunikáció, Interkulturális menedzsment, Kommunikációs tréning [5].

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának alapszakos hallgatói az Érveléstechnika, Meggyőzés, Tárgyalástechnika, illetve a Problémamegoldás és döntéstechnika kurzusokhoz csatlakozhatnak [8].

Néhány vezető európai gazdasági egyetem kurzuskínálatát vizsgálva hasonlóan gazdag választékot találunk. A London Business School tantervi hálójában a következő kurzusokat tartalmazza MBA programjában: Thinking Strategically, Crisis Leadership and Human Behaviour, Diversity Science for Leaders, Employee Engagement and Positive Psychology, Interpersonal Dynamics, Leading teams and Organizations, Managing Change, Negotiating and Bargaining, Building Your Career Strategy [13].

A University of St. Gallen nem csak a legkeresettebb foglalkoztathatósági készségekre összpontosít, mint például a Vezetői és emberi erőforrás menedzsment, vagy az Érvelési technikák, hanem néhány speciális készséget is tanít, például Felelős globális kommunikáció - A

közel-keleti kultúrák pszichológiai elemzése, Kulturális tudatosság – A művészetek és a kultúrák közötti kommunikáció, Mediáció [16].

A University of Oxford BA (Hons) in Economics and Management programja az elméleti tantárgyak mellett fontos készségek elsajátítását ígéri: kritikai és érvelési készségek, interperszonális és kommunikációs készségek, önrányított és reflektált tanulási készségek, önmenedzselési és kutatási készségek. Amint az egyetem honlapjának programinformációjából kiderül, a négy oktatott készségből három a puha készségek kategóriába tartozik: A honlap tájékoztatója szerint az Economics and Management program nem szakképzést nyújt, hanem olyan készségekkel ruházza fel a hallgatókat, amelyekkel számos karrierúton elindulhatnak, mint például: 1. Kulcsfontosságú elemzési készségek, beleértve a matematikai és statisztikai technikákat, amelyeket a választék, a mélység és a fogalmi kifinomultság jellemez. 2. Kritikai gondolkodás és értékelési készségek. 3. A tudományos szakirodalom kezelése és értelmezése; érvelés; írásbeli és szóbeli kommunikáció, valamint interperszonális kapcsolatok. 4. Hogyan legyünk önálló és reflektív tanulók, hatékony önmenedzselési és kutatási készségekkel. Amint a honlap heti munkaterhelésről szóló információiból kiderül, számos puha készséget a többi tudományos kurzusba beépítve oktatnak, például esszéírás és problémamegoldó feladatok segítségével.

A University of Oxford további lehetőségeket is biztosít a hallgatóknak a puha készségek fejlesztésére az Oxford Careers Service online készségfejlesztési programja révén, amely ingyenes online kurzusokat kínál, valamint a különböző puha készségek fejlesztésére szolgáló módszerek és ötletek széles választékát, mint például üzleti tudatosság, kommunikáció, kreativitás, kezdeményezés, vezetés, tervezés, önmenedzsmen, csapatmunka [17].

Hasonlóképpen, a Torinói Egyetem is az egyéni, online készségfejlesztést szorgalmazza. Felismerve a munkaerőpiacon a puha készségek iránti növekvő keresletet, az egyetem kifejlesztett egy online platformot, a „Passport modellt”. A tizenkét puha készséget megcélzó innovatív program önállóan, húsz-harminc óra alatt elvégezhető. A program a „PasspoTest”-tel kezdődik és zárul, amely a hallgatók készség szintjét méri. Tizenkét egysége a nyolcvanhét tevékenységgel együtt a puha készségek értékelésére és fejlesztésére összpontosít. A puha készségek fejlesztése magában foglalja az elsőéves hallgatók számára tartott műhelyfoglalkozásokat, és az „őszi iskolát”, amely a foglalkoztathatóságot szolgáló puha készségekre összpontosít. A program célja, hogy támogassa a hallgatókat tanulmányaik kezdeti és befejező szakaszában. Ahelyett, hogy megzavarná az egyéb tanulási tevékenységeket, szinergikusan együttműködik velük [7].

A fenti tantárgyfelsorolások nem teljes körűek, és mind a választható, mind az alaptantárgyakra vonatkoznak.

Önálló kurzusok vagy integrált módszer?

Mivel jelen tanulmány annak vizsgálatát célozza, hogy melyek a követendő jógyakorlatok a puha készségek oktatásában, 2023. április-májusában a szerzők nem reprezentatív, kérdőíves kutatást végeztek a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar Üzleti készségfejlesztés kurzusainak hallgatói, illetve kontrollcsoportként az Üzleti idegen nyelv 2 és Nemzetközi gazdálkodás szaknyelvi csoportok (továbbiakban üzleti szaknyelvi kurzusok) hallgatói körében. Mivel mindkét kurzus angol nyelvű volt, a kérdőív nyelve is angol. Az „Üzleti készségfejlesztés idegen nyelven” hat kreditet, szabadon választható tárgy, mely kifejezetten a legfontosabb foglalkoztathatósági (puha) készségek oktatására irányul. Az Üzleti idegen nyelv 2 a második féléves szaknyelvi kurzus, míg a Nemzetközi gazdálkodás szaknyelv a

harmadik nyelvi félévben kollokviummal zárja az üzleti szaknyelvi tanulmányokat. Mindhárom szaknyelvi félév során a szaknyelvi és szakmai ismeretek, a szakma specifikus lexika oktatásán kívül számos foglalkoztathatósági készség fejlesztése is folyik, főként indirekt, beépített módon, ellentétben az „Üzleti készségfejlesztés idegen nyelven” tárggyal, ahol a készségfejlesztés tantervbe integrált, önálló, kredites kurzus keretében zajlik.

A kutatás célja a két módszer, tehát a szaknyelvi vagy egyéb kemény készségeket oktató kurzusba beépített és az önálló készségfejlesztő kurzus hatékonyságának összehasonlítása volt, az interkulturális kompetencia és a tárgyalási készség/kompetencia oktatásának területén. A felmérésben 38 fő angol üzleti szaknyelvet és 37 fő angol nyelvű Üzleti készségfejlesztés tárgyat tanuló vett részt, mindannyian a nappali alapképzés hallgatói.

A felmérés a következő hipotéziseket kívánta igazolni:

H1. A vizsgált puha készségek más kurzusba beépítve, integrált és indirekt módon, gyakorlati feladatokkal is jól fejleszthetők (1. kérdéscsoport), közel olyan eredménnyel, mint a kifejezetten erre irányuló készségfejlesztő kurzusokban, amennyiben csak készségekről és nem kompetenciáktól van szó.

H2. A tanulást, tárgyi ismereteket igénylő kompetenciák (2. kérdéscsoport) hatékonyabban oktathatók önálló, kifejezetten erre fókuszáló kurzusokban.

Az angol nyelvű kérdőív a két puha készséget két-két kérdéscsoporttal vizsgálta: az első kérdéscsoport a készségszintű ismereteket, míg a második egy fejlettebb, készségekre épülő, de már tudást, szakértelmet magába foglaló kompetenciákat.

A kérdőív a következő kérdéseket tartalmazta:

Intercultural competence I.

Do you agree with the following statements?

- I know the prevailing beliefs, customs, norms and values of the foreign people I study/work with.
- Before I interact with people from a new culture, I ask myself what I hope to achieve.
- If I encounter something unexpected while working in a new culture, I try to find an explanation for this.
- I plan how I'm going to relate to people from a different culture before I meet them.
- I can deal better with people from a different culture if I am well-informed about their culture.
- I am certain that I can befriend people whose cultural backgrounds are different from mine.
- I can adapt to the lifestyle of a different culture with relative ease.
- I know the social protocol within communities of colour.
- I always follow the rules of my own culture if I am not sure of how to behave properly when dealing with people from other cultures.
- I like to interact with people of different cultures.
- I attend school-based meetings that impact foreign students.
- I read books or culturally-related written materials regarding people of different cultures.
- I routinely discuss barriers to studying/working across cultures?
- I participate in cultural, academic or other events or festivals sponsored by foreign communities.
- It is appropriate that people from other cultures do not necessarily have the same values and goals as people from my culture.
- I pay attention to how people's cultural differences affect their perception of me.

- I am able to analyze and evaluate situations from one or more chosen cultural perspectives.
- When the behaviour of people from other cultures alienates me, I avoid making contact with them.

Intercultural competence II.

Do you agree with the following statements?

- Students speak up in class to disagree with the teacher or ask a question in a low power distance culture.
- People have authority because of their family status or their job titles in a high power distance culture.
- Plans may often change in a multi-active culture.
- Deadlines are always negotiable in a polychronic culture.
- Interruptions in a meeting are acceptable in a polychronic culture.
- Raised voices are acceptable and may just show passion in certain cultures.
- If someone will not choose a career their family does not approve of is because they are not independent.

Negotiation skills I.

Do you agree with the following statements?

- Students speak up in class to disagree with the teacher or ask a question in a low power distance culture.
- People have authority because of their family status or their job titles in a high power distance culture.
- Plans may often change in a multi-active culture.
- Deadlines are always negotiable in a polychronic culture.
- Interruptions in a meeting are acceptable in a polychronic culture.
- Raised voices are acceptable and may just show passion in certain cultures.
- If someone will not choose a career their family does not approve of is because they are not independent.

Negotiation skills II.

Do you agree with the following statements?

- It is easier to make a deal with a regular customer.
- You should not reveal your BATNA (your alternative course of action if you cannot reach an agreement) to the other party.
- Quoting a famous person will make my argument sound more persuasive.
- It is a good idea to ask a lot of “why” questions in a negotiation.
- A concession takes into account what you are willing to give up or offer to get something from the other party.
- Bargaining is not a negotiation tactic.
- Bad cop-good cop is a commonly used negotiation tactic.
- In the negotiation process, it is not a waste of time if we try to explore the other party’s interests.
- An interest-based negotiation increases the chance of achieving mutually beneficial outcomes.

Az első téma esetén az első kérdéscsoportnál (Intercultural competence I.) az üzleti szaknyelvi kurzusok hallgatói esetében 63,30 % volt a helyes válaszok aránya, míg az Üzleti készségfejlesztés kurzus hallgatóinál ez az arány 68,91%. A különbség tehát nem jelentős, az előbbiekre javára 5,61 %, vagyis ennyivel adtak több helyes választ azok, akik külön kurzusban, cél-

zotán fejlesztették ezt készséget. Ennek oka feltételezésünk szerint az, hogy az első kérdés-csoport valóban csak a pszichés diszpozíciót és a készségek szintjét méri, nem a tartalom specifikus tudást, mint a második interkulturális kérdés-csoport. Tehát elfogadhatjuk az első hipotézist, mely szerint a vizsgált puha készség más kurzusba beépítve, indirekt módszerekkel közel olyan hatékonysággal fejleszthető készségszinten, mint a kifejezetten erre irányuló, önálló kurzusban.

Az Intercultural competence II. rész tartalom specifikus tudást, valóban kompetenciát és nem csupán készséget mérő kérdései esetében az üzleti szaknyelvi kurzusok hallgatóinál 57,51%-os a helyes válaszok aránya, míg az Üzleti készségfejlesztés kurzus hallgatói 76,83%-ban tudták a helyes válaszokat. A különbség itt már szignifikánsabb, 19,32%. Így tehát itt is elfogadhatjuk a második hipotézist is, mely szerint a tanulást, tárgyi ismereteket igénylő interkulturális kompetenciák (2. kérdés-csoport) hatékonyabban oktathatók önálló, kifejezetten ezt célzó kurzusokban.

Vizsgálatunk másik tárgyát, a tárgyalási készséget mérő első, pusztán készséget, adottságot, diszpozíciót mérő kérdés-csoport esetében (Negotiation skills I.) szintén hasonló eredményt kaptunk. A szaknyelvet tanulók 82,23%-a tudta a helyes választ a kérdésekre, míg az Üzleti készségfejlesztés csoportok hallgatói 83,10%-a. Az eltérés tehát nagyon kis mértékű. Következésképpen a tárgyalási készség esetében is helyesnek bizonyul az első hipotézis.

A második, tárgyalási kompetenciát vizsgáló kérdés-csoportban az üzleti szaknyelv csoportok tagjai 66,37%-ban adtak helyes válaszokat, míg az üzleti készségfejlesztést tanulók helyes válaszainak aránya 72,67% volt, vagyis 6,30%-kal nagyobb a helyes válaszadás aránya. Ez az eredmény is igazolni látszik a második feltevést, bár az eltérés kisebb, mint az interkulturális kompetenciát ellenőrző kérdéssornál, valószínűleg azért, mert a szaknyelvi csoportokban a tananyag és a vizsgakövetelmények része a szakmai szituáció, amely gyakran tárgyalási helyzetet szimulál, így ez a kompetencia nagyobb hangsúlyt kap.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy mind az interkulturális kompetenciával, mind a tárgyalással kapcsolatos kérdések esetén nagyobb volt a helyes válaszadók aránya azok körében, akik Üzleti készségfejlesztés kurzuson vettek részt. A helyes válaszok aránya különösen az interkulturális kompetenciát ellenőrző kérdések esetében volt szembetűnően nagyobb azoknál a hallgatóknál, akik önálló kurzus keretén belül tanultak. Ez a tanulási forma tehát a felmérés alapján hatékonyabbnak mutatkozik, mint az integrált, más kurzusba beágyazott oktatási módszer.

A kutatás eredménye tehát igazolta a két hipotézist: a két vizsgált területhez kapcsolódó készségek más kurzusba beépítve, indirekt módon is közel olyan hatékonysággal fejleszthetők, mint az önálló készségfejlesztő kurzusokban. Azonban, ha a készségeket tudás alapú kompetenciákká szeretnénk fejleszteni, ehhez szükség van az önálló, kifejezetten készségfejlesztésre fókuszáló kurzusra.

Mivel a fenti kurzusokon résztvevő hallgatók száma limitált volt, a hipotézisek megerősítése természetesen további kutatást igényel.

Összegzés

A felsőoktatási intézmények többsége a munkaerő-piaci igények és a munkáltatók elvárásainak kielégítése céljából a puha készségek, főként a foglalkoztathatósági készségek oktatásának különböző módszereit alkalmazza. Az oktatás történhet egy vagy több készségre vagy kompetenciára fókuszáló kötelező, a tantervben alaptárgyként vagy választható tárgyként megjelenő kurzusokban, vagy integrált módon, egyéb, szakmai kurzusokba beépítve. Mindezt

kiegészíthetik önálló tanulásra épülő e-learning programok, alkalmi jellegű tevékenységek, előadások, rövidebb tréningek. Azonban különbséget kell tenni a készségek és a tudás alapú kompetenciák között. Utóbbiak fejlesztésében jelentős szerepet kapnak az önálló, kompetenciafejlesztő tárgyak.

A készségfejlesztés hatékonyságának növelése érdekében érdemes mindezen lehetőségeket megragadni és folyamatos, longitudinális stratégiákat alkalmazni az egyetemi oktatásban [11]. Ezt tükrözi a vizsgált felsőoktatási intézmények gyakorlata is. Nem elegendő tehát kizárólag a beépített oktatásra szorítkozni, különösen akkor, ha nem csak készségek, hanem kompetenciák fejlesztésére is törekszünk.

Felhasznált irodalom

- [1] BUDA, B. (2020). Nyelvtanítási fogalomtár. Beregsas.
<http://genius-ja.uz.ua/images/files/buda-beata-nyelvtanitasi-fogalomtar-2020.pdf>
- [2] BUDA, B. *Pedagógiai alapfogalmak A–M*
<http://genius-ja.uz.ua/images/files/buda-beatapedagogiai-alapfogalmak-a-m-nagy-jozsef.pdf>
- [3] BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM. <https://www.uni-corvinus.hu/>
- [4] BUDAPESTI GAZDASÁGI EGYETEM. <https://uni-bge.hu/>
- [5] BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM.
<https://www.bme.hu/>
- [6] CSERNOVITZ, A. & SZEGEDI, E. (2012). *Munkaerőpiac-orientált felsőoktatás. Ötletek, bevált gyakorlatok az „Új készségek és munkahelyek” nevű európai kezdeményezéshez.* Tempus Közalapítvány, Budapest.
https://tka.hu/docs/palyazatok/munkaeropiac_orientalt_felsooktatás.pdf
- [7] EMANUEL, F., RICCHIARDI, P., SANSEVERINO, D., GHISLIERI, C.: *Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education.*
https://www.researchgate.net/publication/356791051_Make_soft_skills_stronger_An_online_enhancement_platform_for_higher_education
- [8] EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM. <https://www.elte.hu/>
- [9] HORVÁTH-CSIKÓS, G. & JUHÁSZ, T. (2022). A puha (soft) és a kemény (hard) készségek munkaerőpiaci szükségessége. *Educatio*, 30 (3), 532–542.
https://www.researchgate.net/publication/358195109_A_puha_soft_es_a_kemeny_hard_keszsegek_munkaeropiaci_szuksegessege
- [10] Investopedia. <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp>
- [11] KÓNYI, J., KISS, K., VICZAI, P. T. (2023) Teaching Soft Skills in Higher Education In: *Szemelvények a BGE kutatásaiból* – megjelenés alatt.
- [12] KRON, F. W. (1997). *Pedagógia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
<https://www.scribd.com/document/476300846/Friedrich-W-Kron-Pedagogia-pdf>
- [13] LONDON BUSINESS SCHOOL. <https://www.london.edu/>
- [14] PUHA KÉSZSÉG. In: *Investopedia.*
<https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp>
- [15] STEWART, C., WALL, A. & MARCINIEC, S. (2016). Mixed signals: do college graduates have the soft skills that employers want? In: *Competition forum* (Vol. 14, No. 2, p. 276). American Society for Competitiveness.
- [17] UNIVERSITY OF OXFORD.
<https://www.economics.ox.ac.uk/ba-hons-in-economics-management>

”CULTURE CONSISTS OF POSTHUMOUS CORRECTIONS”. THE LESSONS OF ”THE GREAT LITERARY WAR” FOR THE PRESENT

Tibor KOSZTOLÁNCZY¹

Abstract

Some 120 years ago, at the dawn of the modern era, Hungarian culture underwent the same profound changes as today. New ideas, modern economy, and social assimilation transformed the inclusive environment. Nowadays, the new endeavours bring fundamental changes to the country and alter the national culture as well. The old dilemmas are still relevant today: Is it possible to control the evolution of high culture through cultural policy? Or does everything happen rather irrespective of media-driven ideological debates? Do ideologies really go beyond the surface? Digital databases offer the opportunity to gain a deeper understanding of the dispute. The hitherto hidden factors can clarify the old questions, and help us understand the trends of the 21st century. I will not always draw direct parallels between the past and the present in this paper, but I believe the cases I will analyze speak for themselves and provide valuable insights.

Keywords

liberal-conservative dispute, cultural policy, digitization, data-bases

INTRODUCTION

There is no question that the significant liberal and conservative groups within present-day Hungarian culture have existed for many decades. While I do not believe that this division will disappear in the future, I aim to demonstrate in this paper that we should not regard this divide as conclusive evidence. In other words, I question whether the liberal-conservative dispute, which emerged in Hungarian culture around 120 years ago, reflected pre-existing needs and demands. At least, that is not what the texts of the discussion indicate.

Studying the past – and I am obviously not stating anything new here – helps us understand the trends of the present. I will not always draw direct parallels between the past and the present in this paper, but I believe the cases I will analyze speak for themselves and provide valuable insights.

1.

In the fifty years following the Second World War, Hungarian literary history generally interpreted the first decade of the 20th century as a period of struggle for artistic and literary freedom [1–3]. According to various handbooks and analyses, a fight for freedom began in Hungarian literature in the early 1890s. As per this narrative, the writers who declared themselves independent of the artistic norms of the previous generation had to struggle to express their

¹ Dr. Tibor Kosztolánczy, Eötvös Loránd University, Department of Modern Hungarian Literature, associate professor, ktibor333@gmail.com

opinions freely. As Ignotus stated in his memoirs, political conservatives and old-fashioned literary institutions tried to impede the development of the new literature. The subsequent literary generation that emerged in the first years of the new century also had to break through old artistic directives in order to reach their audiences. Newspapers, conservative literary forums, and members of the academy pressured the young to adhere to the artistic rules of the old and forbade them to follow their own creative drive [4].

Modern writers played a major role in highlighting and solidifying this warlike concept – along with the terminology associated with it – by creating a mythological aura around their own endeavours, interpreting their venture as “a deadly freedom struggle”. Endre Ady’s notion of “the revolution of the Hungarian souls” remained prevalent for many decades [5]. According to the memoirs of the editors of *Nyugat* – Ignotus, Miksa Fenyő, and Oszkár Gellért –, their periodical served as one of the foremost forums for bringing about radical changes to the cultural hierarchy and breaking conservative hegemony. However, in their effort to emphasize the significance of the debates, these notable writers inadvertently contributed valuable input to Marxist theory which posited that the triumphant artistic revolution around the turn of the century foreshadowed and paved the way for the otherwise unsuccessful social revolution of 1919 and the political takeover in the late 1940s.

The great literary war thus became self-evident.

In fact, Hungarian law provided liberal regulation for the press during the period between 1867 and 1914, allowing for a wide range of opportunities to publish fictional works. Until 1914, anyone could start a magazine simply by notifying the local mayor. The most influential publishing houses gladly accepted the books of modern writers. For example, Endre Ady’s *Új versek (New Poems)* was published by Pallas in 1906, *Vér és arany (Blood and Gold)* by Franklin in 1907, and the subsequent collection, entitled *Az Illés szekeren (On Elijah’s Chariot)* – as we will see – by Singer and Wolfner in 1908. The Franklin publishing house also had a weekly illustrated magazine called *Vasárnapi Újság*, which frequently featured works by modern writers. In fact, *Vasárnapi Újság* was edited by Aladár Schöpflin, a close friend of Ady, and Schöpflin published essays and reviews in *Nyugat* on a regular basis.

More subtle and realistic concepts of the early 20th century were rarely expressed until the 1980s when scholars initiated the reconstruction of diverse – both individual and group – efforts during the early years of *Nyugat*. Despite this, warlike terminology continues to be commonly used when discussing the early 20th century, and the era is often depicted as a time of intense conflict between modern and conservative writers [6–7].

2.

It is certainly undeniable that from the 1890s onwards, conservative literary theorists, like Professor Zsolt Beöthy, the secretary of the Kisfaludy Társaság, who maintained a lifelong connection to Komárom, defined national literature in a rather exclusive manner. According to Beöthy, the majority of significant works in Hungarian literature had been the products of strong national sentiment for centuries. Furthermore, Hungarian literature was primarily concerned with the national sphere of experience, and if a given work fit into this theme, its success was more assured.

In his book, *A magyar irodalom kis-tükre (A Small Mirror of Hungarian Literature)*, Beöthy depicted the allegoric image of the “Volga horseman”, using it to trace the fundamental features of Hungarian spirituality back to the “ancient living conditions”. According to Beöthy, the Hungarians were known for their strong sense of solidarity, keen power of observation, willingness to contemplate, clarity of insight, as well as their vividness and certainty

in perception and judgment. Their imagination and thinking were entirely driven by national sentiments. He contended that the Hungarians, to serve their national interests, consistently adapted and adjusted the ideas and forms they took from others. In other words, despite the amalgamation of several ethnic groups, the "thousand-year-old characteristics of the Hungarian soul" endured [8].

Beöthy viewed Hungarian urban literature as entirely unconventional and believed that the only way to "rectify" it was to ensure that the life and poetry of the Hungarian countryside had substantial impact on it. Beöthy encouraged artists to integrate their works into existing traditions; nevertheless, his ideas did not evolve into an official ideology [9].

It is important to emphasize that both Beöthy and Ignóty embraced Hyppolite Taine's theory of art, which posits that an artist's creative power is impacted by hereditary factors and the social environment. Consequently, modern writers also acknowledged that Hungary had a *singular* socio-cultural tradition, but they believed that modern ideas, modern economy, and social assimilation would transform the inclusive environment. These new endeavours would bring fundamental changes to the country and alter the national culture as well [10–12]. In my view, the conclusion reached by modern writers also remains relevant today. An artist's inherent determination *always* differs from the overall tradition, leading to the creation of different forms of art. In other cases, there could be elements of repetition, but a true artist cannot alter his unconscious motivations. It is therefore impossible to predict the exact appearance of a new type of art in advance.

On the other hand, an artist's work is essentially the continuation of tradition, and tradition is extended and altered by the creation of every new work of art. We can anticipate that anything written by a Hungarian individual or by someone who has embraced a Hungarian identity as an expression of their soul and individuality, is *eo ipso* Hungarian. Art, as seen by early modernity, is an intellectual product stemming from individuality, or more precisely, from man's creative capacities. Art is autonomous, free, and quality-driven [13].

3.

The differences between the positions occupied by the conservatives and the moderns became evident as early as the late 1890s, however, the dialogue between these opposing views ceased around the turn of the century. The conservatives simply reiterated the metaphors mirroring the brilliant old world's unsoiled atmosphere, the solid traditions, and the national spirit's capacity to integrate new cultural trends. Additionally, they revised the criteria for determining how and when modern writers could be included in the national canon. On the other hand, the modern writers could contribute little to the arguments they previously used to refute conservative allegations. The positions occupied by the two sides were incommensurate; fear, anger, and hatred dominated their statements.

According to the theory of the extreme left, Endre Ady's *New Poems* marked the beginning of the intense struggle in literary politics. Ady's affiliation with *Nyugat* in 1908 was of extraordinary importance, since it was his "responsibility" to reshape the middle-class humanism of *Nyugat* into social progression. The proponents of the political far left supported the latter theses with carefully chosen and seemingly persuasive quotations. It cannot be denied that during the annual general meetings of the Kisfaludy Society, speakers often voiced concerns regarding the fate of Hungarian poetry. Satirical papers mocked new writers and parodied their "incomprehensible" works repeatedly, however, it is worth noting that the same papers directed much harsher criticism towards political leaders. Certain publicists of right-wing dailies and periodicals accused the modern writers of deliberate destruction, moral nihil-

ism, and conscious [!] insanity [14–17]. However, *Nyugat* and Ady faced only rare attacks, which were usually common for newcomers entering the literary market. Overall, the lack of the new ideas was apparent, and poor intellectual ammunition was conspicuous.

The critical editions of correspondences, the databases, and bibliographies from the period do not support the claim of large-scale literary conflicts. For example, Endre Ady's name appeared in the *Budapesti Hirlap* between January 1 and June 30 only three times, while Ignotus's name appeared twice. In November, when the duk-duk scandal broke out (to be explained later), Ady's name was mentioned once, and in December, when Jenő Rákosi published his infamous review of modern literature, apart from Rákosi's article itself [18], his name was mentioned one more time.

Nevertheless, Ignotus tried to revive the old polemics in *Nyugat* as well. As part of his combative strategy, he depicted *Nyugat* as a threatened mission and new literature as endangered. However, this approach, proved to be less effective, as he used their *own* journal to explain their threatened situation. [19–20] What is more, Ignotus's strategy was discredited because he had already been instilling fear in his readers *for almost two decades*, warning them about the forces conspiring against modern literature. Ironically, it would have been most convincing for his readership, if *Nyugat* was banned. Nevertheless, the majority of the elite did not even consider such a drastic action and they lacked any kind of legal basis for such measures. Conservative extremists also benefited from *Nyugat*'s existence, as it provided them a platform to write about something they considered "horrible" while demonizing the modern writer's way of thinking. Nevertheless, the polemics reinforced the camps' unity and sense of belonging on both sides. Meanwhile, some authors, who sounded the alarms of war in daytime, played cards in the evening in the same club, enjoying themselves.

4.

The first significant press discussion regarding *Nyugat* and Ady did not begin until November 1908. However, we should not view this discussion particularly serious either, since Ady initiated the polemics with an incredibly ambiguous text in *Új Idők*, a weekly paper published by Singer and Wolfner, which could be considered the counterpart of *Nyugat*. As Ady wrote, "I have nothing to do with the so-called Hungarian modern, and my alleged literary rebellion is not even a rebellion. Since I am patient and inept, small, crafty people can cling to me, but that is not my fault. Apparently, I have nothing to do with the revolution happening in my name" [21]. Ady later considered the text "moronic", nevertheless, the leading figures of *Nyugat* felt that Ady had satirized them. It was also painful for Ady's allies, who felt ashamed, especially the members and sympathizers of the Holnap Literary Society in Nagyvárad, who could not understand what had happened to their idol.

Ady's article that sparked the scandal did not make anything explicit, but the text gave the impression that he might switch sides and turn from the moderns to the conservatives. In addition, the fact that he published his new book, entitled *On Elijah's Chariot* with Singer and Wolfner, only intensified the suspicion. Ady kept his readers uncertain about his literary political position and centred the attention on his own personality. Therefore, the new book sold well, and the whole case can be viewed a classical and well-executed example of guerrilla marketing.

As a next step, Ady apologized and explained his motivation in lengthy letters until he managed to reconcile with his patron Lajos Hatvany and the editors of *Nyugat*. Afterwards, he insulted conservative writers in his subsequent articles. *Nyugat* regarded these publications as a renewed declaration of loyalty to modernism.

Ady's scandal had both a literary and a political message, and it also evoked strong emotions. In cafés, casinos, parties, and teachers' rooms, several people discussed the new literature, but its readers, based on how many copies were sold, were probably far fewer. The keywords loyalty, betrayal, and offense were understood even by those who had not read a single line by Ady before. Having achieved what he had been striving for, Ady found himself in the spotlight. Elemér Bányai, Ady's friend played an important role in escalating the controversy surrounding the poet. In the *Almanac of the Budapest Journalists*, published in 1909 and edited by Bányai, an entire section was devoted to the conflict between new and old literature, and especially the role Ady played in it. Bányai wrote a bombastic, combative preface to the *Almanac* [22]. However, many of the articles published in the *Almanac* reflected mood swings and were harmless recitations of the past or rather substandard apologetics of the journalistic profession, full of verbose, commonplace idealism. Similarly, the section discussing the activity of the new literature could not demonstrate a large-scale war, but rather the raids, skirmishes, and the coordinated efforts of concurrent periodicals. As for literary policy, only a few characteristic statements were published. The best written and, at the same time, most entertaining contribution to the *Almanac* was Kálmán Mikszáth's. In this piece, Mikszáth outlined three [!] different models of literary evolution that could hardly be synchronous to each other; in general, he understated the entire literary struggle [23]. Of course, Ignóty immediately initiated a polemic with Mikszáth [24].

5.

Twenty years ago, having suspected that the *Almanac's* editor had extended the time limits and presented older writings as newer, I had limited tools at my disposal to verify these suspicions. All the periodicals from this era were accessible at only one place, the Országos Széchényi Könyvtár (National Széchényi Library) in Budapest. As journals could only be researched on microfilm, it was impossible to accurately measure the scale of the so-called literary war. By now, the method of searching and selecting texts have been transformed by digital databases in an amazing and fundamental way. A turnaround was achieved by modernizing and improving scanning procedures. In digitization, OCR or optical character recognition allows for the automated searching, editing, and cropping of scanned and photographed materials.

It is also essential for further research and for comparative literary studies that, from the late nineteenth century, not only Hungarian sources are accessible but, via foreign platforms, also the periodicals that served as reference for Hungarian writers, or in which some of them published their works (for example *Simplicissimus*, an illustrated satirical German weekly magazine, or *Pan*, one of the most important forums of the European Art Nouveau). Thanks to digitization projects, it is now possible to publish extensive correspondences that were almost impossible to publish in the traditional book format, for example the correspondence of Zsigmond Móricz between 1892 and 1913 [25].

Digital interfaces immediately reveal relationships between people and events, which previously had to be searched in the indexes of separate volumes. By searching millions of pages, we can obtain up to thousands of results in seconds. However, not anyone could become a researcher simply by making use of digital innovations. Research via these methods still requires serious background knowledge. It is still necessary to delimit the research question precisely, and we also must have a well-defined purpose of what we want to explore in comparison to previous studies. Researchers today need to define more clearly what they are looking for, otherwise, the abundance of data can be overwhelming.

What is more, digital databases offer the opportunity to gain a deeper understanding of the circumstances surrounding the creation of literary works. The hitherto hidden factors in artists' biographies can be revealed and iconography can be enriched by newly discovered images. However, there is a misleading trend where rewritten literary biographies are much more appealing to the readers than primary sources. In some cases, the writers' oeuvres serve solely as illustrations of their life-stories. Furthermore, from a professional point of view, the omission of references in such biographies must be disapproved, since it is unclear whether their authors did use their imagination to fill in the gaps between the facts or relied on trustworthy sources. This authorial practice can introduce elements with a tabloid flavour into the public consciousness misrepresented as factual information.

The availability of digital databases, such as Arcanum, has made it possible to test the validity of the old, "unquestionable" theories. By using these digital databases, I was able to find several previous releases of the *Almanac's* articles. For example, a conclusion from Zsolt Beöthy's speech to the Kisfaludy Society on February 9, 1908, was reprinted in the *Almanac* [26]. Jenő Rákosi commented on a longer passage from his article about the modern [27]. Ferenc Herczeg also formulated his views earlier in *Új Idők*, as Károly Porzsolc published his essay in *Pesti Hírlap* in December 1908 [28]. However, the "champion" was certainly Gyula Szini, whose essay was published originally in Ernő Osvát's *Figyelő* in 1905 and was reprinted twice in the same year. Meanwhile some other opinions were compilations of older and current views [29].

Based on the sources it seems that Bányai had taken out the texts from their original contexts and the statements reinforced each other's effect to demonstrate "the music of the intellectual cannons" of 1908 [30]. It is clear that strong-looking evidence supporting the large-scale literary war that Ady, Bányai, Ignotus (and many others) talked about has now been called into question. Furthermore, the opposing sides taking part in the debates were not homogeneous, and Ady was not entirely committed to the *Nyugat* either, as his relationship with Hatvany and the editors was contradictory.

SUMMARY

In my opinion, the tension in literature at the turn of the century was primarily driven by generational conflicts among the artists. Among other factors, the editors of well-known magazines perceived that the new writers meant a threat to the circulation of their publications. On the other hand, the newcomers might have believed that escalating their attacks would bring them commercial benefit. Re-reading the polemics reveals that the opposing sides frequently exaggerated or misinterpreted the opponent's viewpoint. The positions, one might believe, had scientific basis, but instead, they were occasionally influenced by personal animosity and, at times, by individual need for self-assertion. However, if the accusations and insinuations were made loud enough, they could take a life of their own. It is usually easier to assign blame than to refute insinuations convincingly.

Therefore, Ernő Osvát's aphorism quoted in the title applies in this case as well.

ACKNOWLEDGEMENT

I would like to express my special thanks to Janka Kovács for her help in the translation.

REFERENCES

- [1] KIRÁLY István. *Ady Endre*. Budapest : Magvető, 1970. 779 p.
- [2] KOMLÓS Aladár. *Problémák a Nyugat körül*. Budapest : Magvető, 1978. 165 p. ISSN 0324-7155
- [3] *A magyar irodalom története 1905-től 1919-ig*. Főszerk. SÓTÉR István. Budapest : Akadémiai, 1965. 543 p. ISBN 963 05 1644 6 X
- [4] IGNOTUS. *A Nyugat útja*. Budapest : Lőrincz Ernő, 1930. 20 p. (7)
- [5] ADY Endre. *Magyar lelkek forradalma* = ADY Endre. *Összes Prózai Művei : Újságcikkek, tanulmányok, IX*. Szerk. VEZÉR Erzsébet. Budapest : Akadémiai, 1973. 299–301. p.
- [6] BALÁZS Eszter. *Az intellektualitás vezérei : Viták az irodalmi autonómiáról a Nyugatban és a Nyugatról (1908–1914)*. Budapest : Napvilág, 2009. 364 p. ISBN 978-963-9697-36-2
- [7] SZÉNÁSI Zoltán. „Az irodalom hajdani bakói és koronaőrei” : *A Nyugat és A Holnap fogadtatása, különös tekintettel a konzervatív kritikára* = *Literatura*, 2013/1, 3–26. p.
- [8] BEÖTHY Zsolt. *A magyar irodalom kis-tükre*. Budapest : Athenaeum, 1896. 216 p.
- [9] BEÖTHY. *Maradandó alkotások* = *Budapesti Hírlap*, 1895. január 11., 1–3. p.
- [10] IGNOTUS. *A magyar kultúra s a nemzetiségek. Utóirat* = *Nyugat*, 1908. február 16., 225–228.
- [11] [IGNOTUS.] *Maradandó alkotások* = *A Hét*, 1895. január 13., 34. p.
- [12] [IGNOTUS] VEIGELSBURG Hugó. *Nemzeti művészet* = *Új Magyar Szemle*, 1900/9., 364–373. p.
- [13] *Uo.* 369–370.
- [14] GÖRCSONI Dénes. *Ady Endre versei* = *Alkotmány*, 1908. január 16., 9–10. p.
- [15] [GÖRCSONI Dénes] *gd. Folyóiratok szemléje* = *Katholikus Szemle*, 1908/3., 343–344. p., 1908/4., 469–470. p., 1908/5., 584–586., 590. p.
- [16] GÖRCSONI. *Nyugat* = *Alkotmány*, 1908. február 20., 2–3. p.
- [17] [RÁKOSI Jenő] –ő. *A Holnap* = *Budapesti Hírlap*, 1908. december 20., 1–5. p.; RÁKOSI Jenő. *Holnaposokról és modernekről* = *A Budapesti Újságírók Egyesülete 1909-ik évi Almanachja*, szerk. SZERDAHELYI Sándor, [BÁNYAI Elemér]. Budapest : A Budapesti Újságírók Egyesülete, 1909. 163–169.
- [18] *Uo.*
- [19] IGNOTUS. *Hadi készülődések* = *Nyugat*, 1908. december 16., 449–454. p.
- [20] IGNOTUS. *Hagyomány és egyéniség* = *Nyugat*, 1908. január 16., 103–106. p.
- [21] ADY. *A duk-duk affér* = *Új Idők*, 1908. november 15., 443–444. p.
- [22] [BÁNYAI Elemér] ZUBOLY. *Előszó* = *A Budapesti Újságírók Egyesülete 1909-ik évi Almanachja*, szerk. SZERDAHELYI Sándor, [BÁNYAI Elemér]. Budapest : A Budapesti Újságírók Egyesülete, 1909. 1–3. p.
- [23] MIKSZÁTH Kálmán. „Egy hírlapíró társam...” = *A Budapesti Újságírók Egyesülete 1909-ik évi Almanachja*, szerk. SZERDAHELYI Sándor, [BÁNYAI Elemér]. Budapest : A Budapesti Újságírók Egyesülete, 1909. 222–229. p.
- [24] IGNOTUS. *Hadi készülődések*.
- [25] <https://dhupla.hu/collection/moricz-zsigmond-levelezes> (Accessed 12 August 2023.)
- [26] BEÖTHY. *Elnöki megnyitó beszéd* (1908. február 9.) = *A Kisfaludy-Társaság Évlapjai, Új folyam*, 42. köt., 1908, 3–7. p.; BEÖTHY Zsolt. *Régi szavak új címre* = *A Budapesti Újságírók Egyesülete 1909-ik évi Almanachja*, szerk. SZERDAHELYI Sándor, [BÁNYAI Elemér]. Budapest : A Budapesti Újságírók Egyesülete, 1909. 111. p.
- [27] [RÁKOSI] –ő. *I.m.*

- [28] PORZSOLT Kálmán. *Írók és írók* = Pesti Hírlap, 1908. december 19., 1–2. p.; PORZSOLT Kálmán. *Írók és írók = A Budapesti Újságírók Egyesülete 1909-ik évi Almanachja*, szerk. SZERDAHELYI Sándor, [BÁNYAI Elemér]. Budapest : A Budapesti Újságírók Egyesülete, 1909. 158–162.
- [29] KOSZTOLÁNCZY Tibor. *Gyulai Pál utolsó nyilatkozata: Kontextus, újságírói morál, homály* = Irodalomismeret, 2018/1., 11–27. p.
- [30] [BÁNYAI Elemér] ZUBOLY. *Előszó*.

IMAGINATION AND BIOPOETICS IN THE WRITINGS OF ERVIN LÁZÁR

Anikó KURUCZ¹

Abstract

This study aims to explore the theoretical potential of the term "biopoetics" by analyzing the novels of the renowned Hungarian writer Ervin Lázár and applying this concept within the context of literary discourse. Ervin Lázár, a highly acclaimed Hungarian author known for his children's books, extended his literary repertoire beyond this genre. His narratives resonate with both young readers and adults. Throughout his career, he authored several novels. In his earlier works, he crafted traditional, realistic novels, but later, he developed a distinct narrative style where the entire natural world, including trees, plants, and objects, takes on a lifelike quality. His imaginative and allegorical stories are infused with elements of both realism and enchantment, and his organic world-building is characterized by a lyrical and rhythmic prose, often referred to as "lyrical prose." This article employs a biopoetical approach to analyze Ervin Lázár's unique "organic-lyrical" prose, highlighting his distinctive poetic style.

Keywords

Ervin Lázár, biopoetics, ethnobiology, lyrical prose

INTRODUCTION

Today's scientific landscape is marked by increasing interdisciplinarity, multidisciplinary, and transdisciplinarity. It is clear that as the boundaries between previously isolated academic domains become less distinct, the notion of 'scientific closure' is continually eroding, leading to the emergence of scientifically significant research within the overlapping realms of various disciplines, which integrate multiple academic fields. Biopoetics is one such interdisciplinary field, situated at the confluence of exact sciences (both natural and social) and literary and cultural studies. In this study, I aim to delve into the biopoetic aspects present in the writings of Ervin Lázár. To begin, I will elucidate the elements that comprise the complexity and origins of this concept.

Landscape Poetry and Landscape Philosophy

Biopoetics, naturally, has numerous literary and philosophical precursors, and parallel trends can be traced in the history of science. Beginning with the landscape poetry of the Romantic era, extending through travelogues and travel narratives, and reaching contemporary ecopoetics that grapples with the climate crisis, the depiction of landscapes and nature has

¹ Anikó Kurucz, PhD. Széchenyi István University, Department of Education and Psychology, associate professor, kuruczkovacsaniko@gmail.com

been an integral component of poetic tradition. Simultaneously, there exists a longstanding tradition of natural philosophy, spanning from pre-Socratic philosophers to Romantic natural philosophers and culminating in modern ecocriticism [1]. The surge of environmental consciousness in the humanities over the past few decades has also sparked a heightened interest in landscapes and nature [2]. Beyond the spatial shift in literary and cultural studies, other academic fields and discourses have embraced the study of landscapes. This includes the emergence of new ecological aesthetics [3], environmental philosophy, and even perspectives such as posthumanism and the Anthropocene. These perspectives, in contrast to traditional anthropocentric hierarchies, offer novel approaches that reposition the human subject and aim to account for the heterogeneous phenomena of reality, critiquing humanist ideology and dismantling the dualism between culture and nature.

The Concept of Biopoetics: Literature Review

The term "biopoetics" transcends disciplinary boundaries. Fields like biological cultural studies [4] and evolutionary and cognitive literary studies delve into the biological underpinnings and origins of cultural behaviors. They explore the biological foundations of cultural activities rather than attributing them solely to cultural determinants. According to this perspective, literary and artistic-aesthetic experiences are genetically encoded. However, in these viewpoints, literature often appears as a tool driven by biological imperatives. Bradley Bankston opposed the evolutionary psychological approach. The term "biopoetry" was introduced by Kac. As a bioart artist, Kac fashioned his creations by merging various biotechnological tools with living materials. He pioneered new genres such as *Space Poetry*, *Aromapoetry*, *Holopoetry*, *Biopoetry*, and *Digital Poetry* [5]. Kac's experimentation with poetry involves redefining language and poetry in relation to language itself and various non-textual media. He explores the word and its material environment, pushing the boundaries of traditional poetic expression.

Andreas Weber

One prominent figure in the field of biopoetics is Andreas Weber, a renowned German scholar, philosopher, biologist, and writer. He holds degrees in Marine Biology and Cultural Studies and currently serves as a member of the staff at the Institute for Art, Culture, and Sustainability in Berlin. Weber introduces innovative concepts such as "enlivenment," "life-as-meaning," and "existential ecology," which contribute to a fresh understanding of life and ecosystems. His exploration of biopoetics extends to a broader theory of "conativity" and subjectivity. His biopoetic framework forms the foundation for what he terms "existential ecology." This approach aligns with the biosemiotic tradition, focusing on the communication of living organisms, and is in sync with the biosemiotic developments within the life sciences. Weber frequently references Uexküll [6], delving into the influence of Uexküll's semiotics on Cassirer's symbolic anthropology. Weber likens life to a poetic space, as articulated in his book's abstract: "All life takes place within one poetic space, shared among all beings and accessible through subjective sensory experiences" [7]. He introduces the novel term "Enlivenment," which contrasts with the Enlightenment paradigm and presents an entirely fresh perspective on ecosystems. It seeks to bridge the culture-nature dichotomy, replacing the previous Cartesian paradigm and prompting a reevaluation of the relationship between humans and nature. The Enlightenment's core categories—rational thought and empirical observation—are expanded to include the notions of embodiment and subjectivity. "Weber

provides us with a glimpse into a distinct scientific paradigm that is emerging, which he calls 'Enlivenment.' This paradigm reveals organisms as sentient, more-than-physical entities with subjective experiences and the capacity to generate meaning. Organisms embody significance and manifest a 'world-making' sensibility. Their subjectivity and sense of vitality are not incidental aspects of their evolutionary history but central to it. Weber views Enlivenment as an 'upgrade,' not a replacement, of the limited categories of Enlightenment thought. It offers a pathway to move beyond our modern metaphysical view of 'dead matter' and recognize the profoundly creative, poetic, and expressive processes inherent in all living organisms" [8].

Literary Studies in Hungary

In recent decades, research in the field of contemporary literature and cultural studies in Hungary has been increasingly focused on the technological and media-technological aspects, as well as on life and nature within the organic world. In addition to literary theory, which contemplates the mediation of aesthetic experiences and metaphilology, investigating techniques of media culture, there is also a growing interest in the anthropocene/posthuman approach within literary studies. The anthropocene concept is closely tied to the exploration of the biopoetic dimension. The approach taken by literary and cultural studies differs somewhat from that of natural sciences. Life sciences' biopoetics interprets poetics through the lens of "bios," which means life, and thus examines the biological factors that shape aesthetic experiences. In contrast, literary studies aim to investigate life and concepts of life from the perspective of "poesis," which pertains to language. In other words, literary theory delves into how literary practice itself molds the concepts, emotions, and imagery associated with life. In Hungary, a conference was convened to explore the biopoetic aspects of 20th-21st century lyricism, resulting in the publication of a collection of papers [9]. It's worth noting that the term "biopoetics" is not limited to a specific genre; it can be applied to works beyond lyrics, including dramatic and epic literature.

Ervin Lázár

In this paper, I aim to analyze the biopoetic elements present in Ervin Lázár's short stories. Ervin Lázár (1936–2006) stands out as a prominent figure in Hungarian children's literature, possessing a unique literary voice. While his recognition in Hungary traditionally categorized him primarily as a writer for children, it is important to emphasize that Ervin Lázár's literary contributions extend beyond children's literature; his impact on adult literature is equally significant. He has authored radio plays, seen numerous adaptations of his works, and witnessed translations into numerous languages. Examining Ervin Lázár's artistic output presents a dual challenge for researchers. The first challenge, as mentioned earlier, lies in the long-standing portrayal within the Hungarian literary canon, which pigeonholed him as a writer exclusively for children. The second challenge pertains to the conventional distinction between children's literature and adult literature. However, in the past decade, research has successfully dismantled these biases. Ervin Lázár's short stories intended for adults have become a subject of scholarly investigation, and both Hungarian and international literary efforts, as well as contemporary research on children's literature, have rightfully recognized and validated children's literature while asserting its autonomy. Ervin Lázár's work has been the subject of two monographs [10]. It's noteworthy that distinguishing Ervin Lázár's works purely in terms of audience reception is not straightforward, as most of his children's literature appeals to adult readers as well. The author himself refrained from hierarchizing his works or

classifying them strictly by target audience. Ervin Lázár's initial short story collections were explicitly rooted in realism (e.g., "*Csonkacsütörtök*" and "*Egy lapát szén Nellikének*"). However, in his later works, whether intended for adults or children, a distinct and enchanting narrative voice emerges, departing from the earlier realistic narrative style. This new 'fabulous' voice has been associated with fantastic or magical realism, sometimes referred to as Central European folk surrealism. In her study, Klára Ágnes Papp [11] explores how some Hungarian works categorized under magical realism can be placed within a longstanding tradition of anecdotal narrative. While this paragraph avoids delving into a theoretical discussion of the genre, it is clear that, alongside Ervin Lázár's unique narrative voice, rhetoric, and dialogic editing techniques, the biopoetic approach significantly contributes to the profound and intimate lyricism permeating his prose.

Ethnobiology

Anna Varga [12] delves into Ervin Lázár's short stories through the lens of ethnobiology (it's worth noting that her analysis extends not only to Ervin Lázár but also to another Hungarian writer, Gyula Illyés). Anna Varga approaches Ervin Lázár's short stories from an ecological and biographical perspective, particularly focusing on the writings found in the volume "*Csil-lagmajor*." Her research contributes to the historical understanding of the landscape within a depopulated region, tracing the literary imprints left on this area and enriching her ethnobiological knowledge of the Plains (Puszta). Consequently, the portrayal of the rural world through literature simultaneously serves as a contemporary historical record. Hence, the depiction of the farming environment through the medium of literature can be interpreted as a representation of a contemporary historical document. In many instances, the trace or artifact discerned from the literary text becomes the sole testament to a wilderness area that has undergone profound transformation. Ethnobiology, in particular, is concerned with the intricate interplay between humans and the landscape. It involves exploring and documenting the traditions of landscape cultivation and the preservation of traditional ecological knowledge. In her analysis of Ervin Lázár's short stories, Anna Varga sought answers to a series of pivotal questions: "1. What did the landscape resemble? 2. What traditional ecological knowledge is conveyed? 3. Which specific species and habitats are mentioned by the authors? 4. What is the relationship between the people inhabiting these desolate lands and nature? 5. What farming and nature-related aspects of life can we glean from these narratives? 6. How and why did the wilderness and the surrounding landscape undergo transformation?" [13]. In this context, biology and literature play complementary roles in the study of landscape history. If biopoetics encompasses not only the thematic or motivational incorporation of nature (plants and animals) but also explores the biological influences on artistic creation, the ethnobiological approach aligns with this notion to a certain extent. It becomes evident that, in this case, the landscape also serves as a catalyst for creative psychology. An illustrative case is found in the collection of stories titled "*Lovak, kutyák, madarak/Horses, Dogs, Birds*" [14], which can be seen as a literary embodiment of ecological memory.

Poetics and Biology

As previously mentioned, biopoetic inquiry comprises at least two complementary tendencies, which, while not contradictory, offer distinct perspectives. On one hand, there's an inclination that explores the biological underpinnings of aesthetic experiences, examining literary works

and literary activity through the lens of exact sciences. On the other hand, literary science seeks to understand how poetics molds our perceptions and conceptions of life and nature. This paper aligns with the latter approach by exploring how Ervin Lázár's prose extends the realm of existence beyond the human, creating a literary manifestation of the poetic biosphere underscored by Andreas Weber. In Andreas Weber's eco-aesthetic exploration, the poetic dimension of biology serves as the foundation for self-awareness and our comprehension of the world. In his *Biopoetics*, Weber refers to an 'inverse proportionality,' in that humanity is becoming more and more technically aware of life, while at the same time its sensitivity to biology and species is becoming more and more destructive. Weber summarizes the essence of biopoetics: "'Biopoetics' pursues the idea that we can comprehend living beings by virtue of the aliveness we share with them. We are alive, as are all organisms, and our existence follows the same principles that we intimately understand from within ourselves, as it is through them that we exist. These principles encompass heightened awareness, sensation, expressiveness, connection-through-mutual transformation. They are the creative principles that guide poetic experience—hence the term 'biopoetics'" [15]. The captivating lyricism of Ervin Lázár's epic world is also 'caused' by his organic, biopoetic approach, the participatory and compassionate presence of the whole living world, his animistic vision of objects and the inanimate, and the multiplicity of rhetorical figures that create and confirm it. So it is not simply that plants and animals are recurring elements and heroes of his stories, that is, it is not just a matter of using them motivically, or that nature is not simply a prop or a set, a mere background for the representation of spiritual-emotional events. In his short story "*Öt, hat, hét/Five, Six, Seven*" [16], the worlds of the city and the forest, culture and nature, the urban and the organic are sharply and plastically drawn in opposition. The sensual, expressive atmosphere of the text is provided by the sensory metaphors of sound, touch, color, and light. The world of the city and the forest are both drawn by the narrator through sound. Two worlds of sound are juxtaposed. Outside the city, in the forest, a dying flower awaits the narrator. At the flower's request, the narrator commands the Suns of the days of the week to the sky, and in the all-overwhelming brightness, in a surreal, apocalyptic vision, the world is broken down into atoms: the atoms (elementary particles) of plants and fish and all living things meet in this heat with the atoms of the de-anthropomorphized self. In Ervin Lázár's short stories, plastic images illustrate the dynamic movements of life stripped down to its biological essence. This elementary dynamism is brought to life by the means of poetics. An excellent example of the 'infiltration' of the environment and landscape can be found in the short story "*Rozmaring*" [17]. In this narrative, the childhood landscape—comprising trees, roads, hills—and even the objects themselves—buildings, tools, instruments—are personified entities that form the very essence of comfort and intimacy. These elements are the organic components of one's identity. However, Illés Ézsaiás, the protagonist, grapples with the realization that these elements are held together solely within the realm of memory, the imaginary space of nostalgia. The emblematic carrier, filter, and evocation of this experience is the rosemary, now relegated from the flower garden to mere words (as he couldn't find rosemary in his former home). In the short story "*A kalapba zárt lány/The Girl in the Hat*" [18], a girl, who had believed herself to be free and independent, encounters a hat on the street. The hat unambiguously claims to be hers, despite the girl's protests. It settles onto her head like a bird, and no matter how she struggles, she can't remove it. The hat continues to grow, entrapping the girl within its dark interior. Gradually, however, she discovers the presence of a brook in this confined space, and as the darkness dissipates, she glimpses weeds in the dim twilight. She finds herself in a neglected garden, which she slowly and gradually begins to cultivate. What was once a prison has transformed into a vibrant, natural

environment of intimacy and homeliness. This metamorphosis of the garden mirrors a metamorphosis of the soul—a process of initiation. In the story of "*A hétfejű tündér/Seven-Headed Fairy*" [19], it seems that the heads of the seven-headed fairy represent the sensuality of the world. When an ugly little boy, feeling that the fairy has turned him into the ugliest boy in the world, cuts off six of the fairy's heads, sounds, smells, colors, and natural beings disappear from the world. However, the one remaining head of the fairy, representing love, profoundly changes the boy, dissolving his self-destructive anger. He sees himself in the fairy's eyes and no longer perceives himself as ugly. In the parable of "*Vérenghő Alfréd/Alfred the Bloodthirsty*" [20], people hide from the king who beheads everyone in trees, emerald green grass, sunbeams, and waters... This list could go on indefinitely. A comprehensive exploration of all the biopoetic aspects in Ervin Lázár's texts would require a substantial study. In Ervin Lázár's tales, short stories, and novels, nature pulsates with life. The beings within it are intricately interconnected, resonating with one another. Nature isn't a mechanically conceived entity pitted against culture, which, in an anthropocentric perspective, takes a subordinate role to humanity. Nor is it a mere decorative ornament within the narrative. The ideas of Andreas Weber exemplify this viewpoint: "In the enlivening perspective, nature isn't a causal-mechanical object but a relational network among subjects, each with individual interests in staying alive, growing, and unfolding. Enlivenment necessitates pushing biological thinking beyond the objectivist paradigm, similar to the shift in physics a century ago from Newtonian thinking. To move beyond the Newtonian approach to the biosphere—to acknowledge that we, as human observers, are as alive and expressive as other organisms and ecosystems we observe—requires recognizing a non-reductionist biology" [21].

SUMMARY

This study delves into the biopoetic nuances within Ervin Lázár's writings. Rather than commencing with interpretations rooted in evolutionary psychology, which explain the reception of literary works and the emergence of aesthetic experiences through Darwinian theory, deriving normative aesthetics from cognitive structures, my approach centers on the biopoetics of literary studies. This perspective scrutinizes how the concepts of life and nature are conveyed through the medium of literature. To this end, I draw upon the eco-poetic concepts coined by biologist Andreas Weber (biopoetics, enlivenment), shedding light on the organic essence of Ervin Lázár's lyrical prose and his distinctive rhetorical style.

REFERENCES

- [1] GLOTFELTY, C., FROMM, H. (1996). *The Ecocriticism Reader. Landmarks in literary ecology*. Athens; London : The University of Georgia Press, 1996. ISBN: 9-780-8203-1781-6; RUECKERT, W. *Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism*. *Iowa Review*, 1978. 9(1), 71–86 pp.
- [2] PARINI, J. The Greening of the Humanities. *New York Times Magazine*, 1995, Oct. 29. 52–53.
- [3] BÖHME, G. *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München : Fink, 2001. ISBN: 3-7705-3600-2.
- [4] COOKE, B., TURNER, F. eds. *Biopoetics: Evolutionary Explorations in the Arts*. Lexington, Kentucky : Icus, 1999. ISBN: 0892262052; EIBL, K. *Animal poeta. Bausteine der*

- biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Paderborn : Mentis Verlag, 2004. ISBN 9783897854505.
- [5] *Poetry* (Space Poetry, Aromapoetry, Biopoetry, Holopoetry, Digital Poetry) <https://www.ekac.org/poetry>, n/d. (2023. 08. 03.)
- [6] WEBER, A. Mimesis and Metaphor: The biosemiotic generation of meaning in Cassirer and Uexküll. *Sign Systems Studies* 32. 2004. 297–307 pp. <https://doi.org/10.12697/SSS.2004.32.1-2.1> (2023. 08. 03.)
- [7] WEBER, A. (2016). *Biopoetics. Towards an Existential Ecology* (Biosemiotics, 14). Berlin : Springer. ISBN 978-94-024-0830-0.
- [8] LÖSCHMANN, H. Foreward. In: WEBER, A. *Enlivenment. Towards a fundamental shift in the concepts of nature, culture and politics*. Berlin : Heinrich Böll Foundation, 2013. 7 p. ISBN 978-3-86928-105-6.
- [9] BALAJTHY, Á., MEZEI, G. eds. „Fényem nő: magam termelem”. *Biopoétika a 20-21.századi magyar lírában*. Budapest : Prae, 2022. ISBN: 9786156199560.
- [10] KOMÁROMI, G. *Lázár Ervin élete és munkássága*. Budapest: Osiris, 2011. ISBN: 9789632762111; POMPOR, Z. *A hétfejű szeretet. Lázár Ervin elbeszélő művészetéről*. Budapest : Kiss József Könyvkiadó, 2008. ISBN: 978-963-87378-5-4.
- [11] PAPP, Á. K. A mágikus realista anekdota. (A mágikus realizmus és a magyar elbeszélői hagyomány találkozása – A mágikus realizmus kronotopikus jellege.) In: V. Gilbert, E. (ed.), *A perifériáról a centrum 3*. Pécs : Pro Pannónia/Pécsi Tudományegyetem, 2006, 263–282 pp. <http://periferia.btk.pte.hu/old/perif3/pappagnesklara3/pappagnesklara.htm> (2023. 08. 03.)
- [12] VARGA, A. *Adatok Felsőrácegres és Alsórácegres puszta térségére vonatkozó tájtörténetre és hagyományos ökológiai tudásra Illyés Gyula és Lázár Ervin válogatott írásai-ban*. A Wosinsky Mór Megyei Múzeum Évkönyve, 2021. XLIII. 309–333. <https://doi.org/10.55022/WMME.2021.11> (2023. 08. 02.)
- [13] *Uo.* 315 p.
- [14] LÁZÁR, E. *Lovak, kutyák, madarak*. Budapest : Vario, 1990. ISBN: 963-02-8215-1.
- [15] WEBER, A. *The biology of wonder. Aliveness, feeling, and the metamorphosis of science*. <https://biologyofwonder.org/biopoetics> (2023. 08. 03.)
- [16] LÁZÁR, E. *Öt, hat, hét*. <https://mek.oszk.hu/02700/02729/02729.htm#1> (2023. 08. 03.)
- [17] LÁZÁR, E. *Rozmaring*. <https://mek.oszk.hu/02700/02729/02729.htm#32> (2023. 08. 03.)
- [18] LÁZÁR, E. *A kalapba zárt lány*. https://reader.dia.hu/document/Lazar_Ervin-A_kalapba_zart_lany-7346 (2023. 08. 03.)
- [19] LÁZÁR, E. *A hétfejű tündér*. <https://mek.oszk.hu/02700/02732/02732.htm#23> (2023. 08. 03.)
- [20] LÁZÁR, E. *Vérengző Alfréd*. https://mek.oszk.hu/kiallitas/lazar/html/mesek_verengzo_alfred.htm (2023. 08. 03.)
- [21] WEBER, A. *Enlivenment. Towards a fundamental shift in the concepts of nature, culture and politics*. Berlin : Heinrich Böll Foundation, 2013, 21 p. ISBN: 978-3-86928-105-6.

ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK ÖNÁLLÓ TÖRTÉNETALKOTÁS ÉLMÉNYE

Ágnes MAGYAR¹

Abstract

In this study, I present the results of a research which I carried out by pre-school teacher students. The aim of the research was to investigate attitudes towards the creation of own texts. I was interested in whether the attitude towards writing for pleasure could change as a result of a task in which students could experience the phases and mechanisms of creating an independent writing, from brainstorming to multiple revisions and the final version. The theoretical background of the research is the process-based writing concept based on cognitive psychology. During the project I used creative writing techniques such as writing on external impulse and associative methods. The results show that the participants, who were initially unmotivated and lacked routine in independent text-writing and creative story-telling, gained a sense of achievement, confidence, writing courage and creative drive through the project.

Keywords

creative writing, writing attitude, process based writing, writing for pleasure, creating on musical impulse

BEVEZETÉS

Tanulmányomban óvodapedagógus hallgatók körében végzett kutatás eredményeiről számolok be, melyet egy projekt megvalósítása során, a játék a művészetekben kurzus keretein belül végeztem. A kutatás célkitűzése – az óvodapedagógus szakra járó hallgatók produktív fantáziájának fejlesztése, önkifejezésének bátorítása, a kreativitásuk kibontakoztatása, alkotókedvük növelése, valamint szóbeli és írásbeli kifejezőkészségük javítása – megvalósult. A projekt hozzájárult a hallgatók módszertani eszköztárának bővítéséhez, a komplex személyiségformálást szem előtt tartó szemléletmód elmélyítéséhez, kézzelfogható eredménye pedig egy, a hallgatók által írt és illusztrált mesegyűjtemény, valamint ugyanezen történetek digitális változatai.

ELMÉLETI HÁTTER

Az óvodapedagógus kulcsszerepe az anyanyelvi, irodalmi és kommunikációs kompetenciák fejlesztésében

Az anyanyelvi-kommunikációs képességek fejlesztése az óvodai nevelés minden szintjén jelen van, kötetlen és kötött, spontán és tervezett formában egyaránt. Egyik lehetséges kontextusa az irodalmi nevelés és a hozzá kapcsolódó módszerek és tevékenységformák. Az

¹ Dr. Magyar Ágnes, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Nyelv- és Művészeti Nevelési Tanszék, egyetemi adjunktus, magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu

óvodapedagógus szerepe meghatározó, feladata a komplex személyiségfejlesztés, mely alapos tervezést igényel, és egy jól strukturált, összefüggő rendszert kell, hogy alkosson. Az anyanyelvi nevelés az élet minden területére hatással van, az iskolai teljesítmény egyik legfontosabb alakítója, a tanuláshoz, az íráshoz és olvasáshoz szükséges részképességek megalapozója. Az óvodapedagógus fejlesztő tevékenysége a nyelvi-kommunikációs rendszer minden szintjén (fonológiai, grammatikai, szemantikai és pragmatikai) érvényesül [1]. A gyermekek eltérő képességekkel, jártasságokkal, attitűddel és szokásrendszerrel érkeznek az óvodába, ezért az óvodai nevelő tevékenység döntő fontosságú a hátrányok leküzdése és a különbségek kiegyenlítése szempontjából. Bernhardt [2] kiemelten fókuszál a szülői bevonódás és intervenció tekintetében is a kommunikációs nevelés terén előforduló különbségekre, továbbá felhívja a figyelmet az óvodapedagógus speciális feladataira a nemzetiségi, valamint a gyermekvédelmi (örökbefogadó szülő vs. nevelőszülő mint partner) aspektus vonatkozásában. Az anyanyelvi képességek egymással szoros kölcsönhatásban állnak, transzferhatás figyelhető meg köztük, ezért ha az egyik területen elmaradás vagy épp kiemelkedő fejlettség tapasztalható, az a többire is hatással lesz. A rendszeres gyakorlás, a beszédkedv felkeltése és fenntartása, a literációs kultúra közvetítése, az óvodapedagógusi minta mind elengedhetetlen feltételei az anyanyelvi nevelésnek. Ezért az önfejlesztés, a változatos módszerek alkalmazása, az innovatív, kreatív technikák és eljárások ismerete, a szakmai repertoár bővítése az óvodapedagógus részéről folyamatosan szükséges.

Az olvasási és a szövegalkotási attitűd átalakulása

Dobozi [3] tanulmányában tanítványai irodalomórákon és irodalmi művek iránt mutatott érdektelenségének okát keresi. Keserűen állapítja meg, hogy a fiatalok nem ismerik a befelé figyelés csendjét, felgyorsult élettempójuk nem teszi lehetővé, hogy akár napi egy vagy fél órát is egy helyben maradván koncentráljanak, folyamatosan újabb és újabb ingerekre vágnak. A diákok személyiségének ilyenén alakulását Dobozi a média hatásának tudja be. Meglátása szerint tanítványai már nem az édesanyjuk által olvasott esti mesére szenderedtek el, hanem a televízió hangzó és vizuális effektekből gazdag képáradatán. Inkább ismerik a reklámszövegeket, mint a gyermekmondókákat. Kedvelt mesefilmjeik a felnőtteknek szóló akciófilmekkel mutatnak rokon vonásokat, míg a régi magyar rajzfilmek lassított felvételként hatnak számukra. A gyermek- és ifjúsági irodalom klasszikusai számukra fogyaszthatatlan betűáradat, a napi- és hetilapok olvasása részükről kimerül a bulvár- és pletykalapok fogyasztásában. Az iménti jellemzés tükrében nem meglepő, hogy a tizenéves tanulók viszonya nemcsak az olvasáshoz, hanem az íráshoz is ellentmondásos. Fogalmazásaik nyelvi minőség, stílus, felépítés és szövegkoherencia szempontjából csapnivalóak, keveredik bennük a tankönyvek nyelvhasználatának utánzására való törekvés a korosztály sajátosságának tekinthető, mindent leegyszerűsítő nyelvhasználattal. Dobozi gondolatait azért idéztem hosszán, mert az általa leírtakat tapasztalom az egyetemi hallgatók, leendő pedagógusok körében is.

A kutatás problémafelvetése, célkitűzése

Az óvodapedagógus képzés keretében jellemzően anyanyelvi, irodalmi és kommunikáció nevelés módszertana tantárgyakat tanítok. Ezekben a kurzusokon célom az óvodapedagógus szakos hallgatók anyanyelvi és kommunikációs képességeinek fejlesztése, irodalmi műveltségük szélesítése, módszertani repertoárjuk bővítése, a komplex személyiségfejlesztést célul tűző pedagógiai szemlélet megerősítése. Tapasztalatom, hogy sok esetben bátortalanul

nyilvánulnak meg szóban, az írást fárasztó tevékenységnek tartják, nincs rutinjuk a szereplésben, idegen tőlük a önkifejezést, a saját hangjukon való megszólalást igénylő szituációkban való boldogulás. Az óvodapedagógusi létnek azonban elengedhetetlen velejárói ezek a készségek, épp ezért tűztem ki célul egy projekt keretén belül olyan komplex képességfejlesztést, amely a stresszfaktor minimalizálásával enged teret az önkifejezésnek és a saját hang megtalálásának, a sikerélmény megtapasztalásának, ugyanakkor az óvodapedagógusi munkába is beemelhető, alkalmazható, továbbfejleszhető. Ez a célkitűzés lett az alapja a kutatásomnak, melyet a játék a művészetekben kurzus keretén belül valósítottam meg. A hallgatók a kurzus folyamán zenei impulzusra előbb asszociációkat gyűjtöttek, majd rajzoltak, ezt követően pedig egy történetet (mesét) írtak és osztottak meg a társaikkal. A meséket többször is átdolgozhatták, tökéletesíthették, majd annak egyes jeleneteit szintén saját kezűleg megformázva, majd lefotózva egy kisfilmmé állították össze, tehát végül minden résztvevő elkészítette a meséből készült digitális történetét is.

A kutatás során alkalmazott íráskonceptió, technikák és szemléletmód

Kutatásom elméleti háttéréül a folyamat alapú íráskonceptió és a hozzá kapcsolódó, azt támogató metodikai eljárások szolgálnak. A folyamat alapú írásstratégia a kognitív pszichológia nézetein alapul. A kognitív pszichológia fogalmazásmodelljeit (Flower – Hayes [4], de Beaugrande [5], Bereiter [6], Bereiter – Scardamalia [7]) Molnár [8] és Magyar [9–10] publikációi részletesen ismertetik. Az íráskonceptió főbb jellemzői között meg kell említeni, hogy a hangsúlyt az írás folyamatára helyezi, nem pedig a produktum adott időn belüli létrehozására. Teret enged a tervezés és az átdolgozás szakaszának, a megformálás rész a legkevésbé hangsúlyos, a szöveg első változata inkább piszkozatnak tekintendő. Ez az elv kutatásomban is érvényesült.

A szövegalkotás során a kreatív írás módszerei közül az asszociatív írás és a külső impulzus hatására történő írás technikáit alkalmaztuk. Ezeket a kategóriákat Ingrid Böttcher [11] alkotta meg, további négy típussal együtt. Ezek a nyelvi játékok, az előírások, minták és szabályok szerint történő írás, az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás és a kreatív szövegekkel való továbbdolgozás. Az asszociatív írás lényege, hogy a hallgatók egy fantáziautazáson vesznek részt a tanár útmutatásai alapján, amihez jelen esetben a külső impulzust a zene jelentette. A zene mellett vagy azzal együtt ötvözve is a különféle, adott szempontok alapján kiválasztott filmek mind anyanyelvi, mind idegen nyelvi fejlesztés esetében szintén alkalmasak a szabad asszociációkra építő feladatokra és a kreativitás segítésére oldott környezetben [12]. Haase [13] is a kreatív írás fontos feltételének tartja a stresszmentes környezet megteremtését. Ez annál inkább megvalósul, minél inkább lehetőség nyílik az egyéni kibontakozásra (nincsenek időbeli és terjedelembeli korlátok, biztosított a szabad témaválasztás stb.), ebben pedig a tanár szerepe a meghatározó. A folyamat alapú kreatív írás egyik fontos összetevője még az alkotások megosztása, a tapasztalat-, élmény- és véleménycsere a résztvevők között, valamint az önreflexió és a reflexiók, melyek mentén az írások javíthatók, átdolgozhatók. Formatív értékelésre számos ponton lehetőség van az alkotási folyamat során, ami pozitív hatással van a kommunikáció, a kritikai gondolkodás, a kreativitás és a kooperáció fejlődésére. Az alkotás szellemében zajló órák élményszerűbbek és maradandóbbak, az írás révén javulnak a résztvevők tanulási stratégiái és személyiségük is gazdagodik [14].

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

A kutatás körülményei

A vizsgálat időtartama két hónapot ölelt fel a szorgalmi időszakban, 2023 március–áprilisában. A kutatási mintát nappali (N = 7) és levelező (N = 25) tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatók képezték, akik a játék a művészetekben kurzus keretében, egy több részfolyamatot felölelő projektfeladat keretében készítették el egyedi történeteiket, és jelenítették meg azokat különböző eszközök segítségével. A projekt elnevezést tanulmányomban a kutatásom szinonimájaként használom, hiszen egy több héten keresztül zajló folyamatról van szó, melynek során kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtést végeztem az egyes részfolyamatokról, valamint az egész projekt értékeléséről. A projekt szakaszai a következők voltak: első alkalommal a résztvevők egy általuk nem ismert zenét hallgattak meg négy egymást követő alkalommal. A zenei impulzusra asszociációkat gyűjtöttek, amiket előbb verbálisan, majd vizuálisan is megjelenítettek, és hatásukra egy történet bontakozott ki a fejükben, amit aztán le is írtak (a vizsgálat ezen fázisáról bővebben l. [15]). Az így keletkezett szövegek lettek a mesék első verziói. A résztvevők megosztották egymással a történeteiket és a hozzájuk kapcsolódó illusztrációkat. Reflektáltak saját írásukra és meghallgatták társaik és tanáruk reflexióját is. A visszajelzések és az önreflexiók alapján átdolgozták, javították a szövegeket, így a következő konzultációra már elkészült azok második változata is. Ezeket ismét megosztották egymással, és az újabb reflexiókat követően végezték el megint a korrekciókat, majd véglegesítették a szöveget. Ezután következett a jelenetek megformázása valamilyen saját kezűleg készített (pl. gyurma, festmény, rajz, báb, szövet, filc stb.) illusztrációk révén, majd az egyes jelenetek fotózása. A fotókból képsor készült, amit a hallgatók saját hangjukkal narrálva, esetleg zenei aláfestést alkalmazva elkészítették saját történeteik digitális változatát is. A kutatásom kvalitatív része a projekt egyes fázisaiban elkészült alkotások elemzését, míg kvantitatív része a projektet záró kérdőív adatainak feldolgozást és elemzését jelenti. A projektet komplexen egy másik publikáció [16] ismerteti, jelen tanulmányban a kérdőíves vizsgálattal kapott eredményeknek azt a szegmensét elemzem, amely az óvodapedagógus szakos hallgatóknak az írásbeli szövegalkotáshoz való attitűdjét, annak változásait, valamint a projekt során a saját szövegükhöz való viszonyát, az írás során megélt attitűdöket, tapasztalatokat és véleményeket állítja fókuszába.

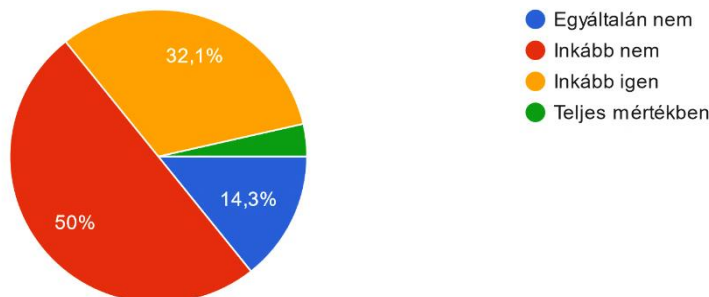
A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Az óvodapedagógus hallgatók szövegalkotási szokásai és attitűdje a vizsgálat előtt

A kérdések egy része a vizsgálatot megelőző szövegalkotási szokásokra irányult. Érdekelt, hogy mennyire számít kedvelt elfoglaltságnak az óvodapedagógus hallgatók körében a saját öröme történő szövegalkotás. A válaszokat az 1. ábra szemlélteti. A válaszadók közel kétharmada nem szeret írni: a hallgatók fele inkább nem, 14 százalékuk egyáltalán nem kedvelt kategóriaként nevezte meg a szövegalkotást. Egyetlen válaszadó jelölte a teljes mértékben lehetőséget, míg a kitöltők egyharmada az inkább igen választ adta. A szövegalkotáshoz való attitűd tehát nagyobb részt elutasító volt a megkérdezettek körében a projektfeladat elkezdése előtt.

Mennyire szeretsz kedvtelésből, saját örömeidre, szabadidődben szöveget alkotni, írni?

28 válasz



1. ábra: A kedvtelésből történő szövegalkotás kedveltsége a válaszadók körében

Ezek után nem meglepő, hogy a kedvtelésből, saját örömeire szolgáló szövegalkotás gyakorisági mutatói elég alacsonyak az óvodapedagógus szakos hallgatók körében. A játék a művészetekben kurzust megelőzően saját bevallása szerint a hallgatók 57 százaléka írt már saját örömeire, kedvtelésből szöveget, míg 43 százalékuk nem próbált önállóan szöveget alkotni korábban. Részleteiben elemezve (2. ábra) a legtöbben, a megkérdezettek 43 százaléka azt a választ adta, hogy egyáltalán nem szokott saját örömeire szöveget alkotni. Valamivel kevesebben, 36 százalékuk jelölte az évi egy-két alkalommal történő gyakoriságot, 14 százalék évente többször ír, egy hallgató havi egy-két alkalommal, és egyikük heti egy-két alkalommal alkot kedvtelésből szöveget; utóbbiak azok, akiknél ez a tevékenység rendszeresnek tekinthető.

Amennyiben szoktál kedvtelésből kitalált történetet alkotni, milyen rendszerességgel fordul elő, hogy írsz?

28 válasz

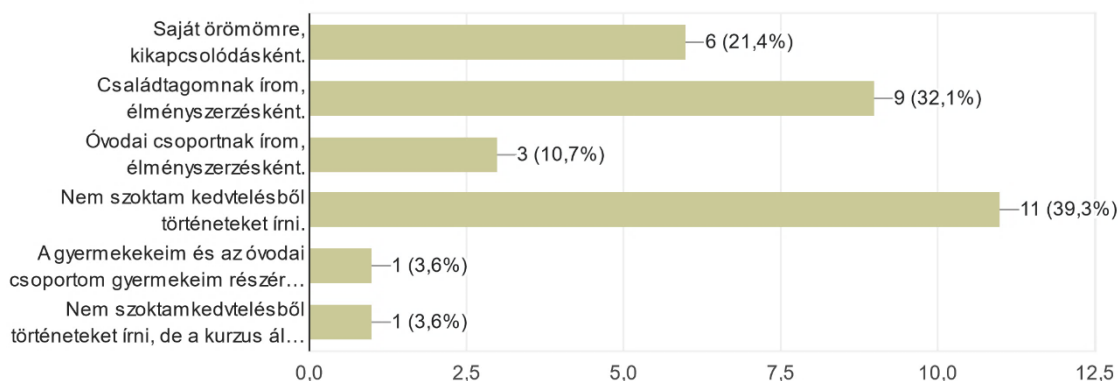


2. ábra: A kedvtelésből történő szövegalkotás gyakorisága a válaszadók körében

Megkérdeztem a hallgatókat arról, hogy milyen céllal alkotnak történeteket. Válaszaikat a 3. ábra szemlélteti. Azok, akik szívesen írnak saját szövegeket, jellemzően valamelyik családtagjuknak szánják élményszerzőként (32 %), illetve saját örömeikre, kikapcsolódásként (21%) alkotnak. Olyan is akad a válaszadók között (11%), aki az óvodai csoportjába járó gyerekeknek írt már, és az egyéb válaszok közt olyan visszajelzés is érkezett, hogy az illető nem szokott kedvtelésből történeteket írni, de a kurzus hatására kedvet kapott hozzá, és a jövőben szeretne. A legtöbb válasz (39%) ennél a kérdésnél is arra a lehetőségre érkezett, hogy nem szoktak kedvtelésből történeteket alkotni.

Amennyiben szoktál kedvtelésből történeteket írni, milyen célból teszed?

28 válasz



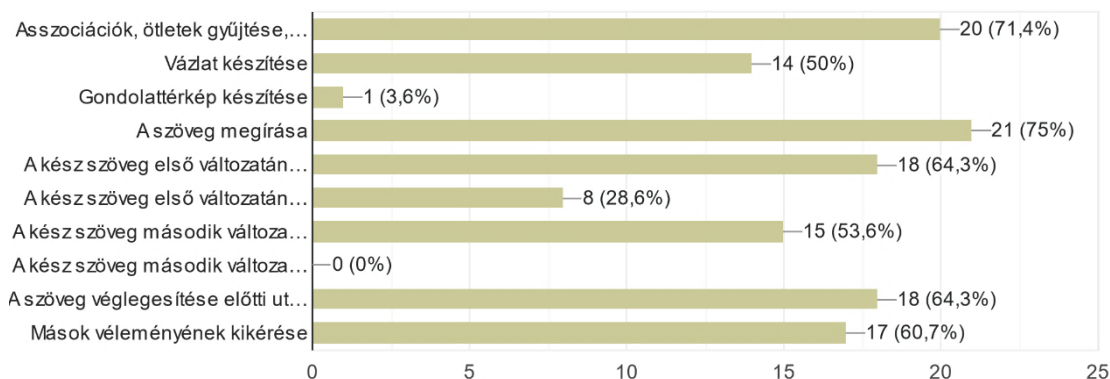
3. ábra: A kedvtelésből történő történetalkotás célja

Az óvodapedagógus hallgatók írásstratégiái a projekt keretén belül zajló történetalkotás során

A tanulmányomban feldolgozásra kerülő kvantitatív adatok további része már a játék a művészetekben kurzus keretein belül, zenei impulzus hatására történő alkotási folyamatra vonatkozik. Érdekel, hogy a projekt keretében zajló történetírás folyamata során milyen stratégiákat alkalmaztak a résztvevők. Ez a kérdés nem annyira a hallgatók önálló munkájának analizésére, hanem annak inkább szintézisére irányult. A célom az volt ezzel a kérdéssel, hogy az alkotók maguk is tudatosítsák és átlássák az alkotási folyamatuk szakaszait. A válaszlehetőségként megadott stratégiák tulajdonképpen az írásnak a tanár által meghatározott lépései voltak, amiktől bizonyos szintig el lehetett térni, ki lehetett egészíteni saját ötletekkel, megoldási utakkal. A 4. ábra részletezi, hogy milyen stratégiákat alkalmaztak a hallgatók, kezdve az asszociációk, ötletek gyűjtésétől és lejegyzetelésétől a szöveg véglegesítéséig. A hallgatók fele készített vázlatot a munkájához, egyikük pedig gondolattérképen rögzítette a tervezetét. A szöveg első változatának elkészítését követően a résztvevők 29 százaléka élt a látványosabb, markáns, globális változtatások lehetőségével, míg 64 százalékuk lokális javításokat, sok-sok kisebb, nem az egész szöveget érintő korrekciót végzett munkáján. A szöveg második változatán is több, mint a hallgatók fele módosított még, globális változtatásokra ekkor már senkinél nem került sor. A szöveg véglegesítése előtti utolsó korrekciók lehetőségével is élt a résztvevők 64 százaléka, vagyis esetükben a harmadik tisztázott változat lett a végleges verzió. Ezekből a válaszokból is kitűnik, hogy a véglegesnek szánt szöveg rengeteget változott az eredeti elképzeléshez képest.

Milyen stratégiákat alkalmaztál a történet írása során?

28 válasz



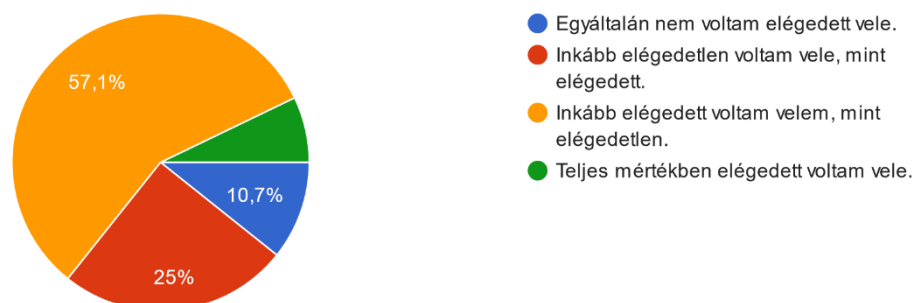
4. ábra: A résztvevők által alkalmazott írásstratégiák

Az óvodapedagógus hallgatók véleményének változása saját történetük egyes változatairól a projekt során

A vizsgálat előtt megfogalmazott egyik célom az volt, hogy a hallgatókat a folyamaton végigvezetve maguk is megtapasztalhassák, hogy kellő türelemmel, kitartással, mások véleményének meghallgatásával, a reflexiók és saját meglátásuk beépítésével, az eredeti szöveg csiszolásával, alakításával végül olyan eredményt érhetnek el, amellyel elégedettek lehetnek és egy fejlődési folyamat végső produktumaként tekinthetnek rá. Ez a célom maximálisan megvalósult, amit többek között az 5., a 6. és a 7. ábra adatai igazolnak. A kérdőíves vizsgálat részeként a hallgatók külön értékelték az elkészült történetük első, második és végleges változatát. Az értékelés négyfokozatú skálán történt. Az 5. ábra a történet első megírt változatának értékelését mutatja be alkotóik szemszögéből. Eszerint a résztvevők 11 százaléka egyáltalán nem volt elégedett az első változattal, 25 százaléuk inkább elégedetlen volt, mint elégedett, 57 százaléuk inkább elégedett volt, mint elégedetlen, és csupán 7 százaléuk érzett teljes elégedettséget az elkészült első változat olvasásakor.

Saját megítélésed szerint hogy sikerült a történet első (megírt) változata?

28 válasz



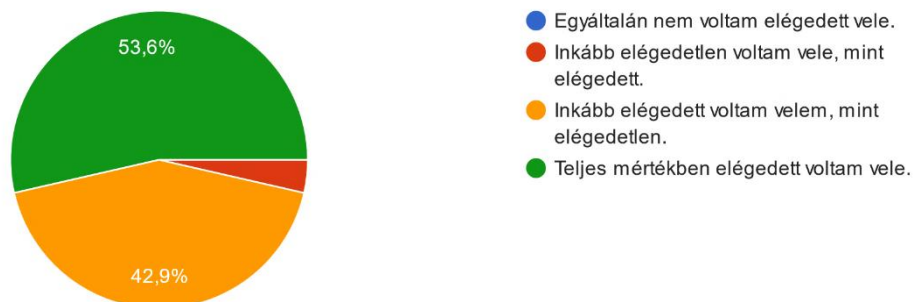
5. ábra: A hallgatók elégedettségének mértéke a történetük első változatával

A szöveg első változatán elvégzett módosításokat követően már növekedett az elégedettség mértéke a hallgatók körében (l. 6. ábra). Az elkészült második változattal már csak egyetlen

hallgató volt inkább elégedetlen, mint elégedett, 43 százalékuk inkább elégedettnek vallotta magát, mint elégedetlennek, és 54 százalék már a második változattal teljes mértékben elégedett volt. Már az 5. és a 6. ábra adatai között is szemmel látható pozitív változás figyelhető meg a résztvevők elégedettsége tekintetében.

Saját megítélésed szerint hogy sikerült a történet második (megírt) változata?

28 válasz

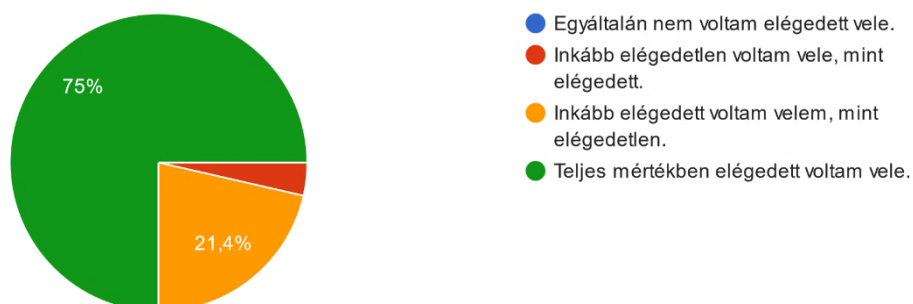


6. ábra: A hallgatók elégedettségének mértéke a történetük második változatával

A történet végleges változatának elkészültekor csupán egyetlen hallgató maradt továbbra is inkább elégedetlen a munkájával, a résztvevők 21 százaléka inkább elégedett volt, mint elégedetlen, és a nagy többség, 75 százalékuk számolt be arról, hogy teljes mértékben elégedett az elkészült alkotással. Ez a visszajelzés megerősít abban, hogy érdemes volt az óvodapedagógus szakos hallgatókat végigvezetni ezen az írásfolyamaton, hiszen menet közben megta-pasztalhatták saját szövegük alakulásának fázisait, a tervezési szakasz fontosságát, a fentebb bemutatott írásstratégiák alkalmazásának előnyeit, a kisebb-nagyobb korrekciók, átdolgozás jelentőségét és a sikerélményt, amiben az elkészült alkotás bemutatásakor lehetett részük.

Saját megítélésed szerint hogy sikerült a történet végleges (megírt) változata?

28 válasz



7. ábra: A hallgatók elégedettségének mértéke a történetük végleges változatával

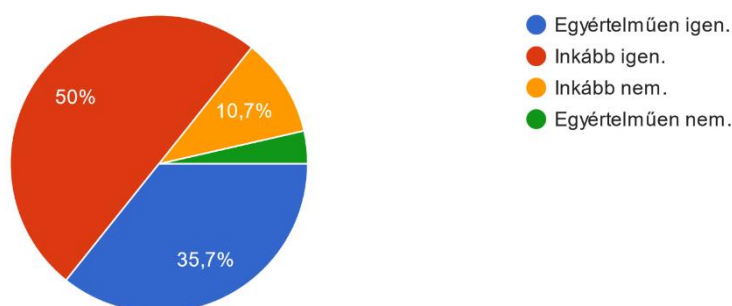
Az óvodapedagógus hallgatók szövegalkotási attitűdjének változása a projekt hatására

A hallgatók tapasztalatainak, véleményének visszajelzésére szolgáló írásbeli lekérdezés során kitértem annak vizsgálatára is, hogy a projektben való részvétel hatására változott-e a résztvevők attitűdje az írásbeli történetalkotáshoz. A válaszadók 68 százaléka adta azt a választ, hogy igen, változott. Közülük egyetlen hallgató sajnos úgy ítéli meg, hogy a projektet követően kevésbé motivált a saját történetek létrehozásában, mint előtte, 95 százalékuk viszont azt a

megnyugtató választ adta, hogy motiváltabbá vált saját történetek létrehozásában, mint a projekt előtt volt. Arra a kérdésre, hogy a kurzus teljesítését követően nagyobb bátorsággal fog-e önálló történetalkotásba, a válaszadók 89 százaléka felelt igennel, ami nagyon biztató eredmény. Hasonlóképp az is, hogy arra a kérdésre, hogy tervezik-e a későbbiekben további mesék írását, melyeket felhasználhatnak a munkájuk során, a résztvevők 36 százaléka az egyértelműen igen, 50 százaléka pedig az inkább igen választ adta, 3 hallgató írta, hogy inkább nem, egy hallgató pedig egyértelműen nem fog élni ezzel a lehetőséggel (l. 8. ábra). A projekt tehát egyértelműen motiváló hatású volt a hallgatók körében: mind az íráskedv, mind az írásbátorság növekvő tendenciát mutat, legtöbbjük számára sikerélményt jelentett a történetalkotás, és bár lehet, hogy az elkészült szöveg volt életük első meséje, remélhetőleg nem az utolsó, hanem épp ellenkezőleg: egy folyamat kezdetét jelenti.

Tervezed-e a jövőben további mesék írását, melyeket felhasználhatsz a munkád során?

28 válasz



8. ábra: A hallgatók jövőbeni meseírással kapcsolatos tervei

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban egy óvodapedagógus hallgatók körében végzett vizsgálat részeredményeit mutattam be. A kutatás az önálló szövegalkotási attitűd vizsgálatára irányult. Érdekelt, hogy változhat-e a kedvtelésből történő íráshoz való viszony egy olyan feladat hatására, melynek során a hallgatók megtapasztalhatják egy önálló alkotás (mese) elkészülésének fázisait, mechanizmusát, az ötletgyűjtéstől a többszöri átdolgozáson át a végső változat elkészültéig. Az eredmények azt mutatják, hogy a kezdetben motiválatlan, az önálló szövegalkotásban, kreatív történetalkotásban rutinnal nem rendelkező résztvevők a projekt során, saját alkotásaik elkészítésével sikerélményre, önbizalomra, írásbátorságra és alkotókedvre tettek szert. A jövőben tervezik további saját történetek létrehozását, saját és családtagjaik örömeire és szakmai fejlődésük végett, valamint az óvodapedagógusi pályán való alkalmazás céljából.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] DANKÓ Ervinné. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus, Budapest, 2016.
- [2] BERNHARDT Renáta. A család mint laikus, de kompetens nevelés színtere. In: PETŐNÉ VÍGH Katalin (szerk.): *Az óvodapedagógia színes világa*. Flaccus, Budapest, 2021. 209–245.
- [3] DOBOZI Eszter. Kísérlet „a vég elhalasztására”. Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra*, 13(4), 2003. 73–88.
- [4] FLOWER, Linda–HAYES, John Identifying the organization of writing process. In: GREGG, Lee William–STEINBERG, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, 1980. 177 p. ISBN 0898590329.
- [5] DE BEAUGRANDE, Robert *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Norwood: Ablex, 1984. 400 p. ISBN 0893911585 0893911593.
- [6] BEREITER, Carl. Development in Writing. In: GREGG, Lee William–STEINBERG, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, 1980. 177 p. ISBN 0898590329.
- [7] BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene. *The Psychology of Written Composition*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, 1987.
- [8] MOLNÁR Edit Katalin. A kognitív pszichológia három fogalmazásmo­dellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 1996. 139–156.
- [9] MAGYAR Ágnes. Verbális és vizuális asszociációk zenei hatásra. *Danubius Noster*, 11(3), 2023a, 71–84.
- [10] MAGYAR. RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: BALÁZS László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15*. Budapest: Hungarovox Kiadó, 2023b. 232 p. ISBN 9789635341719.
- [11] BÖTTCHER, Ingrid. *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin, 1999.
- [12] SZASZKÓ Rita. Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 6(1), 2019. 91–120.
- [13] HAASE Zsófia. Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: DOBI E., ANDOR J. (szerk.) *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. Officina Textologica 20. Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, 2017. 147–160.
<http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf> (Letöltés: 2023. 09. 06.)
- [14] TAKÁCS Nándor. Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*, 28(3-4), 2018. 70–76.
- [15] MAGYAR. Verbális és vizuális asszociációk zenei hatásra.
- [16] MAGYAR. Kreatív-produktív történetalkotás – Az alkotás öröme és a siker élménye játék a művészetekben órán. *Opus et Educatio*, 2024, megjelenés alatt.

PERSPEKTÍVÁK A SZÖVEGELEMZÉSHEZ: A KÉZIRAT ILLUSZTRÁCIÓK SZEREPÉNEK ÚJRAÉRTELMEZÉSE

Linda NÉMETH¹

Abstrakt

Our investigation will be based on the information conveyed by images, and on a philological analysis of selected passages from two dream scenes embedded in the plot of two Old French novels. In the first part of our study, we will show, through examples, how miniatures can bring the reader closer to a more precise understanding of the textual elements. Our secondary question concerns the scope of the pictorial representation of manuscript illustrations. Can the image reinterpret the text?

Keywords

manuscript illustration, miniature, Old French novel, text interpretation

BEVEZETÉS

Az „objektivitásra és teljességre törekvő szövegelemzésnek” – ahogy Szabics Imre írja – „messzemenően figyelembe kell vennie az elemzésre szánt szöveg nyelvi jegyeit és szerkezeit, nem megfélemlítve arról, hogy ezek a nyelvi kifejezésformák nemcsak az adott mű költői és esztétikai értékeit közvetítik, hanem a szerző legfontosabb gondolatait, az egész irodalmi alkotás implicit eszmei tartalmát is szemléletesen ábrázolják” [1]. Ha az imént felsorolt szempontoknak eleget tettünk, befejezettnek tekinthetjük-e a munkánkat? A középkori irodalmi alkotások értelmezése tovább konstruálható, és akár újabb implicit tartalmak felfedezésére is lehetőséget nyújt, ha a szövegek kritikai kiadásain kívül a kódexekbe zárt szövegvariánsok tanulmányozására, összehasonlítására is figyelmet fordítunk. Az átdolgozások során ugyanis előfordul, hogy a szerző-másoló kis mértékben változtat egy írásmű szövegén, apróbb részleteket kihagy vagy éppen kiszínez, következésképpen egy-egy epizód nyelvi kifejezésformái módosulnak. Az irodalmi konvenciók nyomán haladva a középkori szerző gyakran újít, művészi játszik a korábbi szövegek variánsaival (A motívumok interferenciája elterjedt jelenség volt, de merészebb szerzők kevert műveivel is gyakran találkozunk). Lehetséges tehát, hogy ugyanazon mű kéziratának összehasonlítását megkísérelve tegyünk megállapításokat, ugyanis egy-egy szövegrész vizsgálata során az eltérő formában kidolgozott nyelvi elemek összevetésével újszerű következtetésekhez juthatunk [2].

Azonban nemcsak a szövegekre érdemes figyelmet szentelni. Jelen tanulmányunk a kéziratok összevetésének egy újabb perspektívájára irányítja a figyelmet: vizsgálatunk során a képiség által közvetített információkat bevonva teszünk megállapításokat a szöveg tárgyában. Két ófrancia nyelvű regény cselekményébe beékelődő álmjelenet kiválasztott részleteinek filológiai vizsgálatát vesszük ehhez alapul. Megmutatjuk, hogy a szövegekhez kapcsolódó kézirat illusztrációk vizsgálata miként viheti közelebb az olvasót a szövegelemek pontosabb megértéséhez, egyben csatlakozik a témában újjáélesztett vitákhoz a szöveg és a kép viszo-

¹ Németh Linda, PhD. Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék, egyetemi adjunktus, nemeth.linda@pte.hu

nyának vizsgálata témájában. Másodlagos kérdésfelvetésünk a kézirat illusztrációk képi ábrázolásának hatókörére irányul. Újraértelmezheti-e a kép az írásmű vonatkozó részleteit?

A szöveg és a kép viszonya

A középkori szövegek kéziratának felkutatása bár hosszadalmas, de nem hiábavaló feladat. Digitalizálódó világunk viszont egyre több lehetőséget teremt a kéziratok elektronikus eléréséhez. Kutatásaink során megállapítottuk, hogy a fóliókon található képi illusztrációk tanulmányozása hasznos információkhoz vezet el az olvasót, amelyek segítséget nyújthatnak a bizonytalanságokat rejtő szövegrészek magyarázatához, rejtett tartalmak pontosabb feltérképezéséhez. Sok esetben eredménytelenül zárunk be egy-egy kódexet, ugyanis a miniatúrák nem állandó kísérői a szövegeknek, némelykor csak és kizárólag a margók, lapszédíszek, apróbb figurák és iniciálék törik meg a szabályos sorok és hasábok monotonitását, amelyeknek díszítő és szórakoztató szerepük van, nem sok összhangot mutatnak a fólión szereplő szöveges tartalmakkal. Viszont előfordulhat, hogy gyermekrajz-szerű egyszerűséggel vagy éppen szemet gyönyörködtető rafinált művészi igényvel kidolgozott képes illusztrációkra találunk, amelyek témájukban a narrált események egy momentumát jelenítik meg, szűk perspektívát befogva törekednek a szövegi elemek tartalmi visszatükrözésére. Vajon közvetíthetnek-e egyéb üzeneteket?

A Sorbonne Egyetemen egy 2011-ben rendezett kollokvium a középkori kéziratok témájában nyitott beszélgetést, amely során a kép és a képiség szerepe került a vizsgálódások középpontjába. Az eszmecsere alkalmával számos kutató ellenpéldák sorát vonultatta fel arra a régen még bátran hangoztatott tézisre, miszerint a kép jelentősége elhalványodik a szöveg primátusának dicsfényében. Célkitűzésként új igényt fogalmaztak meg: „korrigáln[iuk] kell az irodalmi és filológiai tanulmányokban elterjedtebbnek számító tendenciát, amely rendszerint a szövegnek biztosít elsőbbséget a képpel szemben” [3].

Az előadók megegyezésre jutottak abban a kérdésben, hogy a szöveg és a kép hierarchikus rangsorolásának gondolata [4], vagyis „a kép alávetettségének” (*inféodation*) [5] hangsúlyozása a szöveggel szemben ellentmondásokat vet fel. Ezen kívül megállapították, hogy az illusztráció ki is egészítheti a szöveg üzenetét, mindez tehát a kéziratokon dolgozó szerző (vagy másoló), illetve az illuminátor szerepének egymás mellett állását feltételezi. Ez a nézőpont a befogadó magatartás kétirányú koncentrációját hangsúlyozza. Ráműtettek arra, hogy a kép újraértelmezheti a szöveget, annak újfajta olvasatára „világít rá” (*megj.* az illusztráció szó a latin *illustro* [megvilágít] szóból származik). Ezt a megállapítást a kollokvium címe is sugalmazza: „*Ha a kép újraértelmezi a szöveget: vizsgálódások keresztüztüében a középkori kéziratok*”.

A szöveg-kép hierarchiájának újragondolását indokolja ráadásul néhány ritka kódexben található magasabb művészeti értékkel bíró illusztráció is, amelyek erős esztétikai hatásuk miatt akár különálló vizuális művészeti alkotásként is értelmezhetőek, emelve a szöveg presztízsét. De a szöveg-kép közötti rangsor megfordulhat a középkori falikárpitok esetében, amelyeken a narratív képsorok ugyanúgy jelentést hordozó elemnek számítanak, mint szöveg; a képeken gyakran megfigyelhető írásszalagok szövegei kizárólag kiegészítő szerepet töltenek be. Jean-Claude Schmitt hangsúlyozza, hogy a mindennapi életben a kép „olvasása” elterjedtebb, mint a szövegé, illuminációk, jelmondatok, címerek vagy figurális kalligráfia formájában [6]. A képeknek alapvetően emlékeztető és didaktikus funkciója van az ige szolgálatába állítva, az írástudatlan hívek észlelését segítette, számukra ugyanazt a funkciót töltötte be, mint az írott szöveg olvasása az írástudók esetében [7].

A tanulmányunk vizsgálati tárgyát képző kódexirodalom általában a miniatúrák reduk-tív nézőpontját hangsúlyozza, a szöveghez viszonyítva másodrendűsége van ítélve, mivel „a képet a szöveg többé-kevésbé explicit illusztrációjának tekinti[k]” [8].

Az álomjelenetek újabb olvasata a miniatúrák alapján

Az elbeszélő irodalom szerzői a középkorban sajátos nyelven, gyakorta szándékosan a misztikum ködébe burkolva dolgozták ki az álomjelenetek tartalmait, így alkalmazkodtak a korabeli szövegalkotói hagyományhoz, következésképpen a homályos kifejezésmód (az allegóriák és szimbólumok gyakori használatával) szinte kötelezően elvárt szerzői magatartássá vált. A szerző úgy teremti újra a szöveget, hogy a feltételezett eredeti műhöz képest az üzenetében, alapmotívumaiban ne váljon el. Az álomjelenetek szövegvariánsainak összehasonlító vizsgálata során kevésbé merész megoldásokkal találkozunk. Ha mégis elrugaszkodottabb módon „gondolták újra” az álomjeleneteket, megváltoztatták az álmodó személyét. Kevésbé jellemző (de előfordul), hogy egy mű későbbi átdolgozásában újabb álmokat találunk. Az álomjelenetek képi ábrázolása nem gyakori. Ha az illuminátor a jelenet tartalmát nem is szándékozik megjeleníteni, az álom jelentőségét oly módon hangsúlyozza, hogy egy miniatúrára ábrázolja, kinek számol be az álmodó álomélményéről.



1. ábra: Flualis álma, British Library, Add. 10292, f.202v.



2. ábra: *Flualis álma, BnF. 19162, 350r.*

Az álomepizódok szereplőinek egy része gyakran valamilyen állat formáját ölti fel. A korabeli olvasó általában sejtheti, mely szereplő költői-szimbolikus megjelenítése egy-egy állat, annak fajtája, vagy valamilyen, a szövegben feltüntetett tulajdonsága alapján: rövid információkat találunk jellemére, küllemére vonatkozóan, megtudhatjuk, milyen cselekedeteket végez. Ezek az információk összeegyeztethetők a szereplő személyiségjegyeivel. Viszont nem minden szereplő tulajdonságai jól kivehetőek a szövegből, így nehezen asszociálhatunk konkrét személyre. Előfordul, hogy nem feltétlenül rajzolódik ki kristálytisztán, milyen jellegű állatról lehet szó. Jellemző az álomjelenetekben az általánosító szavak használata, gyakran elnagyoltan, faji besorolás nélkül említik, megnevezésük tág értelmezési tartományt ölel fel, amellyel a szerző fokozza az álomjelenet homályossággal átszőtt atmoszféráját (*megj.* a középkori állatosztályozási rendszerek a modern állatrendszertani kategóriáktól távol állnak). Előfordulhat ugyanakkor, hogy párhuzamos kéziratok szövegében konkrétan lesz megemlítve, vagy megjelenik egy miniatúrán, ezzel a szerző vagy illuminátor könnyebben elvezeti az olvasót a megoldáshoz.

Florimont küzdelme a szörnyel

Aimon de Varennes *Florimont-regényében* [9] Mataquas király álmát vizsgáljuk meg először. A *Florimont-regény* születése a 12. századtól datálódik, fennmaradt prózai változatait a 15. századig jegyzik, Keith Busby tanulmányában 17 kéziratról számol be [10]. A szerző hosszabb időt töltött Gallipoliban, Thráziában és Philippopolisban, ekkor ismerkedett meg Florimont, vagyis Nagy Sándor nagyapjának történetével. Előbb görögről latinra, majd latinról franciára fordította, vagy fordíttatta a hősről szóló történeteket. A tanulmányozásra szánt jósló álom eredetileg az ókori regényekből átörökített toposz, proleptikus funkciója van, hatóköre a távoli jövőre terjed ki. H. Braet ezt a típusú álmot „program-álom”-nak [11] nevezi, amely nem túl gyakori az ófrancia narratív irodalomban, mindössze néhány regényben található. Általában valamelyik szülő a nászéjszakán értesítést kap a születendő gyermekükre vonatkozóan, az álomképek a gyermek életének fontos állomásaira vonatkoznak.

Mataquas király Florimont legfontosabb küzdelmeit látja előre, amelyben négy ellenséget győz le, először egy szörnyeteget, majd egy hatalmas vaddisznót, egy sárkányt és egy elefántot. Az első álomban gyermekét jól kivehetően egy kölyökoroszlán jeleníti meg, amely arra enged következtetni, hogy az élete korai szakaszában (15 éves korában) néz majd szembe első jelentős ellenfelével. Ekkor még homály fedí Florimont küzdőfelének személyét; a szöveg a következőket írja:

*A duc estoit ancor avis
Que a un moustre del pais
A lyeonsiaus se combatoit
Et per grant force le vancoit*
(1745–1748. sorok)

*A herceg azt látta még [álmában]
Hogy egy környékbeli szörnyeteg
Egy kölyökoroszlánnal harcol
És azt [ez utóbbi] nagy erejével legyőzi.*
(saját ford.)

Változatosak az elképzeléseink a szörnyek küllemével kapcsolatban. Michel Pastoureau egy önálló középkori állatrendszertani osztályba különíti el a szörnyeket, ahova a szokatlan felépítésű emberek (pl. szkiapodák, küklopszok, pigmeusok, óriások), a korban valósnak vélt, fantasztikus, hibrid lények tartoztak. Ezek általában biológiailag kettő vagy több állatból állnak össze, mint például a baziliszkusz, a szirének vagy a sárkány, amelynek kígyó farka, madár-

szárnya, négy lábú teste van [12]. A szöveg nem részletezi, hogyan kell elképzelni Florimont ellenfelét, csak annyit tudunk, a környékből származik („del pais”), tehát nem idegen, és vesztően kerül ki a párharcból. A BnF 12566 számú kéziratában viszont két illusztrációt is találunk a szörnyvel folytatott küzdelemről, amely egyértelműsíti az álomjelenet homályos elemeit.



3. ábra: BnF n°12566, f. 36v.



4. ábra: BnF, n°12566, f. 38r.

Az illusztrátor medve termetű, oroszlán formájú lénynek festi le kis sörénnyel, amelynek szárnyai és hosszú karmai vannak. A képek alapján is kiderül, hogy roppant veszélyes a harapása, mivel a pofája véres. A karmai hipertrófikus ábrázolása is hangsúlyozza fenyegető, ártó jellegét. Nem ok nélkül ábrázolja így a művész, ugyanis a gesztaénekek hagyományában elterjedt motívum az ellenfél erejének kiemelése, ugyanis egy erős versenytárs feletti győzelmet nagyobb diadalnak értékelnek. Az emberevő szörnyről a szöveg későbbi szakaszában kiderül, hogy Florimont apjának területeit károsítja, és rettegésben tartja az ott élő lakosságot. A főhős ellenfele a középkori hibrid-szörny felfogásnak megfelel, mivel a szöveg utólag arról számol be, hogy leopárd feje van, aljas tekintete, szárnyas sárkány teste, combját kígyópikkelyek fedik (Il avoit un chief de leupart / Mout per avoit fellon regart / Et le cors de guivre volant / Onques nus hons ne vit si grant / Entor les cusses environ / Fut de serpent et de poisson [1973–78]). Mindent összevetve a szöveg kezdeti szakaszában található homályos leírás ér-

telmet nyer a szöveg folytatásában és a miniatúrák alapján. A képeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az illusztrátor képzelete ugyan nem rugaszkodott el túlságosan, de munkájában nem feltétlenül követte a szörnyről szóló szöveghelyek leírásait. Florimont erre az alkalomra készített különleges páncélját a képen pengék és nyársak borítják, viszont a szöveg szerint ezek nem a teljes testfelületén futnak végig (Je nen i quier pieres ne flor[s] / Mai broches dacier et rasors / Et le clavain et larmeure / Me faites dateile stature [2091–94]). Az említett pajzs és kard nem jelenik meg a képeken, csak egy dárda, majd kasza-szerű eszköz, de nem jeleníti meg az illusztrátor a kürtöt sem, ami fontos eleme volt a szörnyrel történő találkozásának. A képek bár összhatásukat tekintve megtámogatják a szöveget, részleteikben eltérnek a szerzői leírástól, inkább a korabeli képzeletvilág alkotta ismertetőjegyeket ötvözik a szörny kinézete és jellege tekintetében.

Vajon milyen többletinformációt rejtene a képek? A *Florimont-regény* szövege több alkalommal is kiemeli, mekkora aggodalom vette körül a fiatal vitézt élete első párharca előtt. Az illusztráció kompenzálja a főhős sikere miatt érzett bizonytalanságot, az ellenfél egyes külső jegyeit felerősítve idealizált képet fest Florimont-ról, erejét és bátorságát hangsúlyozza, amely a szövegben késleltetve jelenik meg.

A Sándor-regény sárkánya

Thomas de Kent *Sándor-regényében* (*Roman de toute chevalerie* [13]) ideologizált képet kapunk Florimont unokájáról, Nagy Sándorról, akinek dicsőséges tetteit és kalandjait középkori kontextusban, kevés történeti hitelességgel, a görög forrásaitól eltávolodva meséli el a szerző. A XII. század utolsó negyedében született antik regény nem az első francia nyelvű *Sándor-regény* feldolgozás (l. Alexandre de Paris művét), elemzési szempontjaink indokolják azonban, hogy ezt a változatot vizsgáljuk.

A műben először Olümpiász királynő, majd Fülöp király lát álmot születendő gyermekükre vonatkozóan.

*Vis li fu qe un dragon en sa chambre entra,
Puis vint desqu'a son lit, en home se mua ;
Aprés si se cocha e estreit l'enbracea
E qu'il l'acolot e sovent la baisa,
E qu'au departir enceinte la lessa.*
(235–239. sorok)

*Úgy tűnt, egy sárkány bejött a szobájába
Majd az ágyáig ment és emberré lett ;
Ezután odafeküdt és szoroson átkarolta
Megölelte és sűrűn megcsókolta,
Visszaindulva a királynőt viselősen hagyta.*
(saját ford.)

A királynő álma Nectanebus, az utolsó egyiptomi fáraó ördögi fondorlatának a műve. Miután a perzsák elűzték a hazájából, Makedóniában talál menedéket, és beleszeret a királynőbe, aki a bizalmába fogadja. A varázslás tudományában jártas férfi a hölgy elcsábítására készül, és megjósolja neki, hogy Amon isten éjszaka sárkány alakjában meglátogatja és teherbe ejti őt. A szövegváltozat több ponton is sugallja, hogy valójában a mágus volt az, aki sárkánnyá változott. Így Thomas de Kent regénye nem kendőzi el Nagy Sándor illegitim viszonyból származó fogantatásának gondolatát, amellyel az ókori történetekben gyakrabban találkozhatunk, de a középkorban ezt már feltűnő diszkrécióval és tagadással kezelik (Az álom hiányzik a Paris-féle változatban, amely egyértelműen védelmezi az uralkodó származását és Olümpiász érényeit).

A királynő álmképei a BnF 24364-es számú kéziratában közvetlenül a szöveg mellett, egy miniatúrára is megjelennek.



5. ábra: BnF. Ms. 24364, fol. 2v.

Az illusztrátorok különböző formában ábrázolták Sándor fogantatásának jelenetét. A legszembetűnőbb újítás a kéziratban, hogy az álomban megjelenő sárkány figurája a fenti illusztráción összefonódik a csábító Nectanebus alakjával, mivel a férfi átfogja a sárkányt, mintha egy jelmezt venne le magáról. Ritka eljárás, hogy az átváltozás folyamatát az illusztrátor egy képi mozzanaton belül szemlélteti. Más miniatúrákon az átváltozás előtti és utáni jelenetet külön, egy képbe rendezve mutatják: egyrészt látható az ágyat megközelítő sárkány, amely az ablakon át repül, az ajtón jön be vagy az ágy kerevetén ül, másrészt a jelenet egy későbbi mozzanata is nyomon követhető az ágyban fekvő férfi és nő ábrázolásával (l.: London B. L. Harley 4979 fol. 11r; Berlin Kupf 78c 1 fol. 5v; London B. L. Royal 15E. vi, fol 6r [14]).

Fontos megállapítani, hogy a férfialak nem visel koronát. Fülöp király kizárólag koronás fővel szerepel a miniatúrákon, amellyel úgy tűnik, az illusztrátor megerősíti Nagy Sándor házasságtörő viszonyból történő fogantatásának tényét (Más illusztrációknál találkozhatunk viszont két koronás fővel).

A miniatúra-ábrázolást jól olvasó szem számára szokatlan felfedezés kínálkozik a sárkány ábrázolása tekintetében, hiszen nem a rögzült értelmezésének megfelelően jelenik meg: az állat mérete jóval kisebb, mint amit elvárhatnánk egy sárkánytól, a tekintete barátságos, viselkedése alapján nincs szándékában, hogy bárkit is bántson. Valójában a gonoszt megjelenítő veszélyes ellenség helyett ritka jelentésmódosulás következtében a sárkány bőrébe bújt tisztességtelen szándékú varázsló alakjával alkot egységet. Az illusztrátorok általában zöld vagy világos színekkel dolgoznak, előfordul vöröses árnyalatú, narancsos színnel ábrázolt lény, mivel egyes leírásokban olyan sebesen repül, hogy fényhatás kíséri, de élénk vörös színe itt nem erre utal. Nectanebus szándékát és érzelmeit igyekszik élénk vetíteni a festő, ezzel a képi elemmel is kifejezőbbé téve a szöveget. Bár a kép ábrázolt tartalmaiban nem távolodott el a szövegtől, viszont olyan információkat közvetített, sugallt, amelyek túlmutattak a szöveg explicit tartalmain.

ÖSSZEGZÉS

Ófrancia nyelvű irodalmi szövegek kéziratait felkutatva tettünk kísérletet egyes tartalmak újraértelmezésére a szövegekhez kapcsolódó miniatúrák alapján. Láthattuk, hogy a kép megőrízve függőségi viszonyát, nem távolodik el a szöveg referencialitásától. Ha olykor kissé hűtlen is ahhoz, olyan új elemeket felfedezhetünk fel, amelyekkel többletinformációval szolgálhat az olvasó számára. Példáinkkal rámutattunk arra, hogy a kép elsődleges funkciója általában a szöveg kiszolgálása oly módon, hogy további értelemképző funkcióval is kibővíti. Az illusztrátor tehetségével és képzelőerejével megtámogatja a másoló vagy a szerző leírástechnikáját, szemünk elé állítva olyan lehetséges részletet, amelyek autentikusabban hozzásegí-

tik a mai kor olvasóját a pontosabb értelmezéshez, szemléletesen ábrázolva akár a szerző gondolatát is.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] SZABICS, Imre. *Les structures expressives de „Aucassin et Nicolette”*. In: *Filológiai Közlemény, XXI. évf. 1. szám*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1975. 153.o. [137-153.]
- [2] NÉMETH, Linda. *Les variations manuscrites des récits de rêves d'animaux*, In: Egedi-Kovács, Emese (szerk.), *Byzance et l'Occident V. : Ianua Europae*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium, 2019. [223-230.]
- [3] HOUDEBERT, Aurélie. *Pour une approche visuelle de la littérature médiévale*. In: *Acta fabula, n°7/14*, 2013. <http://www.fabula.org/revue/document8106.php> (Utolsó letöltés: 2021.08.03.)
- [4] PÉREZ-SIMON, Maud., HÉRICHÉ PRADEAU, Sandrine. *Du texte à l'image et de l'image au texte : en pratique et en théorie*. In: Hériché Pradeau, Sandrine; Pérez-Simon, Maud (szerk.), *Quand l'image relit le texte*. Párizs: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2013. 13.o. [11-38.]
- [5] *op.cit.* p. 11.
- [6] SCHMITT, Jean-Claude. *Le Corps des Images*. Párizs: Gallimard / Le Temps des Images, 2002.
- [7] MORAIS, Ana Paiva. *Parler du Moyen Age? Le Texte médiéval: détours et retours par l'étude de l'image*. In: *Carnets*, <http://journals.openedition.org/carnets/4289> (Utolsó letöltés: 2023.08.10.)
- [8] MAROSI, Ernő. *Előszó*. In: *Emlékek márványból és homokkőből*, Budapest: Corvina, 1978. 20. o.
- [9] DE VARENNE Aimon. *Florimont* (kritikai kiadás). Alfons Hilka, Halle Niemeyer (kiad.), *Gesellschaft für romanische Literatur*, 48. 1933.
- [10] BUSBY, Keith. *Le Roman de Florimont dans ses contextes codicologiques*. In: *Autour du Roman de Florimont. Approches multidisciplinaires à la complexité textuelle médiévale*, Marta Materni (szerk.), Padova: Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, 2020. 10.o.
- [11] BRAET, Herman. *Le songe dans la chanson de geste au XIIe siècle*. (Romanica Gandensia, n°15) Gent, 1975. 87.o.
- [12] PASTOUREAU, Michel. *Classer les animaux: L'exemple du Moyen Âge occidental* In : *Le Monde en mélanges : Textes offerts à Maurice Godelier* [en ligne]. Párizs: CNRS Éditions, 2016. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.29625> (Utolsó letöltés: 2023.08.12.)
- [13] DE KENT Thomas, *Le roman de toute chevalerie*. Catherine Gaullier-Bougassas és Laurence Harf-Lancner előszavával és jegyzeteivel, B. Foster és I. Short kiadása alapján. London 1976-1977.). Párizs: Champion, 2003.
- [14] PÉREZ-SIMON, Maud. *Mise en roman et mise en image. Les manuscrits du Roman d'Alexandre en prose* (doktori disszertáció). Paris 3, Université Sorbonne Nouvelle, 2008. 286, 288.

MAGYAR NYELVŰ EGYETEMI TANULMÁNYOK VIETNÁMI HALLGATÓK SZEMSZÖGÉBŐL A MATE-N

Ildikó RUDNÁK¹ – Dóra KOLTA²

Abstract

In our study, we explore the academic and social situation of Vietnamese students who are pursuing their higher education in Hungarian after successfully completing the long-established one-year Hungarian language preparation course. Following a brief historical overview of this course, we will examine why, from a linguistic point of view, our Vietnamese students are not progressing as expected. What help they receive or would need to complete their academic tasks and which areas cause them difficulties. Suggestions are made to facilitate the study of the Hungarian language and to build the confidence of other international students. We also look at the use of the Hungarian-English-Vietnamese language in their academic and everyday life. Finally, we look at the students' prospects in the Hungarian labour market.

Keywords

Hungarian as a foreign language, Vietnamese students, university studies, learning difficulties, mentoring, supportive language lesson

BEVEZETŐ

A globalizáció átszövi mindennapi életünket, befolyásolja életminőségünket, és azon belül is a munkavállalási lehetőségeinket. Nagyon sok országban és nagyon sok fiatal életében merül fel az otthoni boldogulással szemben a külföldi tanulás vagy akár a munkavállalás kérdése is. Az országon belüli, vagy az országhatárokon átívelő migráció jelentős kulturális, etnikai és egyéb társadalmi változásokat okoz a küldő és a fogadó országokban is [1, 2, 3]

A migrációs folyamatokban az egyetemek szerepe sem kerülhető meg. A magyar egyetemeken már a rendszerváltás előtt is tanultak külföldiek, akik az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt egyéves magyar nyelvtanfolyamon vettek részt. Az egyetemi képzés során nemcsak a nyelvünket sajátították el magas fokon, hanem a magyar csoporttársakkal, a fogadó intézménnyel is szoros kapcsolatot alakítottak ki, amely – akár visszatértek a hazájukba, akár Magyarországon maradtak – egész életükre, karrierjükre befolyással bírt.

A Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI) felsőoktatási jellegének kialakulása óta (az 1960-as évek közepe) szinte töretlen a nemzetközi hallgatók magyar egyetemi tanulmányokra való nyelvi előkészítése, és ma már a Tempus Közalapítvány pályázata alapján több intézmény is tart ilyen jellegű előkészítő kurzusokat.

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen (MATE), illetve jogelőd intézményeiben (Gödöllői Agrártudományi Egyetem/GATE; Szent István Egyetem/SZIE) 1985 óta folyik magyar nyelvi előkészítés, ami a Stipendium Hungaricum ösztöndíj bevezetésével új formátumot öltött.

¹ Dr. habil. Rudnák Ildikó PhD, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Gödöllő, Runak.Ildiko@uni-mate.hu

² Dr. Kolta Dóra PhD, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Gödöllő, Kolta.Dora@uni-mate.hu

Amíg a magyar felsőoktatás nyelve kizárólag a magyar volt, addig a külföldi hallgatók eleve azzal a tudattal érkeztek, hogy először a magyar nyelvet sajátítják el, majd ezt követően a felsőfokú tanulmányaikat végzik el minél sikeresebben. A Magyarországon töltött idő végére – egyetemi tanulmányok esetén egy év előkészítő és öt év egyetem – a magyar kultúrába történő beilleszkedésük sikeresnek volt mondható, még ha nem is volt mindig zökkenőmentes.

Azáltal, hogy a magyar felsőoktatás nyitott az angol nyelvű képzések irányába, illetve az angol nyelvű képzésekre jelentkezők száma sokszorosa a nyelvi előkészítősekének [4], azt a tendenciát látjuk, hogy a magyar nyelvi előkészítő nemzeti hallgatók az egyetemi tanulmányaik megkezdése után nyelvet váltanak. Így a második szemesztertől kezdve már angolul folytatják tanulmányaikat, annak ellenére is, hogy kifejezetten jó eredménnyel zárták a kétszemeszteres magyar előkészítő tanfolyamot. Ezen tanulmány keretei között nem térünk ki a váltás okaira, ami egyébként egy következő kutatás témája is lehet.

A 2018-as II. Magyar-Vietnami Rektori Konferencián elhangzott, hogy az elmúlt évtizedekben mintegy 3000 vietnami diák végzett a magyar felsőoktatásban, és jelenleg mintegy 500 diák tanul Magyarországon a délkelet-ázsiai országból. A két ország között egyre szorosabbá válik az oktatási együttműködés. A vietnami hallgatókat azért választottuk felmérésünk fókuszába, mert Vietnám mint küldő ország nem engedélyezi a nyelvváltást azon vietnami diákoknak, akik magyar nyelvi előkészítősek voltak.

Míg az első félévre magyar nyelvű szakokra felvett nemzetközi hallgatói létszám a MATE-n átlagosan 30 fő, addig a második félévre már csak szinte vietnami hallgatók maradnak, mert a többiek átjelentkeznek az angol nyelven futó párhuzamos képzésekre. Tanulmányunk empirikus részében tehát a vietnami hallgatóink véleményét elemezzük a nehézségeik, lehetőségeik, illetve a megoldások tükrében.

A MAGYAR NYELVI ELŐKÉSZÍTŐ TANFOLYAM INTÉZMÉNYI TÖRTÉNETE RÖVIDEN

A magyar mint idegen nyelv oktatásának intézményi története az 1950-es évekig nyúlik vissza: Nádor [5] az 1952-ben létrejött nyelvoktatásra szakosodott intézményt *Koreai Előkészítő Iskolaként* említi, Nyíriné [6] pedig *Pakh Den Aj Kollégiumként*, ahol a magyar nyelv tanítását bejáró óraadókkal oldották meg, és kiemeli *dr. Hegyi Endre* nevét, aki a magyar mint idegen nyelv tanításának megalapozásában úttörő szerepet játszott. Maróti [7] úgy véli, hogy bár a *Koreai Előkészítő Iskolában* is tanítottak szervezett formában külföldieknek magyar nyelvet, inkább csak kollégiumként funkcionált.

A politikai célból befogadott, főleg harmadik országbéli fiatalok számának növekedése következtében merült fel az a gondolat, hogy létre kellene hozni egy olyan intézményt, amely ezen fiatalokat nemcsak magyarul tanítja, hanem felkészíti őket arra is, hogy a nyelvtudás megszerzését követően magyarországi felsőfokú tanulmányokat folytathassanak. Maróti [7] kutatása szerint először a *Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítése* intézményként 1957-ben jött létre [8, 9], és egyébként ez a dátum tekinthető az intézményes MID-oktatás kezdetének is. A következő, az előzőből szerveződött új intézmény 1962-ben alakult meg, és a *Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézete* nevet kapta [6], és már állandó, önálló tantervvel rendelkezett [7]. Az intézet helye és megítélése az oktatási hierarchiában meglehetősen speciális volt, így 1964 és 1966 között az *ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma* néven működött [6]. Ebben a tízéves periódusban dolgozták ki a MID tanításához a tananyagokat, valamint az európai kultúrában való eligazodáshoz szükséges, illetve a felvételi vizsgák-

hoz igazodó tantárgyakat. Az egyre nagyobb hallgatói létszám, illetve ezzel arányosan az oktatók számának növelése egy újabb szervezeti és oktatási formát igényelt.

A *Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI)* önálló oktatási intézményként 1966 végén kezdte meg működését [6], és feladata egyértelműen a külföldi állampolgárok magyar nyelvi és szakmai felkészítése volt felsőfokú tanulmányok céljából [5], valamint „a magyar nyelv idegen nyelvként történő oktatása módszereinek állandó tökéletesítése” [10]. Több helyszínen is folyt az oktatás, ugyanakkor az egyre növekvő hallgató létszám elhelyezése a Budaörsi úti nyolcemeletes épület átadásával oldódott meg, amely kollégiumként és oktatási helyszínként is funkcionált. A diákok többnyire a fejlődő, illetve a környező szocialista országokból érkeztek, évente 450-600-an [11]. A MID tanítása kihívást jelentett akkor is, hiszen egyrészt ki kellett dolgozni egy intenzív, heti 30-36 órás tanmenetet, aminek a tartalma garantálja, hogy a diákok képesek lesznek a magyar elsőévesekkel együtt sikeres tanulmányokat folytatni. Valamint, ma már azt mondanánk, hogy a kulturális sokk tüneteinek a kezelését is fel kellett vállalniuk. Így elmondható, hogy a *NEI*-ben dolgozó oktatók nemcsak a tanítás, hanem szabadidős tevékenységek szervezésével is foglalkoztak, mert felismerték, hogy a kultúrába való beilleszkedés nemcsak a diákok mentális egészségét szolgálják, hanem a tanulás hatékonyságát is növelik.

A politikai rendszerváltás a *NEI* tevékenységére is erősen hatott: az addig a „baráti” országokból menetrendszerűen érkező ösztöndíjas diákok helyére önköltséges hallgatók érkeztek. Ugyancsak felvetődött a kérdés, hogy a határon túli magyar fiatalokat miként lehetne felkészíteni az anyaországbeli felsőfokú tanulmányokra, amit a *NEI* megkapott újszerű feladatként. Így a munka 1993 februárjában a jogutód *Kodolányi János Magyar Nyelvű Előkészítő Intézetben*, 1994 júniusától pedig a *Kodolányi János Intézetben* folytatódott [12].

A *Magyar Nyelvi Intézet* 1997-től látta el tulajdonképpen az eredeti feladatát, miután a külföldi magyar fiatalok ügye a Márton Áron Kollégiumhoz került.

A *Balassi Bálint Intézet* születése a Magyar Nyelvi Intézet és a Nemzetközi Hungarológiai Központ összevonásakor jött létre 2002-ben az Oktatási Minisztérium égisze alatt. 2005-ben, mivel a minisztérium átalakult, az intézet neve is bővült, ekkortól már *Balassi Bálint Kulturális Intézet* néven szerepel.

2016. szeptember 1-től az intézet a Balassi nevet megtartva ugyan, de már új névvel van jelen: a *Külgazdasági és Külügyminisztérium Külföldi Magyar Intézetekért és Nemzetközi Oktatási Kapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkárságként működő Balassi Intézet (KKM-Balassi Intézet)*.

1. táblázat: Az MID előkészítő tanfolyam intézményei kronológiai sorrendben

ÉVSZÁM	ELNEVEZÉS
1952 – 1957	Koreai Előkészítő Iskola, Pakh Den Aj Kollégium
1957 – 1962	Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítése
1962 – 1964	Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézete
1964 – 1966	ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma
1966 – 1993	Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI)
1993 – 1994	Kodolányi János Magyar Nyelvű Előkészítő Intézet
1994 – 1997	Kodolányi János Intézet
1997 – 2002	Magyar Nyelvi Intézet
2002 – 2005	Balassi Bálint Intézet
2005 – 2016	Balassi Bálint Kulturális Intézet
2016 –	Külgazdasági és Külügyminisztérium Külföldi Magyar Intézetekért és Nemzetközi Oktatási Kapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkárságként működő Balassi Intézet (KKM-Balassi Intézet)

Forrás: saját készítés

Megállapítható, hogy a magyar nyelv tanítására szakosodott intézmény elnevezése, struktúrája, feladata meglehetősen gyakran változott, amit az 1. táblázat is mutat, azonban a küldetése változatlan: csodálatos anyanyelvünk elsajátíttatása.

A MAGYAR NYELVI ELŐKÉSZÍTŐ TANFOLYAM TÖRTÉNETE A MATE-N

A Gödöllői Agrártudományi Egyetemen (GATE) az 1985/86-os tanévben kezdődött az intenzív magyar nyelvtanfolyam azon külföldi diákok számára, akik egy államközi szerződés keretében érkeztek az intézménybe, 25-30 diák évfolyamonként [13]. Az egykori Szovjetunióból, majd a későbbiekben a FÁK országokból, illetve végül az Oroszországból származó diákok különböző tanfolyami formában sajátították el a nyelvet:

- kezdetben egyetemi tanulmányaikat orosz nyelven végezték két éven keresztül, és csak heti nyolc magyar nyelvórájuk volt: ez alatt az idő alatt kellett úgy elsajátítaniuk a nyelvet, hogy harmadéves koruktól képesek legyenek a magyar hallgatókkal együtt tanulni
- néhány évvel később másfél évre, majd egy évre redukálták az orosz nyelven való tanulást, tehát ekkor másodévtől kapcsolódtak be a magyar nyelvű oktatásba

Az ún. 0. évfolyamon történő nyelvvoktatás 1994-ben került bevezetésre: szeptembertől június végéig 38 héten keresztül folyt a tanítás napi 6 órában, így ez több mint 1100 tanórát jelentett számukra. A magyar nyelvű tanulmányok elkezdésével sem ért véget a kapcsolat a diákok és a nyelvtanárok között, ugyanis az I-II. éves külföldi hallgatóknak (nemcsak a nálunk végzett diákoknak) heti 4 órában nyelvtani finomítások mellett magyar történelmet, országismeretet és kultúrtörténetet tanítottunk [14].

A japán önkéntesek (JOCV, JICA) képzése 1993 és 2007 között évenként háromszor egy-egy hónapos (120 tanórás) tanfolyam keretében történt: a japán önkéntesek hazájukban részt vettek egy három hónapos intenzív kurzuson, a gödöllői tanulás pedig annak a szerves folytatása volt abból a célból, hogy a két éves magyarországi tartózkodásukhoz nyújtson megfelelő alapokat. A két tanfolyam közösen szerkesztett tankönyvet használt [15].

A Stipendium Hungaricum ösztöndíj program keretében 2016 óta fogad az egyetem előkészítőket. A Preparatory Course azonban más ösztöndíjas, ill. önköltséges hallgatók számára is elérhető, így minden évben indul egy-egy csoport.

A magyar nyelven tanulmányokat folytató hallgatók számára a MATE támogató szaknyelvi órákat ajánlott, amely korábban heti 4, illetve mostanság heti 2 tanórát jelent. Azonban a nemzetközi hallgatók – tisztelet a kivételnek – a magyar nyelvű képzésekről szinte azonnal leiratkoznak, és angolul folytatják a tanulmányaikat.

A vietnámi hallgatók – mivel számukra nem engedélyezett a nyelvváltás – tulajdonképpen egyedül próbálnak megbirkózni a diszciplináris és nyelvi nehézségekkel egyaránt. Tanulmányunk megírását a következő kérdések inspirálták:

- K1: Megkapják-e a vietnámi diákok a magyar nyelvtudásuk fejlődését segítő támogatást az egyetemi környezetben?*
- K2: Milyen tapasztalatuk, észrevételük, véleményük van a magyar nyelvű képzésről a vietnámi hallgatóknak?*

A FELMÉRÉS MÓDSZERE

A számszerűsíthetőség és mérhetőség okán a közvetlen adatgyűjtés, ezen belül az önkitöltős kérdőíves felmérés mellett döntöttünk, és a kérdések megfogalmazáskor szem előtt tartottuk, hogy minél egyszerűbbek, egyértelműek és könnyen érthetőek legyenek. Ugyanakkor még így sem zárható ki értelmezésmódi probléma, ami egyébként az önkitöltős forma hátránya, nem beszélve arról, hogy nem az anyanyelvüket használják. A linket a hallgatók elérhetőségére kiküldtük, a válaszok anonim módon érkeztek. Az adatokat táblázat, diagram formában mutatjuk be az elemzés során. A kérdőív 2023 júliusában fogadott válaszokat.

Az empirikus részhez az alábbi feltevéseket fogalmaztuk meg:

H1: A magyar nyelvtudásuk nem fejlődik megfelelően

H1a az egyetemi környezetben (oktatók, diákok, ügyintézés) angol nyelven is kommunikálnak

H1b az egyetemi feladataikat is abszolválhatják angolul

H1c a privát szférában (kollégium, barátok) a vietnámi nyelvet használják

H1d a mindennapi kommunikáció (üzletek, étterem, munkahely) sem magyarul folyik

H2: Az egyetemi feladatok közül az írásbeli (beadandó, ZH, vizsga, szakdolgozat) a legnehezebb számukra

H3: Segítségként mentortanárt és heti rendszerességű szakmai tanórákat szeretnének

H4: Magyarországon akarnak maradni a tanulmányaik befejeztével

A minta bemutatása

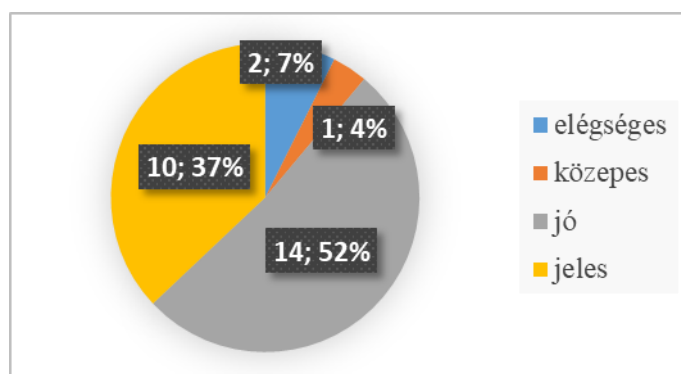
A MATE-n tanuló vietnámi diákok létszáma a vizsgált három tanévben 39 volt, a kiküldött kérdőívre pedig 27 fő válaszolt, vagyis 69 %-uk, amint az a 2. táblázatban is látható.

2. táblázat: A vietnámi hallgatók létszáma tanévenként, illetve a kitöltők évenként és szakonként

SZAK	2020	2021	2022	ÖSSZ.	VÁLASZOK	%-OS ARÁNY
Gazdálkodási és menedzsment BSc	9	2	2	15	15	100
Kereskedelem és marketing BSc	5	0	2	7	7	100
Turizmus és vendéglátás BSc	5	9	4	17	4	22
Élelmiszer-mérnök BSc	0	0	1	1	1	100
Összesen	19	11	9	39	27	69

Forrás: saját készítés

A 27 válaszadó nemek szerint: 26 női és egy férfi hallgató. Mindannyian a Balassiban végeztek, az előkészítő kurzust a következőképpen abszolválták: 10 fő jeles (5), 14 fő jó (4), egy fő közepes (3), ill. két fő elégséges (2) eredménnyel, amit az 1. ábra is mutat.



1. ábra: Az egyéves előkészítő tanfolyamot záró vizsgajegy szerinti megoszlás

Forrás: saját készítés

A válaszadók közül 19-en (70%) B2-szinten beszélnek angolul, míg 8-an (30%) a „kicsit beszélék” opciót választották. Amennyiben tehát kapnának engedélyt, minden nehézség nélkül tanulhatnának angol nyelven is.

AZ EREDMÉNYEK MEGBESZÉLÉSE: A VIETNÁMI HALLGATÓK VISSZAJELZÉSEINEK ELEMZÉSE

Az első hipotézisünk (*H1a,b,c,d*) igazolását azért tartjuk fontosnak, hogy rávilágítsunk arra tényre, hogy a magyar nyelvű képzést választó nemzetközi/vietnámi hallgatók az anyanyelvi környezet ellenére nem kapják meg a nyelvi fejlődésükhöz szükséges stimulációt különböző okok miatt.

H1: A magyar nyelvtudásuk nem fejlődik megfelelően

H1a az egyetemi környezetben (oktatók, diákok, ügyintézés) angol nyelven is kommunikálnak

Arra a kérdésre, hogy a tanáraikkal milyen nyelven kommunikálnak, csupán 1 fő válaszolta, hogy magyarul, hárman az angolul, a többiek pedig a „magyarul és angolul” választ adták.

Azt is megkérdeztük, hogy a csoporttársaikkal miként folyik a társalgás, és az eredmény hasonló az oktatókkal történő kommunikációhoz: hárman jelölték be az angolt, 24-en pedig a „magyarul és angolul” választ, vagyis 11%-uk a diáktársakkal is csak angolul, míg 89-uk mindkét nyelven beszélget.

A tanulmányi ügyek intézésének a nyelve ugyanezt az eredményt hozta.

Megállapítjuk, hogy anyanyelvi környezetben, a magyar anyanyelvű tanárkollégák, a magyar évfolyamtársak, illetve a tanulmányi osztály magyar ügyintézői a magyar nyelvű képzésen tanulókat 11%-ban csak angolul szólítják meg, 86-89%-ban pedig mindkét nyelvet használva. Rudnák et al. [16] szintén azt írja, hogy a kötelező kétszemeszteres MID-tanfolyam után is arról számolnak be a nemzetközi diákok, hogy hiába kezdeményezik magyarul a társalgást, a válasz angolul érkezik.

A feltevésünk, hogy a vietnámi diákok magyar nyelvtudása nem fejlődik arányosan a tanulmányaik alatt, sajnálatos tényként megerősítést nyert az egyetemi környezetben zajló kommunikációjuk tekintetében. Ugyanakkor az angol nyelvtudásukat folyamatosan karban tartják.

H1b az egyetemi feladataikat is abszolválhatják angolul

A beadandó feladatok nyelvére voltunk kíváncsiak: 1 fő a „mindig angolul”, 4 fő (%) az „inkább angolul, néha magyarul”, 5 fő az „inkább magyarul, néha angolul”, és 17 fő (63%) a „mindig magyarul” választ adta, ami a nyelvi fejlődésük szempontjából örömdetes. A „mindig angolul” választ adó diák gazdálkodási és menedzsment alapszakos, B2 szinten beszél angolul, a Balassiban közepes (3) eredménnyel zárt. A mindig magyar nyelvű beadandót írók közül 1 fő kereskedelem és marketing, 3 fő turizmus és vendéglátás, illetve 13 fő gazdálkodási és menedzsment szakon tanul, és jó és jeles eredménnyel végeztek a Balassiban. Az „inkább angolul” csoportban ketten elégséges záróvizsgajeggyel érkeztek, és B2 szinten beszélnek angolul, ketten viszont jeles magyar nyelvi záróvizsgával rendelkeznek, és csak kicsit beszélnek angolul. A válaszadóknak csak 63%-a mondta azt, hogy a magyar nyelvű képzésen a beadandó írásbeli feladatokat magyarul teljesítette, a többiek (37%) angol nyelven is elkészíthették azokat.

A gyakorlati órákon a prezentációk tartásának a nyelvére kérdeztünk, és az eredmények hasonlóak a beadandó dolgozathoz: 1 fő angolul, 4 fő „inkább angolul”, 2 fő a „néha angolul”, míg 20 fő a „mindig magyarul” választ jelölte meg. A válaszadók 74%-a magyarul, míg 26%-uk angolul is prezentálhatott. Az írásbeli és a szóbeli vizsga, valamint a vizsgához használt tankönyv nyelveként ugyanezen eredmények születtek.

A feltevésünk igazolódott, hiszen 26-37%-ban a beadandó feladatok, az írásbeli és szóbeli vizsga, valamint a szakirodalom nyelve egyaránt az angol. Ebből pedig egyértelműen következik, hogy a vietnámi hallgatók magyar nyelvtudása nem fejlődik olyan ütemben, mint lehetne.

H1c a privát szférában (kollégium, barátok) a vietnámi nyelvet használják

A kollégiumban hárman vallják, hogy általában magyarul kommunikálnak, 11-en angolul, 13-an pedig vietnámiul. A 13 vietnámi nyelvet használó válaszadó turizmus és vendéglátás, ill. gazdálkodási és menedzsment szakon tanul. A vietnámi diákcsoportokra jellemző bizonyos fokú szegregáció így tetten érhető ezen minta esetében is.

A barátokkal történő kommunikációt vizsgálva megállapítható, hogy szinte ugyanazok a mutatók születtek: ketten beszélnek magyarul, 10-en angolul, 15-en vietnámiul.

Tulajdonképpen a minta 11%-a (2-3 fő) használja a magyar nyelvet a kollégiumi, ill. baráti társalgás során, ami egyben azt is jelenti, hogy magyar csoporttársakkal, lakótársakkal tartanak fent kollegiális, baráti viszonyt, tehát néhányuk kiépít szociális hálót a befogadó kultúra tagjaival. Másrészt viszont azt látjuk, hogy a nemzetközi hallgatókkal angol nyelven folyó kommunikáció jellemző a minta több mint 40%-ára, azaz a kapcsolatépítés itt is tetten érhető, de nem a magyar, hanem a többi külföldi diákkal.

A vietnami nyelv használata pedig legalább 60%-ban van jelen a társalgásukban a kollégiumi, illetve a baráti találkozások során. Albert és Dávid [14] a külföldi hallgatók szociális hátterét vizsgálva megállapítja, hogy a magyar kapcsolatok száma az intim szférában a legkisebb.

Mindezen adatok szintén azt mutatják, hogy nem a magyar nyelvet használják dominánsan a vizsgált területeken, így a nyelvtudásuk fejlődése itt sem garantált.

H1d a mindennapi kommunikáció (üzletek, étterem, munkahely) sem magyarul folyik

Az eredmények azt mutatják, hogy az üzletekben a hallgatók 37%-a (10 fő) angolul, míg 63%-a (17 fő) magyarul beszél. A 10 angolul kommunikáló közül 5-en jelessel végezték el nyelvi előkészítőt, 3-an pedig „csak kicsit” beszélnek angolul.

Az étteremben használt nyelv 56%-ban (15 fő) angol, 44%-ban (12 fő) pedig magyar.

A munkahelyeket tekintve az látható, hogy 2 fő (7%) vietnámiul, 8 fő (30%) magyarul, 17 fő (63%) pedig angolul kommunikál.

Az a három hallgató, akik a barátaikkal magyarul beszélnek (ketten gazdálkodási és menedzsment, a harmadik pedig élelmiszermérnök szakon tanul) jó (4) osztályzatot kaptak a Balassiban, egyetemi tanulmányaik során mind a beadandó, prezentáció, írásbeli és szóbeli vizsga nyelveként a „mindig magyarul” választ jelölték meg. Ebből arra következtetünk, hogy a vizsgált minta esetében a 3 fő (11%) élt az anyanyelvi környezet nyújtotta lehetőségekkel, és mind az egyetemi szféra, mind a mindennapi élet nyelveként a magyar nyelvet használja. A 11%, vagyis a 27 főből a 3 fős eredmény mindenképpen azt mutatja, hogy lehetnek sikeresek, folyamatosan fejlődhetnek a hallgatók nyelvi szintje is, a 89%-nak viszont tudatos segítségre, meghatározott támogatásra van szüksége, főleg a tanulmányokhoz kapcsolódóan.

A hipotézis – mindegyik alpontot összegezve – beigazolódott, hiszen a minta több mint 80%-a nem használja a magyar nyelvet sem az egyetemi, sem a mindennapi élete során.

Az oktatással, annak körülményeivel foglalkozik a következő (H2) hipotézisünk:

H2: Az egyetemi feladatok közül az írásbeli (beadandó, ZH, vizsga, szakdolgozat) a legnehezebb számukra

A tanáraikkal kapcsolatban megkérdeztük, mennyire nehéz megérteniük az előadásokat, és az ötfokozatú skála eredménye, amelyben az 5-ös érték a legnehezebb, 4,4-es átlageredményt hozott, ami egyébként a kérdőív kérdései közül a legmagasabb válaszártékot is jelenti egyben.

A gyakorlati órák megértése valamivel könnyebb számukra, amit a 4,2-es átlag mutat.

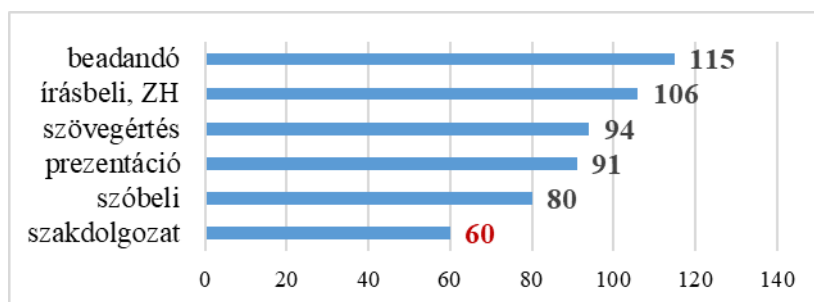
Az egyetemi tanulmányok fő feladattípusaira is rákérdeztünk az ötfokozatú skála alapján. A 3. táblázatban látható, hogy a szakdolgozat elkészítése a legnehezebb számukra, amit a szóbeli vizsga nehézsége követ 4,2-es átlaggal, de a legkönnyebbnek ítélt prezentáció vagy szövegértés nehézségi átlaga (4,0) sem alacsony.

3. táblázat: A feladattípusokra adott értékek

FELADATTÍPUS	AZ ÖTFOKOZATÚ SKÁLA ÁTLAGA
szakdolgozat készítése	4,3
szóbeli vizsga	4,2
beadandó dolgozat	4,1
írásbeli vizsga, ZH	4,1
prezentáció	4,0
szövegértés (olvasáskor)	4,0

Forrás: saját készítés

A hat feladattípus sorrendjére is kíváncsiak voltunk, tulajdonképpen a skálás eredmények megerősítését vártuk ettől. Az 1-es a legnehezebb, a 6-os pedig a legkevésbé nehéz feladattípust jelenti, így a legkevesebb értékű a legnehezebb számokra. A 2. ábrán az látható, hogy a legnehezebb feladat a szakdolgozat készítése volt, illetve a szóbeli vizsga, ami összecseng az előzőekkel. Ugyanakkor a beadandó dolgozat írása kapta a legkevésbé nehéz besorolást, holott a skálás értékeknél a harmadik legnehezebbnek ítélték. Ugyancsak más opciót foglal el a prezentáció, illetve a szövegértés: itt a harmadik-negyedik legnehezebb feladattípus, míg a skálás értékelés esetében tulajdonképpen a legkevésbé nehéznek titulálták ezeket.



2. ábra: A feladattípusok nehézségi sorrendje

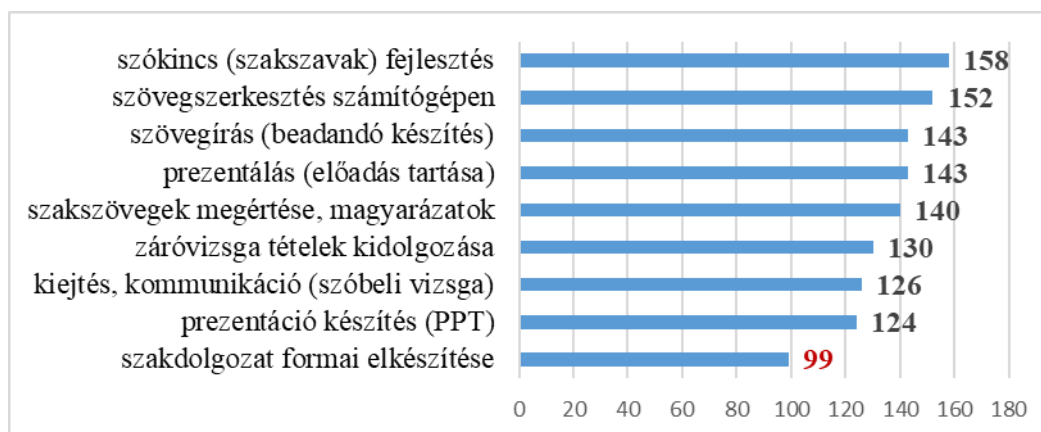
Forrás: saját készítés

A hipotézisünket (H2) csak félig tudtuk igazolni: a szakdolgozat elkészítése a legnehezebb számokra, ugyanakkor a többi írásos készséget megelőzi nemcsak a szóbeli vizsga és prezentálás, hanem az oktatók előadása megértésének problémája is.

H3: Segítségként mentortanárt és heti rendszerességgű szakmai tanórákat szeretnének

Először a feladattípusokról kérdeztük a diákokat: 1-essel kellett jelölniük azt, amihez leginkább, 9-essel pedig azt, amihez a legkevésbé van szükségük segítségre. A 3. ábra mutatja az értékeket: legnagyobb szükségük segítségre a szakdolgozattal kapcsolatban van, valamint a prezentáció (PPT) készítésben, a szóbeli vizsgázásban, illetve a záróvizsga tételeinek a kidolgozásában.

A szakdolgozat elkészítésére 17-en az 1-es és 2-es opciót jelölték, a többiek pedig inkább a 8-as és 9-es lehetőséget. A 17 jelölés viszont egyértelműen alátámasztja, hogy igénylik a szakmai segítséget a szakdolgozat tartalmi, formai elkészítéséhez, valamint a záróvizsga tételeinek értelmezésében.



3. ábra: Feladattípusok, amelyekhez segítséget várnak a vietnámi diákok

Forrás: saját készítés

Az 5-ös skálával mértük az intézményi segítség-lehetőségek iránti igényeiket, amelyek erősíthetik a magyar nyelvű tanulmányaikat. A 4. táblázatban az látható, hogy mindegyik lehetőség meglehetősen magas átlagot hozott. A mentorálás, az oktatói mentorálás kapta a legmagasabb értéket, ami azt jelenti, hogy szeretnék, ha lenne egy olyan oktató, akihez bizalommal fordulhatnak az egyetemi tanulmányaik közben felmerülő akadémiai, nyelvi, technikai stb. kérdésekkel. De a tanuló párok (magyar – vietnámi) megoldás sem kapott alacsony értéket (4,0), így az is megfontolandó, hogy a szakvezető segítségével ez a fajta mentorálás is bevezetésre kerüljön. Persze, ehhez a magyar hallgatók pozitív hozzáállása is szükséges.

4. táblázat: Intézményi segítség-lehetőségek a vietnámi diákok számára

Szeretné-e a magyar nyelvű tanulmányaihoz	átlag
ha lenne egy mentora (tanár)	4,2
ha lenne egy mentora (magyar diák)	4,0
ha lenne egy magyar szobatársa a kollégiumban	3,9
ha lenne közös program magyar diákokkal	4,1
ha hetente lenne olyan órája, ahol a szakmai/nyelvi problémáját megbeszélheti	4,0

Forrás: saját készítés

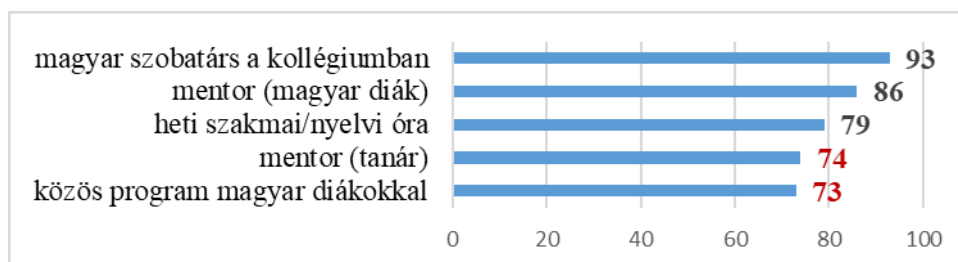
A „közös programok magyar hallgatókkal” igény magas értéke tulajdonképpen azért fájdalmas, mert a diákok a tanulmányaik során együtt vannak az előadásokon, a gyakorlatokon, illetve a kollégiumban is, és ennek ellenére elszigetelve érzik magukat, szükségük van arra, hogy a közös programokat valaki megszervezze számukra, mert nincs ilyen kezdeményezés sem a vietnámi, sem a magyar diákok részéről. Úgy gondoljuk, a jövőben ezt is orvosolnunk kell, legalábbis kezdeményezni egy-egy program kínálatával.

A magyar szobatárs is izgalmas kérdés: míg a korábban nálunk tanuló nemzetközi diákokat éppen azért osztották magyar hallgatókkal egy kollégiumi szobába, hogy a nyelvi fejlődésük az informális kommunikáció szempontjából is fejlődjön, ma már az a trend, hogy a külföldiek akár külön épületben vannak elszállásolva, így még lehetőségük sincs arra, hogy testközelből tanuljanak nyelvi finomságokat. Ugyanakkor a kollégiumi férőhelyek és elosztások is egyfajta szabály szerint történnek, és mindkét félnek kell akarnia az együttlakást.

A heti rendszerességű szakmai/nyelvi tanórák igénye talán a leginkább kivitelezhető, illetve jelenleg is van ilyen jellegű órájuk. Mindenesetre 18-an adtak 5-ös és 4-es értéket az ötfő-

kozatú skálán, vagyis 67%-uk továbbra is, illetve még erőteljesebben, több óraszámban igényli az effajta segítséget.

Ugyanezen elemeket sorrendbe is állítottuk a hallgatókkal, egyfajta megerősítésként, ami a 4. ábrán látható. A magyar diákokkal való közös programokat jelölték meg, mint amire leginkább vágnak, illetve a mentortanári rendszer kiépítését. A magyar szobatárs opció itt is az utolsó helyre került.



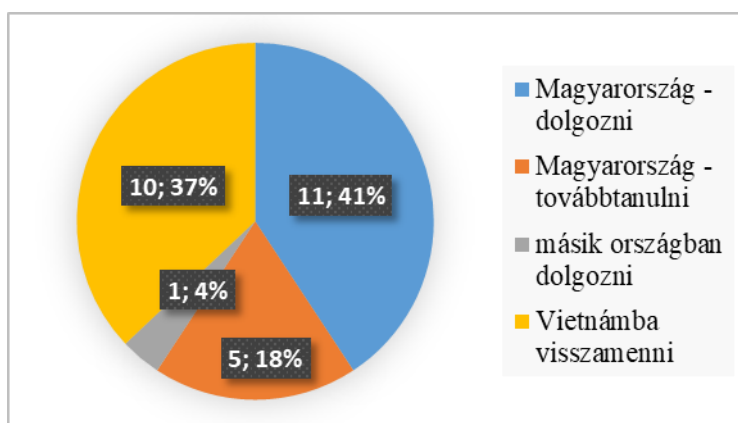
4. ábra: Az intézményi segítség-lehetőségek sorrendje

Forrás: saját készítés

Hipotézisünk (H3) tulajdonképpen beigazolódott, hiszen a mentortanár iránti igény a legmagasabb értékű, ugyanakkor a többi lehetőséget is örömmel fogadnák, főleg a magyarokkal közös informális programokat, valamint a szakmai és nyelvi tanórai segítséget.

H4: *Magyarországon akarnak maradni a tanulmányaik befejeztével*

Mivel az egyéves nyelvi előkészítő és a három és fél éves alapszak elvégzése közel ötéves magyarországi tartózkodást jelent a vietnámi hallgatóknak, ám ha halasztják a tanulmányaikat, akkor még többet, felmerül a kérdés: vajon miként tervezik a jövőjüket, kötődnek-e Magyarországhoz, vagy hívja őket vissza a honvágy, esetleg más kultúrában is ki akarják próbálni magukat. A 3. ábrán az látható, hogy a válaszadók 59%-a Magyarországon szeretne munkát vállalni, továbbtanulni. Ez a magyar munkaerőpiac szempontjából fontos előrejelzés: olyan magyarul beszélő diplomásokról van szó, akik a magyar kultúrában szocializálódtak [15].



5. ábra: A vietnámi hallgatók jövőbeni céljai

Forrás: saját készítés

Mind a 11 fő, akik Magyarországon munkát vállalnának, B2 szinten beszél angolul, a magyar nyelvtudásuk, amit a Balassiból hoztak teljesen vegyes: két elégséges, egy közepes, hat jó, illetve két jeles. Az már most leszögezhető, hogy nem a magyar nyelvtudásuk az elsődleges ok a maradásra. Heten nyilatkoztak úgy, hogy az egyetemi tanulmányaik során mindig ma-

gyarul abszolvták a feladataikat, négyen viszont angolul, illetve inkább angolul, mint magyarul tették mindezt.

Azok, akik továbbtanulni terveznek Magyarországon, jó és jeles eredménnyel érkeztek a Balassiból, az egyetemi feladataikat magyarul végezték, ugyanakkor a privát szférájukban vietnámi nyelvet használnak, sőt a munkahelyükön is.

A Vietnámba hazatérők esetében az érdekesség, hogy az angol nyelvtudásuk nem elég jó, viszont a magyar előképzettségük jó és jeles egyaránt.

Természetesen a kutatásunk eredményei az adott mintára vonatkoznak, és a hallgatók a jövőjüket illetően is csak a vágyaikat tudták megfogalmazni, ami egyébként a tanulmány limitációja is.

Ami viszont már most tény: a Magyarországon végzett diplomás külföldiek a végzést követően igényelhetnek ún. álláskereső vízumot, ami a tanulóvízumuk lejártá után kilenc hónapig érvényes. Tehát ha a szándékaik komolyak a maradást illetően, megvalósíthatják az elképzelésüket. Bogdanovits [19] megjegyzi, hogy Magyarország a legkedveltebb úticélja volt annak idején a vietnámi éltanulóknak. A tanulók itt maradtak, így a 80-as évekre már mérhető vietnámi vendégmunkás-kolónia élt nálunk.

A hipotézis (H4) az eredmények tükrében beigazolódott, hiszen 59%-uk Magyarországon képzeli el jövőjét az alapszak elvégzése után is.

JAVASLATOK ÉS ÖSSZEGZÉS

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen magyar nyelven tanuló vietnámi diákok körében végzett felmérésünk eredményesnek és igen informatívnak tekinthető. Hipotéziseink részben vagy teljesen beigazolódtak. Röviden összefoglalva: a diákok számos nyelvi és tanulási nehézséggel küzdenek, a helyzet megoldásához segítségre van szükségük, ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy megvan bennük a szándék a magyar nyelven való boldogulásra a tanulmányaik és a tanórán kívüli tevékenységeik során, valamint a jövőbeli terveiket is a magyar nyelv segítségével képzelik el. Úgy véljük, hogy az egyetem számos módon segítheti őket, elősorban a tanulmányaikban, és ez nyilvánvalóan kihatással lesz az életük egyéb területeire is. Javaslataink a segítségnyújtásra:

- *Nyelvi segítség:* nyelvtani ismétlés és gyakorlás, nem házi feladatok és beadandók készítésével, hanem órai gyakorlással: a már tanult (de elfelejtett...) struktúrák, vonzatok, mondatnyi ismeretek felfrissítése, magyar nyelvi szövegek hallgatása, olvasása. Mindez nagyban segítheti a szakmai órákon a tanár megértését, a szakirodalom olvasását, a vizsgákra való felkészülést. Ebbe bekapcsolódhatnak a magyar hallgatók is, tanulópartók formájában.
- *Tartalmi/szakmai segítség:* szakszövegek olvasása, értelmezése, szöszedetek készítése, ábrák, modellek elmagyarázása, témakörök lexikai feldolgozása (akár egy-egy tantárgy, akár a záróvizsga tételeinek közös megbeszélése, tanári irányítással).
- *Technikai segítség:* informatikai segítségnyújtás (szövegszerkesztés, keresőoldalak kezelése, PPT készítése, diák felépítése stb.), prezentációs technikák tanítása, begyakoroltatása, beadandók felépítése stb. Külön terület a szakdolgozat elkészítéséhez nyújtott számos technikai segítség, a szabályzat értelmezése, a munkamenet, a dolgozat megszerkesztése stb.

A fentiek mellett az élet informális területein is aránylag könnyen lehetne segítséget nyújtani. Pl. egy csoporton, szakon belül tréning formájában, játékos feladatokkal lehetne közelebb hozni egymáshoz a magyar és a vietnámi hallgatókat. A tanórák során pedig előnyben kellene

részesíteni a vegyes páros munkát, állandóan cserélődő párokkal, vagy csoportmunkát, állandóan cserélődő tagokkal és feladatkörökkel. Akár az egyetemen, akár a kollégiumban működhetnének tanulópárok, ehhez meg kell találni a magyar hallgatókat ösztönző eszközöket.

A MATE többoldalú együttműködési szerződést kötött a Gödöllői Török Ignác Gimnáziummal. ennek keretei közt is gondolkodni lehetne a vietnámi diákok támogatásáról. Pl. a kötelező közösségi szolgálat elemeként felsőbb éves középiskolás diákokkal közös programokat lehetne szervezni, de ide tartozhat az iskolalátogatás, esetleg rendezvényeken való közös részvétel is.

Kutatásunkat összegezve elmondható, hogy a vietnámi diákok magyarországi boldogulását a tanulásban, a magánéletben és akár a későbbi munkavállalás területén nagyban elősegítheti az egyetem konstruktív hozzáállása. Számos területen, konkrét lépésekkel segíthetjük őket, és erre – a kérdőívek tanúsága szerint – a vietnámi hallgatók nyitottak is.

Irodalomjegyzék

- [1] FARKAS, T. (2021). The Role of the Social Capital in Rural Development. Case Study Analysis of Village Research Camps in Romania and Hungary. *European Countryside*, 13: 3 pp. 584–598., 15 p.
- [2] FARKAS, T.; BRUDER, E.; KOLTA, D.; GERENCSÉR, I. (2021). Diverse migration processes of rural youth and young adults in Hungary. In: Schafft, K.; Stanic, S.; Horvatek, R.; Maselli, A. (szerk.) *Rural youth at the crossroads: Transitional societies in central Europe and beyond*. New York, Amerikai Egyesült Államok: Routledge 250 p. pp. 157–175., 20 p.
- [3] KASSAI, Zs., FARKAS, T. (2016). School closures in rural Hungary. In: Horská, E., Kapsdorferová, Z., Hallová, M. (szerk.) *The Agri-Food Value Chain: Challenges for Natural Resources Management and Society: International Scientific Days 2016: Conference proceedings*. Nitra, Slovak University of Agriculture in Nitra 1, 108 p. pp. 477–483., 7 p.
- [4] BUCSKY, P. (2018) Már minden nyolcadik egyetemista külföldi, nem is működne nélkük a magyar felsőoktatás. *Közélet*, jún. 26. <https://g7.hu/kozelet/20180626/mar-minden-nyolcadik-egyetemista-kulfoldi-nem-is-mukodne-nelkuk-a-magyar-felsooktatas/>
- [5] NÁDOR, O. (2006) A magyar mint idegen nyelv tanításának múltja. In Hegedűs R.–Nádor O. (szerk.): *Magyar Nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Bp., 15–30.
- [6] NYÍRI T. (1996) A NEI – Kodolányi János Intézet vázlatos története. *Intézeti Szemle*, 8–12.
- [7] MARÓTI, O. (2017) Semmiből világokat? – 60 éves a Balassi Intézet, a magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi oktatás legtöbb hallgatót fogadó műhelye. Tanárunk, Szili Katalin tiszteletére. *THL2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*, 2017/ 1–2.
- [8] ERDŐS, Á. (1977) Diákok a négy égtájról. A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatói. *Népszabadság* (1977. január 29.) 10.
- [9] GARAMVÖLGYI, K. (1978) Garamvölgyi Károly miniszterhelyettes ünnepi megnyitója. *Intézeti Szemle* 6–9.
- [10] SZTANKÓ, I. (1977) Intézetünk negyedszázados múltja. *Intézeti Szemle*, 10: 11–18.
- [11] SOMOS, B. (1976) A Nemzetközi Előkészítő Intézet a magyar felsőoktatás rendszerében. *Intézeti Szemle*, 8: 81–87.
- [12] PALLAY, K. (2018) A Balassi Intézet egyetemi előkészítőjének története. *Kultúra és Közösség: művelődéstudományi folyóirat*. IV. folyam, IX. évfolyam, III. szám. pp. 5–9.
- [13] RUDNÁK, I. (1999) A követelményrendszer gyakorlati kérdései a GATE-n. *Intézeti*

Szemle 21: 1–2 pp. 97–104.

- [14] RUDNÁK, I. (2003) A magyar mint idegen nyelv oktatása a gödöllői Szent István Egyetemen. In: Ujváry, G. (szerk.) *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve: Hungarológia a XXI. században*, Bp., BBI, 247 p. pp. 164–168
- [15] RUDNÁK, I. (2018) A Preparatory Course hallgatói a magyar kultúrában – az első 3 év tapasztalata. In: Tóth, P.; Simonics, I.; Manojlovic, H.; Duchon, J. (szerk.) *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Bp., Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ (2018) 736 p. pp. 452–463.
- [16] RUDNÁK, I.; NAGY, K.; NAGYHÁZI, B. (2022) A magyar mint idegen nyelv és kultúra kötelező tantárgy bevezetése a nemzetközi hallgatók számára: tapasztalatok a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen. In: Fehér, V.; Kalmár, L.; Raffai, J. (szerk.) *16. Nemzetközi tudományos konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban: Tanulmánygyűjtemény*, Szabadka, Szerbia: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (2022) 207 p. pp. 153–167., 15 p.
- [17] ALBERT, F.; DÁVID, B. (1994) Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsolathálózati jellemzői. *Szociológiai Szemle*, 3: 81–91
- [18] RUDNÁK, I.; ALSHAABANI, A.; WU, J. (2022) The Relationship between Perceived Organizational Support and the Intentions of International Students in Hungary to Stay in Hungary: The Role of Conflict Climate and Intercultural Adjustment. *Sustainability*, 1: 21 Paper: 14025, 20 p.
- [19] BOGDANOVITS, P. (2021) Vietnámi munkaerő Magyarországon.
http://medosz.hu/hir/vietnami_munkaero_magyarorszagon

<https://doi.org/10.36007/4973.2024.193>

Z DOLNOZEMSKÉHO ZÁPISNÍKA STOROČNÉHO PRESÍDLENCA ŠTEFANA HUDÁKA

Patrik ŠENKÁR¹

Abstract

The paper points to the specific being of Slovaks in the Lowland. It directs its attention to the minority existence of Slovaks in Hungary in the 20th century (and just after the millennium). The focus is on journalistic texts by folk author Štefan Hudák (1923 – 2005), who moved to Czechoslovakia after the Second World War as part of the Mat' volá (Mother is Calling) action. Even there, however, he did not remain unfaithful to cultural creation. From his journalistic texts-articles, which he published in domestic and foreign magazines (often, for example, in Ludové noviny (Folk Newspaper) – the weekly of Slovaks in Hungary), he published a selection about the life of Slovaks in Hungary (less in Romania, Serbia) entitled Z dolnozemskeho zapisnika (From the Lowland Notebook, published in town called Zvolen, 1997). The paper analyzes these articles, interprets individual specific, special attributes that relate to the life and cultural history of the Slovak minority in the mentioned countries.

Keywords

Slovaks in Hungary, journalism, Štefan Hudák, interpretation, analysis

Pitvarošský rodák Štefan Hudák (1923 – 2005) okrem vlastnej beletristickej tvorby písal aj publicistiku. Texty takéhoto rázu uverejňoval nielen v rôznych domácich či zahraničných časopisoch (Matičné čítanie, Slovenské národné noviny, Javisko, Ludové noviny a iné), ale aj knižne (Z dolnozemskeho zapisnika, Zvolen, 1997). Podáva v nich živé svedectvo doby, ľudí, zvykov i obyčají v Maďarsku i Československu (z pohľadu dolnozemskeho Slováka). Aj z toho dôvodu sú tieto texty dodnes živé.

Spomienky na presídlenie pertraktujú hodnoverný obraz o výmene obyvateľstva medzi Československom a Maďarskom z aspektu pitvarošských Slovákov. Opisujú strastiplnú cestu presídlencov vlakom cez Budapešť až po ich nevšedné privítanie v Československu. Hudák toto neľahké (dnes už) historické obdobie pritom chápe príliš zjednodušene – azda vďaka mladíckemu idealizmu a vitalizmu. Uvádza útržky spomienok na svoje študentské roky, ktoré prežil už v krajine svojich predkov. Podáva dojímavý obraz usilovnosti dolnozemskejších študentov v maturitnom ročníku aj napriek tomu, že aj samotná škola v Československu mala vtedy veľké nedostatky (vykradnuté kabinety, absencia učebníc, nedostatočné ovládanie slovenského pravopisu). Podotýka, že zahraničným študentom vtedy podala pomocnú ruku najmä Matica slovenská. Charakterizuje aj významné kontakty medzi samotnými dolnozemskejšími Slovákami. V tomto bode konfrontuje vojnové obdobie so súčasnosťou. Zvýrazňuje ono druhé, vyzdvihujúc najmä kultúrnu spoluprácu Slovákov v rumunskom Nadlaku a maďarskom Pitvaroši (ako dostávali Pitvarošania potajomky slovenské knihy

¹ doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD. / Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho / Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno / e-mail: senkarp@uj.sk.

a časopisy). Vyzdvihuje v slovenčine vychádzajúci týždenník Naše snahy, ktorý mal redakciu až v Bukurešti (1936 – 1940). Svoj uhol pohľadu upriamuje na kultúrno-literárne aspekty; všima si moderné básnictvo v Rumunsku, ktoré kontrastuje s poéziou ľudových autorov v Čabianskom kalendári a Evanjelickom hlásniku. Uvedomuje si pritom určitú zaostalosť ich tvorby v pozadí sebareflexie. O tom sa vyjadruje nasledovne: „Nuž ťažko bolo porovnávať ich práce s literárnymi plodmi ľudových autorov v Maďarsku, ktorí mali iba základné školské vzdelanie, aj to poväčšinou maďarské. Pravda, my sme za to nemohli. Skutočnosť bola taká, že tomu, kto ukončil aspoň meštiansku školu, ľahšie sa písalo po maďarsky, a na slovenčinu zanevrel. Aj napriek tomu som dospel k presvedčeniu, že ak chcem niečo dokonalejšie vytvoriť, potrebujem sa na to veľa-veľa učiť. A to sa dá jedine štúdiom.“ [1] Dôležitá je však autorova úvaha o tom, prečo sa onoho času tak veľa Pitvarošanov rozhodlo opustiť svoje rodisko a presťahovať sa do Československa. Využíva pritom svoju pamäť a vymenúva aj objektívne dôvody tohto rozhodnutia.

Hudák hľadá odpoveď na otázku: prečo opúšťali horniacku rodnú hruď predkovia? Ich kardinálnym dôvodom bola nielen túžba po krajšom, slobodnejšom živote, ale aj prináležiaci náboženský život. Dôležitá je pritom dobová výstavba evanjelických kostolov, ktoré aj dnes patria k najkrajším stavbám na Dolnej zemi. Autor opisuje „dejiny chrámov“ v Békešskej Čabe, Poľnom Berinčoku, Sarvaši a Slovenskom Komlóši. Popri radoostiach i starostiach veriaceho človeka uvádza aj jeho neochvejnú spojitosť s vierou: „V nedelju pokladali všetci za svoju svätú povinnosť ísť do kostola. Poobede sme zase spievali z *Tranoscia nedelne alebo iné pesničky*. Okrem toho sme čítali nahlas jednu kapitolu z *Evanjelia* a jednu z *biblickej histórie*. Čítali obyčajne starší súrodenci a my sme ich pozorne počúvali.“ [2] S religiozitou je tesne spätá aj každodenná minuciózna práca organára (výrobca organov). Autor uvádza zaujímavosti dolnozemských evanjelických zborov v oblasti objednávok či opráv nových organov. Spomína zručných odborníkov z Horniakov i významné békeškočabianske organárske dielne, z ktorých vyrástli ozajstní majstri svojho remesla. Pars pro toto uvádza rodinu Šaškovcov, otca a syna, ktorí sú dodnes považovaní za najlepších slovenských organárov 19. storočia. Hudák konkretizuje životopis týchto nevšedných remeselníckych osobností. Po presídlení (tentoraz) na Dolnú zem aj oni dozaista rozprávali dolnozemským nárečím. Hudák na základe každodenného života a jazykovednej (najmä dialektologickej) práce uvádza osobnosť pitvaroškého rodáka Pavla Ondrusa. Zaujímavý je aj text, ktorý podáva svedectvo o lingvistických zvláštnostiach dolnozemských jazykových enkláv.

V jednotlivých publicistických príspevkoch sa spomína aj Hudáková rodina, najmä jeho otec, ktorý študoval na večernej škole a svojim celkovým prístupom dokázal, že pevná vôľa a vytrvalosť dokážu zdolať aj tie najväčšie prekážky. Jeho syn je naňho patrične hrdý, veď prekonal neľahkú cestu za vzdelaním a prácou. Je povšimnutiahodné, že v tom období sa aj jednoduchý sedliak vzdelával (i keď najmä doma) čítaním (napríklad) poviedok Martina Kukučina a Boženy Slančíkovej-Timravy. V pozadí tejto skutočnosti je, žiaľ, až smutné, že Štefan Hudák patril k tým dolnozemským rodákam, ktorí nemali možnosť v školských laviciach sa učiť vo svojom materinskom jazyku. V jednotlivých textoch sa tak na širšej ploche vyslovuje kritika voči horthyovskému Maďarsku. Ako príklad samovzdelávania (popri spomínanom čítaní) sa uvádza proces: ako sa postupne (vlastnými silami) dá dopracovať k tajom slovenského pravopisu. Na margo tejto skutočnosti sa Hudák vyjadruje nasledovne: „Nuž takto to bolo s mojou slovenčinou. Keď sa po rokoch na tieto riadky pozerám, neviem, či sa mám nad tým smiať, alebo plakať. Plakať by však mali predovšetkým tí, ktorí to zavinili...“ [3] Určitú pomoc pri zdolávaní ťažkostí slovenského pravopisu mu poskytla Czambelova Rukoväť spisovnej reči slovenskej. Bola to trať rovná i hrboľatá, pričom autor ako akúsi

kulisu uvádza každodenný život v Pitvaroši, vyzdvihujúc pritom zaujímavosti dedinského života i používaného jazyka. Jeho otec popri každodennej ťažkej práci na poli si ešte privyrábal na živobytie: vozil na stavbu štrk. Pre dnešného čitateľa je pritom zaujímavé, že v tú dobu najväčším strašiakom koní na cestách boli práve autá ako symboly neúnavného technického pokroku. Opisuje sa však aj význam poľných ciest, ktoré v každom chotári tvoria dôležitú dopravnú sieť medzi úvratami. Zdôrazňuje sa tak potrebná úcta voči predkom, ktorí sa ujali opustenej, prenajatej zeme a postupne vybudovali – prispôsobujúc sa nezadržateľnému pokroku – pohodlnejšie cesty.

Autor opisuje svoju rodnú dedinu, jej minulosť i prítomnosť. Tieto – dakedy zapadnuté – končiny sú dnes úrodnými poľami, ktoré dakedy položili základy Pitvaroša, novej slovenskej dolnozemskej dediny. Hudák podáva stručný pohľad na najstaršiu históriu tejto rázovitej, kedysi rýdzo slovenskej obce. Dodnes sa však zachovali aj polozemľanky a rovné ulice s pomerne bohatou zeleňou, ktoré zvestujú dávny život v tomto priestore. Opisuje sa aj minulé rozrastanie duchovného života dediny (cirkevná škola, modlitebňa, kostol). Autor prízvukuje, že Pitvaroš si aj v čase najtvrďšieho národ(nost)ného útľaku zachoval svoj slovenský charakter. Hmatateľným dôkazom toho je aj dnešné slovenské divadlo, slovenský spevokol a slovenská tlač. Kultúrny dom je pritom stredobodom oživenia rôznych ľudových tradícií (páračky, pečenie svadobných koláčov, priadky). Dôležitý je aj konkrétny kontakt (družba) Pitvarošanov so súčasným Slovenskom, ktorý ako-tak redukuje jazykovú asimiláciu. Práve na ňu upriamil v minulosti pozornosť aj významný slovenský politik a publicista Pavol Mudroň, ktorý časť svojho detstva a študentských rokov prežil medzi dolnozemskými Slováckmi (v Pitvaroši a Sarvaši). Svoje zážitky z pobytu na Dolnej zemi opísal v autobiografii s názvom *Vlastný životopis*. Hudák podáva Mudroňove základné biografické údaje, cituje najmä jeho spomienky na Dolniaky. Aj takouto formou sa tento niekdajší slovenský národovec učil nielen svojej zdravej identite, ale aj pozoruhodnostiam vtedajšieho Pitvaroša. Kontrastuje sa dolnozemska kytica spomienok Mudroňovcov s milými horniackymi vrchmi. Podáva sa stručný dobový obraz prírodných, spoločenských a hospodárskych pomerov daného chronotopu. Opisuje sa Hudákova výpomocná pedagogická práca v miestnej ľudovej škole a neskoršie dlhoročné učiteľské pôsobenie na Sliači (šírenie krás slovenského jazyka a kultúry medzi žiakmi v škole i mimo nej). Z textu je pritom evidentná absencia slovenských učebníc pre Slovákov v Maďarsku. Bola to vlastne skoro beznádejná – vojnová – situácia (1944 – 1945), pričom pomocnú ruku vtedy podali opäť Nadlačania. Na jednej strane sa opisuje činnosť práca predkov v zimných mesiacoch (česanie konopy, pletenie, pradenie, stolárčenie, tkanie). V texte sa tieto činnosti uvádzajú z aspektu prežívania jednoduchého pitvaroškého dedinského chlapca. Je to vlastne vyjadrenie obdivu a hlbokéj úcty tým, ktorí ho vychovali.

Autor vyzdvihuje dobový život v okolitých sálašoch, kde obyvatelia majú vždy otvorenejšie srdce i dlane. Tomu pomáha aj samotné obydlie, veď: „*Sálaš je tichou oázou, obklopenou zvlnenými lánmi obilia a inými plodmi zeme. Pritúli nás k sebe a rozprestrie nad nami ochranné krídla za nepriaznivého počasia, a keď naše srdcia i ruky klesajú únavou, dodá nám čerstvej sily a chuti do života.*“ [4] Autor opisuje dávne stopy dnes už zbúraných sálašov, resp. konkrétne spomienky sálašanky. V súčasnosti sú už len múzeami, pripomínajúc, že dakedy v sebe ukrývali nielen hmotné statky, ale aj kultúrne bohatstvo. O tom sa Štefan Hudák vyjadril nasledovne: „... *môj otec a moja sestra Alžbeta objednávali toľko slovenských novín a časopisov. Otec Slovenský týždenník, Národný hlásnik, Roľnícku čítanku, ako aj rôzne kalendáre a sestra Alžbeta Slovenský denník a Živenu. Okrem toho si teta Alžbeta spolu so sestrou Annou objednávali zo Slovenska i množstvo slovenských kníh, ktoré vypožičiavali priateľom a známym.*“ [5] Autor pritom sleduje rôzne slovenské časopisy, pričom svoj pohľad

upriamuje najmä na Matičné čítanie. Záslužne anotuje príspevky, ktoré sa tak či onak týkajú Dolnej zeme. Listuje aj v starších časopisoch; podáva presné a užitočné bibliografické údaje pre budúce pokolenia. V jednotlivých textoch – ako výborný znalec minulosti Slovákov v Maďarsku – zo širšieho uhla pohľadu poukazuje na komplexnejšie bytie dolnozemsých Slovákov najmä z oblasti histórie, kultúry, školstva a národopisu. Veľa poznatkov dopĺňa aj vlastnými skúsenosťami, čím samotný text spestruje. Nemalú pozornosť venuje významným osobnostiam dolnozemskeho spoločensko-kultúrneho kontextu. V tomto bode evidujeme jeho úsilie uchovať pre ďalšie pokolenia duchovné dedičstvo predkov najmä na báze materinského jazyka.

Zaujímavé sú aj príspevky o počasí pred sto rokmi na Dolnej zemi (o čiernych mračnách nad Pitvarošom). Poukazuje sa v nich na spojitosť rozumného hospodára a aktuálneho počasia. Autor pritom využíva zápisky svojho starého otca z konca 19. storočia, ktoré dnes kontúrujú konkrétne ľudové pranostiky. Boli to vlastne jednoduchí sedliaci-laickí meteorológovia, ktorí presne vedeli predpovedať vrtochy počasia (avšak, žiaľ, nemohli predvídať politickú situáciu počas druhej svetovej vojny). Na báze toho sa konfrontuje sloboda s väzením, radosť so smútkom. Opisujú sa neľudské pomery počas galejí (internovanie sedemnástich Pitvarošanov do koncentračného tábora počas vojny). Prísny policajný dozor a s tým spätý tragický osud ľudí počas frontu je podaný čitateľsky efektívne. Ako pendant sa uvádza zmysluplné žitie po oslobodení: otvorila sa obecná slovenská škola, začali sa nacvičovať slovenské divadelné predstavenia, postupne sa zakladali slovenské spolky. Tieto „zduženia“ boli vlastne koreňmi rôznorodých slobodných stretnutí – podobne ako neskoršia návšteva hudobného skladateľa, dirigenta a pedagóga Ondreja Francisciho u Štefana Hudáka na Sliachi. Autor pritom opisuje spoločné spomienky na dávny Pitvaroš či Slovenský Komlôš. Je z nich evidentný kontúrovitý obraz rušných čias na Horniakoch i na Dolnej zemi. Hudák pritom aluzívne spomína aj 19. storočie: významných evanjelických kazateľov z rodu Kutlíkovcov, otca i syna, ktorí v ťažkých časoch národ(nost)ného života svojou činnosťou povzniesli dolnozemske slovenské spoločenstvo. Z minulosti sa však postupne stáva prítomnosť, keď autor na báze transkultúrnej zmeny kódu uvádza vianočné obyčaje na Dolnej zemi, vo Vysokých Tatrách a v Austrálii. Aj na druhej strane zemegule sa však zachovávajú vianočné zvyky, pôvodne zo starej vlasti (štedrovečerný stôl, dolnozemska klobása, modlitba z Transscia). Dolnozемец sa teda nikde na svete nestráti, ctí si svoje dávne obyčaje a tradície.

Hudák píše aj o pitvarošskom kostole či neskoršom rodinnom výlete z Československa do krajiny dolnozemsých predkov (Békešská Čaba, Pitvaroš, Slovenský Komlôš). Upresňuje pôvod básnika Sándora Petőfiho, resp. píše o dolnozemskom národnom buditeľovi Ľudovítovi Hrdličkovi. Nechce tým pripustiť, aby ich slovenskosť zapadla prachom zabudnutia. Zaujímavý je aj text o potulkách mladého Jána Kollára na Dolnej zemi (1812). Autor pritom pertraktuje aj menej známe fakty (najmä pri navštívených mestách). Uvádza rôzne štatistiky; je objektívny, avšak do svojho rozprávania vpisuje aj určité parentézy subjektívneho rázu (často s humorným nádychom): „*Keď prišli (spolu s bývalým spolužiakom z banskobystričského gymnázia Ambrózim – pozn. P. Š.) do Békešskej Čaby, bola práve nedeľa. Pochopiteľne, išli do kostola. Boli však hodne sklamaní. Ich roztrpčenosť spôsobil až nadmieru prísny chrámový poriadok. Počas kázne totiž chodili medzi lavicami štyria „strážcovia“, ozbrojení dlhými tenkými prútmí. A keď sa niekto hoci iba šeptom rozprával so susedom, podriemkaval, a vôbec nedával pozor, toho tým prútom uderili.*“ [6] Kritizuje aj prílišné prenikanie maďarských slov do nárečí dolnozemsých Slovákov. Vyslovuje sa za ľubozvučnejšiu slovenčinu, uvádza konkrétne príklady z praxe. Zaujímavý je jeho ohlas na tému Patvarc nie je Pitvaroš.

Zamysleniahodný je príspevok, ktorý sa venuje histórii epidemických chorôb v Békešskej župe. Autor svoju pozornosť upriamuje na cholera, ktorá toho času vystrájala nielen v Slovenskom Komlóši, ale aj v jeho rodnom Pitvaroši. Uvádza „zaujímavý“ fakt, že jej obeť sú pochované v spoločných hrobách, na ktorých sa slovenské nápisy už ošúchali, len maďarské sú čitateľné...

Veľavravný je príspevok o sarvašských školách z druhej polovice 19. storočia. Hudák opisuje dobové ťažkosti učiteľov (preplnené triedy až s dvesto žiakmi, dvojzmenné vyučovanie od ôsmej do jedenástej a od štrnastej do šestnastej hodiny). Uvádza pritom aj učiteľské „dôchodky“ (teda príjmy), ktoré boli vtedy najmä v naturáliách (drevo, prosná kaša, pšenica, seno). Je zaujímavé uviesť dnes už posmešne znejúcu poznámku biskupa Gustáva Szeberényiho, týkajúcu sa cirkevných škôl: „*Vyjadril napríklad svoj nesúhlas so starodávnym zvykom, podľa ktorého niektorí učitelia držia básnické odobierky so zosnulým pri pohreboch, čím sú „odtiahnutí od vyučovania“.*“ [7] Samozrejme, biskup presadzoval aj vážnejšie opatrenia (napríklad aby sa na sarvašskom učiteľskom ústave vyučovala slovenčina). Bola to škola, v ktorej študoval aj Milan Rastislav Štefánik, ktorý sa tragikomicky dostal „... do konfliktu so svojimi maďarskými spolužiakmi, ktorí ho prehodili cez zábradlie na balkóne poschodovej budovy a vyhrážali sa, že ho spustia dolu, ak nezavolá na slávu Kossuthovi.“ [8] V ďalšom texte sa vyzdvihuje osobnosť sedliackeho vodcu Ondreja Áchima; uvádzajú sa jeho biografické údaje so zreteľom na jeho slovenskosť.

Z hľadiska pretrvávania na Dolnej zemi bolo významné ochotnícke divadlo v Slovenskom Komlóši, ktoré v časoch útlaku do určitej miery nahrádzalo aj slovenské školy. Tanečné zábavy, dychové kapely i tamburášske zbory taktiež podporovali vývoj miestnej slovenskej kultúry. Vyrástli z nej osobnosti, ľudoví umelci ako Judita Tomková či Ondrej Kulík, ktorí svojou náročnou a pritom mimoriadne užitočnou prácou spevňovali základy dolnozemskej slovenskosti. Hudák opisuje dejiny tohto regionálneho divadla; starosti, ale aj radosti pri jednotlivých vydarených inscenáciách. Spomína aj niektoré osobnosti širšieho dolnozemskeho kultúrneho kontextu – napríklad publicistu a pedagóga Pavla Veselského či hudobného skladateľa Jána Valaš'ana Dolinského. Práve v jeho živote a bohatej umeleckej tvorbe vyzdvihuje zaujímavý fakt o prekladateľskej práci slovenskej poézie do esperanta. Samozrejme, svoj pohľad upriamuje aj na historické osobnosti (Gustáv Szeberényi, Michal Francisci, Ondrej Francisci, Pavel Valaský). Venuje sa aj histórii békeškočabianskej diakonie, pričom hlása potrebnú pomoc pre najbiednejších a najopustenejších. Vyzdvihuje časopis Evanjelický hlásnik, ktorý ako jediný slovenský časopis v horthyovskom Maďarsku venoval náležitú pozornosť aj tejto problematike. Píše aj o slovenských národovcoch, ktorí boli väznení v segedínskom Csillagu. Poukazuje na nevinný žalár Svetozára Hurbana Vajanského, na dôvody utrpenia a spôsoby jeho väzňateľov.

Na druhej strane spomína aj významné osobnosti celoslovenského i regionálneho rázu (Elena Maróthy-Šoltéssová, Ján Koppány-Kochan, Pavol Komoly-Kochan). Píše o životnej ceste evanjelického farára, národopisca a publicistu J. Kochana, ktorý po sebe zanechal povšimnutiahodné dielo. Mimoriadne zaujímavý je Hudákov text o spojení E. Maróthy-Šoltéssovej s dolnozetskými Slovákami, jej postoj a konkrétna spolupráca s nimi (napríklad ako si dopisovali s jeho matkou). Uvádza svoj vrúcny vzťah s P. Kochanom, s ktorým si dlhé roky vymieňali listy o rôznych témach. Hudák pritom tematicky vyúsťuje až do súčasnosti: vyjadruje sa o reprezentačnom plese dolnozetských Slovákov či aktuálnej situácii slovenského školstva v Maďarsku. Tie školy sú, prirodzene, vyhňou slovenskej vzdelanosti, avšak autor poukazuje aj na kritický stav asimilácie.

Pre čitateľov na Slovensku bude dozaista zaujímavý text o nadlackom pôsobení Jozefa Gregora Tajovského. Bolo to na začiatku 20. storočia, keď sa v danom časopriestore čoraz

sľubnejšie začal rozvíjať národ(nost)ný život. Tajovský ako nadlacksý účtovník pozorne sledoval život okolo seba a získané poznatky potom využil aj vo svojej literárnej tvorbe. Ako zaujímavosť uvedme, že v roku 1905 i jeho pričinením založili v Nadlaku slovenský ochotnícky divadelný krúžok a spevácky zbor. Spolu so svojou manželkou podporovali vzájomné kultúrne styky a rozširovali slovenskú tlač. Hudák vyzdvihuje aj kultúrnosť dnešného Nadlaku, kde si s veľkou úctou uchovávajú Tajovského pamiatku.

Uvádza sa aj významná rodinná udalosť: dolnozemska zabíjačka, počas ktorej sa spievajú slovenské pesničky – náboženské i svetské –, patriace do kultúrneho dedičstva dolnozemských Slovákov. Tvorila ich slová, mená. Autor onomastickým pohľadom píše aj o dolnozemských priezviskách, vyzdvihuje ich špecifiká. Venuje sa aj lexikologickej otázke slovenských slov v maďarčine a maďarských slov v slovenčine.

Hudák uvádza aj zrodenie novej osady s názvom Dedina Mládeže, ktorú pri Kolárove založila skupina zaniatených mladých presídlencov najmä z Pitvaroša. Vyzdvihuje entuziazmus ľudí pri rôznych stavbách v Československu, resp. pokusné pestovanie ryže v tejto dedine. Z čitateľského hľadiska sú zaujímavé autorove komické učiteľské zážitky so svojimi žiakmi a obyvateľmi Dediny Mládeže. Opisuje sa aj založenie prvého klubu priateľov Matice slovenskej v Galante. V tieni žandárskych bajonetov – teda pod policajným dozorom – sa predostruje príbeh Hudákovho internovania do pracovného tábora Vasdinnypuszta pri maďarskom meste Kisbér. Uvádzajú sa miestne ‚dravé‘ podmienky: najmä redukcia národ(nost)ného cítenia a zvýšené prenasledovania. Autor s konkrétnymi príkladmi zo života uvádza transportáciu nevinných Slovákov do tábora v meste Nagykanizsa. Zdôrazňuje, že aj tieto neľútostné časy sa majú vždy pripomínať (aj súčasným generáciám). Voči nim sa stavia kriticky, najmä v oblasti národ(nost)nej príslušnosti a materinského jazyka. Zdôrazňuje vážnosť týchto pojmov a ich kruté dôsledky v každodennej praxi. Svoje názory podopiera aj štatistickými údajmi. Pri otázke ‚odkiaľ‘ to tí naši predkovia čerpali silu, že sa aj po toľkých rokoch neslobody udržali pri živote? dospieva k záveru, že to bola predovšetkým slovenčina. Hľadá pritom zaniatených pitvarošských rodákov, ktorí sa tak či onak vyjadrili o rodnom kraji, obyčajoch, zvykoch. Uvádza ich stručný životopis a prospešnú kultúrnu aktivitu. Zdôrazňuje potrebu koreňov, ktorú pokladá za najsilnejšie puto v ľudskom živote. Často sa pritom ‚potkne‘ aj o históriu svojej rodnej obce (od 1816 až dodnes): podáva stručný pohľad na zaujímavé fakty o Pitvaroši. Opäť však nezabúda ani na listovanie v starých časopisoch: pars pro toto charakterizuje almanach (Domovú pokladnicu) a bratislavské Prešpurské noviny, resp. zdôrazňuje historický význam Pešťbudínskych vedomostí pri formovaní novodobého slovenského národa. Venuje sa aj dejinám slovenskej tlače v Maďarsku do roku 1945 (najmä v Budapešti a Békešskej Čabe). Vyzdvihuje buditeľskú činnosť periodík v medzivojnovom Maďarsku a dospieva k záveru, že na tom, že si Slováci v Maďarsku aj za najtemnejších rokov národ(nost)ného útlaku zachovali svoju identitu a najmä materinský jazyk, má nemalú zásluhu slovenská tlač. Uvádza detaily o novinách Slovenská jednota (vychádzali v rokoch 1939 – 1944 v Nových Zámkoch a Budapešti). Charakterizuje jej edíciu, ktorá často uverejňovala aj stručný prierez tvorby dolnozemských autorov. Opisuje dolnozemske trhy v Pitvaroši a Slovenskom Komlóši. Vychádza z konkrétneho príbehu kupovania zimníka, uvádza zaujímavosti ohľadom dobového platidla a rôznych prác okolo trhu. Uvádza pritom fakty o vlastných učiteľských začiatkoch, spomína rôzne zaujímavé historiky, ktoré prežil so svojimi žiakmi (napríklad ‚pátranie‘ po stopách Veľkomoravskej ríše). Z minulosti a súčasnosti Slovenského Komlóša vyviera aj opis bohatej histórie tohto úhladného dolnozemskeho mestečka, ktorý sa dodnes považuje za národ(nost)ne najuvedomejšiu slovenskú osadu v Maďarsku. Hudák charakterizuje jej geografické danosti i duchovný život. Vyzdvihuje rôznorodé kultúrne šírenia krásy slovenského slova, ktorého

priamym následkom je fakt, že sa Slovenský Komlôš po Békešskej Čabe stal ďalším kultúrnym centrom Slovákov v juhovýchodnom Maďarsku. Komlôšania si tak dodnes vážia dedičstvo predkov, strážia si ich ako svoje staré hmotné i nehmotné pamiatky.

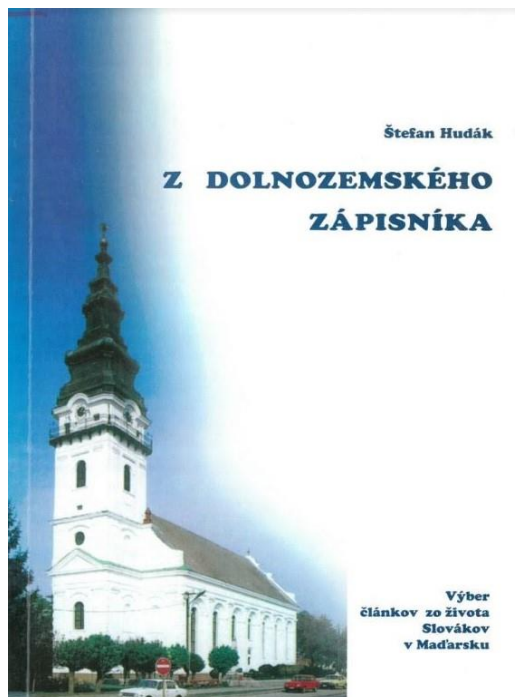
Takýmito pozoruhodnosťami sú aj Slovenské národné noviny, v ktorých sa nezriedka objavili (vd'aka najmä evanjelickým farárom a učiteľom) aj príspevky z Dolnej zeme. Jednotlivé tematické celky pritom možno rozdeliť do troch kategórií: prvá píše o vážnych témach – napríklad o postavení novej školy, druhá o pomadžarčovaní komlôšskej inteligencie – pričom pospolitý ľud zostáva verný svojmu rodu, tretia komické články – napríklad o nadmernom pití alkoholu. Boli to vlastne rôzne dobové postrehy a zaujímavosti z kultúrnej, spoločenskej a hospodárskej oblasti. Z nášho aspektu bola dôležitá rubrika s názvom Dopisy v Národnom hlásniku, do ktorej často písali aj jednoduchí dopisovatelia o slovenských osadách na Dolnej zemi. Autor pritom spomína niekoľko listov s problémami predkov (Békešská Čaba, Níredháza, Veľký Bánhedeš). Pri všetkých troch osídleniach vyzdvihuje milotu slovenskej reči, pevnú vieru v Boha a kultúrnu vyspelosť mikrospoločensťva (čitateľský, úverový, potravný spolok). Prirodzene, do popredia sa aj tentoraz dostáva jazyková otázka: páni chcú jednoduchý ľud pomadžarčiť, ale nejako im to nejde; slovenské školy sú preplnené, v kostoloch je plno ľudí, ale práve na maďarských bohoslužbách málo. Pritom „... rozvláčili po maďarských novinách, že sme panslávi, buriči, keď sme sa pridržovali svojej reči. Boli sme si zvolili farára, ktorý po slovensky dobre vie, rodom je Slováč, ale ináč tuhý Maďar, a chcel nám služby Božie pomadžarčiť... My svoju vlasť aspoň tak milujeme ako naši páni, ale reč našu si nepustíme a budeme si ju brániť.“ [9] Zrkalom takéhoto 'obrodného procesu' bola a je pars pro toto mesto Békešská Čaba s rozvíjajúcim sa (slovenským) priemyslom, agrárnou politikou, spolkovou činnosťou, školami i podujatiami národ(nost)ného charakteru.

Jednotlivé novinové príspevky-články zo života Slovákov v Maďarsku, ktoré Štefan Hudák publikoval časopisecky i knižne, sú z hľadiska prehlbovania poznania dolnozemskeho života Slovákov veľmi cenné, veď v ňom podal historické a literárne svedectvo o svojom videní sveta. Aj preto si zaslúžia pozornosť aj dnes.

Literatúra

- [1] HUDÁK, Š. Priechrstie spomienok na prvé kontakty medzi dolnozemskými Slováčmi. In: *Ludové noviny* (11. apríl 1996), s. 11. O tom bližšie pozri: <http://pitvaros.sk/sk/wp-content/uploads/2018/05/008.jpg>, resp. <http://pitvaros.sk/sk/wp-content/uploads/2018/05/009.jpg>
- [2] HUDÁK, Š. Náboženský život našich predkov. In: *Z dolnozemskeho zápisníka*. Zvolen : KM press, 1997, s. 36. ISBN 80-9670002-1-9.
- [3] HUDÁK, Š. Slovenčina moja... Ako som vlastnými silami vnikal do tajov slovenskeho pravopisu. In: *Ludové noviny* (27. júl 2000), s. 4.
- [4] HUDÁK, Š. Na Kochanovskom sálaši. In: *Z dolnozemskeho zápisníka*. Zvolen : KM press, 1997, s. 83. ISBN 80-9670002-1-9.
- [5] Tamže, s. 87 – 88.
- [6] HUDÁK, Š. Keď sa junač roztratí... Potulky Jána Kollára na Dolnej zemi v mladších rokoch. In: *Ludové noviny* (3. september 1998), s. 4.
- [7] HUDÁK, Š. Sarvašské školy v zrkadle histórie. In: *Z dolnozemskeho zápisníka*. Zvolen : KM press, 1997, s. 28. ISBN 80-9670002-1-9.
- [8] HUDÁK, Š. Štefánik na Sarvaši. In: *Z dolnozemskeho zápisníka*. Zvolen : KM press, 1997, s. 31. ISBN 80-9670002-1-9.
- [9] HUDÁK, Š. Ako sme písali pred 90 rokmi. In: *Z dolnozemskeho zápisníka*. Zvolen : KM press, 1997, s. 21. ISBN 80-9670002-1-9.

OBRAZOVÉ PRÍLOHY



Príloha č. 1 – Titulná strana knižnej publikácie Štefana Hudáka

1985
Dňa 10. júla 1985

Vážený pán Kulík!

Konečne teda uverejnila svetlo
sveta knižka „Oavemy rovin“. I ja
som ju dostal pred mesiacom. Le-
kove sa mi páči. Aj tie ilustra-
cie sú do nej akoby šité.

Obraciam sa na Vás však v inej
veci. Šteľe mičky v februári mi
telefónovala z Bratislavy (z ústa-
vu Matice slovenskej) istá pánka,
ktorá pýtala od mňa podne číslo
občianskeho preukazu. Ten koľko ho-
nora. Ja som však ešte čiaden
honora nedostal. Mičky som bol na
tie peniare tak dražšie odkázaný,
ale u nás sa vyzmenila práčová dru-
čivatelka a už pomojeden honora
z Vaniáci Československých rozhlasu

Príloha č. 2 – Rukopis Štefana Hudáka
(zdroj: fond Krajanského múzea Matice slovenskej)

<https://doi.org/10.36007/4973.2024.203>

DUNASZERDAHELY KÉTNYELVŰSÉGE

Szabolcs SIMON¹

Abstract

The aim of the research on which our paper is based is to create a „map” of the bilingualism of Dunajská Streda. Two autochthonous nationalities live in the city, which has a Hungarian majority. The research is rooted in a fieldwork made by the method of questionnaire survey, and examines socio-linguistic, sociological and socio-psychological variables. An important viewpoint of the research is to define the nationality and the first language of the informants, since the aim of the project is to make a diagnosis on the orientations and opinions of them, and to make clear their attitude to the bilingualism, national autodefinition and the assimilative tendencies of the settlement.

Keywords

ethnic komposition, bilingualism, informants, sociolinguistic survey, Hungarian speaker's community in Slovakia, linguistic and sociolinguistic variable

BEVEZETÉS²

Dolgozatunk tárgya Dunaszerdahely város kétnyelvűségének bemutatása, mind a magyar, mind a szlovák nemzetiségűek/anyanyelvűek szempontjából. A tanulmány első részében bemutatjuk a várost, a vizsgálat módszerét és az adatközlőket. Felmérésünkben a nyelvhasználat különféle kérdéseivel foglalkozunk; képet nyújtunk az adatközlők anyanyelvi és másodnyelvi ismereteiről, a magyar és a szlovák nyelv használatának elterjedtségéről a közéleti és a családi nyelvhasználatban (vö. Lampl 2011), az adatközlők idegen nyelvi ismereteiről és egyebekről. A kutatás eredményeit statisztikai adatokkal illusztráljuk, és a jobb áttekinthetőség céljából táblázatokban is bemutatjuk.

1. Néhány adat Dunaszerdahely városáról és történelméről

Dunaszerdahely (szlovákul *Dunajská Streda*, németül *Niedermarkt*, héberül יְלִדָּה) magyar többségű város Szlovákiában, a Nagyszombati kerület Dunaszerdahelyi járásának székhelye, a Csallóköz központja. Pozsonytól 48 km-re délkeletre, a Csallóköz szívében fekszik.

A mai város területe több korábbi településből jött létre. Ezek: Szerdahely, Bazsótejed, Csótfalva, Előtejed vagy Kistejed, Enyed, Lidértejed, Nemesszeg, Ollétejed (Mliečany), Pódafa Zöldfasor része, Pódatejed egy része, Pókatelek, Rény, Sikabony (Malé Blahovo), Sóssziget, Újfalu.

¹ Simon Szabolcs, PhD. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, simons@ujss.sk

² A tanulmány a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gamma 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 második világháborúban a német megszállás idején (1944 júniusában) a város lakosságának közel felét alkotó zsidó közösséget (mintegy háromezer fő) elhurcolták.

1960-ban ismét várossá nyilvánították, ekkor csatolták ismét hozzá az addig különálló Sikabony települést is (1939-ben már egyszer összevonták). A város a közel 120 ezer lelket számláló Dunaszerdahelyi járás legjelentősebb kulturális, közigazgatási és gazdasági központja. Pozsony közelségének köszönhetően (mindössze 37 km) igen dinamikusan fejlődik. Forrás: [Dunaszerdahely – Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Dunaszerdahely)

1.1. Dunaszerdahely város demográfiai adatairól

2011-ben 22 477 lakosából 16 752 magyar és 4 373 szlovák volt. Anyanyelvi adatok szerint: 17 813 magyar, 3 343 szlovák, 488 cigány, 607 fő nem válaszolt.

2021-ben 23 044 lakosából 16 577 (+579) magyar, 4 386 (+438) szlovák, 87 (+399) cigány, 4 (+7) ruszin, 331 (+35) egyéb és 1 659 ismeretlen nemzetiségű volt. Forrás: [Dunaszerdahely – Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Dunaszerdahely)

2. A felmérés módszere, az adatközlők bemutatása

A terepmunka során az volt a célunk, hogy 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 az adatközlőket a kutatáshoz készült kérdőívvel. Az adatközlők a kétféle, magyar és szlovák nyelvű kérdőív közül választhattak. A kutatás során az volt a cél, hogy a felmérésben – lehetőség szerint – nők és férfiak egyaránt vegyenek részt, hasonló arányban, illetve, a fiatal, középkorú és idősebb korcsoport is képviselve legyen a mintában, lehetőség szerint szintén arányosan. Ezenkívül szempont volt még az is, hogy iskolázottság szerint is rétegzett legyen a minta; vagyis felső-, közép- és alacsony iskolázottsággal rendelkező személyek is legyenek benne. A 40 magyar és 40 szlovák nyelven kitöltött kérdőív által felgyűjtött adatok nem tekinthetők reprezentatívnak.

A kérdőív 29 kérdést tartalmaz, magyar és szlovák nyelvű változatban készült el. A kétféle változat teljes mértékben megegyezik egymással. A kérdőív magyar változatában a legtöbb kérdés, természetesen, a magyar – mint az adatközlők feltételezett első nyelve – 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.

2.1. A kutatási minta

A kérdőíveket összesen 80 személy töltötte ki, ebből 41 nő és 39 férfi. A magyar kérdőívet kitöltők közül 24 nő és 16 férfi, a szlovák kérdőívet kitöltők közül 17 nő és 23 férfi.

A magyar kérdőívet kitöltő adatközlők állandó lakhelye: 26 Dunaszerdahely (Dunajská Streda), 7 Felsőpatony (Horná Potôň), 2 Királyfiakarcsa (Kráľovičové Kračany), 1–1 Nagymegyér (Veľký Meder), Etrekarcsa (Etreho Kračany), Nagyudvarnok (Veľké Dvorníky), Albár (Dolný Bar), Nyékvárkony (Vrakúň).

A szlovák adatközlők állandó lakhelye: 32 Dunaszerdahelyi járás, 5 Komáromi járás, 2 Érsekújvári járás, 1 Sellyei járás. A járás megjelölésén kívül egyik esetben sincs falu/város pontosan megnevezve.

Adatközlők	Férfiak	%	Nők	%	Σ	%
Magyar kérdőívet választó adatközlők	16	40%	24	60%	40	100%
Szlovák kérdőívet választó adatközlők	23	57,5%	17	42,5%	40	100%

1. táblázat: *Az adatközlők nemek szerinti megoszlása*

Kutatásunkban alapvetően három korosztályt jelöltünk meg célcsoportként. Az alábbi 3. táblázatban láthatjuk, hogy mind a „magyar” mind a „szlovák” válaszadók körében képviselve volt a fiatal, a középkorú és az idősebb korosztály is. Némiképp meglepő, hogy a szlovák kérdőívet kitöltők körében túlnyomó többségben fiatalok vannak, 29 (72,5%) adatközlő. A magyar kérdőívet is főként fiatalok töltötték ki 19 (47,5%), azonban ez az aránytalanság nem annyira jelentős, mint a másik csoportban. Az adatok azt is mutatják, hogy a fiatalok inkább a szlovák nyelvű kérdőívet választották, függetlenül az anyanyelvüktől. Ez a körülmény a szlovák nyelv magasabb presztízsére enged következtetni.

Életkor	Magyar kérdőívet kitöltő adatközlők	%	Szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők	%	Σ	%
15 – 34	19	47,5%	29	72,5%	19	47,5%
35 – 54	13	32,5%	10	25%	13	32,5%
55 – 65+	8	20%	1	2,5%	8	20%
Σ	40	100%	40	100%	40	100%

2. táblázat: *Az adatközlők életkor szerinti megoszlásban*

2.2. Az adatközlők iskolai végzettsége

A 4. táblázatban láthatjuk, hogy a magyar és a szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők többsége középfokú végzettséggel rendelkezik. A magyar kérdőívet kitöltő adatközlők körében többen rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, mint szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők körében. Kissé meglepő adat, hogy felsőfokú végzettséggel több magyar kérdőívet kitöltő adatközlő rendelkezik, mint szlovák nyelvűt kitöltő; arányuk 18:11 (45,0% : 27,5%). Ismeretes azonban, hogy országos viszonylatban fordított a helyzet.

Iskolai végzettség	Magyar kérdőívet kitöltő adatközlők	%	Szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők	%	Σ	%
alapfokú	2	5%	2	5%	4	5,0%
középfokú	20	50%	27	67,5%	47	58,8%
felsőfokú	18	45%	11	27,5%	29	36,3%
Σ	40	100%	40	100%	80	100%

3. táblázat: *Az adatközlők iskolai végzettség szerinti megoszlásban*

2.3. Az adatközlő nemzetisége

Az 5. táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar kérdőívet kitöltő adatközlők valamennyien magyar nemzetiségűnek vallották magukat, a szlovák kérdőívet kitöltők közül viszont 15-en (37,5%) magyar nemzetiségűnek vallották magukat. Ugyanakkor minden adatközlő feltüntette a nemzetiségi hovatartozását.

Az eredmények azt tükrözik, hogy a nemzetiségi hovatartozás és az első nyelv (anya-nyelv) kategóriái nem esnek egybe Dunaszerdahely esetében sem (lásd még a 6. táblázatban; vö. Bauko 2015, Mrva–Szilvássy 2011, Pusztay 2017). Az a tény, hogy szlovák nyelvű kérdőívet választott 15 magyar nemzetiségű adatközlő, arra enged következtetni, hogy a csoportba tartozó személyek szlovák nyelvbéli kompetenciái fejlettebbek, mint a magyarbeliek. Valószínű, hogy szüleik, családtagjaik révén magyar nemzetiségű, azonban szlovák domináns nyelvű egyénokről lehet szó, ill. vegyes házasságból származókról. Az sem zárható ki, hogy magyar szülőktől származnak ezek az adatközlők, nemzetiségük tekintetében azonban inkább szlovák attitűddel rendelkeznek. Ezzel összefüggésben szintén feltételezhető, hogy a csoport tagjai, még inkább azok leszármazottai, hajlamosabbak az asszimilációra (vö. Kiss Zita 2018, Sorbán 2014, Tóth 2019). Ebben bizonyára a többségi szlovák nyelven történt iskolai oktatásnak is szerepe van.

Az adatközlő nemzeti-sége	Magyar kérdő-ívet kitöltő adatközlők	%	Szlovák kér-dőívet kitöltő adatközlők	%	Σ	%
Magyar	40	100%	15	37,5%	55	68,8%
Szlovák	0	0%	25	62,5%	25	31,3%
Σ	40	100%	40	100%	80	100%

4. táblázat: Az adatközlők nemzetiség szerinti megoszlásban

Az negyedik táblázatban a 80 adatközlő adatait vettük figyelembe, amelyből láthatjuk, hogy adatközlőinknek több mint a fele, 55 (68,8%-a) magyar nemzetiségű, 25 (31,3%-a) pedig szlovák nemzetiségű. A magyar kérdőívet kitöltők 100%-ban magyar nemzetiségűnek vallják magát. A szlovák kérdőívet kitöltők adatközlők közül 15 (37,5%) magyar, 25 (62,5%) pedig szlovák nemzetiségű. A fenti adatok tovább erősítik azt a feltételezést, hogy a fiatalok körében a szlovák nyelvnek nagy presztízse van.

2.4. Az adatközlők anyanyelve³

A magyar nyelvű kérdőívet kitöltő adatközlők közül mind a 40-en (100%) magyar nemzetiségűek és magyar anyanyelvűek is. Ugyanakkor a szlovák nyelvű kérdőívet kitöltők közül 15-en (37,5%) magyar nemzetiségűek és ugyanannyian, 15-en, magyar anyanyelvűek (37,5%) is. 25-en (62,5%) pedig szlovák anyanyelvűek és ugyanannyian szlovák nemzetiségűek.

Első nyelv (anyanyelv)	Magyar kérdő-ívet kitöltő adatközlők	%	Szlovák kér-dőívet kitöltő adatközlők	%	Σ	%
magyar	40	100%	15	37,5%	55	68,8%
szlovák	0	0%	25	62,5%	25	31,3%
Σ	40	100%	40	100%	80	100%

5. táblázat: A magyar és szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők anyanyelv szerinti bontásba

³ A szlovákiai magyarok kódkészletéhez, nyelvhasználati problémáikhoz vö. pl. Lanstyák 2018, Misad 2019, Simon 2010, 2017, Szarka 2009.

Az összes 80 adatközlőből 55 (68,8%) adatközlő magyar anyanyelvű, 25 (31,3%) pedig szlovák. Ezek az adatok megegyeznek a nemzetiség megvallására vonatkozó adatokkal, vagyis 55 adatközlő magyar nemzetiségűnek, 25 szlováknak vallotta magát. A fenti adatokból kitűnik, hogy a magukat magyar első nyelvűnek (anyanyelvűnek) vallók száma ugyanakkora, mint a magukat magyar nemzetiségűnek vallóké.

Ez az adat kissé ellentétben áll az elvárásainkkal. A szlovákiai magyarok körében az anyanyelvi hovatartozás szoros kapcsolatban áll a nemzetiségi hovatartozással, ugyanakkor a kettő nem esik egybe. Az utóbbi, 2021-es népszámlálási adatok szerint a Szlovákiában élő személyek 7,75%-a magyar identitásúnak jelölte meg magát a nemzetiségre vonatkozó első kérdésnél. Az állampolgárok 8,5%-ának pedig magyar az anyanyelve (462 175 személy) (vö. Czímer 2022b). A jelen esetben azonban az említett két kategória teljesen átfedődik.

2.5. A köznyelv, standard, nemstandard és a nyelvjárás fogalmához

A *standard*, vagy *sztenderd* fogalmát mint szociolingvisztikai terminust Kontra Miklós (Kontra 2006: 578–579) a következőképpen határozza meg⁴:

„A standard magyar az a dialektus, amelyet az írott szövegekben többnyire használnak, amelyet a művelt magyar beszélők beszélnek, és amelyet a magyarul tanuló idegen ajkúaknak tanítanak. E változat szókincsét és nyelvtanát szótárakban, ill. nyelvtanokban kodifikálják. Vagyis ez a kodifikált norma. Nem azonos azzal, amit a magyar nyelvészek a szakirodalom zömében irodalmi nyelvnek vagy köznyelvnek neveznek [...]”

Hasonló megfogalmazás olvasható Peter Trudgilltől is, aki szerint egyetlen kiválasztott kiejtésváltozat, amely ehhez a dialektushoz, vagyis nyelvváltozathoz társulna, nem létezik, de szókincsét és nyelvtanát szótárakban kodifikálták. A standard/sztenderd magyar több kutató véleménye szerint *többközpontú sztenderd*, amelyhez több, egymástól valamelyest különböző standard nyelvváltozat tartozik, így a Szlovákiában, Vajdaságban, Erdélyben, Kárpátalján beszélt standard. Az összes többi nyelvváltozat – így a nyelvjárásoké is – gyűjtőneve *nemstandard/nemsztenderd magyar* (vö. Trudgill 1997: 77).

2.6. A helyi nyelvjárás

A kutatópont a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárasi régióba (vö. Menyhárt–Presinszky–Sándor 2009: 125–127), ezen belül a csallóközi–szigetközi nyelvjárás csoportba tartozik. Ennek „területe jól körülhatárolható: a Csallóköz (kivéve annak északnyugati sarka, mely a Szenc környéki nyelvjárászigethez tartozik) és a Mátyusföld Vágtól nyugatra eső része alkotja (vö. Kálmán 1966: 71–72.) A terület egységessége mellett a nyelvjárás csoportot a nyelvi egységesség is jellemzi (vö. Imre 1971: 348)” (Menyhárt–Presinszky–Sándor 2009: 125; Presinszky 2011: 202).

2.7. Az adatközlők hozzátartozóinak anyanyelve

A magyar nyelvű kérdőívet választó adatközlők hozzátartozói túlnyomó többségben magyar anyanyelvűek. Az apák esetében 92,5%-ban, az anyák esetében 97,5%-ban (vö. a 7. táblázatban).

A szlovák nyelvű kérdőívet választó adatközlők hozzátartozóinak jelentős része szintén magyar anyanyelvű; az apák közül 13 (32,5%), az anyák közül 24 (60,0%). Noha a szlovák kérdőívet kitöltők szüleinek jelentős része magyar anyanyelvű, gyermekeiknek, az adatközlők-

⁴ A *standard/sztenderd* értelmezéséhez vö. még Lanstyák 2018, Tolcsvai 2016.

nek már jóval több, mint a fele 25 (62,55%) szlovák anyanyelvű, ill. a másik részének 15 (37,5%) is domináns nyelve lehet a szlovák. Valószínűsíthető, hogy ők szlovák tannyelvű iskolában folytatták tanulmányaikat. Az érdekeség kedvéért jegyezzük meg, hogy anyai ágon a nagyszülőknek – nagymama 25 (62,5%), nagypapa 23 (57,5%) – magyar (volt) az anyanyelve (vö. a 8. táblázatban).

2.7.1. Magyar kérdőívet kitöltő adatközlők válaszai

Hozzá tartozó	Szlovák anyanyelvű	%	Magyar anyanyelvű	%	Egyéb	%	Σ	%
Apa	3	7,5	37	92,5	0	0	40	100
Anya	1	2,5	39	97,5	0	0	40	100
Nagyapa (apai ág)	4	10	36	90	0	0	40	100
Nagyanya (apai ág)	4	10	36	90	0	0	40	100
Nagyapa (anyai ág)	1	2,5	39	97,5	0	0	40	100
Nagyanya (anyai ág)	1	2,5	39	97,5	0	0	40	100

6. táblázat: A magyar kérdőívet kitöltők hozzátartozóinak anyanyelve

2.7.2. Szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők válaszai

Hozzá tartozó	Szlovák nyelv	%	Magyar nyelv	%	Egyéb nyelv	%	Nincs válasz	%	Σ	%
Apa	27	67,5	13	32,5	0	0	0	0	40	100
Anya	16	40	24	60	0	0	0	0	40	100
Nagyapa (apai ág)	23	57,5	17	42,5	0	0	0	0	40	100
Nagyanya (apai ág)	23	57,5	16	40	0	0	1	2,5	40	100
Nagyapa (anyai ág)	17	42,5	23	57,5	0	0	0	0	40	100
Nagyanya (anyai ág)	15	37,5	25	62,5	0	0	0	0	40	100

7. táblázat: A szlovák kérdőívet kitöltők hozzátartozóinak anyanyelve

3. A felmérés adatainak bemutatása

3.1. A válaszadók nyelvtudásának szintje

Felmérésünkben fontosnak tartottuk megvizsgálni azt a kérdést, hogy milyen a magyar és a szlovák köznyelv és a helyi nyelvjáráások ismeretének szintje az adatközlők körében, önbevallásuk alapján (vö. Tóth 2020). Az erre vonatkozó adatokat az alábbi 8. és a 9. táblázat tartalmazza.

3.1.1. Magyar kérdőívet kitöltők – magyar nyelv ismeretének szintje

nyelv- változat/ tudásszint	egyáltalán nem tudom						közép- érték		tökéletesen tudom						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Magyar köznyelv	0	0	0	0	0	0	2	5	7	17,5	14	35	17	42,5	0	0	40	100
Nyelvjárás	5	12,5	1	2,5	2	5	9	22,5	9	22,5	7	17,5	5	12,5	2	5	40	100

8. táblázat: Magyar kérdőívet kitöltők magyar nyelv ismeretének szintje

Az adatközlők önbevallásán alapuló adatok szerint a magyar kérdőívet kitöltők többsége magas szinten ismeri és használja mind a magyar köznyelvet, mind a helyi nyelvjárást. Tudja (5–7. szint) 38 (95,0%) adatközlő a magyar köznyelvet. Ketten (5%) közepesen tudják, és 0 (0,0%) azoknak az aránya, akik nem ismerik ezt a nyelvváltozatot. A nyelvjárás esetében hasonló adatokat kaptunk, 21-en (52,5%) a „tudom” (5–7. szint) választ jelölték meg. A számunkra ismert nyelvjárásokat a következőképpen nevezték meg: csallóközi (15 adatközlő, 37,5%), dunaszerdahelyi (7 adatközlő, 17,5%), dunántúli (3 adatközlő, 7,5%), palóc (3 adatközlő, 7,5%), nyugat-szlovák (1 adatközlő, 2,5%), dél-szlovák (1 adatközlő, 2,5%). 9 (22,5%) adatközlő közepesnek értékelte tudását, és 8-an (20%) vélekedtek úgy, hogy nem tudják (1–3. szint) a nyelvjárást. Az adatokból az is kitűnik, hogy az adatközlők köznyelvbéli kompetenciái sokkal jobbák, mint a nyelvjárásbeli. A köznyelvet tudja (5–7. szint) 38 (95,0%), a nyelvjárást pedig 21 (52,5%) adatközlő.

3.1.2. Szlovák kérdőívet kitöltők – szlovák nyelv ismeretének szintje

nyelv- változat	egyáltalán nem tudom						közép- érték		tökéletesen tudom						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Szlovák köznyelv	0	0	0	0	1	2,5	0	0	9	22,5	17	42,5	13	32,5	0	0	40	100
Nyelvjárás	13	32,5	8	20	8	20	4	10	4	10	2	5	1	2,5	0	0	40	100

9. táblázat: A szlovák nyelvtudás szintje az adatközlők önbevallása alapján (szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők)

Az adatközlők önbevallásán alapuló adatok szerint a szlovák kérdőívet kitöltők közül 13 (32,5%) a legmagasabb szinten ismeri és használja a szlovák köznyelvet; a helyi szlovák nyelvjárást ugyanakkor csak 1 (2,5%). A *tökéletesen tudom* (7. szint) lehetőséget választó adatközlőkhöz képest a kisebb mértékű tudást (6. szint) jelölte meg 17 (42,5%) adatközlő a köznyelv esetében. A helyi nyelvjárás esetében ez az érték szintén jóval kevesebb, 2 (5,0%) adatközlőnél tapasztalható. Az adatokból az is kitűnik, hogy az adatközlők köznyelvbéli ismeretei sokkal jobbák, mint a nyelvjárásbeli. A köznyelvet tökéletesen tudja (5–7. szint) 39 adatközlő (97,5%), a nyelvjárást pedig 7 (17,5%) adatközlő. A legtöbb adatközlő a „dunaszerdahelyi” (12 adatközlő, 30%) és a „pozsonyi” (8 adatközlő, 20%) nyelvjárást tüntette fel mint számára ismertet. Felmerülnek még 1–1 adatközlőknél a kelet-szlovák (východoslovenské nárečie), nyugat-szlovák (západoslovenské nárečie), az erdőhádi (záhorské nárečie; ez a nyugat-szlovák nyelvjárás egyik főbb nyelvjárási területe), a nagyszombati

(trnavské nárečie; a nyugat-szlovák nyelvjárás egyik fő nyelvjárasi területe) nyelvjárások. A szlovák nyelvjárások szintén jóval kevésbé ismertek az adatközlők körében. A tapasztalható különbség jóval nagyobb, mint ugyanezen magyar nyelvváltozatok esetében. A dunaszerdahelyi adatok azt mutatják, hogy a nyelvjárások nincsenek túlságosan elterjedve a térségben.

3.2. Az adatközlők nem elsőnyelvi ismeretének szintje, önbevallás alapján

A magyar és a szlovák köznyelv és a helyi nyelvjárások ismeretének szintjén kívül felmérésünk arra is kiterjedt, hogy milyen idegen nyelve(ke)t tudnak az adatközlők és milyen szinten beszélnek az(oka)t. A magyar kérdőívet kitöltők az anyanyelvük és a szlovák másodnyelvük mellett az angol nyelvet használják. Angolul a 40-ből 3 adatközlő kiválóan (7-es szint) beszél, némi meglepetésre, csehül, németül például viszont ilyen szinten egyetlen adatközlő sem (vö. a 12. táblázatban).

nyelv- haszná- lat	egyáltalán nem tudom						közép- érték		tökéletesen tudom						nem választott		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Angol nyelv	7	17,5	3	7,5	5	12,5	4	10	9	22,5	7	17,5	3	7,5	2	5	40	100
Magyar nyelv	1	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	37	92,5	40	100
Szlovák nyelv	1	2,5	1	2,5	2	5	9	22,5	13	32,5	11	27,5	3	7,5	0	0	40	100
Német	5	12,5	4	10	13	32,5	6	15	7	17,5	1	2,5	0	0	4	10	40	100
Francia	30	75	3	7,5	2	5	1	2,5	0	0	0	0	0	0	4	10	40	100
Spanyol	30	75	3	7,5	1	2,5	2	5	0	0	0	0	0	0	4	10	40	100
Orosz	24	60	3	7,5	6	15	2	5	1	2,5	1	2,5	0	0	3	7,5	40	100
Lengyel	29	72,5	2	5	1	2,5	2	5	0	0	1	2,5	0	0	5	12,5	40	100
Cseh	9	22,5	6	15	7	17,5	5	12,5	8	20	1	2,5	0	0	4	10	40	100
Egyéb	15	37,5	0	0	2	5	1	2,5	1	2,5	0	0	0	0	21	52,5	40	100

10. táblázat: Az adatközlők nem elsőnyelvi ismeretének szintje, magyar kérdőívet kitöltők

Megjegyzés: 2 adatközlő egyéb nyelv használatát is megjelölte: egyik a horvát, a másik adatközlő az olasz nyelvet használja.

A szlovák kérdőívet kitöltők a szlovák mellett kiváló nyelvismerettel (7-es szint) rendelkeznek a magyarból (14-en; 35,0%) a csehből (4-en; 10,0%), az angolból (5-en; 12,5%), a németből (1), a spanyolból (1). Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a „szlovák” csoport különféle nyelvekből való ismeretei fejlettebbek és színesebb képet mutatnak (vö. a 13 táblázatban).

nyelv- hasz- nálat	egyáltalán nem tudom						közép- érték		tökéletesen tudom						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Angol nyelv	1	2,5	1	2,5	8	20	8	20	6	15	11	27,5	5	12,5	0	0	40	100
Magyar nyelv	3	7,5	7	17,5	10	25	3	7,5	0	0	3	7,5	14	35	0	0	40	100
Szlovák nyelv	2	5	0	0	1	2,5	3	7,5	2	5	2	5	9	22,5	21	52,5	40	100
Német	7	17,5	11	27,5	6	15	6	15	8	20	1	2,5	1	2,5	0	0	40	100
Francia	27	67,5	8	20	1	2,5	3	7,5	0	0	1	2,5	0	0	0	0	40	100
Spanyol	28	70	7	17,5	3	7,5	0	0	1	2,5	0	0	1	2,5	0	0	40	100
Orosz	22	55	7	17,5	3	7,5	4	10	3	7,5	1	2,5	0	0	0	0	40	100
Lengyel	20	50	12	30	3	7,5	3	7,5	1	2,5	0	0	0	0	1	2,5	40	100
Cseh	1	2,5	3	7,5	1	2,5	8	20	13	32,5	10	25	4	10	0	0	40	100
Egyéb	23	57,5	1	2,5	0	0	2	5	0	0	0	0	0	0	14	35	40	100

11. táblázat: *Az adatközlők nem elsőnyelvi ismeretének szintje, szlovák kérdőívet kitöltők*
Megjegyzés: 1 adatközlő feltüntette az arab nyelvet, amelyet csak nagyon kis mértékben ismer (1. szint).

3.3. Családi környezetben megjelenő standard és nyelvjárás változatok

Felmérésünkben a családi kommunikációban megjelenő nyelvváltozatok (köznyelv, helyi nyelvjárás, egyéb) elterjedtségéről is képet kaptunk. Az ide vágó adatok összegzését az alábbi táblázatok tartalmazzák.

3.3.1. Milyen gyakran beszél magyar köz- és irodalmi nyelven családi környezetben – magyar kérdőívet kitöltő adatközlők válaszai

Magyar	soha						közép- érték		nagyon gyakran						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Nagyapa (apai)	9	22,5	0	0	1	2,5	1	2,5	2	5	5	12,5	15	37,5	7	17,5	40	100
Nagyanya (apai)	7	17,5	0	0	0	0	4	10	1	2,5	5	12,5	16	40	7	17,5	40	100
Nagyapa (anyai)	5	12,5	0	0	2	5	2	5	2	5	4	10	18	45	7	17,5	40	100
Nagyanya (anyai)	5	12,5	0	0	1	2,5	4	10	0	0	4	10	19	47,5	7	17,5	40	100
Apa	6	15	0	0	1	2,5	1	2,5	5	12,5	3	7,5	21	52,5	3	7,5	40	100
Anya	3	7,5	1	2,5	1	2,5	2	5	0	0	8	20	25	62,5	0	0	40	100
Gyermeke	3	7,5	0	0	0	0	0	0	1	2,5	6	15	21	52,5	9	22,5	40	100

Párja	4	10	1	2,5	1	2,5	2	5	4	10	3	7,5	24	60	1	2,5	40	100
-------	---	----	---	-----	---	-----	---	---	---	----	---	-----	----	----	---	-----	----	-----

12. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő magyar köznyelven családi környezetben a családtagjaival (magyar kérdőívet kitöltők)*

Magyar köznyelven az adatközlők több, mint a fele beszél családtagjaival. Az adatközlők válaszai arról tanúskodnak, hogy a magyar köznyelvet a leggyakrabban (7. szint) az édesanyjukkal 25 (62,5%), a párjukkal 24 (60,0%), a nagyanyjukkal (anyai ágon 19-en, 47,5%) való kommunikációban használják az adatközlők. A gyerekeikkel 21 (52,5%) és az apjukkal való kommunikáció adatai megegyeznek.

Inkább gyakran – nagyon gyakran (5–7. szint) 22 adatközlő (55,0% – nagyapával, apai ág), 22 adatközlő (55%, nagyanyával, apai ág), 24 adatközlő (60%, nagyapával, anyai ág), 23 adatközlő (57,5%, nagyanyával, anyai ág), 29 adatközlő (72,5%, apjával), 33 adatközlő (82,5%, anyjával), 28 adatközlő (70,0%, gyermekével), 31 adatközlő (77,5%, párjával) beszél családtagjaival. Megállapíthatjuk, hogy az adatközlők családi kommunikációjában erőteljesen jelen van a magyar köznyelv.

3.3.2. Milyen gyakran beszél magyar nyelvjárásban családi környezetben

Nyelvjárás	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem választott		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Nagyapa (apai)	17	42,5	3	7,5	2	5	4	10	4	10	3	7,5	0	0	7	17,5	40	100
Nagyanya (apai)	15	37,5	4	10	6	15	3	7,5	4	10	1	2,5	0	0	7	17,5	40	100
Nagyapa (anyai)	18	45	2	5	2	5	5	12,5	4	10	2	5	0	0	7	17,5	40	100
Nagyanya (anyai)	18	45	1	2,5	1	2,5	6	15	4	10	2	5	1	2,5	7	17,5	40	100
Apa	19	47,5	0	0	1	2,5	4	10	5	12,5	4	10	2	5	5	12,5	40	100
Anya	17	42,5	0	0	2	5	1	2,5	6	15	6	15	5	12,5	3	7,5	40	100
Gyermek	19	47,5	0	0	0	0	4	10	4	10	0	0	4	10	9	22,5	40	100
Párja	18	45	0	0	1	2,5	3	7,5	4	10	4	10	7	17,5	3	7,5	40	100

13. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő magyar nyelvjárásban családi környezetben családtagjaival (magyar kérdőívet kitöltők)?*

A helyi magyar nyelvjárást a leggyakrabban (7. szint) a párjukkal 7 (17,5%), az édesanyjukkal 5 (12,5%) és a gyerekeikkel 4 (10,0%) való kommunikációban használják az adatközlők. Ez azt jelenti, hogy családi kommunikációjukban erőteljesen jelen van a helyi magyar nyelvjárás is, a köznyelv mellett. A köznyelv és a helyi nyelvjárás használatát összevetve azonban, az adatokból kitűnik, hogy a köznyelv szerepe jelentősebb a családi nyelvhasználatban, mint a nyelvjárásé. Nyelvjárásban az adatközlőknek kevesebb, mint a fele beszél (5–7.

szint) a családtagjaival (30–40%), a legtöbben az édesanyjukkal 17 (42,5%). Figyelemfelkeltő adat, hogy 9 adatközlő nem közölt adatot arról, hogy használja-e a nyelvjárást gyermekével.

3.3.3. Milyen gyakran beszél más nyelven, mint a magyar, családi környezetben

Más nyelv	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem választott		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Nagyapa (apai)	28	70	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	4	10	6	15	40	100
Nagyanya (apai)	30	75	1	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7,5	6	15	40	100
Nagyapa (anyai)	33	82,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	6	15	40	100
Nagyanya (anyai)	34	85	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	5	12,5	40	100
Apa	32	80	1	2,5	2	5	0	0	0	0	0	0	3	7,5	2	5	40	100
Anya	36	90	1	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	1	2,5	40	100
Gyermeke	30	75	0	0	3	7,5	0	0	0	0	0	0	0	0	7	17,5	40	100
Párja	37	92,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	2	5	40	100

14. táblázat: Az adatközlők más nyelven mint a magyar, való kommunikációjának gyakorisága családi környezetben

Más nyelv mint a magyar használatával kapcsolatban 7 adatközlő tüntette fel a szlovák nyelvet, 1 adatközlő az angolt. Az adatok arra utalnak, hogy az illető adatközlők családjában két-/többnyelvű kommunikáció zajlik.

3.3.4. A magánérinkezésben megjelenő nyelvváltozatok elterjedtsége a szlovák nyelvű kérdőívet kitöltő adatközlők körében

Szlovák	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem választott		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Nagyapa (apai)	10	25	3	7,5	2	5	1	2,5	1	2,5	4	10	19	47,5	0	0	40	100
Nagyanya (apai)	13	32,5	2	5	2	5	1	2,5	2	5	1	2,5	19	47,5	0	0	40	100
Nagyapa (anyai)	15	37,5	1	2,5	6	15	2	5	1	2,5	3	7,5	12	30	0	0	40	100
Nagyanya (anyai)	14	35	3	7,5	6	15	0	0	0	0	6	15	11	27,5	0	0	40	100
Apa	10	25	2	5	2	5	1	2,5	0	0	0	0	25	62,5	0	0	40	100
Anya	15	37,5	3	7,5	3	7,5	1	2,5	1	2,5	1	2,5	16	40	0	0	40	100
Gyermeke	13	32,5	0	0	3	7,5	1	2,5	4	10	2	5	11	27,5	6	15	40	100
Párja	13	32,5	3	7,5	3	7,5	0	0	3	7,5	7	17,5	11	27,5	0	0	40	100

15. táblázat: Milyen gyakran beszél az adatközlő szlovák köznyelven családi környezetben (szlovák kérdőívet kitöltők)

Az adatközlők válaszai szerint a szlovák köznyelvet használják családi környezetben. Inkább gyakran–nagyon gyakran (5–7. kategória) használják az apjukkal 25-en (62,5%) a párjukkal 22-en (55,0%), az anyjukkal 18-an (45,0%), a gyerekeikkel 17-en (42,5%) való kommunikációban.

Érdekes, hogy az *inkább nem, szinte soha, soha* (1–3. kategória) választ adók száma a nagyapáknál és a nagyanyáknál a legmagasabb. Az is beszédes adat, hogy a nagyszülőkkel való kommunikációban az adatközlők legalább 25,0%-a soha nem használja a szlovák köznyelvet, ugyanakkor 47,5%-uk nagyon gyakran használja. Szintén érdekes adat, hogy nem fordult elő nem válaszoló adatközlő a nagyszülőkkel való kommunikációra vonatkozólag. Megállapíthatjuk, hogy az adatközlők családi kommunikációjában jelen van a szlovák köznyelv, de a magyar csoporttal összehasonlítva jóval kisebb mértékben.

Nyelvjárás	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Nagyapa (apai)	26	65	7	17,5	3	7,5	1	2,5	1	2,5	1	2,5	1	2,5	0	0	40	100
Nagyanya (apai)	29	72,5	4	10	4	10	2	5	0	0	0	0	1	2,5	0	0	40	100
Nagyapa (anyai)	30	75	2	5	2	5	4	10	1	2,5	0	0	1	2,5	0	0	40	100
Nagyanya (anyai)	32	80	1	2,5	1	2,5	3	7,5	2	5	0	0	1	2,5	0	0	40	100
Apa	26	65	4	10	4	10	3	7,5	3	7,5	0	0	0	0	0	0	40	100
Anya	29	72,5	2	5	4	10	2	5	3	7,5	0	0	0	0	0	0	40	100
Gyermek	24	60	0	0	1	2,5	4	10	5	12,5	0	0	0	0	6	15	40	100
Párja	28	70	1	2,5	2	5	0	0	5	12,5	4	10	0	0	0	0	40	100

16. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő szlovák nyelvjárásban családi környezetben (szlovák kérdőívet kitöltők)*

Az adatközlők válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy a helyi szlovák nyelvjárás viszonylag kis mértékben van jelen a családi kommunikációban. *Inkább gyakran, gyakran, nagyon gyakran* (5–7. kategória) főleg az édesanyjukkal 3 (7,5%) adatközlő, a párjukkal 9 (24,4%) adatközlő és a gyerekeikkel 5 (12,5%) adatközlő, való kommunikációban jelenik meg. A csoportban ugyanakkor magas a „nem válaszolt” kategóriákba tartozók száma a gyerekekkel való kommunikációt illetően. Összességében az adatok azt mutatják, hogy a családi nyelvhasználatban jóval nagyobb szerepe van a helyi szlovák köznyelvnek, mint a dialektusnak.

3.3.5. Milyen gyakran beszél más nyelven, mint a szlovák családi környezetben

Más nyelv	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Nagyapa (apai)	25	62,5	1	2,5	1	2,5	1	2,5	0	0	6	15	6	15	0	0	40	100
Nagyanya (apai)	25	62,5	1	2,5	1	2,5	0	0	0	0	5	12,5	8	20	0	0	40	100
Nagyapa (anyai)	19	47,5	1	2,5	3	7,5	1	2,5	1	2,5	4	10	11	27,5	0	0	40	100
Nagyanya (anyai)	17	42,5	2	5	4	10	1	2,5	1	2,5	4	10	11	27,5	0	0	40	100
Apa	27	67,5	0	0	0	0	0	0	1	2,5	2	5	10	25	0	0	40	100
Anya	19	47,5	1	2,5	1	2,5	1	2,5	2	5	1	2,5	14	35	1	2,5	40	100
Gyermeke	16	40	3	7,5	2	5	0	0	4	10	0	0	11	27,5	4	10	40	100
Párja	21	52,5	1	2,5	1	2,5	3	7,5	0	0	2	5	11	27,5	1	2,5	40	100

17. táblázat: Az adatközlők más nyelven mint a szlovák való kommunikációjának gyakorisága családi környezetben

Más nyelv mint a szlovák használatával kapcsolatban 20 adatközlő tüntette fel, hogy (egy-egy családtagok társaságában a magyar nyelvet, 2 adatközlő a cseh, 1 pedig a német nyelvet is használja. Az adatok arra utalnak, hogy az összes adatközlő fele esetében kétnyelvű kommunikáció zajlik a családokban.

4. Az adatközlők által használt nyelvváltozatok az iskolában / munkahelyen és a közéletben

Kérdőívünk kérdéseinek egy részével a magyar köznyelv és a nyelvjárások, ill. a szlovák köznyelv és a szlovák nyelvjárások jelenlétét vizsgáltuk különféle nyilvános nyelvhasználati színtereken és a magánszférában. Az adatközlők választ adtak arra, hogy az iskolában/munkahelyen, barátokkal, ismerősökkel az utcán, az üzletben, a hivatalokban milyen nyelven/nyelvváltozatokon kommunikálnak (vö. Varga 2017, Vass 2013). Az eredményeket az alábbiakban ismertetjük.

4.1. Magyar kérdőívet kitöltő adatközlők válaszai

Magyar köz-nyelv	soha						közép-érték		nagyon gyakran						összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	Σ	%
Iskolában / munkahelyemen	1	2,5	0	0	1	2,5	2	5	5	12,5	11	27,5	20	50	40	100
Barátaimmal	2	5	1	2,5	1	2,5	3	7,5	7	17,5	8	20	18	45	40	100

Az ismerőseim-mel az utcán	0	0	1	2,5	3	7,5	2	5	11	27,5	6	15	17	42,5	40	100
Az üzletekben	0	0	0	0	2	5	2	5	12	30	7	17,5	17	42,5	40	100
A hivatalokban	0	0	1	2,5	1	2,5	0	0	8	20	8	20	22	55	40	100

18. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő magyar köznyelven az iskolában/munkahelyén, barátaival, ismerőseivel az utcán, az üzletekben és a hivatalokban (magyar kérdőívet kitöltő adatközlők)*

A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a magyar kérdőívet kitöltő adatközlők magyar köznyelven kommunikálnak a különféle nyelvhasználati szintereken. Ezt a változatot természetes módon nagymértékben használják; *inkább gyakran, gyakran, nagyon gyakran* (5–7. szint) az iskolában, ill. a munkahelyen 36 (90,0%) adatközlő, a barátokkal való kommunikációban 33 (82,5%) adatközlő, az ismerőseikkel való beszélgetésekben az utcán 34 (85,0%) adatközlő, az üzletben 36 (90,0%) adatközlő, valamint a hivatalokban is 38 (90,0%) adatközlő. Ez utóbbi szintéren hasonlóan gyakran mint az egyéb nyilvános szintereken. Az eredmények – más kutatópontokkal ellentétben – azt mutatják, hogy nem csökken a magyar nyelv jelenléte, ahogy haladunk a magán szférától a közéleti felé.

Nyelvjárás	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem választott		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Iskolában / munkahelyemen	16	40	4	10	3	7,5	5	12,5	1	2,5	4	10	2	5	5	12,5	40	100
Barátaimmal	14	35	1	2,5	1	2,5	3	7,5	5	12,5	5	12,5	6	15	5	12,5	40	100
Az ismerőseim-mel az utcán	13	32,5	1	2,5	1	2,5	5	12,5	4	10	8	20	4	10	4	10	40	100
Az üzletekben	14	35	3	7,5	4	10	5	12,5	5	12,5	3	7,5	2	5	4	10	40	100
A hivatalokban	20	50	6	15	2	5	5	12,5	2	5	0	0	1	2,5	4	10	40	100

19. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő magyar nyelvjárásban az iskolában/barátaival, ismerőseivel az utcán, az üzletekben, és a hivatalokban (magyar kérdőívet kitöltő adatközlők)*

A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a magyar kérdőívet kitöltő adatközlők magyar nyelvjárásban is kommunikálnak a különféle nyelvhasználati szintereken. A helyi magyar nyelvjárást *inkább gyakran, gyakran, nagyon gyakran* (5–7. szint) használja az iskolában, ill. a munkahelyen 7 (17,5%) adatközlő, a barátokkal való kommunikációban 16 (40,0%) adatközlő, az ismerőseikkel való beszélgetésekben az utcán 16 (40,0%) adatközlő, az üzletben 10 (25,0%) adatközlő, valamint a hivatalokban is 3 (7,5%) adatközlő. Ez utóbbi szintéren azonban lényegesen a legkevésbé gyakran. Az eredmények azt mutatják, hogy ahogy haladunk a

magán szférától a közéleti/hivatalos felé, egyre csökken a magyar nyelvjárás használata. E tekintetben szintén kivételt jelent az iskolai nyelvhasználat. Összességében azonban a nyelvjárás jelenléte a különféle kommunikációs helyzetekben a köznyelvéhez képest csak egyharmad arányú.

Más nyelv	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Iskolában / munkahelyemen	17	42,5	2	5	6	15	4	10	5	12,5	3	7,5	1	2,5	2	5	40	100
Barátaimmal	21	52,5	2	5	8	20	6	15	0	0	1	2,5	0	0	2	5	40	100
Az ismerőseimmel az utcán	19	47,5	4	10	9	22,5	3	7,5	0	0	2	5	0	0	3	7,5	40	100
Az üzletekben	7	17,5	4	10	14	35	9	22,5	2	5	2	5	0	0	2	5	40	100
A hivatalokban	3	7,5	4	10	4	10	15	37,5	4	10	6	15	2	5	2	5	40	100

20. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő más nyelveken mint a magyar az iskolában/munkahelyen, barátaival, ismerőseivel az utcán, az üzletekben, és a hivatalokban (magyar kérdőívet kitöltő adatközlők)?*

Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar kérdőívet kitöltő adatközlők jóval gyakrabban használják a magyart a különféle nyelvhasználati szintereken, mint más nyelveket. Ez a körülmény nagymértékben elősegíti a magyar nyelv megmaradását a városban. Más nyelveket, mint a magyart az adatközlők főleg a hivatalokban (*inkább gyakran, gyakran, nagyon gyakran* válasz, 5–7. szint) 12 (30,0%) adatközlő, az üzletekben 4 (10,0%) adatközlő, és legkevésbé ismerőseikkel az utcán 2 (5%) adatközlő, valamint a barátaikkal 1 (2,5%) adatközlő kommunikálva használnak. E tekintetben fordított a helyzet, mint a magyar esetében, vagyis a közéleti nyilvános szintereken, hivatalos helyeken más nyelv (a szlovák) az erőteljesebben jelen levő, a magán szféra felé haladva azonban ez erőteljesen csökkenő tendenciát mutat. 3 adatközlő baráti társaságban használja az angol, 1 adatközlő a német nyelvet.

4.2. Szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők válaszai

Szlovák	soha						közép-érték		nagyon gyakran						összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	Σ	%
Iskolában / munkahelyemen	0	0	4	10	4	10	3	7,5	3	7,5	8	20	18	45	40	100
Barátaimmal	2	5	5	12,5	8	20	4	10	3	7,5	5	12,5	13	32,5	40	100
Az ismerőseimmel az utcán	3	7,5	4	10	9	22,5	4	10	3	7,5	6	15	11	27,5	40	100

Az üzletekben	2	5	7	17,5	3	7,5	1	2,5	3	7,5	8	20	16	40	40	100
A hivatalokban	2	5	6	15	4	10	1	2,5	2	5	3	7,5	22	55	40	100

21. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő szlovák köznyelven az iskolában/munkahelyen, barátaival, ismerőseivel az utcán, az üzletekben, és a hivatalokban (szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők)*

A válaszok alapján megállapítható, hogy a szlovák nyelvű kérdőívet kitöltő adatközlők szlovák nyelven kommunikálnak a különféle nyelvhasználati szintereken. A szlovák köznyelvet természetes módon nagymértékben, *inkább gyakran, gyakran, nagyon gyakran* (5–7. szint) használják az iskolában, ill. a munkahelyen 29 (72,5%), a barátokkal való kommunikációban 21 (52,5%), az ismerőseikkel való beszélgetésekben az utcán 20 (50,0%), az üzletben 27 (67,5%) valamint a hivatalokban is 27 (67,5%). Ez utóbbi szintéren ugyanolyan gyakran, mint az üzletekben; a leggyakrabban azonban az iskolában/munkahelyen. A nyilvános szintereken – amennyiben magyar nyelvbeli kompetenciáik ezt lehetővé teszik – vélhetően az adott kommunikációs tényezők szerint választanak nyelvet (ki a beszélgetőpartner, téma, a beszélgetés célja stb.).

Nyelvjárás	soha						közép-érték		nagyon gyakran						összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	Σ	%
Iskolában / munkahelyemen	24	60	3	7,5	4	10	3	7,5	3	7,5	3	7,5	0	0	40	100
Barátaimmal	24	60	3	7,5	3	7,5	3	7,5	4	10	3	7,5	0	0	40	100
Az ismerőseimmel az utcán	25	62,5	5	12,5	2	5	3	7,5	4	10	1	2,5	0	0	40	100
Az üzletekben	26	65	4	10	4	10	3	7,5	3	7,5	0	0	0	0	40	100
A hivatalokban	32	80	4	10	3	7,5	1	2,5	0	0	0	0	0	0	40	100

22. táblázat: *A Milyen gyakran beszél az adatközlő szlovák nyelvjárásban az iskolában/munkahelyen, barátaival, ismerőseivel az utcán, az üzletekben, és a hivatalokban (szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők)*

A szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők szlovák nyelvjárásban szinte alig kommunikálnak a különféle nyelvhasználati szintereken. A helyi szlovák nyelvjárást *inkább gyakran, gyakran, nagyon gyakran* (5–7. szint) mindössze 7 (17,5%) adatközlő használja a barátokkal való kommunikációban, 6 (15,0%) adatközlő az iskolában/munkahelyen, 5 (12,5%) adatközlő az ismerőseivel az utcán, 3 (7,5%) adatközlő az üzletekben, és senki sem a hivatalokban.

Más nyelv	soha						közép-érték		nagyon gyakran						nem válaszolt		összesen	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	9	%	Σ	%
Iskolában / munkahelyemen	19	47,5	3	7,5	3	7,5	1	2,5	5	12,5	6	15	3	7,5	0	0	40	100
Barátaimmal	11	27,5	5	12,5	9	22,5	2	5	3	7,5	5	12,5	5	12,5	0	0	40	100
Az ismerőseimmel az utcán	15	37,5	5	12,5	6	15	2	5	4	10	4	10	3	7,5	1	2,5	40	100
Az üzletekben	16	40	3	7,5	6	15	4	10	3	7,5	5	12,5	3	7,5	0	0	40	100
A hivatalokban	22	55	0	0	4	10	2	5	4	10	6	15	2	5	0	0	40	100

23. táblázat: *Milyen gyakran beszél az adatközlő más nyelveken, mint a szlovák az iskolában/munkahelyen, barátaival, ismerőseivel az utcán, az üzletekben, és a hivatalokban (szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők)*

A szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők viszonylag gyakran használnak más nyelv(ek)et, mint a szlovákot a különféle nyelvhasználati színtereken, a város kétnyelvűsége miatt elsősorban a magyart. Leggyakrabban a magyar nyelv használatát jelölték meg, ezenkívül a cseh, az angol és a német használatát is. Ez utóbbiakat főleg iskolában/munkahelyen, vagy barátaik társaságában használják. Más nyelveket, mint a szlovákot főleg az iskolában/munkahelyen 14 (35,0%) adatközlő, barátaikkal való kommunikációban 13 (32,5%), a hivatalokban 12 (30,0%), legkevésbé az ismerőseikkel az utcán 11 (27,5%) adatközlő használ.

5. Nyelvek iránti attitűdök

A különféle nyelvhasználati színtereken megjelenő nyelvváltozatok, nyelvek vizsgálata mellett a nyelvekhez való attitűdöket is vizsgáltuk adatközlőink körében. Felmérésünkben fontosnak tartottuk feltérképezni azt, hogy Dunaszerdahely kétnyelvű lakossága hogyan vélekedik a szlovák nyelvtudás jelentőségéről, e tekintetben milyenek az elvárásaik.

5.1. Magyar kérdőívet kitöltők véleménye

Válasz	Σ	%
Nem muszáj, hogy megértesse magát szlovákul	4	10
Kell, hogy megértesse magát szlovákul	7	17,5
Maga kell, hogy eldöntse, milyen mértékben kell tudnia szlovákul	16	40
Társadalmi helyzetének megfelelő mértékben kell tudnia szlovákul	11	27,5
Kitűnően kell tudnia szlovákul	2	5

24. táblázat: *Mennyire kell tudnia a Szlovák Köztársaság állampolgárának az államnyelvet (magyar kérdőívet kitöltő adatközlők)?*

A magyar kérdőívet kitöltő adatközlők közül 16 (40,0%) szerint az állampolgár maga kell, hogy eldöntse, milyen mértékben kell tudnia szlovákul, az adatközlők több, mint egynegyede

11 (27,5%) szerint az egyén társadalmi helyzete a legfontosabb tényező a tekintetben, hogy milyen mértékben kell tudnia szlovákul. 7 (17,5%) adatközlő szerint az állampolgár kell, hogy megértesse magát szlovákul, 4 (10,0%) adatközlő szerint nem muszáj, hogy megértesse magát szlovákul. Emellett 2 (5,0%) adatközlő vélekedett úgy, hogy kitűnően kell tudnia szlovákul.

5.2. Szlovák kérdőívet kitöltők véleménye

Válasz	Σ	%
Nem muszáj, hogy megértesse magát szlovákul	0	0
Kell, hogy megértesse magát szlovákul	14	35
Maga kell, hogy eldöntse, milyen mértékben kell tudnia szlovákul	13	32,5
Társadalmi helyzetének megfelelő mértékben kell tudnia szlovákul	8	20
Kitűnően kell tudnia szlovákul	5	12,5

25. táblázat: *Mennyire kell tudnia a Szlovák Köztársaság állampolgárának az államnyelvet (szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők)?*

Az eredmények alapján megállapítható, hogy 14 (35,0%) adatközlő szerint kell, hogy megértesse magát az állampolgár szlovákul; 13 (32,5%) adatközlő szerint az állampolgár maga kell, hogy eldöntse, milyen mértékben kell tudnia szlovákul; 8 (20%) adatközlő szerint társadalmi helyzetének megfelelő mértékben kell tudnia szlovákul. 5 (12,5%) adatközlő szerint pedig kitűnően kell tudnia szlovákul.

Viszonylag jelentős eltérés van a két adatközlői csoport vélekedéseiben a tekintetben, hogy az államnyelv ismeretének kérdésében a szlovák kérdőívet kitöltők szigorúbb álláspontra helyezkedtek.

6. Kódváltás

A továbbiakban a kódváltás kérdését vizsgáljuk. Azt a kérdést tettük fel az adatközlőknek, hogy mikor és milyen okból váltanak kommunikációs nyelvet. Arra a kérdésre kerestük a válaszokat, hogy a beszélőket milyen tényezők befolyásolják a nyelvi kód megváltoztatásában a kommunikációs folyamatban, milyen okok hatására térnek át anyanyelvi kommunikációról más nyelvre és fordítva.

6.1. Magyar kérdőívet kitöltő adatközlők

Beszédhelyzet/válasz	Igen	%	Nem	%	Nem válaszolt	%	Σ	%
Amikor olyan személy kapcsolódik be a beszélgetésbe, aki nem beszél az anyanyelvemen	34	85	4	10	2	5	40	100
Amikor a megfelelő kifejezés nem jut eszembe az anyanyelvemen	17	42,5	20	50	3	7,5	40	100
Amikor olyan téma van, amelyik más nyelven jobban hangzik	10	25	27	67,5	3	7,5	40	100
Amikor a társadalmi élet dolgairól van szó, amikhez jobban illik a más nyelv	9	22,5	28	70	3	7,5	40	100
Más okból	1	2,5	21	52,5	18	45	40	100
Nem szoktam áttérni az anyanyelvemről más nyelvre	0	0	6	15	34	85	40	100

26. táblázat: *Az anyanyelvről más kommunikációs nyelvre való áttérés okai, magyar kérdőívet kitöltő adatközlők*

A magyar kérdőívet kitöltők közül 34 adatközlő (85%) kommunikációs nyelvet vált, ha olyan személy kapcsolódik a kommunikációs folyamatba, aki nem beszél a magyar nyelvet. Az eredmény azt tükrözi, hogy az adatközlők lojálisak az olyan beszélgetőtársukkal, aki nem ismeri a magyar nyelvet, vagyis nem akarják kirekeszteni az interperszonális kommunikációból. Ez a magatartás általános társadalmi kommunikációs elvárásnak tekinthető. A megkérdezettek közül 17 (42,5%) tér át a szlovák nyelvre abban az esetben, ha a megfelelő anyanyelvi kifejezés nem jut az eszébe. (A szlovákiai magyarok kommunikációs aktusaiban nagy gyakorisággal megjelenő, a szlovákból származó különféle típusú kölcsönelemekre vö. pl. Simon 2017.) Ez a körülmény a *nyelvi hiány* jelentkezésére utal. Végül említést érdemel, hogy a magyar adatközlők közül senki nem választotta a *nem szoktam áttérni az anyanyelvemről más nyelvre* lehetőséggel kapcsolatban az *igen* választ, 6-an viszont a *nem* választ jelölték meg, vagyis szoktak kódot váltani. Ez utóbbi lehetőség esetében igen nagy a nem válaszolók aránya 34 (85%).

6.2. Szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők

Beszédhelyzet/válasz	Igen	%	Nem	%	Nem válaszolt	%	Σ	%
Amikor olyan személy kapcsolódik be a beszélgetésbe, aki nem beszél az anyanyelvemen	31	77,5	9	22,5	0	0	40	100
Amikor a megfelelő kifejezés nem jut eszembe az anyanyelvemen	25	62,5	15	37,5	0	0	40	100
Amikor olyan téma van, amelyik más nyelven jobban hangzik	20	50	20	50	0	0	40	100
Amikor a társadalmi élet dolgairól van szó, amikhez jobban illik a más nyelv	20	50	20	50	0	0	40	100
Más okból	2	5	18	45	20	50	40	100
Nem szoktam áttérni az anyanyelvemről más nyelvre	0	0	9	22,5	31	77,5	40	100

27. táblázat: Az anyanyelvről más kommunikációs nyelvre való áttérés okai, szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők

Magyarázat: A *más okból* válasz esetében 1-1 adatközlő válasza: ha szükséges a kódváltás, ösztönösen angolra vált.

A szlovák nyelvű kérdőívet kitöltő adatközlők hasonlóan vélekedtek, mint a magyar nyelvű kérdőívet kitöltők. Leginkább szintén abban a helyzetben váltanak kódot, ha olyan személy kapcsolódik be a kommunikációs folyamatba, aki nem érti a társalgás nyelvét, a szlovákok 31 (77,5%). Eltérés van viszont a két csoport között a tekintetben, hogy a szlovák nyelvű kérdőívet kitöltők jóval kisebb arányban 25 (62,5%) váltanak kódot amiatt, hogy nem jut az eszükbe a megfelelő kifejezés a beszéd folyamatban. A „szlovák” adatközlők közül szintén senki nem választotta a *nem szoktam áttérni az anyanyelvemről más nyelvre* lehetőséggel kapcsolatban a „nem” választ, vagyis szintén szoktak kódot váltani, sőt, gyakrabban, mint a másik csoportbeliek 9 (22,5%) adatközlő. Ez utóbbi lehetőség esetében – a másik csoporthoz hasonlóan – szintén igen nagy a nem válaszolók aránya 31 (77,5%).

A két fentebbi táblázatból kiderül, hogy a magyar kérdőívet kitöltők gyakrabban térnek át a más nyelvre, ha olyan személy kapcsolódik be a beszélgetésbe, aki nem beszél az

adatközlő anyanyelvén. A szlovák kérdőívet kitöltők esetében ez ritkábban fordul elő. Az *amikor a megfelelő kifejezés nem jut az eszembe* választ viszont a szlovák adatközlők választották gyakrabban.

7. Anyanyelvhasználat és nemzeti identitás

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy az adatközlők szerint az anyanyelv használata mennyire erőteljesen befolyásolja a nemzeti identitás megtartását néhány kiemelten fontos nyelvhasználati szintén, a családban, az iskolában és a közéletben.

7.1. Magyar kérdőívet kitöltő adatközlők véleménye

Szi- nté	Egyáltalán nem										Középték						Nagyon fontos					
	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	8	%	9	%	10	%
Csa- lád	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7,5	8	20	29	72,5	
Iskola / munkahely	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	1	2,5	2	5	2	5	4	10	3	7,5	27	67,5
Köz- élet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	3	7,5	4	10	3	7,5	4	10	25	62,5

28. táblázat: *Az anyanyelv használata mennyire erőteljesen befolyásolja a nemzeti identitás megtartását a családban, az iskolában és a közéletben (magyar kérdőívet kitöltők)*

A kapott válaszok alapján a magyar anyanyelv használatának a nemzeti identitás megőrzése szempontjából a legnagyobb jelentősége, *inkább fontos, fontos, nagyon fontos* (8–10. szint) a családban van 40 (100%). Emellett nagy jelentőséget tulajdonítanak a válaszadók az iskolai 34 (85,0%) és a közéleti nyelvhasználatnak is 32 (80,0%).

7.2. Szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők véleménye

Szi- nté	Egyáltalán nem										Középték						Nagyon fontos					
	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	8	%	9	%	10	%
Csa- lád	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	2	5	3	7,5	7	17,5	7	17,5	20	50
Iskola / munkahely	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,5	4	10	4	10	7	17,5	6	15	6	15	12	30
Köz- élet	0	0	0	0	0	0	2	5	1	2,5	4	10	4	10	7	17,5	4	10	5	12,5	13	32,5

29. táblázat: *Az anyanyelv használata mennyire erőteljesen befolyásolja a nemzeti identitás megtartását a családban, az iskolában és a közéletben (szlovák kérdőívet kitöltők)*

A szlovák kérdőívet kitöltők körében is a családi nyelvhasználatnak van a legnagyobb szerepe (8–10. szint) a nemzeti identitás megtartásában 34 (85,0%), ám az itt tapasztalható érték jóval kisebb, mint a magyar kérdőívet kitöltők esetében. A második helyre az adatközlők az iskolai nyelvhasználatot tették 24 (60,0%), a közéleti nyelvhasználat pedig ennél valamivel kisebb 22 (55,0%) értéket mutat.

8. Idegen nyelvek hatása

Adatközlői csoport	egyáltalán nem						nem tudja		határozottan igen					
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%
Magyar kérdőívet kitöltő adatközlők	3	7,5	3	7,5	2	5	2	5	7	17,5	16	40	7	17,5
Szlovák kérdőívet kitöltő adatközlők	10	25	6	15	13	32,5	3	7,5	5	12,5	3	7,5	0	0

30. táblázat: *Van-e ok aggodalomra az idegen nyelvi hatás, a magyar/szlovák nyelv jellegzetességeinek elvesztése miatt?*

A magyar kérdőívet kitöltő adatközlők közül 8 (20,0%) úgy gondolja, hogy nincs ok aggódni a magyar nyelv jellegzetességeinek elvesztése miatt; *inkább nem, nem, egyáltalán nem válaszok* (1–3. szint). 30 adatközlő (75,0%) viszont úgy gondolja, hogy van ok az aggodalomra; *inkább igen, igen, határozottan igen válaszok* (5–7. szint). A szlovák adatközlők közül 29 (72,5%), nem aggódik (1–3. szint), 8 (20,0%) adatközlő viszont igen (5–7. szint). A „magyar” adatközlők sokkal jobban aggódnak a magyar nyelv jellegzetességeinek elvesztése miatt, mint a „szlovák” adatközlők ugyanez miatt, a szlovák nyelvvel kapcsolatban. Ugyanakkor mindkét nyelvet folyamatosan érik új idegen nyelvi hatások, amelyeknek természetes következményei az interferenciajelenségek és a kölcsönelemek megjelenése a nyelvekben.

9. Kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos attitűdök Szlovákiában

Válasz	Magyar kérdőíven válaszolók	%	Szlovák kérdőíven válaszolók	%
Nagyon kedvezőtlen	1	2,5	0	0
Kedvezőtlen	4	10	0	0
Inkább kedvezőtlen	2	5	0	0
Nem tudom megítélni	1	2,5	6	15
Inkább gazdagító	6	15	16	40
Gazdagító	11	27,5	10	25
Nagyon gazdagító	15	37,5	8	20
Összesen	40	100	40	100

31. táblázat: *Hogyan ítéli meg azt a körülményt, hogy Szlovákiában a többségi (szlovák) nyelven kívül több nyelv is használatos?*

A „magyar” adatközlők közül 1 (2,5%), a „szlovákok” közül 6 (15,0%) nem tudta megítélni, hogy kedvező, vagy inkább kedvezőtlen körülmény az, hogy az államnyelven kívül egyéb kisebbségi nyelvek is használatosak Szlovákiában (vö. Simon 2001). 6 (15,0%) magyar kérdőívet kitöltő adatközlő és 16 (40%) szlovák kérdőívet kitöltő adatközlő úgy vélekedett, hogy inkább gazdagító. A „magyar” csoportból 15 (37,5%) és a „szlovák” csoportból 8 (20,0%) nagyon gazdagítónak gondolja. Összességében a „magyar” adatközlők túlnyomó többsége 32 (80,0%) általában gazdagítónak találta, a „szlovák” adatközlők közül pedig 34 (85,0%). Lényeges különbség van viszont a tekintetben a két csoport között, hogy általában *inkább kedvezőtlen, kedvezőtlen, nagyon kedvezőtlen* körülménynek tartja a többnyelvűséget a „magyar” csoportból 7 (17,5%) adatközlő, a „szlovák” csoportból viszont 0 (0,0%).

ÖSSZEGRZÉS

Dolgozatunk célja az volt, hogy feltérképezzük a szlovákiai Dunaszerdahely város kétnyelvűségét. 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, egyebek mellett azt, hogy az adatközlők milyen nyelvváltozatokon (köznyelv, nyelvjárást), ill. nyelveken (magyar, szlovák, egyéb) kommunikálnak az egyes nyelvhasználati szinteken, milyenek az attitűdjeik a nyelvekhez, ill. milyen mértékben van jelen a hétköznapi kommunikációban a magán- és a közéletben a magyar mint kisebbségi nyelv és a szlovák mint államnyelv. Ezenkívül egyéb, az adatközlők attitűdjeivel kapcsolatos kérdéseket is vizsgáltunk (vö. Simon 2020).

Vizsgálatunkban feltételeztük annak a ténytudásnak az érvényességét, amely a szlovákiai magyarok körében általánosan jellemző, hogy eltérés van az anyanyelv és nemzetiség megvallása tekintetében a dunaszerdahelyi adatközlők körében is, vagyis e két kategória nem fedí egymást teljesen. A véletlenszerű mintavétel során azonban ez nem nyert igazolást. A teljes mintából – 80 adatközlőből 55 (68,8%) adatközlő magyar anyanyelvű, 25 (31,3%) pedig szlovák. Ezek az adatok megegyeznek a nemzetiség megvallására vonatkozó adatokkal, vagyis 55 adatközlő magyar nemzetiségűnek, 25 szlováknak vallotta magát.

Az a körülmény, hogy magyar nemzetiségű és anyanyelvű adatközlők szlovák kérdőívet is választottak kitöltésre, arra enged következtetni, hogy sokuknak fejlettebbek a szlovák nyelvi kompetenciáik. Ennek hátterében pedig az állhat, hogy kétnyelvű családban és/vagy szlovák tannyelvű oktatásban szocializálódtak, és egy részük vélhetően a nyelvváltás folyamatában van. A szlovák nyelvű kérdőívet kitöltő adatközlők közül 15 (37,5%), a teljes alcsoportot képező 40-ből (100%), magyar nemzetiségűnek és anyanyelvűnek vallotta magát, és csupán 25 (62,5%) adatközlő szlováknak.

A magyar kérdőívet kitöltők túlnyomó többsége a magyar köznyelvet és a helyi nyelvjárást használja a családban és a közösségi kommunikációban is. Ami a szlovák nyelvű kérdőíveket kitöltők adatait illeti; családi és közéleti kommunikációjukban is a szlovák köznyelvet használják. Emellett a helyi szlovák nyelvjárás csak elenyészően kis mértékben jelenik meg a családi nyelvhasználatukban.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] BAUKO János 2015. Kétnyelvűség és névszemiotikai tájkép. Kisebbségi névtörvények és vizuális tulajdonnév-használat Szlovákiában. *Névtani Értesítő* 37: 179–194.
- [2] BÓDI Zoltán – FERENCZI Gábor – PÁL Helén (szerk.) 2019. *A magyar nyelvjárások a XXI. században – nyelvstratégiai megközelítésben*. Magyarságkutató Intézet kiadványai 9. Budapest, 2019. 7–549. ISBN 978-615-6117-06-09
- [3] CZÍMER Gábor 2022a. Népszámlálás: Damoklész kardja lebeg Szenc és Vágsellye felett. *Új Szó*, 2022. január 25., 3. old.
- [4] CZÍMER Gábor 2022b. 422 ezer magyar + további 34 ezer. *Új Szó*, 2022. január 21., 3. old.
- [5] FAZEKAS József – HUNČÍK Péter (szerk.) 2004. *Magyarok Szlovákiában (1989–2004)* I. kötet. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó. ISBN 80-8062-2353
- [6] GYURGYÍK László 2014. *A szlovákiai magyarság demográfiai folyamatai 1989-től 2011-ig*. Különös tekintettel a 2001-től napjainkig tartó időszakra. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- [7] GYURGYÍK László 2011. *Demografický vývoj maďarskej menšinovej komunity na Slovensku v 20. storočí*. Príčiny a dôsledky úbytku populácie. FÓRUM Spoločenskovedná revue, Šamorín, 75–90.
- [8] GYURGYÍK László 2004. *Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében*. Kalligram Könyvkiadó (Mercurius Könyvek), Pozsony.
- [9] KONTRA Miklós 2006. A magyarországi magyar nyelvhasználat variabilitásáról. In: Kiefer Ferenc–Siptár Péter (szerk.), *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 577–594.
- [10] LAMPL Zsuzsanna 2011. A szlovákiai magyarok családi és nyilvános nyelvhasználat 2011-ben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 13/3: 3–20.
- [11] LANSTYÁK István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet–Gamma Nyelvi Iroda, Somorja.
- [12] LANSTYÁK István, 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris Kiadó–Kalligram Kiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest–Pozsony.
- [13] MISAD Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben*. Fórum Kisebbségkutató Intézet–Gamma Nyelvi Iroda, Somorja.
- [14] MRVA Marianna–SZILVASSY Tímea 2011. Kétnyelvűség a dél-szlovákiai településeken. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 13/1: 37–58.
- [15] N. N. 2000. *Fragmenty mesta Nové Zámky*. MEA. 9–223.
- [16] SIMON Szabolcs 2017. Nyelvi változók a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban. In: Misad Katalin (szerk.): *Kétnyelvűség térben és időben*. Szenczi Molnár Albert Egyesület, Pozsony. 106–126.
- [17] 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. Budapest: Teleki László Alapítvány. 25–52.
- [18] SIMON Szabolcs 2020. Kétnyelvűség, nyelvi tájkép a szlovákiai Komárom városában. *Hungarológiai Közlemények* 3: 13–30. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék.
- [19] SZABÓMIHÁLY Gizella – LANSTYÁK István (szerk.) 2011. *Magyarok Szlovákiában*. VII. kötet. Nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

- [20] SZARKA László 2009. A szlovák és a magyar nyelv státusa a Dél-Szlovákiai kétnyelvűség gyakorlatában. In: *Magyar Tudomány* 2009/11: 1335–1343.
- [21] TOLCSVAI Nagy Gábor 2016. Folyamatos sztenderdizáció: jelen idejű magyar alakulástörténet. In: Kozmács István és Vančo Ildikó (szerk.), *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból.* Antológia Kiadó, Lakitelek. 29–42.
- [22] TÓTH Sándor János 2020. The impact of Hungarian on Slovak language use in bilingual milieu. In: *Yearbook of Finno-Ugric Studies / Ежегодник финно-угорских исследований* Vol. 14. (2020) No. 2. p. 227–235. <https://doi.org/10.35634/2224-9443-2020-14-2-227-235>
- [23] TÓTH Sándor János 2019. The dominant language of bilingual speakers in South Slovakia. In: *Berliner Beiträge zur Hungarologie* Vol. 20. (2019) p. 25–39.
- [24] TRUDGILL, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába.* JGYTF Kiadó, Szeged.
- [25] VARGA Csilla 2017. A szlovákiai kisebbségek helyzete napjainkban. *REGIO. Kisebbség Kultúra Politika Társadalom*, évf. 25. szám 1, 2017. 188–194.
- [26] VASS Ágnes 2013. A kisebbségi nyelvhasználat helyzete Szlovákiában. *LÉTÜNK* 2013/különszám, 72–91. MTA, Kisebbségkutató Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

Internetes forrás :

[Dunaszerdahely – Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Dunaszerdahely)

<https://doi.org/10.36007/4973.2024.227>

STROJOVÝ PREKLAD AKO KONFRONTÁCIA JAZYKOV (Na príklade posesívnych konštrukcií v angličtine, nemčine a v slovenčine)

Juraj VAŇKO¹

Abstract

*English, German and Slovak typologically belong to languages in which possessiveness is expressed by sentence structures with the predicate habere, therefore Google Translate flawlessly translate precisely these constructions. In the area of possessiveness, there is a greater typological affinity between Slovak and German, where possessivity is also expressed by the possessive dative of the type **Der Mutter** zittern die Hände – **Matke** sa trasú ruky. The outlined comparative-contrastive analysis of possessive sentence structures in English, German and Slovak from the point of view of their machine translation into Slovak not only verifies the ability of machine translation based on neural networks to correctly translate the mentioned semantic-syntactic structures, but also contributes to the typological knowledge of the analyzed languages.*

Keywords

Machine translations, confrontation of languages, errors in machine translation, possessive constructions, English language, German language, Slovak language.

ÚVOD

Predmetom tohto príspevku je komparatívno-kontrastívna analýza posesívnych vetných štruktúr v angličtine a nemčine z pohľadu ich strojového prekladu do slovenčiny. Našu pozornosť zameriame na kvalitu, resp. úspešnosť strojového prekladu týchto konštrukcií v porovnaní s ich humánnym prekladom, pričom za najzávažnejšie aspekty kvality humánneho aj strojového prekladu budeme pokladať presnosť (*Accuracy*) a jazykovú / gramatickú korektnosť (*Fluency*), ku ktorým podľa hodnotiaceho modelu *Multidimensional Quality Metrics*², vypracovaného v Európskej únii v rámci projektu *QTLaunchPad* v r. 2013, možno ako nosné hodnotiace kategórie priradiť *terminológiu* (*Terminology*) a *štýl* (*Style*). V súvislosti s tým chybu pri strojovom preklade chápeme ako odchýlku či nekorektnosť v oblasti presnosti, jazykovej korektnosti, terminológie a štýlu.

¹ Prof. PhDr. Juraj Vaňko, CSC., Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UJS v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 945 01 KOMÁRNO, Slovenská republika, e-mail: vankoj@ujssk

² Pozri Multidimensional Quality Metrics. 2015. Dostupné na <http://www.qt21.eu/mqm-definition/issues-list-2015-12-30.html>

Čo je strojový preklad a ako pracuje?

Strojový preklad (SP) možno stručne charakterizovať ako počítačový program určený na preklad textu zo zdrojového jazyka (ZJ) do cieľového jazyka (CJ) bez pomoci človeka, pričom text CJ by mal byť významovo totožný s textom ZJ.

Východiskom prekladu textu zdrojového jazyka (ZJ) do cieľového jazyka (CJ) je použitie algoritmov a štatistických modelov na analýzu textu v ZJ, pričom celý proces prekladu zahŕňa nasledujúce kroky: **predbežné spracovanie textu ZJ**, pri ktorom sa z textu ZJ odstraňujú všetky nepotrebné netextové prvky, ktoré by mohli rušiť proces prekladu; ďalším krokom je tzv. **tokenizácia**, keď je text rozdelený na jednotlivé slová alebo tokeny, ktoré možno analyzovať a prekladať nezávisle; po nej nasleduje **analýza**, ktorej cieľom je identifikovať gramatickú štruktúru viet vrátane slovných druhov, syntagiem / fráz a súvetí ZJ; potom nasleduje tzv. **zarovnanie**, pri ktorom systém identifikuje zodpovedajúce slová alebo syntagmy / frázy v zdrojovom a cieľovom jazyku pomocou štatistických modelov a algoritmov na ich porovnanie; piatym krokom je **preklad**, pri ktorom systém pomocou rôznych metód SP, napr. prekladu založeného na pravidlách, prekladu opierajúceho sa o príklady, štatistického strojového prekladu alebo najnovšie neurónového strojového prekladu generuje preklad textu ZJ do CJ, a napokon nasleduje spracovanie textu, ktorého cieľom je zabezpečiť, aby bol výsledný text gramaticky správny, štylisticky vhodný, a pokiaľ ide o vyjadrenie zamýšľaného významu, aj presný.

Ako funguje prekladač google založený na neurónových sieťach?

Z vyššie spomenutých metód strojového prekladu (preklad založený na pravidlách, preklad opierajúci sa o príklady, preklad využívajúci štatistické údaje alebo štatistický strojový preklad a neurónový strojový preklad) stručne predstavíme postupy SP založeného na neurónových sieťach, keďže pri komparatívno-kontrastívnej analýze posesívnych vetných typov v angličtine, nemčine a v slovenčine budeme pracovať práve s **prekladačom google** (Google Translate) využívajúcim umelé neurónové siete na preklad textu zo zdrojového jazyka do jazyka cieľového. (K ďalším používateľom NSP patria napr. Microsoft Translator, DeepL, Custom Translator...).

V posledných rokoch (zhruba od r. 2017) sa stáva čoraz populárnejším, pretože produkuje kvalitnejšie preklady ako predchádzajúce metódy strojového prekladu. Výraz „neurónová sieť“ je motivovaný tým, že ide o matematický model, ktorý napodobňuje fungovanie mozgu a skladá sa z mnohých prepojených uzlov (neurónov), ktoré spracovávajú informácie. NMT funguje tak, že trénuje neurónovú sieť (NS) na veľkom korpuse dvojjazyčného textu, ako sú paralelné texty alebo tzv. prekladové pamäte. Počas tohto procesu sa neurónová sieť učí mapovať vstupné sekvencie slov zo zdrojového jazyka na výstupné sekvencie slov v cieľovom jazyku. Dôležitými súčasťami či mechanizmami na vykonávanie tejto činnosti sú kodér, dekodér a mechanizmus pozornosti, ktorých fungovanie možno naznačiť takto: kódovač prijme vstupnú sekvenciu slov ZJ a transformuje ju na reprezentáciu s fixnou dĺžkou alebo kontextový vektor, ktorý zachytáva význam vstupnej vety; dekodér potom generuje výstupnú sekvenciu slov v cieľovom jazyku, a to slovo po slove na základe kontextového vektora a predtým vygenerovaných slov; tzv. mechanizmus pozornosti pomáha dekodérovi zamerať sa na najdôležitejšie časti vstupnej vety v každom kroku procesu dekódovania. Počas tréningu je NS napájaná páriami vstupných a výstupných viet, pričom sa učí upravovať svoje parametre tak, aby sa minimalizoval rozdiel medzi predpovedaným /predpokladaným výstupom a korektným výstupom. Len čo je NS natrénovaná, môže sa použiť na preklad nových vstupných viet ich prechodom cez kodér a

dekodér rovnakým spôsobom ako pri tréningu. Dekodér generuje výstupnú vetu slovo za slovom na základe kontextového vektora a predtým vygenerovaných slov, až kým nevygeneruje token na konci vety.

Celkovo má neurónový strojový preklad niekoľko výhod oproti iným postupom strojového prekladu. Patria k nim: schopnosť zachovať kontext a súvislosti pri preklade dlhších viet; schopnosť generovať presnejšie a prirodzenejšie preklady; schopnosť lepšie spracovať neznáme / nové slová alebo výrazy napríklad pomocou techník kopírovania alebo „zosilnenia pozornosti“; je schopný prispôbiť sa špecifickému doménu alebo štýlu pomocou techník ako adaptácia domény alebo viacjazyčné učenie a pod.

Na ilustráciu fungovania NSP / NMT uvádzame postup prekladu z angličtiny do slovenčiny tejto vstupnej anglickej vety: „*I would like to order a pizza with extra cheese*”

1. fáza - predbežné spracovanie textu. Vstupná veta je predbežne spracovaná, aby sa odstránili všetky netextové prvky (v našom prípade nie sú) a tokenizovaná do jednotlivých slov. Výsledné tokeny sú: „ja”, „by”, „páči sa mi”, „do”, „objednať“, „a”, „pizza”, „so”, „extra”, „syr” a špeciálny token na konci vety upozorňujúci dekodovací algoritmus, aby prestal generovať ďalšie tokeny.
2. Kódovanie: tokeny prechádzajú cez neurónovú sieť kódovača, ktorá generuje kontextový vektor s pevnou dĺžkou, reprezentujúci význam vstupnej vety.
3. Dekódovanie: dekodér začína počiatočným stavom a kontextovým vektorom generovaným kódovačom, pričom generuje výstupnú vetu slovo po slove. V každom kroku dekodér používa kontextový vektor a predtým vygenerované slová na predikciu ďalšieho slova vo výstupnej vete.
4. Pozornosť: v každom kroku dekodovacieho procesu dekodér používa aj mechanizmus pozornosti, aby sa zameril na najdôležitejšie časti vstupnej vety pri generovaní ďalšieho slova vo výstupnej vete.

Výstupná slovenská veta bude mať podobu „Chcel by som objednať pizzu s extra syrom.” Jej význam by mal byť totožný so vstupnou anglickou vetou „I would like to order a pizza with extra cheese.” Je však otázne, či je význam výstupnej slovenskej vety úplne totožný s významom vstupnej anglickej vety. Používateľ slovenského jazyka by síce túto výstupnú vetu akceptoval ako tzv. gramatickú, no keby v príslušnej komunikačnej situácii sám mal vysloviť rovnakú prosbu, v jej syntakticko-sémantickom kontexte by použil „maličký token“ vyjadrený zvrtným zámenom sa v datíve, čiže Chcel by som si objednať pizzu s extra syrom. A ani výraz extra syr nie je v tomto kontexte v hovorovej slovenčine celkom bežný. Humánny preklad pôvodnej anglickej vety, ktorý urobila posteditorka anglických viet preložených SP do slovenčiny (pozri v nasledujúcej kapitole), má podobu: Chcela by som si objednať pizzu so syrom navyše.

Pri hodnotení kvality prekladu zdrojovej vety (pozri MQM 2015) by sme teda konštatovali, že výstupná slovenská veta je v pomere k obsahu a sémantike vstupnej anglickej vety presná, gramaticky korektná a zrozumiteľná, no má menšie odchýlky v oblasti štýlu, resp. stylistických konvencií, ktoré platia v komunikačných situáciách, ako je kupovanie alebo objednávanie tovaru a pod. v slovenskom jazykovom a kultúrnom prostredí. Odchýlky sú síce spôsobené „drobnosťami”, ako je datívny tvar zvrtného zámena si, výraz so syrom navyše, no práve tie odlišujú strojový preklad (vrátane jeho vylepšenej či dokonca zdokonalenej podoby NSP / NMT) od humánneho.

Vetné štruktúry vyjadrujúce posesívnosť / vlastníctvo v angličtine a nemčine z perspektívy ich strojového prekladu do slovenčiny

Vyššie načrtnutý algoritmus SP založeného na neurónových sieťach budeme v tejto časti nášho príspevku demonštrovať na kontrastívnolingvistickej analýze niekoľkých posesívnych vetných štruktúr v angličtine a nemčine z perspektívy ich strojového prekladu do slovenčiny³. Cieľom takto zameraného skúmania bude jednak ozrejmiť spoločné a odlišné vlastnosti sémanticko-syntaktickej stavby posesívnych vetných štruktúr v angličtine, nemčine a v slovenčine, jednak sledovať, ako si NSP počína pri ich translácii z angličtiny a nemčiny do slovenčiny. Naša pozornosť sa sústreďí predovšetkým na to, do akej miery chyby pri takto zacielenom strojovom preklade korelujú s príbuznosťou či odlišnosťou syntakticko-sémantickej štruktúry uvedených vetných modelov. Algoritmus nášho výkladu zahŕňa stručný úvodný komparatívno-kontrastívny opis posesívnych vetných modelov v angličtine, nemčine a v slovenčine, ilustrovaný niekoľkými „modelovými“ príkladmi z gramatík týchto jazykov, po nich nasledujú autentické jazykové doklady (vety / súvetia) z korpusov anglického a nemeckého jazyka strojovo preložené do slovenčiny a napokon komentár hodnotiaci úspešnosť strojového prekladu v porovnaní s humánnym prekladom prezentovaným v posteditácii strojom preložených jazykových jednotiek.

Najmä v súvisí s komparatívnym zameraním nášho príspevku a so zreteľom na strojovú transláciu vybraných syntaktických modelov posesívnosť ako sémantickú kategóriu budeme chápať širšie, t.j. ako vzťah medzi dvoma konštituentmi, z ktorých jeden je vlastníkom (posesor) v širokom zmysle slova a druhý vlastneným (posesum). V niektorých lingvistických prácach [3] sa takto vymedzený sémantický vzťah chápe ako prínaľnosť. V iných, najmä filozofických koncepciách sa posesívnosť chápe ako „špeciálny prípad kategórie prínaľnosti“ [9], ktorá sa vymedzuje na základe relácie celok – časť (*strecha domu*). Pri našom chápaní posesívnosti určitej jazykovej konštrukcie budeme vychádzať jednak z možnosti použiť vo vzťahu k danej konštrukcii a v danom kontexte opytovacie zámeno *čí?*, jednak možnosť transformácie danej konštrukcie bez slovesa *mať* na konštrukciu s týmto slovesom vo funkcii predikátu (tzv. predikatívna posesívnosť) [6]. Ak sa vo vzťahu k danej konštrukcii opytovacie zámeno *čí?* nedá použiť, resp. skôr by sa použilo iné opytovacie zámeno, nejde o posesívnu konštrukciu v užšom zmysle slova (porov. *záhrada nášho suseda, byt môjho kolegu* (posesívnosť) : *ústie rieky, účinok lieku* (neposesívnosť)). Ak sa daná konštrukcia bez slovesa *mať* dá transformovať na konštrukciu s týmto slovesom, svedčí to o jej posesívnom charaktere (v užšom zmysle), ak táto transformácia nie je možná, nejde o posesívnosť, porov. *Susedova záhrada je veľká. – Sused má veľkú záhradu. : Susedov príchod je istý. – *Sused má istý príchod.*

Sémantická kategória posesívnosti sa v jazyku vyjadruje viacerými prostriedkami. Napríklad v slovenčine z morfológických prostriedkov sú to privlastňovacie prídavné mená ako *otcov, matkin*, najčastejšie používané v pozícii posesívneho prívlastku, z morfosyntaktických prostriedkov je to posesívny genitív (*záhrada nášho suseda*), posesívny datív (*syn sa mi učí dobre*), z lexikálnych prostriedkov, resp. z prostriedkov sémantickej morfológie sú to najmä privlastňovacie zámená a pod. V rámci vety sa posesívnosť vyjadruje jednak kombináciou lexikálnych a morfológických prostriedkov, jednak použitím predikátora s významom vlastnenia. V podobných prípadoch ide o tzv. predikatívnu posesívnosť [6].

Pokiaľ ide o vyjadrovanie posesívnosti v konštrukciách s privlastňovacími zámenami **v angličtine**, pri sledovaní úspešnosti ich translačného transferu do slovenčiny prostredníctvom SP budeme vychádzať jednak zo spoločných, ale hlavne z rozdielnych

³ Ďalšie vetné modely v angličtine a nemčine v konfrontácii so slovenčinou sa zo zorného uhla strojového prekladu pertraktujú v monografii Juraj VAŇKO: Strojový preklad ako konfrontácia jazykov. Prečo sa stroj mýli aj nemýli? Nitra: Prírodovedecká fakulta UKF, 2023. Dostupná online <https://doi.org/10.17846/FPVaI-2023-37>

morfosyntaktických a pragmatických / funkčných vlastností tejto skupiny zámen v angličtine a slovenčine.

Z niekoľkých rozdielov možno uviesť absenciu zvratného privlastňovacieho zámena (slk. *svoj*) v angličtine, odkazovanie prostredníctvom privlastňovacích zámen na časti tela v angličtine (porov. *I broke my arm* - doslova „zlomil som moju ruku“), na predmety osobnej potreby (*I took off my coat* - doslova „vyzliekol som môj kabát“) a pod. Ide teda o prípady, keď sa v slovenčine posesívnosť buď vôbec nevyjadruje, alebo sa vyjadruje inými prostriedkami [2].

Na ilustráciu (stupňa) úspešnosti strojového prekladača pri translácii syntaktických konštrukcií s posesívnymi adjektívami v angličtine do slovenčiny uvádzame nasledujúce syntaktické jednotky:

(1GWE) *My house is old.* – (1SP) *Môj dom je starý.* (1PESP) *Môj dom je starý.* (2GWE) *My book about her is not a conventional biography.* – (2SP) *Moja kniha o nej nie je konvenčnou biografiou.* (1PESP) *Moja kniha o nej nie je konvenčnou biografiou.*

(3GWE) *My cat has been sick, my car broke down.* – (3SP) *Moja mačka bola chorá, pokazilo sa mi auto.* (3PESP) *Moja mačka bola chorá, moje auto sa mi pokazilo.*

(4BNC) *A fly was buzzing over my head and kept settling on my face.* - (4SP) *Nad hlavou mi bzučala mucha a na tvári sa mi usadzovala.* (4PESP) *Nad hlavou mi bzučala mucha a stále mi chcela pristáť na tvár.*

(5BNC) *Once they had left, I locked myself in, went back to my desk, sat down and buried my head in my hands.* - (5SP) *Keď odišli, zamkol som sa, vrátil som sa k svojmu stolu, sadol som si a zaboril som si hlavu do dlaní.* (5PESP) *Keď odišli, zamkol som sa, vrátil som sa k svojmu stolu, sadol som si a skryl som si hlavu do dlaní.*

Vety (1SP) – (2SP), ale aj ďalšie príklady dokladajú schopnosť prekladača správne realizovať zhodu posesívnych zámen s určeným substantívom v rode, čísle a páde, čo koreluje s analogickými substantívnymi syntagmami s určujúcimi adjektívami. Za pozornosť stojí aj prekladateľské riešenie súvetia (3GWE): v 1. vete súvetia (3SP) prekladač ponechal privlastňovacie zámeno v syntagme *moja mačka*, kým pri preklade anglickej syntagmy *my car* v 2. vete správne uprednostnil konštrukciu s posesívnym datívom osobného zámena (*pokazilo sa mi auto*) pred posesívnym zámenom *moje* determinujúcim substantívum *auto*. Posesívny datív totiž v tejto konštrukcii implikuje aj pomenovanie osoby, v neprospech ktorej sa dej uskutočňuje, čo je charakteristické pre slovenčinu a väčšinu slovanských jazykov. Strojový preklad je z tohto hľadiska vydarenejší ako humánný preklad v (3PESP) s redundantným posesívnym zámenom *moje* (*auto*). Podobne možno hodnotiť aj preklad vety (4BNC), kde ako ekvivalent anglických posesívnych zámen v syntagmách *my head* a *my face* prekladač zvolil privlastňovací datív osobného zámena *ja* (5SP); sloveso *usadzovať sa* nie je, samozrejme, šťastnou prekladateľskou voľbou, no syntaktickú stavbu vety nijako neovplyvňuje. Porov. lepšiu voľbu v (4PESP). Rovnako zo syntakticko-sémantického aj štylistického hľadiska možno ako primeraný hodnotiť aj preklad najmä poslednej vety súvetia (5BNC) – (5SP), a to jednak použitím posesívneho datívu zvratného zámena *si* (*hlavu*) ako ekvivalentu anglického posesívneho zámena *my* (*head*), jednak vynechaním ekvivalentu anglického posesívneho zámena v syntagme *my hands*.

Pokiaľ ide o obvyklé používanie privlastňovacích zámen pri odkazovaní na časti tela v angličtine, strojový prekladač pri ich translácii do slovenčiny postupuje správne, keď ich buď vynecháva, alebo ako ekvivalent používa konštrukciu s odlišnou slovesnou valenciou. Porov. (6BNC) *I can't bend my leg.* - (6SP) *Nemôžem zohnúť nohu.* (6PESP) *Nemôžem zohnúť nohu.* (7BNC) *God, my leg hurts.* (7SP) *Bože, bolí ma noha.* (7PESP) *Bože, bolí ma noha.*

(8GWE) Running hurts your knees. – (8SP) Z behu vás bolia kolená. (8PESP) Z behu vás bolia kolená.

Podobne správne strojový prekladač vynecháva posesívne zámeno v angličtine aj v prípadoch typu

(9GWE) He ate his dinner at 6pm. – (9SP) Večeru zjedol o 18:00. (9PESP) Večeru zjedol o šiestej.

2.1 Syntakticko-sémantickým jadrom vetných štruktúr vyjadrujúcich objektovú

prináležitosť je v slovenčine predikátor mať, implikujúci jeden aktant v úlohe vlastníka v pozícii podmet vety a druhý aktant v úlohe vlastneného objektu v pozícii predmetu v akuzatívne. Ide teda o model SN – PREDVFmať – SA : Sused má záhradu.

Pokiaľ ide o porovnanie tohto vetného modelu v slovenčine s ekvivalentnými vetnými štruktúrami v angličtine a nemčine, všetky tieto jazyky a, samozrejme, aj veľa ďalších patria k typu jazykov, v ktorých sa vlastnenie objektu vyjadruje predikátorom mať. Porov. nem. Der Nachbar hat einen Garten.; angl. The neighbor has a garden. V niektorých jazykoch, napr. v ruštine, lotyštine, maďarčine, fínčine a ďalších sa analogický posesívny vzťah vyjadruje existenciálnymi vetnými štruktúrami s predikátorom byť, porov. rus. У меня есть друг. „U mňa je priateľ.“, maď. Egy könyvem van a házamban. „Kniha je v mojom dome“; a podobne aj v zápore Nincs egy könyvem a házamban. „Nie je kniha v mojom dome“. Podobné prípady svedčia o (tesnom) vzťahu medzi lokáciou (miestom) a posesívnosťou / vlastníctvom. Ide teda o situácie, keď objekty nachádzajúce sa vždy alebo často v tesnej blízkosti osoby implikujú, že patria danej osobe. Alebo naopak, že ľudia majú svoje vlastníctvo blízko seba 4.[7]

Vzhlľadom na spomenutú príbuznosť vetných štruktúr vyjadrujúcich vlastnenie objektu predikátorom s významom mať v slovenčine, angličtine a nemčine možno od strojového prekladu pri preklade týchto konštrukcií očakávať ich bezproblémový transfer z angličtiny do slovenčiny.

V angličtine sa vlastnenie fyzického (materiálneho), sociálneho aj abstraktného objektu vyjadruje plnovýznamovým slovesom have (v britskej hovorovej angličtine aj konštrukciou have got), po ktorom nasleduje vlastnený objekt v pozícii predmetu vety. Strojový preklad tansláciu týchto posesívnych štruktúr do slovenčiny realizuje takto:

(1BNC) If you have a house, you like to keep it nice and tidy. – (1SP) Ak máte dom, radi ho udržiavate pekný a uprataný. (1PESP) Ak máte dom, radi ho udržiavate pekný a uprataný.

(2BNC) I have two sisters, two big sisters, I have no brothers, do you have any brothers? – (2SP) Mám dve sestry, dve veľké sestry, nemám bratov, máš nejakých bratov? (2PESP) Mám dve sestry, dve staršie sestry, nemám bratov, máš ty nejakých bratov?

(3BNC) I hope I'm not going to have the flu. – (3SP) Dúfam, že nebudem mať chrípku. (3PESP) Dúfam, že nebudem mať chrípku.

Ako vidno, preklad anglických posesívnych vetných štruktúr s predikátom vlastníctva have strojový prekladač zvláda bezchybne, čiže ako ekvivalent anglickej konštrukcie have + vlastnený objekt v CJ používa sloveso mať v určitom tvare v spojení s vlastneným objektom v správne vyjadrenom akuzatívnom tvare. Korektný preklad napokon potvrdzuje aj porovnanie s posteditáciou.

S posesívnymi vetnými štruktúrami posesor + have + vlastnený objekt sú v angličtine synonymné konštrukcie s posesorom (obyčajne osobou) v tvare tzv. saského genitívu (saxon genitive) + vlastnený objekt v pozícii podmetu vety: The Prince of Albania's daughter „dcéra

⁴ Porov. Günter Raden and René Dirven: Cognitive English Grammar. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 2007, s. 279. ISBN 9781556196645

albánskeho princa“; Dr Smith’s patients „pacienti doktora Smitha“.⁵ [1] (Slovenské ekvivalenty uvádzame podľa strojového prekladu). V slovenčine im môžu zodpovedať jednak konštrukcie s privlastňovacím genitívom (dcéra albánskeho princa), jednak konštrukcie s privlastňovacím prídavným menom v pozícii pred určovaným substantívom (porov. father’s house – „otcov dom“). V angličtine sa však posesívnosť vyjadruje aj kombináciou genitívnej predložky of + posesívne zámeno, ktoré sa používa po určovanom substantíve [1] ako tzv. samostatné privlastňovacie zámeno [2]). Ide o prípady typu a friend of mine „môj priateľ“ (SP). Porov. preklad príkladov prevzatých od Carter – McCarthy (2006: 360-361; ďalšie príklady z tejto publikácie budeme uvádzať pod skratkou CGE): (1CGE) I was just thinking of old friends of mine who I grew up with. – (1SP) Myslel som len na svojich starých priateľov, s ktorými som vyrastal. (1PESP) Len som myslel na svojich starých priateľov, s ktorými som vyrastal. (2CGE) I run a company with a friend of mine Výsledkom strojového prekladu (2CGE) do slovenčiny je veta (2SP) S kamarátom vediem firmu. Porov. (2PESP) S kamarátom mám firmu.

Posesívnosť je tu síce zachovaná, čiže implikovaná v tvare tzv. sociatívneho inštrumentálu, no tento komponent vety je nenáležite presunutý z rematickej pozície, v ktorej sa nachádza vo vete zdrojového jazyka, do pozície témy v cieľovom jazyku. Ale rovnako sa to rieši aj v (2PESP).

V slovenčine sa príslušnosť veci osobe a zriedkavejšie aj zvieratú vyjadruje aj privlastňovacími prídavnými menami utvorenými od osobných a zvieracích mien mužského rodu príponou -ov, -ova, -ovo, napr.: otcov kabát, susedov dom, Petrov klobúk, Benkov obraz; psova buda, koňova hriva, a -in, -ina, -ino od osobných a zvieracích substantív ženského rodu, napr. matkin sveter, tetina sukňa, Zuzkin brat, Timravin román; kravin roh, lastovičkin hniezdo, veвериčkin chvost [5]. Angličtina takýto spôsob tvorenia privlastňovacích adjektív nemá, posesívnosť tohto druhu – podobne ako predchádzajúce typy posesívnosti – vyjadruje vyššie spomínanými genitívnymi konštrukciami, napr. John’s brother „Johnov brat“, Tom’s sister „Tomova sestra“, Mary’s car „Mariino auto“. (Takto realizuje uvedené modelové príklady aj strojový prekladač). Dôležitejšie však je sledovať postup SP pri translácii týchto posesívnych konštrukcií v živej jazykovej praxi, ktorá je v našom prípade prezentovaná najmä v jazykových korpusoch.

Strojový preklad týchto konštrukcií do slovenčiny má túto podobu:

(1BNC) ‘Arthur's Cousin Amy,’ responded his sister firmly... – (1SP) „Arthurova sesternica Amy,“ odpovedala jeho sestra rozhodne... (1PESP) „Arthurova sesternica Amy,“ odpovedala jeho sestra rozhodne...

(2BNC) There's a message on the answerphone from Tony's brother. – (2SP) Na záznamníku je správa od Tonyho brata. (2PESP) Na záznamníku je správa od Tonyho brata.

(3CGE) Laura’s brothers are all younger than her. – (3SP) Všetci Laurini bratia sú od nej mladší.

(3PESP) Všetci Laurini bratia sú od nej mladší.

(4BNC) You will need to plait your horse’s mane and pull or plait his tail. – (4SP) Budete musieť zaplietť koňovi hrivu a potiahnuť alebo zapleťť chvost. (4PESP) Budete musieť zaplietť koňovi hrivu a potiahnuť alebo zapleťť chvost.

(5CGE) His dogs’ kennels need cleaning out. – (5SP) Búdy jeho psov potrebujú vyčistiť. (5PESP) Búdy jeho psy sa potrebujú vyčistiť.

⁵ Ronald Carter – Michal McCarthy: Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English. Grammar and Usage. Cambridge University Press 2006, s. 361. Odtiaľ aj uvedené príklady. Autori tieto konštrukcie nazývajú „the possessive ‘s construction“.

(5aCGE) Dog's kennel needs cleaning out. – (5aSP) Psiu búdu treba vyčistiť. (5aPESP) Psiu búdu treba vyčistiť./ (5aPESP) Treba vyčistiť psiu búdu.

Strojový preklad anglických posesívnych konštrukcií obsiahnutých vo vetách (1) – (5) do slovenčiny zodpovedá normatívnym postupom pri vyjadrovaní privlastňovania v spisovnej slovenčine, čo napokon potvrdzuje aj humánný preklad týchto viet v PESP. Vo vetách (1SP), a (3SP) prekladač ako ekvivalent anglických genitívnych konštrukcií s morféomou 's správne zvolil slovenské privlastňovacie adjektíva Arthurova sesternica, Laurini bratia, keďže substantíva Arthur a Laura takéto odvodzovanie umožňujú, kým vo vete (3SP) ako ekvivalent anglickej posesívnej konštrukcie Tonys brother správne použil genitívnu konštrukciu Tonyho brat, keďže zakončenie anglického vlastného mena Tony spomenutú deriváciu v slovenčine neumožňuje. Rovnako gramaticky správne a štylisticky primerane strojový prekladač postupoval aj pri translácii anglickej genitívnej posesívnej konštrukcie your horse's mane vo vete (4BNC), keď ako slovenský ekvivalent použil datívnu posesívnu konštrukciu koňovi hrivu (4SP). Korektný je aj preklad anglickej genitívnej posesívnej konštrukcie his dogs' kennels vo vete (5CGE) do tvaru genitívneho prívlastku búdy jeho psov v slovenčine (5SP), keďže substantívum v tvare psov je determinované zámenom jeho.

2.2 Aj pri skúmaní posesívnych konštrukcií v nemčine z pohľadu ich strojového prekladu do slovenčiny budeme vychádzať zo spoločných aj rozdielnych morfosyntaktických a funkčných vlastností jazykových prostriedkov, ktorými sa táto sémantická kategória v nemčine a slovenčine vyjadruje, a na tomto základe budeme zisťovať, ako na ne reaguje prekladač google pri ich translácii z nemčiny do slovenčiny.

2.2. 1 Pokiaľ ide o vyjadrovanie posesívnosti v konštrukciách s privlastňovacími zámenami, medzi slovenčinou a nemčinou – na rozdiel od angličtiny – je v tejto kategórii zámen dosť veľa zhôd tak v oblasti sémantiky, ako aj vo sfére ich fungovania v rečovom prejave, hoci aj v tejto oblasti sa vyskytujú určité rozdiely.

Spoločnou syntaktickou črtou privlastňovacích zámen v nemčine a slovenčine je ich fungovanie v substantívnej syntagme ako determinátora syntaktického substantíva. S tým súvisí aj ich ďalšia spoločná vlastnosť, ktorá sa morfológicky prejavuje v tom, že posesívne zámená v oboch jazykoch rovnako ako adjektíva vyjadrujú s určeným substantívom zhodu v rode, čísle a v páde, porov. Das ist mein Hund. – To je môj pes. Ich rede gerne über meinen Hund. – Rád hovorím o svojom psovi. Das ist meine Katze. – To je moja mačka. Ich rede gerne über meine Katze. – Rád hovorím o mojej mačke. Das ist mein Auto. – Ich rede gerne über mein Auto a pod. Všetky uvedené slovenské ekvivalentné vety sú výsledkom SP. (Totožné preklady v PESP neuvádzame).

Ako dokumentujú preklady nemeckých posesívnych syntagiem do slovenčiny, SP správne reaguje (podobne aj v mnohých ďalších analogických prípadoch) na odlišné rodové zaradenie nemeckých substantív (der Garten mask.: slk. záhrada fem., das Buch neut. : slk. kniha fem., die Welt fem. : slk. svet mask.), a teda aj odlišné morfológické vyjadrenie zhody.

Z rozdielov medzi nemčinou a slovenčinou pri používaní / nepoužívaní privlastňovacích zámen vyjadrujúcich privlastňovanie objektu (v širokom zmysle) možno uviesť:

Používanie posesívnych zámen v nemčine pri vyjadrovaní sociálnej príslušnosti / spolupatričnosti (ide hlavne o spojenia so substantívami pomenúvajúcimi rodinné/príbuzenské vzťahy) a nepoužívanie, resp. ich zriedkavejšie / neobligatórne používanie v slovenčine (porov. [9]: 248 – 249). Porov. strojový preklad modelových viet:

Sind deine Eltern zu Hause? - (1SP) Sú tvoji rodičia doma? (1PESP) Sú tvoji rodičia doma?
(2) Sprich mit deinen Eltern darüber. - (2SP) Porozprávaj sa o tom s rodičmi. (2PESP)
Porozprávaj sa o tom s rodičmi. (3) Sprich mit deinem Vater darüber. - (3SP) Porozprávaj sa
o tom s otcom. (3PESP) Porozprávaj sa o tom s otcom. (4) Magst du deinen Papa? - (4SP)
Máš rád svojho otca? (4PESP) Máš rád svojho otca? (5) Auch meine Frau, mein Sohn und
meine Tochter sind gekommen. - (5SP) Prišla aj manželka, syn a dcéra. (5 PESP) Prišla aj
moja manželka, môj syn a moja dcéra.

Porov. aj strojový preklad analogických konštrukcií zo slovenčiny do nemčiny:

(6) Chcel by som vám predstaviť manželku, syna a dcéru. (6SP) Ich möchte Ihnen meine
Frau, meinen Sohn und meine Tochter vorstellen. (6PESP) Ich möchte Ihnen meine Frau,
meinen Sohn und meine Tochter vorstellen.

Výsledky strojového prekladu viet (1) – (5) potvrdzujú spomenutú tendenciu či
konvenciu v slovenčine (zväčša) nepoužívať (v nedôrazovej vetnej pozícii) posesívne zámená
v konštrukciách vyjadrujúcich sociálnu spolupatričnosť. Obligatórnosť používania
privlastňovacích zámen v spomenutých konštrukciách v nemčine prezentuje preklad
slovenskej vety (6) do nemčiny (6SP), čo podobne ako pri translácii viet (1) – (5) prekladač
zvládol úspešne.

Na detailnejšiu ilustráciu úspešnosti/neúspešnosti strojového prekladu týchto
konštrukcií uvádzame niekoľko autentických dokladov z nemeckého jazykového korpusu
(KA):

(7KA) Wir (meine Frau und ich) haben drei Spenden hinter uns. – (7SP) My (s manželkou)
máme za sebou tri dary. (7 PESP) My (moja manželka a ja) sme prispeli tri razy.

(8KA) Ich fahre zu meiner Mutter. (8SP) Idem k mame. (8PESP) Idem k mame.

(9KA) Ich habe gerade meiner Mutter gesagt, dass sie sich Hilfe suchen und ihre Probleme
eingestehen muss. (9SP) Práve som povedal mame, že potrebuje pomoc a priznať si svoje
problémy. (9PESP) Práve som povedal mame, že potrebuje pomoc a že si musí priznať svoje
problémy.

Nazdávame sa, že preklad nemeckých konštrukcií s posesívnymi zámenami vo vetách (7KA)
– (9KA) možno akceptovať. Vynechávanie privlastňovacích zámen v ekvivalentných
slovenských konštrukciách pred determinovanými substantívami označujúcimi príbuzenskú
spolupatričnosť/prináležitosť možno vysvetliť tým, že rodinná prináležitosť/ spolupatričnosť
je implikovaná v samotnom obsahu tohto substantíva.

Podobne ako v angličtine, aj v nemčine sa prostredníctvom privlastňovacích zámen
odkazuje na časti tela a na predmety osobnej potreby. Ide teda o prípady, keď sa v slovenčine
posesívnosť buď vôbec nevyjadruje, alebo sa vyjadruje inými prostriedkami.

Výsledkom strojového prekladu niekoľkých viet obsahujúcich posesívnosť vo vzťahu
k častiam tela, vybraných z nemeckého jazykového korpusu, sú tieto slovenské konštrukčné
ekvivalenty:

(1KA) *Dann winkte er mit **seinem Kopf**, daß ich mich schnell fortmachen soll.* – (1SP)
*Potom kývol **hlavou**, aby som sa ponáhlal preč.* (1PESP) *Potom pokýval **hlavou**, aby som
rýchlo zmizol.* (2KA) *Pass auf **deinen Arm** auf!* - (2SP) *Pozor na **ruku!*** (2 PESP) *Dávaj si
pozor na ruku!* (3KA) *Hatte schon Angst etwas ist mit **meiner Gallenblase** oder
Bauchspeicheldrüse nicht in Ordnung.* – (3SP) *Bál som sa, že niečo nie je v poriadku so
žľčníkom alebo **pankreasom**.* (3 PESP) *Bál som sa, že niečo nie je v poriadku s **mojím
žľčníkom** alebo **pankreasom**.* (4KA) *Ein Handspiel liegt vor, wenn ein Spieler den Ball mit
seiner Hand oder **seinem Arm** absichtlich berührt.* – (4SP) *O hádzanú ide vtedy, keď sa hráč
úmyselne dotkne lopty **rukou** alebo **pažou**.* (4PESP) *O nedovolenú hru rukou ide vtedy, keď sa*

hráč úmyselne dotkne lopty rukou alebo pažou. (5KA) *Ich muss zugeben, mein Kopf raucht langsam.* – (5SP) *Musím sa priznať, že sa mi začína dymiť z hlavy.* (5PESP) *Musím sa priznať, že sa mi začína dymiť z hlavy.* (6KA) *Zerbreche dir dein Kopf nicht.* – (6SP) *Nelám si hlavu.* (6PESP) *Nelám si hlavu.* (7KA) *Ich sage, dass mir mein Bein weh tut.* – (7SP) *Hovorím, že ma bolí noha.* (7PESP) *Hovorím, že ma bolí noha.* (8KA) *Bei Gott, Sir, ich habe mein Bein verloren!* – (8SP) *Preboha, pane, prišiel som o nohu.* (8PESP) *Preboha, pane, prišiel som o nohu.*

Korektné nepoužívanie privlastňovacích zámen so substantívami pomenúvajúcimi časti tela, resp. vnútorných orgánov je evidentné najmä vo vetách (1SP – (4SP). Pravda, až na komický preklad nemeckej lexémy *Handspiel* ako *hádzaná* vo vete (4SP) namiesto „nedovolená hra rukou“, čo však nijako nevlplyva na vyjadrovanie posesívnosti. Ostatné vety demonštrujú odlišné konštrukčné vyjadrovanie posesívnosti: vo vete (5SP) prekladač ako ekvivalent nemeckej konštrukcie *mein Kopf raucht langsam* vhodne použil ako ekvivalent nemeckého posesívneho zámena posesívny datív zámena *ja: začína sa mi dymiť z hlavy*; podobný postup prekladu zvolil aj vo vete (6SP), keď posesívnosť v nemeckej syntagme (6KA) *dein Kopf* vyjadril v slovenčine posesívnym datívom zvratného zámena *si (hlavu)*. Spoločnou vlastnosťou tejto nemeckej a slovenskej konštrukcie je datív prospechu (*dativus commodi*), v nemeckej konštrukcii obsiahnutý v datíve zámena *du (dir)* a v slovenskej implikovaný v spomenutom privlastňovacom datíve zvratného zámena *sa (si)*. Vo vete (7SP) sa nositeľ stavu (ako posezor vo vzťahu k substantívu *noha*) vyjadruje formou akuzatívu v pozícii predmetu vety a vo vete (8SP) ekvivalentom nemeckej posesívnej syntagmy v akuzatíve vyjadrujúcej stratu vlastníctva slovenská (do istej miery ustálená, čiastočne frazeologizovaná) konštrukcia *prišiel som o nohu*, kde je vlastnený predmet *noha* vyjadrený substantívom bez posesívneho zámena v tvare akuzatívu s predložkou *o*. Podobné odlišnosti medzi nemčinou a slovenčinou reflektuje SP aj pri translácii nemeckých konštrukcií vyjadrujúcej vlastníctvo/prináležitosť vecí osobnej potreby, ale aj iné veci. Príklady:

(1KA) *Hab meine Brille vergessen.* – (1SP) *Zabudol som si okuliare.* (1PESP) *Zabudol som si okuliare.*

(2KA) *Vergiss deine Brille.* – (2P) *Zabudnite na okuliare.* (2PESP) *Zabudni na okuliare.*

(3KA) *Sandra stellt fest, dass sie ihre Schlüssel vergessen hat.* – (3SP) *Sandra si uvedomí, že zabudla kľúče.* (3 PESP) *Sandra zistí, že si zabudla kľúče.*

(4KA) *Und wo, verdammt, sind meine Schlüssel?* – (4SP) *A kde sú do pekla moje kľúče?* (4PESP) *A kde sú do pekla moje kľúče?*

Elidovanie privlastňovacieho zámena vo vetách (2SP) a (3SP) je v súlade s obvyklým používaním/nepoužívaním týchto zámen v analogickom syntakticko-sémantickom kontexte slovenčiny. Posesívnosť nemeckých konštrukcií s privlastňovacími zmenami vo vete (1KA) je v slovenskom preklade (1SP) vyjadrená posesívnym datívom zvratného zámena *sa*. Veta (4SP) demonštruje schopnosť SP explicitne vyjadriť príslušnosť pomenovanej veci prostredníctvom posesívnych zámen v prípadoch, keď si to kontext vety vyžaduje, čiže pri dôraze.

Ako sme uviedli v kapitole o posesívnosti v angličtine v porovnaní so slovenčinou, v slovenčine sa príslušnosť vecí (v širšom mysle slova) osobe a zriedkavejšie aj zvieraťu vyjadruje aj privlastňovacími prídavnými menami utvorenými od osobných a zvieracích mien mužského rodu príponou *-ov (otcov kabát)* a *-in* od osobných a (zriedkavejšie) aj zvieracích substantív ženského rodu (*matkin sveter*). Keďže nemčina rovnako ako angličtina takýto spôsob tvorenia privlastňovacích adjektív od substantív nepozná, posesívnosť tohto druhu vyjadruje genitívnymi konštrukciami, t. j. tvarom posesívneho genitívu (*genitivus possessivus*) substantíva pomenújúceho vlastníka (posezora). Ide o syntagmy ako *Peters*

*Bleistift, der Garten der Eltern, die Produktionsmittel des Menschen, die Kleider des Kindes*⁶. Uvedené modelové príklady strojový prekladač realizuje takto: *Petrova ceruzka, záhrada rodičov, ľudské výrobné prostriedky, oblečenie dieťaťa*. Už preklad týchto slovných spojení naznačuje možné alternatívy slovenských ekvivalentov, porov. posesor v nem. konštrukcii *Peters Bleistift* je vyjadrený genitívom substantíva a v slovenčine privlastňovacím prídavným menom *Petrova ceruzka*, v syntagme *die Kleider des Kindes* a rovnako aj v jej slovenskom ekvivalente *oblečenie dieťaťa* je posesor vyjadrený genitívom, keďže v slovenčine neumožňuje tvorbu privlastňovacích prídavných mien od substantív stredného rodu. Slovenským ekvivalentom genitívneho posesora v nemeckej konštrukcii *die Produktionsmittel des Menschen* je vlastnostné adjektívum *ľudské*, hoci do úvahy prichádzal aj genitívny tvar vlastníka, t.j. *výrobné prostriedky človeka*; pri preklade syntagmy *der Garten der Eltern* SP uprednostnil genitív vlastníka (dom) *rodičov* pred adjektívom *rodičovský* (dom). Rovnaké slovenské ekvivalenty sú aj v PESP.

Strojové preklady nemeckých genitívnych posesívnych konštrukcií obsiahnutých v dokladoch zo živej jazykovej praxe, prezentovanej v jazykovom korpuse nemčiny (KA), prinášajú tieto riešenia:

(1KA) Die Polizisten besuchen Peters Haus, um seine Witwe zu benachrichtigen. – (1SP) Policisti navštívia Petrov dom, aby upovedomili vdovu. (1PESP) Policajti navštívia Petrov dom, aby upovedomili vdovu.

(2KA) Im Haus der Ehefrau von Pope sucht er als erstes nach dieser Tasche – (2SP) Prvá vec, ktorú hľadá v dome pápežovej manželky, je táto taška. (2PESP) V dome Popeho manželky hľadá ako prvú túto tašku.

(3KA) Steht das Haus der Mutter von Udo Jürgens noch? – (3SP) Stojí ešte dom matky Uda Jürgensa? (3PESP) Stojí ešte dom matky Uda Jürgensa?

(4KA) Hypothetische Variante könnte sein, das früher Geburten auf dem Land in Mecklenburg oft auch im Haus der Eltern der Ehefrau stattfanden. – (4SP) Hypotetickým variantom by mohlo byť, že skoršie pôrody na vidieku v Meklenbursku sa často odohrávali v dome manželkiných rodičov. (4PESP) Hypotetickým variantom by mohlo byť, že pôrody v minulosti na vidieku v Meklenbursku sa často udiali v dome manželkiných rodičov.

Za správne prekladateľské riešenie možno pokladať vyjadrenie posesora privlastňovacím adjektívom *Petrov (dom)* vo vete (1SP) ako ekvivalentu nemeckého posesívneho genitívu *Peters (Haus)*. Prekladač dobre zvládol aj transláciu „dvojitého“ privlastňovania vyjadreného v nemeckej vete (3KA) kombináciou posesívneho genitívu a posesívneho datívu s predložkou *von* v prepozícii, t. j. *Haus der Mutter von Udo Jürgens*. Vo vete (2KA) nastalo „veľké nedorozumenie“, spôsobené homonymiou pomenovania pápeža v nemčine *Pope* a rovnako znejúceho aj graficky realizovaného priezviska *Pope*, výsledkom čoho bol preklad v dome pápežovej manželky namiesto v dome Popeho manželky (porov. 2PESP).

Vydareným riešením je však preklad dvojitej genitívnej konštrukcie v nemčine *Haus der Eltern der Ehefrau* (4KA) ako dom manželkiných rodičov vo vete (4SP).

2.2.5 Ďalším spoločným gramatickým/morfologickým prostriedkom vyjadrovania posesívnosti v slovenčine a v nemčine sú konštrukcie s posesívnym datívom. Ide o konštrukcie typu *Der Mutter zittern die Hände* (GDS: 53) v nemčine a *rozbiť susedovi okno* v slovenčine. Táto modelová nemecká veta má pri SP podobu *Matke sa trasú ruky*, čiže aj

⁶ Príklady z GDS, s. 125.

v slovenskom preklade sa zachováva pôvodný posesívny datív. Už na tomto mieste však treba poznamenať, že ekvivalentom nemeckých konštrukcií s posesívnym datívom nebude vždy posesívny datív v slovenčine, resp. „datív príslušnosti a vlastníctva“ (podľa MSJ, s. 178), porov. *Meinem Vater schmerzt der Kopf.* (DG: 259). – (SP) *Otca bolí hlava.* Porov. aj PESP *Otca bolí hlava.*

Nasledujúce doklady z jazykového korpusu nemčiny (KA) by mali či mohli bližšie ozrejmiť morfosyntaktickú a sémantickú stavbu nemeckých konštrukcií s posesívnym datívom v konfrontácii s ich slovenskými ekvivalentmi a tým aj poukázať na problematiku prekladu nemeckých konštrukcií s posesívnym datívom.

(1KA) *Hilfe....mir zittern die Knie.* – (1SP) *Pomoc... trasú sa mi kolená.* (1PESP) *Pomoc... trasú sa mi kolená.*

(2KA) *Der Dorfarzt wäscht dem Jungen im Gefängnis das Gesicht.* – (2SP) *Dedinský lekár umyje chlapcovi tvár vo väzení.* (2PESP) *Dedinský lekár umýva chlapcovi vo väzení tvár.*

(3KA) *Damit das Haus nicht dem Nachbarn unter uns auf den Kopf fällt.* – (3SP) *Aby dom nepadol na hlavu susedovi pod nami.* (3PESP) *Aby dom nepadol na hlavu susedovi pod nami.*

(4KA) *Sie streicht ihm über die Wange und Haare.* – (4SP) *Pohladí ho po líci a vlasoch.* (4PESP) *Hladká ho po líci a vlasoch.*

(5KA) *Mir brennt der Kopf.* – (5SP) *Moja hlava je v plameňoch.* (5PESP) *Páli ma hlava.*

(6KA) *Der Arzt reinigt dem Patienten die Wunde.* – (6SP) *Lekár vyčistí pacientovu ranu.* (6PESP) *Lekár čistí pacientovu ranu.*

Syntakticko-sémantický kontext vetných štruktúr zdrojového jazyka (1KA), (2KA), (3KA) a (6KA) a CJ vo vetách (1SP), (2SP), (3SP) a (6SP) umožňuje použiť posesívny datív tak v nemčine, ako aj v slovenčine. V obsahu uvedených viet oboch jazykov sú jednak slovesné prísudky, jednak substantíva, resp. zámená umožňujúce použitie posesívneho datívu. K tomu treba ešte dodať, že v analogických štruktúrach sa na význam posesívnosti navrstvuje význam prospechu / neprospechu pre osobu pomenovanú substantívom alebo osobným zámenom v datíve. Posesívnosť je teda v komplementárnom vzťahu s prospechovosťou. Z tohto hľadiska možno preklad prvých troch viet hodnotiť ako adekvátny, kým v preklade vety (6KA) sa použitím privlastňovacieho ajektíva *pacientovu (ranu)* namiesto možného posesívneho datívu *pacientovi (ranu)* vytráca spomenutý aspekt prospechu. Rovnaká konštrukcia je však použitá aj v (6PESP).

Vo vetách (4KA) a (4SP) ide o odlišnú väzbu nemeckého a slovenského slovesa (datív v nemčine : lokál s predložkou *po* v slovenčine). Porov. aj (4PESP). Podobne o rozdielne väzby ide aj pri slovesách *schmerzen, brennen* s významom „páliť, bolieť“: v nemčine datív (5KA) a v slovenčine akuzatív (*bolí ma, páli ma*).

Strojové preklady v smere slovenčina – nemčina dokumentujú širšie použitie posesívneho datívu v slovenčine v porovnaní s nemčinou: *A mama ti ešte žije? – Und lebt deine Mutter noch?*

Peter mu bol najlepším priateľom a pomocníkom. – Peter war sein bester Freund und Helfer.

Ako sme už spomenuli, nemčina sa spolu so slovenčinou typologicky zaraďuje k tým jazykom, v ktorých sa posesívnosť vyjadruje predikátorom *haben*, v nemčine *haben*. Tento postup vyjadrovania privlastňovania sa označuje výrazom *predikatívna posesívnosť*. Rovnako ako v slovenčine predikátor *haben* implikuje jeden aktant v úlohe vlastníka v pozícii podmetu vety a druhý aktant v role vlastneného objektu v pozícii predmetu v akuzatíve. Vlastníkom najčastejšie býva osoba (*Der Nachbar hat einen großen Garten. – Sused má veľkú záhradu*), ale môže ním byť aj zviera, inštitúcia, vec či iná entita. Ide pritom o vlastníctvo fyzického (materiálneho), sociálneho, duchovného a rozlične diferencovaného abstraktného objektu

vrátane vyjadrovania vzťahu celok – časť (Der Polarfuchs hat einen schönen Schwanz. – Polárna líška má pekný chvost. Das Auto hat ein Schiebedach. – Auto má strešné okno.) a pod.

ZÁVER

Načrtnutá komparatívno-kontrastívna analýza posesívnych vetných štruktúr v angličtine, nemčine a v slovenčine pod zorným uhlom ich strojového prekladu do slovenčiny nielenže overuje schopnosti strojového prekladu založeného na neurónových sieťach korektné prekladať spomenuté sémanticko-syntaktické štruktúry, ale aj prispieva k typologickému poznávaniu analyzovaných jazykov. V oblasti posesivity sa potvrdzuje typologická príbuznosť slovenčiny a nemčiny, ktorá sa prejavuje aj pri iných syntakticko-sémantických štruktúrach [10]. Ďalšie štúdie, zamerané na väčšinu ostatných sémanticko-syntaktických štruktúr z hľadiska strojového prekladu, môžu priniesť užitočné poznatky tak pre komparatívne štúdium analyzovaných jazykov, ako aj pre rozvoj teórie a praxe strojového prekladu.

Literatúra

- [1] CARTER, R.–McCARTHY, M. *A Comprehensive English Guide*. Spoken and Written English. Grammar and Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- [2] DUŠKOVÁ, L. a kol. *Mluvnice současné angličtiny*. Praha: Academia, 1988.
- [3] GREPL, M.–KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998.
- [4] *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von K. E. Heidolph, W. Flämig und W. Motsch. Berlin: Akademie Verlag, 1981.
- [5] *Morfológia slovenského jazyka*. Red. J. Ružička. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1966.
- [6] PIPER, P. a kol.. *Sintaksa savremenoga srbskog jezika*. Prosta rečenica. Beograd – Novi Sad: Institut za srpski jezik SANU, 2005.
- [7] RADEN, G. and DIRVEN, R. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.
- [8] ŠTĚPÁN, J. Ke kategorii posesivity a jejímu ztvárnění v jazycích. In: *Slovo a slovesnost*, 46/1, s. 20–27, 1985.
- [9] ŠTÍCHA, F. *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Academia, 2015.
- [10] VAŇKO, J. *Strojový preklad ako konfrontácia jazykov*. Prečo sa stroj mýli aj nemýli. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2023. <https://doi.org/10.17846/FPVaI-2023-37>

Vysvetlenie skratiek:

Skratky gramatických javov

PRED = predikátor

SN = substantívum v nominatíve

SG = substantívum v genitíve

SD = substantívum v datíve

SA = substantívum v akuzatíve

VF = verbum finitum (určitý slovesný tvar)

VFnonpers cop = neosobný tvar sponového (kopulatívneho) verba finita

VFpers = osobný tvar VF

Ostatné skratky

CJ = cieľový jazyk

NMT = Neural Machine Translation

NSP = neurónový strojový preklad

PESP = posteditovaný strojový preklad

SP = strojový preklad

ZJ = zdrojový jazyk

Skratky jazykových korpusov

BNC = British National Corpus <https://www.natcorp.ox.ac.uk>

GWE = Corpus of Global Web-Based English <https://www.english-corpora.org/glowbe/>

KA = KorAP <https://korap.ids-mannheim.de>

Skratky gramatík

CEG [7] = *Cognitive English Grammar*, pozri [7]

DG = *Deutsche Grammatik*: HELBIG, G. – BUSCHA, J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag, 1972.

CGE [1] = *Cambridge Grammar of English*, pozri [1]

GDS = *Grammatik der deutschen Sprache*: JUNG, W.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1971

MSJ [5] = *Morfológia slovenského jazyka*, pozri [5]



SELYE JÁNOS EGYETEM -- UNIVERZITA J. SELYEHO

Komárom – Komárno

PROGRAM

A Selye János Egyetem XV. Nemzetközi Tudományos Konferenciája

Komárom, 2023. szeptember 13 –14.

XV. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho

Komárno, 13.– 14. september 2023

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

09:00 – 10:15 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

10:15 – 10:30 » A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS

10:30 – » Plenáris előadás - Plenárna prednáška

Prof. Dr. SZABÓ Attila: *A Semmelweis Egyetem szerepe a COVID-19 elleni harcban*

– 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 17:45 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

18:00 – 20:00 » Vacsora – Večera

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

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

Teológiai szekció: „A múltból építkező jelen a teológiában”-

Teologická sekcia

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: Doc. ThDr. SOMOGYI Alfréd, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:55 – 14:00 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

14:00 – 14:20 » LUKÁCS Olga: *Az Erdelyi Református Egyházkerület álláspontja az 1850-es évek Pátens harca idején*

14:20 – 14:40 » HERDEÁN Gyöngyi: *Nemzedékek traumája Köröstárkányban*

14:40 – 15:00 » HOVER Zsolt: *A 19. századi kolerajárvány az egyházi és a világi lapokban*

15:00 – 15:15 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

15:15 – 15:30 » Kávészünet – Prestávka

15:30 – 15:50 » KOVÁCS Ábrahám: *Zene és hazaszeretet, egy magyar zsidó, Lichtenstein Izsák élete és munkássága Skóciában*

15:50 – 16:10 » GYURGYÍK László: *A Magyar Református Egyház és az állam kapcsolata 1848 és 1920 között*

16:10 – 16:30 » GÖRÖZDI Zsolt: *Református konfesszionálisunk néhány sajátossága*

16:30 – 16:45 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

09:15 – 09:20 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

09:20 – 09:40 » KÓKAI NAGY Viktor: *Az egyháztagság kérdésének egyházzjogi újragondolása*

09:40 – 10:00 » JASPER MAKAY Emese: *Krisztus véréhez való viszonyulások a hatástörténetben*

10:00 – 10:20 » PÓLYA Katalin: *Az ókori emberáldozat aktuális vetületei*

10:20 – 10:35 » Szekcióvezető – vedúci szekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

10:35 – 10:50 » Kávészünet – Prestávka

10:50 – 11:10 » ESZTERGÁLY Előd Gábor: *Modern kori válságkezelés bibliai alapjai*

11:10 – 11:30 » PÁNGYÁNSZKY Ágnes: *A nemzetközi konfirmációs kutatása tanulságai a Magyarországi Evangélikus Egyház konfirmációi szolgálatában*

11:30 – 11:50 » Szekcióvezető – vedúci szekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

12:00 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 13:20 » KÓNYA Péter: *A reformáció ismeretlen fejezete: reformáció és ellenreformáció Sztropkón*

13:20 – 13:40 » KÓNYA Annamária: *Egy református gyülekezet jegyzőkönyve és abban visszatükröződő múlt: Nagyszalánc*

13:40 – 14:00 » SOMOGYI Alfréd: *Milyen gyülekezet és milyen lelkes? Egyházzogi előadás*

14:00 – 14:15 » Szekcióvezető – vedúci szekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

Matematika és informatika szekció -- Sekcia matematiky a informatiky

Szekcióvezető – Vedúci szekcie: doc. RNDr. Filip Ferdinand, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » Eduard KOČI: *Geomagnetická aktivita na počiatku slnečného cyklu 25 zaznamenaná v Hurbanove na LB-480*

13:20 – 13:40 » Péter TAKÁCS - Tibor GÁLL: *Discretization of uncertain data within the framework of the Rough Set theory*

13:40 – 14:00 » TÓTH Dániel: *Interaktív térszemlélet-fejlesztő feladatok készítése*

Versenyképesség a 21. században – trendek és tendenciák

Konkurencieschopnosť v 21. storočí – trendy a tendencie

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: PhDr. KAHLER KORCSMÁROS Enikő, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » SARNYAI Csaba Máté: *A versenyképesség infrastrukturális kihívásai*

13:20 – 13:40 » NAGY GÁBORNÉ Judit: *The competitiveness and crisis management of higher education in the 21st century, presented through the example of a Hungarian case study*

13:40 – 14:00 » KÁLMÁN Botond Géza - MALATYINSZKI Szilárd - NGAMBA Divin Eyir: *Sustainable Cities*

14:00 – 14:20 » BENCSIK Andrea – CSINGER Bence: *Tudásmenedzsment és a technológia a tudásfenntarthatóság tükrében*

14:20 – 14:40 » KASZALIK Zita: *Die ungarischen Faktoren des Siedlungsumfelds und des Wissensaustauschs im Kontext der Wettberbsfähigkeit*

14:40 – 15:00 » TÓBIÁS Kosár Silvia - CSINGER Bence - MACHOVÁ Renáta: *A közösségi média hatása a kis- és középvállalkozások munkaerőpiaci stratégiáira*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » JUHÁSZ Zita: *Challenges in the Field of Financial Forecasting in the Context of Artificial Intelligence Applications*

15:40 – 16:00 » ÓRI Viktória - RUDNÁK Ildikó - BAJKAI-TÓTH Katalin: *A kiterjedt rendszerhasználat fenntartása az ERP rendszer bevezetését követő időkben*

16:00 – 16:20 » TÓBIÁS KOSÁR Silvia - SERES HUSZÁRIK Erika - ZSIGMOND Tibor - POÓR József: *A vállalati/szervezeti stabilitás elemzése szlovákiai vállalatok körében, különös tekintettel a háború hatásaira*

16:20 – 16:40 » GYURIÁN NAGY Nikolett: *Fenntartható fogyasztás és generációs tendenciák: A magyar társadalom környezeti attitűdjének elemzése*

16:40 – 17:00 » MOLNÁR Hajnalka - ZSIGMOND Tibor: *Fogyasztói magatartás a fenntarthatóság tükrében*

Munkaerőpiac és foglalkoztatás -- Pracovní trh a zamestnanosť

(az 1/0688/21 számú VEGA projekt közreműködésével --

podporená projektom VEGA 1/0688/21)

Szekcióvezető– Vedúci sekcie: Prof. Dr. POÓR József, DSc.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » LÁSZLÓ Gyula: *A magyar foglalkoztatáspolitikai 30 éve: Eredmények és tanulságok*

13:20 – 13:40 » DOBRE Eleonora: *Demográfiai változások és hatásai a HR folyamatokra*

13:40 – 14:00 » SZEINER Zsuzsanna-ANTALIK Imrich-SZABÓ Dávid-POTHÁ CZKY RÁCZ Irma-TÓBIÁS KOSÁR Silvia-BALÁZS Klaudia: *Munkaerőhiány-munkaerőmegtartás Szlovákiában empirikus tapasztalatok tükrében*

14:00 – 14:20 » DOBRE Eleonora-KEREKES Kinga: *Az emberi erőforrások biztosításával kapcsolatos kihívások a romániai vállalatok körében a koronavírus járvány utáni időszakban*

14:20 – 14:40 » KŐMŰVES Zsolt Sándor -TÓTH Arnold-HOLLÓSY-VADÁSZ Gábor-POÓR József: *A munkaerő-hiány és a megtartás vizsgálata a Covid-19, valamint az orosz-ukrán háború árnyékában*

14:40 – 15:00 » GYURIÁN Norbert-JENEI Szonja-MÓDOSNÉ SZALAI Szilvia -TÓTH Arnold-POÓR József: *Ideális munkahely: Elképzelés vagy valóság*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » KŐMŰVES Zsolt Sándor -Almina BEŠIĆ-Christian HIRT- SZABÓ-SZENTGRÓTI Gábor- SZABÓ Katalin-POÓR József: *HR válaszok a Koronavírus által előidézett munkaerő problémák csökkentésére Közép és Kelet Európa hat országában 2021-2022*

15:40 – 16: 00 » SCHOTTNER Krisztina-GRAJZCÁR Istán-TAKÁCS József-POÓR József: *Pandémia, munkafeltétel-változások és munkahelyi elégedettség HR vezetőkkel készült kérdőíves interjúk alapján*

16:00 – 16:20 » KÁLMÁN-BOTOND Géza-TÓTH Arnold-MÓDOSNÉ SZALAI Szilvia-TÓBIÁS KOSÁR Silvia-SERES HUSZÁRIK Erika-SZELES Bence-ŠEBEN Zoltán: *A háború első és második évének hatásai magyarországi szervezetek menedzsmentjére, HR és munkaerőgazdálkodási gyakorlatára*

16:20 – 16:40 » ROSTÁNÉ RIEZ Andrea: *A munkavállalók kiegészésének megelőzési és kezelési alternatívái különös tekintettel a szociális és egészségügyben dolgozókra*

16:40 – 17:00 » HATOS Hajnalka: *Organisational culture in a technical school in Győr*

17:00 – 17:20 » PRINCZ Adrienn: *Joghallgatók VS/&. 21.századi munkaerőpiac, avagy képzési törekvések VS./& digitális elvárások a digitálisan kompetens pályakezdő jogászokért*

17:20 – 17:40 » DÚS Miklós - SZABÓ Katalin - SZABÓ-SZENTGRÓTI Gábor - TÓTH Kata - WALTER Virág: *Szakemberhiány, munkaerőmegtartás és robotizáció – problémák és megoldások – a magyar mezőgazdasági szervezeteknél*

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

09:00 – 09:20 » SZEINER Zsuzsanna-SUHAJDA Csilla Judit-KOVÁCS Ildikó Éva-POÓR József: *A külső szolgáltatók igénybevételének tendenciái a humánerőforrás-gazdálkodás területén négy egymást követő empirikus felmérés tükrében*

09:20 – 09:40 » LAKI Ildikó-SCHOTTNER Krisztina: *Budapest munkaerőpiaci helyzete napjainkban*

09:40 – 10:00 » NAGY Milida: *Izrael munkaerőpiacának tendenciái*

10:00 – 10:20 » HORBULÁK Zsolt-ANTALIK Imre: *Szlovákia déli határ menti régióinak gazdasági és munkaerőpiaci helyzete*

10:20 – 10:40 » NYÍRI NAGY József István: *Az iskolarendszer munkaerőpiaci funkciói*

10:40 – 11:00 » BENCSIK Andrea-BOROSOVÁ Zuzana: *A kulturális dimenziók kihívása a fenntartható vezetésben Szlovákiában*

11:00 – 11:20 » HÁMORI Tamás: *A Globalizáció irányának alakulása az elmúlt 10 évben*

11:20 – 11:40 » Barbara VARGA PAULIKNÉ - Péter TAKÁCS - Magdolna LÁCZAY: *The importance of professionalism and motivation in the health care transformation process*

Nyelv, irodalom, kultúra, oktatás: 21. századi perspektívák

Jazyk, literatúra, kultúra, vzdelávanie: perspektívy 21. storočia

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: SIMON Szabolcs, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » Juraj VAŇKO: *Strojový preklad ako konfrontácia jazykov. (Na príklade posesívnych konštrukcií v angličtine, nemčine a v slovenčine)*

13:20 – 13:40 » KOSZTOLÁNCZY Tibor: *“Culture consists of posthumous corrections”*. *The lessons of “the great literary war” for the present*

13:40 – 14:00 » KURUCZ Anikó: *Imagination and biopoetics in the writings of Ervin Lázár*

14:00 – 14:20 » ANDL Helga - BECK Zoltán: *„Futni, minél messzebbre...” – Regényhősök iskolatörténetei a magyar nyelvű cigány, roma irodalomban*

14:20 – 14:40 » BAKA Patrik: *A magyar gyerekirodalom 2020-ban*

14:40 – 15:00 » KÓNYI Judit: *Foglalkoztathatósági készségek egyetemi oktatási gyakorlata*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » RUDNÁK Ildikó: *Magyar nyelvű egyetemi tanulmányok vietnámi hallgatók szemszögéből a mate-n*

15:40 – 16:00 » NÉMETH Linda: *Perspektívák a szövegérteléshez, a kézirat illusztrációk szerepének újraértelmezése*

16:00 – 16:20 » MAGYAR Ágnes: *A kreatív írásgyakorlatok motivációs hatása az írásbátorságra*

16:20 – 16:40 » KMECZKÓ Szilárd: *Magyar úr angol őszben (Határ Győző kortörténeti vázlatának néhány eleme az Intra muros című kötet alapján)*

16:40 – 17:00 » MAJOR Lenke: *A fenntartható fejlődés és mentális egészség fogalomkörének vizsgálata*

17:00 – 17:20 » SIMON Szabolcs: *Dunaszerdahely kétnyelvűsége*

17:20 – 17:40 » ŠENKÁR Patrik: *Z dolnozemskeho zápisníka storočného predsedníca Štefana Hudáka*

17:40 – 18:00 » NYÚL Eszter Anna: *Az emberi és polgári erényekről, emberi jogokról Ruth könyve alapján*

Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching 2

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie: Dr. BRDAR-SZABÓ Rita, Dr. habil. LITOVKINA Anna, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

Join Zoom Meeting

<https://us02web.zoom.us/j/83185113049?pwd=K092L1lhSXVsQVliaFkxYjFJWWVlQT09>

Meeting ID: 831 8511 3049

Passcode: 510689

17:00 – 17:20 » Hani ABUMATHKOUR: *Cutting and breaking metaphors of the self in Jordanian Arabic: An exploratory study*

17:20 – 17:40 » Libo FAN: *Difficulties of Chinese vowel finals from the perspective of Hungarian learners and their teachers*

17:40 – 18:00 » Zhao XUAN: *Common ground in intercultural communication--A sociocultural approach to euphemism*

18:00 – 18:20 » Zayniev DALER: *The polysemy of the colour term black in English, Russian, Tajik and Uzbek*

18:20 – 18:40 » Xiaoqi LIU: *How did covid-19 pandemic evolve with time?*

18:40 – 19:00 » Arezoo SHARIFRAD: *A Comparative study of Persian and English proverbs, idioms and colloquial speech including Nose as body part*

19:00 – 19:20 » Polina OLENEVA: *Conceptualization of money in Spanish proverbs: a cognitive perspective*

Gyermeki fejlődés segítése -- Podpora rozvíjania osobnosti dieťaťa

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

prof. Dr. JÓZSA Krisztián, DSc., PaedDr. BORBÉLYOVÁ Diana, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » CSÁNYI Andrea: *Tágabb értelmű integráció és a fogyatékos személyek iránti társadalmi attitűd a média híradásaiban használt kifejezések tükrében*

13:20 – 13:40 » BOTTYÁN László: *How safe are children during holidays? – Increased cyberthreats during summer vacation*

13:40 – 14:00 » BORBÉLYOVÁ Diana- JÓZSA Krisztián: *A magyarországi DIFER tesztek adaptálása Szlovákiában a KEGA projekt keretén belül*

14:00 – 14:20 » Tun ZAW OO- Krisztián JÓZSA- Diana BORBÉLYOVÁ - Kinga HORVÁTH- Yvette ORSOVICS - Alexandra NAGYOVÁ: *The psychometric properties of the DIFER test in Slovakia and Hungary*

14:20 – 14:40 » JÓZSA Krisztián - BORBÉLYOVA Diana - ZENTAI Gabriella: *A DIFER készségek fejlődése a 4-8 éves szlovákiai magyar gyermekek körében*

A modern pedagógia módszertani kihívásai napjainkban

Súčasn  didaktick  v zvy modernej pedagogiky

Szekcióvezetők – Ved ce sekcie:

Mgr. ORSOVICS Yvette, PhD., PaedDr. NAGYOVÁ Alexandra, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

15:20 – 15:40 » MÉSZÁROS Tímea: *A k zelker l s művészete. Az intuitív pedagogia és a kreativitás összefüggései*

15:40 – 16:00 » NAGYOVÁ Csilla - MÉSZÁROS Tímea: *Közösségi művészet a tan rkv zésben*

16:00 – 16:20 » KOVÁCS Mihály: *Rendhagyó kémia  r k hatása 7. osztályos diákok kognitív struktúrájára*

16:20 – 16:40 » SZASZKÓ Rita: *Online szóbeli vizsgákkal kapcsolatos szorongás vizsgáztatói tapasztalatok tükrében*

16:40 – 17: 00 » ORSOVICS Yvette: *A zenei műveltség megalapozása a közoktatás egyes szintjein Szlovákiában  s Magyarországon*

Történelem mint tudomány és mint iskola tantárgy II.

História ako veda a dejepis ako školsk  predmet II.

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: Dr. habil. VAJDA Barnabás, PhD., prof. Dr. TÓTH Péter, PhD.

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

09:00 – 09:20 » TÓTH Péter: *A női szakképzés dualizmuskori helyzete társadalomtörténeti nézőpontból*

09:20 – 09:40 » EGED Alice: *Ny lpaprik shoz ny l, monarchiához király kell - Vilmos ex-trónörökös és a nemzetiszocialista mozgalom kapcsolata a birodalmi elnök megválasztásakor 1932-ben*

09:40 – 10:00 » FEKETE  ron – VARGA Kriszt na: *Az Osztrák–Magyar Monarchia és a balkáni események reprezentációja egyes digitális és hagyományos taneszk z kben*

10:00 – 10:20 » VAJDA Barnabás: *A történelem mint elbizonytalanodott iskolai tantárgy*

10:20 – 10:40 » JESZENSZKI Kornélia: *Prim r történelmi források didaktikai feldolgozása és ezek t rt nelemtanit si célú felhasználása egyes játékos tanulási formákra alapozva*

10:40 – 11:00 » HU  R Zoltán: *Ellentmondásos (kontroverz v) történelmi források vizsgálata a t rt nelemtanit sban és ezek iskolai-didaktikai célú felhasználási lehetőségei*

Pedagógus képzés a múltban, jelenben és a jövőben

Minulost', súčasnosť a budúcnosť pregraduálnej prípravy učiteľov

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: prof. Dr. PUKÁNSZKY Béla, DSc. – prof. TÓTH Péter, PhD.

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

13:00 – 13:20 » BERZSENYI Emese: *Részletek a középkor fogyatékoságtörténeti kutatásaihoz: A munka és idő az értelmezésének változásai a 10-14. században*

13:20 – 13:40 » ACKERMANNÉ KELŐ Kamarilla: *Evangéliumközpontú nevelés Victor Gabriella református tanítónőképző-intézeti tanár két világháború között megjelent pedagógiai műveiben*

13:40 – 14:00 » SOMOGYI Anett: *Az óvónőképzés gyakorlata 1924-1933-ig a „Kisdednevelés” szakfolyóiratban*

14:00 – 14:20 » HORVÁTH Kinga: *Tanítói nézetek a tanításról, a tanulásról és a képességek fejlesztésért, I.*

14:20 – 14:40 » TÓTH Péter: *Tanítói nézetek a tanításról, a tanulásról és a képességek fejlesztésért, II.*

Pedagógusok a 21. században – szakmai kihívások, életpálya

Minulost', súčasnosť a budúcnosť pregraduálnej prípravy učiteľov

Szekcióvezetők Vedúci sekcie: Dr. habil. VARGA László, PhD., KANCSNÉ NAGY Katalin, PhD.

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

13:00 – 13:20 » Ľudovít GAŠPAR - Iveta GAŠPAROVÁ: *Povolanie učiteľ – Quo vadis v 21. storočí?*

13:20 – 13:40 » BERNHARDT Renáta: *A tanítójelöltek szerepfelfogásának, valamint pálya- és jövőképeinek aspektusai*

13:40 – 14:00 » BORBÉLY Diana - PATAKI TÓTH Emese: *Az óvodapedagógusok továbbképzésének jellegzetességei Szlovákiában és Magyarországon*

14:00 – 14:20 » LANTOS Tünde: *Óvodavezetői kihívások a kollégák szakmai fejlődésének támogatásában*

14:20 – 14:40 » Eva PROKOPCOVÁ: *Szakmaiság és nők az egyetemi oktatásban*

14:40 – 15:00 » DOBROVA Zita: *Visszhang – Szépirodalmi szövegekre épülő narratív, reflektív program pedagógusoknak*



Invitation and Program of Dissemination Conference

In the framework of the KA220-HED – Cooperation partnerships in higher education –
INnovative Digital DEvelopment of HEalth Pedagogics – INDEHEP project. Project
reference number: 2021-1-HU01-KA220-HED000029460. ID: KA220-HED-3C87E0BD.

**We invite our consortium partner and all interested to the INDEHEP
Dissemination Conference organized by the J. Selye University,
September 13-14, 2023, Komarno, Slovakia.**

*J. Selye University, Slovakia Komarno; Conference Center, Hradná 2.,
phone: +421 35 3260666 GPS: 47°45'15.87"N 18°7'59.76"E*

Wednesday – 13.09.2023

08:30 Registration and Group photo

10:15 Dissemination Conference opening and speech by the Rector of JSU

10:30 Prof. Dr. Attila Szabó (President of the Clinical Center, Clinical Deputy Rector): The
role of Semmelweis University in the fight against Covid-19

12:00 Lunch and Coffee break

13:30 Dissemination Conference satellite section 1 - with an interpreter

13:30 Zoltan Szakál, Renáta Jávorné Erdei, Zsolt Kristóf, Andrea Páll, Gabriella
Helmeczi: The Indehp project's website and social media interface, press monitoring
presentation

13:40 Janka Poracova, Melinda Nagy, Zoltan Szakál, Takács Péter, Tibor Dóri, Emese
Balint: Presentation, purpose and usability of the Indehp e-handbook



Erasmus+

KA220-HED - Cooperation partnerships in higher education
INnovative Digital DEvelopment of HEalth Pedagogics – INDEHEP
Project reference number: 2021-1-HU01-KA220-HED000029460
ID: KA220-HED-3C87E0BD

- 14:00 Zoltán Szakál, György Kirilla, Balázs Pöstényi, Andrea Páll, Viktória Törő, Csaba Vágvölgyi, Gyula Papp, Ibolya Varga: Presentation and significance of the animation film of the Indehep project
- 14:20 Ágnes Sántha, Emese Bálint, Barbara Paulikné Varga, Zoltán Szakál, Sedlak Vincent, Mária Konečná, Tamás Török: Lessons and results of Indehep project 4 training
- 14:40 Coffee break and Photo
- 15:00 Press meeting - with representatives of all partners, with an interpreter
- 15:30 Dissemination Conference satellite section 2 - with an interpreter
- 15:45 Emese Bálint, Gyöngyvér Mara, Klementina Imelda Ilkei: Relationship between nutrition, microbiome and mental health
- 16:00 Zoltán Szakál: Effective application of the E-twinning method in the field of wine marketing and tourism marketing education
- 16:15 Irén Polin: The role of medicinal plants in health care
- 16:30 Discussion, Questions, Closing

Thursday – 14.09.2023

- 09:00 Dissemination Conference satellite online section (English)

Room: INDEHEP Selye János Egyetem
<https://bigbluebutton.ujs.sk/b/drh-gfa-hdq-lqz>

- 09:00 Csaba Vágvölgyi, Gyula Papp, Zsolt Kristóf: Presentation and possibilities of the Moodle interface of the Indehep project (online)
- 10:00 Tibor Dóri, Katalin Kulman: Aspects of innovative curriculum development in health pedagogy and higher education (online)
- 10:30 Andrea Puskás, Melinda Nagy: Changes in learner autonomy during the pandemic: The influence of digital tools and online learning environments
- 11:00 Discussion, Questions, Photo
- 11:30 Lunch and Coffee break
- 13:00 Closing of the INDEHEP Dissemination Conference, Summary