



J. Selye University

16th International Conference of J. Selye University

Language and Literacy Sections

Conference Proceedings

September 11-12, 2024 Komárno, Slovak Republic

Title: 16th International Conference of J. Selye University.
Language and Literacy Sections.
Conference Proceedings

Editors: PaedDr. Patrik Baka, PhD.
Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros
Szabolcs Simon, PhD.
Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.

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

Published by J. Selye University, 2025

ISBN 978-80-8122-508-6

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	5
Programbizottság – Programový výbor	6
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	7
”Az irodalom, a politika és a kultúra nyelvei” szekció	8
Sekcia ”Jazyky literatúry, politiky a kultúry”	
Juraj VAŇKO	9
DEKLINÁCIA SUBSTANTÍV V SLOVENČINE Z LINGVODIDAKTICKÉHO HĽADISKA	
Štefan UHRINÁK	17
AZ ÁTVESZI A STAFÉTABOTOT/PŘEBRAT LAŤKU FRAZEOLÓGIAI EGYSÉG VARIABILITÁSA	
Patrik ŠENKÁR	25
PODPOVRCHOVÉ ĽUDSKÉ INTERAKCIE V DETEKTÍVNOM ROMÁNE PETRA ANDRUŠKU LEPŠÍ ĽUDIA	
Jaroslav VLNKA	35
MOTÍV CESTY DO SVETA V REISELOVEJ SKLADBE NESKUTOČNÉ MESTO	
L. Patrik BAKA	43
A MAGYAR IFJÚSÁGI IRODALOM 2020-BAN	
Szilárd KMECZKÓ	63
A PSZICHOANALÍZIS ÉS A SPIRITIZMUS HELYE POLÁNYI MIHÁLY GONDOLKODÁSÁBAN	
Eszter Anna NYÚL	71
BRO GOZH MA ZADOÙ – ŐSEIM RÉGI FÖLDJE	
Szabolcs SIMON	89
ADALÉKOK A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI CSEHSZLO-VÁKIAI MAGYAR SAJTÓ TÖRTÉNETÉHEZ	
Anna VARGA	97
A FILMNYELV LEHETŐSÉGEI AZ 1930-AS, '40-ES ÉVEK SZOVJET FILMJEIBEN	
Emese LENGYEL	107
A NÉPSZÍNMI TÖRTÉNETE ÉS FOGALMI MAGYARÁZATOK – SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	
Ágota FEHÉR	115
SPEECHES AT SCHOOL CEREMONIES AND VALUE TRANSFER BASED ON THE SCHOOL BULLETINS OF THE REFORMED COLLEGE OF DEBRECEN	
Fanni CSÉFALVAY	135
MI A BAJ A HANGTANTANÍTÁSSAL?	
Section entitled ”Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching 3”	148
Libo FAN	149
A PHONOLOGICAL ANALYSIS OF STANDARD CHINESE AND STANDARD HUNGARIAN SYLLABLES	
Klaudia PAULIKOVA	161
TESTING PRAGMATIC COMPETENCE OF PUPILS AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION	

Andrea PUSKÁS – Erika BERTÓK	171
PRIMARY TEACHER’S VIEWS ON INCORPORATING MOVEMENT IN THE EFL CLASSROOM	
Andrea PUSKÁS – Cyntia KÁLMÁNOVÁ	181
GIFTED LEARNERS IN THE PRIMARY EFL CLASSROOM: A CASE STUDY	
Gergő VIDA	191
A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE HUNGARIAN DYSLEXIA ASSESSMENT TOOLKIT IN RELATION TO INTERNATIONAL DISCOURSE	
”Az idegen nyelvek oktatásának aktuális kihívásai a V4-országokban” szekció	204
Sekcia ”Aktuálne výzvy výučby cudzích jazykov v krajinách V4”	
Zsófia BABAI	205
TANULÁS VAGY/ÉS JÁTÉK? A NÉMET MÁSODNYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK JÓ GYAKORLATA	
Erzsébet KOMLÓSiné KNIPF	219
A KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG NÉHÁNY SZEMPONTJA AZ OKTATÁSBAN	
Cyntia SZEGI	229
MÉMEK MINT INNOVATÍV DIDAKTIKAI ESZKÖZÖK A NÉMET NYELV TANÍTÁSÁBAN	
Eszter VALNERNÉ TÖRÖK – Tímea LÁZÁR – Zita HAJDU – János FARKAS	243
EGY KOMPLEX SZAKNYELVI VIZSGA TAPASZTALATAI A FELSŐOKTATÁSBAN	
A konferencia programja – Program konferencie	257

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XVI. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2024. szeptember 11–12-én 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 kötetbe.

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

Komárom, 2024.9.12.

Bukor József

Predslov

V dňoch 11–12. septembra 2024 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XVI. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2024.

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 zborníka boli zaradené iba príspevky, ktoré prešli dvoma nezávislými anonymnými odbornými recenznými konaniami.

Zborník bude voľne dostupný na internete, prijatým publikáciám bude pridelený identifikátor DOI.

V Komárne, 12. 9. 2024

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, PhD.
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. Ing. Hajabáč 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, PhD.
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. Ing. Renáta Hajabáč Machová, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

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. dr. univ. Csehi Ágota, PhD.
Doc. RNDr. Filip Ferdinánd, PhD.
Dr. habil. T. Litovkina Anna, PhD.
Dr. phil. Mgr. Mészáros Attila
Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.
PaedDr. Baka Patrik, PhD.
PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.
RNDr. Gubo Štefan, PhD.
PhDr. Kahler Korcsmáros Enikő, PhD.
Kanczné Nagy Katalin, PhD.
PaedDr. Kiss Beáta
Mgr. Orsovics Yvette, PhD.
PaedDr. Petheő Attila, PhD.
Simon Szabolcs, PhD.
Ing. Szencziová Iveta, PhD.
PhDr. Tóbiás Kosár Silvia, PhD.
Mgr. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.
Doc. dr. univ. Ágota Csehi, PhD.
Doc. RNDr. Ferdinánd Filip, PhD.
Dr. habil. Anna T. Litovkina, PhD.
Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros
Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.
PaedDr. Patrik Baka, PhD.
PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.,
RNDr. Štefan Gubo, PhD.
PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD.
Katalin Kanczné Nagy, PhD.
PaedDr. Beáta Kiss
Mgr. Yvette Orsovics, PhD.
PaedDr. Attila Petheő, PhD.
Szabolcs Simon, PhD.
Ing. Iveta Szencziová, PhD.
PhDr. Silvia Tóbiás Kosár, PhD.
Mgr. Adrienn Hernády

AZ IRODALOM, A POLITIKA ÉS A KULTÚRA NYELVEI
SZEKCIÓ

SEKCIA
JAZYKY LITERATÚRY, POLITIKY A KULTÚRY

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

Szabolcs Simon, PhD.

PaedDr. Patrik Baka, PhD.

DEKLINÁCIA SUBSTANTÍV V SLOVENČINE Z LINGVODIDAKTICKÉHO HĽADISKA

Juraj VAŇKO¹

ABSTRACT

NOUN DECLENSION IN SLOVAK FROM A LINGUODIDACTIC POINT OF VIEW

The fragmentation of the declension system in Slovak (three types separated on the basis of the grammatical category of gender, within them four declension patterns each, six cases multiplied by two grammatical numbers) consciously or unconsciously accentuates the differences in the forms of nouns and gives those who study Slovak as a second or foreign language the impression that Slovak is difficult to manage in practice due to the large number of case suffixes. However, the confrontation of case suffixes in Slovak based on the principle of the stem- ending points to the numerous homonymy of case suffixes, which actually reduces their number. This fact could be used when teaching Slovak as a second or foreign language.

KEYWORDS

Declension system, Slovak language, case suffixes, the homonymy of case suffixes, Slovak as a second/foreign language.

ÚVOD

Pri štúdiu slovenčiny ako druhého alebo cudzieho jazyka sa problematika pádu vníma ako jedna z najnáročnejších oblastí slovenskej gramatiky, a to najmä v tých prípadoch, ak v štruktúre prvého jazyka študujúcich kategória pádu nie je. Takéto nazeranie na túto problematiku vyplýva v podstate z dvoch kognitívno-lingvistických operácií, ktoré v procese produkcie výpovede v slovenskom jazyku má jej autor uskutočniť: 1. operácia je sémanticko-syntaktická, t. j. produktor výpovede uvažuje, ktorý pád má v danom syntakticko-sémantickom kontexte použiť, a 2. operácia je morfológická, keď sa študujúci snaží v aktuálnom syntakticko-sémantickom kontexte použiť správnu pádovú príponu, resp. spojenie predložky s príslušným pádom a jeho formou.

VOĽBA PÁDU AKO PROBLÉM?

Pokiaľ ide o prvú otázku, t. j. voľbu pádu, táto operácia tesne súvisí s valenciou slovesa, resp. (zriedkavejšie) aj s valenciou iných slovných druhov. Jej zvládnutie by nemalo študujúcim slovenčinu ako druhý / cudzí jazyk spôsobovať väčšie problémy, keďže syntakticko-sémantická usúvzťažnosť medzi komponentmi vety je v tzv. štandardných európskych jazykoch (SAE), ale aj v mnohých ďalších jazykoch – vrátane maďarčiny – totožná alebo podobná. Porov. valenciu slovenských slovies s maďarskými ekvivalentmi: *jesť polievku* – *levest eszik*, *kopať jamu* – *árkot ás*, *rozprávať rozprávku* – *mesét mond*; *pomáhať priateľovi* –

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@uj.sk

*segít a barátanak, rozbiť susedovi okno – betőri a szomszéd ablakát.*² Pravda, v slovenčine a v maďarčine je aj niekoľko slovies s rozdielnou väzbou.³

POUŽITIE SPRÁVNEJ PÁDOVEJ PRÍPONY

Väčším problémom než výber príslušného pádu pri štúdiu slovenčiny ako cudzieho jazyka je použitie správnej pádovej prípony, čo je zvýraznené psychologickým faktorom najmä pri gramaticky orientovanom vyučovaní jazyka alebo pri samoštúdiu jazyka takého typu, ako je slovenčina. Študenti vychádzajú z toho, že slovenčina má šesť pádov, a preto by mala mať aj šesť rozličných pádových prípon. To všetko treba násobiť dvoma, lebo slovenčina má dvojčlennú kategóriu čísla – jednotného a množného –, čiže pádové prípony singuláru sa líšia od pádových prípon plurálu, takže sa dostávame k počtu 12 pádových prípon substantív. (A čo napríklad slovinčina, ktorá má ešte aj duál?!) Po trochu bližšom oboznámení sa s morfológickou štruktúrou slovenčiny študenti zisťujú, že podstatné mená v slovenčine majú aj trojčlennú gramatickú kategóriu rodu (mužský, ženský a stredný), ktorá okrem iného spôsobuje diferencované, čiže trojaké / „trojčlenné“ skloňovanie substantív. Preto spomenutú psychologickú „kalkuláciu“ o počte pádových prípon (zatiaľ 12) vo vedomí študujúcich slovenčinu ako cudzí jazyk treba ešte rozšíriť o trojčlennú kategóriu rodu, takže počet pádových prípon (12) by bolo treba násobiť ešte tromi, čím by sme sa dostali k číslu 36, t. j. k 36 tvarom substantíva. Ale ani to by ešte nebolo konečné číslo, lebo podľa slovenských gramatík (pozri najmä Morfológia slovenského jazyka, 1967) sa pri skloňovaní substantív okrem domínujúceho rodového princípu berú – vlastne musia sa brať – na zreteľ aj ďalšie kritériá. Používatelia slovenčiny zisťujú, že napr. pri mužskom type skloňovania iné pádové koncovky majú v niektorých pádoch životné substantíva (*chlap*) a iné neživotné (*dub*)⁴; v rámci životných iné pádové prípony majú v niektorých pádoch substantíva zakončené v N sg. na spoluhlásku (*chlap*, *rybár* – G sg. *chlapa*, *rybára*; N pl. *chlapi*, *rybári*) a iné koncovky substantíva v N sg. zakončené na samohlásku -a (*hrdina*, *sudca* – G sg. *hrdinu*, *sudcu*; N pl. *hrdinovia*, *sudcovia*). Pri ženskom type skloňovania sa v niektorých pádoch líšia koncovky substantív zakončených v N sg. na samohlásku -a (*žena*, *ulica* – A sg. *ženu*, *ulicu*) od feminín zakončených v N sg. na mäkkú spoluhlásku (*dlaň*, *kosť* – A sg. *dlaň*, *kosť*). Menšiu rolu má zakončenie substantív v N sg. pri neutrách, porov. *mesto* – L sg. (o) *meste*, *srdce* – (o) *srdci*, *vysvedčenie* – (o) *vysvedčení*; L pl. *o) mestách*, *srdciach*, *vysvedčeniach*. Neutrá typu *dievča*, *psička* označujúce mláďatá ľudí alebo zvierat sa od ostatných neutier líšia v podstate tým, že pri skloňovaní priberajú príponu -ať (*dievčata*, *psičata*), resp. v pluráli -at /-enc (*dievčatá*, *dievčence*, *psičatá* / *psičence*).

K uvedeným diferenčným javom pri deklinácii substantív v slovenčine treba ešte dodať faktor zakončenia kmeňa, porov. pri mužskom type skloňovania neživotných substantív *dub* – L sg. o *dube*, N pl. *duby* oproti *stroj* – L sg. o *stroji*, N pl. *stroje*; pri feminínach *žena* – G sg. *ženy*, D a L sg. *žene*, N pl. *ženy* oproti *ulica* – G sg. *ulice*, D a L sg. *ulici*, N pl. *ulice*. Pri feminínach zakončených v N sg. na mäkkú spoluhlásku (*dlaň*, *kosť*) je pre tvary niekoľkých pádov relevantná konkrétna mäkká spoluhláska, porov. G sg. a N pl. *dlane*, *továrne*, *básne* – *kosti*, *noci*, *možnosti*. Vzory *dlaň* a *kosť* sú tvarovo najťažšie vymedzujú, diferencujú, o. i. aj preto, že niektoré substantíva zakončené na rovnakú spoluhlásku sa skloňujú podľa vzoru *dlaň* a iné podľa vzoru *kosť*, porov. *byl* – G sg. a N pl. *byle* : *sol* – *soli*, *neter* – *netere* : *zver* – *zveri*, *vec* – *veci*: *pec* – *pece* a pod. A ani to ešte nie je všetko, lebo aj v rámci toho istého vzo-

² Príklady pozri Sándor János Tóth: Aspekty slovensko-maďarskej morfosyntaxe. Komárno: Univerzita J. Selyeho 2017, s. 79, 83.

³ Ibid., s. 156 – 165.

⁴ V tejto súvislosti E. Pauliny (Pauliny, 1981, s. 92) uvažuje o štyroch gramatických rodoch v slovenčine: mužskom životnom, mužskom neživotnom, ženskom a strednom.

ru sa vyskytuje viacero variantných pádových prípon, porov. N pl vzoru *chlap* - *chlapí*, ale *rodič* - *rodičia*, *syn* - *synovia*; G sg. vzoru *dub*: -*a* (*duba*), -*u* (*domu*), L sg. vzoru *dub*: -*e* (*o dube*), -*i* (*v hoteli*), - *u* (*v parku*) a pod. (Aj) tieto skutočnosti viedli niektorých lingvistov k ešte väčšej, rozsiahlejšej, početnejšej diferenciácii deklinačných vzorov [5].

Na základe uvedených faktorov sa v slovenských gramatikách a paralelne s tým aj v učebniciach slovenského jazyka vymedzujú tri typy skloňovania substantív – mužský, ženský a stredný – a v ich rámci štyri vzory: *chlap*, *hrdina*; *dub*, *stroj* v rámci mužského typu, *žena*, *ulica*; *dlaň* *kosť* v rámci ženského typu a *mesto*, *srdce*, *vysvedčenie*; *dievča* v rámci neutrálného typu skloňovania. Takto prezentovaná problematika pádov nerobí v praxi žiakom, resp. študentom, ktorých prvým jazykom je slovenčina, žiadne alebo takmer žiadne problémy. To značí, že v jazykovej praxi dokážu správne realizovať spomenuté dve operácie, čiže syntakticko-sémantickú, t. j. v aktuálnom syntakticko-sémantickom kontexte použiť adekvátny pád, a morfológickú (formálnu), t. j. v príslušnom páde použiť správnu pádovú formu, príponu / koncovku. Najmä prvá operácia – voľba adekvátneho pádu – nespôsobuje rodeným používateľom slovenského jazyka prakticky žiadne problémy. Pri druhej operácii, t. j. pri použití náležitej pádovej prípony, sa môžu vyskytovať a v niektorých prípadoch sa aj vyskytujú určité nedostatky či váhania. Tie sú spôsobené viacerými faktormi, z ktorých azda najvýznamnejším je vplyv miestneho / regionálneho jazykového úzu či nárečia na výber pádovej prípony, porov. napr. vplyv nitrianskeho nárečia na používanie tvarov L sg. v prípadoch typu *bývam na Zobori*, *stretneme sa pri Priori*. Podobne sa stretávame s nesprávnymi tvarmi v prípadoch typu *do pivnici* (namiesto *do pivnice*), *do reštaurácii*, *z Európskej únie*, *získal dve medaile* a pod.

Na školách so slovenským vyučovacím jazykom sa teda vyučovanie pádovej problematiky riadi spomenutými tromi typmi skloňovania, v rámci ktorých sa substantíva na základe spomenutých kritérií začleňujú do spomenutých štyroch vzorov v rámci troch deklinačných typov vyčlenených na princípe gramatického rodu.

PROBLEMATIKA PÁDOV PRI VYUČOVANÍ SLOVENČINY AKO DRUHÉHO / CUDZIEHO JAZYKA

Naznačená členitosť deklinačného systému v slovenčine (tri typy vyčlenené na základe gramatickej kategórie rodu, v ich rámci po štyri vzory, šesť pádov krát dve gramatické čísla) vedome či nevedome akcentuje rozdiely v tvaroch substantív a u študujúcich slovenský jazyk ako druhý alebo cudzí jazyk vyvoláva dojem, že slovenčina pre veľký počet pádových prípon je v praxi ťažko zvládnuteľná. Je to naozaj tak, že slovenčina a ďalšie jazyky rovnakého morfológického typu majú také množstvo pádových foriem? Už aj povrchné pozorovanie substantívnych paradigiem v slovenčine umožňuje na túto otázku odpovedať negatívne, t. j.: slovenčina má síce šesť pádov, ale to neznačí, že má aj šesť rozličných, vzájomne odlišných pádových prípon, porov. *chlap* – *chlapa* – *chlapovi* – *chlapa* – (o) *chlapovi* – *chlapom*, čiže okrem nominatívu sú tu iba tri odlišné pádové koncovky; pri vzore *kosť* (*kosti* – *kosti* – *kosť* – (o) *kosti* – *kosťou*) okrem nominatívu, s ktorým sa stotožňuje tvar akuzatívu, iba 2 pádové koncovky; morférou -*i* sa označuje G, D a L a morférou -*ou* I. Ide tu o homonymiu pádových prípon, keďže rozličné pádové významy sa vyjadrujú tou istou príponou (porov. MSJ, s. 52). V akademickej Morfológii slovenského jazyka (1966, s. 69) sa síce konštatuje, že „v spisovnom jazyku slovenskom máme v podstate dvanásť typov skloňovania“, ale hneď za tým nasleduje: „To však neznamená, že by rozdiely medzi týmito typmi boli vo všetkých tvaroch. Medzi jednotlivými typmi sú parciálne tvarové zhody...“ (tamže). A práve to je jeden z faktorov, na ktoré treba poukázať pri štúdiu slovenčiny ako cudzieho / druhého jazyka, čiže úlohou vyučujúcich je hľadať možnosti a postupy, ako spomenuté tvarové zhody využiť pri takto zacielenom štúdiu.

Pri uvažovaní o tejto otázke vychádzame zo samozrejmeho predpokladu, že učitelia slovenčiny si uvedomujú tvarové zhody jednak vnútri jednotlivých typov alebo vzorov skloňovania (pozri vyššie naznačené prípady typu N *kosť* – G *kosti* – D *kosti*... L (o) *kosti*), jednak tvarové zhody medzi rodovo rozdielnymi vzormi (prípady typu D a L pl. *ženám, ženách* – *mestám, mestách*). Ak si teda ako učitelia slovenčiny tieto zhody uvedomujeme, mali by sme v zmysle optimisticky ladeného prístupu k vyučovaniu slovenčiny („slovenčina je ľahká“) uvažovať, či by sa zhoda pádových prípon v rámci jedného typu skloňovania i v rámci (rodovo) rozdielných skloňovacích typov nedala využiť, resp. ako by sa dala využiť pri vyučovaní problematiky pádov, a to nielen pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka, ale možno aj pri vyučovaní predmetu slovenský jazyk na slovenských školách.⁵

Ako sme naznačili v úvode, problematika pádu z hľadiska študujúceho vlastne reflektuje dva aspekty teórie pádu ako morfosyntaktickej kategórie – syntakticko-sémantickú a morfológickú. A tak študujúci slovenčinu ako cudzí jazyk si pri zámere produkovať vetu kladie otázky: ktorý pád treba v danom syntakticko-sémantickom kontexte použiť a akú pádovú koncovku príslušný pád má mať. V súvislosti s tým východiskom vyučovania pádovej problematiky by mala byť sémantika a funkcia pádov a na ňu by mala nadväzovať otázka pádovej formy/pádových foriem. Na základe nášho poznania učebníc slovenského jazyka pre cudzincov vrátane poznania vyučovacej praxe možno konštatovať, že tento postup sa pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka uplatňuje. Otázka sémantiky a funkcie pádov sa explanačne na základe dostatočného množstva vetných konštrukcií s rozličnou syntakticko-sémantickou výstavbou, no ako sme spomenuli vyššie, pri preberaní pádových prípon ako nositeľov pádových významov sa zväčša vychádza z troch tried alebo typov skloňovania (mužského, ženského a stredného), pričom každá trieda má štyri vzory, z čoho vyplýva, že slovenčina má dohromady dvanásť deklinačných modelov. Hoci pri jednotlivých skloňovacích typoch sú medzi pádovými príponami zhody, z psychologického hľadiska prevažuje u študujúcich predstava o rozdieloch medzi pádovými príponami, vyvolaná veľkým počtom pádov (v oboch číslach) a preberaných vzorov. Skutočnosť, že v aktuálnych učebniciach slovenčiny pre cudzincov sa nevychádza zo vzorov skloňovania v normatívnych gramatikách slovenčiny, ale autori uvádzajú vlastné deklinačné vzory⁶, nehrá v tomto prípade významnejšiu rolu, pretože aj v tomto prípade sa zachováva dominantný rodový princíp skloňovania substantív v slovenčine, doplnený o ďalšie, vyššie spomenuté kritériá začleňovania podstatných mien do početných deklinačných vzorov. Preto si kladieme otázku, ako pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka dostať do popredia zhody medzi pádovými príponami v jednotlivých typoch skloňovania a tým nepriamo marginalizovať rozdiely medzi nimi vrátane odstránenia či redukcie dojmu u študujúcich o veľkom počte pádových prípon v slovenčine.

Ako sme spomenuli vyššie, tradičné vyučovanie tvarovej stránky substantív vychádza z otázky, akou pádovou príponou sa vyjadrujú jednotlivé pády podstatných mien mužského, ženského a stredného rodu. A keďže do rámca týchto troch tried sú zahrnuté po štyri skloňovacie vzory, na rad sa dostáva aj otázka pádových prípon jednotlivých vzorov. Učitelia slovenčiny ako jazykovo „školení“ používatelia slovenského jazyka sú si pritom vedomí spomínanej homonymie pádov v slovenčine. Nemožno preto uvažovať napríklad takto: ak vo väzbách typu *vidím dom, gauč; vidím loď, päť; vidím okno, pole, námestie, dievča* je tvar akuzatívu singuláru zhodný s tvarom nominatívu singuláru, prečo namiesto otázky, akou pádovou koncovkou sa vyjadrujú podstatné mená **jednotlivých rodov a vzorov**, nepoložiť otázku akou pádovou príponou/akými pádovými príponami sa vyjadruje napríklad akuzatív singuláru

⁵ Porov. k tomu aj Pekarovičová (2015, s. 241 – 242).

⁶ Pozri o tom Kamenárová (2015, s. 197 – 217).

(všetkých) podstatných mien v spisovnej slovenčine? Išlo by tak o zmenu tradičného, (gramaticky) rodovo osnovaného prístupu vyčleňovania deklinačných typov substantív korelujúceho s otázkami, akými koncovkami sa vyjadrujú/manifestujú jednotlivé pády v rámci tradičných vzorov skloňovania, na prístup, ktorý pri typologizácii deklinácie slovenských substantív neakcentuje gramatický rod, resp. neobmedzuje sa naň, ale **na zreteľ berie / do popredia vysúva zjednocujúce, unifikujúce kritériá skloňovania substantív**. Pri tomto prístupe by sa namiesto otázky, akou pádovou príponou sa v slovenčine vyjadruje akuzatív podstatných mien v rámci **jednotlivých rodov a vzorov**, kládla otázka akou pádovou príponou sa v spisovnej slovenčine vyjadruje akuzatív singuláru (**všetkých**) **podstatných mien**. A tak konfrontáciou pádových prípon všetkých tradične vyčleňovaných 12 typov skloňovania by sme dospeli k odpovedi, že jedna trieda podstatných mien má tvar akuzatívu singuláru zhodný s tvarom nominatívu singuláru (sú to všetky podstatné mená stredného rodu, konsonantické vzory substantív ženského rodu a neživotné podstatné mená mužského rodu) a druhá trieda substantív má tvar akuzatívu singuláru odlišný od tvaru nominatívu: substantíva ženského rodu a mužského rodu zakončené v N sg. na *-a* (*žena, ulica, tenistka, hrdina, tenista, starosta*) majú v akuzatíve sg. príponu *-u* a životné substantíva mužského rodu (*muž, ujo, pes*) majú v akuzatíve sg. príponu *-a*. Z toho potom vyplýva „optimistický“ záver, že podstatné mená v slovenčine majú v akuzatíve singuláru iba dve koncovky, ktoré sa líšia od zakončenia nominatívu singuláru: - koncovku *u* (substantíva ženského rodu a mužského rodu zakončené v N sg. na *-a*) a koncovku *-a* (ostatné životné substantíva mužského rodu). Alebo ináč, jednoduchšie (z pohľadu študujúceho): ak je substantívum zakončené v N sg. na *-a*, v akuzatíve sg. bude mať príponu *-u*, a ak sa substantívom pomenúva osoba alebo zviera mužského rodu nezakončené na *-a*, v akuzatíve singuláru dostane koncovku *-a*; forma akuzatívu singuláru ostatných substantív sa zhoduje s formou nominatívu singuláru, t. j. s formou, ktorá je uvedená v slovníku.

Podobne možno uvažovať aj pri ďalších pádoch. Začnime lokálom singuláru ako najfrekventovanejším predložkovým pádom. Teda akou pádovou príponou/akými pádovými príponami sa vyjadruje lokál singuláru podstatných mien v spisovnej slovenčine? Ak budeme pri vyučovaní vychádzať z tradičného rozloženia skloňovacích vzorov podľa gramatického rodu, pádové koncovky lokálu singuláru zostanú roztrúsené v 12 typoch skloňovania, t.j. pri vzoroch *chlap* a *hrdina* má L sg. príponu *-ovi*, pri vzore *dub* príponu *-e*, ale aj príponu *-u* (*vo vlnu*), pri vzore *stroj* príponu *-i*, pri vzore *žena* príponu *-e*, pri vzore *ulica* príponu *-i* atď. Pri tomto postupe vyučovania, resp. aj samoštúdiu unikajú, resp. dostávajú sa do pozadia prípony spoločné pre viaceré vzory.

Porovnaním pádových prípon L sg. jednotlivých typov skloňovania zistíme, že v najväčšom počte vzorov je zastúpená prípona *-i* (v *stroji*; na *ulici*, v *dlani*, v *kosti*; v *srdci* a v podstate aj pri vzoroch *dievča* – o *dievčat-i*, *vysvedčenie* – o *vysvedčen-i*. Tu sa ponúka teoretická úvaha, vďaka čomu majú substantíva všetkých troch gramatických rodov v L sg. jednotnú príponu? Keďže tento príspevok nie je zacielený na hlbšie teoretické rozbor problematiky pádov, odpoveď na nastolenú otázku sa pokúsime iba naznačiť (podrobnejšia analýza a argumentácia bude nasledovať v osobitnom príspevku). Vychádzame z toho, že uvedené „vzorové“ substantíva musia mať nejaký spoločný prvok. Je ním **rovnaké zakončenie tvarotvorného základu alebo bázy**, čiže zakončenie na mäkkú spoluhlásku, porov. *stroj* – 0, *ulic* – *a*, *dlaň* – 0, *kosť* – 0 a aj vzorové substantívum *vysvedčen-ie* s dlhými pádovými príponami; keďže tvarotvorný základ alebo báza pozostáva z lexikálnej a modifikačnej morfémy, do spomenutej skupiny substantív treba zahrnúť aj podstatné meno *dievča* – L sg. /o/ *dievčati*, porov. *dievč-* lexikálna morféma (resp. zložený lexikálny základ *diev-č*) + modifikačná morféma *-at'* + pádová prípona L sg. *-i* (o *dievčati*). Ako rezíduá pôvodnej mäkkosti spoluhlások

možno vysvetliť prípady typu *večera* – na *večeri*, *tvár* – na *tvári*, *krv* – o *krvi*, *krovie* – v *krovi*.

Podľa zastúpenia v počte skloňovacích vzorov druhou pádovou príponou lokálu singuláru podstatných mien v spisovnej slovenčine je koncovka *-e*, ktorá je prítomná pri „tvrdých vzoroch“ (všetkých troch rodov), t.j. pri vzoroch, ktorých báza sa končí na tvrdú alebo obojakú spoluhlásku: *dub-0* – na *dub-e*, *žen-a* – o *žen-e*, *mest-o* – v *mest-e*.

Zakončenie kmeňa zohráva rolu aj pri tretej pádovej prípone – *u*. V L sg. ju majú podstatné mená mužského rodu, ktorých kmeň je zakončený na *-k*, *-g*, *-ch*, *-h*, a substantíva stredného rodu, ktoré uvedené spoluhlásky majú pred koncovým *-o*, ďalej substantíva zakončené na *-um*, *-on*: *vlak* – vo *vlaku*, *epilóg* – v *epilógu*, *smiech* – o *smiechu*, *sneh* – v *snehu*; *oko* – v *oku*, *tango* – o *tangu*, *ucho* – v *uchu*, *blaho* – o *blahu*; *publikum* – o *publiku*, *hypokoristikon* – o *hypokoristiku*; možno sem zaradiť aj prípady ako *kakao* – o *kakau*, *rádio* – o *rádiu*, *Borneo* – v *Borneu*.

Od spomenutých troch prípon L sg. (*-e*, *-i*, *-u*) sa výraznejšie líši pádová prípona L sg. životných podstatných mien mužského rodu *-ovi*, a to aj svojím zvukovým rozsahom (má tri fonémy oproti jednofonémovým príponám *-i*, *-e*, *-u*), teda o *chlap-ovi*, o *hrdin-ovi*, o *psovi*. Historicky tu ide o prenik tejto prípony z datívu sg. *u* – kmeňov, teda o vyrovnávanie datívu – lokálu sg. životných podstatných mien mužského rodu. Okrajové prípady typu *človekovi* – *človeku*, *bohovi* – *bohu*, kde sa v D i L sg. zachovala pôvodná prípona *-u*⁷, pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka nemá význam zdôrazňovať.

Aj pri sumarizovaní pádových prípon substantív L sg. (všetkých troch rodov) možno vysloviť optimistický poznatok v tom zmysle, že v rámci 12 typov skloňovania sú v L sg. iba 4 koncovky. Na ich zafixovanie do pamäti – popri samozrejmom precvičovaní alebo najradšej častom aktívnom používaní v rámci vetných štruktúr – možno azda vychádzať z tejto dichotómie:

I. na jednej strane stoja životné podstatné mená mužského rodu (osoby a zvieratá), a to bez ohľadu na zakončenie N sg. (*chlap*, *pes* aj *hrdina*, *ujo*) s pádovou príponou *-ovi* (*chlapovi*, *psovi*, *hrdinovi*, *ujovi*) a oproti nim

II. všetky ostatné substantíva. V tomto rámci možno vyčleniť dve triedy: 1. substantíva s mäkkou zakončenou bázou majú v L sg. pádovú príponu *-i* (o *stroji*, *ulici*, *dlani*, *kosti*, *srdci*, *dievčati*), resp. *-í* – iba pri jednom vzore- (o *vysvedčení*) a 2. substantíva s tvrdo zakončenou bázou majú v L sg. koncovku *-e* (o *dube*, *žene*, *meste*).

Z týchto dvoch tried sa čiastočne vynímajú substantíva mužského rodu so zakončením kmeňa na *-k*, *-g*, *-ch*, *-h* a substantíva stredného rodu zakončené zväčša na *-ko*, *-go*, *-cho*, *-ho* a niekoľko prevzatých substantív ako *kakao*, *rodeo*, *štúdio*; *múzeum*, *ganglion*, ktoré majú v L sg. príponu *-u* (vo *vlaku*, v *prachu*; na *Slovensku*, v *Kongu*, v *múzeu*, v *gangliu*). Substantíva mužského rodu zakončené na *-k*, *-g*, *-ch*, *-h* sa ešte vyznačujú aj bohatou homonymiou pádov v singulári (porov. *vlak* – *vlaku* – *vlak* – *vlak* – vo *vlaku* – *vlakom* – od N sg. sa líšia iba dve pádové prípony), preto ich možno pri vyučovaní využiť ako psychologický motivant, resp. stimulátor (v zmysle sloganu *Slovak is easy*).

Pádové prípony lokálu singuláru možno využiť aj pri výklade pádových prípon datívu singuláru. V prvom rade sa to týka prípony *-ovi* pri životných podstatných menách mužského rodu, ktorá je homonymná s rovnakou príponou v L sg., porov. *chlapovi* – o *chlapovi*, *starostovi* – o *starostovi*, *psovi* – o *psovi*... (Ako sme spomenuli vyššie, táto datívna prípona v čase vyrovnávania D – L sg. pri životných substantívach mužského rodu prenikla do L sg.) Oproti tejto triede substantív opäť stoja všetky ostatné. V jej rámci možno aj z didaktických dôvodov (pádová homonymia) najprv vyčleniť substantíva ženského rodu s príponami *-i* pri „mäkkých

⁷ Bližšie o tom Krajčovič (1988, s. 97 – 99). O vývine slovanskej substantívnej deklinácie pozri aj Žigo (2017).

vzoroch“ (rozumej s „mäkko zakončenou bázou“: *ulici, dlani, kosti*) a *-e* pri tvrdom vzore (*žene*); obidve prípony sú homonymné s príponami L sg. (porov. o *ulici, dlani, kosti*; o *žene*). Ďalšou pádovou príponou D sg. je morféma *-u*, ktorá je zastúpená pri neživotných substantívach mužského rodu (*dubu, stroju*) a v podstate pri všetkých vzoroch stredného rodu: *mestu, srdcu, dievčaťu*; pri vzore *vysvedčenie* je v D sg. prípona *-iu* (*vysvedčeniu*). Aj v týchto prípadoch ide o pádovú homonymiu s rovnakou koncovkou (*-u*) L sg. , no iba pri substantívach mužského rodu zakončených na *-k, -g, -h, -ch* (prípady typu *k vlaku – vo vlaku*) a stredného rodu zakončených zväčša na *-ko, -go, -cho, -ho* vrátane niekoľkých prevzatých substantív ako *kakao, rodeo, štúdio* (D *mlieku – L o mlieku*; D *kakau – L o kakau...*). Kým v L sg. je prípona *-u* vymedzená formálnym zakončením substantív mužského (neživotného) a stredného rodu, v D sg. je táto prípona pri neživotných substantívach mužského rodu a všetkých substantívach stredného rodu základná.

ZÁVER

Predstava o veľkom počte pádových prípon v slovenčine sa najmä u študujúcich slovenčinu ako cudzí jazyk vytvára tým, že v spisovnej slovenčine je šesť pádov v jednotnom čísle a šesť pádov v množnom čísle, ktorých koncovky sa obmieňajú v rámci trojčlennej gramatickej kategórie rodu, a navyše pádové prípony sa ešte diferencujú podľa kritérií 12 deklináčnych vzorov. Porovnanie pádových prípon akuzatívu, lokálu a datívu singuláru podstatných mien v slovenčine, ktoré bolo predmetom toho príspevku, tento predpoklad nepotvrdzuje, ale naopak - demonštruje, že diferenčných pádových koncoviek je podstatne menej, než by sa z hľadiska študujúceho slovenčinu ako cudzí jazyk zdalo. Konfrontácia prípon troch pádov singuláru – akuzatívu, lokálu a datívu - ukazuje, že najmä bohatá homonymia pádových prípon redukuje očakávaný alebo predpokladaný počet pádových prípon v jednotlivých rodoch a v ich rámci aj deklináčnych vzorov. Zdanlivú nevýhodu, ktorá je v MSJ (s. 152) obsiahnutá v konštatácii, že „vyjadrenie pádu je komplikované aj homonymitou prípon medzi jednotlivými pádmami, a to v rámci toho istého vzoru, ako i medzi viacerými vzormi...“, možno pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka zmeniť na výhodu. Naša prax z vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka, podložená aj predloženou parciálnou konfrontáciou pádových prípon, ukazuje, že pri vyučovaní slovenčiny by sa malo upustiť od zdôrazňovania rodového princípu skloňovania podstatných mien, keďže tým sa (vedome či nevedome) akcentujú rozdiely v tvaroch substantív vyplývajúce z troch gramatických rodov.

Namiesto otázky, akou pádovou koncovkou sa vyjadrujú podstatné mená pri **jednotlivých rodoch a vzoroch**, navrhujeme položiť otázku „Akou pádovou príponou/akými pádovými príponami sa vyjadruje napríklad akuzatív singuláru, lokál singuláru, datív singuláru... (**všetkých**) **podstatných mien** v spisovnej slovenčine?“ Na tomto základe dospejeme napríklad k poznatku, že podstatné mená v slovenčine majú v akuzatíve singuláru iba dve koncovky, ktoré sa líšia od zakončenia nominatívu singuláru: *-u* (substantíva ženského rodu a mužského rodu zakončené v N sg. na *-a*) a *-a* (ostatné životné substantíva mužského rodu); ostatné substantíva majú tvar akuzatívu singuláru zhodný s tvarom nominatívu singuláru, čiže „slovníkový tvar“ (sú to všetky podstatné mená stredného rodu, konsonantické vzory substantív ženského rodu a neživotné podstatné mená mužského rodu).

K týmto záverom možno ešte pripojiť predbežný poznatok, že rodový princíp zaradovania substantív do typov skloňovania nehrá takú významnú rolu, ako sa to v gramatikách slovenčiny prezentuje. **Ako relevantné kritériá zaradovania substantív do skloňovacích typov sa ukazujú opozície životnosť : neživotnosť (pri maskulínach), ako aj protiklad tvrdé zakončenie bázy : mäkké zakončenie bázy.** Tieto hypotézy bude možno potvrdiť alebo poprieť na základe ďalších, hlbších analýz.

Z pohľadu vyučovania, resp. (prirodzeného, spontánneho) osvojovania si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho dôležitú úlohu pri zvládnutí problematiky pádov zohráva rečová prax s rodenými hovoriacimi vrátane recepcie (čítanie, počúvanie rozhlasu, sledovanie TV a pod.), vďaka čomu sa osvojujú aj viaceré také javy pádovej problematiky, ktoré sa v gramatikách označujú ako výnimky alebo varianty. Podobne ako pri iných gramatických otázkach, aj v oblasti deklinácie by sa pri vyučovaní slovenčiny ako druhého/cudzieho jazyka mala akcentovať pravidelnosť deklinačného systému a odchýlky od nej by sa mali odsúvať mimo centra pozornosti, pretože tie patria do sféry pôsobnosti rečovej praxe.

LITERATÚRA

- [1] Krajčovič, R. (1988). *Vývin slovenského jazyka a dialektológia*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- [2] Kamenárová, R. (2015). Substantívne vzory a deklinačný systém v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska. *Studia Academica Slovaca*. 197 – 217.
- [3] (MSJ) *Morfológia slovenského jazyka*. (1967). Eds. J. Ružička. Veda: Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied.
- [4] Pauliny, E. (1981). *Slovenská gramatika*. (Opis jazykového systému). Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- [5] Pekarovičová, J. (2015). Prezentácia a osvojovanie gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. *Studia Academica Slovaca*. 234 – 251.
- [6] Sokolová, M. (2007). *Nový deklinačný systém slovenských substantív*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- [7] Tóth, S. J. (2017). *Aspekty slovensko-maďarskej porovnávacej morfosyntaxe*. Univerzita Jánoša Selyeho.
- [8] Žigo, P. (2017). *Vývin substantívnej deklinácie v slovanských jazykoch*. Univerzita Komenského.

AZ ÁTVESZI A STAFÉTABOTOT/PŘEBRAT LAŤKU FRAZEOLÓGIAI EGYSÉG VARIABILITÁSA

Štefan UHRNÁK¹

ABSTRACT

VARIABILITY OF THE PHRASEOLOGICAL UNIT PŘEBRAT LAŤKU: ÁTVESZI A STAFÉTABOTOT (TO PASS THE BATON)

The permanence of phraseological units is not as high as one might assume. The form of such fixed expressions often greatly differs from their variants that are present in phraseological dictionaries.

The analysis of the Czech and Hungarian phraseological unit přebírat štafetu: átveszi a stafétabotot (eng. to pass the baton) is the subject of this article, which primarily focuses on phraseological units implementing attributive adjectives as forms of modification. Examples were gathered from the Hungarian National Corpus (MNSZ) and the Czech National Corpus (ČNK).

KEYWORDS

phraseology, phraseological variability, phraseological units, Hungarian National Corpus (MNSZ), Czech National Corpus (ČNK)

BEVEZETŐ

A frazeológiai egységek állandósága nem olyannyira nagy mértékű, mint gondolhatnánk, sok esetben a megszokott szótári alakoktól jelentős eltérések mutatkoznak.

Jelen tanulmány tárgya az *átveszi a stafétabotot/přebírat laťku* magyar és cseh frazeológiai egységek kontrasztív elemzése, elsősorban attributív melléknevek beépülése révén.

A vizsgált példák a Magyar Nemzeti Szövegtárból (MNSZ) és a Cseh Nemzeti Korpuszból (ČNK) származnak.

Kulcsszavak: frazeológia, frazeológiai variabilitás, frazeológiai egységek, Magyar Nemzeti Korpusz (MNSZ), Cseh Nemzeti Korpusz (ČNK)

ELMÉLETI HÁTTÉR

Skladaná (1993) V.M. Mokijenko kutatására hivatkozva ismerteti, hogy a frazeológiai egységek állandósultsága igencsak relatív és a variabilitásban reprezentálódik. Annak ellenére, hogy a frazémákat állandósult szókapcsolatokként szokás definiálni, tehát nem a beszéd folyamán keletkeznek, hanem mintegy „készen állnak” (reprodukálhatóak), variabilitásuk mégis megjelenik. A variabilitás a frazéma formai vonatkozásában valósul meg, jelentése általában nem változik. Mindez a frazéma két legjelentősebb tulajdonságából következik: a formai tagoltságából és szemantikai kötöttségéből. A formai tagoltság a komponensek mobilitását eredményezi, a szemantikai kötöttségnek köszönhetően a jelentés stabil marad. A frazeológiai variabilitás diakrón vizsgálata lehetővé teszi egy adott frazéma történeti vizsgálatát, magára a

¹ Štefan Uhrinák, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Szlav Filológiai Tanszék, stefan.uhrinak@gmail.com

frazeológizálódás folyamatára is rávilágít. Litovkina&Mieder (2005) szinkrón és diakrón szempontból egyaránt vizsgálta a frazeológiai egységek egyik fajtájának, a közmondások variabilitását.

A frazeológizálódás kezdeti fázisában számos variáns van jelen, amelyek száma idővel csökken és alakul ki a végleges, anyanyelvi beszélők számára széles körben elfogadott frazéma.

Fedosov (2004) kihangsúlyozza a Prágai nyelvészeti kör szerepét a variabilitás elméleti megközelítésének megalapozásában, jelesül a *variáns*, *invariáns* és *variabilitás* fogalmak meghatározását, melyeket a fonológia területén alkalmaztak először.

Dobrovolskij (2007) hipotézise szerint egy modifikáció sztenderdnek tekinthető, amennyiben analizálható, egységeire bontható és elemezhető és a modifikáló egység korrelál a frazéma eredeti jelentésével.

Forgács szerint (2007) a variánsok a nyelvhasználatban gyökereznek és többszörösen megfigyelhető jelenségek, ezzel szemben a modifikációk alkalmi, egy adott szövegben előforduló fordítások.

Itt jogosan tehetjük fel a kérdést, amennyiben Forgács definícióját követjük, ahogy példánkban is látszik (ld. később), hogy a többször ismétlődő melléknévi modifikációt, pl. *elnöki* (10) variánsnak avagy modifikációnak kell tekintenünk. Azonban Forgács (2007) megjegyzi, hogy az ún. *tréfás-modifikációk* egy idő után bizonyos fokú sztenderdizációhoz is vezethetnek, ami alátámasztani látszik, hogy a variánsok és modifikációk közötti határvonal nem éles.

AZ ÁTVESZI A STAFÉTABOTOT FRAZÉMA EREDETE

A frazémát számos nyelv használja, pl. a francia *passer le flambeau*, a német *die Stafette übergeben*, a lengyel *przekazać paleczkę* és az orosz *непедать эстафеты*. Minden említett nyelv esetében megegyezik a frazémavariánsok szerkezete és nyelvi képe. Čermák és Bárdosi frazeológiai szótáraiban a magyar és cseh frazéma jelentése is nagymértékben megegyezik, tisztség, feladatkör, tapasztalat átadását, ill. átvételét jelenti.

Kiss (2006) leírja, hogy a *staféta* kifejezés olasz jövevényszó, amely a német nyelv közvetítésével került a magyarba. Az olasz *staffa* jelentése kengyel, ez utal a lovasküldöncök kiemelt szerepére, a kifejezés elsősorban a hadászati terminológiának köszönhetően került a magyar nyelvbe.

Bárdosi (2015) szerint a magyar *átadja a stafétabotot* frazéma minden bizonnyal az *átadja a marsallbotot* állandósult szókapcsolatra vezethető vissza, annak jelenkori változatának tekinthető. Kiss (2006) megállapítja, hogy a *marsall* kifejezés az ófelnémet *marahscalc* 'istállószolga, lovasz' (marah 'ló' + scalc 'szolga') kifejezésre vezethető vissza.

A *marsallbot* a hatalom jelképe, egy olyan kinevezést jelent, amelynél az illető vezetői szerephez jut. A *marsall* magyar megfelelője a tábornagy, a hadsereg rendfokozatát tekintve a legnagyobb presztízsű pozíciót jelenti. A frank uralkodók idejéből származó *mareschal* (*marahskalk*) kifejezés a főlovászmester szinonímája és mivel történelmileg a lovasság egy adott hadseregen belül kiemelkedő fontossággal bírt, a vezetők is jellemzően köreikből kerültek ki. A tábornagy kompetenciája volt lovakkal kapcsolatos ügyekben döntést hozni az uralkodói udvarban és a harctéren egyaránt. A kor előrehaladtával rangját tekintve a hadsereg megkerülhetetlen, legmagasabb rangú szereplőjévé vált (Bárdosi 2015).

A *tarsolyában hordja a marsallbotot* frazéma vélhetően Bonaparte Napoleon mondására vezethető vissza, hiszen vélhetően – mindezt Bárdosi (2015) is alátámasztja – az alábbi mondásból eredeztethető: „Minden francia a történetekében hordja Franciaország marsallbotját”, ez alatt azt értve, hogy kellő igyekezettel a siker szinte bárki számára elérhető.

Érdekesnek tűnik Bárdosi (2015) azon állítása, mely szerint a *vkinek átadja a marsallbotot* kifejezés létrejöttében a modernebb, a váltófutás sportnyelvezetéből származó *vki vkinek átadja a stafétabotot* lehetett szerepe analógiás hatásnak köszönhetően. A vélekedés figyelemre méltó, hiszen első ránézésre az tűnhet evidensnek, hogy az archaikus, jelenkorban már nem használatos *marsallbot* kifejezést használó frazéma a korábbi keletkezésű. Mindezt az támasztja alá, hogy a frazéma angol megfelelője (*pass the baton*) egyes források szerint a 20. század 60-as, 70-es éveiben keletkezett a népszerű atlétikai diszciplína hatására.

Angolszász források (Oxford Dictionary of Idioms) a *pass the baton* frazémát a *pass the torch* (tűkörford.: *átadja a fáklyát*) frazémával hozza összefüggésbe. A frazéma belső képe az ókori olimpiai játékok váltófutását szemlélteti, melyek alkalmával az atléták egymásnak fáklyát adtak át futás közben. A leírás szerint a fáklyaátadás tradíciója a modernkori olimpiai játékok alkalmával a megnyitőünnepségeknél jelenik meg, amikor az olimpiai lángot az éppen aktuális olimpiai játékok helyszínére hozzák el.

A FRAZÉMA VIZSGÁLATA

předat/předávat někomu štafetu

(neutr) **0** ot, pas, imp neg, **Nom** předání/ převzetí štafety **Verb** převzít š. (od někoho) (Zvl. starší čl. vůči mladšímu na konci své kariéry, práce n. sil, ve snaze podpořit své úsilí a budoucí dosažení cíle, často obecného, společného ap.:) svěřit, svěřovat někomu své zkušenosti a dílo a zajistit tak jeho důstojné pokračování. ♦ Podle známé sportovní disciplíny, štafetového běhu, kde si členové týmu předávají štafetový kolík v běhu. Cf svěřit někomu — své dílo, předat někomu žezlo • A hand/pass the baton/torch on to so. N die Stafette übergeben F passer le flambeau à qn (Čermák a kol., 2009)

převzít štafetu (od někoho)

viz předat někomu štafetu (Čermák a kol., 2009)

átadja a stafétabotot (<vkinek>) (sz) (neutr)

- feladatot, munkát, tisztséget (utódjának) átad (Bárdosi, 2012, 168. old)

átveszi a stafétabotot (<vkitől>) (sz) (neutr)

- feladatot, munkát, tisztséget (elődjétől) átvesz (Bárdosi, 2012, 172. old)

A magyar frazémaanyag legfrekvenciáltabban előforduló melléknévi modifikációi az alábbiak: *elnöki* (10), *képzeletbeli* (7), *jelképes* (6), *elnökségi* (3), ezzel szemben a cseh anyag leggyakrabban előforduló melléknévi modifikációi: *pomyslná* (3) *symbolická* (2).

Az *elnöki*, *elnökségi*, *kormányzati*, *uniós*, *politikai*, *szóvivői*, *nagyköveti* Adj-ok frekvenciált megjelenése a külső, nyelven kívüli körülményekkel magyarázható, pl. az *uniós stafétabot* a 27 EU-s tagország az EU Tanács soros elnökségének vonatkozásában félévente történő váltására utal, minden év júniusában és decemberében. A hasonló jellegű frazémamódosulások a publicisztikában rendszeresen jelennek meg.

Érdekesség, hogy a magyar modifikációk esetében 3 esetben szerepelnek angol attributív Adj-ok: *hardcore gamer*, *showrunneri*, *rom-kom*, a cseh modifikációk esetében hasonlókat nem tapasztaltunk.

Emellett a cseh melléknévi modifikációk esetében – a magyarral ellentétben – nem dominál a politikai kontextus, csupán egyetlen esetben fordul elő (*prezidentská-ford. elnöki*), ezzel szemben a magyar korpuszanyagban 11 alkalommal szerepelnek (*elnöki*, *miniszterelnöki*, *elnökségi*, *kormányzati*, *uniós*, *politikai*, *szóvivői*, *nagyköveti*).

A cseh *zahájít svou denní štafetu* (tűkörford.: *elkezdí a napi stafétáját*) esetében joggal feltételezhető, hogy a szerző nem volt igazán tisztában a frazéma jelentésével, hibás

frazémahasználattal állunk szemben, hiszen ilyen jellegű frazéma nem létezik, a *denní štafeta* nem szerepel a nyelvben.

Emellett megjelennek teljesen szabálytalan, szemantikailag ellentétes, nem odaillő frazémák, itt valószínűsíthető a frazeológiai kontamináció jelensége, *denní rutina (napi rutin)* és a *převzít štafetu (átveszi a stafétabotot)* állandósult szókapcsolatok keveredése, amely az említett két frazéma kombinálódása révén keletkezett.

Egyértelműen látszik, hogy nemcsak a melléknevek, hanem az igék esetében is előfordulnak modifikációk, mindez tulajdonképpen szembenáll a megszokott frazéma-definícióval, de mivel a kontextus hatása erőteljes, a frazéma ezáltal működőképes.

Az igei komponenseket figyelembe véve látszik, hogy mindkét nyelv esetében szerepel az *átvenni/převzít* és az *átadni/předat* igei komponens, tulajdonképpen teljesen analóg értelmezési módon.

Az *átnyújtotta a stafétabotot* modifikáció egyedi esetnek tekinthető, szemantikailag nem korrelál, mivel a stafétafutás alatt a versenyzőnek nem áll módjában protokollárisan átnyújtani a stafétabotot, ennek ellenére a frazéma mégis működik. Az anyanyelvi beszélő számára nem szembeötlő, hogy a frazéma az előbb említett kritériumoknak nem felel meg. Mivel az *átnyújtani* kifejezés kontextusa talán sokkal inkább protokolláris, ünnepélyes alkalmat takar, szimbolikus jelentésű, jelen esetben valószínűleg inkább az *átnyújtotta az EU zászlaját* szerepelhetne.

A *továbbadja* és *továbbviszi* leginkább arra az értelmezésre utal, hogy átadja a tapasztalatait.

Érdekes a cseh *stále nesou (tükörford.: mindig viszik)* esete – hiszen a stafétabot átadásakor nem egy folyamatos cselekvésről, hanem egy egyszeri cselekvésről van szó.

ÖSSZEGZÉS

A frazeológia egyik alapkérdése, hogy a frazeológia és szemantika milyen viszonyban állnak egymással. A nyelvek nem sztenderd változatában sem fordulnak elő véletlenek, a szemantika hatásai ott is megmutatkoznak. A variánsok, modifikációk szemantikai eredetűek, a szemantikának köszönhetően dönthető el, az adott modifikáció működőképes-e vagy sem, mindezek hátterében a szemantika áll.

A cseh syn2020 korpuszban összesen 20 melléknévi modifikációk találtunk. Az MNSZ-ben adatbázisában ezzel szemben 44 melléknévi modifikáció jelenik meg. Fontos megjegyezni, hogy jelen szám adatok nem teljeskörűen reprezentatívak, azonban bizonyos tendenciákra rávilágítanak. Jelesül arra, hogy a magyar *átveszi a stafétabotot* frazéma esetében a melléknévi modifikációk előfordulásának gyakorisága a cseh nyelvű frazémához viszonyítva több mint kétszeres. Az alábbiakból arra a következtetésre juthatunk – ehhez azonban a kutatás kibővítésére lesz szükség – hogy adott esetben egy új cseh–magyar frazeológiai szótár készítésekor lehetőség nyílhat a modifikációk előfordulásának gyakoriságának megjelölésére korpuszadatok segítségével, ezáltal segítve a gyakorlati felhasználást a két nyelv kapcsolatai iránt érdeklődők, nyelvtanulók szempontjából.

A cseh és a magyar tipológiájukat tekintve eltérő nyelvek. Hosszabb távú vizsgálatunk tárgyát az képezi, hogy a nyelvtipológia milyen hatással van a frazeológiai modifikációk kialakulására. Jelen tanulmány a vizsgálat egyik fázisát képezi, ebből kifolyólag átfogó, reprezentatív kép pillanatnyilag még nem áll rendelkezésünkre. A kutatás következő fázisai tűzhetnek ki célul egységesebb, bővebb konklúziókat magukba foglaló állításokat.

KORPUSZOKBÓL SZÁRMAZÓ PÉLDAMONDATOK

1(m) Elemzők szerint az unió egyes politikusainak sikerélmény iránti vágya - különösen az eurozónából kimaradó briteké, de most már az **elnöki stafétabotot** tőlük átvett osztrákoké is - motiválja ugyanakkor azt az ugyancsak észlelhető közösségi törekvést, hogy a csatlakozási tárgyalásokat mégis még az idén érdemivé tegyék.

2(m) A tárcavezető lapunknak adott interjújában arra figyelmeztetett: bárki vegye is át a **kormányzati stafétabotot**, annak továbbra is tartania kell a költségvetési szigort.

3(m) Belgium tegnap vette át az **uniós stafétabotot**, azaz a soros elnöki tiszte Svédországtól, amely rendkívül sikeres hat hónapot tudhat maga mögött.

4(m) Ugyanebben a szellemben adta át Clinton – immár személyesen – a **politikai stafétabotot** Gore-nak.

5(m) A háború kitörése előtt úgy hírlett, fontolgatja, hogy átadja a **szóvivői stafétabotot**. Ha valóban pályamódosításra készül, alighanem versengeni fognak érte a NATO-n belül és kívül egyaránt.

6(m) Kovács László volt külügyminiszter kabinetfőnöke, Papp László Dublinban az ott negyedik évét töltő Mohai Lászlótól veszi át a **nagyköveti stafétabotot**, míg Bába Iván Varsóban az 1995-ben kinevezett Hárs Gábort váltja.

7(m) Ezúttal egy erősebb gazdaság néz farkasszemet a kihívásokkal, és mivel a nyugati megyékben az ipari termelés 15-20 százalékkal esett vissza az utóbbi időben, ez a régió veheti át a közeljövőben a Kelet-Magyarországtól az **elbocsátási stafétabotot**.

8(m) Másnap délelőtt a Zilahi Elméleti Líceum egyik zsúfolásig megtelt előadótermében tartották meg a tanítóképző növendékei az évente megrendezett Zilahy Kiss Károly-szavalóversenyt, amelyen az eddigi XII. C osztály átadta a **szimbolikus stafétabotot** a X. C osztálynak

9(m) Vállalnia kellett, ha meg akarta tartani a régi énjét. Most már jó lenne továbbadni azt a **bizonyos stafétabotot**.

10(m) Továbbra is segítik a Menyecskekórus működését, de vajon akadnak -e lányok-asszonyok, akik átveszik a **képzeletbeli stafétabotot**?

11(m) Persze az nyilvánvaló, hogy idősebb korról kevesebb a szabadidőnk, és így nem tudunk annyit játszani, ám az a hipotézis, hogy az utánunk jövő korosztály majd átveszi a **hardcore gamer stafétabotot**, úgy látszik annyira nem állja meg a helyét, hiszen akkor nem tolódná folyamatosan az idősebbek felé az átlagéletkor

12(m) Láthatunk majd többek közt némi birkózást Luciferrel, véres küzdelmet a négy lovas ellen, és persze ez az az etap, ami után Eric Kripke, a széria készítője kiszállt és átengedte a **showrunneri stafétabotot** másnak.

13(m) Az utóbbi tíz évben alig vállalt főszerepeket, a **rom-kom stafétabotot** önként átengedte Sandra Bullocknak, Reese Witherspoonnak és Kate Hudsonnak, az Erin Brockovich- hoz fogható okos és szórakoztató még egy főszerep pedig nem találta meg azóta.

1(č) Buď se má zbavit „ jak zjištěných rádčů , tak názorů , jež (ho) poškozují “ , nebo „ předat **prezidentskou** štafetu “ (LN 25 . 1 .) .

2(č) TŘI OTCOVÉ Noviny okamžitě přišly s konspiračními teoriemi, že Annu Nicole nechala zavraždit rodina Marshallových. Byl to nesmysl už z toho důvodu, že **soudní** štafetu po své mrtvé manželce okamžitě převzal Howard K. Stern. Anna Nicole ho ustavila vykonavatelem své závěti.

3(č) Josef Laža, lidový zpěvák z Valašska * Zuzana Pavlůsková, dcera zpěvačky Jarmily Šulákové, **přebírá pěveckou** štafetu a říká: Vsetín – Dcera Jarmily Šulákové navazuje na tradici své maminky a koncertuje s kapelou Fleret.

4(č) Když mi bylo osm, rozhodl jsem se, že se stanu taky květinářem a **převezmu rodinnou** štafetu.

5(č) Byla to má čtrnáctiletá dcera z prvního manželství , která tak symbolicky převzala **generační** štafetu po nás, smutných pamětnících osmašedesátého roku.

6(č) Alice In Chains, kteří spolu s Nirvanou, Soundgarden a Pearl Jam na přelomu 80. a 90. let patřili ke čtveřici největších popularizátorů tzv. seattleské scény, grunge a také sludge metalu, stále nesou **žánrovou** štafetu.

7(č) OTEC Václav Hlaváček si předává **moderátorskou** štafetu se svojí dcerou Karolínou na Rádiu Dechovka.

8(č) **Pomyslnou** štafetu přebírá po kolegovi z pořadu Na stojáka Karlu Hynkovi, který licioval dva předchozí roky.

9(č) Před Adélou stojí – oblečen ve fraku – Kratzmarův komorník, který převzal **symbolickou** štafetu svého pána a z malé sazeničky vypěstoval velkou a nebezpečnou rostlinnou zrudu.

10(č) Martin ve víru dění začne mluvit rychleji a vysvětluje, že potřebuje pracovat, a že, krucinál, musí zahájit svou **denní** štafetu — předposlední stanoviště bude vyzvednutí Naoko ze školky

FELHASZNÁLT IRODALOM

Könyv

- [1] Bárdosi, V. (2012). *Magyar szólások, közmondása, adatbázisa*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- [2] Bárdosi, V. (2015). *Szólások és közmondása, eredete. Frazeológiai etimológiai szótár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- [3] Čermák, F. a kol. (1983). *Slovník české frazeologie a idiomatiky 1*. Praha.
- [3] Čermák, F. a kol. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky 1–4*. Praha.
- [4] Forgács, T. (2007). *Bevezetés a frazeológiába, A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- [5] Siefiring, J. (2004). *The Oxford Dictionary of Idioms*. Oxford University Press, USA.
- [6] Skladaný, J. (1993). *Frazeologický fond slovenčiny v predpisovnom období*. VEDA. ISBN 80-224-0353-9
- [7] T. Litovkina A. & Mieder, W. (2005). „A közmondást nem hiába mondják”. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- [8] Zaicz et al. (2006). *Magyar Etimológiai Szótár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Könyvfejezet

- [1] Dobrovoľskij, D. (2007). Cognitive approaches to idiom analysis. In H. Burger, D. Dobrovoľskij, P. Kühn, N. R. Norrick, (Eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Phraseology: An International Handbook on Contemporary Research Halbband/Volume 1*. (pp. 789–818). de Gruyter.
- [2] Fedoszov, O. (2004): Állandósult szókapcsolatok és variabilitás In: T. Geccső, *Variabilitás és nyelvhasználat* (pp. 96-102). Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Weboldal

- [1] Magyar Nemzeti Szövegtár (2024.09.01.) <http://mnsz.nytud.hu>
- [2] Český národní korpus (2024.09.01.) <https://www.korpus.cz>

PODPOVRCHOVÉ ĽUDSKÉ INTERAKCIE V DETEKTÍVNOM ROMÁNE PETRA ANDRUŠKU LEPŠÍ ĽUDIA

Patrik ŠENKÁR¹

ABSTRACT

SUB-SURFACE HUMAN INTERACTIONS IN PETER ANDRUŠKA'S DETECTIVE NOVEL BETTER PEOPLE

The paper points out the significance of Peter Andruška's novel Lepší ľudia (eng. Better People) within the natural development of Slovak literature. It lists selected metatexts (literary criticism) on the given prototext. It highlights the detective elements of prose in the background of various difficult interpersonal relationships. It contrastively describes the life of a single person in a village, in a small town and in the capital. Important motives and personal characteristics that determine individual human interactions are gradually interpreted. This highlights the psychology and actions of the characters in the background of the evident crime (and its investigation).

KEYWORDS

Peter Andruška, detective novel, interpersonal relationships, interpretation, analysis

„Nie každé zlo je zločin, nie každé zlo je v rozpore so zákonom, no každé zlo je v rozpore s ľudskosťou“ (Andruška, 1985, 10. s.)².

Na počiatku literatúry bolo slovo, ktoré máme dodnes chrániť, jeho skrytú energiu používať v prítomnosti i budúcnosti ako cenné dedičstvo (aj) pri odhaľovaní podstaty víťazstva spravodlivosti dobra nad zlom. V orientácii na čínorodú konštruktívnu prácu je dodnes hybným impulzom duchovného smerovania Slovákov. Tvoriví ľudia ho majú v génoch, vyspelé národy vo vlastnej kultúre. Celá táto oblasť zmysluplnej činnosti ich pritom „... vedie k povinnosti presviedčať svet, že toleranciu nemožno považovať za prejav slabosti, mierumilovnosť za nedostatok odvahy, že ide o vyšší stupeň duchovnej zrelosti a mravnosti“ (Fordinálová, 2024, 1. s).

Slovo oživa a svojím obsahom a posolstvom sa spredmetňuje do bytia duchovnej a hmotnej podstaty. Následne už žije samostatne, odčleňuje sa od autora a smeruje k čitateľovi. Spisovateľ ako tvorca textu pritom „... dáva možnosť nahliadnuť do svojho vnú-

¹ doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry / senkarp@ujss.sk

² Na margo uved'me, že dané dielo bolo preložené aj do maďarčiny i ruštiny: ANDRUŠKA, P.: *Finom emberek*. Madách, Bratislava 1988. / ANDRUŠKA, P.: *Izbrannoje obščestvo*. In: *Sovremennyy čechoslovackij detektiv*. Raduga, Moskva 1990, s. 151 – 339. Zo slovenskej pôvodiny uverejnili úryvky aj rôzne dobové časopisy – ako napríklad: *Lud*, roč. 38, (16. 5.) 1985, č. 113, s. 10, resp. *Slovenka*, roč. 38, 1986, č. 4, s. 22 – 23. Detailnejšie sa tomuto dielu venovali aj vybrané kritiky v knihe: ŠENKÁR, P. (ed.): *Literárna tvorba Petra Andruška (výber z literárnokritických ohlasov)*. A-klub, Šaľa 2013. Niektoré z nich uvádzame v ďalších citáciách (Ján Števček, Pavol Plutko, Peter Liba).

ra, do jeho najskrytejších záhybov, obnažuje svoje city, pocity a zmyšľanie, vyzlieka svoju dušu..." (Dinka, 2024, 3. s).

Taká je tvorba, tvorivý nepokoj, vnútorná katarzia. V procese myšlienkovvej očisty pomáha po ceste imaginárneho sveta, onoho 'pravdivejšieho' ako realita. Fikcia v literatúre je pritom až zničujúco úprimná, pre diskurzívneho čitateľa dôveryhodná. Literárne dielo má procesuálne najväčšiu schopnosť reprodukcie práve čítaním. V tom je sila samotného slova. Prozaické písanie tak zostáva najútulnejším útočiskom pre búrlivý či nemý svet vnímavých čitateľov, ktorí až bytostne potrebujú rôzne príbehy.

Úsilie uchopiť dianie „tu a teraz“ je pre prozaickú tvorbu Petra Andrušku typické. Vo svojej próze pritom často zápasí o súčasnosť, „... narážajúc sústavne na problém delenia a triedenia znakov reality. Vypichuje príznačné, aby sa dostal k príznakovému. Jeho kompozície sú zväčša lineárne... Istý dej ako sieť vzťahov medzi postavami má byť zárukou, že svet, ktorý sa tu evokuje, je skutočný..." (Števček, 1985, 120. s). Jeho dielo s názvom Lepší ľudia (Slovenský spisovateľ, 1985) je čitateľsky pútavý, tzv. spoločenský román s detektívnou zápletkou, ktorého tvorivé riešenie autorovi poskytlo príležitosť nastoliť viacero páľivých problémov súčasného života. Práve on sa v ňom ponára do problematiky ľudských vzťahov, pričom dôveryhodne podáva kritický obraz porušovania etických noriem pri demonštrácii rôznych stupňov morálnych hodnôt života. Nebojácne sa tak pustil do analýzy vážnych problémov, brzdiacich zdravý vývin dobovej spoločnosti. Tie však nepodáva tézovite a schematicky, ale v ucelenej sústave epického zobrazovania reality, v ktorom sa fikcia bezpečne opiera o bezprostredne zažitý, odpozorovaný alebo inak overený empirický základ. V centre jeho pohľadu je človek, ktorý sa nechce uspokojiť s navonok konštruktívne daným stavom vecí.

Prozaik Peter Andruška si zvolil náročný epický projekt spoločenského románu, v ktorom presvedčivo stvárňuje pestrosť postáv z mestského i vidieckeho prostredia, pričom plasticky vykresľuje aj ich osobnostný svojráz. Dielo je napísané sviežo, vynaliezavo, ideovo celkom apelatívne. Ako jeden z prvých zo slovenských spisovateľov sa Andruška relatívne celostne podujal umelecky zobrazit' neľahkú prácu členov Zboru národnej bezpečnosti. V typizovanej podobe tak zobrazil (aj) príslušníkov esenbé a priblížil ich nielen v rovine služobných povinností, ale i v rovine ľudskej. V tom bol nový a objavný, pričom využitý spôsob rozprávania dostal novú kvalitu: jeho rozprávač je absolútne suverénny a stojí v bezprostrednom kontakte so živým hovorovým jazykom súčasnosti. V jeho postupoch sa tak moderným spôsobom obnažujú konania, myslenia a cítenia postáv, ktoré prirodzene myslia, empiricky uvažujú, racionálne analyzujú a patrične hodnotia. Zaujímavé je pritom vedieť, že: „*Román Lepší ľudia vznikol pod názvom Obeť násilia. Rukopis získal prvú cenu v literárnej súťaži k vzniku Zboru národnej bezpečnosti* (1981; súťaž vypísalo Federálne ministerstvo vnútra v spolupráci so Zväzom československých spisovateľov k 35. výročiu vzniku Zboru národnej bezpečnosti – pozn. P. Š.). *V Našom vojsku ho vydať nechceli, lebo vraj išlo o „návodovú“ tému – v tých časoch sa o „návodových látkach nepísalo“, napokon sa rukopisu ujala Božica Viliková v Slovenskom spisovateli. Tak vyšiel román Lepší ľudia. V maďarčine (preklad Ferenc Ardamica) má názov Finom emberek* (1988), *v ruštine Izbrannoje obščestvo (preložil Oleg Malevič, 1990)*“ (Andruška, 2018, 27. s). Na margo ešte uveďme výpoveď hlavného hrdinu tohto diela, ktorý zmenu názvu románu, ktorého sa dopustil vlastne samotný spisovateľ, šarmantne komentoval takto: „*Román s príťažlivým názvom – Obeť násilia. Naostatok si dal povedať a zmenil aspoň ten názov. Som tomu rád. Ešte by si ľudia mysleli, že som sa hral na detektíva. Lepší ľudia! To už sedí aj mne. Názov, ktorý núti rozmyšľať*“ (Andruška, 1985, 230 – 231. s). V tejto próze súdržnosť rozprávania ide ruka v ruku so súdržnosťou sujetu. Motivický plán sa tak stáva logicky presne kombinovaný a dostredivý. Autor mieri na logiku činu s determinantmi sociálno-morálneho kontextu, pri-

čom badať aj jeho úsilie o akúsi rekonštrukciu dôsledkovosti trestného činu. Svojou literárnou výpoveďou počíta s bežným čitateľom; v názvoch 26 kapitol (v úlohe názvu je spravidla významovo nosná výpoveď rozprávača alebo postavy, ktorá sa v texte zopakuje) nadväzuje priamy kontakt s diskurzívnym čitateľom (formou priameho oslovenia, anticipáciou dejových zvrátov a následností, technikou rozprávačských konektorov medzi kapitolami a podobne). V tomto diele autor „... ukázal, ako pod pokojným povrchom malomestského života môžu v ľuďoch narastať predstavy najrozličnejšieho druhu, vedúce až k zločinu. Práve v tých ľuďoch, čo sami seba pokladajú za lepšiu spoločnosť“ (Andruška, 1985, prebal knihy). Alkoholy, úplatky, narkotiká, sexuálna uvoľnenosť a honba za majetkom u nich zohrávajú významnú úlohu. Títo „lepší ľudia“ sú tak lepšími v pejoratívnom zmysle; v tom, že si môžu dovoliť žiť na úkor iných a inak ako ostatní občania, bezohľadne šliapať pritom po normách ľudského správania.

Jakub Kalas sa vracia do rodičovského domu a vo svojom priam pustovníckom živote zápasí s prirodzenou ľudskou túžbou po práci. Je to penzionovaný práporčík, starý poctivec, priam workoholik so zmyslom pre individuálnu i spoločenskú zodpovednosť. Manželka ho opustila, zdravotný stav mu vážne nahlodala cukrovka; prišla samota. Záhadná smrť manžela jeho niekdajšej lásky Júlie Krčovej v ňom opäť zmobilizuje typickú príslušnícku aktivitu a sústredenosť. Nedá sa pritom nikým znechutiť a ničím zastrašiť. Počas vyšetrovania prípadu si neustále kladie otázky. Andruška pritom „... vhodne volí zápletky a situácie, vyvoláva v čitateľovi napätie, stupňuje jeho záujem. Dej prenáša z dediny a vidieckeho mestečka do Bratislavy... odhaľuje rúško záhady... dáva nazrieť do myslenia, postojov a konaní...“ (Hujík, 1985, 5. s). Jeho postava je pritom dobre odpozorovaná zo života: je cieľavedome konajúcim mužom, ktorý chápe, že časť „lepších ľudí“ svoje neduhy, necnosti a neserióznosti skrýva. Keď začne pokukovať po mladej vdove a z času na čas ju navštívi, pობадá, že jej správanie je zmätené a neisté. Začne sa zaujímať o vraždu jej manžela Benjamína Krča, pričom mu je všetličo nejasné a nápadné. Narazí na skupinu ľudí, ktorí žijú nad pomery a schádzajú sa v neďalekom dome. Postupne tak rozvíja kľbko tajomstiev a napokon pomôže kriminalistom odhaliť celú pravdu o zločine. Jakub Kalas pritom vyšetroje na vlastnú päsť. Jeho zásluhou a okolo neho sa rozvíja dej plný napätia a dramatismu, pričom: „Andruška svoju prozátérsku stratégiu nepostavil na lacnej detektívnej zápletke a na jej rozuzľovaní... Chcel vypovedať najmä o živote súčasného človeka, ako ho vidí a reflektuje Jakub Kalas“ (Plutko, 1985, 5. s). Práve jemu vdýchol plnokrvný život skromného a statočného človeka, konfrontujúci sa s morálkou iných ľudí. Stretávanie sa s vonkajším svetom dediny, malomesta i Bratislavy postupne odkrýva negatívne javy, na ktoré autor nekompromisne poukazuje (úplatkárstvo, protekcionárstvo, podvodníctvo, korupcia a podobne). Ich opisom cez dobrodružné a zábavné rozprávanie „... Andruška nastroľuje úvahu o vážnom a aktuálnom spoločenskom probléme, o sklonoch k zločinnosti a o zodpovednosti k sebe, k životu a spoločnosti, o upevňovaní ľudských hodnôt v našom živote“ (Veľký, 1986, 22. s).

Román Lepší ľudia v autorskom vývine Petra Andrušku predstavuje to najlepšie, čo sa v jeho literárnej tvorbe objavilo v rokoch 1970 – 1985, veď: „Zbavil sa predovšetkým úzkostlivej asociatívnej a epizodickosti postáv, epickej štandardnosti, a uvoľnil hrádze voľnému rozprávaniu, v ktorom sa ukázal – oproti predchádzajúcim dielam – neobyčajne produktívny, disciplinovaný, ideovo a esteticky funkčne dôsledný...“ (Liba, 1985, 82. s). „Nízky“ žáner naplnil vážnym („vysokým“) spoločenským obsahom, pričom nezľavil z pútavosti a napätia medzi ušľachtilým pátraním Jakuba Kalasa a podozrivými spoluúčastníkmi vraždy. Voľbou hlavnej postavy, ktorá je už vo výslužbe, si pritom zabezpečil možnosť voľnejšieho pohybu nielen smerom dolu – k asociálnym a amorálnym individuám, ale i smerom hore – k vedúcim, tzv. „lepším ľuďom“. Pozícia zdanlivého outsidera a zaujatého pozorovateľa dostáva v konkrétnostiach presvedčivosť, realnosť, živosť a komplexnosť. Kalas s logickou presnos-

ťou, vytrvalosťou a racionálnou predstavivosťou odкрýva korene a dôvody vzájomných vzťahov medzi ľuďmi; jednotlivé životné osudy konfrontuje najmä v detailoch, ktorých poznávanie vedie k reálnemu obrazu rôznych živlov. Naoko naivná postava detektíva sa pritom postupne vyvíja: stáva sa autorovým svedomím, demiurgom s ľudskými slabosťami a prítiažlivou múdrosťou. Dostáva sa do pozície sudcu, kritika, porovnávatel'a túžob a predstáv o živote tých, ktorí sa odklonili od ideálov. Každá postava tak má dve tváre: oficiálnu a súkromnú, pričom je často zaťažená negatívnou konštantou, ktorej možnosti vedú k prečinom a zločinom, ako sú alkoholizmus, sexuálna voľnosť, túžba po bezpracnom obohacovaní, egoizmus hrubého zrna, zneužívanie funkcií a podobne. Postava Jakuba Kalasa nesie plnú tiaž kritických výpovedí o sociálnej skutočnosti. Nie sám fakt zločinu je pritom najdôležitejší, ale sociálne pozadie, ktoré vyplavuje morálne prešľapy. Epický priestor sa však koncentruje prevažne do vnútorných monológov hlavného hrdinu. Dialogické pasáže často ostali v pozícii demonštrovania zúčastnených subjektov: odhaľujú charakter postáv; tvoria výrazný kontrast názorovým vývodom Kalasa. Andruškova autorská diagnóza sa tak stáva presvedčivou a pravdivou. Najmä v štýle rozprávania sa ukázal ako dobrý znalec ľudového dedinského prostredia a myslenia. Jazyk tejto prózy je pritom občas „... málo príznakový, ba až epicky sterilný ... konvenčný je Andruška aj pri charakteristike a výbere postáv. Nemožno mu uprieť snahu odкрыť, vnútorný profil hlavných postáv“ (Špaček, 1985, 3. s). Kladné postavy však majú často prítiaž moralizovania. Kniha je pritom preplnená „lepšími ľuďmi“, ktorí si pokojne žijú vďaka pretvárke a prefikanosti v blahobytnom rozpore s našou každodennou morálkou. Netradične zvolená kriminálna zápleтка je len zámienkou pre vyostrenie medziľudských vzťahov. Andruška pritom: „Svoje rozprávanie nevel'mi dynamizuje dejom, skôr sa zdá, že mu ide viac o vykreslenie vzťahov medzi dedinskými a malomestskými postavami. Napriek tomu však takmer „amatérske vyšetřovanie“ vraždy Jakubom Kalasom drží čitateľa v neustálom napätí a postupne ho vtahuje do spleťtých vzťahov medzi naoko si blízkymi, ale zväčša len pokrytectvom a vlastným prospechom pospájanými, lepšími ľuďmi“ (LČ, 1985, 3. s). Autor svojím dielom odhalil nezdravé túžby niektorých ľudí, čím sa z kriminálneho románu stáva text o neetike našich dní. Andruška tak „... smelo nastavil očistné hrebene na spoločenskú prašivinu, spríkrujúcu cestu k plnému poľudšteniu človeka. Jeho umelecká kritika takzvaných lepších je trpká, no má ozdravné perspektívy. Dýcha z nej pevné presvedčenie, že dobrí a rozvážni potrasú tých „lepších“, aby sa spamätali“ (Horák, 1985, 5. s).

Andruška v dvojitoťm zmysle – ako tvorca textu i tematizovaný autor – v závere románu stavia veci tak, že jeho hlavný protagonista neskúma hlbinné, ale morálne príčiny rozporov. Práve tie sú však pružinami, ktoré nesú fabulu a význam (sujet) diela. Dotyk a následný prienik morálnych hľadísk a spoločenskej imorálnosti pritom tvorí samotné jadro textu. Nenáhodnosť diania, jeho hlbšia predurčenosť a vyvoditeľnosť zo vzťahov medzi ľuďmi v istom momente našej spoločenskej reality je konkrétnejší problém, ktorý autora zaujal a na ktorý napokon vsadil. Prototext tak ukazuje isté nepochybne aj dnes platné morálne imperatívy. Mikrosvet starých a mladých z aspektu mravnosti je pritom jeho najužším tematickým jadrom. Práve v tomto svojom diele dospel Peter Andruška dovtedy značne najďalej – a to z dôvodu, že sa odovzdal tvorivej náhode napriek určeným obrysom problematiky a že túto náhodu, ktorú ponúka spontánne tvorenie, neraz aj konkrétne efektívne využil.

Autor vo svojom texte poukazuje na sedliacky pôvod Jakuba Kalasa, pre ktorého má najväčšiu hodnotu dvor s hydinou a poriadny kus žirnej záhrady. Vyzdvihuje jeho odvekú pracovitosť, ale aj huncútstvo a vynaliezavosť počas voľných chvíľ detstva. V dospelosti však uprednostňuje reálny životný priestor dediny i mesta pred nostalgickými pocitmi (napríklad voči bývalej platonickej láske Júlii). Z akurátneho mladého šuhaja sa postupne stal životaschopný mladý muž v uniforme. Z aspektu vývinu sujetu sú dôležité jeho abrahámoviny, keď sa presťahuje z mesta do (rodnej) dediny. Je to vlastne akási dieréza, pri ktorej sa aktuálne

vyzdvihuje jeho neoblomná pracovitosť a kladné osobnostné črty v centre so svedomitosťou. Jeho chýrečný postreh a schopnosť detailného pozorovania ho dovedú až k práci okrskového vyšetrovateľa (a akéhosi psychológa). Smrť Benjamína Krča sa pritom opisuje patričným rúškom tajomstva v pozadí tvrdenia, že nikdy nič nemôže byť v absolútnom poriadku a všetko má svoje pozadie. Autor však svojho hrdinu vykresľuje ako mierumilovného človeka, všímavého voči starostiam iných. Jeho stretnutie s čerstvou vdovou Júliou je upriamené na detaily, vypozerovania, gestá. Vyzdvihuje sa pritom korienok akejsi obojstrannej náklonnosti, vyvierajúcej z minulosti, samozrejme, v pozadí triezvo posudzovanej situácie. Vynára sa tu otázka pôvodu mrzutej nervozity, ľudskej zvedavosti i zlosti na všetko, čo ženu oddeľuje od ľudí a primkyna k samote. Dôležité je však čitateľské poznanie hlbších dôvodov podozrivého správania. Výčitky sa kontaminujú ľútosťou, prinášajú neuspokojivé odpovede. Postupne sa tak zatvára samotná osobnosť i dom ako symbol minulej istoty. Pri tomto stretnutí sa deklaruje empiria, že pri vyšetrovaní je potrebné rátať s každou maličkosťou, s každým náznakom, ktorý by mohol prispieť k riešeniu prípadu. Smrťou Benjamína Krča – ožrana a notorického kazisveta – sa postupne vynárajú na povrch zložité nite medziľudských vzťahov. V záujme vecí je preto potrebné konať ako chlap, teda neovplyvňovať sa možnosťou zblíženia s Júliou Krčovou. Otázky v mysli hlavného hrdinu sú vlastne hnacími motormi jeho samoty, determinovanej clivotou bežného pracovného ruchu. Autor pritom zdôrazňuje potrebu nachádzania vitality v každom veku, ktorá pomáha nájsť prirodzený pokoj duše. V texte je etapovite zakódované, že aj poctivý a zásadový zápecník si môže veľa vecí všimnúť prv ako iní. Postupné ukladanie a triedenie informácií, resp. pokus o rekonštrukciu prípadu je atribútom dobre zvolenej cesty. Po tejto trajektórii sa Kalas zoznamuje s viacerými ľuďmi, spozná nemálo osudov a komických detailov manželských životov: „*Ženy sú najhoršie, keď sa domov vrátiš ožratý. Moja ženička je teda úplne neznesiteľná. Nemá pochopenie. Nič nevie o živote. Iba si sedí doma a čaká, kedy sa vrátim, aby mi mohla umyť hlavu. A bez šampónu, mladý! Ona ma vlastne nenávidí*“ (Andruška, 1985, 22. s). Tragikomicky pritom znie azda úprimná výpoveď vdovy, ktorá po triezvych úvahách nachádza zlosť o svojom nemožnom mužovi, predstaviteľovi naničhodného plemena: „*Panebože, prečo som sa ja musela vydať práve za takého zbabelca! Zabiť ma mohli, vykradnúť dom, podpáliť ho, môj muž je pokojne zašitý niekde medzi prasatami!*“ (Andruška, 1985, 24. s). Samozrejme, ani susedské komentáre neobchádzajú čerstvú vdovu (v noci telefonuje, bezočivo kváka, doma si peniaze pchá do pančuchy). Všetelijaké príbuzenské šarvátky tak stoja v protiklade s reálnym zmýšľaním profesionálnych príslušníkov včebé. Tí v pozadí postupne prihliadajú na to, aby sa prípad tejto obete násilia nezanedbala. Sú to však práve oni, ktorí ihneď vyslovia tvrdenie, že to nebola vražda. Cynicky vyhlasujú, že mŕtvy je ten, bez koho sa iní pokojne zaobídu. Ožratý dobytok, povalač, paskuda Krč sa po svojej smrti postupne stáva centrom klebiet, ohováraní, komentárov. Kalas pritom presne identifikuje realitu svojich domnienok o danom prípade; kriticky sa vyslovuje voči mladým policajtom, ktorí „... ovela dravšie vstupujú do života, ako to bolo zvykom za jeho čias, prídu a najradšej by zotreli všetko, čo bolo pred nimi, opájajú sa vlastnou genialitou a triezvo sa začnú dívať na život až potom, keď si vyslúžia zopár odrenín“ (Andruška, 1985, 30. s). Vnímaví čitatelia si vďaka tomu musia uvedomiť, že k úspešnému cieľu je potrebné, aby sa zainteresované osoby ovládali a držali si nervy na uzde. Konfrontuje sa tak svet záujmov a kultúrností. Postupne sa odкрýva charakter ľudí vo Važníkoch. Starý penzista si postupne uvedomuje, že zachraňuje najmä tých, ktorí ho neustále ohovárajú. Je to vlastne časopriestor jednoty, ale aj boja protikladov. Dôležité je však mať čo najpevnejší charakter a vidieť aj to, pred čím občania zatvárajú oči. V pozadí toho je Kalas reálny, svoje schopnosti vie odhadnúť mimoriadne presne. Z dôvodu úspešnosti svojej práce vždy poslúcha vlastný vnútorný hlas. Autor na širšej ploche dáva tušiť, že pri vyšetrovaní nevníma plynutie času, a tak sa vyžíva v rôznych situáciách. Jeho osobnosť je pritom bezkonfliktná; nerád sa dostáva do sporov

s rôznymi živlami. Túžba vypátrania páchatel'a – hoci aj spod zeme – ho, prirodzene, ženie dopredu. Postupne identifikuje binárne protiklady ako naše – vaše, domáce – cudzie. Konkretizuje paradoxy, ktoré sa bytostne týkajú súčasnej doby, ľudí, vzťahov. Jeho poloamatérske metódy najsamprv prinášajú posmech a klebety okolia. Tie sa však postupne redukovujú, čo je hmatateľným dôkazom zmysluplného riešenia prípadu, ktorého prvá dôležitá stopa prináša pre neho nielen rozrušenie, ale aj úprimnú radosť. Vnútorý morálny príkaz dopracovať sa ku koreňu Krčovej smrti je z etického hľadiska čitateľsky výrazný. Opis obhliadky miesta činu a následné tušenia podopierajú odbornú spôsobilosť Jakuba Kalasa. Dôležité je pritom spresniť fakty, o ktoré sa má vyšetrovanie opierať. Na širšej ploche si preto kladie súvisiace otázky, konfrontuje (ne)náhodné okolnosti prípadu. Túži postupne stavať konštrukciu spomínaného zločinu; necháva pritom pátrať aj svoj nos. Postupne dospieva k nelichotivým zisteniam, že okolo neho prevláda korupcia, všade sa masť, svet sa zopsul a človek sa stal komplexne závislým. Rozmýšľa tak nad evidentnou škodoradosťou a zisťnosťou ľudí, pričom vyzdvihuje dôležitosť psychologického faktoru. Kritizuje zásady „ruka ruku myje“ a „poznám ťa, kým ťa potrebujem“. Opovrhne bohatstvom, kašle na peniaze, túži po všeobecnej morálke a individuálnej bezúhonnosti. Postupne si zapisuje údaje, vytvára náčrty, všetko preveruje a prehodnocuje. Vnímavým čitateľom podáva nitku, ktorá ich postupne dovezie k jadrú klbka. Aj v tom sa skrýva celkové čaro detektívneho románu. Štylizovanie do columbovského postoja a prezývka „strýco práporčík“ podopierajú jeho ľudský atribút. Neustále sa pritom zamýšľa nad faktom: kto mal motív vraždy či konflikt s obeťou. Textom sa tak vane čitateľský nepokoj, redukovaná potucha o možnom páchatel'ovi. Daný prípad pritom Kalas identifikuje ako osudový; jeho vytrvalosť vyviera z profesionálnej minulosti a poznania, že: „... *všetko je veľmi zložitá. Zákony veci zjednodušujú, ale ľudia ešte nič lepšie nevymysleli ... práve úcta k zákonu, príslušnosť k bezpečnosti ho nútila nesedieť a nečakať*“ (Andruška, 1985, 70. s). Túžba po odhalení zločinca mu tak dáva cieľ, pri ktorom sa sentimentálnosť nahrádza racionálnosťou.

Prechod z dedinského do (veľko)mestského prostredia je opísaný pocitom tiesne a nervozity. Bratislava je vlastne anonymnou ľudskou masou, nekonečnou bariérou nedôvery, nadradenosti a neúcty. V tomto svete si jednoduchý človek vlastnú nepokojnú dušu môže zachrániť najmä tým, že si nasadí masku naivného dedinčana. Kalas hneď identifikuje ľahšie mravy vyzývavých mestských dievčienec, pre ktoré sú peniaze centrom života. Je to svet zárodokov klamstiev, ale aj prameňov cenných informácií. Pri osobných stretnutiach však musí rozmýšľať nad každým slovom, prekuknúť prešibaných, fantazírujúcich a lavírujúcich klamárov. Tento svet je protipólom rodných Važníkov, ktorá je: „*Pekná dedinka. Naokolo samá nížina, topole, agáty, duby. Neverili by ste, aký je to čistý kraj. Ešte sa tam dá dýchať. Fabriky sa nám tlačia do polí, ale nížina má široké plúca, narobí kyslíka, aj vietor má kde rozviať fabrické zápachy*“ (Andruška, 1985, 82. s). Hlavný hrdina tak postupne spoznáva veľkomesto, v ktorom ideály nahradili ekonomické faktory a vyhráva silnejší, šikovnejší, pružnejší. Je to mikrospoločnosť všemohúcich Bohov, pre ktorých dohody neznamenaajú nič, a tak sa vykrútia zo všetkého. Je to svet indivíduí a opierania sa v prvom rade o vlastné sily. Na druhej strane sa aj dedina prudko rozvíja. Dôraz sa pritom kladie i na výchovu ľudí a na ich vzťah k spoločnému vlastníctvu. Aj preto „... *dedina ostávala dedinou aj napriek premenám, ktorým prešla a prechádza, napriek výstavným rodinným domom, asfaltovaným cestám, ústrednému kúreniu, obchodnej sieti, nákupným strediskám, materským školám a jasliam, traktorom a kombajnom. V dedine každý vie o každom všetko, preto je iná*“ (Andruška, 1985, 95. s). Čitatelia sa postupne oboznamujú aj s pretvárkou veľkomesta, ktorá je determinovaná neudhom modernej doby – všadeprítomným alkoholom. Jeho centrálné postavenie sa vysvetľuje vynikajúcim účinkom úniku spod jarma starostí, ťažkostí a problémov. A práve kombinácia klebiet, redukovaných mravov a bezbrehého alkoholizmu vytvára trojuholník poklesnutej spo-

ločnosti. Dôležitá je však služba vlasti aj v pozadí mierne pesimistického poznania, že poctivci to zrejme nikdy ďaleko nedotiahnu. Na druhej strane si každý človek (ako aj Jakub Kalas) musí niesť svoj križ. Za každú cenu treba žiť, nie sa len utešovať, veď aj radosť plynie iba so životom. Človek si pritom celý život čosi namýšľa; teší sa, dúfa, pechorí sa a napokon aj tak zostane sám a už po ňom neštekne ani pes. Takéto poznanie je však azda determinované vekom i životnými skúsenosťami, pričom je vždy dôležité hľadiť dopredu a nájsť aspoň maličké stopy radostí a dôsledností. Presne tak, ako to neochvejne robí starý, dobrý, poctivý, nezaujatý Jakub Kalas.

Vyšetrovanie prípadu prináša pre Kalasa dobrodružstvo, rozptýlenie a pocit užitočnosti. Dôležité sú podozrenia, vďaka ktorým konštruje, pomáha si však aj fantáziou, pričom veľa vecí si domýšľa. Pre čitateľa môže byť až absurdné, že čím viac je otázok, tým je prípad jasnejší. Do popredia sa dostáva pocit služobnej zodpovednosti za vypátranie samotnej príčiny. Táto fyzická cesta je pritom, prirodzene, smerom i cestou duchovnej vyspelosti vyšetrovateľa, nakoľko: „*Prebúdza sa v ňom iný človek, možno menej vecný, menej triezvo hľadiaci na svet, no zato vidiaci širšie, intenzívnejšie, hlbšie*“ (Andruška, 1985, 113 – 114. s). Dôležitá je však trpezlivosť, vďaka ktorej sa postupne ozrejmuje zaujímavé ‚osobnosti‘ v rámci mikrospoločnosti. Z hľadiska všeobecne uznávaných noriem ich čudácke správanie prináša na povrch rôzne problémy. Na druhej strane stoja stáročné normy, pričom: „*Zákon je strašné jarmo, rešpektuješ ho, tlačí, nerešpektuješ, tlačí ešte väčšmi. A jeho ťarchu pociťuješ najväčšmi, keď sa mu dáš do služieb a keď aj od iných vyžaduješ, aby ho rešpektovali*“ (Andruška, 1985, 123. s). Ľudským cieľom je dodržiavanie prisah. Zdôrazňuje sa však aj určitá osudovosť, ktorá vytvára priestor novým meditáciám hlavného hrdinu. Otázka spravodlivosti a čestnosti je kardinálna pre dosiahnutie úspechu. Nepokoj a zádrapčivosť však hatia túžbe po úspešnosti. Aj z toho dôvodu postava detektíva má v sebe čosi prorocké, rozumom nepochopiteľné, avšak na druhého človeka kladne pôsobiacie. Jeho taktnosť stojí v protiklade s podozrivými chůtkami stareckých pseudoerotických radovánok, ktoré sú nepochopiteľné z psychologického hľadiska priemerného človeka. Sú to jednotlivci, ktorí konajú v rozpore s tým, ako by sa prejavovali za bežných okolností. Vykryštalizujú sa pritom ľudské charaktery, ktoré bažia po funkciách a výhodných postaveniach. Vytvára sa tak spleť kontaktov; pre Kalasa sú to žriedla nových súvislostí. Vydieranie dorastajúcich striptérok znie amorálne aj vzhľadom na drobné dedinské pokútne spoločenstvo. V tomto bode náhodu vystrieda zákonitosť. Komunikácia sa nahrádza mlčanlivosťou, v mikrospoločnosti zainteresovaných prichádza bojazlivosť. Pre poklesnutých ľudí sa Kalas vyčleňuje z dediny, jeho ‚počínanie‘ interpretujú ako hru na detektíva či bezkonceptnú otravu, ktorá stojí oproti alkoholom omámenej dedinskej elite, ktorú identifikuje ako hnusnú háved, ktorá drží spolu a zhltna by aj mŕtvolu, keby sa im postavila do cesty. Pátranie prinieslo do života dedinčanov neistotu a akýsi pocit viny. Najprv chcú prijať vyšetrovateľa medzi seba, on to však odmietne. Vždy pritom ide o dokonale zohratú bandu gangstrov, ktorá aj samotného Benjamína Krča zvrhla do sveta prasiat. Zastieranie viny stojí v protiklade so zásadovosťou, bezostyšnosťou so skromnosťou. Vyvrcholenie účinnosti spodiny je zastrešovanie a fyzické napadnutie Jakuba Kalasa. Chuligáni sú vlastne výrastkovia z ‚lepších‘ rodín, ktorí pokračujú v šľapajach svojich otcov. Kalas sa stal antihrdinom, zbieračom nitiek, domýšľačom čudných vecičiek hrišnej dediny. Hľadajú sa fakty, avšak využíva sa aj intuícia. Opiera sa o klebetníctvo ľudí, pričom kritizuje rodinkárstvo a prílišné sebavedomie. Postupne sa však jednotlivé masky z tváří opadávajú, veľkí kombinátori sa usvedčujú vlastnou nervozitou. Identifikujú sa okolnosti, množstvo vecí, ktoré s prípadom zdanlivo nesúvisia, ale napokon vedú k jeho objasneniu. Následný (malo)mestský kotlík žľče a nenávisti sa transformuje do zhrúženej podoby. Overovanie alibi je ďalekosiahle, potvrdenie domnie-
nok vedie k správne-
mu vyriešeniu prípadu. Vidina trestného činu každého človeka dusí a prináša mu strach. Vyzdvihuje sa pritom potreba pravdy kladných hodnotiacich postojov na

báze vlastnej vyspelej osobnosti, ved': „Žiť predsa neznamená iba sa podriaďovať konvencii, názorom väčšiny, rešpektovať zákony, báť sa polície. Žiť znamená aj mať vlastný názor a právo obhajovať si ho. Mať vlastný spôsob života, áno, ak chcete aj morálku!“ (Andruška, 1985, 173. s). Otváranie dverí do celkom iného sveta prináša všeobecné i konkrétne poznanie, že: „Krča potreboval každý. Cez Krču sa dalo všetko vybaviť. Mal hrošiu kožu a dobré styky. Také, ktoré sa nepriečia zákonu. Priečia sa len morálke, pravda, čo tam po mravoch, keď z času na čas každý potrebuje čosi vybaviť u vplyvných ľudí“ (Andruška, 1985, 174. s).

V príbehu sú dôležité konšpirácie, ktoré však prinášajú obecné zlo. Ich účastníkmi sú indivíduá, ktoré neustále a neúspešne hľadajú svoje miesto v živote. Je to akési spoločenstvo síl a konaní na báze krajanstva, pôvodu, spoločenského postavenia a záujmov. Sociálna rovnosť je pre takýchto ľudí ilúziou. Méto je nekonečne výkonná pumpa túžob s cieľom byť prvý za každú cenu pred a nad všetkými. „Veľkí“ ľudia si v tom prípade môžu dovoliť aj „malé“ vrtochy. Svoje pochybné chůtky odôvodňujú tým, že aj ostatní kážu dobré mravy a konajú bezostyšne. Aj tieto charaktery sa postupne zakaľujú, vytvárajúc pritom tmavé kľbko vreteníc. Ich domáci, nikde nehlásený súkromný klub (zvaný ako sexáreň) je vytvorený z pofidérnych ľudí. Opis točitých schodov a pivničných priestorov s gýčovým haraburdím svedčí o pseudovkuse tejto „lepšej“ spoločnosti. Príkaz doby chápu ako možnosť radovánok, pričom odmietajú racionálne zdôvodnenie svojich konaní. Odopierajú dokonalosť, ktorá podľa ich myslenia väzní a zabíja. Vyzdvihujú spojenie ženy a alkoholu s vlastnými neviazanými zákonmi. Svoje priam vyčítania v celku chápu ako prirodzený pohyb súčasných dní. Nehľadajú súvislosti, ale jednoduché hriechy vo veľkých zločinoch človečenstva. Za vlastnú povahu nechcú byť pritisnutí k múru a odmietajú akokoľvek pykať za svoje konania. Autor tento spôsob života opisuje ako plytkú existenciu plnú hnusu a primitívnych zločinov. Vo vnútri Jakuba Kalasa sa pritom ozýva dedukcia spojená so širokospektrálnym tichým vzdorom. Mravnostné delikty tohto súkromného klubu pritom zvyšujú kotúčky pikantných filmov, tvarované nafukovacie podušky pre rôzne polohy či nafukovacie dámy pre osamelých pánov. Identifikuje sa teda opačná strana zrkadla, onen tuhý, chladnokrvný a bezcitný svet pod hladinou všeobecných konvencií. Táto „lepšia“ spoločnosť je terčom vyšetrovania a nepriamym dôvodom smrti Benjamína Krča. Je to partia akejsi obchodnej siete, kšeftujúca okrem pornografie aj s narkotikami. Výroba marihuany a ópia je vrcholom ich nekalej činnosti. Omamné látky sa pritom nepriamo dostali aj do ich myslenia, ktoré sa tak stalo arogantné a povýšenecké. Krčova smrť vlastne odhalila veľa nečistého týchto účastníkov klubových posedení. Autor zároveň opisuje aj svet disciplinovaných ľudí, ktorí vytvárajú v protikladoch sa zmietajúce ľudské mravenisko. Práve v ňom sa občas stráca vnútorná logika a na povrch sa vyplaví bezvýznamné, bezcenné, roztratené figúrky. Tie v chápaní vyšetrovateľa vlastne utekajú od všednosti každodenného života a namýšľajú si, že sú bohatší, že žijú plnšie, slobodnejšie. Ich pudové konania a absencia vnútorných zábran by však koniec koncov priniesla celkovú skazu ľudskej civilizácie. Za identifikáciou a dolapaním prichádza riešenie zdravo pulzujúceho života, ktoré, prirodzene, zamieša karty osudu. Idea je však jedna. Pravda, ktorá vytvára hodnoty a normy, odsudzuje svinstvo a nekalé praktiky.

Jakub Kalas v širšom spektre upriamil pozornosť dediny i mesta na nemorálnosť a pokrytectvo ľudí, ktorí sa vlastne nevedeli vzdať svojich nerestí i spoločenských postavení. Hlásal spoločenskú rovnosť, pričom ju aj kritizoval. Dôležité bolo pritom zachovať si zdravý rozum, konať správne, eticky, morálne. Vytvárať tak zásady spoločnosti v centre so vzájomnou komunikáciou. Tá je však azda vždy redukovaná; ľudia sa ponáhľajú, avšak v celistvosti sú rozumní. V optimálnom prípade je asi možné s nimi rátať. Jednotlivec by sa teda mal primknúť – aj vďaka svojej výchove – k spoločnosti, a tak vytvárať pevné hodnoty pozemskej existencie. Prípád Benjamína Krča (a následné pátranie Jakuba Kalasa) celkovo zmenil atmosféru dediny i mesta, ľudí i jednotlivcov, ved': „Odhalit' spoločnosť, ak už nechceme povedať

bandu, v ktorej sa vyskytovali aj miestni prominentíci, to nie je nijaká maličkosť. Na to človek potrebuje nielen odborné znalosti a podporu zákona, na to treba aj poriadny kus osobnej statočnosti ... a presvedčenie, že pracuje v záujme spoločnosti“ (Andruška, 1985, 213. s).

Všetky tieto atribúty boli v texte Petra Andrušku dané... a hádam aj v súdobej spoločnosti. Aj v dnešnej...?

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] Andruška, P. (1985). *Lepší ľudia*. Slovenský spisovateľ, Bratislava.
- [2] Andruška, P. (2018). *Rozlúčky a iné šibalstvá (dodatky k pamätiam)*. Vydavateľstvo KT, Komárno.
- [3] Dinka, P. (2024). Slovo o slove. *Literárny týždenník*, 37 (5 – 6).
- [4] Fordinálová, E. (2024). Slovenčina moja, krásne ty zvuky máš! *Literárny týždenník*, 37 (7 – 8).
- [5] Horák, G. (1985). Peter Andruška – Lepší ľudia. *Lud*, 38 (142).
- [6] Hujík, V. (1985). Dobrý rozprávačský dar. *Lud*, 38 (95).
- [7] Liba, P. (1985). Lepší ľudia. (rec.) *Romboid*, 20 (8).
- [8] Plutko, P. (1985). Andruškova sonda súčasnosti. *Pravda*, 66 (89).
- [9] Šenkár, P. (ed., 2013). *Literárna tvorba Petra Andrušku (výber z literárnokritických ohlasov)*. A-klub, Šaľa.
- [10] Števček, J. (1985). Na ceste k súčasnosti. Poznámky k románu Petra Andrušku *Lepší ľudia*. *Slovenské pohľady*, 101 (9).
- [11] Veľký, J. (1986). Lepší ľudia. *Slovenka*, 38 (4).
- [12] Špaček, J. (1985). Netrápenie s naliehavou témou. *Nové slovo*, 27 (26).
- [13] LČ (Ladislav Čúzy) (1985). Napätím k zamysleniu – Peter Andruška: *Lepší ľudia*. *Nové knihy*, 26 (20).

MOTÍV CESTY DO SVETA V REISELOVEJ SKLADBE NESKUTOČNÉ MESTO

Jaroslav VLNKA¹

ABSTRACT

THE MOTIVE OF THE JOURNEY TO THE WORLD IN REISEL'S COMPOSITION NESKUTOČNÉ MESTO

The study The motive of the journey to the world in Reisel's composition Neskutočné mesto focuses on the analysis of the subject motif in the well-known poetic composition of Vladimír Reisel, an important representative of the generation of surrealism, which culminated avant-garde tendencies in Slovak literature. Through the mentioned motif and its variant, the author creates a specific atmosphere and theme of this poetic composition. The study takes note of the inspiration, form and context of the work, deals with literary relations and time-space contexts. In this context, the composition sounds like a personal memory of youth and, at the same time, a serious statement about historical changes that had a significant impact on individual being and social life.

KEYWORDS

Surrealism, motive of the journey to the world, train journey motif, context, historical reality

ÚVOD

Pomenovanie štúdie Motív cesty do sveta... sme vybrali podľa názvu jednej kapitoly posmrtné vydaných pamätí Vladimíra Reisola *Vidím všetky dni* (2017). Tento motív, spoločne so svojím motivickým variantom alebo jednotlivou tematickou zložkou (Všetička, 1992), teda s motívom cesty vlakom, ktorý poukazuje na preferovaný dopravný prostriedok, akým sa zvyčajne realizuje táto cesta do sveta, vystihuje špecifickú podobu poézie Vladimíra Reisola. V tvorbe tohto nadrealistického básnika, výrazného predstaviteľa medzivojnovkej poézie nachádzame pomerne vysokú mieru pohyblivosti lyrického hrdinu, ktorej príčinu môžeme hľadať v jeho lokálnej príslušnosti, v príbehu života, ako aj v dobe zásadných spoločensko-historických premien, v ktorej Reisel ľudsky a autorsky dozrieval. V tejto štúdii sa zameriame na reprezentatívnu básnickú skladbu *Neskutočné mesto* (1943), ktorá sa žánrovým zaradením (pásmo) vymyká spomedzi básnických zbierok V. Reisola so surrealistickou poetikou, ale tieto zbierky ako celok charakterizuje a stáva sa objasnením poézie autora i výkladom poézie jeho nadrealistických vrstovníkov (Pišút, 1978). Rámčujúci motív cesty vlakom a následnej prechádzky mestom, ktoré lyrický hrdina postupom času už nespoznáva a odcudzuje sa mu, v spojení s motívom tajomnej ženy a motívom pochemúrnej noci v tejto skladbe prerastá do potreby úniku z nepriaznivej reality do neskutočna (t. j. do sveta fantázie, snov a uskutočnených plánov), ale zároveň, oveľa zreteľnejšie poukazuje na rozpad reality, stratu oporných bodov, ideálov a plánov, na zánik poznaného sveta a zmenu životnej orientácie.

HLAVNÁ ČASŤ PRÍSPEVKU

¹ PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, Slovenská republika, e-mail: vlnkaj@ujss.sk

Básnická skladba Neskutočné mesto má epický pôdorys, zreteľný náznak deja, je časovo i priestorovo ukotvená a predstavuje pre nadrealizmus netypickú žánrovú formu pásma. Vznik tohto žánru súvisí s poetikou nadrealizmu a aj samotná skladba V. Reisela je inšpirovaná tvorbou zakladateľa žánru, francúzskeho básnika Guillaumea Apollinairea, obsahuje početné odkazy na skladbu *Edison* od Vítězslava Nezvala, na dielo Blaisa Cendrarsa *Veľká noc v New Yorku* i na rozsiahlu báseň Ladislava Novomeského *Nedela* (Winczer, 2000).

Žánrové znaky pásma, ako voľné radenie predstáv, asociácie mihotajúcich obrazov reality, spomienok a zážitkov, preskupovanie kontextov obsahujú viacero faktografických momentov. Básnik Reisel zachytáva spoločensko-historické súvislosti, prienik rôznych vplyvov, je evidentné, že prijíma stimuly tvorivého, profesijného a ľudského formovania.

Dejový rámec Neskutočného mesta tvorí počiatočná cesta vlakom z dôverne známeho prostredia rodiska na Hornom Ponitří, odkiaľ lyrický subjekt v mladosti odchádza, sprevádzaný perspektívou nádeje i obavami. Reálna cesta za vzdelaním a zároveň metaforický posun k novým obzorom a zdrojom inšpirácie má zjavne autobiografické prvky. Vladimír Reisel zaznamenáva a reflektuje vlastný príchod na Filozofickú fakultu Karlovej univerzity a svoj pobyt v Prahe. Zachytáva nasávanie magickej atmosféry počas prechádzok ulicami veľkomesta, kam prišiel zrealizovať svoje plány a predstavy o lepšom živote, do ktorých sa vkráda čosi pochmúrne, nezvratné a osudové. Historická realita, ktorá spečatila zánik Československa po okupácii Česka nacistickým Nemeckom. V dôsledku čoho básnik nakoniec zaznamenáva vynútený odchod z mesta.

Časovo-priestorové situovanie skladby sa v podstate prekrýva s časom a miestom Reiselovho vysokoškolského štúdia v rokoch 1937 až 1939 v Prahe. „*Mal som síce možnosť dostať sa na univerzitu do Bratislavy, no ja som silou-mocou chcel študovať v Prahe,*“ – s odstupom času spomína básnik (Reisel, 2017, s. 69). Vtedy metropola spoločného štátu (Československa – Praha), ktorá v titule skladby figuruje ako „neskutočné mesto“, reprezentuje vysnívané miesto, obývané inšpiratívnymi umelcami a vedcami, ale aj z pohľadu finančných možností mladého básnika predstavuje takmer nedosiadateľný ideál.

Moderným veľkomestom, ktoré dovtedy poznal „*z Nezvalovej poézie, či z románov svojich obľúbených českých prozaikov*“ (Reisel, 2017, s. 70) je mladý Reisel očarený, no zároveň sa ho zmocňuje zlé tušenie a napokon sa zdrží v ňom iba krátko. V pohnutých časoch historických premien sa Praha stáva rozplývajúcou sa fatamorgánou. Pražské štúdiá predčasne ukončí prestupom na bratislavskú univerzitu. Spôsobí to vpád tvrdej reality do krehkého sveta mladíckych plánov, realizáciu snov ukončuje vyššia moc a dejinné pohyby. Nastáva rozpad Československa, vypukne 2. svetová vojna, z jedného štátu sa stávajú dva štáty, z ciest do Prahy je cesta za hranicu nemožného, z bdelého snívania a ideálov zostanú nenaplnené túžby. V tomto kontexte skladby na základe spracovaných podnetov motív cesty vlakom naspäť domov nadobúda symbolickú hodnotu, predstavuje sklamané nádeje, podobne ako vo výklade snov podľa Sigmunda Freuda (Freud, 2021).

Typický protiklad medzivojnovkej poézie domov a svet, charakteristický kontrast dediny a mesta nadobúda v skladbe Vladimíra Reisela Neskutočné mesto iný rozmer, je vnímaný v novom zornom poli v dôsledku prevratných historických premien naruby. Básnik reflektuje atmosféru spoločensko-politických pomerov prinášajúcich i hrozbu vojnového konfliktu. V tejto perspektíve je mesto plné nástrah a prestáva byť bezpečným miestom a svet, najmä ten okolitý, prestáva byť lákadlom a šancou, domov sa stáva bezpečnejším miestom, vidiek (zdanlivo) pokojným útočiskom. Autor takto postupne zisťuje, že všetky istoty sú dočasné.

Reisel najskôr vyjadruje pocit vymanenia sa z dôverne známeho prostredia sprevádzaný pochmúrnymi náladami. Lyrický hrdina zrástol s priestorom domova natoľko, že odchod z rodného kraja a súvisiace zmeny, možné zlepšenie života a nájdenie vlastného miesta vo svete, vníma s obavami. Odchod predstavuje komplikovaný spôsob oslobodenia z bolestného

křča: „*Dnes odídem / A nikdy sa nevrátim / Lebo je chladné septembrové ráno / A matke za každým slovom vypadne slza*“ (Reisel, 1989, s. 271). Na odchod lyrického hrdinu sa vzťahuje presvedčenie: „*nikdy sa nevrátim*“, ktoré obsahuje potenciál zmeny hierarchie hodnôt, prerod osobnosti, stigmatizovanie časopriestorom. Je to prirodzený strach neskúseného mladíka pred nutnosťou životného posunu a sériou skúšok v procese jeho dozrievania. Túto emóciu nemusíme brať doslovne. V povzdychu „*A potom nekonečná cesta vlakom / Ach keby sa vlaky vracali stále na to isté miesto*“ (Reisel, 1989, s. 271) sa mieša neistota zo straty bezpečia domova, obavy z pretrhnutých rodinných, priateľských väzieb a znepokojenie z pobytu v neznámom prostredí.

Do naplňania zámerov, ktoré tvoria malé dejiny mladíka vstupuje osud a historický vývin sveta, ktorý zariadi individuálne záležitosti neočakávaným spôsobom. Lyrickým hrdinom zrazu preniká neurčitý pocit vnútorného chaosu, do ktorého sa premieta žalostná vonkajšia realita: „*V ošklivom meste smrti sviati bledé nalomené slnce*“ (Reisel, 1989, s. 271). Ukazuje sa, že „*konkrétne spoločenské reálie sú (...) v básni celkom zrejmé, aj keď sú zakomponované do všeobecného obrazu a nadrealistickej metaforiky*“ (Plutko, 1989, s. 58). Nadrealistický básnik sa pritom snaží postihnúť komplikovanosť prítomného okamihu, ktorým preniká pominuteľnosť, vystihnúť nezvratnosť ľudských osudov blížiacich sa svojmu naplneniu, dotknúť sa slovom podstaty jestvovania a *vyjadriť nevyjadriteľné*. Útulný priestor domova a rodnej dediny vstupuje v skladbe Neskutočné mesto do vzťahu s nepredvídateľnou pulzáciou veľkého sveta a príťažlivého veľkomesta, ktoré takisto čaká špecifický osud. Personálna izolácia lyrického hrdinu po príchode do „*neskutočného*“ mesta pramení z množstva ľudí, ktorými je násobená osamotenosť individuality rozplývajúcej sa v dave, strácajúcej sa v nekonečnej spleti mestských uličiek.

Proces prijateľnej premeny osobnosti spojený s obavami nie je v rozpore s pocitom nostalgie cestujúceho v uzavretom kupé, ktorú vyvoláva vzdáľovanie domova na ceste vlakom. Vďaka nostalgii a spomienkam na vzťahy v nedávnej minulosti sa lyrický hrdina cíti posilnený, čo jeho obavy zmierni. Minimalizovaný, statický priestor vlakového kupé obmedzujúci pohyb navyše v tejto skladbe vytvára dojem surrealisticky bizarného stretnutia s dynamickou podstatou cesty nekonečným, šírím, otvoreným a menlivým priestorom pestrej jesennej prírody. Básnická skladba V. Reisela ponúka tiež niekoľko zvláštnych stretnutí osamelého chodca pražskými uličkami s neskutočnom, čiastočne v zmysle tézy Andrého Bretona o stretnutí dáždnika a šijacieho stroja na operačnom stole (Breton, 2005), čiastočne z pozície od spoločnosti oddeleného ambivalentného flaneura, nestranného svedka mestského života, ktorého prechádzky sú sprevádzané rozličnými asociáciami.

Ústup z pozície vyznačených nadrealistickým programom sa prejavuje v intenciách žánru pásma, najmä na úrovni jazyka, svedčí o ňom jazykový stavebný materiál, priam hovorový prejav, ktorým autor poukazuje na spätosť s problematikými reálnymi predobrazmi. Možno povedať, že úzkosť a sklúčenosť lyrického hrdinu majú celkom konkrétne príčiny a básnik ich aj explicitne pomenováva (Plutko, 1989). Inými slovami, prepojenie na realitu sa javí ako veľmi zväzujúce a určujúce. V dôsledku tvorivého aktu sa realita stáva pochopená lyrickým hrdinom, pretvára sa a mení, ustupuje textu, prostredníctvom ktorého sa autor vyrovnáva s historickými okolnosťami tejto etapy vlastného života. Odchod na pražské štúdiá, ktorý zachytáva autobiografia básnika nachádzame v spojitosti (nie podobnosti) s putovaním lyrického hrdinu cez vlastnú minulosť a spomienky do neskutočného mesta, aby sa dozvedel kým je a kde patrí, pochopil kam speje prítomné dianie a zhmotnil predstavy o možnej kataklizme ľudstva.

Skúsenostný komplex autora podnecuje strastiplné putovanie zo skutočnosti do neskutočna, ktoré predstavuje všetko dovtedy nepoznané, nezažité a neprebádané. Takisto ide aj o spravidla neúspešné približovanie lyrického hrdinu k druhej osobe, s príslubom vzťahu, kto-

rom by sa naplno mohla rozvinúť jeho osobnosť. Tento prísľub v skladbe zosobňuje „*dáma v čiernom závoji*“ – tajomná neznáma, ktorej sa básnik opakovane prihovára, avšak je to márne úsilie. Záhadná žena reprezentuje vzťah bez perspektívy, hoci nakoniec dostáva reálne meno „Emília“, počiatočná možnosť rozchodu zase dostane reálne kontúry. Záverečné gestá rozlúčky „*Zbohom Emília / Zbohom neskutočné mesto*“ (Reisel, 1989, s. 305) sú tak adresované žene, s ktorou sa lyrický hrdina rozchádza i mestu, z ktorého odchádza. Pričom tieto rozchody a odchody sú nasiaknuté atmosférou životných míľnikov, majú historický presah a obsahujú zlú predtuchu toho, čo môže v dôsledku situácie vojny nastať. Praha tak v samotnom závere básnickej skladby „*nadobúda v slede paralelných metaforických obrazov antropomorfizované črty ženy milenky*“ (Juhasová, 2011, s. 45). Autor prelína a obdobne pointuje obe tieto línie, zjednocuje líniu rozchodu so ženou s líniou odchodu z mesta a uzatvára: „*A bola to predsa najstrašnejšia nostalgia / Odchádzať odchádzať s myšlienkou na ženu ktorú sme neprestali milovať*“ (Reisel, 1989, s. 305). Počas tejto cyklickej cesty k sebauvedomovaniu lyrického hrdinu a jeho uvedomovaniu si sveta spontánne sa odкрýva i vnútorný svet autorovej tvorivej osobnosti. Priestory fantázie, sna, ideálov a času reálneho prežívania a spomienok vykazujú viacero prienikov a prepojení.

Jadro svojej básnickej skladby Reisel situoval do modernej aglomerácie, ktorá atmosférou pripomína obrazy Joana Miróa, Andrého Massona, no najmä obraz Paula Delvauxa *Spiace mesto* (1938). Podobným spôsobom je Neskutočné mesto podmanivé, ale i chladné a dielo možno v istom zmysle považovať za vizuálnu báseň odкрývajúcu viscerálny svet lyrického hrdinu, ktorý sa pohybuje v neznámom prostredí ako pozorovateľ, pričom bezprostredné kontakty a priame interakcie s okolím sú minimálne. Navonok odmerané mondénne prostredie naplňa množstvo osobných reminiscencií. Navyše pod „šeredným“ povrchom vecí sa črtajú zaujímavé príležitosti: „*Všade sa ti otvára divadlo nové ale žiarivé / A všetky ženy / Idú do tohto divadla / Krásne jak poklad zbojníka / Jak nostalgia ukrutníka*“ (Reisel, 1989, s. 274).

V prvej časti pásma sa lyrický hrdina ocitá v meste „*básnikov a holubov*“, v uliciach, po ktorých „*blúdil Gillaume Apollinaire*“ (Reisel, 1989, s. 275) a v druhej časti sa postupne z neho sťahuje, pričom vytvára dojem akoby sa prebúdzal a vracia sa do východiskovej pozície „rotačnej“ cesty vlakom, ktorá spája výrazné momenty zážitkov, fragmenty priestoru na princípe montáže podmienenovej revíziou individuálnej minulosti. Samotný odchod z mesta spojený s rozchodom, ktorý „*jedného dňa dostal presný tvar smrti*“ poukazuje z pozície lyrického hrdinu na jeho „*krátky zápas s hydrou*“ (Reisel, 1989, s. 304), čiže na obrazný súboj s fašizmom. Vzhľadom na situáciu vykresleného mesta pod diktátom nacistického režimu hitlerovského Nemecka, v ktorom nebolo možné zotrvať a súčasne pokračovať vo vzťahu, odchod sa realizuje na základe uvedomenia si utópie zhmotňovania tejto predstavy.

V nasledujúcich veršoch skladby sa spomaľuje a mení charakter pohybu. Prebieha už len zotrvačne, po osi rotácie, ktorá obkolesuje a vymedzuje singularitu vnútorného sveta lyrického hrdinu. Bolestný odchod strieda emotívny návrat. Skúsenosť z kolobehu odchodov a návratov sa premietne do vedomia. V tomto okamihu akoby lyrický hrdina vykročil na schodnú, vychodenú modernistickú cestu introspekcie, smerujúcu „*z tieňov ku svetlu*“ (Vajanský, 1909, s. 3). Reisel v tomto duchu poznamená: „*Idem s batožinou predieram sa lesom stratenných synov / Sám uprostred neznámeho sveta / Colníci ja prichádzam z noci*“ (Reisel, 1989, s. 271).

Básnická skladba Neskutočné mesto je založená na percipovaní rôznych asociatívnych spojitostí. Vzťahy sa vykrývajú rozpoložením, na ktoré odkazuje podstata synekdochy. Lyrický hrdina je obrazom neúplného človeka, torzom po stratenej polovici, vyrovnávajúci sa s rozchodom. Je opäť uvrhnutý k hľadaniu vlastnej celistvosti, na ktoré poukazujú zvláštne symboly sna (obchod s orientálnym tovarom, černochoch atď.). Žena, stratená polovica lyrického

hrdinu, odídená milenka, ako ju v skladbe opisuje Reisel „*je ešte stále anonymná a všeobecná ako všetky ženy, ktoré básnik stretáva sú si podobné i básnikov postoj k nim je všeobecný a nediferencovaný*“ (Plutko, 1989, s. 50). Konkrétnejší obraz individuálnej ženy sa vyhaŕňuje až v závere skladby a v okamihoch krátkeho zhmotnenia expanduje do nostalgickej spomienky. Napriek všetkému vynaloženému úsiliu takto zostáva neuchopiteľná a stratená, čím evokuje nenaplnený vzťah. V transpozícii entity týkajúcej sa tejto ženy na Prahu predstavuje aj historickými okolnosťami prerušenú nezavŕšenú sebarealizáciu. Básnik má tendenciu vnímať všedné problémy človeka v širších geopolitických súvislostiach. Štúdium, láska, Praha, okupácia, vojna. Avšak odkedy je paradox výsadou logiky, – „*ľudia sa stretávajú raz za jediným účelom rozchodu*“ (Plutko, 1989, s. 50), – po udalostiach ktoré predznamenávajú zánik, rozklad ako definitívne potvrdenie odchodu, rozchodu, prekvapivo môžeme očakávať *nemožné*. Zrazu sa objaví – podivná harmónia. „*Strata milovanej osoby spôsobuje zamilovanému bolesť, ktorá presahuje každú inú bolesť práve preto, že je transcendentálna a že ho nepostihuje ako jednotlivca skôr sa dotýka jeho essentia eaterna, v živote druhu*“ (Schopenhauer, 1992, s. 43).

Výsledkom vykresleného putovania, ktoré podporuje uplatnený žáner pásma, je aj perspektívny cieľ. Lyrický hrdina si odnáša skúsenosť pozitívnych momentov vzťahu a zážitok očarenia mestom, vnímanie kontextu zaostrené na aktuálnu situáciu. Vytvára si vlastnú predstavu sveta, oslobodzujúc sa od toho, čo mu nebolo súdené nájsť. Napriek nepriaznivým okolnostiam a odchodu, Praha sa v myšlienkach básnika zafixuje ako: „*dostredivé miesto návratov, nech sa vracia v čase kamkoľvek*“, pretože sa spája „... *s umením, poéziou, početnými osobnosťami*“ (Žemberová, 2017, s. 1), skrátka s inšpiratívnymi ľuďmi a podnetmi, ktoré výrazne poznačili jeho autorský rukopis.

Motív cesty do sveta nachádzame aj v ďalších básnických textoch Vladimíra Reisela. Napríklad v básni *Všetky noci všetky cesty* zo zbierky *Vidím všetky dni a noci* (1939) asociatívne rozvíja pomyslenie lyrického hrdinu na „*Všetky krajiny po ktorých som túžil v detstve*“ (Reisel, 1989, s. 80), ktoré prerastá do ambície prekročiť prah tajomných, pochemúrne atraktívnych predstáv, naznačených snovými symbolmi v texte: „*hlava čiernej ženy*“, „*žlč šedivej luny*“ alebo „*bledé čelá rýchlikov*“ a podobne (Reisel, 1989, s. 80–83).

Prejav nadšeného odhodlania lyrického hrdinu prejsť „*všetkými cestami*“, prezentuje jedinú „polyfunkčnú“ cestu: „*Skropeň krídlami polárnych mliečnych ciest / Trosky v očiach / Trosky nekonečných ciest / Kedysi som zabľúdil v ulici bez mena*“ (Reisel, 1989, s. 81). Táto cesta tiež nadobúda atribúty slepej uličky neprebádaného neskutočného mesta a vzbudzuje zamyslenie nad doterajším smerovaním v živote. Reiselovi ide o komplexnú premenu lyrického hrdinu, ktorý prostredníctvom hľadania nadobúda skúsenosti, získava nadhľad a následne vstupuje do pohlcujúceho víru „absolútneho“ sveta. V rovine textu „*ku vzniku a materializácii (konkretizácii) básnického obrazu v nevedomí prispievajú všetky pudové, do nevedomia zatlačené prvky*“ (Mojík, 1998, s. 39). Sledujúc autorský zámer, básnik vytvára obraz neprijateľného stavu s nutnosťou potrebnej transformácie a využíva účinný stimul bolesti – „*Zväzujú mi krk*“ (Reisel, 1989, s. 85), ktorá sa stáva predpokladom oslobodenia.

V básni *Vo vlaku stratená žena*, ktorá takisto pochádza zo zbierky *Vidím všetky dni a noci* (1939), je realizácia básnických predstáv zobrazená a zdynamizovaná motívom cesty vlakom. Žena, ktorá ignoruje lyrického hrdinu uvoľňuje jeho túžbu k odchodu: „*Odchádzam / Do hviezd*“ (Reisel, 1989, s. 147). Eskalácia napätia končí v (produktívnom) krči. Lyrický hrdina vstupuje do diania, ktoré sa vymyká spod kontroly. Dotyk s charizmou nedostupnej ženy v básni nazvanej *Poznám končiny kde sa nikto nestretne s nikým* z básnickej zbierky *Temná Venuša*, ktorá zahrňuje básne z rokov 1938–1940, avšak knižne vyšla až v roku 1967, upevňuje potrebu pokračovania v ceste a prezentuje zámer utvárania bytostnej celistvosti: „*Nikdy sa nevzdám / Obrazov ktoré som vytvoril / Ciest po ktorých som neprešiel*“ (Reisel,

1989, s. 252). Drastický obraz muža s *hlavou oddelenou od tela*, vracajúceho sa z ciest s *prázdnyimi rukami*, ktorým Vladimír Reisel pointuje svoju báseň, stále presahuje prvotná snaha podstupovať riziko.

ZÁVER

Motív cesty do sveta predstavuje cyklus večného návratu, skľučujúca púť v bludnom kruhu znázorňuje aj stúpanie po špirále a je zároveň cestou napredovania. Pričom závisí na perspektíve pohľadu. V básnickej skladbe Vladimíra Reisela Neskutočné mesto i v jeho nadrealistickej poézii sa objavuje aj v špecifický variant tohto motívu v podobe motívu cesty vlakom, ktorý predstavuje sémantický odtieň stotožnenej podstaty. Sú to dynamické motívy, ktoré strhávajú k pohybu, spôsobujú prekvapujúce, náhodné stretnutia a podnecujú ku konfrontácii rôznych časových rovín, spomienok a prítomného bytia, z ktorých rezultujú kvalitatívne posuny. Práve spracovanie motívu cesty vlakom dobre vystihuje povedané, pretože spája rôzne časové a priestorové koordináty. Vytvára kontrast statiky a dynamiky, pohybu bez pohnutia, kontrast lyrického hrdinu v uzavretom kupé, ktorý pozoruje krajinu ubiehajúcu za oknom. A predsa sa kvantita videného priestoru rovná aj inej ako externej hodnote prežívania, je zvnútornená. Súčasne beží film vlastných spomienok, ktoré si lyrický hrdina premieta a uvažuje o ďalšej existencii.

Pominuteľnosť prítomného bytia, ktorú motív cesty do sveta, či jeho konkrétum: motív cesty vlakom, ako skutočná, zmyslami vnímateľná skutočnosť, evokujú, patria do repertoáru tradičných tém poézie, ale potencia vniknutia do netušených dimenzií života, prienik do neznámych končín ľudského bytia, potvrdzuje nadrealistické programové zámery. Nové možnosti, ktoré sa lyrickému hrdinovi otvárajú sprevádza tieseň a prirodzené obavy. Uplatnením motívu cesty do sveta a motívu cesty vlakom sa Vladimírovi Reiselovi darí „vyjadriť premenlivosť a nestálosť faktov hmotnej skutočnosti ako aj nestálosť akýchkoľvek hodnôt. Tieto pohyblivé motívy dávajú nadrealistickej poézii plynulosť, dynamický charakter a dobre označujú jej významovú mnohoznačnosť“ (Tomčík, 1949, s. 104). Cesta, ktorú absolvuje lyrický hrdina v analyzovaných textoch nadrealistického básnika je zdanlivo cyklická, vedie z jedného bodu k viacerým alternatívam. Je to styčná cesta s nadčasovými, ľudskými hodnotami, orientovaná pod povrch, k podstate vecí.

Motív cesty vlakom sa navyše zreteľnejšie spája s precitovaním krásy (i škaredosti) sveta, obsahuje okrem dynamiky aj statický oporný bod, zvláštnu stálosť vnímania pohybu, numinozitu, komplexnosť pohľadu na beh sveta, prvok prenikania všetkými jeho časťami, splynutie aj svojbytnosť. Čoho dôsledkom je empatia, pocit harmónie v najvnútornejšej podstate a zážitok krásy, ktorú André Breton vystihuje pomocou metafory vlaku, hovoriac, že „krása je ako vlak na stanici, ktorý ustavične posúvajú a ja viem, že nikdy neodíde, ani neodíšiel. Krásu tvoria podobné trhavé pohyby, väčšinou bezvýznamné, no vieme, že sú prípravou na to trhnutie, ktoré už bude mať svoj význam. Ľudský duch si prispôsobuje práva, ktoré mu nepatria. Krása nie je dynamická ani statická“ (Breton, 1998, s. 123). V. Reisel vo svojich pamätiach opakovane pripomína ako veľmi chcel študovať: „v meste, kde žili moji obľúbení básnici a spisovatelia, kde prednášali na univerzite takí profesori ako F. X. Šalda, Jan Mukařovský, profesor francúzskej literatúry Josef Kopal alebo Albert Pražák...“ (Reisel, 2017, s. 69–70), o to pochmurnejšia je nevyhnutnosť návratu, ktorá ho ako chiméra sprevádzala počas jeho pobytu, o to bolestnejšie je neprijemné poznanie, že z reálneho mesta sa stalo neskutočné mesto a z reálnych plánov neuskutočnený sen.

A predsa sú odchod a návrat dva odľahlé body spojené cestou. Tvoria jednotu skúsenosti, princíp obnovy, ktorá prispieva k ľudskej originalite a nezávislosti. Skrývajú alúziu na človeka, tvorcu – básnika, element ľudského druhu. Návrat z vysneného priestoru, z procesu neobyčajne synchronizovaných premien si lyrický hrdina do všedného života prináša revitali-

zovanú silu – energiu imaginácie. Túto perspektívu cesty nadrealistický básnik projektuje z „*neznámych, amorfných, neuväzňiteľných zákonitostí silne subjektívnej a morbidnej logiky, ktorá vládne všade tam, kde komár racionálnych súdov končí svoj let, oklamáný povrchom vecí...*“ Väčšina nadrealistických básnikov, – čo zaiste platí aj pre Vladimíra Reisela –, „...*odhaľuje cesty rozšíreného vedomia a upriamuje čitateľa na iný spôsob nazerania pod povrch*“ (Macsovszky, 1997, s. 181).

Výsledkom jeho cesty do neskutočného mesta, a teda aj jej zmyslom je vyslobodenie človeka zo „*všetkých deformujúcich nánosov a pokrivení či už v sociálnej alebo umeleckej oblasti*“ (Mojík, 1998, s. 36), taktiež nezaťažený pohľad na život a „*nové videnie reality*“ (Kováč, 1968, s. 304). Pričom báseň je vehiklom na tejto ceste, prostriedkom, ktorý posväcuje účel. Prináša prenikavú *poéziu nového videnia* (Reisel, 1941), obsiahnutie reality takej, aká naozaj je, ale aj aká by mohla byť, čo sa spája s mementom aj so silnými zážitkami vyplývajúcimi z oslobodenia od povrchnej perspektívy pohľadu a konvencií.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] Breton, A. (2005). *Manifesty surrealismu*. Herrmann & synové, Praha.
- [2] Breton, A. (1998). *Nadja*. Slovenský spisovateľ, Bratislava.
- [3] Freud, S. (2021) *Výklad snu*. Naše vojsko, Praha.
- [4] Juhásová, J. (2011). Vzťah sakrálnych litánií a avantgardnej litanickej formy v poézii slovenského nadrealizmu. In *Slovenská literatúra*, roč. 58, č. 1, s. 30–52.
- [5] Kováč, B. (1968). *Alchýmia zázračného*. Slovenský spisovateľ, Bratislava.
- [6] Macsovszky, P. (1997). Mäsožravka ostáva v tichosti. In *Literika*, roč. II., č. 1–2, s. 179–182.
- [7] Mojík, I. (1998). Surrealizmus a oslobodenie imaginácie. In *Romboid*, roč. XXXIII, č. 5, s. 36–41.
- [8] Pišút, M. (1978). *Hodnoty a čas*. Tatran, Bratislava.
- [9] Plutko, P. (1989). *Básnik Vladimír Reisel*. Slovenský spisovateľ, Bratislava.
- [10] Reisel, V. (1989). Neskutočné mesto. In V. Reisel *Temné noci rozkoše*. Vybrané spisy Vladimíra Reisela (s. 269–306). Slovenský spisovateľ, Bratislava.
- [11] Reisel, V. (1941): Poézia nového videnia I, príloha. In J. Lenko *V nás a mimo nás*. Skarabeus, Bratislava.
- [12] Reisel, V. (1989). Všetky dni a noci. In V. Reisel *Temné noci rozkoše*. Vybrané spisy Vladimíra Reisela (s. 70–186). Slovenský spisovateľ, Bratislava.
- [13] Reisel, V. (1989). Temná Venuša. In V. Reisel *Temné noci rozkoše*. Vybrané spisy Vladimíra Reisela (s. 187–268). Slovenský spisovateľ, Bratislava.
- [14] Reisel, V. (2017). *Vidím všetky dni*. Marenčin PT, Bratislava.
- [15] Schopenhauer, A. (1992). *Metafyzika lásky*. PDN, Olomouc.
- [16] Tomčík, M. (1949). *Slovenská nadrealistická poézia*. Matica slovenská, Martin.
- [17] Vajanský, Hurban, S. (1909). Na cestu. In I. Krasko *Nox et solitudo*. Kníhtlačiarsky účasťinársky spolok, Turčiansky Sv. Martin.
- [18] Všetická, F. (1992). *Stavba prózy*. Vydavateľstvo Univerzity Palackého, Olomouc.
- [19] Winczer, P. (2000). *Súvislosti v čase a priestore*. VEDA, Bratislava.
- [20] Žemberová, V. (2017). Nastal čas na návraty. In *Proudy* [online]. 2017, č. 1, s. 1–10 [cit. 2024-9-16]. Dostupné z:
https://www.phil.muni.cz/journal/proudy/filologie/materialy/2017/2/zemberova_nastal_cas_na_navraty.php

A MAGYAR IFJÚSÁGI IRODALOM 2020-BAN

L. Patrik BAKA¹

ABSTRACT

HUNGARIAN YOUNG ADULT LITERATURE IN 2020

The present study discusses Hungarian young adult literature of 2020 with a focus on its decisive works. We analyse works whose authors were nominated for or won The Author of the Young Adult Book of the Year prize: Gergely Huszti's Mesteralvók viadala [Master-sleeper's encounter], Tamás Rojik's Szárazság [Drought], Éva Janikovszky's Naplóm 1938–1944 [My diary 1938–1944], Fanni Balássy's Hol is kezdjem [Where do I start] and the prize-winning Ildikó Lipták's Csak neked akartunk jót [We just wanted good for you]. Within the corpus of the investigated works two strong genre-based tendencies prevail: speculative fiction and the updated girl novel. These narratives, which work with diverse time techniques, highly bear the effects of visual culture and have an intermedial nature at numerous places of the text. A common experience of the works is that the knowledge and references of their narrators do not build on classical (literary), but on popular (film, gamer) culture, which they reflect upon as well. A common novel-poetic feature of the works is the self-reflective nature of the language use of their protagonists, which not only mirrors their characters, but also the peculiarities of their world.

KEYWORDS

Hungarian young adult literature 2020, contemporary girl novel, speculative fiction, intermediality, self-reflective novel-poetics.

BEVEZETŐ

Amennyiben az érdeklődő arra kíváncsi, hogy egy-egy régió vagy ország ifjúságát valamely időszakban milyen kérdések foglalkoztatták és milyen témák motiválták, hasznos információt szerezhet, ha az adott korcsoport irodalmához fordul. Hiszen ha egy könyv sikeres, ha beszélnek róla, és a szakmai recepció is hamar reagál rá, az egyszersmind az olvasóiról is sokat elárul. Annyit bizonyosan, hogy magukra találtak a világában, a problémafókuszában, a karaktereiben és a megszólalásmódjában, tehát a nyelvén is. Felmerülhet persze a kérdés, hogy pontosan mely kötetekre is fókuszáljunk? Hogy néhány évnyi időtávlatból meg tudjuk-e határozni egyáltalán bizonyos évek, időszakok mérföldkönek számító alkotásait úgy, hogy elkerüljük az egyéni értékítélet buktatóit?

Magyar vonatkozásban olvasóként és kutatóként egyaránt jó támpontként tekinthetünk az Év Gyerekkönyve díjra, melyet különböző kategóriákban (ezek egyike az Év Ifjúsági Könyv írója díj) ítélnek oda az adott év legkiemelkedőbb alkotásainak úgy, hogy közben a díjra esélyes jelölteket is felsorakoztatják. A díjat a Gyermekkönyvek Nemzetközi Tanácsa (IBBY) magyar tagozata, a HUBBY gondozza, zsűrijébe pedig vegyesen kerülnek irodalmárok, egyetemi oktatók, tanárok, valamint írók is, akik a kiadók által jelölt alkotásokból választják ki minden év legjobbjait. A díjra tehát joggal tekinthetünk többszörös szűrőként, hiszen a kiadók és a tágabban értett szakma mellett a 2017-es év óta a diákzsűri is részt vesz

¹ PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (adjunktus), bakap@ujss.sk

annak odaítélésében. Utóbbi minden kategóriában külön díjazottat nevez meg; kivételt épp csak a 2020-as év képez, a pandémia okán.

Dolgozatunk tehát a 2020-as év magyar ifjúsági irodalmának ered a nyomába. Hogy legalább részben felfüggeszük egyéni értékítéletünket, az Év Ifjúsági Könyv írója díjat (Hubby, 2021a; 2021b) használjuk szűrőként. Ennek okán részletesen elemezzük a díjazott, Lipták Ildikó *Csak neked akartunk jót* című regényét, előbb azonban azokról a művekről ejtünk szót, amelyek esélyesek voltak az elismerésre, s ilyenformán meghatározták a 2020-as év magyar ifjúsági irodalmát.

Az adott szövegsoportot vizsgálva két döntő műfaji tendenciára figyelhetünk föl. Az egyiket a spekulatív fikció zsánerötvözetei adják, az elmúlt egy-két évtized tapasztalatait alapul véve szinte már állandósult pólusként. A 2020-as év sajátos tónusát a környezetvédelmi és a szakrális problémafókusz adja Rojik Tamás *Szárazság* és Huszti Gergely *Mesteralvók viadala* című regényei révén. A másik pólust az újraértelmezett, realista, intermediális lányregény kötetei körvonalazzák, amelyek viszont nagyon eltérő poétikák révén szólaltatják meg nem is csak a jelen diáklányait. Lipták regénye mellett ide csatlakozik Janikovszky Éva posztumusz megjelent *Naplóm 1938–1944* és Balássy Fanni *Hol is kezdjem* című ifjúsági regénye is.

Noha 2020-ban a magyar ifjúsági irodalomban egyértelműen a prózáé volt a főszerep, a narrátorok nyelve rendkívül eltérő világokat teremtett és szólaltatott meg. Lássuk, miként!

ÁLOM- ÉS VÍZHIÁNY (HUSZTI GERGELY: *MESTERALVÓK VIADALA* VS. ROJIK TAMÁS: *SZÁRAZSÁG*)

Huszt Gergely impozáns nyitánnyal robbant be a magyar ifjúsági irodalomba. Első önálló regényével, a *Mesteralvók hajnalával* (Huszt, 2019) rögtön elnyerte az Év Ifjúsági Könyv írója díjat, a *Mesteralvók viadalára* (Huszt, 2020) keresztelt folytatás pedig a maga évfolyamában éppúgy ott szerepelt a befutók között. A duológia darabjai azonban feszesen egybekapcsolódnak, a világépítés oroszlánrészét ugyanis a szerző a *Mesteralvók hajnalában* végzi el, ott dolgozza ki annak nüanszeit. A folytatásban inkább a cselekmény továbbvitele lesz hangsúlyos. A történet íve a klasszikus fantasy megoldásaihoz igazodik, ám az igazság nem a sorsdöntő epikus küzdelem harcoló felei, hanem a kívülállók oldalán áll. Az első részre jellemző újtó gondolkodásmód, az előfeltevések kijátszására és a motivációk aprólékos kidolgozására való törekvés kissé háttérbe szorul (Próza Nostra, 2020). Hőseink egy-két új helyszínt leszámítva gyakorlatilag újrajárják korábbi útvonalait, ugyanazokkal a mellékszereplőkkel találkoznak, ugyanazon közegben. Mintha az első kötet végén, a bennük rejlő természetfeletti hatalommal való szembesülés ilyen szempontból is amolyan felezőnek számítana. A helyszínek és szereplők előtörténetének bemutatására viszont már csak tömör visszaemlékezések révén kerül sor, az olvasás kellő élvezete ilyenformán nagyban megkívánja az első kötet ismeretét.

A középkori beállításokkal dolgozó alternatív világ egyik kulcsmotívuma az álmatlanság, ami két szinten is megjelenik. Egyrészt a mesteralvókhoz köthető, akik átvállalták az emberektől az alvás terhét, lehetővé téve, hogy éjjel-nappal tevékenykedjenek. Mindez bár a távoli múltban történt, a szereplők utalásai révén a világ történelme, időbeli mélysége „lépten-nyomon átszívárog az elbeszélés jelenébe” (Keserű, 2015, 132. old), folyamatosan hatást gyakorolva rá. A mesteralvók halála után csontjaik ereklyékké, ők maguk pedig az egyes városok égi védnökeivé váltak, és lassan az alvás kényszere is visszatért az emberek közé. Sőt, fokozatosan az éberség, az álmatlanság is bűnné vált. Főhőseink közül ketten is ebben szenvednek – ez a második szint –, amit megpróbálnak kitakarni az egyébként egyre világiasabbá váló, a hitet elhanyagoló világ elől. A Gardella-völgy városain azonban zűrzavar lesz úrrá, amikor a

mesterek csontjai fokozatosan eltűnnek, és elterjed egy szóbeszéd/jóslat, hogy új mesteralvók járnak az emberek között, akik vagy a megváltást, vagy a büntetést hozzák majd el. A világi hatalmak is e két lehetséges cél mögött sorakoznak fel, és mérik össze erejüket, miközben minden követ megmozgatva próbálják elfogni az új mesteralvókat.

A duológia egyik nagy erénye lankadatlan és lehegerlő dinamizmusa. A cselekmény jószerével egy pillanatra sem lassul le, amit a három nézőpontkarakter közt oszcilláló horizontváltások (vágások), a rövid leírásokkal szabdaltnak, pörgő dialógusok, valamint az éppúgy rövidnek számító fejezetek végén elhelyezett cliffhangerek biztosítanak. E jól kidolgozott filmszerűség bizonyosan nagyban hozzájárul a vizuális kultúrán nevelkedett tinédzserkorosztály figyelmének megragadásához. Utóbbit segíti elő a dialógusokra jellemző tabumentes témakezelés is, ami az erőszakra, a szexualitásra ugyancsak kiterjed, jóllehet cselekményszinten a szöveg csak az előbbivel szembesít. Életszerűen taglal viszont olyan kényes kérdésköröket, mint a hűség és a hűtlenség, a számottevő korkülönbséggel létrejövő párkapcsolatok, az alkoholizmus és egyéb függőségek, valamint a halál mint személyes veszteség. Utóbbiak az árnyalt karakterépítéshez éppúgy hozzájárulnak, amiként a szereplők jó tulajdonságai mellett feltűnő sötét tónusok, az önzés, az intrika vagy épp az elvakultság. Huszti regényei nem riadnak vissza a filozófiai kérdésfelvetéstől sem, vonatkozzon az bár az élet értelmére és céljára, vagy épp a természetfelettibe vetett hitre. Válaszokkal azonban nem szolgálnak, vagy ha igen, akkor több lehetőséggel, ezzel is arra ösztönözve, hogy az olvasó maga alakítsa ki a saját álláspontját. A fejlődő főszereplők a duológia végére mondhatni a sztoikus gondolkodáshoz kerülnek közel, hiszen a vágyott Aranykorhoz legkönnyebben talán a mindenre kiterjeszhető arany középút vezethet el.

Mindkét kötet legfontosabb regénypoétikai nívója a három, egyedi nyelvet használó, homodiegetikus karakterhorizont. Utóbbiak révén a művekben több szinten is bipolaritás lesz tapasztalható, amit esetenként megerősít, de sokkal többször kibillent a harmadik nézőpont. Az alternatív világ két pólusát több tekintetben is Admira (avagy a 224-es nővér) és Vulgarus Pokk képviselik. Egyszerre biztosítják a női és férfi, a fiatal és a felnőtt pozíciókat, de ami a világépítés tekintetében sokkal fontosabb, hogy az univerzum szakrális és világi pólusait is. Admira egy kolostorban nevelkedik, nyelvét ezért is barokkos hosszúmondatok, érzékletes látványleírások, gazdag képiség, metaforák, hasonlatok és metonímiák (Vass, 2019), gyakori megszemélyesítések jellemzik. *„Gondolataim száz ágra bomlanak, mint cseresznyefa virága tavasz idején, színes képek peregnek elmém színpadán, izmaim megfeszülnek... mindhiába. [...] Bőre meglepően száraz, mint az imakönyvben lapított falevél, és oly hűvös, hogy menten megborzongok tőle”* (Huszti, 2020, 36. old; 48. old). Vulgarus, a kicsapongó, hitetlen, vagy legalábbis kételkedő pincemester – aki *„közeli barátságot ápol minden ihatóval, a tengervizet leszámítva”* (Huszti, 2020, 16. old) – megszólalásmódja ellenben sokkal kevésbé díszítő, hasonlatai korántsem magasztosak. *„Nem hiszek én sem vajákosságban, sem a szerelemben, por, hamu és zsír van a szívem helyén, miből szerelem nem fakad, tán szappant főzhetnek belőle, miután elkárhoztam”* (Huszti, 2020, 44. old). Retorikailag a kedélyes bölcselkedés (Uzseka, 2019) és a cinikus hangvétel között lavírozik, s az ő beszédmódja a leginkább naturalista is. *„[K]ettejük közt a nyelvbéli sajátosságok úgy válnak szét, ahogy a szakrális és világi/vulgáris késő középkori-barokk irodalmi nyelvben”* (Steinmacher, 2019). Önreflexióként erre utal a két szereplő latin nyelv felől történő felfejtése is, mely utóbbit az is indokolja, hogy a Gardella-völgy univerzumában szakrális nyelvként is a latin egy sajátos variánsát használják. A Vulgarus eredőjeként a *vulgaris* melléknév tüntethető fel, melynek jelentése „mindennapi”, „közönséges”, ami nemcsak, hogy magába sűríti Pokk működésmódjának lényegét, de szöges ellentétben áll az *admirabilis* latin melléknévvel is, mely utóbbi „csodálatos”-at, „bámulatos”-at jelent (Steinmacher, 2019). A nevek kezdőbetűi továbbá, a „V” és az „A” vertikálisan ugyancsak egymás ellenpontjai. Fontos azonban megjegyezni, hogy a két

pólus/karakter elválaszthatatlanok is egymástól, hiszen fokozatosan kiderül, Admira valójában Pokk egy szürkegémme (az „odaát” apácai) folytatott viszonyának gyümölcse. A lányt az eredete egyfelől tehát lehúzza, apjától öröklött állhatatossága viszont kulcsfontosságúnak bizonyul saját küldetése elvégzésében, és a hit nyitottabbá tételében is.

Az Admira–Vulgarus tengelyt zökkenti ki Tótisz Miló radikálisan eltérő karakterhorizontja, aki a jelen Magyarországaról kerül át a Gardella-völgy világába, az utolsó(nak hitt) mesteralvó jóvoltából. Huszti mindenekelőtt retorikailag aktualizálja általa a portál fantasy hagyományait (Mendlesohn, 2008, 1. old; Hegedűs, 2012, 11. old). Miló ugyanis a mi valóságunk technicizált, anglicizmusokban, netnyelvi rövidítésekben és becézésekben gazdag tinédzserzlengjét működtetve írja le és értékeli a másik univerzumot, ami természetes humorforrásként is funkcionál. *„Eskü, úgy néznek ki, mint a legelázottabb rajongók valami beborult skandináv metálbanda hajnali buliján. [...] Ezek úgy tapadnak rám, mint sztreccsgatya a seggre”* (Huszti, 2020, 125. old; 127. old). Nyelvének és hasonlatalkotásának lényeges eleme a popkultúra-fókuszú, intermediális utalásháló és gamer-attitűd is: *„valami szupererőre tettem szert, és ha jól összpontosítok, bárkit bealtatok, na, de ez milyen már? Ha már szuperhősködé, nyerhettem volna valami használhatóbb képességet, mondjuk jedierőt vagy pókösztönt, de egy sima Magneto-féle mágneses mókolás is megtette volna, kösz. Hát, Tótisz, ez a te formád”* (Huszti, 2020, 124. old). A gamer-hasonlatok révén a szöveg korrektül érzékelteti, hogy a fiú legújabbkori, urbánus közege felől nézve az alternatív középkor a virtuális világokkal áll egy szinten, és számára csak az azokból származó tapasztalatok „szemüvegén” át dolgozható fel.

Huszti Gergely duológiája ilyenformán maradéktalanul illeszkedik Mészáros Márton young adult irodalom kapcsán felállított jellemzéséhez, miszerint az a popkultúrára épít, intermediális kapcsolódások szervezik és jól megfilmesíthető (Mészáros, 2017, 298. old). A *Mesteralvók viadala* utolsó oldalain – kvázi önreflexióként – a transzmediális kiterjesztés lehetőségére utalnak a szereplők is, amikor a történet számítógépes játékként való újraalkotását tervezgetik.

Visszatérve a három nézőpontkarakter narratív viszonyához kijelenthető tehát, hogy Miló horizontja nyelviileg Admira és Vulgarus archaizáló megszólalásmódjának szlenges ellenpólusa. Fiatalságával kétszeresen is különbözik a vulgarusi felnőtt pozíciótól, korilag pedig bár Admira tinédzserhorizontját látszik erősíteni, nem és valóságtapasztalat tekintetében vele éppúgy szemben áll.

A duológia műfaji szempontból low fantasyként (Wolfe, 1982, 67. old) határozható meg, hiszen a Gardella-völgy világa és karakterei a realitáshoz közelítenek. Problémáik, céljaik, viszonyaik életszerűek. Innen nézve igencsak hangsúlyos a művek kaland- és fejlődésregényi, valamint geopolitikai rétege. Kifejezetten érzékenyek viszont a társadalom peremterületeire szorított szereplők iránt, amilyenek a nincstelenek vagy a halálos kórban szenvedők. Különleges képességekkel (levitáció, gondolatolvasás, telepátia stb.) csak a mesteralvók – és a *Mesteralvók viadala* záró tapasztalata szerint az új, éber mesterek – bírnak. Utóbbiak sajátos pozíciója a világban betöltött státuszuk és képességeik fényében valahol a szentek és a szuperhősök metszéspontjában jelölhető ki. A regények akár szakrális szuperhős-fikcióknak is nevezhetők volnának általuk. A tizenhárom régi mesteralvóra (másként a csontszentekre) mindemellett tekinthetünk a keresztény apostolok analógiáiként is, amennyiben Pál apostolt a tizenharmadikként tartjuk számon. A fantasztikus vonalat erősíti Miló megjelenése a világban, ami a portál fantasy alműfaját dinamizálja, de tekinthető amolyan surprisepunk megoldásnak is, hiszen az utolsó életben maradt mesteralvó munkásságának eredményeként következett be. Ludovik mester ugyanis megelőzte korát: nemcsak világok között biztosított átjárást, de az áramfejlesztés, egy számítógép- és szerverprototípus létrehozása is a nevéhez fűző-

dik. Utóbbiak pedig épp annyira egyensúlyoznak a lehetetlen és a hihetetlen áttörés között, amennyire azt a surprisepunk zsáner megköveteli.

A regények remekül kiaknázzhatók az oktatási folyamatban is. A három karakterhorizontot imitálva kreatív írásos feladatként újramesélthetünk például egy-egy közös jelenetet (Pethőné Nagy, 2005, 214. old). Miló popkulturális utalásait kategorizálhatjuk időtállóságuk szerint, de újabb példákkal is bővíthetjük. A szereplőkhöz hasonlóan ötletelhetünk, mi lehetne még a duológián alapuló PC játék címe, esetleg milyen típus illene hozzá leginkább. Az alternatív világba ugyancsak átjutott Koffer karaktere pedig a drámapedagógia eljárásai szerint idézhető bíróság elé (N. Tóth & Petres Csizmadia, 2015, 224. old) azon felfogása miatt, miszerint „odaát” bármilyen bűnt elkövethet, hiszen az „ideát” törvényei csak a mi valóságunkra vonatkoznak.

Társadalomkritikai kérdésfelvetés tekintetében Huszti Gergely könyveinek méltó párjaként hivatkozhatunk Rojik Tamás regényeire is.

Az úgynevezett „zöld témák”, ember és természet kapcsolata mindig is meghatározó kérdéskörnek számítottak a gyermek- és ifjúsági irodalomban (Lovász, 2015, 21. old; Petres Csizmadia, 2015, 201. old), legyen szó a kettő közti harmóniáról, vagy épp a kizsákmányoló humán tevékenység folytán bekövetkező negatív hatásokról. A jelenünkben tapasztalható drasztikus környezeti változások hatására a környezettudatos szemléletmód és öko-irányultság azonban még markánsabbá vált a korpuszban (Zólya, 2020a; 2021a; 2021b). Rojik Tamás *Szárazság* (2020) című climate fiction (Johns-Putra, 2016) regénye a maga pontos, kiábrándító, disztópikus világrajzával e szövegcsoporthoz illusztris darabja.

A mű a kortárs környezetszennyező tendenciák kiteljesítésén alapul, melyek hatásait a jelenünkhöz képest harminc évvel későbbi jövőbe, annak Magyarországra vizionálja. A nem túl távoli időpont, s a magyar olvasó számára az ismert közeg is súlyosbítja a témát. A regény kulcsmotívuma a címbe kódolt vízhiány. Ez éppúgy megmutatkozik az elsivatagosodásnak indult alternatív környezetben, a Balatont és a nagy folyókat fenyegető kiszáradásban, mint a fogyasztási és higiéniai fejadagokban is. Szereplőink hetente legfeljebb tizenöt percet tölthetnek a zuhany alatt, a lányok rövidre vágatják a hajukat, lelki szemük előtt pedig végig ott lebeg a fenyegetés, ami a szerzőt is műve megírására inspirálta: „*Nem tudtam szabadulni attól a képtől, hogy megnyitom a csapot, és nem jön belőle semmi*” (Pagony, 2020). Már csak ezért sem meglepő, hogy a cselekmény konfliktussorozata is az ivóvíztisztító leállásakor bontakozik ki.

A mű „zöld beállítottsága” tehát nem direkt, hanem áttételes módon érvényesül. A zöld szín, az egészséges természet, a sokszínű élővilág hiánya által, ami peresze az olvasóban is felértékelheti ezek meglétét saját valóságában, és a védelmükre is ösztönözhet (Zólya, 2021b). A téma ilyenformán remek apropóul szolgál saját régióink veszélyeztetett fajainak jobb megismeréséhez olyan projektfeladatokon keresztül (Tóth, 2019, 83–100. old), melyek célja az egyes növény- vagy állatfajok túlélésének elősegítése, lehetőségeinek feltárása. A regény azonban nem esik a didaktikusság csapdájába, és például a víztakarékossági szabályokat is úgy közvetíti, hogy a fiataloknak az okostükör előtt kell felmondaniuk azokat, mielőtt megkezdhetnék a napjukat.

Rojik társadalmának technológiai fejlettsége ambivalensnek mondható. Bár a klímakatasztrófa következményeit, a vízhiányt, a fajkihalást egyelőre nem sikerült megoldani, a magasabb társadalmi osztályok lakókörnyezete teljesen automatizált, ahogy az autók is. A házhozszállításról drónok gondoskodnak, a sportcipők magukat fűzik be, a leginkább a VR szemüvegekkel párhuzamba állítható „pánt” révén pedig a realitás is bármikor lecserélhető egy virtuális valóságra. A legimpozánsabb fejlesztés kétségkívül az energiaszelet, ami a maga mesterségesen konstruált tápértékével nemcsak a gasztronómiát, hanem az éhezést is világviszonylatban számolta fel. Utóbbi bár előrevetíti a globális problémák megoldásának esélyét, a

minden fiatal kezébe beültetett chipek, melyek az életjel-mutatókon kívül például a szexuális aktivitásukról is figyelmeztetnék a szüleiket, a totális megfigyelés lehetőségét is belebegtetik. Ezt erősíti az a tény is, hogy az eszközt a felnőtt kor elérése után sem távolítják el, csupán „deaktiválják”.

A Rojik jövőforgatókönyve szerint hétmillió, évente „alig” tucatszámú tornádóval és 40+ °C fokos nyarakkal sújtott Magyarország nem szakad el az Európai Uniótól, hanem ez utóbbi alakul át Európai Környezetvédelmi Unióvá. Az ország azonban kifejezetten zártnak tekinthető, határain kizárólag EKE polgárok léphetnek át. A politikai rendszer autoriter jegeket mutat, manipulatív, a „*regény jelenre vonatkoztatott közéleti üzenetének [pedig] fontos eleme az elhallgatás, amelynek köszönhetően békében élhetünk a fenyegető környezetben*” (Kovács, 2020a). Mindehhez az elmúlt negyven évben sikerült kialakítani a rendszert legalizáló törvényi keretet, jóllehet, a rendelkezések, szigorítások legfőbb indokaként mindig a klímavédelmet tüntetik fel, sokszor mondvacsínált módon. A társadalom markánsan bipolarizált, melynek peremre szorult, nincstelen tagjait az államvezetés tudatos médiastratégiával bélyegzi meg, közösíti ki. A jómódú lakosságot android és ember rendőrök védik az „ingyenélőknek” nevezett szegényektől. Utóbbiak és őseik bár részben önhibájukból, a virtuális valóságok iránti függőségük miatt váltak nincstelenekké, hiszen az állam jóléti időszakában folyósított segélyek még normális megélhetést biztosítottak a számukra. Ezt értékelhetjük azonban a munkakerülés ösztönzőjeként is, ami által a rendszert több fronton is felelősség terheli a közösség bipolarizálódásáért. A segélyek folyamatos csökkentését követően ugyanis egyszerűbb megoldásnak ítélték a peremre szorultak megbélyegzését. A két oldal ennek következményeként jószerével hermetikusan elzárt, egymásról pedig elrugaszkodott előítéleteik vannak az útonálló és a kizsákmányoló, a barbár és a felsőbbrendű tengelyeken mozogva. A regénybeli szituáció apropóján az oktatási folyamatban tematizálható volna a diákok idegenségképzete az ismeretlent ismerőssé tevő interkulturalitás-fókuszú gyakorlatok révén. Ennek egyik módja, ha brainstorminggal több népcsoportról (szakmáról, társadalmi osztályról) összegyűjtjük a hozzájuk kötődő előítéleteinket, melyeket csoportmunka (Pethőné Nagy, 2005, 278. old; 280. old; 298. old) révén próbálunk meg cáfolni, legalább szóban.

A regény fejezeteinek elején szereplő mediális szövegek a komplex világépítés hasznos poétikai eszközei. A fikatív, jövőbeli lexikonokból, újságokból, online blogbejegyzésekből, törvények paragrafusaiából vagy épp propagandaanyagokból származó szövegrészek az univerzum hitelességét erősítik, és egyszersmind példaként szolgálnak az egyes szövegtípusokra, bemutatva azok sajátosságait. „*Aki nem szeletet eszik, a jövőt falja fel! Segítsünk egymásnak az átállásban! Ha ön ismer olyat, aki még mindig rendszeresen húst, zöldséget vagy gyümölcsöt fogyaszt, esetleg eldugott zugétermekből rendel az éj leple alatt, ajánlja neki az állam ingyenes átszoktató tréningjeit!*” (Rojik, 2020, 179. old).

A Szárazság egyébként könnyed, olvasmányos, a humorra is érzékeny nyelvet használ. Legemlékezetesebb retorikai megoldásaként az egyik főhős, Dani megszólalásmódjára hivatkozhatnánk, akinek introvertált jelleme sűrítő, szaggatott, jobbára hiányos vagy tömondatokból felépülő beszédében is kifejezésre jut. „*A kimondott szó mindig az ellensége volt. A gondolatok hihetetlen erővel zúdultak rá, de a mondatok nem tudták követni. Címszavakban próbált beszélni, hogy egyszerűbbé tegye, de ezt sokan furcsának vagy ijesztőnek tartották. [...] Betörés. Menekültem. Csak én. Szüleim nem tudom. Dunajváros. Ott ragadtam*” (Rojik, 2020, 11. old; 167. old). A fiú szikár beszédmódja azonban önreflexíven visszautal világa kiszáradására is. Ahogy a nyelvből a kötelekek, az univerzumból az élet hiányzik, ilyenformán egyszerre számítanak kiüresedettnek.

A két főhős, Anikó és Dani a gimnáziumi közösség kimagaslóan intelligens művészfigurái, ami miatt szinte törvényszerűen különcök is – s ezért is találhatnak egymásra. A regényről ugyancsak miattuk mondható el, hogy kissé elitista tinihorizontot képvisel. A két szereplőt

egy, a rajzkörön rájuk osztott páros feladat indítja el a közös úton: Dani rajzolja, Anikó festi a képregényeket. Izgalmas poétikai megoldás, ahogy Rojik az irodalom médiumán keresztül vezet be egy másik, a képregények konstruálódásának folyamatába. A duó alkotásai egyfelől mikrotörténetekként vannak jelen a szövegben, másrészt a szereplők reflexiói révén arra is rálátásunk nyílik, hogy a külső környezet elemeiből, a művész szűrőin át miként nyer formát a műalkotás. „*Velem fut, hajlik a térde, lendül a karja. Zihál. A haja csatakos. Bűdös a szaga. Utál futni, de muszáj*” (Rojik, 2020, 16. old). Ez az eljárás mód ismételt önreflexióként értékelhető, hiszen Rojik *Szárazságának* gyökerei is a mi valóságunk mulasztásaiig nyúlnak.

De térjünk még vissza a fiatalok képregényötletei és a regény cselekménye közti, sokrétű kapcsolatra. Utóbbi hol allegorikus (ha a meghatározott pályáikon járó csigákat eltérítik útjukról, az természeti katasztrófákat von maga után, ahogy az emberi tevékenység környezetre gyakorolt ráhatása is), hol metonimikus (Dani futás közben konstruálja meg a nyomozó figuráját, aki ugyancsak futás közben képes felfejteni a bűntényeket), máskor pedig *myse en abyme*-szerű előrevetítés (egy manipuláció révén hermetikusan elzárt, önfenntartó közösség kitörésének története, amilyenné az alkotási folyamat alatt fokozatosan Dani és Anikó kalandja is válik). Rojik Tamás már csak ezen megoldásai révén is művészet és realitás kapcsolatának számos változatára reflektál, mely poétikai megoldások jelen esetben egy dinamikus populáris alkotás által kerülnek leleplezésre. A fentebb említett hiány továbbá a szereplők rajzai révén is jelen van a műben. Anikó impozáns színvilággal megalkotott virágai, az általa említett fecske- vagy bogárrajzok mind a mi realitásunk dinoszaurusz-rajzaival kerülnek egy szintre, hiszen egyaránt kihalt fajok mementói.

Lélektani szempontból a később kibontakozó számos kaland ellenére az egyik legnagyobb fajsúllyal a fiatalok képregényeinek online közzététele bír, ami a várttal ellentétben eleinte csendet, aztán fájoan felszínes kritikákat, majd biztató szavakat is maga után von, ezzel is erősítve a mű életszerűségét.

Izgalmas a két fiatal kapcsolatának alakulása is, ami elé nem pusztán a jellemük, különösen pedig Dani autisztikus zártsága gördít akadályokat, hanem a chipek jelentette teljes szülői kontroll is. A tyúklépésben kibontakozó szerelmi szálnak ezen elemek azonban sajátos, egyedi ízt kölcsönöznek, a szeretettel együtt járó elfogadást, elköteleződést, kitartást állítva előtérbe, és téve meg a karakterfejlődés fő ösztönzőjévé is.

A profi, jó arányérzékkel adagolt, főként a regény első felében érvényesülő világépítés után a cselekményszöveg mintha kissé meginogna és túlpörögne. Sok a véletlen, a helyenként öncélúnak ható, bizonytalan fajsúlyú kaland. Művégi katarzisiról sem igazán beszélhetünk. A szembenálló felek, a manipulatív államvezetés és a rendszer elől technológiai innovációikat rejtegető tudósok sem tekinthetők pozitív karaktereknek. Utóbbiak bár az állam önkényes elkobzásaira hivatkozva nem osztják meg fejlesztéseiket, ezzel azonban maguk is a környezeti válságkezelés hátráltatóivá válnak. Arról nem is beszélve, hogy főhőseinket éppúgy manipulálják. Noha dilemmázás után, de Anikó és Dani az állam érdekeinek megfelelően számolnak be kalandjaikról a nyilvánosság előtt, amiért cserébe ösztöndíjasként tanulhatnak tovább. Ebben a megoldásban nem a heroizmus hiánya a problematikus, hiszen világos, hogy két fiatal nem versenyezhet egy autoriter hatalommal (?). Ám a jutalom elfogadása – még ha magukban meg is fogadják, hogy mindezzel egy szebb jövő szolgálata a céljuk – ideiglenesen mindenképp a rendszer fogaskerekévé degradálja őket. Ezen pedig az sem sokat javít, hogy a tudósokat nem tudatosan, készakarva leplezték le.

Az egyedüli biztató jel a regény végén a lepárló fák telepítése, ami talán enyhíti majd a szárazságot. A realitás árnyai elől azonban hőseink is csak a művészetben (legyen az képregény, zene vagy „fényszobrászat”) találnak kiutat. A folytatást figyelembe véve legalábbis – egyelőre. „*Tesszük, amit lehet – vont vállat Dani, majd a falra ragasztott virágokra nézett. – Rajzolunk tovább*” (Rojik, 2020, 165. old).

LÁNYOK ÉS SZERELEM, UGYANÚGY ÉS MÁSKÉNT (JANIKOVSZKY ÉVA: NAPLÓM 1938–1944 VS. BALÁSSY FANNI: HOL IS KEZDJEM)

Janikovszky Éva (1926–2003) nem pusztán a magyar gyermek- és ifjúsági irodalom megkerülhetetlen alkotója, de európai hírű író. A *Kire ütött ez a gyerek?*, *Ha én felnőtt volnék*, *Velem mindig történik valami* című könyveit generációk olvasták és olvassák újabb generációknak, számos nyelven. Művei kevés szóval, de mély emberismerettel megírt, érzékeny alkotások, és legalább annyira szólnak a gyermekeknek, mint a felnőtteknek. Jellemző műfaja a novellához közel álló, racionalizálódó gyerektörténet, ami a gyermekszereplőt állítja előtérbe, nézőpontját maszk-ként ölti magára. Így a gyermek mindennapi kihívásairól, a világhoz, családjához, kortársaihoz fűződő viszonyáról szól vallomásszerűen, s közben „találó pontossággal és humorral, a sztereotipikus élethelyzetekkel és nyelvhasználattal ironizálva tárja fel a felnőttek világát” (Petres Csizmadia, 2015, 125. old). Művei ezáltal nem pusztán a gyermekolvasó jobb önmegértéséhez járulnak hozzá, és nem is csak ahhoz, hogy az idősebb generációk könnyebben megértsék őt, hanem hogy a maguk pozícióját is kritikának vessék alá annak fényében, ahogy a gyermek látja/láthatja őket. Azzal ugyanis, hogy a gyermeknarrátor egymás mellé rendezi a felnőttek nemegyszer önellentmondásos tanácsait, kijelentéseit, ám ezekre nem mutat rá, az ironiát is biztosítja, mi pedig didaxis-paródiákat kapunk (Keresztesi, 2011, 13. old). Janikovszky gyerektörténeteinek egyik kulcsmozzanata tehát a felnőtt-gyermek nézőpontkülönbségeinek áthidalása, amit az előbeszédet idéző, élményszerű, kimeríthetetlen humorú, nyelvjátékokkal operáló nyelv – pl. állandósult szókapcsolatok szó szerint értése – tesz lehetővé (Komáromi, 1999a, 226–227. old).

Vita tárgyát képezhetné, hogy a *Naplóm 1938–1944* mennyiben tekinthető gyermekirodalmi alkotásnak. Valójában annak szerzője „sem” az általunk ismert Janikovszky, hanem a tizenkét–tizennyolc éves Kucses Éva, aki csak a napló megírását követően, húsz–harminc évvel később vált elismert íróvá. A szöveg ilyenformán nem irodalmi műnek, hanem a fióknak készült bensőséges élménygyűjtemény. Am annak nyelvi minősége, humora, önironikus hangja és karakterábrázolásai olyannyira idézik a későbbi író megoldásait, hogy „akár azt is elhittem volna, hogy ezeket már a felnőtt Janikovszky Éva írta – csak Kucses Éva nevében” (Dési, 2021, 193–194. old). A mű gyermekirodalmi pozícióját nyelvi minősége mellett bizonyosan erősíti az is, hogy ott szerepelt a 2020-as év azon megjelenései közt, melyeket az Év Ifjúsági Könyv írója díjra jelöltek. Ezen szakmai visszaigazolás okán tárgyaljuk mi is Kucses/Janikovszky Éva naplóját irodalmi műként, ami ilyenformán abban a sajátos és igen szűk korpuszban találja magát, melyet a kutatók *gyermekek írta irodalomként* (Bárdos, 2013a, 16. old) tartanak számon.

A kötet elsődleges műfajaként értelemszerűen a napló(regény)t szükséges megjelölnünk. A befejező szakaszon fel-feltűnő, el nem küldött levelek látszólag a levélregényt is határozási alappá teszik, mivel válaszlevelek azonban nem keletkez(het)tek, a műfaj jelenléte is kétséges. A bejegyzések révén mindazonáltal hiteles korrajzot is kapunk: ablakot egy időközben történelmivé lett valóságra, ami pedig a történelmi regény tartományait dinamizálja. Hiszen „Éva még abba a világba született, amikor a valódi polgári értékek elevenen éltek, a fiatal urak »poffot« kaptak a »kiskisasszonyoktól«, ha netán engedély nélkül merték megérteni a kezüket, a korzón randevúzni sikk, a latin dolgozat pedig élet-halál kérdése volt!” (Böszörményi, 2021). Kucses Éva naplóját joggal nevezhetjük azonban fejlődés- és lányregénynek is. Előbbi igazolja az az impozáns fejlődési ív, ami az első bejegyzéstől az utolsóig haladva a kötetet jellemzi, mind a stílusra, mind a megszólalásmódra nézvést. Ami persze evidensnek tekinthető, hiszen közben az első bejegyzések tizenkét éves, kamaszodó, cserfes szerzője is felnőtt, öntudatos, érettségizett nővé érik. A korai, játékosan csacska, gyerekesi-

nyekről tudósító, karikírozó feljegyzések helyét (úgy mint radírt égetni a kályha tetején, hogy elmaradjon a német, majd „hazafiasan” lelkesedni a visszatérő honvédekért, hogy lecsússzanak a latin óráról) fokozatosan mély, szerelmi vallomások, a személyesen átélt háborús élmények és a család tragédiáinak szívbemarkoló leírásai veszik át. Más lesz a címzett is: eleinte a Napló maga, az 1944-es évtől azonban már a vágyott, elérhetetlennek tetsző férfi. „*Te, olyan ijesztően sokat foglalkozom Veled, nem tudom, hogy ez a napló miatt van, vagy nem*” (Janikovszky, 2021, 157. old). A szöveg lányregényi jellegét igazolja, hogy a bejegyzések főképpen szinte mindig valamilyen fiú/férfi áll, mindenkor mozgatórugójuk pedig a szerelem. A szegedi korzón való andalgó séták. A túlfűtött, helyenként szeszélyes érzelmek lángolása és elhamvadása, váltakozása. „*Ha már meguntam, csak lassan szakítok, mert a Gabi nem bír velem gyorsan szakítani. (Ezt a Gabi kérte, kezet adtam rá)*” (Janikovszky, 2021, 64. old).

Utóbbiak hangsúlyos szerepe egy ideig jószerével kitakarja a tényt, hogy ezek a szerelmek egy háborús korszak háttere előtt bontakoznak ki. „*Már évek óta tombol körülöttünk a háború, mi úgy ültünk itt Európa közepén, mintha egy izgalmas futballmeccs nézői lennénk. Német–angol döntőmérkőzés az európai pályán. A két ellenfél csupán csak az elsőség kérdését akarja eldönteni egy kétfordulós (?) rangadó küzdelemmel. [...] De aztán kissé elfajult, mondhatnám, nemzetközivé vált a dolog. A közönség is a pályára sietett*” (Janikovszky, 2021, 99. old). A korábban egészségesen vegyes társadalom – amit a könyvben a felekezetet is feltüntető osztálynévsorok is igazolnak – a vészkorszak eszkalálódásával széthullik. „*A kiváló humorforrásként működő iskolai történetek, csip-csup viták, és Éva kellemes személyisége, amelynek köszönhetően az osztályban ő válik az összekötővé nem zsidók és zsidók közt, egyre inkább a háború, és egy nagy, nyomasztó szerelem kódéba burkolóznak*” (Szekeres, 2020). Kucsés Éva családja féltve őrzi az 1939-es második zsidótörvény azon passzusait, melyek értelmében Éva már nem tekinthető zsidónak. A nagymamát és több rokonát azonban, ahogy arról az 1944 karácsonyán kelt bejegyzés is tanúskodik, elhurcolják. „*[A] kislány életébe csak a gyermek prizmáján keresztül szűrődnek be ezek az elemek, kezdetben játéknak, mókás boldozásnak tűnnek*” (Polgár, 2021), az utolsó oldalakon azonban ugyanolyan súllyal határozzák meg a naplót, mint a szerelem. Mindezen hangsúlyok ugyancsak a hitelesség lényegi fokmérői, hiszen az elbeszélő nem egy tizenkét–tizenhét éves lány szerepét ölti magára, hanem eleve ebből a pozícióból szólal meg. „*De én mégis olyan beképzelt alak vagyok, és azt hiszem, hogy velem annyi érdekes dolog történik, hogy azt föltétlenül szükséges megörökíteni az utókor számára. [...] [S]zegény unokáimnak kötelességük lesz elolvasni, és közben majd összenéznek és nevetnek – milyen csodabogár volt ez a Nagymama! – és lekésik a Holdra me-nő autóbust [...] Óh! Tegnap ugyan még apáca akartam lenni, de ugyebár az asszony inga-tag, és erről ugyebár én nem tehetek*” (Janikovszky, 2021, 74–75. old).

Ami a naplót olvasva a ma olvasóját többek közt zavarba ejtheti, az a szerző rendkívüli intelligenciája. Ez megmutatkozik abban a hihetetlenül kiterjedt művészetközi utaláshálóban is, amivel beszámolóit gazdagítja, mind az irodalom (Adytól Huxley-ig), zene (Puccinitől Karády Katalinig), a színjátszás, valamint a festészet berkeiből. Sok esetben szervesen beékelte intertextusokkal él, máskor az egyes utalások érzések, tapasztalatok, élmények jobb kifejezéséhez, ismerősei sikeresebb ábrázolásához szolgálnak hiperbolikus párhuzamokként, Didótól Berend Ivánig. Ami pedig mindezt áthatja, az az önfeledt humor, a helyenként cinikusan kritikus hang, a karikírozás, az önirónia – „*[A]zt hiszem, ő is karriert csinált. Hiába, aki egyszer rám néz! (Legszebb erény a szerénység!)*” (Janikovszky, 2021, 90. old) –, valamint a folyamatos önreflexiók mind az írásfolyamatra, mind a megszólalásmódra vonatkozóan. Ilyenek például a szentimentalista szakaszokra tett utalások is. A bontakozó írói lelemény lenyomataiként tekinthetünk azokra a részekre, amelyek az egyes élményeket epikus formában, esetenként konkrét alkotók jelölt stílusában közvetítik.

A szerző életrajzát illetően nem számíthatunk lekerekítettségre – azt máshol kell keresni (Komáromi, 2014) –, Kucses naplójának ugyanis természetes jellemzője a töredékesség. Ez nem csak a kezdeti szakaszon van jelen – 1938-ból ugyanis alig származik egy-egy bejegyzés, jelölve, hogy a naplóírás itt még inkább csak ötletszintű –, hanem végig jellemző marad. Némely szakaszon nap-napután, szorosan követhetjük végig a szerző élményeit, más-kor hónapok maradnak ki, amelyek sokszor markáns érzelmi, élethelyzeti váltásokkal járnak együtt. Mivel pedig ezutóbbiakra a szerző nem mindig reflektál, a szöveggel való ismerkedés egyszersmind kaland is. A befogadó feladata lesz a töredékek összefüzogetése, a hiátusok pótlása. Utóbbi eredendően hiába az életszerűség jelölője csupán – Kucses nem a naplóírás-hoz igazította mindennapjait, hanem akkor fordult a füzeteihez, amikor szükségét érezte –, de utólagosan egyfajta posztmodern szövegszervező eljárás-ként is felfogható. Ami pedig remekül kiaknázható a pedagógiai folyamatban, különféle kreatív írásos feladatok révén. Ilyen lehet a hiányos szakaszok feltöltése saját naplóbejegyzésekkel (de megtartva a szereplőket, imitálva a stílust), valamint válaszevelek megfogalmazása, alternatív forgatókönyvek alkotása Kucses el nem küldött levelei alapján.

Hasonló gyakorlatokra kínál lehetőséget a kötet multimediális jellege. A törzsszöveg mellett ugyanis a *Naplóm 1938–1944*-et Kucses Éva rajzai, a (nem csak irodalmi) kedvenceket leltározó táblázatok, az egyes fiúk/férfiak iránti vonzalom hőfokmérői ugyancsak gazdagítják. Ezek mellett a szerkesztő jóvoltából feltűnnek a Janikovszky-hagyatékból származó bizonyítványok, fényképek, gépelt költeményszengék, valamint a naplóíró által említett történelmi változásokhoz igazodó, az egyes eseményeket bővebben leíró korabeli újságcikkek is. Utóbbiak tárháza egy projektmunka berkein belül, saját kutatások révén tovább gazdagítható, amiként a fent említett zsidótörvény által a történettudomány irányába is interdiszciplináris hidakat emelhetünk. Módunk nyílnak továbbá az alapvető emberi értékek tárgyalására, például a törvényt elfogadó parlamenti ülés drámapedagógiai eszközökkel való megidézésével: egy előre meghatározott szerepek szerint szerveződő országgyűlési vita révén (N. Tóth & Petres Csizmadia, 2015, 224. old).

Janikovszky és Balássy Fanni regénye között mindenekelőtt a naplóforma és a lányregényi jellemzők mentén teremthetünk kapcsolatot. Az pedig már itt kijelenthető, hogy a lányregény végső soron időtálló. Szóljon Jane Austen archaikus nyelvén vagy használjon kortárs szlenget, főhőse viseljen többretegnyi alsós szoknyát vagy sportcsukát, a ruhatár problémái, a bálók vagy bulik, az ilyen vagy olyan családi háttér és az idealizált, vágyott szerelem mindenkor aktuálisak maradnak. Egy jelentős olvasói tábor számára legalábbis biztosan, arra pedig, hogy egy-egy szövegnek sikerül-e átlépnie e csoport határait, joggal tekinthetünk esztétikai fokmérőként is. A lányregény főhőse fokozatosan nővé érik, elfoglalja (új) társadalmi szerepét (Petres Csizmadia, 2015, 125. old), az ehhez vezető történelmi sémát pedig – a központi karakter új környezetbe kerül, félreértéseken és ismerethiányon alapuló konfliktusokba keveredik a közösséggel, szentimentális szerelmet él át, majd megoldásként feloldja az álkonfliktusokat (Bárdos, 2013b, 184–185. old) – jószerevével nem lehet megkerülni, mert a társadalmi szerveződés és az egyéni éréstény folyamat törvényszerű velejárója. Ugyanezt a sablont követik a gimnáziumi környezetre fókuszáló amerikai romantikus filmek is, végeláthatatlan sorban termelve újra a mintázatot. De hogyan lehet túllépni ezeken a kereteken?

Balássy Fanni regényének egyik válasza az, hogy az eredőket rendre reflexió tárgyává teszi. „[I]gen, szörnyen izgulok, már hogy is ne izgulnék, amikor éveken át tartó négy fal közötti romkom- és lányregény-tanulmányozás után végre élesben kell a ringbe szállnom, és a bajnoki cím a tét. Ha én bukom, Nora Ephron is bukik velem” (Balássy, 2020, 179–180. old). A klasszikus lányregény és az amerikai romantikus komédia tapasztalatai elvárásokként, az elbeszélő gondolatmenetének gerjesztőiként funkcionálnak, melyeknek a valóság jobbára ki-zökkentő ellenpontja, néha viszont megerősítője lesz. A szerző mindezt több szöveghelyen az

intermedialitás révén (McLuhan, 1999, 55. old), például a film médiumának megidézésével, annak a szövegvilág képviselte realitásra való rámontírozásával éri el (Rajewsky, 2010, 55. old). „Egy dombtetőn állok, a háttérben lágy zene, távolról közelít a kamera, vadvirágok bólogatnak, a szoknyámba belekap a szél, megpördülök, mint Julie Andrews A muzsika hangjában. A mező másik végén megjelenik ő, tornaruhát visel, a fehér póló a mellkasára tapad. [...] Gyanús, így kezdődik a legtöbb csókjelenet. Állj, állj, állj! Lekeverik a zenét, leáll a kamera. Minek ez a fantázia, ha nem vezet sehova, kérdezem. [...] Pár centi választja el az arcunkat, finoman végigsepri a kulcscsontomat a lehelete, az üvöltés erősödik, és épp, amikor az ajkunk összeérne, bumm” (Balássy, 2020, 35–36. old). Ekkor érkezik a labda. A direkt referenciaként szerepeltetett eredők, tehát a lányregény és a romantikus film ily módon történő újrahasznosítása egyszerre teszi azokat paródia tárgyává, de igazolja megkerülhetetlenségüket is. Hiszen mint két tartópillér, úgy határozzák meg a főhős és a tinédzserlányok szemléletmódját, kiegészülve a popkultúra egyéb elemeivel.

A regény a több szempontból is vízvázalótnak számító első gimnáziumi tanév időszakát tematizálja, melynek mozzanatai egyébként maradéktalanul letükrözik Bárdos fent említett sémájának tételeit, és számos első alkalmat, beavatási állomást kínálnak (László, 2021). A *Hol is kezdjem* egyfelől tehát kronologikus és keretbe rendezett, hiszen az általános iskola évfőzójától az első gimnáziumi évfőzóiig ível. „A nagyrészt többszörösen összetett mondatokból felépülő monológok lendületes áradását a függő beszédben tálalt párbeszédnek sem akasztják meg” (Kovács, 2020b), a lineáris elbeszélést azonban változatos időtechnikák tarkítják. A narratíva az érintett témákhoz kapcsolódó asszociációk, emlékezési mechanizmusok révén a távoli gyerekkorig visszanyúlóan enged rálátást a főhős életének kardinális, múltbéli eseményeire is. Olykor csak egy rövid bekezdés erejéig emlékezik vissza, máskor filmszerű vágásokkal és montázstechnikával ékel egymásba közelebbi-távolabbi eseményeket, sorakoztat fel és ütköztet egymást kioltó véleményeket. Amellett, hogy e megoldásokban újfent a képi kultúra hatása érhető tetten (Komáromi, 1999b, 232–242. old), letükrözik a fiatal lány folyamatos mérlegelését is. Az elbeszélés tehát végig múlt és jelen között oszcillál, az olvasó előtt vertikálisan és horizontálisan is tágítja a főhős világának kereteit, ezáltal pedig egyszerre számít kronologikusnak és asszociatívna.

Mivel minden fejezet egy-egy központi probléma vagy esemény köré szerveződik – ami aztán a múlt töredékeit is maga köré rendezi –, a mű ugyanolyan joggal nevezhető elbeszélésfüzérnek is, melynek történetei önmagukban is megállják a helyüket. Ez ellen csak a hónapok nevének időszakos kiírása hat az egyébként címtelen fejezetelőkön. Mindegyik rész ugyanazzal a visszatérő felütéssel, a „Kezdem ott, hogy...” formulával indít. Ezáltal az egyes szakaszokra mint a kötet címében feltett, kérdőjel nélküli kérdésre adott potenciális válaszokra is tekinthetünk (a megoldás Janikovszky Éva *Az úgy volt...* című művének eljárását idézi). Az érintett problémák a létező legszélesebb skálán sorakoztathatók föl, s ami összeköti őket, az az, hogy egy gimnazista lány életének természetes velejárói. Így fókuszálhat egy-egy rész a gólyaavatásra, a születésnapra és a házibulikra, de a fogyókúrára, a menstruációra vagy épp a bugyik kiválasztásának nehézségeire is. A szövegnek nem a drasztikus tabudöntés a célja, hanem a „cikinek” tartott témákról való természetes beszéd. Az pedig, hogy ezek pszichológiai és testi szempontból is olyannyira lányosak, éppen hogy a másik nem számára is érdekessé teheti a regényt. Hiszen az érintett problémák bármelyik lány gondoljai lehetnének. Erre vonatkozó önreflexióként tekinthetünk a főhős névtelenségére is. Noha a kötet révén a narrátor legmélyebb gondolatait, örömeit, izgalmát, veszteségeit ismerjük meg, a nevét nem, ami által a beszélő identitása és kihívásai általános érvényre tesznek szert, egyszersmind megkönnyítve a beleélést is. „Még egy csomag papírzsebkendő vagy egy doboz fülpiszkáló is arról árulkodik, ide nézzetek, orrváladékot és fülszirt termelek. Hogy lehet így nőnek maradni? Vajon Rapunzel is használ hajpakolást a töredezett hajvégekre? Csipkerózsikának is van alvás utáni

szájszaga? Belle is olyan bundás, mint a Szörnyeteg? [...] És Jázmin is kapott már eget rengető hasmenést fűszeres kajától? Ha ők nem vállalják be őszintén, nekem miért kellene?” (Balássy, 2020, 63. old).

A *Hol is kezdjem* regénypoétikájának kulcsalakzata a hiperbola, ami helyzettől függően legyen bár kicsinyítés vagy nagyítás, mindvégig a fokozott lelkiállapot kifejezésének és ezzel párhuzamosan a humornak is az eszköze. Az elbeszélő témától függetlenül mindent túlzóan értékel, él meg és közöl, mintha nyughatatlan beszédmódjában hormonjainak nyughatatlansága jutna kifejezésre. A nyelve hol szarkasztikus, ironikus és önironikus, hol kétségbeesett és öngyötrő. A folyamatos túlzás az olvasás kezdetén bár még zavaróan, látszólag az esztétikai minőség ellenében hat, a hang kitartása révén a befogadó végül épp ebben fedezi fel a Balássy-regény poétikájának magvát. A fokozott lelkiállapot fenntartása így válik a tinédzserlét hiteles kifejezésévé, mellyel azonosulva annak jobb megértéséig is eljuthat a bármilyen korú olvasó.

A narrátor már csak hasonlatai és humora révén is impozáns tudásanyagról tesz tanúbizonytságot, személyében pedig „egy magas intelligenciájú kislány igyekszik megfelelni az alacsony társadalmi elvárásoknak” (Kovács, 2020b). Retorikájában a gimnáziumi tananyag antik bölcselői, a klasszikus irodalom alakjai, a popkulturális ikonok és a romantikus filmek színésznői zavarba ejtő természetességgel egészítik ki egymást, kölcsönös alteritásuk azonban óhatatlanul újabb humorréteget generál. Igaz, utalásai inkább az X és az Y, s nem a Z és az alfa generációt meghatározó populáris alkotások felé mutatnak, ami időzavarként hat (Karafiáth, 2020). Erre a jelenségre reagál dialógus-kritikájában Kemény Zsófi is, amikor azt írja: „Popkultúrát tanít neked a könyv. [...] [De] Az én korosztályom popja a te magasod” (Kemény, 2020).

Az elbeszélés tele van ideákkal, melyek alapját a fentebb taglalt műfaji eredők szolgáltatják. Ideává magasztosulhat azonban a rajongás tárgya is. Ez lehet egy zenekar – esetünkben a *The Beatles* –, vagy épp a nagy „Ő”, aki felé minden szövegszakasz számos vektora mutat. Centrális, eszményített szerepét a szöveg azzal is kifejezi, hogy a rá utaló személyes névmások mindig nagy kezdőbetűvel szedettek. Ezáltal a személyes irodalom olyan szövegtípusai is megidéződnek, mint a napló vagy a levél, melyek a klasszikus lányregénynek is gyakori formaalapot biztosítottak (Bárdos, 2013b, 184–185. old). Az azonos fejezetkezdeteken túl az egyes szakaszokon belül felrémlő ismétlések ugyancsak a szerkesztett szövegek mintáit idézik (László, 2021). A főhőshöz hasonlóan a regény a nagy Ő névtelenségét is megtartja, ami által a karakter ugyancsak általános érvényre tesz szert. Elbeszélőnk minden tekintetben idealizálja a személyét, legyen szó tehetségről vagy jellemről, ami viszont, ha ugyancsak hiperbolaként tekintünk rá, a narrátor szavahihetőségét illetően is kérdéseket vethet fel – más témákban is.

A túlzással összefonódó humor fátylán túl azonban ott húzódnak az élet nehézségei, melyek éppúgy hitelesen kerülnek megjelenítésre. A markánsan más alapszemélyiségű szülők állandó véleménykülönbsége (pragmatikus anya vs. idealista apa), a válás és még inkább a válás utáni együttműködésük kihívásai, a szülők új útkeresése és annak lecsapódása az elbeszélőben mind tanulságosak. „A boomer generáció (azaz a közösségi médiát helytelenül használó idősebb korosztály) jelensége is központi szerepet kap a nagymama karakterén keresztül, aki azáltal válhat a társadalom aktív tagjává, hogy a Facebook-regisztráció nyomán elsajátítja a modern nyelvi kódot” (Vojnics-Rogics, 2021, 114. old). A csetlő-botló narrátor önmagával szembeni elégedetlenségének, a média által erősített testképzavarának leküzdése, az iskolai zaklatás témájába illeszkedő gúnyvideókkal való megbirkózása, a bizonytalanságtól az életcél megtalálása felé vezető kísérletei azonban mindenkor életigenlő végkifejletet hoznak. A kihívások általában parádés helyzetkomikumba torkollanak, minek során a főhős önmagát karikírozva lendül túl a nehézségeken. Az pedig már részletkérdés, hogy a farmerra húzott

„nagyibugyi”, a félbehagyott szőrtelenítés vagy épp a báli ruhát felváltó gorillajelmez jelentik-e a megoldást.

Elképzelhető persze, hogy mindez csak az emlékezésnek köszönhetően tisztul le ilyen megnyugtatóan. Önreflexióként erre utalhat a következő szakasz is: *„Hirtelen felismerem a nosztalgiában rejlő sötét erőt, amely csillogó, színes sztaniolempapírba csomagolja a kínos, kellemetlen emlékeket”* (Balássy, 2020, 175. old). Erre a szöveghelyre alapozva nyugodtan mondhatnánk: nem levelet, nem is naplót, de visszaemlékezést olvasunk. Az mindenesetre bizonyos, hogy mind jól járunk, ha tanulunk egy kicsit Balássy emlékezőstratégiájának fogásaiból. Ha pedig a diákjainkkal körbe ülve próbáljuk meg elmesélni/elmeséltetni egy kínos élethelyzetüket úgy, hogy az egyetlen kritériumunk az önkarikírozás, azt is megláthatjuk, min van még mit fejlesztenünk.

A KABÁTOMBÓL BÚJT ELŐ AZ ÉLET (LIPTÁK ILDIKÓ: CSAK NEKED AKARTUNK JÓT)

„Az ágyam kárpitja szűrős anyagból van. [...] Szerintem maradék fonalakból szőtték, így jött ki ez a káosz minta” (Lipták, 2020, 5. old) – olvashatjuk Lipták Ildikó regényének önreflexív nyitómondatát és annak folytatását. A főhős elbeszélő, Lilla fekhelyének leírása metaforikusan élete jellemzése is: szűrős, kaotikus, és a szegénység maradék fonalaiból szőtték. Lipták regénye a szó legszigorúbb értelmében hétköznapi eseményeket mesél el. Ám retorikai fogásai révén a mű minden mondatában és szavában elképesztő feszültség rejlik. Jásdi Juli minimalista illusztrációi is ennek érzékeltetése okán lavíroznak a direktség és az elvontság között, a hétköznapi helyzetekben rejlő groteszséget is érzékeltetve (Kocsis, 2020).

A regény legfontosabb szervezőmotívuma egy régi bőrkabát, amit Lilla nevelőapja kínál fel – korántsem választási lehetőségként – egy új vásárlása helyett. A ruhadarab azonban olyannyira meghatározó lesz a lány életében, mint az a bizonyos köpönyeg volt Akakij Akakijevics számára, igaz, itt eleinte nem a vágyakozással, hanem a vagányság teljes hiányával társul. Ám mire végül megszokottá válna, eltűnik, hogy az események egész sorozatát indítsa el. Jelentéktelen, mindennapi történéseket, amelyek viszont a felnőtté válásig vezetnek, mire a kabát megkerül. *„Tényleg csak neked akartunk jót. Hogy ne röhögjön rajtad mindenki”* – mondják a tolvajok, egyszersem a címet is megmagyarázva. Utóbbit leggyakrabban a szülők szájából hallja a mindenkori tinédzser, itt azonban a diáktársaktól származik. Mindez pedig arra is utal, hogy tőlük és kegyetlenségeikből legalább annyit lehet tanulni az életről. Közben viszont Lillát elönti: *„valami különös érzélem, ami hirtelen nagyon szorosan hozzákapcsol ehhez a kabáthoz. [...] Olyasmi ez, mint a szeretet. Mint ahogy az ember egy háziállatot vagy legalábbis a kisgyerekkori plüssseit kedveli. Elrabolták, meghurcolták, még meg is akarták ölni, de most itt van velem. Nem a fülénél fogva viszem a zacskót, hanem ölelem”* (Lipták, 2020, 115–116. old). A sérelmek talán felszámolnak valamilyen kötelekeket, de mindeközben újak megkötésére is ösztönözhetnek.

A mű homodiegetikus narrátora egy hetedikes lány kendőzetlen, őszinte nyelvével szól meg. Az egyszerű, rövid mondatokból építkező fogalmazásmód és az el nem túlzott, de természetes szlenghasználat mind ennek hitelességéhez járulnak hozzá. A szöveg tördelése nem sorkizárt, ami a gondolatok hullámlására éppúgy utal, mint ahogy a szöveg személyes jellegét erősítve a kézzel írt jegyzetfüzet mediális sajátosságait is magára ölti. Ezért az új oldalon induló fejezetek is az új vagy leágazó gondolatmenetek jelölői, melyek azonban továbbra is egy kronologikusan előre mozgó történetegész részei maradnak. Ezt igazolja a szakaszok címtelensége is. E megoldásokkal a mű a naplóregények hagyományaira játszik rá (Bárdos, 2013b, 184–185. old). Az elbeszélő gondolatainak mindazonáltal nem szab határt sem tér, sem pedig idő. Az egyes események, tárgyak által előhívott asszociációk számtalan retrospek-

tív visszatekintéssel gazdagítják a narratívát. Ennek köszönhetően nemcsak Lilla jelenére vonatkozóan ismerjük meg a lány legmélyebb gondolatait, hanem múltjának beszivárgó tapasztalatait az előzményekről is sokat elárulnak. Ugyanígy kerül kivitelezésre az elkalandozás, vagy az apróságokba való belefeledkezés is. Az elbeszélés ilyenformán a (tinédzser)tudat gondolatszerző stratégiáinak működésmódját is láttatja. A szerző beleélést segítő remek megoldása, hogy a főhőst csak a kötet 29. oldalán, egy dialóguson belül nevesíti. „*A formaváltás olyan helyzetbe hoz bennünket, hogy elveszik a határ a befogadó és a mesélő között, hiszen a főhős testéről és ahhoz való viszonyáról előbb tudunk meg valamit, mint a nevét*” (Parti, 2020). Addigi élményeit ezért a befogadó még inkább a magáénak érezheti, ekkorra pedig már olyan feszes kapocs alakul ki közte és a főhős, illetve annak helyzete között, hogy az olvasó továbbra is magára tudja vonatkoztatni azt (Görbe, 2021).

Az elbeszélés poétikai megoldásai Lilla mindenkori hangulatához idomulnak. Ha igazul, ha valami kellemetlen a számára, azt a szöveg az élőbeszédet imitálva érzékelteti: „*Most! Most szűnjek meg, én istenem, jó istenem!*” (Lipták, 2020, 55. old). Helyenként él az intermedialitás eszközeivel, például a filmszerűséget idézve meg a kameramozgás, valamint a ráközelítés aktusának verbalizálásával, vagy épp a levélformát a nem létező nagymamának címzett fiktív, kurzivált levéllel. Ám mindezek továbbra is csak Lilla áramló gondolatainak (naplójának) sajátos, mediálisan reflektált állomásai.

A tinédzserség a szöveg nyelvi érzékenységében és korlátaiban, de Lilla időnkénti ismerethiányában is megmutatkozik (Kocsis, 2020). Bizonyos szavakat nem ért (epeda), más-kor azok archaikusságára (veranda) vagy épp különlegességére (buklé) reflektál, megint más-kor értelmezi őket, esetleg személyes, még a gyerekkorából származó etimológiát társít hozzájuk (a „nesz” mint a „wellness” szótöve). Nyitott a humoros szójátékokra és az egymást előhívó nyelvi formációk különbségeinek taglalására, például a „nagynéni” és a „Nagy néni”, vagy az örökzöld Nusi néni esetében, „*akit magamban eleinte csak Nuni néninek hívtam, mert mindig olyan rövid szoknyát visel, hogy ki van mindene*” (Lipták, 2020, 6. old). Az ismerethiány feloldása általában a detabuizálással párhuzamosan valósul meg, ezeket azonban mindig valamilyen konkrét élethelyzet hívja elő. A felfejtés lehet spontán, alapulhat kikövetkeztetésen, de társulhat hozzá direkt magyarázat is. Utóbbira remek példa, amikor Lilla a nagynénje sportoló előéletéről érdeklődik, mivel látott egy kupát a vitrinjében, arról azonban kiderül, hogy valójában egy urna. „*Együtt aludtam egy halottal*” – érkezik aztán a retorikailag is bravúros fölismerés. – „*[D]e valamiért mégsem kavar fel, hogy egy szobában voltam vele. Nusi minden nap ott él, talán nem is gondol már arra, hogy van ebben valami furcsa, és nem az volt a célja, hogy engem összezárjon vele. [...] Most még érdekesebbnek látom a Nusit. Olyan derűs ember! Nem értem, hogy fér el benne ez a történet*” (Lipták, 2020, 85. old). A gondolatmenet az élet sötétebb tapasztalatainak megismerésére is nyitott, rugalmas tinédzser látásmód lenyomata, ahol a kíváncsiság legyőzi az idegenkedést (Peer, 2020). Ennek ellenkezőjét látjuk azonban egy rögtönzött családi látogatás során, amikor Lilla egyik barátnője arról számol be, hogy: „*Anyám elköttette magát, amikor megszülettem. [...] Utána meg megcsináltatta a mellét. Én is meg fogom az enyémet. Mivel nem kaptunk értelmezhető didikét a felmenőinktől, azt mondta anyukám, hogy ha elmúlok tizennyolc, befizetünk engem is. / Ebben a mondatban legalább három olyan szó volt, amit én még soha életemben nem használtam. Korábban nem figyeltem meg Tündi melleit, de akkor oda kellett néznom, és láttam, hogy azért mégiscsak van ott valami. Sőt, az lett az érzésem, hogy talán nagyobb is, mint az enyém. Ezek szerint az enyém sem értelmezhető? [...] Az életük, amibe bepillantottam, annyira idegen számomra, hogy hirtelen úgy éreztem, nem is beszélem a nyelvüket*” (Lipták, 2020, 97–98. old; 96. old).

Az iménti idézetekből is kitűnik a regény azon törekvése, hogy minden felmerülő kérdésről, legyen az nehéz vagy kellemetlen, feltétlenül őszintén, kitakarásmentesen szóljon. A

személyesség az elbeszélő nyitottságában, de az ódzkodásában is megmutatkozik. „*A legszívfacsaróbb talán a műben az, hogy egyáltalán nem célja szívfacsarónak lenni. Lilla olyan könnyedséggel mesél a traumáiról, mint aki már teljesen hozzászokott azok meglétéhez*” (Kaiser, 2021). A megannyi szituáció, jellem, keretrendszer és emberi működésmód (örökzöld nagynéni, régivágású-szűkmarkú nevelőapa, álszent-anyagias főbérnök, Tündi élvhajász apja) megismerése révén a világ sokrétűsége tárul fel Lilla előtt. Nem durván, de tabumentesen, számos beavatási helyzetet kínálva, mindemellett pedig görbe tükröt állítva a valóság elé, legyen szó a szegény-gazdag bipolarizációról, a szexizmusról, az iskolai zaklatásról, vagy épp a média – illetve akár a család – torzult testkép-elvárásairól. A mű rétegzettségére maradéktalanul kimeríti a duplafedelőség kritériumait. A kamaszokról és a kamaszok által látott felnőttekről szól kamaszoknak és felnőtteknek egyaránt (Kiss, 2008, 15–18. old).

A társadalomkritika mellett a regény szociális problémákkal összefonódó mélylélektani rétege is igen markáns (Lovász, 2015, 197–198. old), ami mindenekelőtt Lilla karakterének ábrázolásában, valamint az ő szereplőértékeléseiben nyilvánul meg, a problémaérzékenység azonban nem uralkodik el a mű poétikai dimenziója felett (Lovász, 2017, 251–262. old). Lilla egy alapvetően introvertált, önbizalomhiányos, az osztálytársainak és szüleinek megfelelni vágyó lány. Ezek a jellemzői azonban nem önmagukban állnak és eleve adottak, hanem a jelen és a beszivárgó emlékek tapasztalatai révén kialakult és folyamatosan megerősített tulajdonságok. Gyökereik a csonka családi háttér, a szegénység és a kiszolgáltatottság egymást erősítő hármasságáig nyúlnak, melyek Lilla gyermekkorának lényegi meghatározói voltak. Mivel a lány sem a nagyszüleiéről, sem a rokonairól nem tud semmit, joggal feltételezhetjük, hogy az anyja állami gondozásban nőtt fel (Zólya, 2020b). Lilla jellemének kialakulásában mégis két, ezektől részben függetleníthető tapasztalat, az otthoni kommunikáció és érzelmi kapcsolat hiánya játszott a kulcsszerepet. „*Anyu szeret engem, én szeretem őt, de valójában nincs is más választásunk. Nem úgy vagyunk egymással, mint néhány csaj az osztályban az anyukájával. Mi nem vagyunk »barátnők«. Soha nem mondom el neki a titkaimat, de még a fura gondolataimat sem. Amikor kicsi voltam, olyan sokszor volt csönd a lakásban, hogy mindig ki kellett találnom valamit, ami bent, a fejemben megtörte az ordító némaságot. Például azon töprengtem, hogyha nem hallgatnánk, mit mondanánk egymásnak. Lehet, hogy Anyu is épp így tett*” (Lipták, 2020, 22. old). A kommunikációhiány, a meg nem beszélés, az elhallgatás mint gát lesz jelen Lilla későbbi kapcsolatépítéseiben is, és tovább erősíti szorongásait. Jóllehet, ezek eredője éppen az, hogy hányatott előélete miatt az anya sem tanulta meg működésük, működtetésük mikéntjét. Az idézet utolsó mondata is erre utal. A végtelenített csendek a lány emlékei szerint csak a mesemondás aktusakor oldódtak fel, amikor az anya hangja is egészen mássá vált. A regényben ezen alkalmak nosztalgikus emléke vezeti el őt az irodalomhoz és a szavaláshoz, tehetségének kibontakoztatásához is. Mindez önreflexióként azonban a mese és az irodalom terápiás funkcióira is utal, ami számos tekintetben Lipták művére is áll. A szöveg mindazonáltal nem igazán dolgozik sem a pop-, sem pedig a klasszikus kultúrára vonatkozó utalásokkal. A versről, ami Lillát oly mélyen megszólítja, semmit nem tudunk meg (igaz, ez utalhat arra is, hogy mindenki szívéhez más alkotás talál utat), és mint kiderül, még a szavalóversenyre készülő diákok is csak a halott költőket tartják említésre méltónak, hiszen az élők versei még csak nem is rímelnék.

Az apáról nem esik szó a könyvben, alakja a múlt homályába vész. Metaforikusan egy palackba zárt szellem. Lilla örzi ugyanis anyja régi telefonjait, hátha a jövőben valaki elő tudja majd hívni róluk a régi fényképeket, melyeken akár az apja is szerepelhet. Ám ez csak remény, és egy újabb adalék a zárkózottsághoz. A mű több létfilozófiai kérdést is felvonultat, például az elmúlás vagy a létbizonytalanság kapcsán, a legtöbbször visszatérő érzet azonban a láthatatlanságé. Például amikor Tündi szülei ignorálják a jelenlétét, vagy odahaza sem figyelnek oda arra, amit mond. Mindezen események filozófiai fejtegetésekbe torkollanak, melyek

során a főhős saját létezését is megkérdőjelezi. De „*Lilla ezt szokja meg és ideig-óráig kényelmesnek is tartja, hiszen addig is, míg nem vesznek róla tudomást, nem vele foglalkoznak. Ez szűnik meg akkor, amikor mégis képessé válik kiállni magáért mások előtt, amikor már akár finom iróniával és humorral megfűszerezve is ki tudja mondani gondolatait, véleményét, vágyait és kételyeit*” (Zólya, 2020b). Ebben segíti fokozatosan erősödő kritikai horizontja, minek révén mások kicsinyességét, hibáit, gyengeségeit is mindinkább észleli.

A mű fontos tapasztalata a szegénység és a gazdagság bipolaritása. Ez Lilla emlékeiben a többszöri költözködéssel, a korábbi főbérletnek, majd a zsugori nevelőapának való kiszolgáltatottsággal társul (Parti, 2020). Utóbbi miatt vásárolják a legolcsóbb tejet, de ő őrizgette éveken át a padláson az anyja üresen maradt koporsóját is – hátha jó lesz még –, miután a mamát egy másikban temették el. Lilla szerény háttére önreflexív módon abban is megmutatkozik, hogy a legtöbb ismerőse kapcsán azok jó anyagi helyzetéről is szót ejt, amivel viszont saját közegének hiányosságairól is tudósít. A szegénység beismerése azonban tabunak számít. Nagy dilemmát generál például, hogy Lilla elfogadhat-e egy titokban felajánlott kabátot az egyik „jól szituált” tanárától. Az ilyen és ehhez hasonló szituációk az olvasót éppúgy folyamatos válaszadásra ösztönzik.

A pénz jelentős „háterszágként” értelmeződik akkor is, amikor az egyik osztálytárs családja az osztálynak ajándékozik egy otthonról kiselejtezett kanapét. „*Amikor az apja távozik, végignyúlik a kanapén és a cipőjét is fölteszi rá. Olyan érzésem van, hogy ez a bútor soha nem lesz az osztályé. Kinga leigáz minket, és ennek jegyében most épp elfoglalt egy nagyobb részt a teremből*” (Lipták, 2020, 34–35. old). Lilla korábbi ülőhelyét ugyanígy hódította meg, ahogy a barátnőjét is, ő pedig nem tehetett ellene semmit, hiszen kész tények elé állították. Mindezek révén betekintést nyerünk a tinédzserek hierarchiáját szervező gazdasági dimenzióba is, ami ugyancsak a felnőttek társadalmát tükrözi vissza. A pénz áttételesen a menőség alapja lesz. Nekik kívánnak megfelelni az „alsóbb rétegek”, újabb kiszolgáltatottsághorizontot teremtve önmaguk számára. Így tesz Lilla is, közben pedig ő maga éppúgy hanyagolja azokat, akik kevésbé menők, és vele egy szinten, esetleg alább állnak. A helykeresés nehézségei tehát többdimenziósak. A regény egyik legfontosabb mozzanata és tanulsága azonban ezen folyamatok felismerése, és a rájuk vonatkozó reflexiók megfogalmazása lesz, a kellő distancia kialakítása révén. Valamint annak tudatosítása, hogy egy-egy pozíció, és az azt megalapozó „háterszág” milyen könnyen meginoghat egy nagyon is hétköznapi élethelyzetváltozás, például egy válás által. „*Ahogy újra és újra odanézek, és látom, hogy milyen praktikákat vet be, hogy észrevegyük azt a szar telefont, hirtelen olyan bénának tűnik, hogy szinte megsajnálom. Feltűnik ennek a viselkedésnek a szánalmassága, és elégedettséggel tölt el, hogy én képes vagyok felismerni ezt, és a felkavaró irigységet felváltja ez a másik érzés: az elégedettség*” (Lipták, 2020, 118–119. old). Az igazi érettség ösztönző motívumai ezek. És bár Lilla élete a történet végén sem válik idillivé, ahogy maga sem hozza mindig a legjobb döntéseket, annyi biztos lesz, hogy nyitott szemmel jár, boldogul, és legyen bármilyen is a családja, azért ott van mellette, a nehézségeken túl pedig boldog pillanatai is akadnak (Péter, 2020). Csak egy kicsit jobban kell figyelni rájuk, és értékelni őket. Azt viszont Lilla már megtanulta – és vele talán mi is –, hogy ezt hogyan kell.

BEFEJEZÉS

A spekulatív fikció alakváltozatai (esetünkben Huszti szakrális szuperhősregénye és Rojik climate fictionje) már hagyományosan markáns tendenciáját adják a millennium utáni magyar ifjúsági irodalomnak, 2020-ban azonban még náluk is hangsúlyosabb lett a naplószerű, valomásos, aktualizált lányregény. Ezek a változatos időtechnikákkal dolgozó homodiegetikus narratívák nagyban magukon hordozzák a képi kultúra hatását is, és számos szöveghelyen

intermediális jelleget öltenek. Balássy a romantikus komédiák kameramozgását imitálja, Janikovszky naplójába beszivárognak a hagyaték különféle tételei, Lipták tinédzsértudatot modelláló, egyszerű vallomásait minimalista ábrák gazdagítják, de Rojik is az irodalom médiumán keresztül enged rálátást a képregények kialakulására. Az alkotások közös tapasztalata, hogy elbeszélőik tudása, viszonyításaik már nem a klasszikus (irodalmi), hanem a populáris (film, gamer) kultúrára alapoznak, amit reflexió tárgyává is tesznek.

Noha különböző frontokon, de a művek egyaránt célul tűzik ki a tabudöntést, legyen szó a lányság vagy épp a nélkülözés mindennapi kihívásairól. Kedvelik a létfilozófiai kérdéseket, de nem kívánnak borítékolt válaszokat adni – ezt az olvasóra bízják. A hit vagy önmagunk helyének megtalálásához a világban, láthatatlanságunk és bizonytalanságunk leküzdéséhez azonban e válaszok nagyban hozzájárulhatnak. Az elemzett regények nemigen dolgoznak felhőtlen befejezéssel, amivel egyszerre lesznek életszerűek, s jelzik azt is, hogy bár mindig érkeznek újabb kihívások, kitartással, öniróniával és a mindennapok kis örömeinek előtérbeállításával jó esélyünk van boldogulni. A művészetek ugyancsak remek kapaszkodóként, az önkiteljesedés és egyszersmind a terápia eszközeiként tűnnek fel a narratívákban.

A 2020-as év magyar ifjúsági irodalmának legfontosabb közös ismérveként a főhősök nyelvhasználatának önreflexív jellegét említenénk. Ez azonban nemcsak a jellemüket, hanem a világuk sajátosságait is letükrözi. Huszti szereplőinek archaikus, vulgáris és gamernyelve, Rojik főhősének töredezett beszéde, Éva korai csacsкасága, majd a háború eszkalálódásával párhuzamosan végbement elkomorulása, Balássy túlzással és Lipták őszinteséggel, egyszerűséggel átítatott tinédzserslánynyelve ennek egyaránt meggyőző példái, és egyszersmind az egyes kötetek poétikájának legmarkánsabb vonásait adják. Amellett tehát, hogy a fentiek cselekményben gazdag, dinamikus művek, hogy súlyos társadalmi (szegénység, klímaváltozás, polarizáció, manipuláció) és személyes kihívásokkal szembesítenek (megfelelési kényszer, zaklatás, kommunikációhiány, csonka családi háttér, a média torzító hatásai), s a legtöbb esetben árnyalt karakterekkel dolgoznak, nyelvészeti szempontból is igényes alkotások. Szerzőik nemcsak az ifjúság számára izgalmas történeteket, hanem szépirodalmat is írtak.

MEGJEGYZÉS

Baka L. Patrik a dolgozat írásának idején a *Nemzetközi Visegrádi Alap* ösztöndíjában (International Visegrad Fund, 2023–2024, No. 52310166), a *Tempus Közalapítvány* által gondozott *Fiatal oktatói ösztöndíjban* (2023–2024, No. HTP578JPV2024), valamint a *Kisebbségi Kulturális Alap* ösztöndíjában (Fond na podporu kultúry národnostných menšín, 2024, No. 24-211-00143 Š) részesült. A dolgozat az *Üveghegyek. Fejezetek a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomból* című kézirat részét képezi – Na tvorbu práce autor získal štipendium *Fondu na podporu kultúry národnostných menšín*. Štúdia je súčasťou rukopisu s názvom *Üveghegyek. Fejezetek a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomból* (Sklenené pohoria. Kapitoly zo súčasnej literatúry pre deti a mládež).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Balássy F. (2020). *Hol is kezdjem*. Tilos az Á Könyvek, Budapest.
- [2] Bárdos J. (2013a). A gyermekirodalom fogalma. In Bárdos J. & Galuska L. P. (Eds.), *Fejezetek a gyermekirodalomból* (pp. 11–22). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- [3] Bárdos J. (2013b). A lányregény. In Bárdos J. & Galuska L. P. (Eds.), *Fejezetek a gyermekirodalomból* (pp. 182–186). Nemzedékek Tudása, Budapest.

- [4] Böszörményi Gy. (2021). Belekukkantani egy leánykor titkaiba – Janikovszky Éva naplójáról. (2024.09.05.) *Librarius* <https://librarius.hu/2021/01/04/belekukkantani-egy-leanykor-titkaiba-janikovszky-eva-naplojarol/>
- [5] Dési J. (2000). Az úgy volt... In Janikovszky É., *Naplóm 1938–1944 (Harmadik javított és bővített kiadás)* (pp. 191–194). Móra Könyvkiadó, Budapest.
- [6] Görbe H. (2021). Segítség, felnőttem! (2024.09.05.) *Alföld online* <http://alfoldonline.hu/2021/03/segitseg-felnottem/>
- [7] Hegedüs O. (2012). *A mágia szövedéke. Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- [8] Hubby (2021a). Év Gyerekkönyve Díj 2021 – shortlistek. (2024.09.05.) *Hubby* <http://hubbyinfo.blogspot.com/2021/05/ev-gyerekkonyve-dij-2021-shortlistek.html>
- [9] Hubby (2021b). Év Gyerekkönyve Díjak – 2021. (2024.09.05.) *Hubby* <http://hubbyinfo.blogspot.com/2021/06/ev-gyerekkonyve-dijak-2021.html>
- [10] Huszti G. (2019). *Mesteralvók hajnala.* Ciceró, Budapest.
- [11] Huszti G. (2020). *Mesteralvók viadala.* Ciceró, Budapest.
- [12] Janikovszky É. (2021). *Naplóm 1938–1944 (Harmadik javított és bővített kiadás).* Móra Könyvkiadó, Budapest.
- [13] Johns-Putra, A. (2016). Climate change in literature and literary studies: From cli-fi, climate change theater and ecopoetry to ecocriticism and climate change criticism. *Wiley Interdisciplinary Reviews Climate Change*, 7(2), pp. 266–282.
- [14] Kaiser Zs. (2021). Nemlétezés-érzés. (2024.09.05.) *Kreatívek* <https://kreativek.blog.hu/2021/04/05/nemletezes-erzes>
- [15] Karafiáth O. (2020). Balássy Fanni: Hol is kezdjem. (2024.09.05.) *Magyar Narancs* <https://magyarnarancs.hu/konyv/balassy-fanni-hol-is-kezdjem-134869>
- [16] Kemény Zs. (2020). Hol is kezdjem. (2024.09.05.) *Alföld online* <http://alfoldonline.hu/2020/11/hol-is-kezdjem/>
- [17] Keresztesi J. (2011). Janikovszky-jegyzetek. *Élet és Irodalom*, LV(31), pp. 13.
- [18] Keserű J. (2015). Adalékok a fantasztikus világok építésének kérdéséhez. In H. Nagy P. & Keserű J. (Eds.), *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére* (pp. 129–135). Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.
- [19] Kiss J. (2008). *Bevezetés a gyermekirodalomba.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- [20] Kocsis K. (2020). Csak neked akartunk jót. (2024.09.05.) *Kultúra.hu* <https://kultura.hu/csak-neked-akartunk-jot/>
- [21] Komáromi G. (1999a). Mesék, meseregények, gyerektörténetek. In Komáromi G. (Ed.), *Gyermek-irodalom* (pp. 207–231). Helikon, Budapest.
- [22] Komáromi G. (1999b). Regényvilágok a kortárs ifjúsági prózában. In Komáromi G. (Ed.), *Gyermek-irodalom* (pp. 232–242). Helikon, Budapest.
- [23] Komáromi G. (2014). *Janikovszky Éva. Pályakép mozaikokban.* Móra Könyvkiadó, Budapest.
- [24] Kovács G. (2020a). Két kétségbeejtő jövőkép. (2024.09.05.) *Mesecentrum* <https://igyic.hu/mesecentrum-kritikak/ket-ketsegbeejto-jovokep.html>
- [25] Kovács G. (2020b). „Kezdem ott, hogy egy regényben azt olvastam egyszer...” (2024.09.05.) *Mesecentrum* <https://igyic.hu/mesecentrum-kritikak/kezdem-ott-hogy-egy-regenyben-azt-olvastam-egyszer.html>
- [26] László L. (2021). Időcsavar. (2024.09.05.) *Prae online* <https://www.prae.hu/article/11919-idocsavar/>
- [27] Lipták I. (2020). *Csak neked akartunk jót.* Csimota, Budapest.
- [28] Lovász A. (2015). *Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon.* Cerkabella, Budapest.

- [29] Lovász A. (2017). Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell. Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom. In Hansági Á., Hermann Z., Mészáros M. & Szekeres N. (Eds.), *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (pp. 251–262). FISZ, Budapest.
- [30] McLuhan, M. (1999 [1964]). *Understanding Media. The Extensions of Man*. MIT Press, Cambridge–London.
- [31] Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of Fantasy*. Wesleyan University Press, Middletown.
- [32] Mészáros M. (2017). Young adultként olvasni. A *Holtverseny* példája. In Hansági Á., Hermann Z., Mészáros M. & Szekeres N. (Eds.), *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (pp. 289–305). FISZ, Budapest.
- [33] N. Tóth A. & Petres Csizmadia G. Eds. (2015). *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- [34] Pagony (2020). Nem tudtam szabadulni attól a képtől, hogy megnyitom a csapot, és nem jön belőle semmi. Interjú Rojik Tamással. (2024.09.05.) *Százhold* <https://www.pagony.hu/cikkek/rojik-tamas-szarazsag-interju-klimakatasztrofa-ivoviz-climate-fiction>
- [35] Parti J. (2020). Kabátgondok. (2024.09.05.) *Mesecentrum* <https://igyic.hu/konyvajanlok/kabatgondok.html>
- [36] Peer K. (2020). Dehogyan akartatok ti jót! Kamaszlélektan szépirodalmi köntösben. (2024.09.05.) *Prae online* <https://www.prae.hu/article/11614-dehogyan-akartatok-ti-jot/>
- [37] Pethőné Nagy Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv. Az Irodalomkönyv 9–12. és az Irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12. címűt ankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó, Budapest.
- [38] Petres Csizmadia G. (2015). *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- [39] Polgár A. (2021). Korzózás, zsúrok és egy félkarú vőlegény. (2024.09.05.) *Új Szó* <https://ujsozso.com/kultura/korzozas-zsurok-es-egy-felkaru-volegeny>
- [40] Próza Nostra (2020). Emelem fityulám (Husztai Gergely: Mesteralvók hajnala). (2024.09.05.) *Próza Nostra* <http://www.prozanoistra.com/iras/emelem-fityulam-husztai-gergely-mesteralvok-hajnala>
- [41] Rajewsky, I. O. (2010). Border Talks: The Problematic Status of Media Borders in the Current Debate about Intermediality. In Elleström, L. (Ed.), *Media Borders, Multimodality and Intermediality* (pp. 51–68). Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- [42] Rojik T. (2020). *Szárazság*. Tilos az Á Könyvek, Budapest.
- [43] Steinmacher K. N. (2019). Akiket szentnek mondanak. (2024.09.05.) *Dunszt* <https://dunszt.sk/2019/10/02/akiket-szentnek-mondanak/>
- [44] Szekeres N. (2020). Rém érdekes élet. (2024.09.05.) *Magyar Narancs* <https://magyarnarancs.hu/sorkoz/rem-erdekes-élet-134838>
- [45] Tóth P. (2019). *A problémaalapú tanulás*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
- [46] Uzseka N. (2019). Husztai Gergely: Mesteralvók hajnala. (2024.09.05.) *Ekultura* <http://ekultura.hu/2019/07/31/husztai-gergely-mesteralvok-hajnala>
- [47] Vass E. (2019). Mágia kis dózisokban. Interjú Husztai Gergely íróval. (2024.09.05.) *Kulter* <https://www.kulter.hu/2019/06/magia-kis-dozisokban/>
- [48] Vojnics-Rogics R. (2021). Mozaikok egy kilencedikes lány naplójából. *Bárka*, XXIX(2), pp. 114–115.
- [49] Wolfe, G. K. (1982). *Critical Terms for Science Fiction and Fantasy. A Glossary and Guide to Scholarship*. Greenwood Press, New York.

- [50] Zólya A. Cs. (2020a). (Örök)zöld gyerekkönyvek [I.]. (2024.09.05.) *Dunszt* <https://dunszt.sk/2020/08/24/orokzold-gyerekkonyvek/>
- [51] Zólya A. Cs. (2020b). Mégiscsak létezem... (2024.09.05.) *Dunszt* <https://dunszt.sk/2020/09/21/megiscsak-letezem/>
- [52] Zólya A. Cs. (2021a). (Örök)zöld gyerekkönyvek [II.]. (2024.09.05.) *Dunszt* <https://dunszt.sk/2021/01/08/orokzold-gyerekkonyvek-2/>
- [53] Zólya A. Cs. (2021b). A békés egymás mellett élés farkastörvényén innen és túl. (2024.09.05.) *Dunszt* <https://dunszt.sk/2021/07/31/a-bekes-egymas-mellett-eles-farkastorvenyen-innen-es-tul/>

A PSZICHOANALÍZIS ÉS A SPIRITIZMUS HELYE POLÁNYI MIHÁLY GONDOLKODÁSÁBAN

Szilárd KMECZKÓ¹

ABSTRACT

THE ROLE OF PSYCHOANALYSIS AND SPIRITISM IN THE PHILOSOPHY OF MICHAEL POLANYI

Michael Polanyi published his significant philosophical works in the decades following the middle of the 20th century, the time of the so called bipolar world order. These decades were marked by the opposition between the East and West. As a scientist, Polanyi followed the evolution of Soviet science and he noted how it turned against science perceived as the search for truth without interest, which Polanyi was one of the advocates of in his time. The idea of planning science has, however, found followers in Polanyi's circle. During his investigations, it became necessary to define what can or cannot be considered as science. At this point, Polanyi's research meets with psychoanalysis, a form of knowledge claiming acknowledgment as science, as well as the phenomenon of modern spiritism, which he considers as a sub-category of differentiating between science and pseudo-science. The result is hardly acceptable and not in the least reassuring for the lay public. One of the curiosities of Polanyi's investigations is that he does not rigidly dismiss certain phenomena of spiritism. In my lecture, I would like to present this somewhat bizarre and easily misinterpreted part of Polanyi's philosophy of science.

KEYWORDS

Michael Polanyi, Sigmund Freud, psychoanalysis, spiritism, demarcation, scientific value

BEVEZETŐ

Polányi Mihály a 2. világháborút követő évtizedekben egy új ismeretelméletet dolgozott ki, amely számot tud adni a megismerést alakító, ám működésüket tekintve nem formalizálható képességekről. Megállapításai szerint a mindennapokban és a tudományban is a szigorú logikai következtetések helyett a hallgatólágos következtetések logikáját követjük. Már a megnevezés is utal rá, hogy ezekben az esetekben a megismerő képességünk összetevőinek egy része a tudat fókuszán kívülre kerül. Polányi ismeretelméletének sajátosságaiból következően ennek szükségképpen így kell lennie. A tudatos és a tudatküszöb alatti tartományokat elválasztó határ azonban nem rögzített, a különböző megismerési aktusok során a megismerés tudatküszöb alatti elemei a fókuszba kerülhetnek, míg a korábban tudatos elemek lesüllyedhetnek a tudatküszöb alá. Polányi hangsúlyozta, hogy ekkor nem a tudatos és a tudattalan freudi megkülönböztetéséről van szó. Határozottan különbséget tett a hallgatólágos tudás ismeretelmélete a pszichoanalízis között, amellyel kapcsolatban ritkán nyilatkozott meg, akkor viszont meglehetősen kritikusan. Egy szóval sem említette, hogy a freudi tanítás ösztönözte volna a kutatásai során, azonban kirajzolódik egy meglepő párhuzam. Ha Freudról elmondha-

¹ Dr. Kmeczkó Szilárd, PhD. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, Természettudományi Tanszék, kmeczeko.szilard@drhe.hu. A szöveg elkészítése idején a DRHE kutatási támogatásában részesültem. (K. Sz.)

tó, hogy a tudattalan működésére irányuló diskurzussal a megismerés tárgyává tette a megismerhetetlent a tudományban (Gyimesi, 2010), úgy Polányi a megismerési folyamatok gyökerzeténél formalizálhatatlan hatások együttes működésére mutatott rá. A tudományos kutatás tehát a gondolkodás meghatározhatatlan erőire hagyatkozik (Polányi, 1992a). Bár Polányi megkapta a kritikusaitól, hogy amit a hallgatólágos megismerés logikájának nevez, valójában már a pszichológia területéhez tartozik, hangsúlyozza azonban, hogy a tudatküszöb alatti folyamatok a tényleges, hallgatólágos következtetés során funkcionális szerepet töltenek be, s így nem csupán pszichologizáló ismeretelméletről van szó az esetében. Állást foglalt bizonyos pszichológiaiainak tartott fogalmaknak a logikában való rehabilitálása mellett, fontos felismeréseket kölcsönzött az alaklélektanból s közben fontosnak tartotta a pszichológia és a logika közötti határ fenntartását.

Polányi tudománytörténeti példatárában előfordulnak a nyugati ezotéria, főként a modern spiritizmus területéhez kapcsolódó jelenségek is, amelyek elemző bemutatását Polányi fontosnak tartotta a tudomány működése mint történeti jelenség megértéséhez. A pszichoanalízis álláspontjáról a tudományként való elfogadást tekintve hasonlóan kritikus viszonyról beszélhetünk az okkult tudományok vagy a spiritizmus vonatkozásában, mint Polányi gondolkodása és a pszichoanalízis viszonylatában, bár Polányi nyíltan nem állította, hogy a pszichoanalízis áltudomány lenne.

A szövegelemzés módszerét követve megvizsgálók néhányat a pszichoanalízis és a spiritizmus területéhez kapcsolódó tudománytörténeti példák közül, elemzem azok kontextusát, hogy jól kivehető legyen, mi is a jelentőségük a tudományfilozófiai írásokban. Bízom benne, hogy a tudománytörténeti példák vizsgálata során a felszínre kerül Polányinak a pszichoanalízissel és a spiritizmussal kapcsolatban kialakított viszonyulásának néhány sajátossága, személyes meghatározottsága.

POLÁNYI ÉS A PSZICHOANALÍZIS

Figyelemre méltó, hogy a filozófiájában a pszichológus szakma számára ösztönző gondolatokat megfogalmazó Polányi (Hall, M. H., 1992; Hall, J. A., 1992) ellenszenvvel, de legalábbis távolságtartó közönnyel viseltetett a kortárs pszichológia s azon belül is a pszichoanalízis iránt. Az életrajzi elemeket áttekintve a meglepődés csak fokozódik, ugyanis magyarázatot kíván, hogy a századelő átpsichologizált nagyvárosi polgári világában Polányi miként tudott kívül maradni az intellektuális divatként is megjelenő freudi tanítás hatásradiuszán. Amennyiben az ifjú Polányi életében lehetett egy a pszichoanalízis tekintetében ígéretesebb korai életszakasz, úgy mi távolította el később annak megértőbb tanulmányozásától?

Az elérhető források között egyedül a pszichiáter James A. Hall visszaemlékezésében találtam Polányitól származó adalékot a kérdés megértéséhez. Hall felidézi évtizedek múltán az egyik Polányival folytatott beszélgetését, amikor is Polányi megosztotta vele, hogy a „pszichoanalízis iránti közömbössége jórészt egy régi osztálytársa negatív véleményének hatása alatt alakult ki, aki később jelentős freudistává vált” (Hall, J. A., 1992, 49. old). Alexander Ferencről, a filozófus Alexander Bernát fiáról, a pszichoanalitikus pszichoszomatika atyjáról és a pszichoanalitikus kriminológia egyik megalapozójáról van szó – miként az a tiszteletére Berlinben állított emléktáblán olvasható. Ismerték egymást még a Trefort utcai Minta-gimnáziumból, mindketten ugyanabban a laboratóriumban voltak gyakornokok a medikusi tanulmányaik idején, Polányiék később a berlini években számos alkalommal látták vendégül a szintén Berlinben működő Alexandert a dahlemer otthonukban és a kapcsolatuk később sem szakadt meg (Scott & Moleski, 2005). Nehezen elképzelhető, hogy csupán az Alexanderrel kötött barátság korai időszakában elhangzott intelem hatására maradt volna elutasító a pszichoanalízissel szemben, hiszen maga Alexander sem tartott ki ennél az álláspontnál.

Polányit az ifjúkori budapesti éveiben a pszichoanalízisre nyitott, sőt kifejezetten érdeklődő családi közeg vette körül. Nem csupán az édesanyja, Polányi Cecil szalonját látogató vendégek társalgásának visszatérő témái közé tartozhattak a pszichoanalízissel kapcsolatos kérdések, hanem a családtagok közül az anyjára és Laura nővérére is nagy hatással voltak a freudi tanok. Cecil szenvedélyesen érdeklődött a pszichoanalízis iránt, 1909-ben a zürichi Bircher-Benner klinikán hónapokat töltött és analitikus gyógyzóban részesült. Kapcsolatot keresett Budapesten Ferenczi Sándorral, akinek elmesélte a zürichi tapasztalatait. Ferenczi az egyik Freudnak írt levelében beszámolt minderről és kiemelte Cecil fogékonyságát a pszichoanalízis iránt (Szapor, 2017). Bár Cecil nem lett terapeuta, előfordult, hogy ismerőseit és barátait analízisnek vetette alá, sőt a Polányi hagyatékából előkerült egy *Kunst und Psychoanalyse* című rövid írás is, amelyben Cecil a művészi hatást elemzi pszichoanalitikus nézőpontból (Vezér, 1986; Polányi C., 1986). Polányi Laura Ferenczihez szeretett volna analízisbe járni, s ehhez Freudtól kért ajánlást. Ferenczi Freudnak írt válaszleveléből derül ki, hogy a „szép szemű páciens, akit beajánlott [...] nem jött el” (Szapor, 2017, 188. old). A freudi tanítást a gyermeknevelésre alkalmazó Laura 1911 őszén rövid ideig működő kísérleti tanintézményt indított öt és hatéves gyermekek számára. Az olykor óvodaként, olykor iskolaként említett intézmény pedagógiai programjának középpontjában a világi erkölcsnevelés állt (Bálint, 2008). A Galilei Kör *Szabadgondolat* című folyóiratában publikált ugyanebben az évben egy hasonló című szöveget, melyben a hagyományos erkölcsstan, a vallás erkölcs káros és elnyomó, kényszerképzeteket eredményező hatásait bírálta Breuer és Freud eredményeire hivatkozva (Polányi L., 1986). Rövid ideig Koestler Arthur is a növendékek közé tartozott, de szülei radikálisan reformszemléletűnek ítélték a nevelési elveket, ezért gyermeküket kivették. Koestler minderről megemlékezett az önéletírásában (Koestler, 1996).

A radikális baloldali diákszerveződés, a Galilei Kör rendezvényein Ferenczi visszatérő előadó volt, de feltűnt a *Szabadgondolat* című folyóiratának szerzői között is. Polányi pedig egy ideig a Galilei Kör tudományos bizottságának a tagja volt, így nehezen hihető, hogy teljességgel elkerülte volna Ferenczi előadásait vagy szemináriumait (Csunderlik, 2017; Vezér, 1986).

Békés Vera, a kiváló Polányi kutató egy közvetett, de nagyon érdekes nyomra bukkan. Kaffka Margit *Állomások* című regényének alakjai között felismerte Polányi Cecilt (Máté Margot), Polányi Károlyt (Máté Feri) és Polányi Mihályt (Máté Jani). A ráismerés mellett szól, hogy Tóth Árpád a *Nyugatba* írt recenziójában elmarasztalja a szerzőt, hogy a regényalakok könnyen felismerhetőek, ugyanis a mintául szolgáló valós személyek empirikus jegyeit hordozzák, ezért kevésbé kidolgozottak. Kaffka regényéből tudható, hogy Máté Jani otthonosan mozog a freudi tanok területén, megházasodik, egyetemi magántanár lesz, s felhagy az pszichoanalízissel (Békés, 2008; Tóth, 1917). Mivel Kaffka meghalt az 1918-as spanyolnátha járványban, nem tudhatta, hogy miként alakult a későbbiekben a Polányiak sorsa. Az mindenestre közvetve alátámasztást nyert, hogy ifjúkorában Polányi Mihály jól ismerte Freud munkásságát, nem volt elutasító, ráadásul a közvetlen családtagjai közül többen is elkötelezték magukat a pszichoanalízis mellett. Mivel a hatások sokaságáról beszélhetünk, ezért feltételezhető, hogy aligha sikerülhetett kivonni magát élete pszichoanalitikus eszmékkel átszőtt színtereinek hatásai alól. Hogy miért váltotta fel a feltételezett kezdeti intenzív érdeklődést később a távolságtartó közömbösség, az eddigi élettörténeti adalékok nem nyújtanak kellő eligazítást.

Thomas Szasz nyomán azonban Békés Vera meg van győződve arról, hogy Freudnál az ösztönkonfliktusok mögött értékkonfliktusok, s így morális konfliktusok húzódnak meg. Ezek forrása pedig a 19. század utolsó negyedétől megjelenő és mindössze néhány évtizedes időtávon át létező nagycsalád belső életében keresendő (Békés, 2008). A Polányi család története arról tanúskodik, hogy a modernizáció hatásainak kitett nagycsalád törekény belső életének konfliktusai, különösen az apa halála után, érzékelhetően megterheltek az anya-gyermek

kapcsolatokat. Freud vizsgálódásainak empirikus anyagát az ilyen családokból érkező páciensek szolgáltatták a századforduló éveiben. Freud a szexualitás elméletén keresztül a biológiához, azaz természettudományos alaphoz kötötte a pszichoanalízist. Kérdésként adódik, hogy mennyiben tekinthetők Freud megállapításai univerzálisnak, amennyiben egy rövid családtörténeti korszak sajátos konfliktusainak értelmezéséből kiindulva alkotta meg a tanításait. A történetiség iránti érzéketlenséget pillantja meg Békés Vera Ferenczinek abban a gesztusában is, amikor egy Várnai Zseni versben megformált Cornelia-alakot elemezve a vizsgálat szempontjait kiterjeszti a két évezreddel korábban élt történeti Corneliára, a Gracchusok anyjára, aki mint büszkeséget adó ékszerekre tekintett a fiaira. Egyazon típus alá sorolja be Ferenczi mind a két esetet. Vajon a freudi tanítás születésének történeti körülményei megengedik ezt az általánosítást? Az ifjú Polányi, akinek az anyjával kapcsolatos problémákból bőven kijutott, legalábbis a Polányi Károllyal folytatott levelezés alapján ítélve – vajon eljuthatott ennek a felismerésnek a közelébe, s ez okozhatta a pszichoanalízistől való elfordulását? A feltételezés kétségtelenül csábító, s mintha Békés Vera hajlana ennek az elfogadására. Idézi ugyanis Polányinak egy dátum nélküli levelét, amelyet a tízes évek elején írtatott, s amelyből kitűnik a pszichoanalízisben való jártassága, miközben az anyjához fűződő viszonyát elemzi. Békés Vera ezt a levelet, miután bizonyítást nyert a freudi tanításhoz fűződő korai elfogadó viszony, Polányinak a pszichoanalízistől való búcsújaként értelmezi (Békés, 2008). Ha az anyához fűződő viszony és az anya családon belüli helyzetének a megértése vezetett a Freudtól való elforduláshoz, akkor alighanem az analitikus irányultságú megértési kísérlet korlátozott alkalmazhatóságával kellett szembesülnie. Az évtizedekkel később született filozófiai művekben találhatunk is olyan szöveghelyet, amely közvetett módon ugyan, de alátámasztaná ezt a feltételezést:

„A freudi rendszert talán nem fogadja el teljesen a tudomány, óriási hatása azonban, amely tudományos igényein alapul, világosan mutatja, hogy még egy nagyrészt sejtésszerű és meglehetősen homályos tan is nagyon érdekessé válhat tudományosan, ha az ember erkölcsiségével és boldogságával foglalkozik” (Polányi, 1994, I, 240. old).

Polányi jelzi ekkor, hogy a pszichoanalízis tudományként való elfogadását nem övezi konszenzus, a hatása nem az eredményein, hanem a tudományos igényein alapul, az egzaktitását pedig úgy jellemzi, hogy sejtésszerű és homályos. Ezek a megállapítások a tudományos érték meghatározása kapcsán fogalmazódnak meg. Polányi három összetevő együttes jelenlétéként értelmezi a tudományos értéket: 1. bizonyosság (pontosság), 2. rendszerszerűség (mélység, koherencia) és 3. a vizsgálat tárgyának belső érdekessége. Az első kettő tudományon belüli, míg a harmadik tudományon kívüli szempont (Polányi, 1994, I, 235. old). Alapjában véve a tudományon kívüli szempont igen magas értéke emelné tudományos szintre a pszichoanalízist. Amennyiben azt mondanánk, hogy mégiscsak a példának abba a sorába került bele a pszichoanalízis, amikor is Polányi az egyes tudományterületeken belül vizsgálja a tudományos érték összetevőinek az alakulását, akkor ne felejtjük el, hogy a következő példa a sorban a marxizmus lesz, amit Polányi még a pszichoanalízisnél is erőteljesebben bírált.

Azzal az értelmezéssel, mely szerint Polányi nem tekintené tudománynak a pszichoanalízist, szembemegy Békés Vera egy korábbi megjegyzése, hogy valójában nem Freud tanításával, hanem a pszichoanalitikus mozgalom sajátos szerveződésével, gondolati zártságával volt Polányinak problémája. Polányi 1949 során, tehát miután már búcsút mondott a kémiai kutatásoknak, recenziót írt Koestler *Insight and Outlook* című könyvéről, melyben üdvözli, hogy Koestlernél véget ért a pszichoanalízis varázsa, és már pontosan látja az analitikus gondolkodás redukcióra hajló voltát. Polányi eleven képet használva a freudi szörnyeknek a trón-

jukról való ledöntéséről ír (Szívós, 2006; Békés, 2008). Ez a bíráló jóval több attól, mintsem hogy a freudi tanításnak azt a hatását kritizálná, hogy az elmét képes rabul ejteni s mintegy dobozba zárni. Nehéz lenne elvitatni a redukció bírálatának a jelentőségét, hiszen Polányi később is a pszichológián belüli redukciós törekvések kritikusa marad. Álláspontja szerint a redukció eredményeképpen kirajzolódó emberkép hamis, s mint ilyen, megtévesztő.

Polányinál bizonyos helyzetekben nagyon nehéz megmondani, hogy ő maga mire is gondolt. Bár nem nevezte áltudománynak a pszichoanalízist, elfogadta a szakmai nyilvánosság ítéletét, ami tudománynak tekintette, a munkáiban viszont súlyos bírálatban részesítette. Ha elfogadjuk Békés Vera értelmezését, hogy a Cecilnek a tízes évek elején írt egyik levelét tekinthetjük Polányi pszichoanalízistől vett búcsújának, úgy kijelenthetjük, hogy ez a búcsú, bölcséleti munkái alapján ítélve, élethosszig tartónak bizonyult.

POLÁNYI ÉS A SPIRITIZMUS

A spiritizmus a nyugati ezotérián belül a modern okkultizmus egyik részterülete. Feltételezi a szellemi természetű lélek továbbélését a test halálát követően, és állítja a szellemekkel, azaz a transzcendenssel történő kapcsolatfelvétel lehetőségét (Gyimesi, 2011; Gyimesi, 2019). A spiritizista kutatások a 19. század második felétől a tudományos természetvizsgálat precizitásával igyekeznek bizonyítani a még feltáratlan, az ismertektől gyökeresen eltérő kommunikációs csatornák sajátosságait (Békés, 2011).

A hipnózis tudományos igényű kutatása Franz Anton Mesmer (1734–1815) animális magnetizmusként ismertté vált tanításaiból nőtt ki. Mesmer szerint az emberi testet érzékelhetetlen mágneses fluidum járja át. Az egészséges állapot akkor áll fenn, ha akadálymentes a fluidum áramlása a test minden részében. Betegség akkor lép fel, ha akadályok gátolják a szabad áramlást. Ezek elhárítása jelenti a gyógykezelést, amely történhet mágnesek segítségével, de mágnesek nélkül is. Utóbbi esetben a delejező testéből lép ki a mágneses hatás, és ez hat a betegre. XVI. Lajos 1784-ben neves tudósokat és orvosokat kért fel, hogy foglaljanak állást az animális magnetizmussal kapcsolatban, hogy valóban létezik-e a testet átjáró mágnesezhető fluidum, avagy sem. Tehát nem Mesmer gyógyító módszerét, annak hatékonyságát vizsgálták. A vizsgálat eredménye lesújtó volt. Kimutathatatlan, ezért nem létező a terápia alapját jelentő fluidum, a páciensek állapotának a javulása pedig csupán a képzeletük munkájának az eredménye. Mesmernek nem sikerült tudományként elfogadtatnia a gyógyító módszerét, azt kuruizslásnak minősítették a tudósok (Gyimesi, 2019).

Polányi írásaiban több alkalommal visszatért a Mesmer gyógy módjával kapcsolatos kálváriához mint a tudománytörténeti példatár egyik fontos eleméhez. Minden esetben példázatként vagy analógiaként használta, hogy rámutasson mennyire összetett probléma az áltudomány elhatárolása a tudománytól. Az elemzések során több fontos részlet is a felszínre került a tudomány működésével kapcsolatban. Ezekkel szembeállítva azonban búcsút kell mondanunk a tudományfejlődéssel kapcsolatos számos bevett, ám alaptalannak bizonyuló meggyőződésnek. Polányi vázlatosan áttekintette a hipnózis történetét a legkorábbi időktől, ugyanis meggyőződése volt, hogy a jelenség, amelyet a tudomány hipnózisként fogad el, a régmúlt embere számára is ismeretes volt. Azonban a tudomány félretolta ezeket a tapasztalatokat.

„Mesmer [...] megtört, eljárását megfosztották hitelétől, őt magát pedig szélhámosnak bélyegezték. Egy nemzedékkel később a hipnotizmus egy másik úttörőjét, Elliotsont, a londoni egyetem orvosprofesszorát az egyetemi hatóságok utasították, hogy hagyjon fel a hipnózissal kapcsolatos kísérleteivel, mire lemondott a katedrájáról. Körülbelül ugyanebben az időben Esdaile, az indiai kormány szolgálatában álló sebész legalább 300 nagyobb műtétet végzett hipnotikus érzéstelenítés-

sel, de az orvosi folyóiratok nem voltak hajlandók közölni beszámolóit ezekről az esetekről” (Polányi, 1992b, 144. old).

A fenti sorok azt példázzák, hogy a tudomány viszonya a tapasztalathoz jóval összetettebb, mint azt a mindennapokban gondolnánk. Szó sincs róla, hogy a tudományban az első cáfoló tapasztalat hatására elvetnének egy korábbi, alátámasztottnak vélt meggyőződést. S ez viszont is igaz. Tapasztalati bizonyítékok sora sem biztos, hogy elég egy jelenség vagy összefüggés elfogadásához. A tudomány ezek szerint nincs alárendelve a tapasztalatnak, de ez nem mond annak ellent, hogy a tapasztalat elengedhetetlen a tudományos kutatásban. A tapasztalatok inkább olyan nyomoknak tekinthetők, amelyek pl. egy elmélet elfogadása felé mutatnak. A felfedezés, az új megjelenése így túlmutat a tapasztalati tények körén. Mivel a tapasztalat kontrollja korántsem szigorú, ezért tudományos viták eredményeképpen dől csak el, hogy végül mit tekintenek cáfoló tapasztalatnak. A tudós, aki állítja felismerésének az igazságát, intellektuális erőit nem arra fogja fordítani, hogy megcáfolja az újonnan felállított elméletet, mint azt Karl Popper gondolta.

Polányi tudománytörténeti összefoglalója ezen a ponton kétfelé ágazik James Braid szerepét illetően. Az első változat 1949-ből:

„Braidet, egy manchesteri gyakorló orvost, aki valamivel korábban kezdett el a dologgal foglalkozni, mint Esadile, némileg kisebb ellenségességgel hallgatták, mert azzal kezdte, hogy Mesmer követőit támadta és megpróbálta lekicsinyelni a szuggesztió folyamatát. De még Braid művét is [...] figyelmen kívül hagyták és semmibe vették halála után még vagy húsz évig. Csak akkor fogadta el a tudományos közvélemény teljesen a hipnotizmust, amikor Charcot a párizsi Salpetrière kórházban elkezdett hipnózissal foglalkozni, azaz majdnem egy évszázaddal az után, hogy Mesmert a laikus közvélemény éljenezte” (Polányi, 1992b, 144–145. old).

A hipnózis kutatásának történetében a beszámoló ezen változata alapján James Braid nem tekinthető kulcsfigurának abban az értelemben, hogy fordulatot hozott volna a hipnózis tudomány általi elfogadtatásában. Az 1975-ben született szövegben viszont már másként látja Braid tudománytörténeti jelentőségét.

„[E]gy évszázaddal Mesmer után – amikor Braid a hipnózis koncepciójával újrafogalmazta a mesmerizmust – lehetett azonosítani és fantasztikus tévedéseitől elkülöníteni Mesmer művének igazságtartalmát” (Polányi, 1992c, 252. old).

Az utóbbi idézet a *Mítoszok igazsága* című írásból származik. A mesmerizmus értékelésének a tudomány történetében bekövetkezett változását a mítoszokhoz fűződő viszonnal állítja párhuzamba Polányi. Káros magatartásnak ítéli ugyanis, amennyiben a mítoszokat a bennük előforduló tudománytalan állításokra hivatkozva tolnánk félre, elutasítva ezzel a bennük rejlő mély bölcsességet, az eredetmítoszok által közvetített szemléletet. Az archaikus szemlélet szembeállítás a kozmosz modern tudományos szemléletével olyan feszültséget jelenít meg, ami Polányi gondolkodásának egyik ösztönzője. Mesmer tanításában is együtt jelentek meg a téves, tudománytalan elemek a mély felismeréssel. Az elfogadáshoz azonban szükség volt a tanítás újrafogalmazására, amit Braid végzett el, és nyitotta meg az utat a hipnózis mint precízen leírható jelenség tudomásul vétele előtt, ami immár a tudományos kutatás egyik legitim területévé válhatott.

A hipnózis recepciójának története azt példázza, hogy a mély felismerés és a tévedés gyakran összekapcsolódva jelenik meg a tudomány történetében. Egy tanítás korai támogatói a nyilvánvaló tévedések ellenére fogadják el, bízva benne, hogy a jövőben sikerül újrafogalmazni az elméletet, amit követően mindaz, ami az elméletben igaz, immár megtisztítva várja a tudományos közvélemény jóváhagyását.

BEFEJEZÉS

Az ifjú Polányi pszichoanalízishez fűződő viszonyában beállt változás, illetve annak a vizsgálata fiatalkori élettörténeti események megértéséhez visz közelebb. Freud tanításának későbbi tartós elutasítása viszont Polányi tudományszemléletének megértését mélyíti el. Miként a pszichoanalízis és az elfogadott tudomány tekintetében felmerült a demarkáció kérdése, hasonlóképpen merült fel a spiritizista tanok és a pszichológia, ennek részeként pedig a pszichoanalízis vonatkozásában is. A demarkációs folyamat dinamikus jellegére mutat rá a tudománytörténeti vizsgálat, ami felszínre hozza tudomány és tapasztalat jóval összetettebb viszonyát, mint amelyet a laikusok feltételeznének egy populáris tudománykép alapján.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1.] Bálint Á. (2008). A mezítlás óvodások. Polányi Laura kísérleti pedagógiája. *Thalassa* 19(3), 53–62.
- [2.] Békés V. (2008). A Polányi család és a pszichoanalízis kezdetei. In Erős F., Lénárd K. & Bókay A. (Eds.), *Typus Budapestiensis: Tanulmányok a pszichoanalízis budapesti iskolájának történetéről és hatásáról* (pp. 15–52). Thalassa Alapítvány.
- [3.] Békés V. (2011). A modern okkultizmus és az emberiség narcisztikus sérülései. *Imágó Budapest* 1[22](4), 55–70.
- [4.] Csunderlik P. (2017). *Radikálisok, szabadgondolkodók, ateisták. A Galilei Kör története (1908–1919)*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- [5.] Gyimesi J. (2010). Határmunkálatok a pszichoanalízis történetében. In Kutrovács G., Láng B. & Zemlén G. (Eds.), *Határmunkálatok a tudományban* (pp. 21–33). L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest.
- [6.] Gyimesi J. (2011). *Pszichoanalízis és spiritizmus*. Typotex Kiadó, Budapest.
- [7.] Gyimesi J. (2019). *A szellemektől a tudattalanig: Tudomány, áltudomány, pszichoanalízis*. L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest.
- [8.] Hall, J. A. (1992). Polányi és a pszichoanalízis. *Polanyiana* 2(3), 49–54.
- [9.] Hall, M. H. (1992). Beszélgetés Polányi Mihállyal. *Polanyiana* 2(3), 21–34.
- [10.] Koestler, A. (1996). *Nyílveessző a végtelenbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- [11.] Polányi C. (1986). Művészet és pszichoanalízis. In Vezér E. (Ed.), *Írástudó nemzedékek: A Polányi család története dokumentumokban* (pp. 43–45). MTA Filozófiai Intézet – Lukács Archívum, Budapest.
- [12.] Polányi L. (1986). Világi erkölcsitanítás. In Vezér E. (Ed.), *Írástudó nemzedékek: A Polányi család története dokumentumokban* (pp. 60–63). MTA Filozófiai Intézet – Lukács Archívum, Budapest.
- [13.] Polányi M. (1992a). Logika és pszichológia. In Nagy E. & Újlaki G. (Eds.), *Polányi Mihály filozófiai írásai I.* (pp. 112–154). Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- [14.] Polányi M. (1992b). A tudományos meggyőződések természete. In Nagy E. & Újlaki G. (Eds.), *Polányi Mihály filozófiai írásai II.* (pp. 139–160). Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

- [15.] Polányi M. (1992c). A mítoszok igazsága. In Nagy E. & Újlaki G. (Eds.), *Polányi Mihály filozófiai írásai II.* (pp. 234–254). Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- [16.] Polányi M. (1994). *Személyes tudás: Úton egy posztkritikai filozófiához.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- [17.] Scott, W. T. & Moleski, M. X. (2005). *Michael Polanyi: Scientist and Philosopher.* Oxford University Press, Oxford.
- [18.] Szapor J. (2017). *A világhírű Polányiak: Egy elfelejtett család regényes története.* Aura Kiadó, Budapest.
- [19.] Szívós M. (2006). *Koestler Arthur: Tanulmányok és esszék.* Typotex Kiadó, Budapest.
- [20.] Tóth Á. (1917). Kaffka Margit új regényeiről. *Nyugat* 22. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00234/07052.htm>
- [21.] Vezér E. (1986). A Polányi család. In Vezér E. (Ed.), *Írástudó nemzedékek: A Polányi család története dokumentumokban* (pp. 5–25). MTA Filozófiai Intézet – Lukács Archivum, Budapest.

BRO GOZH MA ZADOÙ – ŐSEIM RÉGI FÖLDJE

Eszter Anna NYÚL¹

ABSTRACT

BRO GOZH MA ZADOÙ – OLD LAND OF MY FATHERS

Understanding each other's concepts of national identity is necessary not only between countries but also within countries. An example is the Brittany region (France), where the sense of local identity is very strong. This regional group identity is understood differently in France and Hungary. In the Hungarian understanding, Bretons are considered an indigenous national minority living in France, whereas in France, legally recognized nationalities do not exist. This paper and presentation analyze Bro Gozh Ma Zadoù (the Breton anthem) using the concepts of civilization and culture as presented in Norbert Elias's book „The Process of Civilization”. The Breton anthem was translated into Hungarian for this analysis. The study presents the methods, dilemmas, and difficulties involved in this process. Our research shows that within French conception of civilization, Breton identity aligns with the concept of culture.

KEYWORDS

Breton anthem, Norbert Elias, culture, translation, local identity

BEVEZETŐ

A Bro Gozh Ma Zadoù a walesi himnusz breton változata. A zenéjét 1858-ban a walesi James James szerezte, eredeti szövegét édesapja, Evan James bárd írta (Eisteddfod, 2024). Dallámát és tartalmát más kelta eredetű népek is magukénak érezték, ezért igen hamar korn és breton nyelven is énekelni kezdték, és himnuszuk lett. A breton szöveg körül bizonytalanság van, hogy történt-e plagizálás. (Le Télégramme, 2010)

Az elterjedt breton verset François Jaffrennou (Taldir, 1879–1956) 1898-ban jelentette meg egy katolikus lapban. Sokat merített az eredeti walesi szövegből, de a hasonlóság William Jenkyn Jones walesi lelkész fordításával igazán nagy, aki 1895-ben azt egy protestáns énekeskönyvben jelentette meg. A kettőjük közötti vitában a kiadó François Jaffrennou-nak adott igazat, de a mai napig vannak a sajtóban is megjelenő kétkedő hangok (Loncke, 2022).

François Jaffrennou személye megosztó, Varzhed-ként (breton vándorénekes) a Taldir nevet viselte és a kelta világhoz tartozóként definiálta magát (Williams, 2021). Munkássága elismeréseként a francia becsületrend birtokosa, ám a második világháború idején a Vichy kormányt támogatta. 1942-től a Bretagne-i Konzultatív Bizottságnak tagja volt a rezsim bukásáig, remélve, hogy az különleges státuszt ad Bretagne-nak (Chartier, 2022). A breton függetlenedés eszméjéhez köthető kollaboráns múltja miatt nem szívesen emlegetik. Óvatosak a megemlékezésével, mert személye árthatott és még napjainkban is árthat a breton identitás francia megítélésében (Gicquel, 1960).

A kelta népeket összekötő és a breton hazaszeretetet kifejező éneket a bretonok már 1903-ban himnuszuknak választottak (Delanoë, 2022), de hivatalosan csak a covid járvány után, 2021-ben lett Bretagne régió himnusza. A zenemű hivatalos verzióját is elkészítették

¹ Dr. Nyúl Eszter Anna LLM, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Francia Tanszék (tanársegéd), PTE TTK Geopolitikai program PhD hallgató, nyul.eszter.anna@pte.hu

erre az alkalomra, és CD formájában oktatási és kulturális intézmények rendelkezésére bocsátotta a Regionális Tanács (Delanoë, 2021; Région Bretagne, 2021). Korábban már országosan ismert, híres breton zenészek népszerűsítették, szövegét bretonul éneklük (BreizhEoMaBroVEVO, 2017). Bizonyára többen tudják magát a dalt, mint ahányan beszélnek a nyelvet.

Norbert Elias meglátása szerint az egyén beleszületik a kultúra vagy civilizáció európai fogalmába, azzal azonosítja magát (Elias, 1987). A bretonok évszázadok óta élnek a francia civilizációban és a breton kultúrában, mind a kettő hat rájuk, dolgozik bennük. Nem kell e kettőnek megütköznie egymással, de például az első világháború során a német kultúra ellen az angolok a civilizáció nevében szálltak szembe (Elias, 1987, 107. old). A szavak mögött olyan szempontok bújnak meg, amelyekben megragadható a két felfogás közötti különbség. Elias módszerét alkalmazva szeretnénk volna jobban megérteni a kétféle értékválasztás együttlélését. Miről szól a Bro Gozh Ma Zadoù, és milyen nemzetfelfogást közvetít annak, aki a himnusz szövegét érti bretonul? A Bro Gozh Ma Zadoù első olvasatra is az Elias-i kultúra fogalmával mutat egyezést, de szeretnénk volna Kölcsey és Vörösmarty műveihez hasonlóan Jaffrennou versét is a korábbiakban már alkalmazott elemzési módszerrel megvizsgálni.

KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás az Elias-i nemzetfelfogást vizsgálta a breton himnusz teljes szövegében. Ehhez a Bro Gozh Ma Zadoù szövege készült el a megértéshez szükséges magyar interpretációban, majd annak elemzése következett Elias szempontjai szerint. Ezeket a kétezres évek elején Wessely öt csoportba sorolta, és amiket mi most tovább gondolva, értelmezést segítő hat kérdésként tettünk fel a szöveg vizsgálatakor (Elias, 1987; Wessely, 2003, 8. old). A kvalitatív tartalomelemzés után a szövegből kinyert információk összehasonlító vizsgálata következett, amely megmutatta, hogy milyen hangsúlyos elemei vannak a breton nemzetfelfogásnak. Miután a vers több nyelven és fordításban is rendelkezésre állt, így az eltérő jelentésárnyalatok is összehasonlíthatóvá váltak. Arra azonban e tanulmány nem vállalkozik, hogy a versfordítások okát keresse, ezért csak pár helyen tér ki az eltérések okaira. A kutatás a breton nyelvű szövegre kívánt fókuszálni.

Kérdés volt, hogy milyen nyelven vizsgálható a vers, amely bretonul megszólaló regionális himnusz. A breton szöveg elemzéséhez a legegyszerűbben a francia és angol fordítások állnak rendelkezésre. Mivel Bretagne Franciaország része, ezért a breton himnusznak több francia fordítása is van, és azok eltérnek egymástól (Bretagne découverte, 2024; Le Télégramme, 2024; Le blog du Comité Bro Gozh ma Zadoù, 2024). Jelentős különbség van közöttük, ez pedig arra utal, hogy a fordításoknak nem sikerült teljes mértékben átadniuk a breton mondatok üzenetét, valaki mindig érzett pontatlanságot abban. Ez az elemzés szempontrendszerében olyan fontos eltérésekhez vezethetett volna, amit nem szeretnénk volna elkövetni, ezért tisztázást igényelt a himnusz mondanivalója. Az is kiderült eközben, hogy francia nyelven a versben található érzelmi töltet nem tud annyira érvényesülni, mint bretonul. Ezért is érezhették a breton szervezetek és internetes oldalak szükségét annak, hogy egymástól eltérően, másféleképpen fordítsák le, mert valami mindig kimaradt francia nyelven a breton himnusz üzenetéből.

Az angol fordítás volt még breton oldalakon elérhető, így abból reméltük ezeknek a rétegeknek a megtalálását, de hamar gyanússá vált, hogy vagy a francia szöveg fordításáról van inkább szó, vagy hasonló helyzetekben jelent gátat a breton nyelv az angol és francia fordítás számára (NHU, 2023). Ekkor kezdődött el a breton szavak megkeresése és összevetése a francia és angol fordítással, hogy előjöhessenek az eltérések és megtalálhatóak legyenek a megfelelő magyar szavak. Ahol az angol és francia szavak egymástól eltérők voltak, ott kerestük rá a

magyarázatot, és ahol magyarul más kifejezést kaptunk a breton szóra, mint ahogyan az a francia és angol versfordításban állt, ott az adott breton szó nyomába eredtünk. Az elsődleges cél a Bro Gozh Ma Zadoù -ban rejlő üzenet megértése volt, ez egy-egy szó kapcsán messzire, mélyebb jelentésrétegekig elvezetett.

Bár az angol és a francia is világnyelv, így nemzetközi közvetítésre alkalmasnak gondoljuk őket, viszont Elias-i értelmezésben civilizációs nemzetek nyelvei. Problémaként merült fel, hogy lehetséges-e az Elias-i kultúra nemzetfelfogását civilizációs nyelv eszköztárával valós mélységében megismerni? Emiatt a breton himnusz német fordítását is kerestük és sikerült is azt megtalálni, de már csak a magyar vers elkészülte után (Kolboom, 2016). A német versfordítót a szöveg nem jelölte. A fordítás megoldásai nagyon hasonlóak a magyarhoz, de az interpretációk, ne feledjük, hogy versről van szó, nem fedik teljesen egymást. Tekintettel arra, hogy magyarként a német nyelvet hétéves koromtól kezdve német nemzetiségi általános iskolában sajátítottam el, ezért úgy vélem, hogy későbbi kutatásokhoz a német vers kapcsán a rám kifejtett hatásáról is érdemes beszámolnom.

Hiába a francia nyelv elsődlegessége idegen nyelvként az életemben, a német versfordítás jobban hatott a lelkemre, mélyebbre vitte a breton himnusz üzenetét. Hogy ez abból fakad, hogy a francia és angol fordításokhoz képest a német versfordító interpretációja pontosabb, vagy mert igazabbnak hat egy Elias-i értelemben vett kultúra értékválasztásait választó nép nyelvén találkozni vele, nem tudom. De igazabbnak és jobban sajátomnak éreztem.

1. táblázat: *Bro Gozh Ma Zadoù* (F. Jaffrennou költeménye és Nyúl E. A. fordítása)

Bro Gozh Ma Zadoù	
Ni, Breizhiz a galon, karomp hon gwir Vro ! Brudet eo an Arvor dre ar bed tro-dro. Dispont kreiz ar brezel, hon tadoù ken mat, À skuilhas eviti o gwad. Refrén: O Breizh, ma Bro, me 'gar ma Bro. Tra ma vo mor 'vel mur 'n he zro. Ra vezo digabestr ma Bro ! Breizh, douar ar Sent kozh, douar ar Varzhed, N'eus bro all a garan kement 'barzh ar bed, Pep menez, pep traonienn, d'am c'halon zo kaer, Enne kousk meur a Vreizhad taer ! Ar Vretoned 'zo tud kalet ha kreñv, N'eus pobl ken kalonek a zindan an neñv, Gwerz trist, son dudius a ziwan eno, O ! pegen kaer ec'h out, ma Bro ! Mar d'eo bet trec'het Breizh er brezelioù bras, He yezh a zo bepred ken beo ha bizkoazh, He c'halon birvidik a lamm c'hoazh 'n he c'hreiz, Dihunet out bremañ, ma Breizh ! (François Jaffrennou, 1898)	Mi, bretonok, igaz honunkat a szívünk élteti! Széles világ tenger mosta partját, Arvort ismeri. A dúló háborúban oly jó apáink merészen Vérük adták érte készen. Refrén: Ó, Bretagne hazám, szeretett hazám, A tenger falként vesz körül. Bár lennél szabad hazám! Bretagne, ősi szenteké és bárdoké e föld, A világon nincs hely más, mit így szerethetek, Szívemnek kedves völgyek és hegyek, Mennyi kitartó breton alszik bennetek! A bretonok konok és erős emberek, Nincs bátrabb nép az ég alatt, a föld felett, Szomorú gwerz, vidám dal itt megterem, Ó, mily szép hazám vagy nekem! Még ha össze is törték a nagy háborúk, Nyelve most is él, mint hajdanán, Középen hő szíve még ott dobog, Most ébredtél fel, Bretagne hazám! (ford. Nyúl Eszter Anna, 2024)
We, Bretons of the heart, love our true country! Armor is famous around the world. Fearless in war, our great ancestors Shed their blood for it.	Wir Bretonen lieben unser wahres Land von ganzem Herzen! Das Arvor (= Küstenregion) ist in der ganzen Welt berühmt. Unerschrocken vergossen inmitten des Krieges unsere guten

Refrén: O Brittany, my country, how I love my country. The sea is like a wall which surrounds it. Let my country be free! Brittany, land of the old saints, land of the bards, There is no other country in the world which I love so much; Each mountain, each valley is dear to my heart. More than one Breton hero sleeps there. The Bretons are tough and strong people. No people under the skies are as brave. Sad lament or pleasant song are born inside them. O! How beautiful you are, my homeland! Though Brittany was conquered in war in the past, Your language still remains alive, Its burning heart beats forever. You are now awake, my Brittany (NHU, 2023)	Väter für es ihr Blut. Refrén: Oh, Bretagne, mein Land, ich liebe mein Land So wie das Meer es wie eine Mauer umgibt. Mein Land soll befreit sein! Bretagne, Land der alten Heiligen, Land der Barden, es gibt kein anderes Land auf der Welt, das ich so liebe, Jeder Berg, jedes Tal ist meinem Herzen teuer, In ihnen schlafen viele tapfere Bretonen! Die Bretonen sind harte und starke Leute; Es gibt sonst kein so beherztes Volk unter dem Himmel, Traurige Moritaten, fröhliche Lieder keimen in ihnen, O! Wie schön du bist, mein Land! Auch wenn die Bretagne in den großen Kriegen besiegt worden ist, ist ihre Sprache noch so lebendig wie eh und je, Ihr heißes Herz schlägt noch immer in ihrer Mitte, Jetzt bist du erwacht, meine Bretagne! (Sachsen-Bretagne, 2016)
Nous, Bretons de cœur, nous aimons notre vrai pays ! L'Armor est renommée à travers le monde. Sans peur au cœur de la guerre, nos ancêtres si bons Versèrent leur sang pour elle. Refrén: Ô Bretagne, mon pays, que j'aime mon pays Tant que la mer sera comme un mur autour d'elle. Sois libre, mon pays ! Bretagne, terre des vieux Saints, terre des Bardes, Il n'est d'autre pays au monde que j'aime autant, Chaque montagne, chaque vallée est chère dans mon cœur. En eux dorment plus d'un Breton héroïque ! Les Bretons sont des gens durs et forts, Aucun peuple sous les cieux n'est aussi ardent. Complaintes tristes ou chants plaisants s'éclosent en eux. Ô ! Combien tu es belle, ma patrie ! Si autrefois, Bretagne, tu as fléchi durant les guerres, Ta langue est restée vivante à jamais, Son cœur ardent tressaille encore pour elle. Tu es réveillée maintenant ma Bretagne ! (Le Comité Bro Gozh ma Zadoù, 2021)	Nous, Bretons de cœur, aimons notre vrai pays ! Renommé est l'Armor à travers le monde. Bravement au milieu de la guerre, nos père si bons, Versèrent pour elle leur sang. Refrén: Ô Bretagne, mon pays, j'aime mon pays, Tant que sera la mer comme un rempart autour d'elle, Sois sans chaînes mon pays ! Bretagne, terre des vieux saints, terre des bardes, Il n'y a pas d'autre pays au monde que j'aime autant. Chaque mont, chaque vallée, à mon cœur est superbe, Là repose plus d'un Breton ardent ! Les Bretons sont des gens robustes et forts ; Il n'y a pas de peuple plus courageux sous les cieux. Complaintes tristes, chansons charmantes germent là, Ô que tu es beau, mon pays ! Si la Bretagne a été vaincue dans les grandes guerres, Sa langue est toujours aussi vivante que jamais. Son cœur ardent bat encore dans sa poitrine, Tu es désormais réveillée, ma Bretagne ! (Bretagne découverte, 2024)

Forrás: saját szerkesztés és a magyar fordítás első közlése

A Bro Gozh Ma Zadoù magyar nyelvre fordítása

A fordításhoz igénybe vettem a rendelkezésemre álló lehetőségeket, használtam hozzá a francia és az angol változatokat, és ahol szükségét éreztem, ott a breton-francia szótár használatán túl, további példákat kerestem, és gépi szövegfordításokat végeztem példamondatokkal a nyelvek között.

2. táblázat: táblázat: Bro Gozh Ma Zadoù (breton, magyar, francia és angol változatok)

Breton	Magyar	Francia	Angol
Ni	Mi	Nous	We
Breizhiz	bretonok	Bretons	Bretons
a galon	szívből	de cœur	of heart
karomp	szeretjük	aimons	love
hon	mi	notre	our
gwir	valódi	véritable	true
Vro	haza	patrie	country
Brudet	híres	renommée	renowned
eo	van	est	is
an Arvor	az Arvor (tengerpart)	l'Arvor	the Arvor
dre	keresztül	à travers	through
ar bed	a világ	le monde	the world
tro-dro	körül	autour	around
Dispont	bátran	bravement	bravely
kreiz	közepén	au cœur	in the heart
ar brezel	a háború	de la guerre	of the war
hon	mi	nos	our
tadoù	apák	ancêtres	ancestors
ken mat	olyan jó	si bons	so good
À skuilhas	ontották	ont versé	have shed
eviti	érte	pour elle	for it
o gwad	vérüket	leur sang	their blood
O Breizh	Ó Bretagne	Ô Bretagne	Oh Brittany
ma Bro	hazám	mon pays	my country
me	én	je	I
'gar	szeretem	aime	love
ma Bro	hazám	mon pays	my country
Tra ma vo	Amíg lesz	Tant que sera	As long as the
mor	tenger	la mer	sea
'vel	mint	comme	like
mur	fal	mur	wall
'n	körülötte	autour d'elle	around it
he	ő	elle	it
zro	körül	autour d'elle	around it
Ra vezo	Legyen	Que soit	Let be
digabestr	szabad	libre	free
ma Bro	hazám	mon pays	my country
Breizh	Bretagne	Bretagne	Brittany

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Language and Literacy Sections

douar	föld	terre	land
ar Sent	szentek	des saints	of saints
kozh	ősi	vieux	old
ar Varzhed	költők	des bardes	of bards
N'eus	Nincs	Il n'y a pas	There is no
bro	ország	pays	country
all	más	autre	other
a garan	amit szeretek	que j'aime	that I love
kement	ennyire	autant	as much
'barzh	belül	dans	in
ar bed	a világ	le monde	the world
Pep	Minden	Chaque	Every
menez	hegy	montagne	mountain
pep traonienn	minden völgy	vallée	valley
d'am	számomra	à mon cœur	to my heart
c'halon	szív	cœur	heart
zo	van	est	is
kaer	szép	superbe	beautiful
Enne	Bennük	En eux	In them
kousk	nyugszik	dorment	rest
meur	sok	nombreux	many
a Vreizhad	breton	Breton	Breton
taer	bátor	ardent	brave
Ar Vretoned	A bretonok	Les Bretons	The Bretons
'zo	vannak	sont	are
tud	emberek	gens	people
kalet	kemény	durs	hard
ha	és	et	and
kreñv	erős	forts	strong
N'eus	Nincs	Il n'y a pas	There is no
pobl	nép	peuple	people
ken	olyan	plus	more
kalonek	bátor	courageux	courageous
a zindan	alatt	sous	under
an neñv	az ég	les cieux	the heavens
Gwerz	ballada	Complaintes	Laments
trist	szomorú	tristes	sad
son	dal	chansons	songs
dudius	vidám	plaisants	pleasant
a ziwan	fakad	germent	sprout
eno	ott	là	there
O	Ó	Ô	Oh
pegen	milyen	combien	how
kaer	szép	belle	beautiful
ec'h out	vagy	tu es	you are
ma Bro	házam	mon pays	my country
Mar	Ha	Si	If

d'eo	ő az	autrefois	formerly
bet	volt	a été	was
trec'het	legyőzött	vaincue	defeated
er	benne	dans	in
brezelioù	háborúk	guerres	wars
bras	nagy	grandes	great
He	Az ő	Sa	Its
yezh	nyelve	langue	language
a zo	él	est	is
bepred	mindig	toujours	always
ken	mint	aussi	as
beo	élő	vivante	alive
ha	és	et	and
bizkoazh	örökké	jamais	forever
He	Az ő	Son	Its
c'halon	szíve	cœur	heart
birvidik	életeli	ardent	ardent
a lamm	dobog	bat	beats
c'hoazh	még	encore	still
'n	benne	en elle	in it
he,	az ő	son	its
c'hreiz	közepe	centre	centre
Dihunet	Felébredt	Réveillée	Awakened
out	vagy	tu es	you are
bremañ	most	maintenant	now
ma Breizh	Bretagne-om	ma Bretagne	my Brittany

Forrás: saját készítés

Miután a német fordítást is sikerült fellelni, azzal is összevettem az akkor már késznek vélt verset. A német változat Arvor megjelenítésére bátorított a szövegben, korábban hajlottam arra, hogy csak tengerpartot írjak, de éreztem, hogy így a földrajzi név többletinformációja és a kötődés elveszik (Larousse, 2024). Az angol és francia fordításban Armor-ként is szerepelt a himnuszban, de a magyar szövegben a neve Arvor maradt.

Illetve a német refrénben használt „sollen” ige miatt („Mein Land soll befreit sein!”), arra kerestem a választ, hogy mi lehet az eredeti breton szöveg célja: felszólítás vagy kívánság? A breton „ra” számomra a vágyakozást jelentette, de ez sem a francia, sem az angol szövegben nem jelenik meg, és a német sollen ige „kell” jelentése szintén más hangulatot ad, mint az én óhajtó mondatom. Elbizonytalanított, hogy mi lenne a hűségesebb fordítás. Nem mindegy, hogy „szabadnak kell lennie”, hogy „szabad legyen, vagy „bár lenne szabad” a fordítás, és kitől várja azt a költő.

Tisztázni kellett pár kifejezés esetén, hogy milyen irányban keressem a megfelelő magyar kifejezést rá. Ilyen a „gwir” szó, a „valódi” vagy az „igazi” szóval adható át a jelentése a versben? József Attila segített a kérdésben: „apám szájából szép volt az igaz.” A breton vers annyiszor énekl meg a táj szépségét, hogy az érzés és a táj együttesen jelenik meg az „igaz hazám”-ban, akár az igaz szerelemben.

A „brudet” szónál fontos volt megtudni, hogy mi a célja a szónak, a „híres” szóval fordítás megfelelő-e. Miért is híres? – tettem fel a kérdést. Milyen érzelm társul hozzá? A tisztelet és megbecsülés áll mögötte vagy az ismertség? Megtudható vajon ez, és ha nem derül

ki, akkor elszabad-e dönteni? Végül olyan megoldást alkalmaztam, amiben mindkettő lehetőség benne van.

A következő dilemma és megoldása a legkedvesebb számomra, mert úgy vélem, hogy egy kifejezés mélységét sikerült breton szívből magyar szívbe átmenteni. A „dre ar bed tro-dro” leginkább a keresztül–kasul vagy széltében – hosszában kifejezések ötvözte a „nagy világ körül”. De ez nagyon hosszú lett volna, illetve a játékosága nem illet volna a himnuszhoz, de mégis érzékletes szófordulatra volt szükség. Ezért is volt öröm, hogy a magyar népdalokból és magyar népmesékből ismert „széles világ” kifejezés viszont itt remekül alkalmazható.

Megértést igényelt az is, hogy mi a különbség a „Vro” és „Bro” szavak között. A legtöbb esetben ugyanolyan az alkalmazásuk, mind a kettő jelentése „terület” és „haza”, de csak a „Bro” használatos „ország” értelemben is. A „Vro” a régiesebb kifejezés, ezért abban a magyar „hon” megfelelőjét láttam. A „Vro” szó a breton kultúrában gyakran kapcsolódik a helyi identitás és hovatartozás érzéséhez. Amikor valaki a „Vro” szót használja, nem csupán egy földrajzi területre utal, hanem arra a közösségre, kultúrára és hagyományokra is, amelyeket az a hely képvisel. „Vro Breizh” nemcsak Bretagne területét jelenti, hanem annak kultúráját, nyelvét és szellemiségét is. A függetlenségi törekvések esetén is „Vro” a használatos. Mivel franciául mind a kettőt „pays”, azaz országgént fordítják, így az olyan nevek, mint például a „Ti ar Vro Bro Pondi” lefordítása nehézségekbe ütközik (Ouest-France, 2023).

Fontos volt tudnom, hogy a „kousk” szóban benne van-e az élet lehetősége, mert a földben „nyugvás” és a vers végén a felébredés között összefüggést éreztem. A kapcsolódásokat a versben és a szavak általános értelmét is tiszteletben kívántam tartani, semmit nem kívántam belemagyarázni, hozzáadni, de attól is félttem, hogy a fordítással rejtett tartalmak vesznek el.

Ilyen például a „Varzhed”, a legpontosabb a vándorénekes lett volna rá, mert a bretonoknak erre „Varzhed” a szavuk, nem a bárd, de mégis alkalmazhatónak tartottam, mert Arany Jánosnak hála, magyarként pontosan átérezzük, hogy mit jelentett egykor walesi bárdnak lenni, miért lehet őket az ősi szentek mellé emelni. Magyar nyelven a bárd szó használatával is abszolút érezhető és érthető e személyek és művészetük nemzeti értéke.

Történt félreértés is, mivel „a zindan an neñv” -ről azt hittem, hogy „égen-földön” a jelentése. Ebben az értelemben készült a fordítás, és csak azért maradt benne, mert az eredeti „az ég alatt” kifejezés is a világ teljes spektrumát lefedi, tehát mind a földi, mind az égi dimenziót, és mert így nem kellett már megbontani az elkészült versszakot.

Egy szó volt, aminek nem találtam megfelelő fordítását, ez pedig a „Gwerz” breton szó volt, amit „siratónak” neveztem el, mert a franciául és angolul javasolt ballada szó nem illett a magyar mondatba, és mert a breton – francia szótár is megmakacsolta magát ennél a szónál. A „Gwerz” ugyanis „Gwerz”, nem ad rá fordítást. Több a siratóéneknél, egy egész közösség tragédiáját énekli meg. Azt gondolom, hogy helyes a fordításban benne hagyni, mert a „Szomorú Gwerz, vidám dal itt megterem” is érthető magyarul, annak ellenére, hogy nem vagyunk tisztában a szó jelentésével, kiderül a mondatból, hogy egy szomorú énekről van szó, használatával a versben a „szomorú sirató” tartalom duplikálása elhagyható.

Az összetört szó azért került bele, mert a két francia fordítás miatt úgy éreztem, hogy a „trec’het” szóról valamilyen jelentésréteget nem tudok. „Legyőzött” és/vagy „meghódított” a szótár szerint, de az egyik fordításban nem legyőzött Bretagne-ról van szó, hanem meghajlóról. Mindenképpen éreztetni szerettem volna a vereséget, de nyitva akartam hagyni egy kiskapu, mert akit összetörnek, az ugyan veszített, de nem lélekben megtört, még életben van, ahogyan a versben később ott szerepel ez is, hogy még dobog a szíve.

Az utolsó dilemma, amit feljegyezni kívánok az a refrénben szereplő „Ra vezo digabestr ma Bro!” mondat, amiről a német fordítás kapcsán már jeleztem, hogy gondjaim akadtak vele.

Olyan sokféleképpen fordították, hogy úgy éreztem, csak bretonul érthető a közlés lényege. A „ra” kifejezés segített végül, mert óhajt jelez. Így elvettem a felszólító mondatokat és kívánságként fogalmaztam meg a magyar versben: „Bár lennél szabad hazám!”

Egy himnuszban a záró sornak és szavaknak mindig súlya van, nem véletlenül végződik a vers Bretagne névvel. Ezzel kíván útra bocsátani a költő, a dal. Csakhogy nem hangzott volna magyarul olyan szépen az általam talált variációk egyike sem, ezért a „ma Breizh” – „Bretagne-om” helyett a haza szót tettem birtokos viszonyba, így lett az utolsó gondolat a „Bretagne hazám!” a vers végén. A kész művet nem próbáltam meg elénekelni, a közlés célja az eredeti szöveg minél hűebben történő átadása a magyar ajkúaknak.

A Bro Gozh Ma Zadoù elemzése Elias-i szempontok alapján

Elias a kultúra és civilizáció szó európai XX. századi használatában két eltérő nemzetfelfogást különböztetett meg. A nemzetfelfogáson belül találta meg a civilizációra és kultúrára jellemző élethelyzeteket, tapasztalatokat és értékválasztásokat (Elias, 1987).

A nemzetfelfogás vizsgálatában az Elias-i szempontokat Wessely Anna ötfelé gyűjtötte (3. táblázat). Ez a csoportosítás nagy segítség, mert lehetővé teszi a civilizáció és a kultúra kifejezések mögötti nemzeti mozgatórugók mélyebb megértését azzal, hogy megmutatja azok irányát. Meglátásunk szerint Wessely az Elias által kiszűrt kategóriákat rendezte két jól elkülöníthető csoportba a ki, mikor, hol, mit, hogyan és miért kérdésekre adható válaszok szerint.

3. táblázat: Civilizáció – A nemzeti identitás főbb dimenziói – Kultúra

Civilizáció	A nemzeti identitás főbb dimenziói	Kultúra
a jelen és a jövő	a kitüntetett idő	a közös múlt
terjeszkedés	a területhez való viszony	elhatárolódás
személyes felelősség tárgya	az egyéni élet megítélése	alávetett a közös sorsnak
a változó külső célokhoz igazodik	a cselekvés	a maradandó belső értékekhez igazodik
a haladás folyamata	a kitüntetett érték	a megmaradás, a kiváló teljesítmények

Forrás: Wessely A. (1998)m Előszó: a kultúra szociológiai tanulmányozása. 7–28. old. In Wessely A. (szerk.), A kultúra szociológiája. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest, 8. old.

A kultúra és civilizáció Elias féle megkülönböztetése így alkalmas arra, hogy tudományos vizsgálatokat végezzünk az egyébként nehezen megfogható nemzet fogalom belső rétegeiben. Többnyire a megkülönböztetés a politikai és kulturális nemzet kettősénél áll meg, de ez nem ad magyarázatot a művészetek nemzetformáló és erősítő erejére, pedig a művészeteken keresztül lehet a legjobban az értékválasztásokat megmutatni és tanítani. Feltételeztük, hogy ahogy az órásmester a fogaskerekek megfelelő összeszerelésével mozgásba hozza szerkezetét, úgy a költők művei is megerősítik és fenntartják a nemzeti identitást, de csak akkor, ha a tartalmi elemek összjátékában tükröződik az adott nép önmagáról alkotott képe. Tehát ha olyan művet elemzünk, amelynek célja a közösség ösztönzése, az összetartozás erősítése, akkor

annak olyan üzenete kell legyen, amelyben az adott nemzet magára ismer, tartalmaznia kell a nemzet létkérdéseire adott válaszokat.

A kultúra és civilizáció kifejezések tartalmában „a közösség története csapódott le s visszhangzik bennük” (Elias, 1987, 106. old). A francia nemzetfelfogás megfelel az Elias-i civilizáció fogalomnak, de breton nemzetfelfogás a kultúra értékválasztásait tükrözi. Hogyan lehet ezt bemutatni a breton himnuszon keresztül? Ezt bontjuk szét a kérdéseinkre.

Hol történnek az események?

A breton himnusz eseményei jól meghatározott helyen zajlanak. A bretonok Franciaországban, Bretagne-ban élnek, ez a félsziget Európa legnyugatibb csücske, mélyen benyúlik a tengerbe, partszakasza rendkívül tagolt, és ezáltal 2730 km hosszú. Bretagne történeti határát 851-ben nyerte el, de jelenleg annál kisebb a közigazgatási területe (Rousselot & Aubert, 2015). Területi veszteségeit a kontinens felől, Franciaország döntései miatt szenvedte el. Nagysága 27 208 km², és közel 3,4 millióan élnek benne négy megyére osztva (Côtes-d'Armor, Finistère, Ille-et-Vilaine és Morbihan). Közigazgatási központja Rennes (Régions de France, 2024). A történelmi Bretagne-hoz tartozott korábban Loire-Atlantique megye is, ezért a bretonok Bretagne-hoz tartozónak szeretnék azt továbbra is. A történelmi területeket a mai napig kulturálisan összetartozónak tartják. Mivel Bretagne Franciaországon belül van, ezért látszólag csak közigazgatási kérdés, hogy az egykori terület egészét Bretagne-nak lehessen hívni.

Függetlensége 1341-ben ingott meg először, királyságból hercegség lett, majd 1532-ben egyesült Franciaországgal. A francia forradalom után a megyerendszer ötfelé osztotta, ekkortól szűnt meg a lehetősége a politikában egységesen fellépni. Amikor Bretagne újra régióvá vált (1982-ben), akkor azt a döntést hozták, hogy Nantes kimarad a körből. A helyi bretonok nincsenek kibékülve a régió határaival, nemcsak a kulturális összetartozásra vágynak, hanem kezdeményezték a közigazgatási határok újratárgyalását és Loire-Atlantique megye Bretagne-hoz csatolását (Région Bretagne, 2024).

Az Európai Unióban, a francia tagállam régióinak egyike. A régió igyekszik a külsőségekben egyre inkább bretonná válni (pl. breton zászló és breton himnusz), de emellett a döntési lehetőségei korlátozottak. Például idén nyáron a bretonok az UNESCO-hoz fordultak, hogy megvédjék a breton múltat és kultúrát a francia posta standardizált előírásaival szemben, mert azok miatt a francia nyelvű elnevezések terjedhetnek el, és így a breton földrajzi nevek és helynevek használatának csökkenése várható, ami idővel azok elvesztését eredményezi (UNESCO, 2024).

Arvor másképpen Armor, Bretagne régi kelta neve, jelentése „a tengeren”. Az Armor kifejezés gyakran csak Bretagne partvidékére utal. 1990-ben Côtes-du-Nord breton megye Côtes-d'Armor-ra változtatta nevét (Larousse, 2024). Ahogyan a himnuszban áll, a tenger várfalként veszi körül.

Bretagne területi adottságai miatt a tenger által kötött, meghatározott. Ez haza, a föld, a terület a versben újra meg újra említésre kerül, a költő nem tud és nem is akar betelni vele. Szereti a tájat és mást nem szerethet úgy, mint a „Szívemnek kedves völgyek és hegyek” látványát, de a szépségükön túl arról sem feledkezik meg, hogy a földben vannak eltemetve a breton elődök. Az utolsó versszakban megdobbanó szív képzettársításra hív. „Még ha össze is törték a nagy háborúk, /Nyelve most is él, mint hajdanán, /Középen hő szíve még ott dobog, /Most ébredtél fel, Bretagne hazám!”

2009-ben Carnoët településen breton középkori szenteknek szobrot állító új szoborpark nyílt (La Vallée des Saints, 2024). A település elhelyezkedése miatt előnyös választás volt, mert a Bretagne-körzarándoklat útjainak gyűrűjén belül helyezkedik el, valamint mert

Carnoët szülöttje François Jaffrennou, aki a verset is itt írhatta (The National Library of Wales, 2024; La Vallée des Saints, 2024). Valószínűleg a breton nemzeti identitás megélésének egyre inkább epicentrumává váló La Vallée des Saints érezheti igazán a breton himnusz utolsó verssorának küldetését és a nemzeti ébredés felszólító erejét.

Kire vonatkozik a breton himnusz?

A vers úgy kezdődik, hogy „Mi, bretonok...”, ezáltal olyan erővel történik az egyén közösségbe vonása, hogy a csoportidentitás a kezdő szavakkal azonnal megélhető. Az egyén csoporttagnak tekinti magát, és ezzel az önkategorizáció megtörtént az első verssorban (Smith & Mackie, 2004). Az egyén tehát innentől kezdve úgy gondol magára, mint a közösség tagjára. Hogy azért breton, mert Bretagne-ban él, vagy mert breton felmenői vannak, erre nem ad választ. A himnuszt bretonul éneklik, így a nyelv fontos, de azt is tudjuk, hogy sokan, akik bretonnak vallják magukat, már csak franciául beszélnek. Az önkategorizáció általi identitás úgy erősödik, ahogy és ahányszor az összetartozás ténye az egyénben megfogalmazódik. Minél többször történik ez meg, annyival jobban erősödik a csoportidentitása (Smith & Mackie, 2004).

A breton himnusz a kezdő mondatától eltekintve az egyén dala, aki a hazaszeretetéről és annak okairól énekel, de végig annak tudatában, hogy egy közösség tagja, amire büszke. Szereti a tájat, gyönyörködik benne és emlékezik az őseire, akiket nagyra becsül.

Kik ezek az ősök és mit lehet tudni róluk? A félsziget már igen korán lakták, és a tűzhasználattól kezdve a szertartásokig sok régészeti nyom fennmaradt. Az i.e. 5000 körül megjelent megalitikus kultúra nagyon híres (Rousselot & Aubert, 2015). A kősorok menhírjei találgatásra adnak okot, egy régi kor szertartásai köszönnek vissza általuk. Az V. századtól Nagy-Britanniából kelta rokonnépek érkeztek, akik benépesítették a félszigetet és kereszténnyé tették a területet (Rousselot & Aubert, 2015). Ez az időszak az, amikor a félsziget neve Bretagne-ra változik a bretonok jelentős létszáma miatt. Bretagne ekkor még független maradt a tőle keletre található, egymással megütköző népektől. A bretonok és a kereszténység VI. századi térnyerését tükrözi az Artúr király mondakör, a lovagok küldetéseinek és a varázslatos világnak számos helyszíne itt található (HerodoteVideos, 2024).

A breton nyelv a VII–VIII. századra különült el. Napjainkban a bretonok genetikai vizsgálatának eredménye is a Bretagne-t érő népességvándorlásokat tükrözi, a legnagyobb nyomot a bretonok hagyták, és ezen jelentősebben csak a letelepülő vikingek változtattak a X. században, a jelenlegi génállományban is még 50% breton (kelta) és 10% viking eredetű (HerodoteVideos, 2024).

Az évezredek alatt Bretagne-nak különálló kultúrája és nyelve lett, ami megkülönböztette és napjainkban is megkülönbözteti a körülötte élőktől. A főhatalom koronként változott, a bretonok maradtak.

Ma ki számít bretonnak? Bretagne-ban három nyelv használatos, a Régió hivatalos honlapja is e három nyelven olvasható: a francián, mint a hivatalos állami nyelven és a Bretagne-ra jellemző két regionális nyelven: a bretonon és a gallon (Région Bretagne, 2024). Míg a breton kelta nyelv, addig a gallo az újlatin nyelvek közé tartozik, azon belül az oil nyelvek egyike. A bretonhoz hasonlóan veszélyeztetett és a helyi identitás és kultúra meghatározó eleme (Telenn, 2024; Bécognée, 2015). Bretagne imázsépítésében a breton nyelv nagyobb szerepet játszik, a himnusz is ezen szólal meg.

Míg Bretagne-ban csökken a regionális nyelvet használók száma, addig Nantes-ban a breton nyelv elsajátítása a breton identitás kinyilvánításának jele (France3 Bretagne, 2024). A breton nyelv egyre több intézményi támogatást kap, de a hétköznapiakból kikopik. Eltűnni nem fog, mert annyian mindig beszélni fogják, hogy ne váljon holtnyelvé, de a gyerekek nem

a családi házból hozzák, az iskolában tanulják újra. 2018-ban még kétszázezer volt a bretonul aktívan beszélők száma, az előrejedő korfa miatt ez 2040-re 50-60 ezerre fog csökkenni (La Dépêche, 2024). Nehéz lesz a breton himnusz üzenetét átadni az itt lakóknak, ha csak franciául fogják érteni.

A francia nyelv térnyerése a francia nemzetállam eszméjéhez kapcsolódik. A regionális nyelvekkel szemben a francia nyelv elsődlegessége érvényesült nemzeterősítő szándékkal. A kizárólagos egynyelv ideológiája a francia forradalom alatt, a Terror (1793–1794) idején született meg, és majd száz évvel később a kötelező iskolai tanulmányok egynyelvűségében folytatódott, ahol nemcsak tiltva volt a breton nyelv használata, de büntetés is járt érte (La Dépêche, 2024). Az anyanyelvtől való elfordulás a szégyenérzeten keresztül realizálódott, és ehhez a nyelvi öngyilkossághoz asszisztált a francia állam, aki akkor e nyelvek felszámolását nem érezte veszteségnek, mivel a francia nemzetfelfogás „idegen testként” tekintett rájuk.

A második világháborút követő gazdasági fellendülés idején a bretonok kezdtek magukra találni. Az 1970-es évek elején felerősödtek azok a hangok, amelyek a breton nyelvtudás és/vagy nyelvhasználat hiányáról értekeztek a breton identitás kapcsán. Morvan Lebesque 1970-ben kiadott „Miként lehet bretonnak lenni - esszé a francia demokráciáról” című könyve a breton identitás megélését kereső akkori generációnak lett meghatározó olvasmánya (Lebesque, 1970). Szövegét országosan ismert művészek közvetítették, s tették érthetővé szélesebb körben, hogy a breton identitás nem a francia állampolgárságot kérdőjelezi meg, hanem egy létező csoportidentitás megélésének lehetőségét kéri számon, amely különbséget tesz ugyan, de képes együtt létezni a francia identitással (Tri Yann, 2018).

Mikor történik a vers cselekménye?

Sem a kultúra, sem a civilizáció fogalomban rejtőzködő nemzetfelfogás nem kezeli arányosan a múlt, jelen és jövő idő hármását. Míg a civilizáció a jelen, s még inkább a jövő felé emeli tekintetét, addig a kultúra visszatekint az eddig megtett útra. A kultúra fogalomban dominál a történelem tanító, útmutató feladatköre, elsődlegessége: „*Aki nem ismeri a múltját, nem ura a jövőjének sem, hisz' nem tudja, hogy honnan jött, így azt sem tudhatja, hogy hová tart*, azon egyszerű oknál fogva, hogy nem tudja, hol van” (Habsburg, 2020).

A „Bro gozh ma zadoù” a múltba tekint és csak a természet állandó szépsége és a refrén vágyakozása, („Bár lennél szabad hazám!”) és a záró gondolatok („Nyelve most is él, mint valaha, / Középen hő szíve még ott dobog”) térnek el ettől.

A múlt eseményei harcokról szólnak, de ezek közül a vikingek támadásai tekinthetők igazi honvédő harcoknak az idegen hódítókkal szemben. A viking támadások elől a breton elit Nagy-Britanniába menekült. Bretagne felszabadítása érdekében a breton király (Alain le grand) szövetséget kötött a normannokkal és frankokkal. A szövetségnek és a sikernek ára volt, 939-ben visszatérése után Bretagne hercegeként uralkodott tovább. A frankoknak nem volt érezhető befolyásuk a hercegségre, a hatalmat sokáig a grófságok jelentették. A breton nagyurak egy része a normann Hódító Vilmoshoz csatlakozva földeket szerzett a csatorna túloldalán. Anglia és Bretagne között felélénkült így kapcsolat (HerodoteVideos, 2024). A hercegség idejében Rennes-t koronázó városként emlegetik, Nantes városát pedig hercegi szálláshelyként (Raynaudon-Kerzerho, 2023). A hercegségnek örökösödési gondjai adódtak, ez vezetett el végül ahhoz, hogy IV. Conan trónalépése egyben az őt támogató II. Henrik angol királynak tett vazallusi esküt is jelentette. Halálával Anglia uralkodója lett Bretagne hercegségének ura 1213-ig, amikor francia királynak sikerült lépéselőnyhöz jutnia és rokonát Bretagne-ban herceggé tenni.

Az ezt követő száz évben a francia gazdasági kapcsolatok erősödésével a breton nyelv használata a félszigeten egyre beljebb, nyugatabbra szorult (Basse-Bretagne), helyet adva a

gallo nyelvnek Bretagne keleti felén (Haute-Bretagne). Az angolok és a franciák által támogatott nagyurak örökösödési viszálya és a nyelvi határok mentén kettészakadt Bretagne, de a fekete pestis miatt legyengült terület végül az angolok által támogatott herceg kezében újra egyesült és kimaradt a százéves háborúból.

A francia uralkodók házasságokon keresztül jutottak végül abba a pozícióba, hogy II. Henrik örökölje mind a francia királyságot, mind a bretagne-i hercegséget, amelyeknek unióját erőskező apja, I. Ferenc uralkodás idején 1532-ban már kimondták, majd ezt követően 1547-ben Bretagne megszűnt külön hercegség lenni, és innentől kezdve Franciaország részeként egyike lett a francia provinciáknak (HerodoteVideos, 2024).

Mit, miért és hogyan cselekednek a bretonok?

A bretonok vesztett csatákról emlékeznek, és a reménykeltő megmaradásról. A nyelv és a szív ellenállása ébresztheti fel Bretagne-t. A civilizáció és a kultúra fogalma mögött megjelenő két világ ebben is eltér. Míg a civilizáció esetén a cselekvés egy célra koncentrál: a haladásra, a termelésre és kvantitatív értékelési móddal meghatározható kitüntetett érdekekre, addig a kultúra ezt a sikert ismerő öntudatot nem mondhatja magáénak. Nem ott tart, problémái, céljai és esélyei is mások, a kultúra létezésért, a szabadságért, az önazonosságért küzd.

A bretonok érző szívről, áldozatkészségről énekelnek, apák emlékét őrzik, akik csatákban haltak meg és vérük hullott. Értéknek az állhatatosságot, az önfeláldozást tartják. A honvédelem és Bretagne szeretete a megbecsült ereje az ősöknek. Különleges, misztikus múltba tekintenek, és olyan elődökre emlékeznek, akik Bretagne-t bejárva kapcsolatban álltak a transzcendens léttel és a művészettel (druidák, keresztény alapító szentek, breton vándorénekesek), és akik életükkel a közösséget szolgálták. A refrénben visszatérő gondolatok „Ó, Bretagne hazám, szeretett hazám/A tenger falként vesz körül./ Bár lennél szabad hazám!”, hangsúlyozottan a szeretett és féltett területről szólnak. A múlt áldozatkészsége és jelenben is értékelt természeti szépségek ötvözete ez a nosztalgikus hazaszeretet, amit az évszázadok óta kiteljesedni nem tudó nemzeti szabadság megélésének vágya tesz édesen bússá.

EREDMÉNYEK

Az elemzés összesítéséhez táblázatot készítettünk, hogy átfogó képet kapjunk a breton nemzetfelfogás alkotóelemeiről. A komparatív kvalitatív elemzés segítségével a kultúra és civilizáció értékválasztásai közül megállapítható, hogy a breton himnusz identitást erősítő és önkategorizáló sorai az Elias-i kultúra nemzetfelfogását tükrözik.

4. táblázat: Breton himnusz (Nemzeti identitás főbb dimenziói – Breton értékválasztások – Kultúra/Civilizáció)

Breton himnusz:		
Nemzeti identitás főbb dimenziói	Breton értékválasztások	Kultúra/Civilizáció nemzetfelfogás
Kitüntetett idő (múlt, jelen, jövő)	Mikor? A múltban játszódó események határozzák meg. Még a jelen is múlt időben írva („felébredtél most”) és a vágyott érték csak jövőbeli óhaj, a múlthoz kötődik.	a közös múlt/ a jelen és a jövő
Területhez való viszony	Hol? Kizárólag Bretagne-	elhatárolódás/ terjeszkedés

(védő vagy hódító)	ban. A pontosan meghatározott terület megvédése, megtartása a cél.	
Egyéni élet megítélése (egyéni érvényesülés, vagy csapatszellem)	Ki? Az egyén a breton közösség tagja, annak közös múltja és áldozatai, jellemvonásai jelennek meg.	alávetett a közös sorsnak/ személyes felelősség tárgya
Cselekvés mozgató rugói (motivációk)	Miért? A szabadság, a hősök és az ősök emléke és a természet szépségéhez kötődő ragaszkodás miatt.	a maradandó belső értékekhez igazodik/ a változó külső célokhoz igazodik
Kitüntetett érték (az értékek rangsora)	Mit és hogyan? Kitartással, erővel, harccal, h soha fel nem adással, túléléssel, nyelvhasználat Bretagne-ban bretonként élni.	a megmaradás, a kiváló teljesítmények / a haladás folyamata

Forrás: saját készítés

ZÁRÓ GONDOLATOK

A breton himnusz éneklésével a csoportidentitás erősödik, az értelmezési keret azonban eltérő, amíg ebben a bretonok egy része a francia többséggel együtt regionális identitást lát, addig a bretonok egy másik csoportja nemzeti kisebbségként éli meg a létezését. A breton nyelv az idősebb generációk távozásával rohamosan veszti el a beszélőinek táborát. Az iskolák nem pótolhatják az anyanyelv családi fészkekből jövő identitást megtartó erejét.

A nemzetközi diskurzusban a bretonok tagjai az európai őshonos nemzeti kisebbségeknek, ők maguk kérték a felvételüket, miközben ilyen jogilag szabályozott kategória Franciaországban nem létezik. Az Európai Nemzetiségek Föderatív Uniójába (FUEN) akkor tekint egy közösséget őshonos nemzeti kisebbségnek, nyelvcsoporthoz, ha Európa átalakulásának, a határok újrarajzolásának következtében vált kisebbséggé saját szülőföldjén. Őshonos nemzeti, nyelvi kisebbség az a közösség is, amelynek nincs saját állama, anyaországa. A FUEN 36 ország 100 tagszervezetét képviseli az Európai Unióban, az Európa Tanácsban, az Egyesült Nemzetek Szervezetében, az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezetben, nemzetközi fórumokon (FUEN, 2024). Franciaországból öt tagszervezete van, ebből három breton. Hogy mennyi támogatást és konkrét segítséget kapnak, arról nincsen információnk.

Magyar szemszögből nézve egyértelmű, hogy a bretonoknak nemzeti identitásuk van. Franciaországban azonban mint politikai nemzetállamban a breton identitás elnevezése és értelmezése helyi identitásként, regionális identitásként lehetséges a francia identitás mellett. Egyesek aggodalommal tekintettek a bretonokra, mint örök rebellekre, akik a csoportidentitásuk megélésével kirekesztenek másokat, a regionalizmusban az autonómia követelését látták, szeparatista törekvésektől tartottak.

Azáltal, hogy Franciaország nem tekinti a bretonokat nemzetiségnek, mert fogalmilag kizárja annak létezését a francia állam területén, a bretonokat olyan franciáknak tekinti, akik az adott régióhoz és annak kultúrájához a területiségen keresztül értelmezve kötődnek. Azért helyi vagy regionális az identitás elnevezése, mert így ezáltal a francia állam területén belül definiálható. Franciaország napjainkban is még civilizációs értékvalasztásokkal bír, egyet

kivéve, ez pedig a területhez való viszony. A hatszög alakú államterület a kontinensen a francia múlt legrégebbi darabja. Franciaország nem vitatja hát Bretagne önálló identitását, de területét az ország szerves részének tekinti (Le Roy Ladurie, 2012). Ha egy helyi identitás nagyon erős, akkor az állam dönthetett úgy, hogy azt a francia hazaszeretetet megnyilvánulásaként értékeli. A nacionalizmus fogalmilag szintén kizárt, önellentmondást eredményezne, ezért helyi identitásra értve a regionalizmus, regionalista kifejezések használatosak (Kernalegenn, 2017).

A breton történelemre emlékezés és a helyi nyelvek „feltámasztása” a helyiek dolga, ennek nem akadálya már a jelenlegi francia közvélemény, sem politika. De a bretonok a múlt ismeretében tudják, hogy az állam dönthetett úgy is, hogy az adott csoportidentitás nem fér bele az országimázsba, és a múltban pont az állampolgárok egyenlőségére hivatkozva vont el ma már alapjogoknak számító jogokat. Mivel az országon belül jogilag nem létezik nemzetiség, etnikai kisebbség, ezért olyan biztosítékok hiányoznak a rendszerből, amik ezt a félelmet enyhítenék. A bretonok nemzetfelfogása azonban eltér a franciától, és ez a breton himnuszából is kiderül. Hogy ezt innentől kezdve regionalista felfogásnak fogják-e hívni? Meglehet.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Bécognée, M. (2015). Gallo et breton sont-ils si différents? (2024.08.21.) *Ouest-France* <https://www.ouest-france.fr/bretagne/gallo-et-breton-sont-ils-si-differents-3296262>
- [2] BreizhEoMaBroVEVO (2017). Bro gozh ma zadoù. (2024.08.21.) *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=bW-fRoPxh9g>
- [3] Bretagne découverte (2024). Bro gozh ma zadoù. (2024.08.21.) *Bretagne découverte* <https://www.bretagne-decouverte.com/bro-gozh-ma-zadou/>
- [4] Chartier, E. (2022). *Taldir Jaffrennou, pionnier de l'interceltisme*. Bécédia. ISSN 2968-2576. <https://bcd.bzh/becedia/fr/taldir-jaffrennou-pionnier-de-l-interceltisme>
- [5] Delanoë, R. (2022). Comment l'hymne breton, le „Bro Gozh ma zadoù”, est devenu un grand air populaire. (2024.08.21.) *Ouest-France* <https://www.ouest-france.fr/bretagne/comment-l-hymne-breton-le-bro-gozh-ma-zadou-est-devenu-un-grand-air-populaire-d1331ef2-67df-11ec-8fe6-75ff3f7dbad0>
- [6] Eisteddfod (2024). Evan and James James. (2024.08.21.) *Eisteddfod* <https://eisteddfod.wales/evan-and-james-james>
- [7] Elias, N. (1987). *A civilizáció folyamata Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- [8] France 3 Bretagne (2024). Question du jour. Nantes capitale de la Bretagne? (2024.08.21.) *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=pxj7ffCA3SE>
- [9] FUEN (2024). Az Európai Nemzetiségek Föderatív Uniója. (2024.08.21.) *FUEN* <https://fuen.org/hu/article/Az-Europai-Nemzetisegek-Foederativ-Unioja-FUEN>
- [10] Gicquel, Y. (1960). *Le Comité Consultatif de Bretagne*. Simon, Rennes. https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_28/Le_ComitA_Consultatif_de_Bretagne_.pdf
- [11] Habsburg O. (2020). Könyv: Habsburg Ottó és az államhatalom. (2024.08.21.) *Habsburg Ottó Alapítvány* <https://habsburgottoalapitvany.hu/konyv-habsburg-otto-es-az-allamhatalom/>
- [12] HerodoteVideos (2024). De l'Armorique à la Bretagne: aux origines du peuple breton (de 2500 av JC à 500). (2024.08.21.) *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=GxhXNPfpEbk>
- [13] HerodoteVideos (2024). L'Histoire de la Bretagne en cartes animées, du VI^e siècle à nos jours. (2024.08.21.) *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=v1mGhOT5fMo>

- [14] Kernalegenn, T. (2017). Le régionalisme. Quelques pistes théoriques pour une analyse cognitive. *Civitas Europa*, 2017/1, pp. 59–84. <https://doi.org/10.3917/civit.038.0059> ; <https://www.cairn.info/revue-civitas-europa-2017-1-page-59.htm>
- [15] Kolboom, I. (2024). THEMENBLATT DIE BRETAGNE – WELCHE BRETAGNE? 2016. (2024.08.21.) *La Bretagne* https://web.archive.org/web/20170330094843/http://sachsen-bretagne.com/images/Dokumente_PDF/DIE_BRETAGNE-WELCHE_BRETAGNE.pdf
- [16] La Dépêche (2024). France: le breton, une langue en voie de disparition? (2024.08.21.) *La Dépêche* <https://www.ladepeche.fr/2024/04/12/france-le-breton-une-langue-en-voie-de-disparition-11888753.php>
- [17] La Vallée des Saints (2023). La Vallée des Saints – Un pari fou pour l'éternité. (2024.08.21.) *La Vallée des Saints* https://www.lavalleeessaints.com/images/Image/File/2023%20_%20Plaque%20institutionnelle%20de%20La%20Vallee%20des%20Saints.pdf
- [18] Larousse (2024). Armor. (2024.08.21.) *Larousse* <https://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Armor/106151>
- [19] Le blog du Comité Bro Gozh ma Zadoù (2024). Bro gozh ma zadoù. (2024.08.21.) *Le blog du Comité Bro Gozh ma Zadoù* https://pbgmz.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/flyer-bro-gozh-paroles-2018_2_v-jpeg.jpg
- [20] Le Roy Ladurie, E. (2012). Franciaország – A hatszög története. In: P. Furtado (Ed.), *Nemzet-történetek. Hogyan alakult ki a nemzetek identitása?* (pp. 96–107). Móra Könyvkiadó, Budapest.
- [21] Le Télégramme (2010). Hymne breton. La croisade de Daniel Quillivic. (2024.08.21.) *Le Télégramme* <https://www.letelegramme.fr/finistere/pont-l-abbe-29120/spanhymne-bretonspan-la-croisade-de-daniel-quillivic-1043183.php>
- [22] Le Télégramme (2024). Bro Gozh Ma Zadoù : paroles et traduction de l'hymne breton. (2024.08.21.) *Le Télégramme* <https://www.letelegramme.fr/tourisme/culture-bretonne/symboles-bretons/bro-gozh-ma-zadou-paroles-et-traduction-de-lhymne-breton-6599650.php>
- [23] Lebesque, M. (1970). Comment peut-on être Breton ? – interjú. (2024.08.21.) *L'Ouest en mémoire* <https://fresques.ina.fr/ouest-en-memoire/fiche-media/Region00855/comment-peut-on-etre-breton.html>
- [24] Loncke, J. (2022). 29 mars 1852. William Jenkyn Jones et l'hymne breton. (2024.08.21.) *Croirepublications* <https://www.croirepublications.com/blog/un-jour-dans-l-histoire/29-mars-1852-william-jenkyn-jones-et-l-hymne-breton>
- [25] NHU (2023). The Breton national anthem: Bro Gozh Ma Zadoù. (2024.08.21.) *NHU* <https://www.nhu.bzh/the-breton-national-anthem-bro-gozh-ma-zadou/>
- [26] Ouest-France (2023). Ti ar Vro Bro Pondi, nouveau nom et nouvelle adresse. (2024.08.21.) *Ouest-France* <https://www.ouest-france.fr/bretagne/pontivy-56300/ti-ar-vro-bro-pondi-nouveau-nom-et-nouvelle-adresse-668e4b3e-e908-11ed-9947-0caface0820b>
- [27] Raynaudon-Kerzerho, M. (2023). Rennes, capitale de la Bretagne?. (2024.08.21.) *Ouest-France* <https://www.ouest-france.fr/bretagne/rennes-35000/rennes-capitale-de-la-bretagne-97351ea2-6f54-11ee-8ee4-6d23d2858b34>
- [28] Région Bretagne (2021). L'hymne de la Bretagne – un formidable outil de rayonnement: la Région encourage la diffusion d'une nouvelle version du Bro gozh. (2024.08.21.) *Région Bretagne* <https://www.bretagne.bzh/presse/communiques->

- [dossiers/lhymne-de-la-bretagne-un-formidable-outil-de-rayonnement-la-region-encourage-la-diffusion-dune-nouvelle-version-du-bro-gozh](#)
- [29] Région Bretagne (2024). <https://www.bretagne.bzh/>
- [30] Région Bretagne (2024). La Région Bretagne et le Département de Loire-Atlantique appellent l'État à organiser un référendum décisionnel. (2024.08.21.) *Région Bretagne* <https://www.bretagne.bzh/actualites/la-region-bretagne-et-le-departement-de-loire-atlantique-appellent-letat-a-organiser-un-referendum-decisionnel/>
- [31] Régions de France (2024). Informations générales. (2024.08.21.) *Régions de France* <https://regions-france.org/observatoire-des-politiques-regionales/>
- [32] Rousselot, L. & Aubert, G. (2015). Histoire de la Bretagne. La préfecture et les services de l'État en région Bretagne. (2024.08.21.) *Prefectures – Regions* <https://www.prefectures-regions.gouv.fr/bretagne/Region-et-institutions/Portrait-de-la-region/Histoire/Histoire-de-la-Bretagne>
- [33] Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004). *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- [34] Telenn (2024). Qu'est-ce que le gallo? (2024.08.21.) *Telenn* <https://www.tiarvro-santbrieg.bzh/gallo/>
- [35] The National Library of Wales (2024). „Jaffrennou, François, 1879-1956”. (2024.08.21.) *The National Library of Wales* <https://archives.library.wales/index.php/jaffrennou-francois-1879-1956> .
- [36] Tri Yann (2018). La découverte ou l'ignorance. (2024.08.21.) *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=IUqKvWrhpd8>
- [37] UNESCO (2024). Correspondence received from 'Koun Breizh - mémoire de Bretagne. LHE/24/19.COM 2.BUR/MISC/1. (2024.08.21.) *UNESCO* https://ich.unesco.org/doc/src/LHE-24-19.COM_2.BUR-MISC-1.pdf
- [38] Wessely, A. (2003). Előszó: a kultúra szociológiai tanulmányozása. In Wessely A. (Ed.), *A kultúra szociológiája* (pp. 7–27). Osiris Kiadó, Budapest.
- [39] Williams, H. (2021). Are the Bretons French? The Case of François Jaffrennou/Taldir ab Hernin. *Nottingham French Studies*, 2021/2, pp. 192–205. <https://www.euppublishing.com/doi/full/10.3366/nfs.2021.0316?role=tab>

ADALÉKOK A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI CSEHSZLOVÁKIAI MAGYAR SAJTÓ TÖRTÉNETÉHEZ

Szabolcs SIMON¹

ABSTRACT

ADDITIONS TO THE HISTORY OF THE HUNGARIAN PRESS IN CZECHOSLOVAKIA BETWEEN THE TWO WORLD WARS

The study deals with the history of the Hungarian press in Czechoslovakia between the two world wars. The first part of the article deals with the history and theory of printing. In the following text, the author reports on Hungarian printing products in Czechoslovakia between the two world wars, systematized on the basis of typologies occurring in professional literature. In conclusion, the importance of one lesser-mentioned Hungarian civic weekly in Czechoslovakia is pointed out.

KEYWORDS

press history; press theory; Hungarian press in Czechoslovakia between the two world wars; press typology; Press research

BEVEZETÉS

A jelen tanulmányt néhány sajtótörténeti és sajtóelméleti adat bemutatásával kezdem, majd a két világháború közötti csehszlovákiai magyar sajtó tipológiájának bemutatása következik a vonatkozó szakirodalom alapján, végül egy jelentős, ám kevésbé emlegetett csehszlovákiai magyar sajtóorgánusról szerepéről lesz szó.

SAJTÓTÖRTÉNET ÉS -ELMÉLET – NÉHÁNY ADAT

Magyar viszonylatban nem sikerült eddig a sajtókutatást egységes mederbe terelni, a témához komplex módon – egyidejűleg történeti, elméleti, pragmatikai, kommunikációs, nyelvészeti, oktatási, üzleti stb. szempontból – közelíteni. Részeredményeink azonban vannak, s ezek között sok a tiszteletreméltó. Főleg a történeti tudományok művelői végeztek alapvető munkát.²

A sajtó a tudomány látókörébe legelőször mint pedagógiai probléma lépett be. Az 1609-ben indult első rendszeres hetilapok nyomán (addig csak alkalmi nyomtatványok, ún. *újságlevelék* jelentek meg időről időre) tudósok, írók, tanárok már felvetették a kérdést, használ-e vagy árt az újfajta olvasmány, hogyan lehetne még jobbá tenni, ha jó, vagy védekezni ellene, ha tévutakra visz. Az utóbbi nézet volt túlsúlyban a korai – főleg német – sajtókutatók között: eleinte csak a főnemeselek, később még a polgárok számára vélték hasznosnak az újságot, a parasztokat és a cselédeket – így ír az első sajtókézikönyv a 17. század végén – mindenképpen távol kell tőle tartani.³ Annál érdekesebb, hogy Magyarországon íródott az első olyan

¹ Simon Szabolcs, PhD., Selye János Egyetem Tanárképző Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, simons@ujs.sk

² A magyar sajtótörténet szintézisére tett kísérletet Dezsényi Béla és Nemes György (Dezsényi–Nemes, 1954), hasonló témájú munka született Kókay György, Buzinkay Géza és Murányi Gábor tollából (Kókay, Buzinkay, Murányi, é. n.). Dezsényi Béla szerint (Dezsényi, 1968, 552. old) a műfajok és rovatok kérdésköréből az első tudományosan használható történeti tanulmányt Rejtő István írta: A *Budapesti Napló* és a „hiréli” rovat. *Magyar Könyvszemle*, 1963/1–2, 59–72. old.

³ Vö. Groth, O. 1948. *Die Geschichte der deutschen Zeitungswissenschaft*. München: k. n.

pedagógiai mű, amely már az ismeretterjesztés eleven eszközét keresi az újságokban. Igaz, ez a könyv nem a sajtónak, hanem a nevelésnek volt szentelve: *Schola Pansophica* a címe; Comenius, a nagynevű cseh származású pedagógus írta Sárospatakon, 1651-ben. Ebben a műben hangzik el először az a javaslat, hogy az újságolvasást az iskolában is gyakorolni kell.

Az első magyar nyelvű lapok mind Felső-Magyarország, a későbbi Szlovákia területén szerveződtek és jelentek meg, így e táj szülötte Ráth Mátyás *Magyar Hirmondója* (Pozsony, 1780–1788), Kazinczy, Batsányi és Baróti Szabó *Magyar Museuma* (Kassa, 1788–1792), illetve Kazinczy *Orpheusa* (Kassa, 1790–1791) és Péczeli József *Mindenek Gyűjteménye* (Kömárom, 1789–1792). S megemlíthetjük itt az első hazai hírlapot, II. Rákóczi Ferenc latin nyelvű, a nyugati közvélemény tájékoztatására 1705 és 1710 között rendszertelenül megjelentetett, Lőcsén és Bártfán nyomtatott *Mercurius Veridicus*-át⁴.

Halléban tanult Bél Mátyás, az első rendszeres magyarországi hírlap, a *Nova Posoniensia* – Pozsonyban kiadott latin újság – megalapítója (1721). Az emlékezetes, korában modernnek számító Mária Terézia-féle iskolatörvény, a *Ratio Educationis* is felveszi a gimnázium tantervébe az újságolvasást, a *Collegium Novorum Publicorum*-ot.

Az újságok politikai véleményformáló szerepe okán illeszkedik az egyetemes sajtótörténet nagy összefüggésébe a magyar reformkor két alapvető politikai vitairata, Széchenyi István *Kelet Népe* és Kossuth Lajos *Felelet* című műve. Kossuth – írja Dezsényi Béla – emigrációs működése során ismételten visszatért a sajtó szerepének elvi és gyakorlati vitatására; „az ő kezdeményezésére és támogatásával működött az 1859-i olasz–osztrák háború idején a Jó-sika Miklós vezetése alatt álló első – és mondhatni egészen a felszabadulásig egyetlen – önálló magyar sajtóügynökség” (Dezsényi 1968, 546. old).

A *sajtóelmélet* hazai irodalma a legújabb korszakban látszólag vontatottabban követi a nemzetközi irányokat és kevésbé termékeny, mint a sajtótörténet.

A 19. és 20. század határán a sajtókutatásnak új tudományos és politikai áramlatok adtak világszerte lendületet. Európában ekkor merül fel először a „sajtótudomány”-nak mint önálló kutatási ágának a megfogalmazása. Első említendő nevű művelője a szociológus-közgazdász Karl Bücher, aki 1884-ben kezdte a bázeli egyetemen később könyv formájában is megjelent előadásait a sajtóról, mégpedig annak főleg gazdasági feltételeiről és társadalmi kihatásairól. Bücher alapította 1916-ban a lipcsei *Institut für Zeitungskundét*, amely a két világháború közötti német szellemi élet válsága alatt egy ideig eltorzítva s eredeti rendeltetését feladva volt kénytelen működni. Ez az intézmény később a sajtókutatás nemzetközi jelentőségű német központjává vált.

A modern társadalomtudományok keretébe ágyazott sajtókutatás másik nagy német előfutára Max Weber. Elsőként vizsgálta az újság tartalmának egyes részeit, arányait, mennyiségi módszerekkel a 20. századi amerikai „közvélemény-vizsgálat” egzakt statisztikai elemzéseken nyugvó módszereit mintegy előrevetítve. Magyar szempontú áttekintésünk vonalán haladva nem érdektelen itt megemlíteni, hogy a gyakorlati cél, az újságírás és mellette jelentékeny részben az újságreklám jobb módszereit kereső és tanító amerikai kutatómunka elindítója a magyar származású Joseph Pulitzer (Pulitzer József)⁵ volt, az amerikai rabszolga-felszabadító háború ezredese, majd az általa naggyá fejlesztett New-York-i *World* című napilap tulajdonosa és szerkesztője. A New-York-i Columbia Egyetem újságíró-intézete 1912-ben Pulitzer végrendelete alapján, az ő hagyatékából létesült.

⁴ Az újság első száma 1705. június 5-én jelent meg *Mercurius Hungaricus* címmel. E címet a második számtól *Mercurius Veridicus ex Hungaria* (*Magyarországi Igazmondó Mercuriusra*) változtatták.

⁵ Makó, 1847. április 10. – Charleston, USA, 1911. október 29. Az ő végrendelete alapján hozták létre a Pulitzer-díjat, amellyel 1917-től évente a legjobb amerikai művészeti alkotásokat jutalmazzák.

A CSEHSZLOVÁKIAI MAGYAR SAJTÓ A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

Turczel Lajos szerint „a két világháború közötti időben többretű és rendkívül sok lapegységből álló sajtóhálózat alakult ki. A megjelent lapok száma meghaladta a hatszázötvenet” (Turczel Lajos 2002, 156. old és passim; vö. még Fónod 1993, 28. old). A későbbi korszakban megjelent periodikumokéihoz hasonlóan e sajtótermékek történeti adatai, jellemzése megtalálható *A cseh/szlovákiai magyar irodalom lexikona 1918–1995* c. kiadványban is (Fónod, szerk., 1997).

Filep Tamás Gusztáv – az egyik legnevesebb csehszlovákiai sajtószakember, Szvatkó Pál⁶ nyomán – tanulmányában megállapítja, hogy a csehszlovákiai magyar sajtó, szemben a romániai magyarral nem eredeztethető valamely helyi tradícióból. Míg „Erdélyben a legtöbb magyar újság a meglevő vidéki sajtó továbbfejlődéséből ered,” Szlovenszko legfontosabb lapjai mind friss kezdeményezések gyanánt épültek ki. A hajdani sajtóhagyomány kiüresedését – írja Filep Tamás Gusztáv – Turczel Lajos is igazolja (vö. Filep, Tamás 1998, 332–333. old). A továbbiakban pedig megállapítja, hogy

„[a]z első csehszlovák köztársaság sajtója olyan mértékben összekapcsolódott az első korszak irodalmával és politikájával, hogy érvényes rá a korabeli – Szvatkó kanonizálta –, s a két szempontrendszer kényszerű keverésével általunk továbbdedukált időbeli periodizáció. Eszerint az első időszak (1919–1924) – megjegyzendő, hogy a korszakhatárokat a szerző különböző tanulmányaiban egy-két év módosulással adja meg – az emigránsok és dilettánsok harcának, a második (1924–1929) a speciálisan csehszlovákiai magyar ideológia kimunkálásának ideje. 1929 és 1939 közé esik a kritikai korszak. Szvatkó a következő éveket még nem minősítette; megítélésünk szerint ez a különböző irányzatok kikristályosodott változatai küzdelmeinek, a befejező szakaszában pedig az egység kialakulásának ideje.” (File Tamás Gusztáv 1998, 337–338. old).

Fentebb említettük, hogy több, a témát kutató szakember is megállapította, hogy a két világháború közötti (cseh)szlovákiai magyar sajtó tipológiája nem készült el.

„A két világháború közötti csehszlovákiai magyar sajtónak a megítélésében sem a következő – az 1938 utáni, a második világháború alatti – korszakban, sem a világháború utáni, sem az 1968–1969-et követő »konszolidáció« idején nem alakult ki egységes, az orgánumok egyaránt tényszerű megítélésére alkalmas szempontrendszer” (Filep, 1998, 330. old).

Ugyanakkor Filep Tamás Gusztáv elkészítette a sajtótipológia lehetséges szempontrendszerét (Filep, 1998). Az alábbiakban az említett dolgozat alapján számba vesszük a sajtótermékek legfontosabb típusait.

A magyar sajtónak a kisebbség egészéhez szóló részét, azaz a napilapokat alapvetően politikai sajtóra és bulvársajtóra osztották a kérdéssel foglalkozók. A lapok, folyóiratok ideológiai tagolása pedig megegyezett a kisebbség egésze hagyományosnak-tipikusnak tekinthető politikai tagolásával.

„A közfelfogásban tehát a két világháború közötti szakaszban e fő laptípuson belül – s részben a kulturális folyóiratokon belül is [...] – létezett kormánypárti

⁶ (1901–1959). Újságíró, publicista, szépíró, a két világháború közötti szlovákiai magyar szellemi élet polgári vonulatának kiemelkedő képviselője. 1924-től 1938-ig a *Prágai Magyar Hírlap* munkatársa. Publicistaként a nyitottság és más nézetek iránti tolerancia jellemezte. 1937-ben *Új Szellem* címmel indított nívós folyóiratot, amellyel a szlovákiai magyar szellemi élet egységfrontját akarta megteremteni (vö. Urbán, 2014, 430–431. old).

vagy kormánytámogató – »aktivista« – illetve ellenzéki, tehát a két legfontosabb, utóbb egyesült magyar párt táborához szóló – kormánypárti részről revizionistának tekintett és »negativistának« nevezett, s végül kommunista sajtó” (Filep, 1998, 332. old).

A kisebbségi sajtó egyik rendeltetése, állapítja meg Filep Tamás, Lakatos Imre erdélyi esszéista nyomán (vö. Filep, 1998, 334), a közakarat kialakulásának előkészítése – az újságban közölt dokumentum szerzője és az olvasó kontextusának megteremtése révén – a közösség sorsát érintő legfontosabb kérdésekben.

Az 1920–30-as években, az általános ideológiai káosz közepette is szükség volt a sajtó sokszínűségére. Mindhárom ideológiai csoportnak volt (kiemelés – F. T. G.) célja a társadalom egységesítésével.

Az „aktivista” sajtó egyik változata a kormányokkal való együttműködéstől a csehek belső demokráciájának a kiebbségekre való kiterjesztését, tehát a jogbővülést remélte. A kommunista lapok is jogokat akartak kivívni, de nem az egész kisebbség csak annak alsó osztályai számára. Az első kisebbségtörténeti periódus végén ez az egységesítés a nemzeti oldalon sikerült, föl tudta zárkóztatni maga mögött a néptöredék többségét. A második kisebbségi korszakban pedig már nem volt érvényben a fenti hármas tagolás.

Szükséges megjegyeznünk azt is, hogy a felföldi magyar sajtó olvasótábora nem kizárólag magyarokból állt. A többkultúrájú polgár egyszerűen azt a lapot választotta, amelyik igényeinek a leginkább megfelelt. Szvatkó Pál azt állítja, hogy

„a nyugatiasabb, a magyarországiénál nagyobb átlagműveltséggel rendelkező szlovenszkói magyar városi polgár, ahogy elzárták tőle a pesti orgánumokat, a bécsi, a prágai vagy a pozsonyi német és cseh lapok felé nyúlt, amelyek színvonalával és értesültségével kezdetben természetesen semmiféle kisebbségi magyar lap nem versenyezhetett” (idézi Filep, 1998, 337. old).

Ezenkívül megjegyezzük, hogy több forrás is 1922-t jelöli meg azon évként, amikor érzékelhetővé vált a tömegigény „az önálló csehszlovákiai magyar újságírás megteremtésére”. Ekkor jelent meg az ellenzéki pártok közös napilapja, a *Prágai Magyar Hírlap* (PMH), még elég kezdetleges színvonalon (vö. Filep, 1998, 338. old).

Laptípusvázlat

1. Heti- vagy havilapok

a) *Vidéki, városi, kistályi, közéleti-politikai, főként heti- vagy havilapok* (számuk a százat is meghaladta). Néhány lapcím: *Bars, Bodroghközi Hírlap, Gömöri Lapok, Érsekújvár és Vidéke, Komáromi Lapok, Losonci Hírlap, Nyitravármegye, Somorja és Vidéke, Szepesi Híradó*.

b) *Politikai szerveződések országos jellegűnek szánt hetilapjai*

A Magyar Nemzeti Párt 1920-tól adta ki a *Barázdát*, az Országos Keresztényszocialista Párt Kelet-Szlovákiában jelentette meg *A Népet* (legnevesebb szerkesztője Fleischmann Gyula volt), Nyugat-Szlovákiában a *Népakaratot*, majd a *Magyar Néplapot* (Reinel János⁷ főszerkesztésében).

⁷ (1888–1973) 1919–1921 között a *Mátyusföldi Lapok* főszerkesztőjeként dolgozott. 1923–1925 között a *Népakarat* főszerkesztője, majd 1925–1937 között *A Nép* felelős szerkesztője volt. 1927–1932 között a *Magyar Néplap* főszerkesztője, 1928–1936 között felelős szerkesztője volt. 1928-ban átvette az *Új Aurora* című irodalmi évkönyv szerkesztését. 1930-ban megindította és 1939-ig szerkesztette a pozsonyi Magyar Minerva című havila-

c) A *gazdasági lapok* közül a Hanza Szövetkezeti Áruközpont „*Hanza*” Szövetkezeti Újság című, 1928-ban indult s a bécsi döntés után is fennmaradó kéthetente megjelenő lapja töltött be eredeti rendeltetésénél jóval nagyobb szerepkört. (1937 végén elérte a 43 000-es példányszámot; ezt egyetlen napilapnak sem sikerült megközelítenie).

d) *Szakmai-érdekvédelmi lapok*

Kiemelkedésű jelentőségű volt a Tánzer Hugó szerkesztette *Csehszlovák Jog* (1921–1938); a *Pharmacian*; szlovák–magyar–német nyelvű volt a *Grafika*, de említendő például a *Méhészeti Újság*, a *Mi vasutunk*, a *Vadász* is.

e) *Pedagógiai lapok*

Meglehetősen nagy szakmai-ideológiai szóródást mutatnak. Jelentős volt a *Magyar Tanító*. 1921-ben indult és a bécsi döntés után is megjelent, szerkesztette Ježo Márton, Banai Tóth Pál és Boross Béla; Komáromban adták ki. Beregszászon jelent meg az *Új Korszak* (1934–1935), Czabán Samu lapja volt. A Szovjetunió oktatásügyét szerette volna átplántálni. A *Szlovenszkói Magyar Tanügyet* (1925–1932) Farkas Gyula és Dezső Zoltán gondozta. A *Szlovenszkói Általános Magyar Tanítóegyesület* bírálta, s a felekezeti iskolák általánosítását követelte.

f) *Egyházi-vallási vonatkozású periodikák*

Református Világ szemle, Csekes Béla szapi lelkipásztor világnézeti-tudományos folyóirata (1931–1935). A katolikus orgánumok közül kiemeljük a *Katholikus Nőt*, szerkesztője a mártírsorsra jutott Salkaházi Sára⁸. A Hladik Ágoston szerkesztésében, Pozsonyban megjelenő *Új Szív* c. hitbuzgalmi lap (1919–1945) Turczel Lajos szerint a két világháború között a leghosszabb életű kisebbségi magyar lap volt. *Tábortűz* – cserkészeti lap, főmunkatársainak egyike Bíró Lucián⁹ szerzetes-tanár, a katolikus cserkészlet legendás vezéralakja.

1919-ben kézzel írt szépirodalmi diáklapok jelentek meg; Komáromban *Juventus*, Pozsonyban pedig *Turul* címmel.

g) *A magyar zsidóság vallásos tárgyú vagy társadalmi lapjai*

1920–1940 között Eperjesen jelent meg az *Új Világ* hetilap, a magyar ellenzéki pártokhoz és a „városi zsidó párthoz” is közel állt.

Az „aktivista” Antal Sándor 1922-ben Pozsonyban jelentette meg folyóiratát, a *Nemzeti Kisebbségeket* (4 számot ért meg). A magyarokat ért sérelmek ellen is szót emelt; fő tárgya a szétszóródott zsidóság problematikája.

2. Napilapok

pot. 1932–1936 között az Országos Keresztényszocialista Párt pozsonyi *Magyar Néplapjának* felelős szerkesztője volt. Cikkeit a *Prágai Magyar Hírlap*, a *Híradó*, a *Hét*, az *Új Szó* közölte (vö. W3.)

⁸ (1899–1944). Boldog Salkaházi Sára (eredeti nevén: Schalkház Sarolta Klotild, született Kassán), a Szociális Testvérek Társasága apácanővére, közel száz magyarországi zsidó megmentője a nyilas rémuralom idején, vértanú (vö. W1)

⁹ (1898–1990). Bencés szerzetes-tanár, lapszerkesztő, tankönyvíró. A két háború között a szlovákiai magyar cserkészlet szervezője, több lap szerkesztője volt (*Tábortűz*, *Szűz Mária Új Virágos Kertjei*, *Komáromi Római Katolikus Autonóm Egyházközség Értesítője*; vö. Urbán, 2014, 43. old).

A legfontosabb csehszlovákiai magyar napilap a *Prágai Magyar Hírlap*. A lap struktúráját a kezdeti tétova kísérletezések után Dzurányi László¹⁰ alakította ki. Szerkesztői és munkatársai közül az első korszakból Gál István és Flachbart Ernő, a neves kisebbségjogász, a későbbi években Darvas János, Győry Dezső, Neubauer Pál és Szvatkó Pál s a főszerkesztő, Forgách Géza nevét kell följegyeznünk. A lap célja a magyar egységfront megalakítása. A Sarló-mozgalmat szociális elkötelezettségével a lap hasábjain igyekeztek a kisebbség szolgálatába állítani.

Magyar Újság (1919–1928) „mérsékelt kulturális” politikai napilap. A második *Magyar Újság*ot (1933–1938), Dzurányi saját korábbi lapja, a *PMH* mintájára építette föl. A lap kezdetben független, de a kormánnyal való kapcsolatai nyilvánvalók. *Kassai Munkás*, 1921-től a Csehszlovák Kommunista Párt lapja, 1922 márciusától *Munkás* címmel jelent meg. Fónod Zoltán szerint 1925 és 1930 között „nemcsak Csehszlovákiában, hanem az európai kontinensen is az egyetlen magyar nyelvű kommunista napilap volt”.

3. Irodalmi, kultúrpolitikai, tudományos folyóiratok

Tűz (1921–1923) folyóirat, szerkesztette Gömöri Jenő. Az összes magyar kisebbséghez kívánt szólni. *Út* (1931–1936), Fábry Zoltánnak a Komintern szellemében szerkesztett folyóirata (társzerkesztő Róth Imre, Balogh Edgár). *Új Szó* (1929 és 1932–1933) a radikalizálódó *Sarló*, a nemzetközi emigráció és a magyarországi baloldali értelmiségiek lapja. *Új Élet* (1932–1944) – folyamatosan reagált az európai szellemi mozgásokra, figyelemmel kísérte a cseh és szlovák irodalmat is.

Magyar Minerva – Reinel János, Walla Frigyes szerkesztette konzervatív lap, irodalmi a *Magyar Írás* (1932–1937). *Tátra* (1937–1938), *Nemzeti Kultúra* (1933–1935) tudományos és kritikai orgánus. Főképp helytörténeti, kapcsolattörténeti irodalomtörténeti, régészeti tanulmányok kaptak benne helyet, emellett nyelvészeti, matematikai, logikai tanulmányok. A *Magyar Figyelő* (1933–1935) – tudományos folyóirat, szépirodalmi–kritikai rovata is volt. A kisebbségi kérdéstről terjedelmes írást közölt a lap első száma, főszerkesztője, Maléter István tollából, *A magyar kisebbség problémája a Csehszlovák Köztársaságban* címmel (vö. Fónod, 1993, 35. old). *Forum* (1931–1938) művészeti folyóirat, a modern irányzatokat közvetítette. *Új Szellem* – Szvatkó Pál lapja, kulturális és politikai lap. Egy nyugat-európai típusú kisnemzeti tudat meghonosítására tett kísérleteket (vö. Filep, 1998, 362. old).

A (CSEH)SZLOVÁKIAI MAGYAR SAJTÓ KUTATÁSA

Máig nem készült komplex felmérés a (cseh)szlovákiai magyar sajtóról, sőt, még a két háború közötti korszak feldolgozása sem fejeződött be. Filep Tamás Gusztáv szavaival: „... majdnem hatvan év alatt sem készült el magyar részről az 1918–1938 között megjelenő magyar sajtótermékek teljes és pontos adatfelvétele, következésképpen megbízható tipológiája sem” (Filep Tamás Gusztáv 1998, 331. old).

Az elmúlt évtizedekben Botka Ferenc irodalomtörténész feldolgozta a (*Kassai*) *Munkás* harmincéves termését, valamint megjelentette a csehszlovákiai magyar nyelvű sajtó irodalmi bibliográfiáját (Botka, 1966, 1969); írt az *Út* c. lap küzdelmes pályafutásáról, ill. a *Korunk* c. folyóiratban publikált csehszlovákiai magyar írásokról. A témáról Csanda Sándor szintén írt részletes tanulmányt (Csanda, 1985), a *Nyugat* c. folyóiratot pedig e vonatkozásban Turczel Lajos dolgozta fel, emellett több dolgozatában is foglalkozott a két világháború közötti csehszlovákiai magyar sajtóval (Turczel, 1967, 1982 és 1994). A két világháború közötti

¹⁰ (1888–1955). Újságíró, szerkesztő, politikus, a két világháború közötti korszak egyik legkiválóbb magyar publicistája. 1925-től a *Prágai Magyar Hírlap* főszerkesztője. Közreműködött a Magyar Jópárt megalapításában is (vö. Fónod, 1993, 301. old; Urbán, 2014, 98. old).

szocialista sajtót Fónod Zoltán elemezte (Fónod, 1990). Érdekes adalékokat közöl a témához G. Kovács László (G. Kovács, 1993) és Mayer Judit (Mayer, 1997). Az előbbi szerző tanulmányában az *Új Szellem* c. kultúrpolitikai szemléről (Szvatkó Pál lapjáról), mint a csehszlovákiai magyar „egységfront” megteremtésének kísérletéről ír, az utóbbi szerző pedig egy könyv forrásértékűnek tekinthető fejezeteiben talált adatokról számol be¹¹. A (cseh)szlovákiai magyar sajtó első két korszakának történetéről Filep Tamás Gusztáv tollából jelent meg tanulmány (Filep Tamás, 1998), a szlovákiai magyar sajtó történetével pedig – mintegy az előbb említett munka folytatásaként – Lacza Tihamér tanulmánya (Lacza, 1998) foglalkozik.

NYELVÉSZETI SZEMPONTÚ SAJTÓKUTATÁS

Az említettek mellett nyelvészeti szempontból kutatta a sajtót például Bencze Lóránt (Bencze, 1996), Deme László (Deme, 1970), Mayer Judit (Mayer, 1976, 1985), Morvay Gábor (Morvay, 1976); Szabó Mihály Gizella (Szabó Mihály, 1991, 1993); Simon Szabolcs (Simon, 1993, 1994, 1995, 1998a, 1998b, 2002b), Szathmári István (Szathmári, 1978); Zeman László (Zeman, 1976). Ezenkívül számtalan nyelvművelő cikk született különféle sajtónyelvi jelenségekről a nyelvészek, nyelvművelők tollából (vö. pl. Jakab, 1995, 1998). A Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén készült újabb szakdolgozatok közül kettőnek témája a két világháború között, ill. után megjelenő lapokban előforduló kódváltások kérdése, Lintner Anita és Kulcsár Andrea munkáit említjük (Kulcsár, 2002, Lintner, 2001).

AZ ÚJ VILÁG CÍMŰ EPERJESI HETILAPRÓL (1919–1940)

Külső munkatársainak számíthatta a város magyar szellemi elitjének legfontosabb tagjait: Flórián Károlyt, Gömör Jánost és Maléter Istvánt. Flórián Károly (1878–1941). Jogász, polgármester, publicista. Kisebbségjogi tanulmányokat publikált, útikönyveket is írt. Gömör János (1869–1966) – lelkész, tanár, publicista. 1903-tól 1926-ig az eperjesi ev. Kollégium igazgatója. Jórészt neki köszönhető, hogy az iskola tanítási nyelve az államfordulatot követően 1926-ig a magyar maradt (vö. Urbán, főszerk., 2014, 145. old). 1931-től Kassán élt, itt 1932-től a *Kazinczy Társaság* főtítkára, ill. 1938-ban elnöke, a Magyar Nemzeti Párt, ill. később az Egyesült Magyar Párt kassai szervezetének egyik vezetője volt. Maléter István (1870–1933) – jogtudós, publicista, a két világháború közötti szlovákiai magyar szellemi élet egyik meghatározó személyisége, régi eperjesi evangélikus család sarja. Az 1930-as évek elején bekapcsolódott a Csehszlovákiai Magyar Tudományos, Irodalmi és Művészeti Társaság (Masaryk Akadémia) tevékenységébe, s haláláig szerkesztette annak lapját, a *Magyar Figyelőt*.

Zeman László *Gymnasiologia* c. kiváló műve megírásában alapvetően támaszkodott az *Új Világ* című eperjesi hetilapra (1919–1940). S amit rá vonatkozólag közöl, a lapnak tulajdonképpen első sajtótörténeti jellemzése, és mintegy felhívás bibliográfiájának „lényege szerinti” feldolgozására és közölt anyagának beépülésére (a cseh/szlovákiai magyar sajtó és irodalom-, sőt művelődéstörténetbe.) A lap kutatása nehézségekbe ütközik, mivel csak Pozsonyban és Eperjesen, megjelenésének színhelyén hozzáférhető.

A „kollégiumoknak” a közép-európai művelődéstörténetben kiemelkedően fontos szerepük volt a tudományok művelése, a kulturális értékek létrehozása, a kultúra áthagyományozása, a liberális szellemiség fenntartása, a másság iránti tolerancia és egyebek szempontjából. Az említett könyvben térségünknek az európai kultúra, művelődés viszonylataiban is kiemelkedő jelentőségű kollégiumához, szellemiségének felidézéséhez járult hozzá értékes adalé-

¹¹ Eran Laor, eredeti nevén: Landstein Erik: *Vergangen und ausgelöscht* (Elmúlt és kihunytt). 1972-ben Stuttgartban német nyelven jelent meg.

kokkal a szerző, eperjesi illetőségű tudós személyiség lévén – és többszörös személyes érintettsége folytán – az eperjesi evangélikus kollégium jelentőségének méltatásával kapcsolatos dolgozataival. E dolgozatok nélkülözhetetlen forrásanyagául szolgált az *Új Világ* c. hetilap.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Csanda, S. (1985). Barta Lajos Új Szója. In S. Csanda. *Nemzetiségi irodalmunk és kapcsolatai* (pp. 94–106). Madách, Bratislava.
- [2] Filep Tamás, G. (1998). Szempontok a (cseh)szlovákiai magyar sajtó első két korszakának történetéhez. In L. Tóth–G. Filep Tamás (Eds.), *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918–1998*. II. Oktatásügy – közművelődés – sajtó, rádió, televízió (pp. 330–377). Ister, Budapest.
- [3] Fónod, Z. (1993). *Üzenet. A csehszlovákiai magyar irodalom 1918–1945*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [4] Tóth, L. (2016). *Amikor az író olvas*. Vámbéry Polgári Társulás, Dunaszerdahely.
- [5] Turczel, L. (2002). *Visszatekintések a szlovákiai magyar kisebbségi lét első szakaszára*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- [6] Urbán, Zs. Eds. (2014). *A (cseh)szlovákiai magyarok lexikona*. Csehszlovákia megalakulásától napjainkig. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o., Bratislava.

Elektronikus források:

W2 – Salkaházi Sára – Wikipédia (wikipedia.org) [Letöltés dátuma: 2024. 9. 20.]

W3. Reinél János – Wikipédia (wikipedia.org) [Letöltés dátuma: 2024. 9. 20.]

A FILMNYELV LEHETŐSÉGEI AZ 1930-AS, '40-ES ÉVEK SZOVJET FILMJEIBEN

Anna VARGA¹

ABSTRACT

THE POSSIBILITIES OF FILM LANGUAGE IN SOVIET FILMS OF THE 1930S AND '40S

The films of the period created a unified, new language, thus strengthening the national identity of the Russian cinema. And the new lyrical codes developed were, surprisingly, able to assert themselves in this very documentary art form. The poetics of the Soviet cinema is perhaps also difficult to approach today because of a kind of artistic 'under-view' that characterises the 'postmodern' basic stance of our times, which is based on the collapse of former hopes and the failure of the grand narratives of modernity. As a consequence of the resulting disillusionment, contemporary cinema sees the reign of the petty in the hopeless and unpromising everyday, and perceives the individual as a failure. The code of the Soviet films, on the other hand, is distinctly archaic, going back to the Russian chronicles of the 13th century, as if the 'spirit' had slept through a few hundred years and now awakened knowing only the previous codes, as the iconography of the films suggests. These codes simply eliminate the dominance of rationality, approaching the individual from a cosmic perspective, whose task, as a religious heritage, is to facilitate the unfolding of salvation.

KEYWORDS

film, mass-market movie, comedy, film language, 1930s, 1940s, Soviet films

A sztálinizmus alatt született művek – kevés kivételtől eltekintve – ma Magyarországon nem örvendenek nagy sikernek. Ennek oka nyilván nemcsak az alkotások minőségében, hanem a kor megítélésében is keresendő. Talán a még hiányzó történelmi távlat teszi, hogy a sommás ítéletek meglehetősen gyakoriak bármely művészeti ág esetében, és ez alól nem kivétel a film sem.

A korszak filmjeinek megítélésében törvényszerűen szerepel három elem. Az egyik megközelítés szerint e filmek kilencven százaléka nem ad alkalmat elemzésre, mivel tömegfilmek voltak. Egy másik megközelítés pedig úgy értelmezi a periódust, mint a „gúzsba kötve táncolás” eredményét, és ebből vezeti le az alkotó fantázia hiányát a filmek nem túl magas színvonalával együtt. A harmadik értelmezés a korszakról az, hogy egyszerűen hazug állítások tömkelegével van dolgunk, tehát kár szót vesztegetni az egészre: hiszen áruhiány idején eladásra váró termékektől roskadozó pultokat bemutatni nyilvánvaló szemfényvesztés. Mivel ezek a nézetek meglehetősen jól kifejtettek, a továbbiakban másfajta megközelítéssel próbálom leírni a korszakot. Arra keresem a választ, miért tudtak ezek a filmek milliókat mozgósítani vagy meghatni, bálványokat és szólásokat teremteni? Miért nézik őket Oroszországban a mai napig az emberek, éneklük a bennük lévő dalokat – beleértve a felnövekvő újabb generációkat, és miért játsszák rendszeresen a különböző kereskedelmi tévécsatornák ennek a korszaknak a filmjeit még most is?

¹ Dr. Varga Anna, PhD. METU-ART, Mozgóképek Tanszék (egyetemi docens), vargaanna111@gmail.com

A vizsgált periódustól nem választható el a kényszer fogalma – a borzalmak, a fenyegetettség, a nem kellőképpen vonalas művek, gondolatok megtorlása bebörtönzéssel, kényszer munkával vagy halállal (sok történeti mű született erről) –, de ez az embertelen feltételrendszer egy sokkal általánosabb szinten is felveti az alkotóerő korlátok közé szorításának kérdését. Milyen akadályokat kell legyőznie az alkotónak ahhoz, hogy olyan mű születhessen, amely mások számára is sokat jelent? A kényszerek száma végtelen... „Láncba verve táncolni. – Minden görög művésztől, költőtől és írótól a következőt kell kérdeznünk: milyen *új kényszer* talált föl önmagának, kortársai számára izgatóvá téve azt? (Talán azért, hogy utánzó is legyenek?) Mert amit 'találmánynak' nevezünk (például a metrikai újítás), az nem egyéb, mint önerőből kovácsolt béklyó. Azt akarják megmutatni nekünk, hogy az igazi művészet 'láncba verve táncolni', önmagunknak nehézségeket támasztani, majd olyan látszatot kelteni, mintha mindez roppant könnyű volna – erre a művészetre tanítottak minket. Már Homérosznál megfigyelhetünk egész sereg öröklött formulát, epikai elbeszélői törvényt, *amelyek körén belül* kellett táncolnia: és ő maga szintén alkotott új konvenciókat a következő nemzedékeknek. Ez volt a görög költők nevelőintézete: egyrészt roppant mértékben tisztelték, kényszerként fogva föl korábbi költők szabályait; másrészt ők maguk állítottak korlátokat önmaguknak, majd ledöntötték e korlátokat: így érték el, hogy az emberek észrevegyék és csodálják a kényszer és e kényszer leküzdését egyaránt” (Nietzsche, 2000, 228–229. old).

Lukács György egész tragédia-elméletét arra építi, hogy nagy forma csak nagy kényszerből születhet, de más műveiben szintén elemzi a kényszer hatását: „A proletárságban, a szocializmusban lehetne az egyetlen remény. Az a remény, hogy barbárok jönnek, és durva kezekkel tépnek szét minden túlfinomodottságot; hogy az üldözöttségnek talán kiválasztó hatása lesz, és – mint Ibsen hitte, hogy az orosz zsarnokság nevel legjobban szabadságszeretetre – egy művészetet gyűlölő, művészetellenes kultúrájú időben elmélyül mégis a művészet. A fontos persze nem ez lett volna; ezek csak mellékes, véletlen hatások lehetnének. De abban lehetett volna bízni, hogy a forradalmi szellemnek az az ereje, amely leleplezett minden 'ideológiát', és meglátta mindenütt az igazán mozgó erőt, itt is tisztán fog látni, és tisztán fog érezni, és elsöpörvén minden periferikusát, megint vissza fog vezetni a lényegeshez, ha művészetellenes élethangulatok hosszú átmenete után is. De amint eddig láttuk, nem sok jót ígér. A szocializmusnak, úgy látszik, nincsen meg az egész lelket betöltő, vallásos ereje, amely megvolt a primitív kereszténységben. A korai kereszténység művészetüldözése kellett, hogy Giotto és Dante, Meister Eckehart és Wolfram von Eschenbach művészete megszülessék: a korai kereszténység bibliát teremtett, és sok század művészete táplálkozott annak gyümölcseiből. És mert igazi vallás volt, bibliát teremtő erejű, nem kellett neki a művészet; nem kívánta meg, és nem tűrte meg maga mellett, egyedül akart uralkodni az ember lelkén, mert képes volt rajta uralkodni. Ez az erő hiányzik a szocializmusból, és ezért nem olyan igazi ellensége a polgáriságból nőtt esztéticizmusnak, mint akarná, mit tudja, hogy kellene” (Lukács, 1977a, 428. old).

Mit vált ki a kényszer, és milyen minőségű mű születik hatására, ezt megjósolni lehetetlen. Például Marius Petipa balett-mester 1889-ben készült Csipkerózsika kompozíciós tervében a következők álltak Pjotr Csajkovszkij számára: „Aurora észrevesz egy öregasszonyt orsóval... 2/4, – aztán 3/4-es vidám és nagyon dallamos zene. Amikor elkezdődik a 3/4, Aurora felkapja az orsót, amellyel mint jogarral játszik. Mindenki fellelkesedik... 24 taktus kerिंगő. Hirtelen szünet – fájdalom, folyik a vér... nyolc 4/4-es taktus széles tempóban. Mintha kígyó marta volna meg, forog, és kimerülten a földre rogy. Önkívületben való csapongása 24-32 taktusig tart. Néhány taktus tremolo a fájdalom kiáltásával: 'Apám!', 'Anyám!' Ekkor az öregasszony ledobja köpenyét. Ehhez a pillanathoz gyors kromatikus futam a zenekarban” (Vályi, 1980, 109–110). A Diótörőnek az 1891-ben készült színpadi terve sem nézett ki másképp: „Silberhaus polgármester háza ünnepel. Karácsonyészakán, egy nagy fenyőfát állítanak

fel a szalonban – lágy, lassú zene, 64 ütem. A fenyő kigyúl – pattogó zene, 8 ütem. Vendégek érkeznek, és gyermekek sietnek utánuk – tüzes, vidám zene, 24 ütem, ámultan csodálkoznak – *tremolo*. Kezdődik a játékok szétosztása – 64 ütemnyi induló...” (Vályi, 1980, 122). Bár kétségkívül jól felkészült, értő, szakmai utasítások voltak ezek, mégis könnyű lenne rájuk húzni, hogy nem engedték szárnyalni a zeneszerző fantáziáját. Pedig Csajkovszkij könnyen és gyorsan dolgozott az utasítások alapján – és nem ellenében, ráadásul művei minősége sem hagy kívánnivalót maga után.

Tehát pusztán a kényszer meglétéből nehéz az alkotás színvonalára következtetni. Másfelől rengeteg filmet gyártottak ebben az időszakban, és minőségük nyilván nem volt egyforma. Az 1931 és 1959 közötti filmek száma mintegy 1400-ra tehető, ebből 900 1953 előtti. (1931 – ebben az évben készült az első szovjet hangosfilm *Út az életbe* címmel, Nyikolaj Ekk rendezésében. 1953 Sztálin halálának éve, 1959 pedig egy új típusú filmgyártás kezdete világszerte.)

Természetesen kézenfekvő úgy értelmezni ezeket a filmeket, mint egy-egy sztálini utasítás képi megvalósítását. Ezt is ki lehet bennük mutatni, de ez csak az egyik réteg. Hiszen ha propagandafilemként értelmezzük is őket, akkor is látszik, hogy egyszerre több síkon próbálnak hatni. Ahogy egyféleképpen egy kottát se lehet lejátszani vagy egy verset elszavalni. (Az előzetesen jóváhagyott forgatókönyvekből a bizottság számára meglepő dolgok születhettek még akkor is, ha egyáltalán nem tértek el tőle.) Nem olyan egyszerű kizárólag egydimenziós filmet készíteni, aminek csakis egyetlen jelentése lehet. Ráadásul gyakran az apróságokon múlik minden, világítás, képkivágás stb. – ezer apró mozzanat áll össze egységes egésszé. A kor egyik jellemző elemzéstípusa volt, hogy megelégedtek a direktíva kiolvasásával, és a mögötte lévő szintekkel már nem törődtek. „A szocialista munka témája – a szovjet művészet központi témáinak egyike – a rendező alaptémájává vált. Pirjev egyike volt az elsőeknek a szovjet filmművészetben, akik fáradhatatlanul valósították és valósítják meg alkotásaikban a szocialista realizmus legfontosabb követelményét, amelyet Gorkij fogalmazott meg a Szovjet írók Első Össz-szövetségi Kongresszusán: »A szocialista realizmus tevékenységnek, alkotásnak tekinti a létet, melynek célja az ember legértékesebb képességeinek szüntelen fejlesztése – hogy legyőzhesse a természet erőit, hogy egészséges és hosszú életű legyen, hogy nagy boldogság legyen számára itt élni a földön, melyet igényei szüntelen növekedésének megfelelően teljesen be akar rendezni az egy családba egyesült emberiség nagyszerű otthonának« (Gorkij, 1950, 423. old)” (Iszajeva, 1951, 222–223).

A reális és a mindennapok tapasztalatával egybeeső képsorok, helyzetek igénye elvárásként nehezedik a korszak filmjeire. Amennyiben ennek az elvárásnak nem tesznek eleget, egyrészt a totális terrort kiszolgáló tudatos hazugság, szépítés vádjá fogalmazódik meg velük szemben, másrészt esztétikai kifogásként az, hogy a szocialista realizmus vagy általában a realizmus keretein túllépve hiteltelen és értelmetlen alkotások lehetnek csak. Ez tükröződik többek közt Hermann István gondolatmenetében is az adott korszak filmjeiről, pedig az ő gondolati teljesítménye messze kiemelkedő: „Így kísérlik meg a giccset, néha-néha sikerrel, az emberi ízlés számára viszonylag elfogadható formára hozni. A groteszkség ugyanis, a meseelemeken belül, helyenként azt a látszatot adja, hogy itt bizonyos részletekben művészet van jelen. A mese megengedi az indokolatlan tájképeket, mint amilyen a piros mező a manóországban az *Óz* című filmben, s ugyanakkor feloldja ezeket a groteszkben, mikor egyes típusokat mutat be (szalmaember, gyáva oroszán stb.) s végeredményben létrehoz egy sajátos művészi hatást. (...) Az olyan szovjet filmek, melyeket az előbb említettünk, végeredményben átváltoztatták az egész realitást mesévé, anélkül azonban, hogy bevallották volna, hogy itt meséről van szó. Végeredményben a szocialista társadalom úgy jelent meg, mint egy mesevilág, s ez még a színhatásokban is éreztette hatását. Gondoljunk a *Szibériai rapszodiá*-tól kezdve a *Berlin elesté*-ig és a *Donyeci bányászok*-ig a leg-

különbözőbb ilyen filmalkotások tartalmi tendenciáira és színtechnikájára. Azonban míg a mesevilágban az ilyenfajta szépségek feloldódnak, és harmonikusan simulnak a taltalomhoz, a valódi világ ábrázolásánál idegenekké és külsődlegessé válnak. Mindez azzal a következménnyel járt, hogy nem egyszerűen a valóság lakkozása, fényesítése történt meg ebben a periódusban, hanem a film minden műfaja végeredményben egy üres operettszerűségben jelent meg. Ez az operettes jelleg nemcsak arra vonatkozik, hogy a problémák eleve megoldottként, eleve átlátottként kerültek bemutatásra e korszak filmművészetében, hanem abban is, hogy minden ellentmondás álellentmondásként, vagy egy teljesen hamis alapra helyezett ellentmondásként tűnt fel. Másfelől viszont az élet normális folyamata idillként jelent meg. Vonatkozik ez a felfogásmód egészére, a színezés giccsességére, sőt, magára a muzsikára is” (Hermann, 1967, 232–233).

Bár a szocialista realizmus értelmezésében az is benne foglaltatott, hogy a dolgok lényegére kell koncentrálni és az alapigazságokat megragadni, a korszak filmjeinek lényegre törő, ugyanakkor sokszor meseszerű vagy lírai megfogalmazása mégis zavaróan hatott a film, illetve a mese kereteinek szűk értelmezése miatt. Pedig ezek a filmek éppen lírai alkotásokként nyílnak meg leginkább. Lényegükhöz tartozik az a költői látásmód, amely nem a földhözragadt mindennapiságban vájkál, hanem választott tárgyának égi mását teremti meg, és a benne lévő lehetőségek felől bontja ki a szálakat. Hasonló technikát alkalmaz, mint amit Kosztolányi Dezső vett észre Móricz Zsigmond műveiben: „Népiességét pedig új borzongással fogadjuk. Mert mégis stilizált ez a népiesség, az új művészet szelleme szerint való, hozánk közel eső, s ha látszatra realista vagy naturalista Móricz Zsigmond, ha az ő durva, göröngyös és nedvbő nyelve csupa egészség és erő, ő mégis elsősorban költő, stilizáló, továbbfejlesztő. Éppen abban látom az értékét, hogy sohase másol. Az ő parasztjai szellemesebbek, jobbak vagy rosszabbak, nyersebbek vagy pompásabbak, mint a valóságban élők. Láttunk már ilyen koncentrált parasztokat? Soha. De ha papíron vagy színpadon mozognak előttünk, az igaziakra gondolunk, akik élnek. Senki se foghatja rá, hogy analitikusan, etnográfiaival és tájshólással állítja elő az alakjait. Ereje és eredetisége abban van, hogy többet ad, mint az élet. (...) Móricz Zsigmond nem is a kunyhók lakóihoz, a falu kisbíróihoz, legényeihez és tanítóihoz hű, de ahhoz az álomhoz, amely benne él öröklük. Ez a hűtelen hűség a költő paradoxája” (Kosztolányi, 1978, 5–6).

A korszak filmjei egységes, új nyelvet alkottak, ezáltal tették erőssé az orosz film nemzeti arculatát. És a kidolgozott új lírai kódok – meglepő módon – érvényesülni tudtak ebben a nagyon is dokumentatív művészeti ágba. Lényegét tekintve hasonló folyamat volt ez, mint amiről Lukács György írt a „modern” francia költészet kialakulása kapcsán. „A lírában nem volt szükség a naturalisztikus dráma nagy apparátusára, nem is lehetett volna hasznát venni; elég volt mindent csak éppen jelezni. És mivel nem maguk a dolgok szerepeltek, mint a drámában, hanem csak a lelkekbe vetett reflexeik, nem látszott a költeményekben szereplő ember annyira elnyomva környezetétől, mint a drámáé. Szabadabb volt, ha csak formailag is, nem igazában; ha éppen annyira össze is függött a környezettel, és éppen annyira annak uralma alatt állott is. De már ezért is közelebb lehetett a pátoszhoz. Hozzájárul még ehhez, hogy a költemény csak lelki valószerűséget kíván meg, a külső teljesen mindegy neki. Az álom, a képzelődés, a művészet alkotta tárgyak ugyanazt a szerepet játsszák benne, mint maga a külvilág. És mivel itt – már a költemény terjedelme folytán – csak festőiség és nem pragmatikus, okozati viszony hozhatja létre az összefüggést ember és világ, ember és sors között, a fantázia és a művészet kiszorítja a tényleges, a hétköznapi életet, ha szerepel is, akkor is csak amennyiben új és érdekes festőiségeket nyújt. Noha éppen a vers libre megalapítóinak (Verlaine, Rimbaud, Mallarmé stb.) nagyon is fontos volt a modern élet, a modern táj, nagyváros, utca stb. még fel nem fedezett szépségeinek kifejezése. De éppen csak ez volt tudatosan fontos belőle; csak anyag volt, mint sok más is. Anyag, amelyből szuverén biztonsággal válogatták

ki a nekik hasznosat és szükségeset. Már ennek a viszonynak természeténél fogva is sokkal nagyobb és biztosabb volt a distanciájuk tőle, mint a kizárólag belőle merítő, hozzá tapadó, hozzá kötött naturalizmusnak. Ilyen módon új költői nyelv született meg Franciaországban. Közvetlen, színes, dallamos, és telítve a modern lélek minden aggodásával és reményével, örömeivel és kétségbeesésével; anélkül azonban, hogy az élet nyelvét akarta volna utánózni. A költeményekben megvolt tehát a szükséges távolság az élettől, amit túlzásba vitt egyrészt a régi dráma nyelve, nagyon is eltávolodva tőle (így jött létre az epigonok vértelen nyelve), de túlzásba vitte a másik irányban a naturalizmus is, eredménytelenül törekedvén a hétköznapi életével egyenlővé tenni” (Lukács, 1978, 442–443. old).

Ezekről a folyamatokról ír Balázs Béla egy 1935-ös cikkében, amelyben értelmezi a szocialista realizmus fogalmát. A mai esztétika egy individualista pragmatizmus nevében kész fölfedezni és elismerni a populáris kultúrát, a Szovjetunióba érkező Balázs Béla viszont a kollektivistá pragmatizmus élményével találkozva hasonló módon próbálta megérteni és elfogadni azt, amit akkor forradalmi romantikának neveztek. „A viszonylagos stabilizáció és az ennek következtében támadt biztonság-illúzió korszakának burzsoája büszke ostobaságának hideg tárgyilagosságára. A szocialista realizmus számára viszont a líra és a pátosz fontos tényező. (...) A mi hőseink, minthogy felismerték a valóság jelentőségét, érzelmileg reagálnak rá: szeretettel és gyűlölettel, vággyal, bánattal vagy örömmel. A forradalmi szocialista realizmus nemcsak ábrázolja a létező valóságot, hanem elősegíti az új valóság létrejöttét” (Balázs, 1970, 198. old).

A szovjet filmek poétikája talán ma azért is nehezen közelíthető meg, mert korunkban egyfajta művészi „alulnézet” jellemzi a „posztmodern” alapállást, amely a hajdani remények összeomlásából és a modernség nagy narratíváinak kudarcából indul ki. Az ebből eredő dezilúziók eredményeként a mai filmművészet a kisszerűség uralmát látja a reménytelen és perspektívátlan mindennapiságban, az egyént pedig kudarcként fogja fel. (Így válik főszereplővé egy szörszál Gothár Péter *Idő van* [1985] című filmjének „Portásországában”.) A szovjet filmek kódja viszont kifejezetten archaikus, egészen a 13. századi orosz krónikákig (Лихачов, 1970) megy vissza, mintha a „szellem” átaludt volna néhány száz évet, és most ébredve csak az előző kódokat ismerné, erre utal a filmek ikonográfiája. (Ami az irodalomban lebomlott, most mintha a filmekben születne újjá. – Ahogy a helyi krónikákból kialakult egy orosz nemzeti eposz, ehhez hasonlóan a különböző filmek egységes mitológiát hoznak létre. És a krónikák által közvetített hősmondák jelrendszerét is mintha átvennék. „Az epikus művek idealizálták azokat az eseményeket és hősokeket, amelyeket és akiket a nép is kedvelt” [Lihacsov, 1971, 115]). Ezek a kódok egyszerűen kiküszöbölik a racionalitás uralmát, kozmikus távlatokból közelítik meg az egyént, akinek feladata – vallási örökségként – az üdv kibontakozását elősegíteni. A világ megértése áll a középpontban (nem pedig használata), és az értékrend megvalósítási feltételei, vagyis a valóság, már nem érdekes, ahogyan a nehézségek sem, hiszen az eszközök magából a célból vannak levezetve. Ezek a filmek az ideál kidolgozását vállalták, miközben végiggondolták az illúziókat. Ezért egy megemelt, nem pedig a valóságos lét kódja működik bennük. („Ahogy kéne, hogy legyen.” Ahogy régen döntő helyzetekben, csata előtt vagy a termést feltve, megpróbálták kikényszeríteni a sorsból analógiás mágia segítségével a pozitív végkifejletet. Kockajátékkal, sakkkal próbálták befolyásolni a sorsot annak reményében, hogyha kicsiben sikerült, sikerülni fog nagyban is.) Tehát nem a tények, hanem a lehetőségek foglalnak el központi szerepet, és ez magyarázza, miért nem jelenik meg egyénítetten az ember ezekben a filmekben, hiszen egyrészt az a kiindulópont, hogy minden emberben minden megvan, legfeljebb nem bontakozott ki minden lehetősége, másrészt csak az ideáltípusok érvényesülnek, mivel az egyéntől elvonatkoztatható tulajdonságok érdekesek csak ebben a keretrendszerben, amelyben az a kihívás, mennyire képes betölteni helyét a világban az egyén, és pozitív vagy negatív megítélése attól függ, hogy ez milyen mértékben

sikerül neki. Ezt támasztja alá az az archaikus struktúra is, amelyben a világ és benne az ember egységként, teljes egészésként interpretálódik, és nem jelennek meg benne a bomlás jelei.

Ivan Pirjev visszaemlékezésében alkotómódszeréről a következőket írja: „Gyönyörű az a lény – mondta Csernisevszkij, – amelyben az életet olyannak látjuk, amilyennek a mi fogalmaink szerint lennie kell.” Tehát a mi ’fogalmaink’ szerint az életnek olyan örömtelinek és romantikusnak kell lennie, amilyenek V. M. Guszevvel mutattuk ’A pásztor csókjában’ és később N. F. Pogogyinnal a ’Vidám vásárban’. Eléggé ismerve az egyszerű emberek életét, munkájukat, örömeiket és bánataikat, én tudatosan igyekeztem poétizálni őket a filmjeimben. Igyekeztem bemutatni az új életünkben születő költészetet, lírát és pátoszt. A mai nap legjobb dolgát mindig megszínesíti a holnap felkelő nap sugara. Talán ez az élet romantizálása a művészetben. Igen, én szeretem az ünnepi, az izgalmas, az élet nedveivel telített, nem földön kúszó, hanem a magasba törő művészetet” (Пирьев, 1978, 113–114. old; Varga Anna ford.). Ez az okfejtés is mutatja, hogy átfogó, tudatos, végiggondolt koncepcióról volt szó, nem pedig egyszerű szolgai parancsteljesítésről. (Persze születtek ilyen művek is, de nem ezek váltak meghatározóvá.)

A korszak egyik meghatározó műfaja nem véletlenül volt a vígjáték², amely felrobbantja a hétköznapi világ valóságosságait és a fantasztikum felé mutat. Így mindenféle nehézség nélkül jól idomultak a műfaji hagyományok a kialakulóban lévő mesészerű világábrázoláshoz. Viszont a műfaj már csak történeti okokból is igen kevés presztízzsel bírt, és ez nemcsak a mozival, hanem a színházzal kapcsolatos kritikákban is éreztette hatását. Ezt jelzi a Leningrádi Komédia Színház egyik rendező és díszlettervezőjének, Akimovnak 1948-ban írt cikke is: „A vígjáték sajátossága az, hogy bármennyire szeretik is a nézők, mégsem fontos műfaj. (...) Hazánkban ragyogóan kidolgozták a vígjátékok ostromozásának eszközeit, de kevésbé fejlettek védelmének módszerei. Kritikusaink gyakran teljesen gyámoltalanokká válnak, ha egy jó vígjátéki előadást meg akarnak dicsérni. A vígjátékról szóló pozitív recenziókban ritkán találkozhatunk azzal a magabiztos hanggal, amely a nem vígjátéki műfajú darabnál használatos” (Akimov, 1967, 119–120). Akimov a továbbiakban azt a kritikai rutint elemzi, amelynek segítségével a mű minden erényéből hibát lehet csinálni. Ha a nézők nevetnek a darabon, akkor a kritikus a következő formulát veszi elő: „A nézők igénytelenebbik része nem látott át a szerzői gondolat sekélyességén, de a mi számunkra az effajta néző nem lehet irányadó” (Akimov, 1967, 121). Ha pedig jó a meseszöveg, akkor a következő kritikai gondolatmenet alkalmazandó: „A rutinos színdarab-gyáros ügyesen építette fel meséjét a vígjáték elkopott sablon helyzeteiből, de mily távol áll ez az elven élettől” (Akimov, 1967, 121). Ennek a sematikus szemléletmódnak az idejétmúltságát próbálja Akimov hangsúlyozni: „A közönség szeretete széttöri a hagyományt, amelynek szellemében óvatoskodva és bizalmatlanul fogadták a vígjáték műfaját; a tréfa meg nem értését irodalmi és színházi közvéleményünk egyre inkább a rokkantsági nyugdíjra való igényjogosultság alapjául fogja fel” (Akimov, 1967, 123). Ez a jövőbe vetett bizalom nem igazolódott be egyhamar, hiszen még napjainkban is él a műfajok hierarchiájának rendje, ami a mozivászonra készült vígjátékok megítélésénél is szerepet kap.

A korszak filmjeivel szembeni ellenérvként összekapcsolódik a tömegfilm és a giccs fogalma. Már a kortársak előtt szégyenkezni volt kénytelen a rendezők többsége, mert a „magas művészet” szempontjai szerint műveik nem ütötték meg a mércét. (Megítélésükön természetesen az se segített, hogy fantasztikus sikert arattak alkotásaikkal a nézők körében, elképesztő nézőszámokat produkáltak, az emberek újra és újra jegyet váltottak a már általuk látott

² „A szovjet vígjáték átitatott hittel a szovjet rend hatalmas, győzhetetlen erejében, harcol a kapitalizmus csökkenésével és az élet negatív jelenségei ellen, és szatirikusan kineveti őket. A vígjáték bátran kell, hogy bemutassa az élet ellentmondásait és konfliktusait, tudnia kell bánni a kritika fegyverével, mint a nevelés egyik eszközével” (Большая Советская Энциклопедия, 1953, 130. old; Varga Anna ford.).

filmekre is. A filmdalokat pedig pillanatok alatt az egész ország énekelte – Alekszandrov és Pirjev filmjeinek többsége volt ilyen. Csak néhány példa: Az *Este hatkor háború utánt* [Ivan Pirjev, 1944] több mint 26 millióan nézték meg a megjelenés évében, így a legnézettebb film lett abban az esztendőben. A *Szibériai rapszódia*t [Ivan Pirjev, 1948] több mint 33 millióan nézték meg a megjelenés évében, így a harmadik legnézettebb film lett abban az évben. A *Találkozás az Elbánt* [Grigorij Alekszandrov, 1949] több mint 24 millióan nézték meg a megjelenés évében, így a legnézettebb film lett abban az évben. A *Vidám vásárt* [Ivan Pirjev, 1949] több mint 40 millióan nézték meg 1950-ben, így a második legnézettebb film lett abban az évben. A következő évben, 1951-ben pedig több mint 10 millióan nézték meg.) Az ellentmondásos helyzetet jól mutatja Alekszandrov egyik felszólalása, amelyben felvázol egy vígjáték-elméletet is: „Vígjátékot nagyon nehéz készíteni. A vígjátékosokat a világon mindenért szidják, elkövetett és feltételezett hibáikért egyaránt... Amikor kijött a *Volga-Volga* – az első recenzió 'Nem sikerült kísérlet'-ként aposztrofálta, és a következő szavakkal végződött: 'Eltelik tíz nap, és a nézők elfelejtik ezt a filmet.' A *Cirkuszt* se szerették meg rögtön. Ezt írták róla a Szovjet művészetben 1936 július 11-én: 'A film nem felel meg műfajának, a komédiának. A benne lévő vígjátéki elemek műviek, minden művésziességet nélkülöző módon behelyezettek, és a fő motívummal semmiféle organikus kapcsolatuk nincs... A színészek játéka közepes. Egészében véve a film nem sikerült. A *Cirkusz* nem sokáig lesz a mozivásznakon, és sose szerzi meg a nézők szeretetét.' Ezt írta V. Belinszkaja. Az összes filmem nem kevés keserűséget okozott nekem, és mindegyik után elhatároztam, hogy nem folytatom tovább a vígjátékkészítést, hiszen nem vagyok olyan buta. Mindent meg tudok csinálni, amit a kollégáim a szovjet filmgyártásban, és bármilyen műfajra tudok vállalkozni, legyen az akár a *Rettegett Iván* vagy a *Nahimov tengerenagy*, nem lesz rosszabb a minősége. De aztán telt az idő. Ezrével kaptam a leveleket a nézőktől, akik vígjátékokat kértek, és a szívem megenyhült... Annak az embernek a helyzetét, aki vígjátékokkal foglalkozik, senki se tudja megérteni, csak azok, akiknek már volt dolguk vele. Amikor drámát, történeti művet, tragédiát, eposzt rendeznek – tanítják a nézőt, és fölébe kerekednek. Katedrára állnak, a néző hallgatja önöket és alárendeli magát önöknek. Amikor vígjátékot készítenek, a nézőnél butábbnak kell mutatkozni. Olyan helyzetbe kell hozni a nézőt, mintha ő lenne a maguk tanára, és állandóan azon kell igyekezni, hogy alárendelt szerepben önök legyenek, különben a néző nem fog nevetni. A nézőnek azt kell éreznie, hogy fölényben van értelmi és felfogóképességben, kultúrában, neveltetésben a komikussal szemben. És rossz érzés, amikor a kritikusok és a rendezőtársaim nem értik, hogy nem azért válok butává, mert buta vagyok, hanem azért, mert ezt követeli tőlem a hivatásom. Különben a komédia nem vált ki nevetést. Ezért határoztam el, hogy a *Glinka* című filmmel bebizonyítom, én se dolgozok rosszabbul, mint a többi rendezőink, és ezután visszamegyek a vígjátékokhoz. És akkor majd az összes lehetőséget be tudom mutatni ebben a műfajban...” (Фролов, 1976, 145–146. old; Varga Anna ford.).

Elgondolkodtató, hogy a *Volga-Volga* (1938) és a *Cirkusz* (1936) című filmekben ilyen könnyen „el lehetett verni a port”, hiszen ma már teljes bizonyossággal állítható, hogy a nézők nem tíz nap, hanem több évtized után sem felejtették el ezeket az alkotásokat. Úgy tűnik, hogy egy szűk, egydimenziós művészetszemléletnek esnek áldozatul ezek a filmek, ami kizárólag a tragédia esztétikája felől hajlandó megközelíteni bármilyen művet –, még akkor is, amikor nyilvánvaló, hogy egészen más törvényszerűségek működnek bennük. Ezt jelzi Hermann István gondolatmenete is: „A szovjet filmtörténetnek ebben a fázisában ugyanis egyfajta giccs jelentkezéséről kell beszélni. A giccs általában a pusztá kellemesség benyomását kelti az emberben, s érzés-, valamint gondolatvilágát egyetlen pillanatra sem emeli fel sem történeti, s különösen nem világtörténeti szintre, hanem mindig a véletlen történés színvonalán mozgatja. Megmarad a pusztán közvetlenül tet-

szetős formáknál, s következetesen viszi végig a közvetlen tetszetősséget” (Hermann, 1967, 231. old). Másutt pedig Kertész Mihály *Casablanca* (1943) című filmjét – amely ma már szinte kultikussá vált – intézi el Hermann ugyanolyan egyszerűen, mint a *Cirkuszt* Belinszkaja. A *Casablanca* ugyan amerikai film, de a probléma gyökere itt is ugyanaz, mint a szovjet filmek esetében, ahogy ezt maga Hermann István is jelzi. „Gondoljunk pl. ebben az összefüggésben két rendkívül gyenge amerikai filmre, melyeknek az a sajátosságuk, hogy eredetileg kétségtelenül jó szándékkal, az antifasiszta harc tendenciájától átítatva jöttek létre. A *Casablanca* és a *Martinique* című alkotásokról van szó. Eltekintve attól, hogy mindkét filmen, különösen az utóbbin, érződik a konkrét, valóságos antifasiszta harctól való távolság, mégis, viszonylag szerény keretek között, hasznos filmek lehettek volna. Azonban itt lép közbe a tőkés irányítás. Mindkét antifasiszta tendenciájú filmbe bepréseltek néhány dzsessz-számot. Nyilván azért tették ezt, mert úgy gondolták, hogy ezek a számok színesíteni fogják a filmet. A dzsessz mint környezetrajz helyenként igen fontos és lényeges lehet. Lényeges lehet akkor, mikor a cselekmény pl. különböző bárókban játszódik le, mert a tartalom ezt a környezetet követeli. Ezekben a filmekben azonban a dzsessz-számok nem a környezetrajz szerepét játsszák, a bárók nem szükségszerűen kerülnek a felvevőgép lencséje elé, hanem pusztán azért, mert a filmproducer a meglevő kispolgári tömegizlésre épít. Így kapunk néhány önmagában jó dzsessz-számot, természetesen a filmek problematikájától idegenül. Persze a filmek sajátos érdekessége az, hogy ezek a számok igen jók, bemutatásuk is sikerült, mert a rendezők ezek beállításánál otthonosabban érezték magukat, mint az antifasiszta küzdelem megjelenítésénél. Mégis: a filmek egészében csupán betétként hatottak, és így az egyébként sem hitelesen ábrázolt antifasiszta harcot még inkább operett jellegűvé degradálták. Az irányítás kérdésével kapcsolatban nem állíthatjuk, hogy az ilyen betétek veszélye a szocialista realista filmgyártás produkciói esetében nem áll néha fenn” (Hermann, 1967, 135–136).

Ez a tragédia esztétikájára alapozott egydimenziós művészetszemlélet a mai napig tartja magát, és ebből az alapállásból közelítik meg a szovjet filmeket, miközben már a kiindulópont meghatározásából látszik, hogy így nem lehet kulcsot találni ezekhez a művekhez, mert nem nyílnak meg. Lukács György azért tudta értelmezni a némafilmeket, még az egyszerű bohózatokat is, mert kidolgozta a nem-tragikus dráma elméletét – a románc és a mese esztétikájával egyetemben: „Mégis létezik nem-tragikus színpadi költemény, csak hogy az a tragikumot nem meghaladja a saját szféráján belül, hanem kiegészíti. Az indiaiak egész drámairodalma ehhez a műfajhoz tartozott, a görög dráma végső fejleménye erősen megközelítette, és ritkán ugyan, de a spanyolok nagy korszaka is átlépte a határát; legérdekesebb formáját azonban a késői Shakespeare és Shakespeare kora nyújtotta. Arról a korszakról van szó, amelyben *A vihar* íródott, amelyben Beaumont-Fletcher és Ford működött – a ’románc’ korszakáról. Ma a legjobbak közül sokan megint vágyakozva fordulnak ezen ideál felé. A drámanak és a mesének a közeledéséről van szó. A mesében minden jól végződik – egyelőre ebből a formából is csak a szükségszerű jó kimenetel van adva a számunkra –, a ’románc’-ban (a nem-tragikus drámát jelölöm itt ezzel a névvel) pedig a sors fölébe kerekednek. A mese az aranykor dekoratívává vált metafizikáját rejti magában: a legszentebb szférából – egy olyan szférából, mely magasan a művészet és a művészi kifejezési lehetőség fölött van – szállt alá a földre; megszentésgtelenült, világivá vált, hogy a szépséget elérje; az élet megformálásának legmélyebb (magasan a művészet fölött levő) rétegét hozta felszínre, és így – éppen mert forrásai a legmélyebbek – teljesen felszínre lett. A mese mint kiteljesedett forma par excellence metafizikaellenes, nem mély, tisztán dekoratív. A dráma és a mese összekapcsolódása – inkább tudatosan és filozofikusan, semmint vallásosan – újra visszavezeti a mesét a metafizikaiba: az élet tényállásából itt új szükségszerűség születik, a mesebeli sorsokból sorsélmény lesz, a mesebeli hatalmakból életsorsok lesznek, a külső hatalmaknak akarattalanul kiszolgáltatott alakokból pedig megszületik a bölcs élet rezignáltan diadalmaskodó, legyőzhetetlen

gesztusa. A mesében minden felületté és felszínre válik: alakjai nem emberek, pusztán dekoratív lehetőségek bizonyos marionettszerű mozdulatokra. A drámának formális szükségszerűsége, hogy lekerekített, már nem egysíkú embereket alkosson, s ezért – csaknem technikai következményként – létrejön az 'elmélyülés'; ám a térbeli mélység, a harmadik dimenzió megalkotása szellemi elmélyülést feltételez. (Gondoljunk csak az egymást követő fokozatokra: keleti mese – *Pericles* – *A vihar*). A mese szép felszín maradhatott, hiszen alakjai csupán szerepeltek az eseményekben, de nem éltek meg őket; a 'románccal' ezzel szemben embereket formál, tehát tartalmaznia kell pszichológiát és kozmológiát. A 'románccal'-beli világnak az a legfontosabb princípiuma, hogy az ént a többiektől és a világtól elválasztó határ elmosódó; a 'románccal' pszichológiája nem más, mint az én körvonalaainak állandó áttörése" (Lukács, 1977b, 520–521).

Lukács György román- és mese-esztétikájából kiindulva lehetne rehabilitálni a szovjet filmnek ezt a korszakát, sőt, magukat a műfajokat is, hiszen nála egészen más összefüggérendszerben jelennek meg olyan kérdések, mint a jellemábrázolás vagy a „boldog befejezés”.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Akimov, N. (1967). Bánatos gondolatok vidám témákról. In Akimov, N., *Színház és látomás* (pp. 119–123). Színházstudományi Intézet, Budapest.
- [2] Balázs B. (1970). A szocialista realizmus. In Köpeczi B. (Ed.), *A szocialista realizmus*. II. kötet (pp. 195–200). Gondolat, Budapest.
- [3] Gorkij, M. (1950.). *Irodalmi tanulmányok*. Szikra, Budapest.
- [4] Hermann I. (1967). Szocialista realizmus a filmművészetben. In Hermann I., *Vászon és függöny* (pp. 123–308). Magvető, Budapest.
- [5] Iszajeva, K. (1951). A szocialista munka témája I. A. Pirjev alkotásában. In Jerjomin, D. I. (Ed.), *A filmművészet kérdései* (pp. 222–238). Művelt Nép, Budapest.
- [6] Kosztolányi D. (1978). Móricz Zsigmond – Mint a mezőnek virágai – Magyarosan – Kend a pap? In Kosztolányi D., *Színházi esték*. II. kötet (pp. 5–6). Szépirodalmi, Budapest.
- [7] Lihacsov, D. Sz. (1971). *Oroszország kultúrája a reneszánsz hajnalán*. Gondolat, Budapest.
- [8] Lukács Gy. (1977a). Esztétikai kultúra. In Lukács Gy. *Ifjúkori művek (1902–1918)* (pp. 422–437). Magvető, Budapest.
- [9] Lukács Gy. (1977b). A nem-tragikus dráma problémája. In Lukács, Gy. *Ifjúkori művek (1902–1918)* (pp. 520–521). Magvető, Budapest.
- [10] Lukács Gy. (1978). *A modern dráma fejlődésének története*. Magvető, Budapest.
- [11] Nietzsche, F. (2000). *Emberi – túlságosan is emberi. Könyv szabad szellemű embereknek II.* Szukits, Szeged.
- [12] Vályi R. (1980). *Balettok könyve*. Gondolat, Budapest.
- [13] Большая Советская Энциклопедия (1953). *Государственное Научное Издательство*. 22. kötet.
- [14] Лихачов, Д. С. (1970). *Человек в литературе древней Руси*. Наука.
- [15] Пырьев, И. (1978). *О пройденном и пережитом*. In Пырьев, И. А. *Избранные произведения*. Искусство. I. kötet (pp. 113–114).
- [16] Фролов, И. (1976). *Григорий Александров*. Искусство.

A NÉPSZÍNMI TÖRTÉNETE ÉS FOGALMI MAGYARÁZATOK – SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Emese LENGYEL¹

ABSTRACT

THE HISTORY OF THE HUNGARIAN FOLK PLAY AND CONCEPTUAL EXPLANATIONS – A LITERATURE OVERVIEW

Defining the Hungarian folk play form remains a challenging task to this day, with varying and often fundamentally different genre definitions appearing in the works of scholars from diverse disciplines (e.g. ethnography, literary history, theatre history, and music history). The most widely accepted definitions describe the Hungarian folk play either as (1) a genre “about the people for the people” or (2) a play not necessarily about the people but performed for them. This study aims to present several articles on Hungarian folk plays, ranging from those published in the 1920s to more recent works, highlighting both the similarities and differences found in the definitions used across various fields.

KEYWORDS

Hungarian folk play, theatre history, genre history, definitions

BEVEZETŐ

Tarján Tamás irodalomtörténész szerint „a drámai műnem műfaj történetében kevés olyan ellentmondásosan értékelt és megítélt színműforma létezik, mint a népszínmű” (Tarján, 2003, 343. old; vö. Gráfik, 2023, 74–75. old). Ezt az állítást aligha lehetne megcáfolni, hiszen a 19–20. századi magyar népszínműforma meghatározása során a mai napig számos nehézségbe ütközhetünk. Pedig néhány múlt századi színészéletrajzban találkozhatunk a népszínműénekesnő vagy éppen népszínműénekes szerepkörök megjelölésével. De a magyar népszínműveknek és a népszínműjátás hagyományának kulcsszerep jutott a magyarországi operettművészet fejlődésében, részben azért is, mert az operett térhódítását megelőzően a magyar népszínmű műfaja az egyik legnépszerűbb színműformává vált. Azonban sokszor alapjában eltérő műfajdefiníciókat olvashatunk a különböző diszciplínák képviselőinek írásaiban. A két legnépszerűbb meghatározás kétségtől az, miszerint a magyar népszínmű a (1) „népről népnek” szóló műfaj; (2) vagy nem a népről szóló, hanem a népnek való színmű. A jelenlegi szöveg néhány, a magyar népszínművekre vonatkozó írás bemutatását tűzte ki célul, rámutatva a különböző diszciplínákban használatos definíciókban fellelhető hasonlóságokat és különbségeket egyaránt.

¹ Lengyel Emese, Széchenyi István Egyetem, HUN-REN Nemzetközi Kiválósági Egyetemi Centrum [NKEC] (tudományos segédmunkatárs). Jelen tanulmány elődje a népszínművek tartalmára, formai jegyeire és funkciójára fókuszáló kutatási projekt része volt (Lengyel, 2020a; 2020b), ami „Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült”.

FOGALOMMAGYARÁZATOK LEXIKONBAN

A népszínmű fogalmának messzemenő magyarázatára sem a *Magyar néprajz* (Balassa – Ortutay) című kötet, sem pedig a *Magyar Néprajzi Lexikon I–V.* (1977–1982) nem tesz kísérletet a 20. század második felében. Habár más szócikkekben, többek között a *betyárjáték* (Gunda, 1977, 278–280. old.)², a *népiesség* (Voigt, 1980, 720–725. old) vagy éppen a *magyar nóta* (Katona – Sárosi, 1980, 493–495. old; a magyar nótáról lásd még: Dobszay, 1984, 325–331. old; a népszínmű vegyes zenei anyagáról, így a nótáról lásd még: Kerényi, 2007) cikkekben megjelenik a népszínmű-fogalom. De a nyolckötetes *Magyar Néprajz*ban szintén találkozunk olyan fejezettrésszel, amelyben említésre kerül a népszínmű, főként „a népről a népnek” kontextusban (*Magyar Néprajz*, 1990, 291–300. old). Talán a *népiesség* szócikket érdemes kiemelni, amelyben a 19. század végén „aranykorát” élő népszínmű minőségét éri kritika: „[...] kialakul a szaktudományos néprajz. Az irodalmi és művészeti [népiesség] szerepköre ezzel megváltozik, nem feladata immár a néprajz és folklorisztika tudományos művelése. Íróink ugyan továbbra is érdeklődnek a folklór és a népi műveltség iránt, de a [népiesség] színvonala csökken: a népszínművek és a népies ponyva terjednek el [...]” (Voigt, 1980, 722. old). A népszínmű minőséggel kapcsolatban számos más példával is találkozhatunk – erre Cseh Gizella hívja fel a figyelmet: a *Magyar Irodalmi Lexikon*, valamint a *Világirodalmi Lexikon* népszínmű meghatározásával igyekszik szemléltetni, hogy még nem született egységes műfaji definíció (Cseh, 2009a, 39. old; Cseh, 2009b, 231–332. old).

A *Magyar Színművészeti Lexikon* (1929–1931), valamint a *Magyar Színházművészeti Lexikon* (1994) már igen részletes népszínműről szóló szócikket tartalmaz (Lengyel, 2020a; 2020b).³ Az 1930-as években megírt népszínmű fogalom rendkívül tág, ugyanakkor fontos, hiszen jól szemlélteti a fentebb említett, egymással ellentétben álló, vagy legalábbis némileg eltérő magyarázatokat. Az alábbi szövegrészletben egy másféle eredetkoncepcióval találkozhatunk, mint a későbbi, 1994-es leírás esetében: „Mint magyar műfaj körülbelül 90 esztendőre vezethető vissza, de előzményei – a nyelv és jellembeli népiességek – már az »Actio curiosá«-ban megtalálhatók. (1765)” (Schöpflin, 1931, 363. old; vö. Gombos, 1930, 4. old; vö. Sziklay, 1882) – majd számos szerzőt és művet felsorol a cikk, mégis – ahogy az irodalom- és színháztörténeti munkák többségében – Szigligeti Edét (Szigligeti pályafutásáról és munkáiról lásd többek között: Gombos, 1930, 11–19. old.; vö. Pintér, 1933, 774–803. old; vö. Batta, 1992, 13. old) jelöli ki a műfaj atyjának (Schöpflin, 1931, 363. old; vö. Székely, 1994, 558. old; vö. Kerényi, 2007, 148. old; vö. Cseh, 2009a, 39. old; Cseh, 2009b, 231. old). Ezt követően a magyar népszínmű mint műfaj – kezdeti – funkciójáról olvashatunk, majd a meghatározó népszínműszerzők – többek között Szigligeti Ede, Vachott Imre, Tóth Ede, Abonyi Lajos, Csepregy Ferenc, Lukács Sándor stb. – és műveik jellemzőinek összegzésével bővíti a cikk a 20. század első felében írt fogalmi magyarázatot (Schöpflin, 1931, 363–365. old).

Az 1994-es szócikk első körben a fogalom leszűkítésére tesz kísérletet: „1. tágabb értelemben a legtöbb nemzeti drámairodalomban megtalálható, a koronként változó népfogalom alapján a népről vagy népnek szóló színpadi művek összefoglaló műfajneve; 2. a m. színháztörténetben az 1840-es évektől a századfordulóig élt színjátéktípus” (Székely, 1994, 558. old).

² A betyárjáték „betyárnóta betétjein, romantikus szemléletén a népszínművek hatása érződik” (Gunda, 1977, 280. old).

³ A szakirodalmi „mulasztásokra” – legalábbis ami a lexikonokat illeti – e korábbi kutatás kapcsán figyeltem fel és fogalmaztam meg először a népszínmű-történetének feldolgozásához kapcsolódva – lásd bővebben Gráfik Imre etnográfus 2023-ban szemiotikai megjegyzésekkel közölt rendkívül részletes műfajleírásában (Gráfik, 2023, 74. old).

Ezt azzal érdemes kiegészíteni, hogy a századforduló után sem tűnik el a népszínműjátszás, habár ennek mélyebb kifejtéséhez a fővárosi színjátszás, a vidéki színjátszás, valamint az amatőr színjátszás tendenciájának vizsgálata szükséges. Ezután a műfaj korai funkciójáról, más műfajok hatásáról és jellemzőiről olvashatunk (Székely, 1994, 558. old), a rész utal többek között Pukánszky Kádár Jolán 1930-as munkájára (Pukánszky, 1936, 169–178. old). Az aktuális politikai „mondanivalót” népszerűsítő szakaszban a különböző műfajtörténeti korszakok és azok jellemzőit, funkcióit mutatja be a cikk: „a műfaj első darabja Szigligeti Ede: *A szökött katona* (1843) c. műve. Fejlődésének ezen szakaszában és a »népről« a »népnek« fogalomköre egybeesett, a nép fogalmát erkölcsi és nem társadalmi, ill. vagyoni kritériumok alapján határozta meg” (Székely, 1994, 558. old; vö. Druzsín, 2019, 4–16. old). Majd ezt bővítve folytatódik a Székely György-féle lexikon leírása, miszerint a helyszínek tekintetében a város és a falu is szerepelt, a népies műdal dominált a népszínműzene anyagánál (Székely, 1994, 558. old). A példaként felhozott cikkek ismertetése után láthatjuk, hogy a műfaji definíció esetében, habár találkozhatunk átfedésekkel – például Szigligeti Ede alakjával és hatásával kapcsolatosan –, még sincs egységes eredetkoncepció, de egységes funkciómeghatározás sem. Ugyanakkor a műfajtörténeti szakaszok megállapítására tesznek kísérlet a cikkek, amelyet későbbi munkák is kiindulópontnak tekintenek.

NÉPSZÍNMŰ-KUTATÁSOK AZ 1930-AS ÉVEKBEN

Az 1930-as években több tudományág képviselője foglalkozott a magyar népszínmű jelenségével és eredetével – ezekről fogunk szólni a teljesség igénye nélkül. Tóth Dénes zeneszerző és zeneesztéta 1930-as munkájában igen messzire nyúl vissza, amikor a magyar népszínművek dalbetéteinek zenei gyökereit keresi, a 15–17. század közötti magyar zenei közeg (Tóth, 1930, 6–11. old) annak hatását sem kérdőjelezi meg, de főként a 18–19. századi betyárélet irodalmi kultuszának tulajdonít jelentős szerepet (Tóth, 1930, 20–22. old). A népiesség és a zenei népiesség fogalmakat használja, valamint ehhez ír igen részletes fellevezetőt, példákkal szemlélteti a népszínművekben megjelenő zenei anyag „népiességét” (Tóth, 1930, 28. old). Foglalkozik a vidéki zenei élet sajátosságaival (Tóth, 1930, 29–31. old), valamint a magyar színpadi kultúra alakulásával, mely fejezetében főként az „idegen” műfajok jelenlétére koncentrálnak (Tóth, 1930, 31–38. old).

Pukánszky Kádár Jolán színháztörténész szintén 1930-ban publikált műve a magyar népszínmű műfaji hagyományinak azonosítására tesz kísérletet, és szintén a fogalmi meghatározás sokféleségére világít rá: „[...] még a műfaj fogalmának meghatározása is téves, a szabatos megállapítása annál fontosabb, mert ez egyben világot vet a népszínmű eredetének kérdésére is” (Pukánszky Kádár, 1930, 2. old). A szerző kijelentése, kérdése pedig a továbbiakban szembe megy a fentebb felsorolt valamennyi szócikkben meghatározott határral: „Poétikai és irodalomtörténeti kézikönyveinkben azt olvassuk, hogy a népszínmű középfajú dráma, amelyben víg és érzelmes elem vegyül, tárgyát a népeletből veszi és népdalokat sző a cselekményébe. Ez a meghatározás valóban rá is illik a Tóth Ede utáni népszínművekre, ⁴ Szigligeti népszínműveknek tartott darabjait azonban már bajos ennek a meghatározásnak a keretébe szorítani” (Pukánszky Kádár, 1930, 2. old). A színháztörténész álláspontja szerint a „legtágabb értelemben vett népelet” nem jelenik meg a Szigligeti Ede-féle darabokban – 1840-es évek utáni időszak, amelyet a népszínmű 1. „hullámának” tartanak az irodalom- és színháztörténészek –, emiatt más meghatározás kijelölését szorgalmazza: „mert ugyan hol van még a legtágabb értelemben vett népelet is a *Zsidóban*, *A rabban* vagy az *Egy szekrény rejtelmében*,

⁴ *A falu rossza*, a *Tolonc* vagy éppen a *Kintornás család* című népszínművek utáni időszak.

de még az első magyar népszínműnek nevetett *Szökött katonában* is? Nyilvánvaló, hogy a népszínműnek Szigligeti korára vonatkozólag valami más meghatározást kell adni” (Pukánszky Kádár, 1930, 2. old). Emellett Gyulai Pál irodalomtörténész eredetkoncepcióját igyekszik bizonyítani, valamint megcáfolni a „népről a népnek szóló műfaj” definíciókat: „[...] a népszínmű elnevezés nem a tárgyra, hanem a célra vonatkozik [...]” (foglalja össze Gyulai gondolatait Pukánszky Kádár, 1930, 4. old). Sőt hosszasan sorolja fel a legkülönbözőbb bécsi népszínpadi műfajokat (Pukánszky Kádár, 1930, 3–6. old; vö. Kerényi, 1972; vö. Székely, 1994, 819. old; vö. Strache, 1900, 25. old), hogy Gyulai Pál és saját állításának, miszerint a népszínmű a Volksstück szó fordítása, érvényt szerezzen.

Galamb Sándor irodalomtörténészt szintén foglalkoztatja a magyar népszínmű, különösképpen annak különböző változatai és az, miért nem tudott kialakulni egy merészebb népi ábrázolásmód (Galamb 1930a; 1930b). Ennek okát az „irodalmi ízlésben” és „bizonyos színházi körülményekben” látja (Galamb, 1930a, 19. old). Mint írja: „mert ne feledjük, hogy a múlt század második fele a polgári osztály kényelmes berendezkedésének korszaka. Azé a polgári osztályé, amely irtózik tragikus összeütközéseket látni a színpadon, nem akarja a népet a maga keserves és nyugtalanító életproblémáival megismerni és okvetetlenül megkínítani, hogy színház utáni vacsorájának jó hangulatát a darabok kibékítő megoldása biztosítsa. Ennek a közönségnek az igazi műfaja a tartózkodó, az életképét bizonyos rózsaszínű köddel beburkoló középajkú dráma” (Galamb, 1930a, 19. old). Úgy véli, hogy Tamássy József és Blaha Lujza személye is befolyásolta, hogy – ahogy fogalmaz – a „szilajabb drámaiság” felé nem haladt a népszínműi irodalom. Kiemeli, hogy Blaha Lujza volt a kulcsa annak, hogy a közönség el- és befogadjon egy-egy ilyen művet, a művésznőnek pedig „[...] csak a megfinomított paraszti élet ábrázolására volt képessége” (Galamb, 1930a, 19. old; vö. Galamb, 1941). Ám mégiscsak próbálkoztak az írók kiszélesíteni a népszínműi palettát: az egyik irány pedig a nemzetiségi népszínmű, amelynek elindítója Moldován Gergely (*A szép Iliánná*, 1879) – tanulmányaiban ezen irányzat műveiből szemezget.

Gombos Andor irodalomtörténész 1933-ban szintén a magyar népszínmű történetének megírására tesz kísérletet. A műben a népies színművet nevezi meg a népszínművek műfaji elődjeként, majd „korszakokra”, mely időintervallumok között átfedésekkel is találkozhatunk, osztja fel a zsáner történetét: 1. műfaji előzmény – népies színmű, 1765–1843; 2. keletkezési szakasz, 1843; 3. „kísérleti” szakasz, 1871–1875; 4. „fénykor”, 1875–1880 (Tóth Ede, Csepregy Ferenc); 5. „hanyatlás” első szakasz, 1875–1880; 6. „hanyatlás” – „sikerek időszaka”, 1880–1896 (Gombos, 1933, 4–8. old, 9–22. old, 23–25. old, 25–33. old, 34–35. old, 35–36. old) A rákövetkező évben jelenik meg Ember Ernő irodalomtörténész munkája, mely egyes bírálatokat kap („ó”, 1934, 32. old; Kenyeres, 1934, 414. old). Ebből az egyik annyiban megkérdőjelezhetetlen, hogy a szerző nem tud újat mondani a népszínműi műfaj alakulásával kapcsolatosan, csupán az 1882-es Sziklay János-féle (Sziklay, 1882), valamint a Pukánszky Kádár Jolán és Gombos Andor által is ismertetett adatokat publikálja dolgozat formában (Ember, 1934).

NÉPSZÍNMŰ-KUTATÁSOK NAPJAINKBAN

A következőkben három újabb (és a műfaj történet-leírás szempontjából releváns), különböző – Batta András zenetörténész, Gráfik Imre etnográfus és Cseh Gizella művelődéstörténész által írt –, népszínműről szóló munkában megjelenő főbb állításokat foglalja össze a jelenlegi tanulmány. Batta András 1992-ben a Monarchia népszínmű- és operettjátszásáról szóló munkáját a következőképpen indítja: „a magyar népszínmű sajátosan magyar műfaj. Noha el-

elkerült külföldre, ott mindig csak érdekes és vonzó kuriózumként hatott, már csak azért is, mert nyelvezetét, nyelvének a magyar észjárásból és szokásokból lepárolt (olykor ebben a szellemben kitalált) fordulatait majdnem lehetetlen élményszerűen idegen nyelven visszaadni. A magyar népszínmű tehát a magyarságé [...]” (Batta, 1992, 11. old). Gráfik Imre 1996-ban publikált dolgozatában a népszínmű szerepét vizsgálja a nemzeti tudat őrzésében: megállapítja, hogy az anyanyelv használatában és megőrzésében hatalmas szerepe volt e műfajnak (Gráfik, 1996, 44. old). Érdemes kiemelni, hogy Gráfik szintén megjegyyezni, hogy a népszínműi fogalom nem egységes (Gráfik, 1996; vö. Gráfik, 2013.; vö. Gráfik, 2023). Cseh Gizella 2009-es tanulmányában pedig amellet érvel, hogy „a népszínmű mindenekelőtt társadalomtörténeti jelenség” (Cseh, 2009a, 38. old; vö. Cseh, 2009b, 230. old), műfaji elődjének pedig a népies színművet tartja és – valószínűleg – Pukánszky Kádár Jolán után hivatkozik a szerző a műfaj bécsi gyökereire és a romantika hatására (Cseh, 2009a, 41–42. old, Cseh, 2009b, 231–232. old). „Valótlan műfajként”⁵ szól róla – ahogy sokan mások is –, de népszínműtémák és a funkció alapján tesz kísérletet a műfajtörténeti „szakaszok” megállapítására: 1. előzmények; 2. „aranykor”, az 1840-es évek; 3. az 1867-es kiegyezést követő népszínműi forma; 4. „második aranykor”, 1875 – Népszínház; 5. az 1875 utáni időszak (Cseh, 2009a, 41–46. old.; 2009b, 233–236. old; vö. Pukánszky Kádár, 1930; vö. Gombos, 1933, 4–36. old; vö. Ember, 1934; vö. Kerényi, 2007).

ÖSSZEGZÉS

A magyar népszínművel a mai olvasatban sokszor a békebeli Magyarország egyik szórakoztató zenés műfajaként találkozhatunk, ám egyben a hazai színpadi irodalom egyik figyelemre méltó műfaja is. Fejlődése egybeesik a magyarnyelvű színjátszás kialakulásával és a magyar népelet színpadi ábrázolásának igényével. Jelen áttekintés elsődleges célja a főbb szakirodalom bemutatása volt. A definíciók, korszakolások pedig rámutatnak arra, hogy különböző diszciplína képviselői más-más szempontokat vesznek figyelembe a meghatározásoknál, mégis számos átfedés és hasonló konklúzió születik. Ez pedig magával hozná azt az igényt is, hogy ezen területek képviselői nyissanak a társterületek eredményeinek felhasználása, a párbeszéd felé.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Bakonyvári M. Á. (1994). A népszínmű és a népi életkép kapcsolata a XIX. században. *Magyar Szemle – Új folyam*, 3(1), pp. 54–64.
- [2] Batta A. (1992). *Álom, álom, édes álom... Népszínművek, operettek az Osztrák–Magyar Monarchiában*. Corvina Könyvkiadó, Budapest.
- [3] Bory I. (1936). Népszínmű a filmen. Hont F. & Staud G. (szerk.), *A Színpad Színháztudományi Szemle*, 2(2), pp. 271–273.
- [4] Bozó P. (2013). *Operett Magyarországon (1859–1960)*. (2024.07.08.) <http://www.zti.hu/mza/m0402.htm>
- [5] Cseh G. (2009a). A népszínmű tündöklése és bukása. *Zempléni Múzsá*, 9(4), pp. 38–50.
- [6] Cseh G. (2009b). A magyar népszínmű XIX. századi művelődéstörténetének vázlata. *Acta Beregsasiensis*, 8(2), pp. 229–238.
- [7] Dobszay L. (1984). *Magyar zenetörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest.

⁵ A „valótlan műfaj” kifejezést Gráfik 1996-os munkájában szintén használja (Gráfik, 1996).

- [8] Dömötör T. (szerk.) (1990). *Magyar Néprajz nyolc kötetben. VII. Kötet. Folklór 3. Népszokás, néphit, népi vallásosság*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [9] Druzsín F. (2019). *A közhely remekműve? Fejezetek a népszínmű történetéből*. Káva Téka 131. Cédrus Művészeti Alapítvány, Budapest.
- [10] Ember E. (1934). *A magyar népszínmű története (Tóth Ede fellépésétől a XIX. század végéig)*. Szerzői kiadás, Debrecen.
- [11] '– ó' (1934). Bírálatok: Ember Ernő; A magyar népszínmű története. (Tóth Ede fellépésétől a XIX. század végéig). *Irodalomtörténet*, 24(1), pp. 32.
- [12] Galamb S. (1933a). A magyar népszínmű sorsdöntő évei: első közlemény. *Budapesti Szemle*, 229(666), pp. 201–218.
- [13] Galamb S. (1933b). A magyar népszínmű sorsdöntő évei: második és utolsó közlemény. *Budapesti Szemle*, 229(667), pp. 321–343.
- [14] Galamb S. (1941). Nemzetiségi népszínművek. *Irodalomtörténeti Közlemények*. 51(1), pp. 18–28.
- [15] Gombos A. (1933). *A magyar népszínmű története*. Balázs Ferenc Könyvnyomdája, Mezőkövesd.
- [16] Gráfik I. (1996). A népszínmű szerepe a nemzeti tudat őrzésében. In Diószegi László (szerk.), *Magyarságkutatás 1995–96*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- [17] Gráfik I. (2013). A népszínmű szerepe a nemzeti tudat őrzésében – A Velika Pisanica-i (Horvátország) példa, burgenlandi és szlovéniai kitekintéssel. In Gráfik I., *Határtalanul – Határon innen és túl. Grezenlos auf (beiden) Seiten der ungarische Grenze. Without inside and outside Hungary*. (pp. 41–55). Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs.
- [18] Gráfik I. (2023). A népszínmű (Műfajleírás és szemiotikai megjegyzések). In Balázs G. & Pölcz Á. – Terdikné Takács Sz. (szerk.), *Színházzemiotika* (pp. 63–109). Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest.
- [19] Gunda B. (1977). Betyárjáték. In Ortutay Gy. (főszerk.), *Magyar Néprajzi Lexikon I. kötet* (pp. 275–280). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [20] Katona I. – Sárosi B. (1980). Magyar nóta. In Ortutay Gy. (főszerk.), *Magyar Néprajzi Lexikon III. kötet* (pp. 493–495). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [21] Kenyeres I. (1934). Könyvismertetés. Ember Ernő; A magyar népszínmű története. (Tóth Ede fellépésétől a XIX. század végéig). *Irodalomtörténeti közlemények*, 44(4), pp. 413–414.
- [22] Kerényi F. (1972). A tündérbohóztól a népszínműig. In Mezei Márta – Wéber Antal (szerk.), *Mesterség és alkotás. Tanulmányok a felvilágosodás és a reformkor magyar irodalmából* (pp. 312–335). Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- [23] Kerényi F. (2007). A magyar népszínmű. In Szegedy-Maszák M. (főszerk.), *A magyar irodalom története II.* (pp. 148–153). Gondolat Kiadó, Budapest.
- [24] Lengyel E. (2020a). Kísérlet egy 19. századi magyar népszínmű elemzésére – Fogalmi magyarázatokkal. In Dajnoki K. & Felföldi J. (szerk.), *A Debreceni Egyetem Szakkollégiumainak I. Tudományos Konferenciája – Konferenciakötet* (pp. 75–85). Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen.
- [25] Lengyel E. (2020b). Das Volksstück: Geschichte und Definitionsansätze: Literaturübersicht und Fallstudie. Debrenti E. (szerk.), *Staféta 2020*. (pp. 9–22). Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad.
- [26] Osváth B. (1965). A népszínmű útkeresése. In Sötér I. (főszerk.), *IV. kötet. A magyar irodalom története 1849-től 1905-ig*. Akadémiai Kiadó Budapest.
- [27] Pintér J. (1933). *Magyar irodalomtörténet: tudományos rendezés. VI. A magyar irodalom a XIX. század második harmadában*. Magyar Irodalomtörténeti Társaság, Budapest.

- [28] Pintér J. (1934). *Magyar irodalomtörténet: tudományos rendezés. VII. A magyar irodalom a XIX. század utolsó harmadában*. Magyar Irodalomtörténeti Társaság, Budapest.
- [29] Pukánszky Kádár J. (1930). *A magyar népszínmű bécsi gyökerei*. Pallas Irodalmi és Nyomda R.T., Budapest.
- [30] Pukánszky Kádár J. (1936). A százéves Raimund és magyar kapcsolatai. In Hont F. & Staud G. (szerk.), *A Színpad – Színháztudományi Szemle*, 2(2), pp. 169–178.
- [31] Schöpflin A. (főszerk.) (1931). *Magyar Színművészeti Lexikon III*. Országos Színészegyesület és Nyudíjintézete, Budapest.
- [32] Strache, T. (1900). *Raymund Ferninánd és a bécsi tündérbohózat*. Rosa Viktor Kő- és Könyvnyomda Intézet, Kassa.
- [33] Székely Gy. (főszerk.) (1994). *Magyar Színházművészeti Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [34] Sziklay, J. (1882). *A magyar népszínmű története Szigligetiig*. K.n., Budapest.
- [35] Tánczos V. (2006). *Folklórszimbólumok*. KJNT – BBTE, Kolozsvár.
- [36] Tarján T. (2003). Utószó. In Tarján T. (szerk.), *A magyar dráma gyöngyszemei. Népszínművek* (pp. 343–346). Unikornis Kiadó, Budapest.
- [37] Tarján T. (szerk.) (2003b). *A magyar dráma gyöngyszemei. Népszínművek*. Unikornis Kiadó, Budapest.
- [38] Tóth D. (1930). *A magyar népszínmű zenei kialakulása*. Sárkány Nyomda, Budapest.
- [39] Voigt V. (1980). Népiesség. In Ortutay Gy. (főszerk.), *Magyar Néprajzi Lexikon III. kötet* (pp. 720–725). Akadémiai Kiadó, Budapest.

SPEECHES AT SCHOOL CEREMONIES AND VALUE TRANSFER BASED ON THE SCHOOL BULLETINS OF THE REFORMED COLLEGE OF DEBRECEN

Ágota FEHÉR¹

ABSTRACT

The aim of the study is to examine aspects of talent management related to the transmission of cultural values. On the basis of the texts of speeches given at school ceremonies published in the school bulletins of the Reformed College of Debrecen, I am looking for the answer to the question which historical personalities, literary authors and artists were commemorated and through their work what traits and values were put in the centre of attention as a model for students to follow. The period under study: the 'building up and strengthening' of the institution's eight-grade grammar school system (1873–1914) and its 'heyday' (1914–1944) The Reformed College of Debrecen provided an excellent model and support for its students, not only in the transfer of knowledge but also in the complex development of personality, the valuable role of which helped many talented students to achieve success.

KEYWORDS

gifted education, speeches at ceremonies, transfer of values, eight-grade high school, Reformed College of Debrecen

INTRODUCTION

The Reformed College of Debrecen plays a prominent role in the Christian education of our country, serving for centuries as the best source of knowledge and skills for the growing generations. The spirituality of the institution provides a support and a model for the development of talents, not only through dedicated teachers and outstanding students, but also through the exemplary role models of outstanding personalities and great figures of academic and cultural life. School celebrations are a valuable opportunity to come together in spirit and to highlight the work and personality of our great personalities through commemoration.

The focus of this research is on the speeches given at school ceremonies, which are also published in the school bulletins of the institution, in terms of who was commemorated and what values were at stake. The personalities held up as examples are essentially outstanding examples of deep commitment, perseverance and diligence, which have been the main reasons for their achievements in their profession. Therefore, their example also becomes part of talent management, as they encourage young people to persevere. Their work demonstrates the importance of diligence, of deepening one's knowledge in the field, which is essential not only for the acquisition of knowledge but also for the development of the best talents of each student.

¹ Ágota Fehér, Károli Gáspár Reformed University, Faculty of Education (educator), feher.agota@kre.hu

LITERATURE REVIEW

Students in secondary education are, by virtue of their age, particularly concerned with finding their place in the world, searching for their own identity, which they can shape more fully through their communities. Their identity expresses an experience of unity with themselves based on a harmonization of experiences related to earlier life stages and the many life situations of the present (Erikson, 1991; 1997; 2002).

The people who accompany the individual - parents, peers and teachers - play a crucial role. Through moral education at school, the educational institution also consciously seeks to reinforce appropriate values and provide a moral model, which students can follow in order to make their behaviour in life qualitative and valuable. In relation to the period of the present research, the work of Mór Kármán (1843–1915) is highlighted, who considers the implementation of moral education in the community and the role of exemplary personalities to be important. It is necessary to shape the child's environment in such a way that it can "merge" with the received pattern (Pukánszky & Németh, 1996, p. 453), i.e. the emotional impact, the bonding can complete it, make the acquisition of the pattern deeper. School festivities, which build on the values of the past, commemorate the work of prominent personalities and reinforce their impact, fit in with this objective.

RESEARCH METHODOLOGY

The aim of this study is to examine the aspects of institutional talent management related to cultural mediation. On the basis of the texts of speeches given at school ceremonies published in the school bulletins of the Reformed College of Debrecen, I am looking for the answer to the question which historical personalities, literary authors and artists were commemorated and which traits and values were focused on through their work as a model for students to follow.

The period studied: the 'building and strengthening' of the institution's eight-form grammar school system (1873–1914) and its 'heyday' (1914–1944). Students were offered a wide range of development opportunities, including the opportunity to join in the ever-growing number of self-education activities. The institution's commitment to faith led to the fulfilment of its educational mission of spiritual strengthening. This accompaniment in knowledge and faith was also reflected in the speeches given at school celebrations. In my research, I used qualitative content analysis to examine these speeches along the following lines:

- ☞ which persons are referred to in the speeches;
- ☞ what values are highlighted in relation to the individual through which his or her work can serve as a lesson for students.

In relation to the writings published in the school bulletins, it should be pointed out that there were e.g. eulogies (1914, 1926, 1931, 1935, 1936), farewell speeches for students called up for military service (1914), toasts for the opening of a new building, the opening of a building history and a drama performance (1913). These speeches did not mention any notable personalities and the values that can be marked by their work, and therefore they are not included in the present processing.

RESULTS

Speeches for the celebrations, published in the school bulletins, commemorated the following prominent personalities:

1. Table: Named personalities in the fields of language, literature and philosophy

Name of person	Themes of the speech	Year of the High School Bulletin
Horatius	teacher's inaugural speech	1877/1878, 1884/1885
Dániel Berzsenyi	teacher's inaugural speech	1877/1878
Dávid Baróti Szabó	teacher's inaugural speech	1884/1885
Schiller	teacher's inaugural speech	1890/1891
János Arany	teacher's inaugural speech	1884/1885, 1891/1892
Pál Gyulai, La Fontaine, Socrates, Platon, Homeros, Vergilius, Ovidius, György Maróthi	teacher's inaugural speech	1895/1896
István Gyöngyösi, Ovidius	teacher's inaugural speech	1901/1902
Homeros	teacher's inaugural speech	1902/1903
Mór Jókai	lecture by a former student	1909/1910
Platon	teacher's inaugural speech	1912/1913
Mór Jókai	speech at the Jókai celebration	1924/1925
Ferenc Kölcsey	speech at the Kölcsey commemoration	1938/1939
Mihály Csokonai Vitéz	teacher presentation	1940/1941

2. Table: Historical figures

Name of person	Themes of the speech	Year of the High School Bulletin
István Széchenyi, János Hunyadi and Matthias	keynote speech at the "school celebrations to commemorate the millennium"	1896/1897
Lajos Kossuth	keynote speech on the occasion of the 100th anniversary of his birth	1902/1903
Miklós Sinai	speech on the occasion of the 100th anniversary of his death	1907/1908
István Széchenyi, Lajos Kossuth, Sándor Petőfi	keynote speech on 15 March	1907/1908
István Széchenyi, Lajos Kossuth, Ferenc Deák	keynote speech on 15 March	1911/1912
Saint Stephen, Matthias Hunyadi	teacher's inaugural speech	1912/1913
Máté Csák	teacher's inaugural speech	1913/1914
Sándor Nagy	teacher career spent 25-year anniversary celebration	1928/1929
István Széchenyi	school opening ceremony	1941/1942

3. Table: Named personalities in the field of natural sciences

Name of person	Themes of the speech	Year of the High School Bulletin
Descartes	teacher's inaugural speech	1901/1902
Benjamin Franklin	teacher's inaugural speech	1904/1905
Samuel Diószegi and Mihály Fazekas	teacher's inaugural speech	1906/1907
János Bolyai and Farkas Bolyai	teacher presentation	1909/1910

4. Table: Personalities in the field of theology

Name of person	Themes of the speech	Year of the High School Bulletin
bishops who have been important in the history of the College: Péter Körmendi, Sámuel Szilágyi, István Szoboszlai Pap, Dezső Baltazár	Baltazar American Foundation Memorial Meeting	1925/1926
The Reformed faith of Péter Méliusz Juhász, the Hungarian New Testament of Tamás Félegyházi, Songs of God by György Gönczi, Péter Alvinczi, Albert Molnár Szenczi	400th anniversary of the College	1937/1938
Augustinus, Csokonai, Arany, Petőfi, Ady, Kant	teacher presentation: Focusing teaching on religious education	1940/1941

Based on these summaries, the emphasis on the humanities is also clearly visible in the value mediating activities of the Reformed College of Debrecen: the role of the teachers of classical philologia and the education in faith. All this served as an intellectual support for the students, the system of knowledge provided a deep and secure basis for their world view. In addition, as a teaching and educational institution, the College had to transmit science content to the students, to keep abreast of the latest research findings and to ensure that the students' attitude to the created world was up-to-date. Faith was also a further extension of the knowledge of natural phenomena, as expressed in the lecture "*Concentration of teaching in religious education*" in the school year 1940/1941. The author emphasises the direct links with religious education in each subject, thus reinforcing the complex character-development ethos of the College.

In the following, I will go through these texts to consider the complexity of the value transmission in the institution, which can be seen as a direct contribution to talent management.

Presentation and analysis of the texts examined

Named personalities in the fields of language, literature and philosophy

1877/1878 Károly Gergely, teacher of classica literatura and religion, inaugural speech (High School Bulletin, 1877/1878, p. 1–18)

Personality of interest: Horatius

Topic processed: analysis of an ode

Published values:

The speech confirms the importance of the interweaving of poetic language with emotion. Horatius is concerned for his friend Vergilius, who was about to travel to Athens to revise the Aeneis. The poet feels that his ship has a great role to play in protecting his friend, but only if it remains intact, "not blown away by the winds." (High School Bulletin, 1877/1878, p. 6) But "Horatius's anxious soul could not rest in entrusting the ship to the protection of higher powers ... new and new horrors appeared before his trembling soul." (High School Bulletin, 1877/1878, p. 8) The poet's soul was "quite overwhelmed with emotion. In him they all merge at once, and in this extraordinary state of mind his words and expressions become extraordinary. ... Poetic language is the language of heated emotion and vivid imagination, whose main characteristic is vividness." (High School Bulletin, 1877/1878, p. 8–11)

The value of the text is thus the care of language, which helps to share emotional nuances and at the same time reinforces the Christian spirit: while the god of the pagan world is vengeful, "we worship a loving heavenly Father who bestows blessings on us, his beloved children". (High School Bulletin, 1877/1878, p. 15) And this love binds us to our Master and to each other: '... I have learned: "You will be known to be my disciples if you love one another." I will endeavour by my example to impress this noble Christian sentiment on the hearts of my disciples.' (High School Bulletin, 1877/1878, p. 16) Beyond all this, the Christian man is bold, which also leads to "the happiness of mankind and the attainment of eternal peace" as a value (High School Bulletin, 1877/1878, p. 15) The message of the speech also highlights the fact that works are always directly determined by our emotions and our life of faith, and that these two things also make them nobler, more nuanced, more complete.

1877/1878 Inaugural speech of Lajos Elek, teacher of Hungarian language and geography (High School Bulletin, 1877/1878, p. 18–32)

Prominent personality: Dániel Berzsenyi

Theme explored: the emergence of patriotism in his poetry, "to do all he could for the welfare, happiness and glory of his country and nation; to revive and put to work the mutinous national consciousness." (High School Bulletin, 1877/1878, p. 23)

Published values:

The author emphasizes that the values of education, diligence and sacrifice must be used for the benefit of the country, since "science and education are a great power" (High School Bulletin, 1877/1878, p. 28) The importance of learning, the value of knowledge and the use of knowledge for the benefit of the country should be followed by all students.

In addition, the text points out that Berzsenyi also corrected and advised Kazinczy in improving his works, thus highlighting the values of reflection, of strengthening and developing the good. This helpful experience of sharing is essential to more effective creation, and is also a direct determinant of talent management: by helping each other, individuals and communities can flourish.

1884/1885 Inaugural speech of Dr. János Öreg, teacher of classica literatura (High School Bulletin, 1884/1885, p. 4–10)

A notable figure is Horatius, who "said that it is enough to have good will." (High School Bulletin 1884/1885, p. 5)

Theme addressed: the role and value of reflection, rather than memorising the material to be learned

Published values:

The main message of the speech is to encourage students to think deeply, to work hard on the material they are learning and to look for new connections. "Literacy does not consist in a great mass of knowledge, but in a self-conscious mastery of knowledge ... thus, through inner processing, the student is not only educated, but educates himself" (High School Bulletin, 1884/1885, p. 8–9).

"What do I consider to be the role of secondary school teachers? ... to teach the subject in such a way that its students are able to work hard, to work on their own, to work consciously on what they have learned. ...but it is not possible to achieve triumph or glory without effort. Attention coupled with diligence – and the result will be great." (High School Bulletin, 1884/1885, p. 9–10) And the accomplishment can only be completed with the help of divine providence.

1884/1885 Sándor Sinka, teacher of Hungarian and German language, inaugural speech (High School Bulletin, 1884/1885, p 11–34.)

Notable personality: János Arany on "classicist" literature: "the measure was new precisely because it was old: that of the Romans." (High School Bulletin, 1884/1885, p. 13) In this way, he affirms the importance of returning to the basics – especially in a situation of controversy, which also developed around the poetry of Dávid Baróti Szabó.

Theme explored: the link between love of country and love of language

Published values:

The main message of the text is an expression of respect for the Hungarian language, while also reminding the poet of the need to respect the rules and make adjustments. "He praised him for his efforts on the Hungarian language. His only regret was that he had taken greater liberties with the more difficult laws of poetry." (High School Bulletin, 1884/1885, p. 31) In order to improve and become better in our field, the text affirms the value of following rules, of accuracy, and warns that the careful improvement of ourselves and our work is always an important task. This is also an expression of our commitment and a way of achieving quality results, which are also necessary for the betterment of our skills.

1890/1891 Zsigmond Nagy german-latin language and literature teacher's inaugural speech (High School Bulletin, 1890/1891, VII–XXX. p)

Personality of note: The work of Schiller

Theme explored: finding a place in another field (medicine) instead of the desired field (theology), with an upbringing that demands strict "military discipline" (IX), may be rooted in a desire for creative freedom. "The greater the constraint, the more the desire for freedom and the ideal of contradictions grew in him." (High School Bulletin, 1890/1891, p. X)

Published values:

The analysis explains the value of the poet's work: 'the richness of thought was matched by the richness of plot,... and strove for a formally articulated, tightly knit whole.' (High School Bulletin, 1890/1891, p. XIII) The unity of thought, the artistic shaping, the realism of the representation are the source of the representation, which is intertwined with the talent of the creator to observe and analyse, and the way of establishing a unique context. Im-

agination, emotional involvement and enthusiasm make all this more complete. And Schiller's work also draws attention to another German characteristic: 'the German nation is proud of its nationality, attached to its national institutions, persevering in the struggle for national ideals ... Learn their science and use their intellectual achievements for the benefit of our country.' (High School Bulletin, 1890/1891, p. XXVI) The values reinforced in the background of the works, therefore, in addition to the role of soaring thoughts and emotions, again indicate the importance of perseverance and commitment, trusting that they could help the students of the College to produce valuable works.

1891/1892 Endre Kulcsár teacher's inaugural speech (High School Bulletin, 1891/1892, p 6–24)

Personality and theme: the poetry of János Arany

Published values:

The author reviews the richness of language used in the works of János Arany. "By using figures that seem simpler ... he can handle the pen according to the wit of the nation." (High School Bulletin, 1891/1892, p. 8) The value of humanity is also confirmed in the poet's toolkit by the emotional impact: "our interest is heightened by the compassion we experience for his hero on the part of the singer." (High School Bulletin, 1891/1892, p. 10) The sensitive portrayal of the characters is a particularly important part of any work, so that we feel ourselves in sympathy with them and are directly involved in their experience. Emotional resonance also means a deepening of the emotional involvement of the reader, the recipient, feeling close to the character, our immersion and perseverance towards him.

Furthermore, the poet's tool is: "we must see not only a simple personification, but also the singer's return to the past ... this is how he gains our trust" (High School Bulletin, 1891/1892, p. 11–12) The emotional effect, the experience of spiritual touching in the reader, which is also essential for the message to reach its goal, is a very important accompaniment of literary works. This can unfold through language, and "Arany is one of those fortunate poets who had the diligence to learn the language of their people and the sense to recognise its peculiarities ... and thus served to strengthen the national spirit." (High School Bulletin, 1891/1892, p. 22)

The value of these reflections is confirmed by the words of János Öreg, through meditation bishop Dr. Áron Kiss: "The eternal God ... has kindled two worlds in the soul of man. One is the world of reason, by which he may discover the path of righteousness and truth in all the intricacies of life. The purest light of this is the development of human wisdom... The other world is the world of faith in the inmost depths of the heart. There, where the light of reason no longer reaches, where the eye of reason is blinded, it lights a sublime light into the infinite. ... Language is the key to the heart.... The wisdom of every nation is measured by the number of its words – as many thoughts as it has words to express!" (High School Bulletin, 1891/1892, p. 24–25)

1895/1896 József S. Szabó teacher's inaugural speech (High School Bulletin, 1895/1896, p. 3–32)

Notable personalities: the poetic tales of Paul Gyulai for school purposes, LaFontaine's tales as a use of pedagogy in poetry (High School Bulletin, 1895/1896, p. 7); Socrates, Platon as a source of education through poetry (High School Bulletin, 1895/1896, p. 11) (with Platon's work being made more complete by the inclusion of music), Homeros's work being taught values and moral models through reading and learning about it, and later other Greek authors: Horatius, Vergilius, Ovidius, etc, and with the Renaissance, classical culture is revived. By Erasmus: importance of classical values – and Erasmus' influence continues in the Refor-

mation (return to classical poets, e.g. Homeros), György Maróthi: revival of the classical spirit in the institution.

Topic: The educational impact of Old Classical poetry c.

"For centuries, the most powerful tool for educating children to become human has been the ever-powerful products of poetry. They are the most subtle and ideal motifs for the development of the heart, the mind and the spirit." (High School Bulletin, 1895/1896, p. 4)

Published values:

The author analyses the values of community and honesty as the most important values: "To educate a man in the truest and noblest sense of the word; a man of religion and character, with that unselfish feeling, that lofty thought which looks not only to his own profit but also to that of others; – a man who, in the midst of a thousand struggles, a million interests, never wavers, never loses the balance of his soul, such a man can be educated not by mere factual knowledge, but by the substantial, sublime ideals which can be derived from knowledge. – And what else is the task of secondary school but to educate an honest man!" (High School Bulletin, 1895/1896, p. 4)

The humanities, literature and poetry are also direct aids to education, especially when they are close to the child's soul. "Poetry ennobles life" (High School Bulletin, 1895/1896, p. 5), the transmission of religious and moral ideas and values is linked to its language: it educates "the child's faith, morals, enthusiasm, taste, love of work, patriotism, respect for humanity ... Poetry: an educational tool" (High School Bulletin, 1895/1896, p. 6–7).

Beyond emotional involvement, they are rooted in thought values that have a deeper impact through creation, a complex resource. Poetry, in union with music, is fulfilled, the soul is ennobled.

1901/1902 Inaugural speech of Dr. Ferenc Csűrös (High School Bulletin, 1901/1902, p. 3–27)
Notable personality: the translations of István Gyöngyösi (three Ovidian letters), who was "a great admirer and careful student of Latin poetry. ... He is characterised by an unparalleled ease of versification, a Hungarianism of presentation, a smooth flow." (High School Bulletin, 1901/1902, p. 6)

Topic covered: linguistic subtlety, the role of reflection in the background of translations

"Gyöngyösi's attention was captivated by the formal perfection, the linguistic polish and the brilliance of the verse, in which Ovid was recognised as an inimitable master by the great poets of the golden age of poetry. Gyöngyösi's excellent sense of language was accompanied by a self-conscious artistic sense, which encouraged him to express beauty and perhaps to create new ones, even in the difficult Hungarian language of the time. He sought the original, the impressive, the artistic beauty in his expressions. And where could he have found a better model, a more perfect teacher than Ovidius, of whom the ancients said that prose sounded like poetry on his lips?" (High School Bulletin, 1901/1902, 18. p)

Published values:

In his analysis, the author emphasizes the linguistic tools of the poetic letter and the richness of its expression: the genre offers the possibility of "the careful analysis of a woman's soul, the expression of small psychological traits, the meticulous, eloquent drawing of colourful, descriptive details. And all this in an amazingly flexible artistic language, which is in tune with the nature of the subject. They are rather poetic studies, capable of brightening the poet's talent for observation, but especially for poetry." (High School Bulletin, 1901/1902, p. 18)
The richly detailed explanations and subtle formulations provide an opportunity for in-depth reflection, and show the value of the ability to use words to shape and share ideas. And as we shape words, we also work with their deep and complex meanings, so literary works help to convey a richness of meaning.

1902/1903 Dr. Béla Szeremley teacher's inaugural speech (High School Bulletin, 1902/1903, p. 16–28)

Featured personality: Homeros

Theme under discussion: hospitality of the ancient Greeks

Published values:

The thirst for knowledge encourages you to explore the world, and in this new and unknown territory, you need to be accompanied by the people who live there. Thus, this particular human relationship was born out of a combination of education and personal accompaniment, due to the expansion of trade. It highlights the value of new discoveries, while at the same time the discovery is enriched by the assistance of a companion.

"The merchant and entrepreneurial people needed allies who could accommodate them and support their interests. The private traveller, the unfortunate exile, or the stateless stranger, found a wide and friendly welcome, the memory of which was transmitted even to his descendants." (High School Bulletin, 1902/1903, p. 18) Originally with the Phoenicians this system of relations was based on business interests, later with the Greeks it was formalised by the strengthening of personal friendship, which was also subject to divine protection. This spiritual link highlights the role of exploration and the value of bonding, of building on each other.

1909/1910 "What does the Hungarian nation owe to Jókai?" by Lajos Kardos, 1st year student of the Humanities, former student of the College. Essay which won 2nd prize at the Hungarian philological competition of the National Secondary School Teachers' Association (High School Bulletin, 1909/1910, p. 29–32).

Prominent personality: Mór Jókai

Published values:

The personality and work of our great writer Jókai stands as an excellent example for all generations: he "teaches us to admire virtue, greatness, goodness, nobility, and to respect them sincerely" (High School Bulletin, 1909/1910, p. 30). The heroes of his works serve the value of true humanity, they embody the values of perseverance, loyalty, and affection.

"We can also learn from him patriotism in the noblest sense of the word, attachment to everything that is Hungarian: the Hungarian land, the Hungarian language, the Hungarian people; we can learn to respect the memories of the great past and to honour ourselves, especially ourselves: the youth. There is no other novelist who can come close to Jókai in his loving portrayal of all Hungarian life." (High School Bulletin, 1909/1910, p. 30) His novels were based on life in the reform era, when Hungarians were honoured, and his message is that "this strength will always keep the Hungarian alive." (High School Bulletin, 1909/1910, p. 31)

Through Jókai's works, he taught his nation widely, strengthened its historical memory and its Hungarian identity. "Let us show our gratitude to Ira by becoming like the Hungarian youth who lived in the great poet's imagination; in this way we can learn lifelong lessons." (High School Bulletin, 1909/1910, p. 32) Loyal attachment makes us more persevering in everything, togetherness ennobles the soul.

1912/1913 Inaugural speech of Dr. Lajos Bessenyei, teacher (High School Bulletin, 1912/1913, p. 3–18)

Featured personality: Platon

Topic: "Outline of the contents of Platon's Symposium." his thoughts on the meaning of Eros at the banquet, based on his work

Published values:

By reviewing the different points of view on a topic, the speech expresses: in learning about any topic, it is necessary to look at the meaning of the concept from different angles, to try to understand the different points of view. It is necessary first to see what the thing to be examined is about, and then to observe its operation and effects, and to discover its inner coherence. "It is the hidden ideas, the latent causes and purposes, which give this work its real, great value, and therefore their accurate discovery is indispensable." (High School Bulletin, 1912/1913, p. 3–4) This is also the source of all research.

The work also helps us to understand the multiple meanings of Eros, of love, e.g. "not only in the human soul does it reign over beautiful things, but also in others and over others, in every animal body, in every plant of the earth, in a word, in every being ... The ornament of all gods and men, the most beautiful and best leader. ... Love manifests itself in our will to possess the good always." (High School Bulletin, 1912/1913, p. 7–11) The degrees of love are: love of a beautiful body, love of a beautiful soul, love of all beautiful souls, love of beautiful deeds and sciences, love of the idea of the beautiful.

The message of the work concerning the teacher-disciple connection is: "the two opposing elements of the work of teaching: teacher and disciple, are perceived in close unity, in beautiful harmony" (High School Bulletin, 1912/1913, p. 18) This harmony offers help beyond social relations in the relationship with the created world, and as we are connected with love to know and understand, so it is possible to shape it, to strengthen the good.

1924/1925 Speech by Dr. Ferenc Zsigmond at the 1925 Jókai Celebration (High School Bulletin, 1924/1925, p. 3–10)

Prominent personality: Mór Jókai

Published values:

Jókai's work appeals to all ages, and every reader can find value in his art. "Jókai's poetry is nothing less than the world's most lavish, dazzling, glittering, beautiful Christmas tree, surrounded not by small children but by students of developing intelligence, fervent imagination, tingling ambition, and bright eyes." (High School Bulletin, 1924/1925, p. 4) The moral message and at the same time the emotional power of his works are manifold: patriotism, selflessness, idealistic love are all evident in the lives of his heroes, and beyond their individual fate, "noble solidarity with all mankind, childlike trust in heavenly providence and intimate faith: behold, such precious treasures can be gained in terms of worldview". (High School Bulletin, 1924/1925, p. 7) He has an artistic way with the Hungarian language, and the inspiring, touching or interesting content is accompanied by nuanced, beautiful wording and storytelling.

His works are a faithful expression of his belief in the importance of mission, and thus we can also see him as a prominent value in the context of talent education: 'The foundation of Jókai's world view is the conviction, the belief that the greatest vocation in the world is always waiting for the young generation, their great vocation, which they must fulfil'. (High School Bulletin, 1924/1925, p. 5) Each of us must follow the path that is destined for us, and in doing so, develop our best abilities - so that the individual may become a value to his community.

1938/1939 Speech by Dr. Kálmán Kállay at the 1939 Kölcsey Memorial Ceremony (High School Bulletin, 1938/1939, p. 5–9)

Prominent personality: Ferenc Kölcsey

Published values:

Building on the parallels between the Hymn and the Bible, the speech analyses the role of the fear of God and faith in Kölcsey's work: "Faith is something that people, and thus

the College, cannot give to anyone, but the seed of faith planted by God in Kölcsey's soul was involuntarily, unconsciously, increased by the spirit of the College." (High School Bulletin, 1938/1939, p. 6) The faith in God also supported Kölcsey's moral views and perseverance, and was expressed in his works: e.g. in Parainesis he emphasized "the necessity of pure morality and idealism in human life, the pursuit of the good and the beautiful, unconditional adherence to virtue, respect for parents, love of one's country and a sense of belonging to the nation." (High School Bulletin, 1938/1939, p. 7) The influence of the College was further expressed in Kölcsey's steadfastness, his upright and puritanical spirit, his love of science and people.

Beyond this, there was also a contrast between Kölcsey's commitment to progress and the College's rigid adherence to tradition. Kölcsey's talent was not limited by this, but the commitment and "divine spark" within him helped him to produce great works. "The spiritual threads inseparably bound him to the College." (High School Bulletin, 1938/1939, p. 9)

1940/1941 Lecture by Mr. József Kónya, teacher: "Csokonai for Hungarianism" (High School Bulletin, 1940/1941, p. 10–14)

Featured personality: Mihály Csokonai Vitéz – "the great Hungaricus preceptor of the Age of Enlightenment speaks to us as the nation's master teacher." (High School Bulletin, 1940/1941, p. 11)

Theme discussed: the role of national consciousness, "how man can meet his human and national duty" (High School Bulletin, 1940/1941, p. 10–11)

Published values:

Through the work of Csokonai, the lecturer draws attention to the richness of the Hungarian language: 'Csokonai feels, when the free use of the Hungarian language is introduced, like a prisoner released from prison ... He learns the emotional impact, the thought content, the mood elements and the musical modulations of words.' (High School Bulletin, 1940/1941, p. 12) The linguistic expression of ideas through the special tools of the Hungarian language has a very rich and profound content. While the speaker is concentrating on the formation of words, he or she is also organising the underlying thoughts and emotions, which has a kind of "emphasis effect": emphases and inner connections are drawn out and inevitably transmitted to the listener. By consciously pursuing this complexity, our Hungarian language also helps to shape the way we see the world.

Historical personalities

1896 Ceremonial speech "at the school celebration commemorating the regimental year" – Kálmán Géresi (High School Bulletin, 1896/1897, p. 22–45)

Personalities of note: István Széchenyi, János Hunyadi and Mátyás

Theme processed: national revival

Published values:

The Millennium speech will highlight the values of our country and the sources of its survival despite the ordeal of history. These include divine providence and political wisdom, national vitality, which "have not abandoned us even in the most difficult circumstances, in the greatest crises, as the whole of Hungarian history teaches us." (High School Bulletin, 1896/1897, p. 36) Unity and solidarity are also important values: "In Hungary, the crown not only represents a form of government, but also the historical, national, moral, geographical unity and survival of the country, the existence of Hungary" (High School Bulletin, 1896/1897, p. 38).

Our source is divine providence, from which, drawing strength in the soul, we can maintain commitment, deep emotional involvement: "Love of country is always strong in us." (High School Bulletin, 1896/1897, p. 43) Our deep love and enthusiasm for our country inspires us to noble resolutions and courageous deeds. And the College is "a sacred place of Hungarian religiousness and national culture. In the last seven centuries of the thousand years, there has always been a church and a school on this site. ... For many centuries, the inhabitants of this town have sought and found in this place the repose of their souls and the cultivation of their minds." (High School Bulletin, 1896/1897, p. 44–45)

1902/1903 Ceremonial speech on the occasion of the 100th anniversary of the birth of Lajos Kossuth – speech of Sándor Sinka, director (High School Bulletin, 1902/1903, p. 3–15)

Featured personality and theme: the work of Lajos Kossuth: "A great man whose ideals merged with the ideals of the nation." (High School Bulletin, 1902/1903, p. 4)

Published values:

Kossuth's intellectual greatness and the value of his work are mainly built around the idea of national independence. His dedication and perseverance, despite the attacks, faithfully represented it. "By his passion, his moral courage, his vast knowledge, and his power to move the hearts of men, he won for the nation the aspirations of the nation, the reforms he discussed, enacted into law. His opponents proclaim that 1848 could not have been achieved without his enthusiasm. ... This struggle for the constitution he fought by sheer force of word." (High School Bulletin, 1902/1903, p. 9–10) His patriotism, perseverance, consistency, emotional and spiritual strength helped him to achieve his results, and thus he is an excellent example of the importance of these values.

"Learn from his life that it is a great thing to believe in ideas, to strive for them, to work for them, to suffer for them. Learn from him how to use the flame, the talent, to keep it pure and noble. Learn from him the love of man, which knows no distinction between man and man, learn from him the respect for the eternal rights of mankind: freedom of conscience and thought, equality of rights, brotherhood. Be unselfish like him ... Learn from his example to be zealous for great causes ... let the light of his faith guide you." (High School Bulletin, 1902/1903, p. 14–15)

1907/1908 Commemoration on the occasion of the 100th anniversary of the death of Miklós Sinay – Dr. Ferenc Csűrös (High School Bulletin, 1907/1908, p. 3–24)

Featured personality and topic: the work of Miklós Sinay, historian

Published values:

The historian is an excellent example of the personification of in-depth research: he excelled in his studies from an early age and continued to work with great care on historical sources. "He devoted himself to them with great affection, listening to historical lectures during his travels abroad, collecting source material, and for this he had to be thoroughly prepared, aided by his teachers and the well-stocked library of the college." (High School Bulletin, 1907/1908, p. 4) As a teacher at the College, he also imparted historical knowledge in great detail: 'he did not want to teach data, but to show what the true way of cultivating history was, by immersing himself in the subject. This is the true aim of teaching in the highest degree. By his own example, he showed most directly what is the right and expedient method of the true historian's work. ... A rare brilliancy of mind, an admirable firmness of character, an undaunted will, a profound scholarship, acknowledged and admired in his time, united in one person." (High School Bulletin, 1907/1908, p. 4–7)

He has written the history of the Protestant Church in excellent detail. In the process, he was criticised for highlighting the power of secular rulers in church government, but he

remained an excellent example of selfless loyalty and tenacious will. All this was accompanied by his wide-ranging great knowledge and, as a researcher, the message of his work: thorough collection of material and deep thought are the source of all research, he worked with 'all-describing perseverance'.

1907/1908 Speech by Dr. Ernő Petzkó at the 15 March celebration (High School Bulletin, 1907/1908, p 25–31)

Personalities: István Széchenyi, Lajos Kossuth, Sándor Petőfi

Published values:

The national holiday is an excellent example of the strengthening of national feeling, and through the deeds of those who serve it, it points out that "the highest measure of duty and performance must be met with loyalty and complete devotion, solidarity and compassion". (High School Bulletin, 1907/1908, p. 29) "Writers and poets are also fiery awakeners of the national spirit. Their strength, their determination, their enthusiasm are luminous torches. They inspire and inspire, they inspire to action, they set the nation's truth aflame." (High School Bulletin, 1907/1908, p. 26) For the students of the College, these examples serve as a spiritual affirmation of national identity, while at the same time encouraging them to develop, which enriches both their commitment and their education with values.

1911/1912 Speech by Dr. Márton Szabó, teacher: The 15th of March in Hungary (High School Bulletin, 1911/1912, p. 3–13)

Notable personalities: István Széchenyi, Lajos Kossuth, Ferenc Deák (Napoleon, Metternich)

Published values:

Through the memory of March 15, the author focuses on the role of perseverance and discipline for the students of the College: "The founding of a democratic Hungary was a decades-long work, and the most powerful and characteristic moment of this decade-long work was March 15 ... History knows no more disciplined movement than the Hungarian March 15 movement." (High School Bulletin, 1911/1912, p. 9) Thus, the personalities who set themselves as values did service both by their stand for freedom and by their expression of discipline, which in turn underpinned their thoughtfulness. Each of these values and their balance is also necessary when we follow the development of talents: we must allow them to be touched and to share their particular ideas, because they can lead to conclusions that can help science and the community to progress by providing new insights.

1912/1913 Osváth Ödön teacher's inaugural speech (High School Bulletin, 1912/1913, p 19–30)

Personality of interest: Szent István, Hunyadi Mátyás

Topic: "The causes of the first struggles of the oligarchy and serfdom." – historical overview of the situation of the serfs

Published values:

The example of King St. Stephen serves above all to strengthen the unity of faith and thought: "the Hungarians became fully European in their thinking, and truly Christian in their souls" (High School Bulletin, 1912/1913, p. 19). In terms of their legal status, serfs were sometimes slaves, sometimes their labour had a value for the maintenance of the state, and sometimes they were burdened by taxes and other prescribed obligations. Even in these hardships, his perseverance strengthened his spirit: "His unbreakable tenacity, his strict, fanatical insistence on his right to free movement, and his understanding that he was as much a constituent part of the nation as the nobility, increased his strength still more." (High School Bulletin, 1912/1913, p. 22)

The reign of Mátyás Hunyadi drew attention to the value of togetherness: against the power of the lords, "the Hungarian nation does not consist of one or two orders, but of all its inhabitants" (High School Bulletin, 1912/1913, p. 24). Furthermore, the value of work and the appreciation of the fulfilment of duty also played an emphasized role: "prosperity and sacrifice should go together, because great wealth and rank do not come for free". (High School Bulletin, 1912/1913, p. 25) He loved the people, valued their work, and promoted the progress of hard-working people, which is how he still sends the message of perseverance and dedicated commitment to knowledge and education.

1913/1914 Dr. Gyula U. Szabó teacher's inaugural speech (High School Bulletin, 1913/1914, p. 53–76)

Featured personality: the character of Máté Csák in dramas and narrative poetry – "Máté Csák Trencsényi in Hungarian dramatic and epic poetry".

Published values:

The example of Máté Csák was associated in different representations with several values: the role of commitment – "a fighter for an ideal, a principle" - stood for the free election of the king (High School Bulletin, 1913/1914, p. 59) His adherence to the values of the past, his perseverance, was met with incomprehension: "a man who loves his country was sought to destroy just when he wanted to support it with all his strength, ... Máté Csák is truly a Hungarian with a noble soul and a noble heart." (High School Bulletin, 1913/1914, p. 66) Although the works analysed do not present the real historical figure, "he was immortalised as a true tragic hero in an epic adaptation" (High School Bulletin, 1913/1914, p. 76) His character through the works shows that, in addition to building on the traditions of the past, development, shaping, and seeing further connections from a new perspective can also become valuable.

1928/1929 The 25th anniversary of Béla Nyáry (High School Bulletin, 1928/1929, p. 20–23)

Prominent personality: Sándor Nagy

Theme addressed: appreciation of the teaching profession

Published values:

Every teacher's career should value the value of teaching, of passing on the best of their knowledge to students over decades. "Famous masters have enriched human souls, brought thought and ideals to human life, and set the path and direction for human progress." (High School Bulletin, 1928/1929, p. 20) Teaching is a noble life vocation, and thousands of students have been blessed with the opportunity to develop their talents within the walls of the College.

And the role of the teacher will continue to haunt the lives of students for decades to come, with a single sentence from a childhood teacher becoming a defining moment. The speech quotes the famous saying of Sándor Nagy: 'I owe my life to my father, but my kingdom to my master' (High School Bulletin, 1928/1929, p. 21). "Whatever the discipline, a skilled, zealous, eminent teacher, with a picture of spiritual integrity, can command the universal respect and esteem of the cultural and human community ... because he is concerned with the noblest material, the human soul, and serves the highest aim: education, perfection." (High School Bulletin, 1928/1929, p. 21–23)

1941/1942 Speech by Zoltán Varga, teacher, at the opening ceremony of the school year: "The Teaching of Széchenyi" (High School Bulletin, 1941/1942, p. 7–10)

Personality and theme: the work of István Széchenyi

Published values:

The speech focuses on the value of work as a message of Széchenyi in the context of the College's quality teaching and learning impact. "Action and work shall be your prayer" (High School Bulletin, 1941/1942, p. 8) In Széchenyi's system of thought, the desire to work is the effect of the divine spark in the depths of the human soul: "in the human soul imbued with the divine spirit, God speaks, who has a plan for this soul" (High School Bulletin, 1941/1942, p. 8)

Work is essential to fulfilling a vocation, a mission from God. For every man there is a vocation which best suits him, which he can best fulfil, and at the centre of life is vocation work. The ability to create helps us to fulfil our vocation and it also binds us to God.

Széchenyi also stresses that it is our duty to serve our national community through our individual perseverance, which is also the source of development and perfection. "We need to prepare ourselves for our vocation as perfectly as possible, to do our work as conscientiously as possible. This, according to Széchenyi's teaching, is in the national interest" (Gimn High School Bulletin, 1941/1942, p. 8).

1941/1942 Lecture by Dr. Sándor Makkai, bishop, university professor: 'Széchenyi and the Youth' (High School Bulletin, 1941/1942, p. 11–16)

Notable personalities: 'Széchenyi was the fire that Kossuth and Petőfi's wind-blower struck, to bring flame to the Hungarian rooftops.' (High School Bulletin, 1941/1942, p. 15)

Published values:

The lecturer analyses Széchenyi's work through the value of his commitment to his faith, stressing that "he was able to become the greatest, i.e. the most Hungarian and the most faithful Hungarian because he was able to embrace the destiny of his nation in his Christian faith." (High School Bulletin, 1941/1942, p. 12) The Hungarian nation must also follow its destined path, by the grace of God it must fulfil its destiny. National education and education must also help on this path, "strengthen the Hungarian reason and will, and thus make it free and invincible from within" (High School Bulletin, 1941/1942, p. 13).

Named personalities in the field of natural sciences

1901/1902 Inaugural speech of János Zalányi, teacher of the Department of Mathematics and Physics (High School Bulletin, 1901/1902, p. 28–48)

Personality of note: Descartes as a researcher of the relations between geometry and algebra

Topic covered: theory of vectors: "By correctly interpreting the quaternion, not only the elementary but also the higher quantitative aspects can be established." (High School Bulletin, 1901/1902, p. 48)

Published values:

The author explains the system of mathematical relationships with careful thoroughness, pointing out the value of precision, of precise attention in the verification of these theorems. Mathematical relationships also help us to discover order in our lives, and thus to achieve it, and if the world can be ordered, it is certain to help us to be spiritually ordered ourselves. It is also the source of all quality and effectiveness, and is therefore indispensable in talent management.

1904/1905 Inaugural speech of Béla Nyáry, teacher (High School Bulletin, 1904/1905, p. 3–12)

Featured personality: Franklin Benjamin

Topic covered: atmospheric electricity, storm clouds and lightning research results

Published values:

The speech points out that natural phenomena interact in a significant way, and that many points and events in the created world are directly interconnected. On this basis, it is not possible to single out one phenomenon in isolation, but to grasp knowledge only by looking at the totality and understanding their interdependence. It is also important to understand the interplay of opposites, which are also interrelated, just as they are interrelated in the moments of our lives. The College has opened up a wide range of exploration opportunities for its students, so it is important to reach out to a broad audience in terms of talent management. Learning about the world through their openness and inclusiveness can also lead to the discovery of deeper connections.

1906/1907 Dr. Ferenc Csűrös, "The Debrecen Artists' Book and its Writers" (High School Bulletin, 1906/1907, p. 3–45)

Personalities of note: Sámuel Diószegi and Mihály Fazekas

Topic covered: the role of the Herbal book: the significance of the "first scientific botany written in Hungarian" (High School Bulletin, 1906/1907, p. 4) The authors were not professional botanists, but they created the main principles of the Hungarian scientific language through it. Published values:

The value of the Herbal Book is to organise and create a naming structure of scientific quality. The order, which also helps us to understand the created world, helps us to express order in the life of both the individual and the community, in which further depths and interconnections can be explored.

The authors' wide range of knowledge (theology, ancient literature, bookishness, mathematics) and their dedicated, persistent, in-depth approach to the subject have contributed greatly to this. A striving for accuracy and a wealth of knowledge were combined with diligence and a deep involvement of the soul, both of them 'with great conscientiousness and skill' in the tasks entrusted to them. (High School Bulletin, 1906/1907, p. 20) 'They were infatuated with the beauty of nature. Diószegi observed the manifestation of divine power above us in nature's system of wondrous wisdom, Fazekas enjoyed its beauties with the poet's feeling, and his soul, saturated with the thoughts of Rousseau, was drawn to the peaceful, tranquil silence of the great nature.' (High School Bulletin, 1906/1907, p. 22) Through their work they became excellent examples of the effective implementation of research work.

1909/1910 Lecture by István Jakucs: "The geometry of Bolyai" (High School Bulletin, 1909/1910, p. 3–15)

Personalities of note: János Bolyai and his father Farkas Bolyai

Published values:

The work of eminent mathematicians has drawn attention to connections that would not have been made without their persistence and interconnectedness. Their work is intertwined: the father's failure to prove a mathematical postulate became a question for his son to investigate: how to construct geometry. "János Bolyai's work was not understood, mainly because of its difficult notation and its absolute geometric implications" (High School Bulletin, 1909/1910, p. 15), but its value is shown by the fact that its new vision is the source of later important theories in natural science. Their work shows that it is worthwhile for the talented to look at existing information from a completely different perspective, since a different viewpoint can reveal additional connections.

Named personalities in the field of theology

1925/1926 József S. Szabó: Speech at the commemoration of the Baltazar-American Foundation (High School Bulletin, 1925/1926, p. 3–10)

Notable personalities: the bishops who have marked the history of the College: Péter Körmendi, Samuel Szilágyi, István Szoboszlai Pap, Dezső Baltazár

Theme under discussion: emergency fund for the survival of the College

"When the greatest danger is greatest, that is when God is closest to us. This biblical truth is reflected in the history of our college of nearly 400 years. Its many happy and joyful days have been punctuated by a torrent of adversity and misfortune." (High School Bulletin, 1925/1926, p. 3)

Published values:

Even in situations that threatened the very existence of the College, hope, the experience of belonging, the role of faith and gratitude for the appreciation of values were a particular support. The Baltazar Foundation is a nexus of supporters who felt and understood the role of the College and the importance of maintaining its spirit. "In these associations, a sense of common belonging and brotherhood, the Hungarian word, song and culture were cultivated. ... It is primarily thanks to them that we have not been lost, but have remained Hungarian in language, feeling and faith." (High School Bulletin, 1925/1926, p. 6) And the main treasure of the helpers is not monetary wealth, but love, and therefore their support sends a special message: "never forget those who are tired for you, and those who have stretched out their helping arms to you across seas in the name of eternal mercy and inexhaustible love!" (High School Bulletin, 1925/1926, p. 10) Sacrifice is also an appreciation of the valuable work that has been accomplished in the Colony, and loyalty and gratitude to it inspire further appreciation through, among other things, academic achievement. The role of faith in all this has made teaching-education more fulfilling.

1937/1938 Ceremonial speech of Dr. Zsigmond Varga in honour of the 400th anniversary of the College (High School Bulletin, 1937/1938, p. 3–7)

Notable personalities: the Reformed faith of Péter Méliusz Juhász, the Hungarian New Testament of Tamás Félegyházi and the divine songs of György Gönczi "nourished the divine praise, whose words and majestic melodies lifted souls to the heights of heaven." (High School Bulletin, 1937/1938, p. 3)

"Péter Alvinczi was a student of the College of Debrecen, whose clear, concise style was a hallmark of the Hungarian literary language. Albert Szenczi Molnár started his world tour from the College. His improved translation of the Károli Bible, the first independent edition of the Psalms of St. David and his melodic setting of the Psalms of St. David are his memories. It is to his credit that he also introduced the structure and vocabulary of our Hungarian language to the world." (High School Bulletin, 1937/1938, p. 4)

Published values:

The city of Debrecen played a prominent role in the cultivation of Hungarian-language culture, with the Reformed College as its intellectual centre. The institution serves the unity of knowledge and faith, enriching the knowledge and strengthening the spiritual strength of its students. The speech commemorates the fact that with its spirituality "the Debrecen College was able to embody the ideal of education and to take part in the recreation of national life. This is shown by the example of its outstanding students, who were the best of the country". (High School Bulletin, 1937/1938, p. 6) The history of the College proves that faith and persevering commitment are a source of great achievement.

1940/1941 D. Dr. Sándor Nagy: "Concentration of teaching in the field of religious education" (High School Bulletin, 1940/1941, p. 3–9)

Personalities of note: Augustinus, Csokonai, Arany, Petőfi, Ady, Kant

Theme addressed: faith education in the light of the different subjects, the role of emotional and moral education beyond the curriculum

Published values:

In the process of teaching and learning, the knowledge to be imparted is particularly valuable for students if it is not recorded in isolation, but if its context is developed through deeper reflection. We can also learn about the order and richness of the created world by completing our in-depth observations with a search for further internal coherence. "If it is important for the development of intellectual content to include the elements of knowledge in as many subjects as possible, it is even more important to seek ways of focusing on the more hidden, deeper and more complex field of emotion." (High School Bulletin, 1940/1941, p. 3) The role of religious studies is emphasised, and it is important to harmonise the spirituality of teaching with the teaching and educational aspects of religious studies.

"Religion is the most universal influence on human life at all times. Where better to explain this, to emphasise the importance of religion, than in lessons on history." (High School Bulletin, 1940/1941, p. 4–6) The lecture presents the importance of religion in the history of culture in connection with the person of Augustine, and then goes on to discuss the works of the great literary figures Csokonai, Arany, Petőfi, Ady. "Among literary works, the most outstanding are precisely those which agonize over the most hidden questions of the religious soul, or which have been calmed in a happy state of resolution." (High School Bulletin, 1940/1941, p. 6) The natural sciences also fit in directly: "to search in the eternal mysteries of existence without accepting the existence of God is only to grope in the dark." (High School Bulletin, 1940/1941, p. 7) In Kant's words, "Nothing lifts me to God so much as a living conscience in me and the starry sky above me." (High School Bulletin, 1940/1941, p. 7) Without the support of faith, the system of knowledge finds less ground in us, but the strength of faith helps to complete and build into a higher system all that we have come to know about the created world of nature. The work of the College's dedicated Reformed educators has faithfully exemplified these truths, the more formative power of faith.

SUMMARY

Looking through the school bulletins of the period under study, we can see which notable personalities were highlighted in connection with which events, and what values their example was reinforced for the students. Summarised by subject, these values were as follows:

- ✧ Values linked to personalities in the linguistic, literary and philosophical fields: the role of emotions in the background of poetic language, care in the shaping of language, a richly detailed linguistic toolbox, the harmony of love and daring, patriotism in the light of literacy, diligence and sacrifice, the values of reflection and development, the role of reflection and conscious thought, the value of perseverance and commitment, interconnectedness regularity and betterment, careful development, attentive observation, reflection and reflection, humanity and community, honesty, attunement, discovery and accompaniment, loyalty, affection, love and harmony, belonging, values of Hungarianness, the role of mission-vocation.
- ✧ Values associated with historical personalities: unity and belonging, deep patriotism, enthusiasm, emotional involvement, the value of faithfulness, perseverance and consistency, commitment, discipline, loyalty, reflection, diligence, contextualisation, devotion, compassion, the value of work, duty, diligence, sacrifice.

- ✧ Values associated with the personalities of people in the field of science: accuracy, precision, deep involvement, order, organisation, interdependence, coherence, hard work, perseverance, conscientiousness.
- ✧ Values related to the personalities of the faith area: values of hope, belonging, faith, gratitude, appreciation, brotherhood, love, loyalty, sacrifice, mercy, grace, unity of knowledge and faith, persevering commitment, complexity and interdependence.

The importance of perseverance and commitment, the role of faith and the experience of belonging, which can be seen both as a source of developing the best of individual abilities and as a way of demonstrating the values of the community, are recurrent themes in the speeches. The institution of the Reformed College of Debrecen has provided an excellent model and support for its students, not only by imparting knowledge and skills, but also by strengthening their spirit and developing their personality in a complex way, the valuable role of which has helped many talents to show themselves and to be successful. At a ceremony organised in honour of his jubilee and farewell to his career as a teacher, József S. Szabó, the director, described his beloved institution in the following words. (High School Bulletin, 1928/1929, p. 18)

ACKNOWLEDGMENT

The research is supported by the grant of the Faculty of Pedagogy of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary called Faith training and the development of talent management.

REFERENCES

- [1] A Debreceni Református Kollégium értesítői.
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/iskolai_ertesitok_debrecen_reformatus_fogimnazium/
- [2] Erikson, E. H. (1991). *A fiatal Luther és más írások*. Ford. Erős Ferenc & Pető Katalin. Gondolat, Budapest.
- [3] Erikson, E. H. (1997). Az emberi életciklus. In Bernáth K. & Solymosi L. (szerk.), *Fejlesztéslélektani olvasókönyv* (pp. 27–41). Tertia, Budapest.
- [4] Erikson, E. H. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Ford. Helmich Katalin & N. Kiss Zsuzsa. Osiris, Budapest.
- [5] Pukánszky B. & Németh A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MI A BAJ A HANGTANTANÍTÁSSAL?

Fanni CSÉFALVAY¹

ABSTRACT

WHAT IS WRONG WITH TEACHING PHONETICS?

Phonetics is seen as "one of the most difficult and least liked" grammar topics in public education (Istók–Tóth–N. Varagya 2021, 57), especially in Hungarian schools. Because of this, students studying Hungarian language often have "negative attitudes" towards it at the start of their studies (Bóna–Markó, 2009). This research aims to answer the question posed in its title – What is the problem with teaching phonetics? — based on a questionnaire survey conducted among Hungarian language teachers in a mostly Hungarian-speaking region of Slovakia (Dunajská Streda District) (N=32). The study is based on a key part of my thesis (Cséfalvay, 2023) and seeks to introduce textbook writers, researchers, Hungarian language teachers, and other interested professionals to this widely known but rarely examined issue.

KEYWORDS

phonetics, didactics, teaching, school, age

BEVEZETÉS

A hangtan az „egyik legnehezebben elsajátítható és legkevésbé kedvelt” nyelvtani témakörök egyike a közoktatásban (Istók–Tóth–N. Varagya, 2021, 57. old), ezért a magyar szakos hallgatók is gyakran „negatív előítélettel viszonyulnak” hozzá a tanulmányaik elején (Bóna–Markó, 2009). A jelen munka egy szlovákiai, többségében magyarok által lakott régió (a Dunaszerdahelyi járás) magyartanárainak a körében végzett kérdőíves kutatás (N=32) alapján próbál választ találni a címben is megfogalmazott kérdésre: *Mi a baj a hangtantanítással?* E tanulmány a szerző szakdolgozatának (Cséfalvay, 2023) központi részét alapul véve kívánja bevezetni a téma iránt érdeklődő szakembereket (tankönyvírókat, kutatókat, magyartanárokat stb.) egy, a széles körben ugyan ismert, de alig vizsgált problémakörbe.

SZAKIRODALMI HÁTTÉR

Szinte már közhelynek számít, hogy a diákok többnyire jobban kedvelik az irodalmat, mint a nyelvtant (Istók–Istók, 2020, 138–139. old, Szerdi, 2019), az utóbbit ugyanis unalmasnak és nehéznek tartják (Schirm, 2013). Lőrincz Gábor és Istók Béla több empirikus kutatásra (az újabbak közül pl. Csikos, 2012 és Simon, 2015) támaszkodva ennél is merészebben fogalmaz: „a nyelvtanórák (az irodalommal ellentétben) a legkevésbé kedveltek közé tartoznak – a matematikával, fizikával és kémiával együtt – mind kisebbségi, mind pedig többségi helyzetben” (Lőrincz–Istók, 2023, 8. old; a jelenségről bővebben lásd: Constantinovits et al. 2022, 105–106. old).

Az egyik problémát éppen a tanulmányom tárgyául választott hangtan résztémakör jelenti (Istók–Tóth–N. Varagya, 2021), az ugyanis nem megfelelően épül be a tantervekbe: a diákok túl fiatalon, már az ötödik osztályban tanulják azt. További problémát jelent, hogy a

¹Bc. CSÉFALVAYOVÁ FANNI, Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (mesterszakos hallgató), csefalvayfanni318@gmail.com

tananyag túl komplex, és elvértve főleges témaköröket is tartalmaz (pl. a hasonulás mibenléte, képzési jegyek bemutatása és tanítása) (Kálmán, 2016, Markó et. al., 2020). A fentiek eredménye gyakran a diákok összezavarása, főleges túlterhelése. Tóth Imola szerint a diákoknak arra van szükségük, hogy az anyanyelvüket magabiztosan tudják használni, és ehhez elég lenne csak a könnyített hangtani ismereteket elsajátítaniuk, melyek szintén segítik a problémamegoldó képességük fejlesztését (2017, 1–16. old).

A magyar nyelvtan, illetve a hangtan témakörének megkedveltetésére különböző módszerek állnak a pedagógusok rendelkezésére, ilyenek például a különféle figyelemfelkeltő eszközök használata, a mozgásos feladatok és IKT-eszközök, a drámapedagógia bevonása, a tananyag átszervezése, memóriamankók alkalmazása stb., ezek érdekesebbé és izgalmasabbá tehetik a tanórát, elősegítve ezáltal a tananyag megértését (lásd bővebben: Könnyű, 2019, Gabnai 2015, 8–11. old). Imre Mihály szerint a csoportos munka, a kooperáció is segíti a tananyag könnyebb feldolgozását, illetve javasolja a prezentációk, interaktív játékok alkalmazását is (2007, 84–88. old). Istók Béla, Tóth Sándor János és N. Varagya Szilvia (2021) felhívják figyelmünket a memóriamankók („varázsszavak”) alkalmazására, amelyek a magán- és mássalhangzók csoportosítását segítik (pl. magas magánhangzók: *teniszütő*; mély magánhangzók: *uborka*). A szerzők Domonkosi Ágnes és Ludányi Zsófia (2020, 183–184. old) tanulmánya nyomán a nyelvi naplók középiskolában való alkalmazásának (megírásának és megvitatásának) a fontosságára is rámutatnak a téma kapcsán. Megfontolandó továbbá az IKT-eszközök (Istók–Istók, 2020, 136–145. old, Constantinovits et al., 2022) és a humor (Schirm, 2013) hangtantanításba való integrálása is.

Ahhoz, hogy megfelelően tudjuk tanítani a mai diákokat, fontos figyelembe vennünk a generációk igényeit (vö. Balázs–Veszelszki szerk., 2016). Az iskolában ma már nemcsak a Z, hanem az alfageneráció tagjaival is találkozhatunk. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a generációs szakadék gyakran problémát okozhat a tanár–diák kapcsolat terén, hiszen minden generációnak más norma- és értékrendszere van (Lestyán–Mészáros, 2017). Sokat segíthet a fentebb már említett IKT-eszközök használata, az alfageneráció ugyanis már a technológiával született és nő fel (Varga, 2017, 8–9. old).

A magyar nyelv oktatása több területből tevődik össze a szlovákiai Állami Oktatási Program (a továbbiakban: ÁOP) szerint: irodalomból, kommunikációból és a nyelvtan, nyelvhasználat alkalmazásából. Fontos szerepet kap továbbá a szövegértés, a szókincsbővítés, a kultúra megismerése és a szocializáció fejlesztése, hogy a diák minden szituációban helyt tudjon állni (ÁOP 2014a). Az Állami Oktatási Program (ÁOP) meghatározza többek között azt is, hogy a hangtant milyen mértékben és melyik évfolyamokban kell oktatni az iskolákban. Az alapiskolák felső tagozatán az ötödik osztályban található a legtöbb fonetikával kapcsolatos tananyag, amely magában foglalja például a helyes kiejtés, artikuláció, hangsúly stb. ismeretét. A hatodik, hetedik és nyolcadik osztályban viszont alig van fonetikai tartalom, ezek inkább más nyelvtani elemekre fókuszálnak, majd a kilencedik osztály ismétli az ötödikes tananyagot (ÁOP 2014b, 1–32. old). A középiskolák tanterve tovább mélyíti a fonetikai ismereteket, de összességében itt sincs előírva minden évfolyamban, leginkább csak ismétli az alapiskolai ismereteket. A négyéves gimnáziumok tanterve több hangtant tartalmaz, magasabb szinten oktatva azt (ÁOP 2014c, 1–29. old). A nyolcéves gimnáziumokban a tananyag első fele a fonetikai alapok ismételtesére és bővítésére koncentrál, a második négy évben pedig már a komplexebb hangtani ismereteket oktatják, hasonlóan a négyéves gimnáziumokhoz (ÁOP 2014d, 1–40. old).²

² A különböző iskolatípusokban használt tankönyvek elemzése nem képezi e tanulmány tárgyát (azokról lásd: Cséfalvay 2023, 23–33. old).

EGY KÉRDŐÍVES KUTATÁS TANULSÁGAI A KUTATÁS HÁTTERE

2023 tavaszán online kérdőíves kutatást végeztem a Dunaszerdahelyi járásban tanító magyar-tanárok körében. Célom az adatközlők fonetikanítási módszereinek, tankönyvhasználatának és különböző kérdésekről alkotott véleményének a feltérképezése, valamint annak vizsgálata volt, hogy a diákok milyen mértékben sajátítják el a hangtani tananyagot. A 19 kérdésből álló anonim kérdőív a zárt végű kérdések mellett nyílt végűeket is tartalmazott, így a tanároknak lehetőségük nyílt a saját véleményük kifejtésére is. A kérdőívet összesen 32, a vizsgált régió egyes intézményeiben oktató pedagógus töltötte ki.

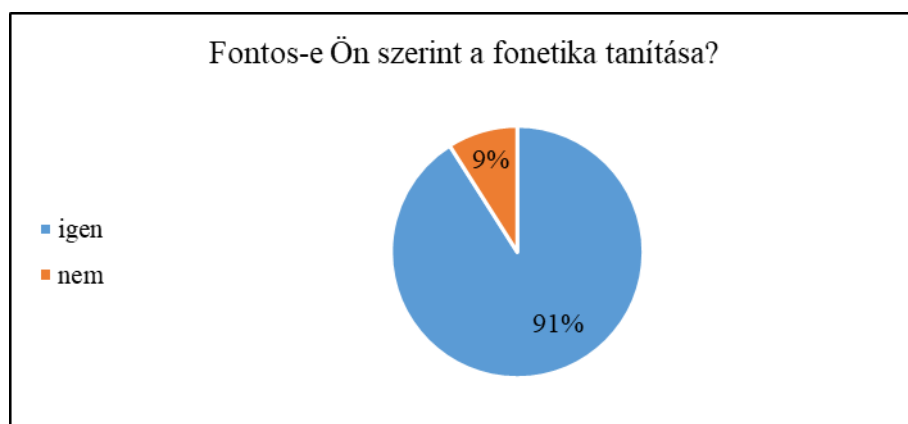
A tanulmány címében megfogalmazott általános kérdésen túl a következő kutatási kérdésekre keresi e munka a választ:

1. Befolyásolja-e az oktatás szintje az elsajátítandó hangtani ismeretek összetettségét?
2. Adekvát-e a tanulók életkora a hangtani ismeretek összetettségével?
3. Milyen megoldásokat használjunk a jobb eredmények elérése érdekében?

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

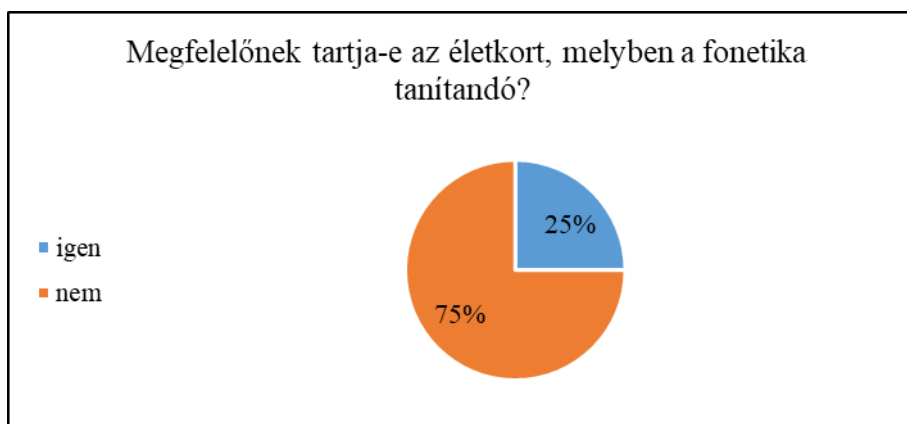
Az adatközlők többsége 20–35 év közötti (53%), a 36–50 évesek és az 50 év felettiek aránya pedig nagyjából megegyezik (22% és 25%). Ez azt jelenti, hogy mindhárom, előre meghatározott korcsoport viszonylag megfelelő arányban képviselteti magát a kutatásban. A válaszadók csaknem kétharmada nő (63%), ami a magyartanárok nemek szerinti eloszlásával magyarázható (erről bővebben lásd: Holik, 2014). A tanárok többsége általános iskolában (47%) és középiskolában (41%), kisebb részük pedig gimnáziumban tanít (19%) (néhány adatközlőt több iskolatípusban is alkalmaznak egyidejűleg).

A kitöltők többsége (81%) jelenleg is tanít fonetikát bizonyos évfolyamokban, kevesen vannak azok, akik már/még nem (19%). Mindez azt jelenti, hogy a kiértékelendő információk olyan hiteles adatközlőktől származnak, akik saját bőrükön tapasztalják meg a hangtan tanításának nehézségeit. A tanárok jelentős többsége (91%) fontosnak tartja a hangtan oktatását az iskolákban (lásd: 1. ábra). Szerintük a fonetika elengedhetetlen a helyesírás és a helyes kiejtés elsajátításához, s mint ilyen: a nyelv megértésének az egyik alapja. Ezzel szemben a hangtan fontosságát vitatók (9%) úgy vélik, hogy a tananyag komplexitása meghaladja a gyerekek életkori képességeit, illetve hogy a fonetika tanítása helyett hasznosabb lenne több időt fordítani más témakörökre.



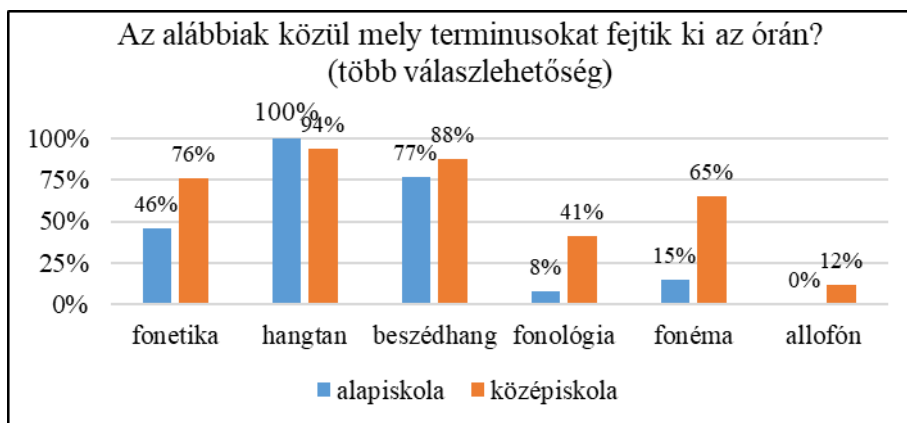
1. ábra: A fonetikanitás fontossága a kitöltők szerint

A válaszadók túlnyomó többsége (75%) nem tartja megfelelőnek azt az életkort, melyben a fonetika tanítandó (lásd: 2. ábra). Véleményük szerint a tananyag összetettsége, nehézségi szintje miatt a diákok nem kedvelik a tantárgyat (arra, hogy a hangtani témakörök meghaladják a gyerekek képességeit, már mások is felhívták a figyelmet, pl. Tóth, 2017, Kálmán, 2016). Az adatközlők egynegyede (25%) azért tartja mégis elfogadhatónak az életkort, mert szerintük a hangtani alapok nélkül nehéz lenne a helyesírást és a későbbi, rá épülő tananyagot elsajátítani.



2. ábra: A diákok életkorának megítélése a hangtantanítás tükrében

A 3. ábrához kapcsolódó kérdés során a kitöltők hat fonetikai terminus közül választhatták ki azokat, melyeket tanítanak a hangtani ismeretek átadásakor. A felsorolt terminusokat a tankönyvelemzés során választottam ki, ennek hatására kerültek be a kérdőívbe (lásd bővebben: Cséfalvay, 2023, 23–33. old). Láthatjuk, hogy a magyartanárok általában mindkét iskolatípusban kifejtik a *hangtan* és *beszédhang* fogalmát (feltételezhetjük, hogy ez a szám a valóságban vagy egy nagyobb mintán megközelíti a 100%-ot). A *fonetika* terminus alapiskolai előfordulásának aránya a középiskoláéval szemben jelentősen csökken, a *fonológia* és *fonéma* fogalmak pedig az alapiskolában szinte már meg sem jelennek. Az *allofón* fogalmával egyik szinten sem foglalkoznak a pedagógusok. Mindez annak köszönhető, hogy míg az alapiskolás tanterv, illetve tankönyvek az idegen eredetű terminusokat nem vagy alig tárgyalják, addig a szakközépiskola és gimnázium tanterve és tankönyvei igen. Ez alapján kijelenthető, hogy az iskolatípus jelentősen befolyásolja a diákok fonetikaterminus-ismeretét (lásd: 3. ábra).



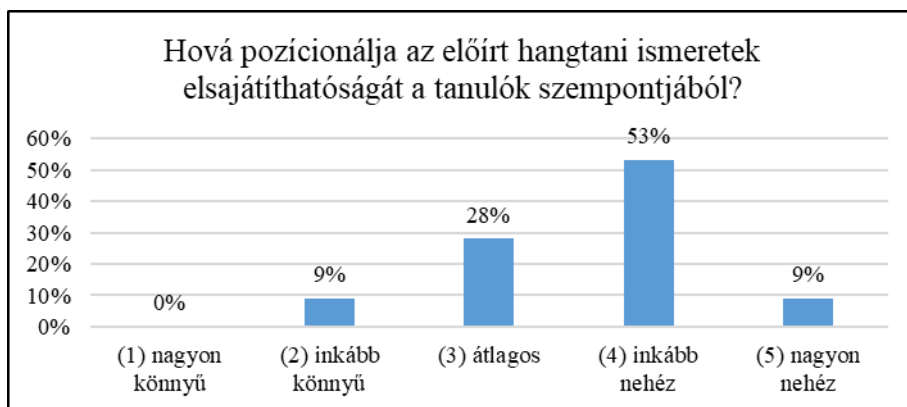
3. ábra: Hangtani terminusok megjelenése iskolatípusok szerint

A következő kérdésre adott válaszok alapján egyértelműen kijelenthető, hogy a tanárok többsége két (94%) és nem három (6%) kategória szerint tanítja a magánhangzók nyelv vízszintes mozgása szerinti csoportosítását (lásd: 4. ábra). Ennek oka, hogy a tankönyvek is a hagyományos (kételemű) megközelítést követik (magas/elöl képzett/palatális – mély/hátul képzett/veláris), leegyszerűsítve és könnyebbé téve így a tananyagot (még az újabb, a centrális magánhangzók kategóriájával számoló szakirodalmi ismeretek árán is, vö. Markó 2017, 155–156. old).



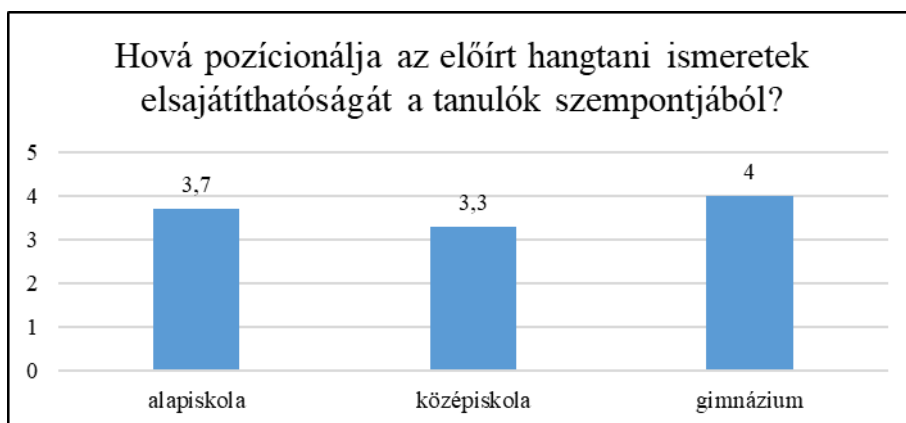
4. ábra: A nyelv vízszintes mozgása szerint tanított kategóriák

Egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skála segítségével azt is megvizsgáltam, hogy az adatközlők milyenek ítélik a hangtani ismeretek elsajátításának nehézségét (1 = nagyon könnyű; 5 = nagyon nehéz). A tanárok több mint fele (53%) inkább nehéznek tartja a hangtant (átlag: 3,6; módusz: 4; medián: 4). Beszédesebb, hogy a nagyon könnyű lehetőséget senki sem választotta, a nagyon nehéz opciót viszont néhányan igen (9%) (lásd: 5. ábra). A hangtant nehéznek találó pedagógusok szerint a tananyag megértéséhez megfelelő, érett logikai gondolkodás szükséges, ezért későbbi életkorban könnyebb az elsajátítása. A fonetikát könnyűnek vélők szerint a szorgalmasabb tanulók gyorsan ráéreznek a szabályokra, csupán a gyengébbek keverik össze őket.



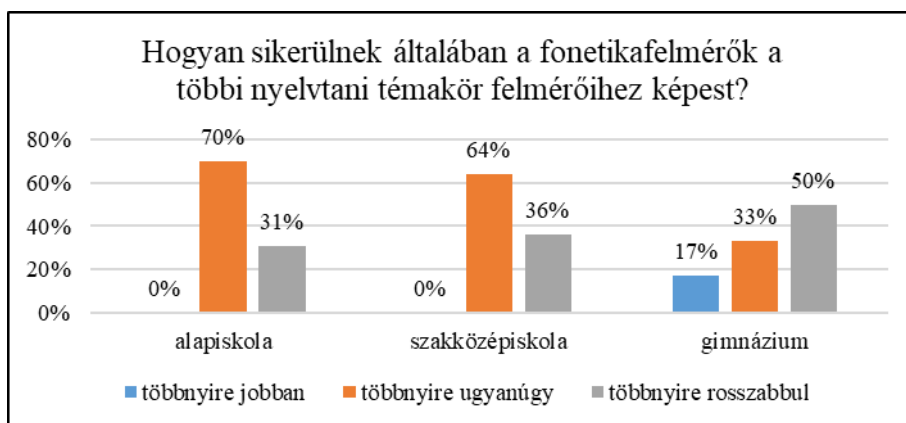
5. ábra: A hangtani ismeretek elsajátíthatósága

Az a feltevés, hogy a gimnazista diákok könnyebben elsajátítják a fonetikai ismereteket az alap- és szakközépiskolák diákokkal szemben, nem nyert igazolást, hiszen látható (6. ábra), hogy az alap- és szakközépiskolai tanárok által jelölt értékek alacsonyabbak (átlag: 3,7; módusz: 4; medián: 4 és átlag: 3,3; módusz: 4; medián: 3) a gimnáziumban tanító kitöltők értékeinél (átlag: 4; módusz: 4; medián: 4).



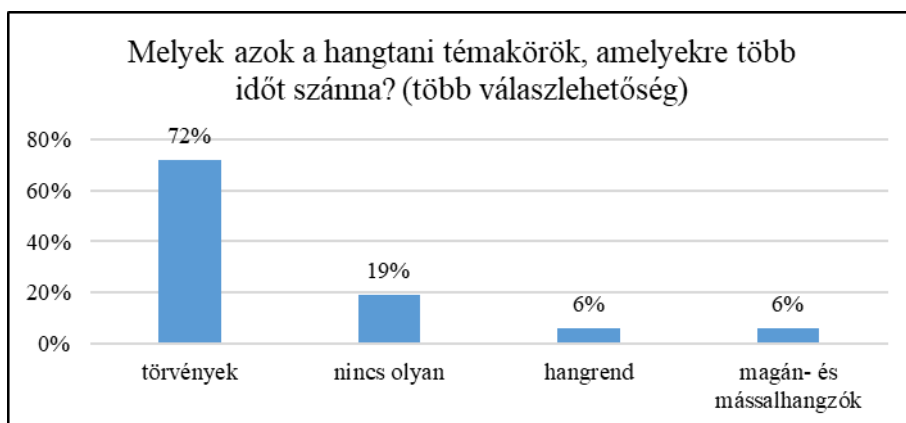
6. ábra: A hangtani ismeretek elsajátíthatósága az iskolatípus szerint

Kíváncsi voltam arra is, hogy a diákok fonetika-felmérői a más nyelvtani témakörökből írt felmérőkhöz képest általában jobban, ugyanolyan jól vagy rosszabbul sikerülnek-e. Az eredmények alapján (7. ábra) elmondható, hogy iskolatípustól függetlenül is általában ugyanolyan jól vagy rosszabbul teljesítenek a diákok. Ez utóbbi arány főleg a gimnazistáknál látványos (50%), ami a gimnáziumi tananyag összetettségével és nehézségével magyarázható.



7. ábra: A fonetika-felmérők eredményei a többi nyelvtani témakörrel szemben

A kitöltők többsége (72%) a mássalhangzó-törvényekre fordítana több időt, ami sok diák számára az egyik legnehezebben érthető résztema. Vannak persze olyanok is, akik nem távolítanak el semmit sem a tananyagból (19%). Őket követik a hangrend (6%), valamint a magán- és mássalhangzók témakörét (6%) ellenzők (lásd: 8. ábra).



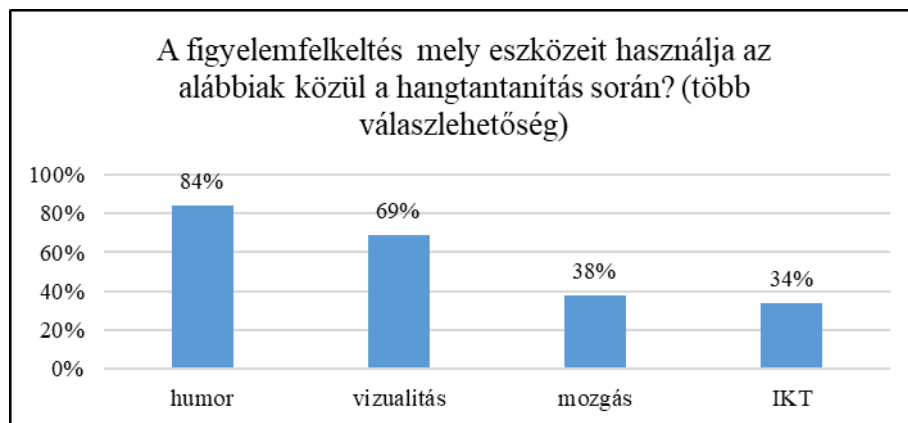
8. ábra: Témakörök, melyekre a kitöltők több időt szánának

Az adatközlők többsége (88%) az összes hangtani témakört megtartaná. Vannak ugyanakkor olyanok is, akik a sokszor öncélúnak ható felosztásokat vagy éppen a hangtörvények egy-egy válfaját távolítanak el a tananyagból (lásd: 9. ábra). A kitöltők kb. egytizede (9%) náluk is határozottabb álláspontot képvisel, szerintük ugyanis nincs szükség hangtanra a közoktatás egyes szintjein.



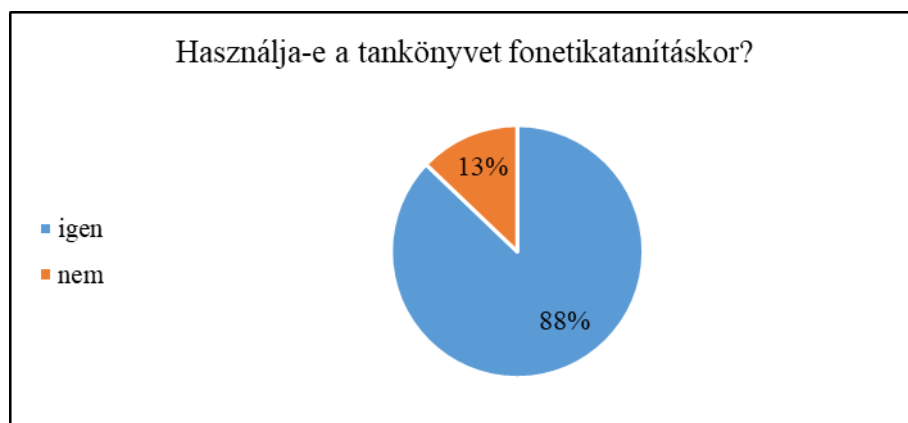
9. ábra: Témakörök, melyeket a kitöltők kivennének a tananyagból

Megvizsgáltam azt is, hogy milyen figyelemfelkeltő eszközöket használnak a pedagógusok a hangtantanítás során (lásd: 10. ábra). Sokan élnek a humor (pl. vicces mondókák) (84%) és a vizualitás adta lehetőségekkel (pl. a hangképző szervek megfigyelése) (69%), kevesebben a mozgásos (38%) és az IKT-eszközökhöz kapcsolt gyakorlatokkal, játékokkal (34%).



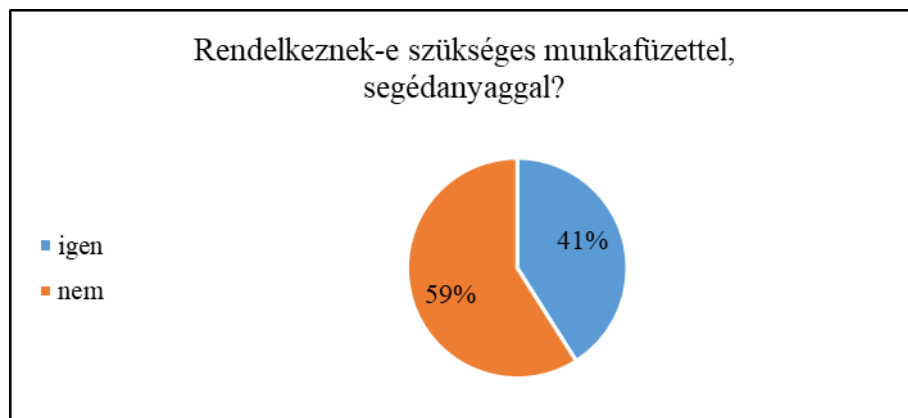
10. ábra: A figyelemfelkeltés eszközei a hangtantanítás során

Az adatközlő tanárok 88%-a használ, a 13%-uk pedig nem használ tankönyvet a hangtan tanításakor. Ez a kiugró arány annak köszönhető, hogy a tankönyvek a pedagógusok többsége számára biztos támpontot nyújtanak, a bennük lévő táblázatok, feladatok és nyelvi példák ugyanis segítik a nehezebben átadható résztémakörök elsajátítását (lásd 11. ábra).



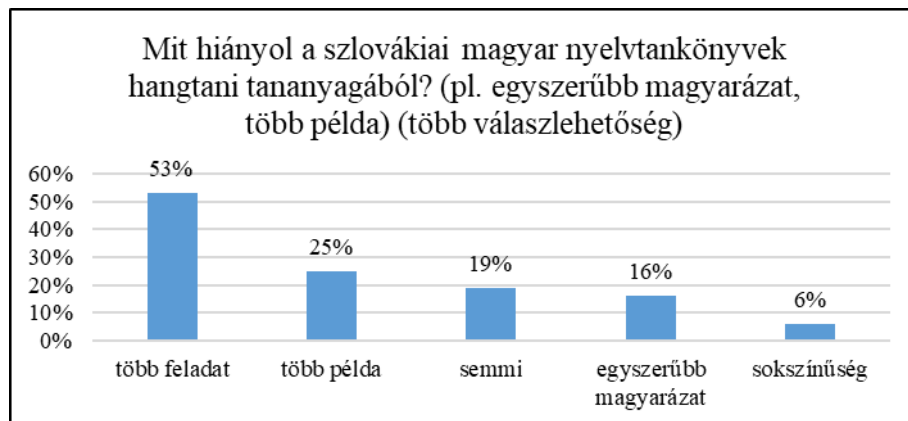
11. ábra: Tankönyvhasználat

Hozzá kell ugyanakkor tennünk, hogy a tanárok 59%-a nem rendelkezik munkafüzetrel vagy olyan segédanyaggal, amely megfelelő lenne a tananyag gyakorlásához, elmélyítéséhez (lásd 12. ábra).



12. ábra: Rendelkezésre álló segédanyagok

Megtudtam azt is, hogy az adatközlőim mit hiányolnak a szlovákiai tankönyvek hangtani ismeretanyagából. Kiderült, hogy a jelenleginél is több feladatra (53%) és nyelvi példára (25%) lenne szükség. Mások az egyszerűbb magyarázatokat (16%) és a sokszínűséget hiányolják. Kevesen vannak azok (20%), akik semmit sem hiányolnak a tankönyvekből (lásd 13. ábra).



13. ábra: A tankönyvek hiányosságai a kitöltők szempontjából

EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányomban a hangtantanítás különböző aspektusait elemeztem a Dunaszerdahelyi járás (Szlovákia) magyartanárainak körében végzett kérdőíves felmérés alapján. Az alábbiakban a kutatás során kapott fontosabb eredményeket ismertetem. A hangtantanítással kapcsolatos problémák többségét alapvetően az okozza, hogy az alapiskolás (az ötödikes) tananyag nem (feltétlenül) adekvát a tanulók életkorával (a kilencedikes, ismétlésre szánt tananyag már igen). Hangtantanításra ugyanakkor szükség van, hangtani ismeretek nélkül ugyanis nehéz lenne a helyesírási ismeretek (pl. a hasonulás) tanítása is. A középiskolás tananyag is nehézségeket okoz a diákoknak, itt azonban már nem az életkori sajátosságok tűnnek meghatározó szempontnak, hanem a tananyag összetettsége, komplexitása (pl. több terminus technicus, idegen kifejezés az alapiskola tananyagához képest). Mindkét szinten megfontolandó a tananyag struktúrájának átszervezése, leegyszerűsítése (pl. kevesebb idegen fogalom, több idő fordítása a nehezebb témakörökre). Járható út továbbá az is, ha az élménypedagógiát a hangtantanítás részévé tesszük (pl. humor és IKT-eszközök használata az órán). A probléma mélyebb megértéséhez természetesen további kutatásokra (nagy mintás elemzések) is szükség lenne.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani Mgr. Istók Béla PhD. tanár úrnak a tanulmány megírásához nyújtott szakmai támogatásáért és tanácsaiért.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ÁOP (2014a) = Állami Oktatási Program 2014a. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/> (2022. 12. 15.)
- ÁOP (2014b) = Állami Oktatási Program a négyéves gimnáziumok és szakközépiskolák számára 2014c. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_a_literatura_g_4_r.pdf (2022. 12. 16.)

- ÁOP (2014c) = *Állami Oktatási Program a nyolcéves gimnáziumok számára 2014d.* https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_a_literatura_g_8_r.pdf (2022. 12. 18.)
- ÁOP (2014d) = *Állami Oktatási Program az alapiskolák számára 2014b.* https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/mjl_nsv_2014.pdf (2022. 12. 15.)
- Balázs G. & Veszelszki Á. Eds. (2016). *Generációk nyelve*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT, Budapest.
- Bóna J. & Markó A. (2009). Hétköznapi fonetika – feladatjavaslatok a hangtan oktatásához. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. évf. 1. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=152> (2024. 08. 19.)
- Constantinovits M. – Istók B. – Ludányi Zs. – Schirm A. (2022). Digitális tartalmak az anyanyelvi nevelésben. In Jánk I. – H. Tomesz T. – Domonkosi Á. (Eds.), *A digitális oktatás nyelvi dimenziói* (pp. 105–135). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger.
- Cséfalvay F. (2023). *A hangtantanítás problémái és lehetőségei a Dunaszerdahelyi járás magyar tannyelvű iskoláiban*. SJE TKK, Komárom.
- Csíkos Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*. 22 évf. 1. sz. 3–13.
- Domonkosi Á. – Ludányi Zs. (2020). Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In Istók B., Lőrincz G., Lőrincz J., Simon Sz. (Eds.), *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség* (pp. 177–192). Selye János Egyetem, Komárom.
- Gabnai K. (2015). *Drámajátékok*. Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest.
- Holík I. (2014). *A pedagógusi pálya aktuális kérdései gender-szemponitú megközelítésben*. Oktatáskutató határon innen és túl. http://acta.bibl.u-szeged.hu/65696/1/oktataskutatas_154-177.pdf (2023. 05. 07.)
- Imre M. (2007). Egy magyar nyelvtanóra terve a hangtan témakörében. *Pedagógusképzés*. 34. évf. 3. sz. 85–89.
- Istók B. – Istók I. (2020). Unalmas magyaróra – egyhangú IKT? Nyelvtani gyakorlatok PowerPointtal. In Lőrincz G. & Domonkosi Á. (Eds.), *Stílus – variativitás – műfordítás: Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára* (pp. 133–150). Selye János Egyetem, Komárom.
- Istók B. – Tóth S. J. – N. Varagya Sz. (2021). A fonetika tanításának problémái és lehetőségei. Memóriamankók a beszédhangok osztályozásának tanításában. *Hungarológiai Közlemények*. 22. évf. 2. sz. 56–77.
- Kálmán L. (2016). Így ne tanítsunk helyesírást. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/ne-hasonuljunk> (2022. 04. 21.)
- Könnyű L. K. (2019). Mozduljunk! – Mozgásos gyakorlatok az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*. 11. évf. 2. sz. 38–53.
- Lantýák I. (2009). *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*. Charakteristiky maďarského hovoreného jazyka. Stimul, Pozsony.
- Lőrincz G. – Istók B. (2023). *Magyar nyelv-tankönyvek az újabb nyelvészeti irányzatok tükrében* (Egyetemi oktatási segédlet). Selye János Egyetem, Komárom.
- Markó A. – Csapó T. G. – Deme A. – Bartók M. – Grácsi Tekla E. (2020). A magánhangzók lingvális képzési jegyeinek tanítása az artikulációs tapasztalat, a kutatási eredmények és az elméleti kategóriák tükrében. In Ludányi Zs. – Jánk I. – Domonkosi Á. (Eds.), *A nyelv perspektívája az oktatásban* (pp. 71–82). Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból. EKE Líceum Kiadó, Eger.

- Lestyán K. – Mészáros A. (2017). Előszó. In Mészáros A. – Lestyán K. (Eds.), *Generációso(k)k. Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 4–5). Szent István Egyetemi Kiadó Nonprofit Kft., Gödöllő.
- Markó A. (2017). Hangtan. In Tolcsvai Nagy G. (Eds.), *Nyelvtan* (pp. 75–203). Osiris Kiadó, Budapest.
- Schirm A. (2013). A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In Vargha K. – T. Litovkina A. – Barta Zs. (Eds.), *Sokszínű humor* (pp. 50–58). Tinta Könyvkiadó – ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest.
- Szerdi I. (2019). *Internetes nyelvhasználat és anyanyelvoktatás*. [PhD-értekezés]. Selye János Egyetem, Komárom.
- Simon Sz. (2015). Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In Zimányi Á. (Eds.), *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból (pp. 55–66). Líceum Kiadó, Eger.
- Tóth I. (2017). *Mi mindent kell tudni – a hangokról?* Hangtan az általános iskolai oktatásban. [ETDK]. Kolozsvár.
- Varga E. (2017). Módszertani eltérések és attitűdbeli különbségek generációnként az oktatásban. In Mészáros A. & Lestyán K. (Eds.), *Generációso(k)k. Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 8–25). Szent István Egyetemi Kiadó Nonprofit Kft., Gödöllő.

***SECTION ENTITLED
"INTERCULTURAL COMMUNICATION AT THE CROSSROADS OF
LINGUISTICS, TRANSLATION, AND LANGUAGE TEACHING 3"***

Chairperson:

Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.

A PHONOLOGICAL ANALYSIS OF STANDARD CHINESE AND STANDARD HUNGARIAN SYLLABLES

Libo FAN¹

ABSTRACT

Until this point a phonological comparison between Standard Chinese syllables and Standard Hungarian syllables has not been covered in academic studies. The aim of this paper is to fill this gap and test some syllable theories in Standard Chinese and Standard Hungarian. First, the notion of syllable and relevant concepts are discussed. Then syllable inventory and the syllable structure of Standard Chinese and Standard Hungarian are analyzed. Finally, some constraints and phonological processes about syllables are introduced. Compared to Hungarian, syllables in Chinese are not arbitrary repetitions of onset and rhyme but are very restricted in structure. Chinese syllables are unmarked, while Hungarian syllables are marked syllables. I believe the analysis of this paper could significantly contribute to both theories of linguistics and second language education practice.

KEYWORDS

Standard Chinese; Standard Hungarian; Syllables

INTRODUCTION

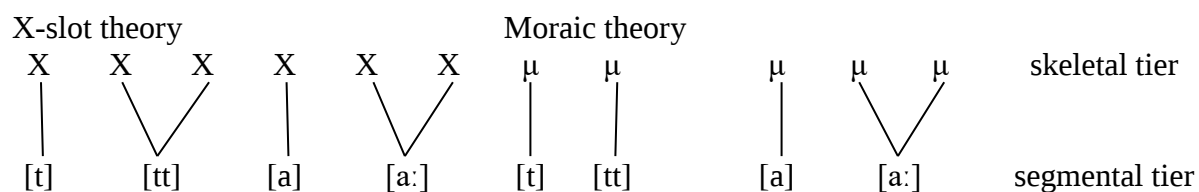
The number of learners of Standard Chinese in Hungary has experienced a change from single digits to thousands over the decades (Simay & Fan, 2020). Standard Chinese is the official language of mainland China and Taiwan. It is taught in schools and used in media communication (Lin, 2007, 3. p). To fulfill the demand for Chinese language learning, Chinese educational institutions in Hungary have also spread from a single centerpoint to the whole country. Since the Prime Minister of the Republic of Hungary visited China in 2003, Hungary has established a Chinese-Hungarian bilingual primary and secondary school (currently called Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium), six Confucius Institutes, and three Confucius Classrooms. Therefore, Chinese phonetics and phonology related research in Hungary is becoming more and more important. However, until now, there have been no studies on the phonological comparison between Standard Chinese syllables and Standard Hungarian syllables. Therefore, this paper aims to fill that gap. Standard Chinese will be the target language, in other words, this paper will mainly focus on the Standard Chinese syllables which do and do not exist in Standard Hungarian. I believe it will contribute to both the theory of linguistics and education practice.

Concerning the question of syllable constituents, within the framework of government phonology and element theory, Harris (1994) and Kaye et al. (1990) argued that the syllable is not a genuine constituent in phonology, because syllables do not display the distributional effects associated with government relations. However, as I will show, this is not true for Standard Chinese (SC will be used hereafter), in SC no single onset position displays a maximal inventory of contrasts, and onsets are sensitive to the property of the following items, vice versa. The concept of the syllable as the basic phonological unit has always been uncon-

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

troversial in traditional Chinese phonological analyses. Generative grammar has come to appreciate the syllable as an essential concept for understanding phonological structure (Kenstowicz, 1994, 250. p). Kenstowicz (1994) and Blevins (1995) give evidence for the existence of syllable as constituent. Firstly, native speakers have clear intuitions on where syllable boundaries occur. Secondly, there are phonological processes or constraints which take the syllable as their domain of application. For example, syllables help us to explain why the first [t] in a word such as *a[t^h]rocious* is aspirated in English (Kenstowicz, 1994, 251. p). Finally, the syllable is the domain for stress and tone. For example, the syllable is the domain for tones in SC (Zhu, 2018). Therefore, the phonological string is parsed into syllables, and the syllable is a true legitimate phonological constituent. Hayes (2009, 250. p) also states that syllables are units that bear stress and serve as the anchor points for tones.

According to Blevins (1995), the syllable has a fixed position in the universal prosodic hierarchy, and syllables are the structural units providing melodic organization to phonological strings. A skeleton position of the syllable may associate with either a consonant or a vowel. According to the X-slot model (Kaye & Lowenstamm, 1984; Levin, 1985), the skeleton can be represented by a sequence of empty slots labeled as Xs. Mora is an alternative way to represent the positions on the phonological skeleton (Hyman, 1985; McCarthy and Prince, 1986; Hayes, 1989). [t] vs. [tt], or [a] vs. [a:] can be represented by the dual association of the segmental material to either Xs or morae (Figure 1.). In this paper I will use Xs to represent skeletal positions.



1. Figure: Phonological Skeleton

Source: Kenstowicz, 1994, 428. p

SYLLABLE INVENTORY IN STANDARD CHINESE AND STANDARD HUNGARIAN

SC is typically classified as an analytic or isolating language in which each morpheme is usually a word. In modern Chinese, 95 percent of morphemes are monosyllabic (Chen, 1999, 138-9. p). Chinese is also a tone language, a language in which changes in the f_0 ('pitch of voice') can be used to denote differences in word meaning. Lin treats tone as a third type of speech element in addition to consonants and vowels (Lin, 2007, 4-7. p). Meanwhile Duanmu (2007, 236. p) argues that tones reside on segments and tone features are essentially similar to other segmental features. Since Hungarian has no tones, in the following analysis, the role of tones in SC will not be discussed. Syllable boundaries are clear in Chinese, the inventory of possible syllable types is small (Table 1).

1. Table: The syllable inventory of Chinese (disregarding tone)

V	[ɤ] 'hungry'	GV	[ja] 'duck'	CGV	[two] 'many'	CGVG	[xwaj] 'bad'
		VG	[aj] 'love'	GVG	[jaw] 'medicine'		
		CV	[ma] 'horse'	GVC	[jɛn] 'salt'		
		VC	[an]	CVG	[laj]	CGVC	[xwan]

			‘peace, safe’		‘come’		‘to exchange’
				CVC	[lan] ‘blue’		

Source: Based on Lin, 2007, 107. p

In Table 1 and Table 2, V refers to vowel, G refers to glide, and C refers to consonant. The smallest syllable of Chinese is merely a V, and the biggest one is limited to CGVG or CGVN. And in Chinese, prevocalic glides are limited to [j, w, ʉ], postvocalic glides are limited to [j, w], and final nasals are limited to [n, ŋ].

Compared to Standard Chinese, the possible inventory of syllable types in Standard Hungarian is relatively bigger (Table 2).

2. Table: The syllable inventory of Hungarian

V te.a ‘tea’	CV ma ‘today’	CVC nap ‘day’	CVVC talán ‘perhaps’	CVVCC bánd ‘repent’	CCCVCC spricc ‘squirt’
	VC em.ber ‘man’	CVV ló ‘house’	VVCC ónt ‘tin’	CCVVC prém ‘fur’	CCCVVCC sztrájk ‘strike’
	VV rá.di.ó ‘radio’	VVC ágy ‘bed’	CVCC rakj ‘put’	CCVCC tromf ‘trump’	
		CCV pla.kát ‘poster’	CCVV tré.fa ‘joke’	CVCCC verszt ‘verst’	
		VCC ott ‘there’	CCVC sznob ‘snob’	CCCVV strá.zsa ‘joke’	
			CCCV szkle.ró.zis ‘sclerosis’	CCCVV spric.cel ‘spray’	

Source: CCC examples are from Siptar & Torkenczy, 2000, 97-99. p

There is a sound *j* in Standard Hungarian which is treated as a consonant liquid by Sip-tar & Torkenczy (2000, 16-17. p). Firstly, *jV*-initial words select the preconsonantal allo-morph of the definite article *a*, not its prevocalic allomorph *az*, e.g. *a játék* ‘the toy’, **az játék*. Secondly, the initial consonant of the suffix *-val* ‘with’ fully assimilates to stem final conso-nants but appears as *v* after vowel-final stems (cf. *lábbal* ‘with foot’, **lábval*, vs. *szóval* ‘with a word’, **szóal*). Therefore, the fact that, e.g., ‘with butter’ is *vajjal* rather than **vajval* sug-gests that *j* is a consonant. Thirdly, the example, *vajjal* also shows that intervocalic *j* can be geminated (long): this in itself is enough to render any kind of diphthong interpretation im-possible. Finally, there are no co-occurrence restrictions between *j* and its follow-ing/preceding vowels. Based on these facts, in Hungarian phonological system *j* is treated as a consonant,

Ye (2013) carried out a phonetic comparison between SC and SH syllables in Table 3:

3. Table: Distribution of Consonants (C) and Vowels (V) in a syllable

	Distribution of consonants and vowels
Hungarian	CV, V, VC, CVC, CCV, CCCV, CCVC, CCCVC
Chinese	CGVC, CGVG, CVG, CVC, GVG, GVC, CV, VG, VC, V

In Table 3 two types of syllables GV and CGV in SC, and consonant clusters in SH (Table 2) are not mentioned, examples are not shown, either. In addition, Ye did not carry out further phonological analysis between SC and SH syllables, which will be discussed in the following analysis.

SYLLABLE STRUCTURES OF STANDARD CHINESE AND STANDARD HUNGARIAN

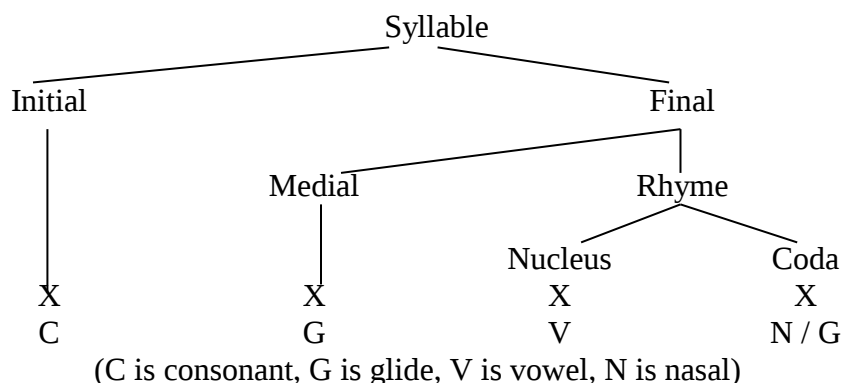
When discussing syllable structure, some syllabic constituents are always mentioned. Onset is the beginning of a syllable, and coda is the end of a syllable, and they must be consonantal. The nucleus of a syllable is at the syllable core as its sonority peak, while nucleus and coda together constitute the rhyme. In traditional Chinese phonological/phonetic analysis, the concepts of *initial*, *medial* and *final* are used to represent syllable structure, final consists of a medial and a rhyme. The initial is the beginning of a non-glide consonant of a syllable, and the final is the rest of the syllable after the initial consonant.

Zhu (2018, 34. p) states that to use phonetic concepts vowel, glide and consonant directly in phonology is inappropriate. Phonologically their place in the syllable structure must be considered. In Zhu's theory, the basic phonotactic structure of a syllable in Chinese is “initial + medial + rhyme”. The rhyme of a syllable consists of a nucleus and an optional coda. Thus, Zhu treats the prevocalic glides as part of neither onset nor rhyme, as shown below.

Initial	Medial	Nucleus	Coda
C	G	V	G/N

Whether the prevocalic medial glide has its own X slot, different researchers have different answers. For example, Duanmu (2017) argues that prevocalic glides should be treated as part of the onset, not of the rhyme. The onset of a syllable can be a simple sound or a complex sound, the latter of which is a combination of a consonant phoneme and a glide, because they fill just one timing slot. For example, [ʃw], [tʃ] and [lɥ] are underlying branching onsets in Chinese, but merge in the surface representation, so transcribed as one complex sound [ʃ^w], [tʃ^h] and [lɥ^h] respectively. Lin (2007, 108. p) also regards prevocalic glides as part of the onset but treats them as forming a branching onset with two X slots. The status of prevocalic glides [j, w, ɥ] in Chinese is the most controversial issue. Yang (2006) and Myers (2015) carried out a literature review about the different view about medial glides. There are also different views about the status of postvocalic glides. Duanmu (2007, 82. p) argues that both postvocalic glides and postvocalic nasals are codas. Comparing with Duanmu, Lin (2007, 108. p) treats postvocalic glides as part of branching nuclei.

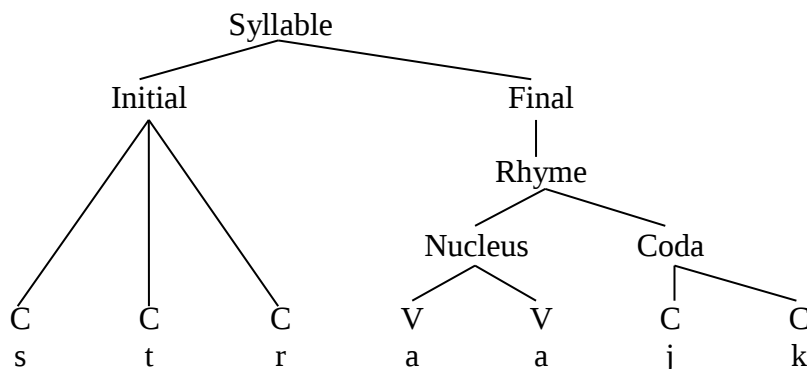
Given the puzzling diversity in the literature, in order to look for phonetic evidence to decide whether prevocalic glides should be treated as part of the onset or of the rhyme, Hsieh et al. (2016) carried out phonetic research using Electromagnetic Articulography, reporting that initials and medials do not occur simultaneously. So, in the present research, following the traditional Chinese phonological/phonetic analysis, I retain the syllable as a convenient way of referring to the combination of an initial and a final (Figure 2.). A prevocalic glide is treated as a medial with its own X slot, and a postvocalic glide is treated as a coda with its own X slot. A syllable tree is always used to represent Chinese syllables.



2. Figure: The traditional analysis of the Chinese syllable

Source: Lin, 2007, 107. p

As for Hungarian, there are different views about the syllabic status of syllable initial consonant clusters and syllable final consonant clusters, shown in Table 2. Siptár & Törkenczy (2000, 103. p) argue that there is no complex onset in Hungarian, these consonants are edge clusters. The maximal onset in Hungarian is C. As for coda of Hungarian, they argue that there are complex codas, but the maximal size is CC, the word final C of CCC clusters is also due to some edge effect. For example, the non-final word-initial consonants and word final suffixes ‘-d, -sz, -j and some instances of -t’ belong to a subsyllabic constituent called appendix (Siptár & Törkenczy, 2000, 95-152. p). But Kahn (1980) regards word-initial clusters as onsets and word-final clusters as codas. Considering that Chinese is the primary focus of this paper and given that in Chinese there is no appendix this paper follows Kahn’s idea. Thus, using traditional Chinese analysis, *sztrájk* ‘strike’ in Hungarian is represented as:



3. Figure: Hungarian syllable structure based on traditional Chinese analysis

Therefore, unlike in Chinese, in Hungarian there is no medial in a syllable. In contrast, Chinese has no branching onsets, branching nuclei and branching codas, while Hungarian has each of these.

SYLLABLE CONSTRAINTS OF STANDARD CHINESE AND STANDARD HUNGARIAN

Phonologists have found it useful to arrange the manners of articulation in a hierarchy based loosely on the acoustic sonority (‘loudness’) of sounds; this is called the Sonority Hierarchy (Hayes, 2009, 75. p). Researchers attempt to use sonority ranking to explain recurrent patterns of syllable structure. Kenstowicz (1994, 254. p) states that it has been known for over century that sonority sequencing principles require onset elements to rise in sonority toward the nucleus, and coda elements to fall in sonority from the nucleus onwards. Blevins (1995) states that languages can be described in terms of a small set of binary-valued parameters. Chomsky & Halle (1968) use binary features to represent sonority hierarchy. Based on the major class features of standard phonological theory of Chomsky and Halle, Clements (1990) assumed that sonority is derived from basic binary categories like:

3. Table: Ranking of syllabic segments

Vowel	Liquid	Nasal	Obstruent	
+	+	+	+	syllabic
+	-	-	-	vocoid
+	+	-	-	approximant
+	+	+	-	sonorant
4	3	2	1	rank

Source: Clements, 1990

Clements (1990) proposed the Core Syllabification Principle:

The Core Syllabification Principle (CSP):

- a. Associate each [+ syllabic] segment to a syllable node.
- b. Given P (an unsyllabified segment) preceding Q (a syllabified segment), adjoin P to the syllable containing Q if P has a lower sonority rank than Q (iterative).
- c. Given Q (a syllabified segment) followed by R (an unsyllabified segment), adjoin R to the syllable containing Q if R has a lower sonority rank than Q (iterative).

Clements suggests that the underlying representations of any language are fully syllabified in accordance with certain principles of core syllabification, which are sensitive to sonority constraints. According to Clements, syllables that conform to the CSP are unmarked syllables, and those that violate it are marked syllables.

Under this principle, Chinese syllables are all unmarked syllables. After applying CSP, there are no unsyllabified consonants anymore. In Hungarian, on the other hand, in addition to unmarked syllables, there are marked syllables which violate CSP by presenting sonority plateaus (two adjacent consonants at the beginning or end of a word have the same sonority rank) or sonority reversals (the sonority profile first rises, then drops again as we proceed from the edge of the word inward), for example:

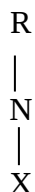
- Consonant sequences with sonority plateaus:
szpícs ‘speech’, *akt* ‘nude’(noun), *sakk* ‘check’, *hívd* ‘call’(sg. imp. def.)
- Consonant sequences with sonority reversals:
ajánl ‘recommend’(3sg pres. indef.), *szomj* ‘thirst’(sg. imp. indef), *lopj* ‘steal’(sg. imp. indef.)

Source: examples are from Siptar & Torkenczy, 2000, 106-107. p

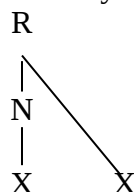
CONSTRAINTS OF RHYMES

In this paper, I side with the view that a postvocalic nasal or glide is part of a branching rhyme. Therefore, in Chinese there are two types of rhymes (Figure 4.).

a. Non-branching



b. Binary branching



4. Figure: Rhymes in Chinese

Let us first consider the nuclei in Figure 4a. Segments appearing in the nucleus position can be /a, ə, i, u, y/. In Chinese neither the low vowels nor the mid vowels contrast in nuclear position, but in Hungarian, mid vowels /o, ɔ:/, ε, e:/ contrast in nuclear position.

Binary rhymes in Figure 4b. have separate segments in each position. And as we are about to see, Chinese imposes certain restrictions on the way segments are distributed between the two positions. There are four types of branching rhymes according to the choice of the right-hand-side terminal of binary-branching, as shown in Table 5.

5. Table: Branching Rhymes in Chinese (Zhu, 2010, 307.p)

[aj, ej]	j-final
[aw, ow]	w-final
[an, ən, in, un, yn]	n-final
[aŋ, əŋ, iŋ, uŋ, ʊŋ]	ŋ-final

Segments appearing in the nucleus of binary rhymes are typically associated with mid vowels or low vowels. Only if the coda is filled by a nasal consonant, can the nucleus be associated to a high vowel. Glides and nasals are anchored to the right-hand-side position of binary rhymes, and their presence is lexically significant.

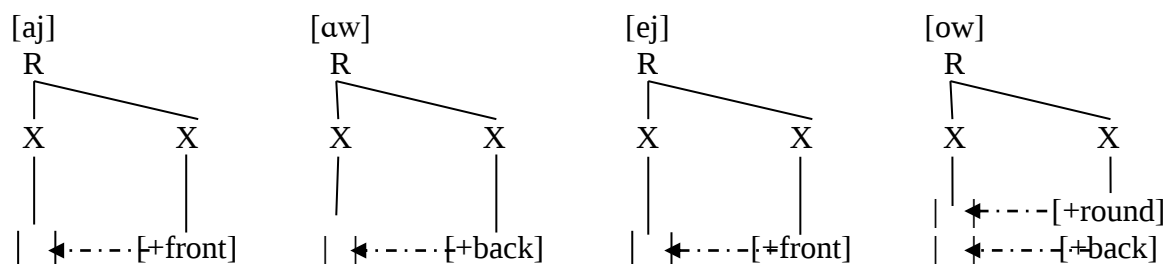
Duanmu (2007, 60. p) proposed the following constraint on Chinese rhymes:

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

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

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

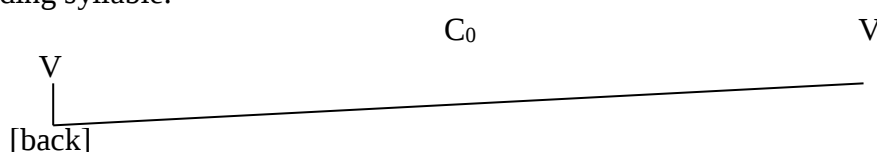
However, this rule can apply only if the nucleus vowel is a mid vowel. If the nucleus vowel is low, Rounding Harmony is not applied. In other words, Backness Harmony and Rounding Harmony are two related but non-identical harmony constraints, applying to different vowels. Thus, [front] and [back] are harmonically active in Chinese, when they appear in the right-hand-side position of a rhyme in Chinese, they can trigger place assimilation and extend to the left position. [round] can also trigger place assimilation and extend to the left position if the nucleus is filled by a mid vowel (Figure 5.).



5. Figure: Binary Rhyme Harmony in Chinese

Backness Harmony and Rounding Harmony are also attested in Hungarian, but the application domain is completely different from Chinese. A vowel can assimilate to a vowel in another syllable, Marlett (2001) proposed two rules:

(1) Backness Harmony: A vowel assimilates in backness to the vowel in the immediately preceding syllable.



(2) Rounding Harmony: Mid vowels assimilate in rounding to a front vowel in the immediately preceding syllable.

For example (Siptár & Törkenczy, 2000 72. p):

<i>tűz-höz</i> 'fire'	<i>sofőr-höz</i> 'driver'
<i>víz-hez</i> 'water'	<i>kódex-hez</i> 'codex'
<i>ház-hoz</i> 'house'	<i>nüansz-hoz</i> 'nuance'

Backness Harmony and Rounding Harmony are not syllable internal constraints, but they are transsyllabic constraints, which apply to two vowel segments belonging to different syllables. In addition, vowel harmony in Hungarian is from left to right, in other words, suffixes are normally controlled by the stem.

Let us now consider the rhymes with nasal codas. In Chinese, the coda position is limited to [ŋ] and [ŋ], which contrast in that position. In Hungarian, [ŋ] is unspecified: in coda clusters C1C2, if it is a "nasal+stop" sequence, then C1 must be place-bound unless both of them are coronal. [ŋ] is a variant of [ŋ], which occurs before [k, g]. For example, *sonka* [ʃɒŋkɒ] 'ham' and *henger* [hɛŋgɛr] 'cylinder'. Because of this difference Chinese nasal codas are relatively difficult to acquire for Hungarian students.

CONSTRAINTS BETWEEN INITIAL AND MEDIAL

In Chinese the single initial onset position does not display the maximal inventory of contrasts, which means that the onset is sensitive to the nature of the segment that occurs in the following position and vice versa.

If one looks at the Chinese onset consonant sounds, in Chinese language textbooks for non-native Chinese language learners, it is usually mentioned that there are altogether 21 consonant sounds that may occur in the initial position. However, some scholars such as Chao (1948), Li (1966) and recently Zhu (2010), argue that there are 22 consonant sounds in Chinese at the initial position, adding Ø zero onset as one of the consonant initials. In my study, I mainly focus on learners who are not native speakers of Chinese. That is why I stick to the view that there are only 21 possible consonant sounds in the initial onset position in Chinese.

6. Table: Chinese 21 consonant initials in IPA

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

Source: Adapted version of Lin, 2007, 41. p

Among these 21 consonant sounds in the initial position, some sounds with the same place of articulation are pronounced in a similar way, but they are different in terms of aspiration. In Table (6), those voiceless unaspirated (e.g. [p]) are on the left and those voiceless aspirated (e.g. [p^h]) are on the right side. In Chinese, there are three pairs of aspirated and unaspirated stops: [p^h, p], [t^h, t], and [k^h, k], and three pairs of aspirated and unaspirated affricatives: [ts^h, ts], [tɕ^h, tɕ], and [tʃ^h, tʃ]. Fricatives have no aspirated/unaspirated pairs. [tɕ], [tɕ^h], and [ç] are in complementary distribution with the dental affricates/fricatives [ts], [ts^h], and [s], the post-alveolar affricates/fricatives [tʃ], [tʃ^h], and [ʃ], and velars [k], [k^h], and [x] (Duanmu, 2007; Lin, 2007; Zhu, 2010). While [tɕ], [tɕ^h], and [ç] occur only before high front vowels [i] and [y] or glides [j] and [ɥ], the others, namely [ts], [ts^h], [s], [tʃ], [tʃ^h], [ʃ], [k], [k^h], and [x], never occur before high vowels or high glides. In Chinese, all nasals and approximants are voiced. [ɭ] is transcribed as a liquid [ɭ] by Zhu (2010) (307. p) but as a voiced fricative [ʒ] by Duanmu (2007, 24. p).

Medial position is limited to glides [j, w, ɥ] in Chinese. Table 7 shows the interesting case of initial onset and medial clusters, which can be categorized into three types according to their right-hand-side part:

7. Table: Constraints between Onset and Medial in Chinese

[pj, p ^h j, mj, *fj], [tj, t ^h j, nj, lj], [tɕj, tɕ ^h j, çj] *[tʃj, tʃ ^h j, ʃj, ɥj], *[tsj, ts ^h j, sj], *[kj, k ^h j, xj]	j-final
[tɕw, tɕ ^h w, çw, ɥw], [tsw, ts ^h w, sw], [kw, k ^h w, xw], [pw, p ^h w, mw, fw], [tw, t ^h w, nw, lw] *[tɕw, tɕ ^h w, çw]	w-final
[tɕɥ, tɕ ^h ɥ, çɥ], [nɥ, lɥ] *[tʃɥ, tʃ ^h ɥ, ʃɥ, ɥɥ], *[tsɥ, ts ^h ɥ, sɥ], *[kɥ, k ^h ɥ, xɥ] *[pɥ, p ^h ɥ, mɥ, fɥ], [*tɥ, *tɥ]	ɥ-final

From the phonological patterns in Table 7, we can see that: 1) [n, l] are the most unmarked ones, which can precede any glide. Then velars [k, kh, x], dentals [ts, tsh, s] and post-alveolars [tʃ, tʃh, ʃ, ɥ] only co-occur with [w]. Alveolo-palatals [tɕ, tɕ^h, ç] are only allowed to co-occur with a high front vowel glide. According to historical evidence (Wang, 1980, 79. p), [tɕ, tɕ^h, ç] had the earlier pronunciation [k, k^h, x] or [ts, ts^h, s]. They underwent palatalization when they precede a palatal [j]. This may be viewed as an assimilation in which [j] came to be interpreted on the adjacent consonant, hence [k, k^h, x] + [j] → [tɕ, tɕ^h, ç] and [ts, tsh, s] + [j] → [tɕ, tɕ^h, ç]. In this way, children end up acquiring a grammar that describes only the synchronic properties of their native phonology.

CONSTRAINTS BETWEEN INTIAL ONSET AND NUCLEUS

Let us now consider the onset-nucleus relation. In Chinese, high vowels and high glides show similar distributional effects.

8. Table: Constraints between Onset and Nucleus in Chinese

	/i/	/u/	/y/	/a/	/ə/
[p, p ^h , m]			*		
[f]	*		*		
[t/t ^h]			*		
[n/l]					
[tɕ, tɕ ^h , ɕ]		*		*	*
[tʂ, tʂ ^h , ʂ, ɻ]	*		*		
[ts, ts ^h , s]	*		*		
[k, k ^h , x]	*		*		

In Hungarian there is no such restriction, generally onsets are not sensitive to the nature of the vowel that occurs in the following position, and the onset position almost displays a maximal inventory of contrasts. For example, [ki, tsi, sy, fy, ty] are all well-formed. Siptár & Törkenczy (2000, 9. p) state that 'Principle of Free Cooccurrence' appears to be true in Hungarian phonology and constraints on syllable well-formedness seem to apply to subsyllabic constituents and not to the syllable itself. 'Principle of Free Cooccurrence' means that a syllable is composed of any well-formed onset followed by any well-formed rhyme.

CONSTRAINTS BETWEEN MEDIAL AND NUCLEUS, BETWEEN MEDIAL AND CODA

Backness Harmony and Rounding Harmony also apply to medial and nucleus in Chinese, for example [ja], [je], [wa], [wo] and [qe]. Thus, the medial in binary rhymes behaves like some special kind of "coda" in Chinese, but [q] is not allowed to occur in the coda position. But in Chinese, medial glides are not allowed to agree in the features [back] or [round] with coda glides, for example, *[jVj], *[qVj], *[qVj] or *[wVw] are all ill-formed. And even though [j] and [w] can co-occur in a syllable, if the initial is a labial initial, coda [j] cannot cooccur with medial [w] (e.g. *[pwaj] is ill-formed).

Finally, in Chinese no alternations occur in syllable initial position or syllable final position. In other words, generally transsyllabic constraints do not apply to Chinese (as long tone is not considered), because the underlying forms already conform to given restrictions. In a different manner from Chinese, there are transsyllabic constraints involving vowels and consonants in Hungarian, which are constraints applying to adjacent segments belonging to different syllables.

CONCLUSION

This paper has shown the syllable inventory of Chinese and Hungarian. Hungarian has more syllable types than Chinese, and the syllable inventory is considerably bigger than Chinese as well. A comparison of the syllable structures in Chinese and Hungarian was summarized as: There are complex onsets, complex nuclei, complex codas in Hungarian, but not in Chinese. In contrast, there is medial as a syllable constituent in Chinese, but not in Hungarian. This paper has also introduced some constraints and phonological processes about syllables in Chinese and Hungarian. As opposed to Hungarian, syllables of Chinese are not arbitrary repetitions of onset and rhyme, but very restricted. Also, Hungarian syllables can be marked or unmarked, but Chinese syllables are all marked ones.

This study provides significant insights into the phonological comparison between Standard Chinese syllables and Standard Hungarian syllables, particularly in the context of Chinese. This research expands the understanding of cross-linguistic phonological markedness theory. It also tests and refines existing syllable theories. The findings contribute to the theoretical discussion about universal versus language-specific phonological processes. From an educational perspective, these findings can guide language instructors in creating more effective teaching methods, materials, and assessment tools, ultimately improving learners' phonological competence in Chinese. However, in addition to the systematic syllable gaps we mentioned in this paper, there are other syllable constraints in Chinese as well, which need to be investigated in further research.

REFERENCES

- [1] Blevins, J. (1995). The syllable in phonological theory. In J. Goldsmith (Ed.), *Handbook of phonological theory* (Vol. 1, pp. 206-244). Blackwell. <https://doi.org/10.1111/b.9780631201267.1996.00008.x>
- [2] Chao, Y. R. (1948). The voiced velar fricative as an initial in Mandarin. *Le maître phonétique*, 63, 2-3.
- [3] Chen, P. (1999). *Modern Chinese: History and Sociolinguistics*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0047404501281056>
- [4] Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- [5] Clements, G. N. (1990). The role of the sonority cycle in core syllabification. In J. Kingston & M. Beckman (eds.), *Papers in laboratory phonology I*, 283-333. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627736.017>
- [6] Duanmu, S. (2007). *The phonology of standard Chinese*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/S0025100316000359>
- [7] Duanmu, S. (2017). Syllable structure. In R. Sybesma, W. Behr, Y. Gu, Z. Handel, C.-T. James Huang, & J. Myers (eds.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, 230-236. Leiden: Brill.
- [8] Harris, J. (1994). *English Sound Structure*. Oxford: Basic Blackwell.
- [9] Hayes, B. (1989). Compensatory lengthening in moraic phonology. *Linguistic inquiry*, 20(2), 253-306.
- [10] Hayes, B. (2009). *Introductory phonology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- [11] Hsieh, F. F., Li, G. S., & Chang, Y. C. (2016). Temporal organization of onglides in standard Chinese and Taiwanese Mandarin: A cross-dialectal study. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 140(4), 3107-3107.
- [12] Hyman, L. (1985). *A Theory of Phonological Weight*, Dordrecht: Foris. <https://doi.org/10.1515/9783110854794>
- [13] Kahn, D. (1980). *Syllable-based generalizations in English phonology*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688121>
- [14] Kaye, J., & Lowenstamm, J. (1984). De la syllabicit  . In Dell, F. et al. *Forme sonore du langage*, 123-59. Paris: Hermann.
- [15] Kaye, J., Lowenstamm, J., & Vergnaud, J. R. (1990). Constituent structure and government in phonology. *Phonology*, 7(1), 193-231. <https://doi.org/10.1017/S0952675700001184>
- [16] Kenstowicz, M. J. (1994). *Phonology in generative grammar* (Vol. 7). Cambridge, MA: Blackwell.

- [17] Kornai, A. (1994). *On Hungarian morphology* (Linguistica, Series A: Studia et Dissertationes, 14). Budapest: Linguistics Institute of HAS
- [18] Levin, J. (1985). *A metrical theory of syllabicity*. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
- [19] Li, F. K. (1966). The zero initial and the zero syllabic. *Language*, 42(2), 300-302. <https://doi.org/10.2307/411692>
- [20] Lin, Y. H. (2007). *The Sounds of Chinese with Audio CD* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- [21] Marlett, S. (2001). *An introduction to Phonological Analysis*. Summer Institute of Linguistics and University of North Dakota. Fall 2001 Edition.
- [22] McCarthy, J. J., & Prince, A. (1986). *Prosodic morphology*. Waltham, Mass.: Brandeis University ms. <https://doi.org/10.1111/b.9780631201267.1996.00011.x>
- [23] Myers, J. (2015). Stuck in the middle: Mandarin medials in articulation, parsing, and association. In Y. E. Hsiao & L.-H. Wee (eds.), *Capturing phonological shades within and across languages*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 101-119.
- [24] 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.
- [25] Siptár, P., & Törkenczy, M. (2000). *The phonology of Hungarian*. OUP Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198238416.001.0001>
- [26] Wang, L. (1980). *汉语音韵 Chinese Phonology*, 2nd edition. Beijing: Zhonghua Shuju. ISBN 7101033571, 9787101033571
- [27] Yang, C. 2006. An analytic review of research on the status of the prenuclear glides in Mandarin Chinese, *Contemporary Linguistics*, 2, 144-155.
- [28] Ye, Q. (2013). *Pronunciation Problems of Hungarian University Students Learning Chinese: Analysis, Causes and Possible Solutions*. Doctoral Dissertation, ELTE BTK, Budapest.
- [29] Zhu, X. N. (2018). *语音问答 Phonetic questions and answers*. Shanghai: Xuelin Press. ISBN 978-7-5486-1311-4/H ·96
- [30] Zhu, X. N. (2010). *语音学 Phonetics*. Beijing: The Commercial Press. ISBN 9787100066815

TESTING PRAGMATIC COMPETENCE OF PUPILS AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

Klaudia PAULIKOVA¹

ABSTRACT

From a terminology perspective, FLE has undergone slight changes in recent years. However, developing learners' communicative language competences at the highest possible level has remained one of its key goals. The paper provides insight into the development of pragmatic competence as one of the aspects of communicative competence from a testing viewpoint at the primary education. The international and national reference documents are viewed as key in defining what pragmatic competences are and what sub competences pupils should develop. The results show the possibilities of testing these sub competences by various activities that can provide us with interesting results and a detailed overview on what pupils are advanced in and what competences they lack.

KEYWORDS

Pragmatic competence, foreign language education, testing, English language, primary level, communicative language competences

INTRODUCTION

One of the most crucial aspects and most important goals of foreign language education as such is the acquisition of level a language proficiency that enables a learner to integrate into the language user society smoothly and easily, i.e. to use the language effectively in any situation under any circumstances. This requirement is also reflected in the framework documents for language teaching, which address this subject at national and international levels and offer a wealth of information on the 'know-how' of comprehensive language acquisition. Within the EU, the most important documents are the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and its extension documents, and the national curriculums of individual countries.

Looking at these guidelines and recommendations, from a terminology perspective we can surely declare that FLE has gone through slight changes. What we used to refer to as the four communicative skills in the recent past has transformed into communicative language activities and strategies, providing us with more detail and complexity on language acquisition as such. What has not changed, however, is the common goal FLE is sharing, which is the achievement of a certain proficiency level. However, in order to understand overall language proficiency, we need to include the following components in teaching and learning: the development of communicative language competences, the use of communicative language activities, and the use of communicative language strategies. This process is seen by the Council of Europe (2020) as a circular process, where competences can only exist under the circumstances that they are performed by the means of activities, and by performing activities we acquire competences and strategies.

¹ Klaudia Paulikova, J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, paulikovak@ujss.sk

To succeed in language acquisition, it is crucial to develop communicative language competence complexly, i.e. to develop all its sub-competences. Pragmatic competence has been proven as one of the most crucial elements of language learning and a central element of having successful interactions in second and foreign languages (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Celce-Murcia, 2008; Savignon, 2007). Despite this, in teaching it is still often overlooked in the classes (Paulikova, 2021) and setting up classrooms for successful pragmatic development can be a difficult and challenging task (Choraih, Loutfi and Mansoor, 2016). Studies have also shown that a large number of study materials are inadequate as a consistent source of pragmatic input for language learners in the classroom and are unlikely to promote pragmatic growth (Vellenga, 2004). Incorporating its teaching in the English classes is therefore seen as vital, since it is pragmatic competence that allows us to use our linguistic knowledge in real life communication effectively and with success.

When it comes to testing English, the majority of primary school textbooks provide only grammar and vocabulary related tests, a few do incorporate communicative activities (skills). The international English exams as the IELTS, TOEFL, or PTE are complex and test language knowledge as a whole, but are very unlikely to be incorporated to test pupils on a regular basis in schools. This paper provides a theoretical background to pragmatic competence at the proficiency level A1, the possibilities of developing it via various activities and the possibility of testing it through these activities in the regular English classes. Such tests can become a good indicator of how developed our learners' pragmatic competence is, what strengths they have, and where they encounter difficulties.

PRAGMATICS AND PRAGMATIC COMPETENCE

Pragmatics is most frequently defined as *“the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”* (Crystal, 1997:301). Crystal's definition points to the importance of language use in context, which encompasses both spoken and written forms concentrating on the individual, whose utterance is influenced by both the interlocutor and the sociocultural background of the particular situation in which the language is employed. Others view pragmatics as the study of applied linguistics that focuses on how language usage interacts with social and interpersonal contexts (Roever, 2010), as a field within semiotics that examines the relationship between linguistic expressions and their users (Trosborg, 1995), or a study dealing with the biotic aspects of semiotics, in other words, all the phenomena occurring around the functioning of signs (Levinson, 1983). Pragmatics analyses linguistic terms in utterances, interrupts people's meanings in various contexts, and understands how context influences messages (Trosborg, 1995).

Pragmatic competence possesses an important role within the communicative language competences. Its existence is strongly connected to the birth of communicative competence in 1972 (Hymes, 1972) and its further development by numerous scholars. The competence first appeared in the model of communicative competence proposed by Canale and Swain (1980) and Canale (1983), though the phenomenon was acknowledged as strategic competence and discourse competence, which were seen as key to acquiring language successfully. The authors included pragmatics into sociolinguistic knowledge, whereas discourse was seen as a separate unit of language acquisition. As an individual and distinct element pragmatic competence was first emphasised by Bachman (1990), who defined it in detail and accentuated its importance within communicative competence. His model of pragmatic competence included illocutionary competence and sociolinguistic competence. Illocutionary competence comprised language functions and speech acts, which represent *“language to*

express a wide range of functions, and to interpret the illocutionary force of utterances or discourse, the appropriateness of these functions and how they are performed” (Bachman, 1990:94). On the other hand, sociolinguistic competence would entail using language to accomplish tasks in a context-appropriate manner. Different dialects, registers, natures, cultural allusions, and figures of speech would fall under this (ibid.). Later, although not naming this competence as pragmatic competence, Celce-Murcia, Dornyei and Thurell (1995) and Celce-Murcia (2008) stressed the significance of language functions, including the ability to regulate discourse, convey and understand communicative purpose, interpret speech act sets, as well as manage interpersonal communication, and communicate opinions, feelings, persuasion, and future plans. They referred to these as strategic competence, discourse competence, actional competence, and interactional competence, and positioned them in their suggested models as the focal points and means of developing all other aspects of communicative competence. Littlewood (2011) also emphasised pragmatic competence as an important aspect of successful foreign language acquisition. He understood it as the user’s capacity to employ language knowledge in both communicating and comprehending messages in real-world circumstances and the ability to deal with misunderstandings and difficulties in communication. He also emphasised discourse competence, which would stand for participating in conversation, using functional language, taking turns, and linking ideas in order to produce longer stretches of utterances.

In modern education of foreign languages, pragmatic competence is not portrayed in terms of conventional distinction between competence and performance. The CEFR (Council of Europe, 2020) emphasises that competence can be realized solely through action. The framework characterizes pragmatic competence as the effective use of language when producing utterances, emphasising the principles that govern the organization, structure, and execution of messages in communication. Within that, pragmatic competence is categorised into three distinctive areas: discourse competence, functional competence, and design competence. Discourse competence is seen as the ability to create cohesive and coherent texts with elements such as thematic development and turn-taking during interactions. Functional competence refers to the ability to adjust language use to various circumstances and to make appropriate sociolinguistic choices on the basis of communicative context. Design competence, last but not least, involves arranging language in accordance with interactional and transactional norms. What is more, the framework emphasises that rather than merely interpreting the literal meaning of words, pragmatic competence also entails understanding intended meanings within a given context. This includes the ability to convey meaning precisely and accurately via propositional precision. Moreover, fluency is a fundamental component of pragmatic competence, as well. The framework describes it as the ability to produce coherent and intricate messages or, more specifically, as the ability to communicate without unnecessary interruptions or pauses (ibid.).

PRAGMATIC COMPETENCE AT THE PRIMARY LEVEL

TEFL at the primary level of education in most European countries is most often associated with the proficiency level A1. The language education policies lie on the international reference documents and the national curriculums, which state the basic requirements on pupils in terms of their effective foreign language acquisition. In our case, these documents are the CEFR (Council of Europe, 2001, 2020), The Breakthrough Manuscript (Trim, 2001), and the National Curriculum (SPU, 2022). The documents provide a comprehensive outline and guidance on the language and communicative competences, communicative activities and strategies, as well as concrete linguistic and grammatical topics and items that learners should at this level of proficiency master.

Within the specific sub competences of pragmatic competence, learners at this level should develop several components, all of which are considered equally important by the reference documents and include functional language use and managing and organising discourse. Within the functional language, they should be able to convey and seek information in terms of reporting, inquiring, responding, and self-correcting within the linguistic and grammatical range of their knowledge. They should express attitudes and ask questions in terms of agreement, certainty, knowledge, and emotional states. Furthermore, learners should be able to express permission, volition, obligation, and emotions regarding satisfaction and dissatisfaction. Within the functional range of language, persuasion in terms of suggesting, requesting, inviting, and socialising should also be mastered. They should develop simple discourse organising skills to initiate and end conversations, make simple phone calls, and manage written communications, as well as use various verbal and non-verbal strategies to repair communication. Within discourse, learners at this level are supposed to create coherent stretches of sentences in oral and written form, as well as be able to take turns in interaction tasks. The sentences should be simple, connected with simple conjunctions, yet often paused and interrupted because of additional time needed for idea organisation. Within turn-taking, learners are supposed to be involved in predictable conversational contexts that are often guided and managed by a more proficient interlocutor (Council of Europe, 2001, 2020; Trim, 2001; SPU, 2022).

For a better understanding of the competence, the CEFR (Council of Europe, 2020) in its companion volume has provided a simple description of the generic aspects and sub competences for all the proficiency levels. There are several components, yet at this level it is rather limited and dependent on the other communicative competences and the general linguistic range of learners. In case of level A1, the generic aspects that apply are propositional precision, coherence and cohesion, turn taking, and overall fluency. The following table provides a concise description of these aspects as well as their specification as seen in the other reference documents.

Table 1 Pragmatic competence at level A1 (Council of Europe, 2020, pp. 138-142; Trim, 2001, pp. 15-30; SPU, 2022, 9-20)

Generic aspect	Description	Specification
Propositional precision	Learners communicate basic information about personal details and needs of a concrete type in a simple way.	A range of language functions is used for imparting and seeking factual information, expressing and eliciting attitudes, getting things done (suasion), socializing, structuring discourse, communication repair
Turn taking	Learners contribute to a simple interaction in communication	Taking simple turns effectively to a well-structured, largely predictable interaction with one or more interlocutors, often with the help of verbal exchange patterns
Coherence and cohesion	Learners link words/signs or groups of words/signs with very basic linear connectors.	Simple sentences are connected with conjunctions <i>and</i> and <i>then</i>
Fluency	Learners manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words/signs, and to repair communication.	A range of language functions is used for imparting and seeking factual information, expressing and eliciting attitudes, getting things done (suasion), socializing, structuring discourse, communication repair

PRAGMATIC COMPETENCE IN THE ENGLISH CLASSROOM

It is vital to design and organize the teaching process in a way, which ensures a balanced distribution of all the components of communicative competence with the use of various communicative activities and strategies (Council of Europe, 2001, 2020; Paulikova, 2021). It is advisable to implement a multifaceted approach employing various techniques for teaching and developing pragmatics, which promotes a balanced development across all essential proficiency levels. Council of Europe (2001, 2020) recommends an action-oriented approach to teaching, where learners are seen as social agents having tasks that are required to be accomplished. This approach is executed mainly by task-based teaching, which offers learning by doing, in other words, providing an excellent stimulus for experiencing language (Nunam 1993; Piccardo, 2010).

For teaching pragmatic competence, we should involve activities that are designed to promote pragmatic awareness and facilitate communication practice (Kasper, 1995). Raising pragmatic awareness can be done by pragmatic instruction, always in a clear and explicit manner (Bardovi-Harling, 2003). A systematic and progressive increase in the difficulty of functional range of texts and the discourse structure, as well as their gradual practice, assists in improving functional language use of learners and their discourse competence (Council of Europe, 2001). Furthermore, interaction practice is recommended to be done via various groupings of students (Richards, 2008) and interactive and learner-centred activities are suggested because of their multiple benefits (Celce-Murcia, 2008).

Simulations and role-plays are one of the most real-life like activities that provide great opportunities for pragmatic language practice. Celce-Murcia (2008) suggests doing various phone call simulations, as well as written tasks and different types of interviews within this scope. Ladousse (1987) states that the use of role-plays is beneficial for introducing and practicing language functions, as well as other linguistic means of language. Enhancing the use of phatic language, role-plays and simulations provide support for shy learners, and offer an enjoyable and engaging way to acquiring the language. What is more, they contribute to increased fluency and foster interaction and motivation (*ibid.*). David (1996) highlights that simulations provide opportunities for collaborative engagement in tasks and problem-solving, as well as allow teachers to observe participation and improvement of their learners. Simulations and role-plays are also beneficial in developing oral fluency and preparing learners for using the target language in real life situations (Harmer, 2005).

Free speaking activities, such as situational games, dramatizations, and discussions or debates, are highlighted by Kováčiková and Gajdáčová-Veselá (2016). Using games in the English classes, firstly, plays a fundamental role in creating good and appealing circumstances for language acquisition (Ersöz, 2000). This strategy not only motivates learners to take part in the happenings and work together, but also moves attention from structural accuracy to messages being communicated (Yu-jing, 2000). Thus, games assist in relieving anxiety, providing opportunities for stress free language practice, and serve as an enjoyable break from traditional classes full of controlled practice (Ersöz, 2000; Nga, 2003). Secondly, drama in the classrooms encourages effective and meaningful communication among learners and offers an opportunity to practice target language in a playful way (Astride 2005). These activities are designed to promote interaction, allowing students to participate actively and focus on task completion (Rooney, 2004). With drama, learners' cognitive skills to understand the nuances of a play are used (Bailey, 1991), and a platform for expressing language appropriately in various sociocultural contexts is offered (Jones, 1990). Drama enriches oral communication and enables learners to utilize language meaningfully (Athlemoolam, 2004). Almond (2005) further emphasizes that provided that the instructional strategies teachers employ are of a good quality, the overall effectiveness of drama in skill development can be taken full ad-

vantage of. Last but not least, discussions and debates are also seen as an outstanding tool for practicing and developing pragmatic competences. Krieger (2005:25) states that debates are excellent “[...] *for language learning because it engages students in a variety of cognitive and linguistic ways. In addition to providing meaningful listening, speaking and writing practice, debate is also highly effective for developing argumentation skills for persuasive speech and writing.*” They are one of the most favourite activities of learners (Stewart, 2003) and provide teachers with an effective way to integrate the development of more essential communication skills at the same time (Davidson, 1995). Discussions provide excellent feedback after task oriented activities, promote the development of oral production and interaction, increase teacher-student and student-student interaction, promote meaningful communication and interaction, and assists in developing learner autonomy (Orlich et. al, 1985).

Other types of activities suggested for pragmatic competence development include precision dialogues, presentations, and talks, which practice both the suitability of linguistic means and the ability of turn-taking. Information-gap activities, jigsaw puzzles, and surveys develop interaction in contexts mirroring real-life situations. Storytelling methods are helpful in reproducing the language of everyday life (Thornbury, 2005). Activities focused on task completion, such as puzzles, or map navigation, alongside opportunities sharing opinions and transferring information are a great challenge for learners to use their own language resources, which helps developing their communication skills (Richards, 2006). Moreover, various written tasks such as portfolios or diaries are also considered very effective in developing learners’ pragmatic competences (Thornbury, 2005).

SCORING CHART DESIGN

On the basis of the theoretical knowledge encountered about the development of pragmatic competence at the proficiency level A1, a scoring chart for a pragmatic test competence was proposed. When developing the scoring chart, we investigated the four generic aspects of pragmatic competence that apply to this level. Since it was crucial to understand how different standardized tests and exams refer to evaluating language, a content analysis of several such examinations was conducted. Our intention was to create a scoring chart for the generic aspects of pragmatic competence that would apply to oral production and could be used when pupils are performing various communicative activities. Therefore, only speaking tests and exams were evaluated. We investigated the scoring systems of several oral examinations, including the TOEFL (Test of English as a Foreign Language), the GESE (Graded Examinations in Spoken English), the PTE General (Pearson English International Certificate), the ACTFL OPI (oral proficiency interview of the American Council on the Teaching of Foreign Languages) and the Cambridge English Qualifications. On the basis of these, a 5 point scoring chart for the 4 generic aspects of pragmatic competence that apply to proficiency level A1 was created.

Table 2 Scoring chart for pragmatic competence testing

Score	Fluency	Coherence and cohesion	Turn-taking	Propositional precision
5	Produces effortless, smooth, and well-paced utterance, delivers an intelligible message with no repetitions or false starts	Produces coherent and cohesive sentences that are logically sequenced, uses cohesive devices with no errors or slips	Reacts well and on time, uses pauses and gaps naturally in all cases, uses turn allocation excellently	Formulates accurate and clear messages, expresses thoughts with accurate and correct functional language
4	Produces a smooth	Organises sentenc-	Reacts well and on	Formulates accurate

	and intelligible utterance at a good speech rate, with occasional repetitions, false starts, or pauses	es into logical units, uses cohesive devices with minor slips or errors	time, uses pauses and gaps naturally in almost all cases, uses turn allocation with only minor slips	and clear messages, expresses thoughts well with functional language with minor slips or errors
3	Attempts to deliver the message with frequent repetitions and false starts, occasionally with longer pauses at times	Attempts to organise sentences into logical sequences, attempts to use cohesive devices with more or less success	Attempts to react in most cases, with pauses and gaps that are longer than natural at times, attempts turn allocation	Attempts to formulate accurate and clear messages, attempts to use language functions with minor or major slips and errors
2	Struggles to deliver message, has rather choppy, interrupted and fragmented utterance with long pausing, frequent repetitions and false starts	Organises words into single sentences with no attempts to logical sequencing, no use of cohesive devices	Gets often overlapped and/or has difficulty reacting, with long pauses or gaps, struggles with turn allocation	Formulates choppy and fragmented messages with hardly any functional language
1	Fails to deliver the message, has extremely choppy, interrupted and fragmented utterance with extreme pausing	Uses simple words without organising them into sentences with no logical sequencing, no use of cohesive devices	Gets completely overlapped and/or does not react, with extreme unnatural pauses or gaps, no turn allocation	Uses simple words with no propositional precision, does not use functional language.

As seen in the chart above, the 5 level score can be applied for every generic aspect of pragmatic competence separately. The procedure of scoring starts with a well-planned activity. While the task is being executed, the observer uses a simple evaluation sheet, where the individual generic aspects are rated. An example is provided below.

Table 3 Scoring chart evaluation sheet

Generic aspect	Score				
Propositional precision	1	2	3	4	5
Turn taking	1	2	3	4	5
Coherence and cohesion	1	2	3	4	5
Fluency	1	2	3	4	5

A noteworthy advantage of the scoring chart is that it is applicable to both individuals and groups. With individuals, the evaluation results can provide important insights and feedback for both the learner and the teacher, allowing them to gain a comprehensive understanding of the learner's strengths in pragmatic development, as well as areas for improvement. Moreover, the scoring chart allows evaluating each generic aspect of pragmatic competence in learners separately and individually. Hence, teachers obtain a detailed understanding of the developmental level of their learners' pragmatic competence with particular importance placed on its individual components. The evaluation results specify which areas of learners' pragmatic competence development are excelling and which call for extra practice and focus. For instance, a learner may demonstrate strong fluency in message delivery but may struggle with turn-taking. In such cases, the teacher can implement targeted activities aimed at enhancing turn-taking skills, such as information gap activities, specialized role-plays, or simulations.

The scoring chart may also be used for group evaluation, enabling teachers to gauge their learners' progress and overall pragmatic competence development, providing a thorough and comprehensive understanding of a group's advancement in the area. The suggested approach to utilizing a group measurement is to score a group's members individually and then calculate an average from the results. Consequently, the outcomes then serve as a valuable indicator offering an objective perspective on a class's progress.

Conducting scoring over a prolonged period of time to compare results of a study period, or executing a pre-test and post-test evaluation, can also be a benefitting and effective approach to measurement. Such evaluation may provide us with valuable insights into the progress of our learners' pragmatic competence and reveal whether we, as teachers, are delivering adequate and high-quality activities that facilitate the development of pragmatic competence.

CONCLUSION

Pragmatic competence is one of the competences embodying communicative language competences, and is crucial for the effective and successful use of language in everyday life. The article provides an overview of the theoretical background to developing this competence at the proficiency level A1, as well as an insight into the possibilities of teaching pragmatic competence in the English classes. In the paper, we propose a scoring chart for evaluating pragmatic competence at this level, which may serve as a valuable and important instrument in evaluating learners' ability to use their language knowledge in practical settings. The chart builds upon the essential generic aspects of pragmatic competence, including fluency, coherence and cohesion, turn-taking, and propositional precision. By evaluating these components, teachers can get a deeper understanding of their learners' communicative competences that are beyond grammar and vocabulary practice. The scoring chart was developed in accordance with several international assessment tools, and opts to ensure that the evaluation process is systematic and consistent with the established standards. Additionally, it accommodates both individual and group evaluations, improving its adaptability for various classroom environments.

Although the proposed chart possesses noteworthy advantages, it is important to mention several potential limitations of it. One of these limitations is the great degree of subjectivity involved in the scoring process. Different teachers may interpret and evaluate learners' performances differently, which could lead to bias or discrepancies in the results. Therefore, when conducting the evaluation, one must be well aware of all the specifications and details provided in the reference documents and adhere to them to the highest degree possible. This can complicate the scoring chart's practical use and may necessitate further, often time-consuming training. The tool, furthermore, is not standardized, which may lead to a decrease in the reliability in evaluating diverse educational environments. Finally, although the chart proposes a valuable insight into learners' pragmatic competence, one could encounter difficulties with sufficiently reflecting the complexities of communication in reality, in which unpredictable social and cultural factors are often play a role. Consequently, while we view the chart as a beneficial and valuable resource in the English classroom, its capability to evaluate pragmatic competence under more complex or diverse circumstances may be limited.

REFERENCES

- [1.] Almond, M. (2005). *Teaching English with Drama. How to use drama and plays when teaching for the professional English language teacher.* London: Modern English publishing.
- [2.] Astrid, R. (2005). *Drama and Theater as a method for foreign language teaching and learning in Higher Education in the United State.* Berki: Technical University.
- [3.] Athlemoolam, L. (2004). *Drama-in-Education and its effectiveness in English second / foreign language classes* Malasia: Pengang
- [4.] Bailey, K. (1991). *Diary Studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game* in E. Sadtono (ed). *Language Acquisition and the second/ Foreign Language Classroom.* Singapore: SEAMEO Language Centre.
- [5.] Bardovi-Harlig, K. (2003). *Teaching pragmatics.* United States Department of State.
- [6.] Canale, M., and Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". In: *Applied Linguistics, Volume I, Issue 1.* 1–47, <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- [7.] Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: Richards J, Schmidt, R. *Language and Communication.* 1983. Longman, London, 1983. 2–27.
- [8.] Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. and Thurrell, S. (1995). "A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications". In: *Issues in Applied Linguistics, Volume 6, Issue 2,* 5–35.
- [9.] Celce-Murcia, M. (2008). "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching". In: Soler, E. A.- Jorda Safont, M.P. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning.* Springer, Dordrecht, 2008. 41–57.
- [10.] Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.* Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge
- [11.] Council of Europe. (2020). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume.* Council of Europe.
- [12.] Crystal, D. (Ed.). (1997). *The Cambridge encyclopedia of language.* New York, NY: Cambridge University Press.
- [13.] David, R S (1996). *Simulations: A Tool for Testing “Virtual Reality” in the Language Classroom.* In *JALT’ 95: Curriculum and Evaluation.* Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- [14.] Davidson, Bruce. (1995). *Critical thinking education faces the challenge of Japan.* *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines,* 17(3), 33-42.
- [15.] Ersöz., A. (2000). *Six Games for the EFL/ESL Classroom.* *The Internet TESL Journal,* Vol. VI, No. 6.
- [16.] Harmer. J. (2005). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson
- [17.] Jones, K. (1990). *Simulations: A Handbook for Teachers.* London: Kegan Paul.
- [18.] Krieger, D. (2005). *Teaching debate to ESL students: A six-class unit.* *The Internet TESL Journal,* 11(2).
- [19.] Ladousse G.P. (1987). *Role Play.* Oxford University Press. Oxford
- [20.] Levinson, S. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.
- [21.] Nga, N. T. (2003). *Learning Vocabulary Through Games.* *Asian EFL Journal*
- [22.] Nunan, D. (1993). *Task-based syllabus design: Selecting grading and sequencing tasks.* In S.M. Gass & G. Crookes (Eds.) (pp. 58-59), *Tasks in a pedagogical context.* Clevedon: Multilingual Matters

- [23.] Orlich, D.C, et.al (1985). Teaching Strategies: A guide to better Instruction. Massachu-
sette Toronto: D.C. Health and Company.
- [24.] Paulikova, K. (2021). IN-SERVICE TEACHERS' VIEWS ON DEVELOPING COM-
MUNICATIVE COMPETENCE AT PRIMARY LEVEL IN THE PROCESS OF TEFL
IN SLOVAKIA. Proceedings of CBU in Social Sciences, 2, 279-285.,
<https://doi.org/10.12955/pss.v2.235>
- [25.] Piccardo, E. (2010). From Communicative to Action-oriented: New Perspectives for a
New Millennium. CONTACT TESL Ontario, 36(2), 20-35.
- [26.] Richards, J. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University
Press
- [27.] Roever, C. (2010). Researching pragmatics. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Con-
tinuum Comparison to Research Methods in Applied Linguistics (pp. 240-255). Lon-
don, New York: Continuum International Publishing Group
- [28.] Rooney, R. (2004). Arts-based teaching and learning: A review of literature. Prepared
for Washington DC: USA ARTS.
- [29.] Stewart, T. (2003). Debate for ESOL students. TESOL Journal, 12(1).
- [30.] Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. 1st ed. Pearson Education Limited,
2005. 160 p. 978-0582853591
- [31.] Trosborg, A. (1995). Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies.
Berlin, New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110885286>
- [32.] Yu-jing., Y. Y. (2000). Using Games in an EFL Class for Children. Daejin University
ELT Research Paper.

PRIMARY TEACHER'S VIEWS ON INCORPORATING MOVEMENT IN THE EFL CLASSROOM

Andrea PUSKÁS¹ – Erika BERTÓK²

ABSTRACT

The most recent findings of neuroscientific research suggest that learning is more efficient when there is a connection between the body, emotions and the mind. The paper investigates the role of physical movement in the English as a foreign language classroom in the higher level of primary school in Slovakia in schools with Hungarian language of instruction. The main aim is to find out EFL teachers' opinions on the incorporation of movement in EFL classes, especially when it comes to improving speaking skills. The main focus is on the application of drama techniques and the Total Physical Response method. The paper presents the findings of interviews conducted with EFL teachers and highlights the most significant views and practices revealed during these interviews.

KEYWORDS

physical movement, teaching EFL, improving speaking skills, drama techniques, TPR

INTRODUCTION

Satisfying learners' needs is one of the most significant challenges every foreign language teacher needs to face. Kinaesthetic learners or as Howard Gardner calls them "bodily-kinaesthetic" (Gardner, 2011) find it difficult to sit still during traditional lessons. However, it is not only them who request physical movement during lessons.

The benefits of incorporating physical movement in the foreign language classroom have been confirmed by a list of researchers and practitioners and there are several proven methods and techniques for integrating physical movement in the EFL classroom successfully. The main aim of this paper is to investigate the role of physical movement in the English as a foreign language (EFL) classroom in the higher level of primary school with Hungarian language of instruction in Slovakia and to examine the views, experiences and concrete practical solutions of in-service teachers. The findings of a qualitative study will be presented, based on interviews conducted with EFL teachers who work at primary schools in the southern Slovakian region.

Physical movement in teaching foreign languages

The most recent findings of neuroscientific research have confirmed the importance of movement and its influence on the development of cognitive skills and its beneficial impact on foreign language learning (e.g. Jensen, 2005a; Jensen, 2005b; van de Water et al., 2015; Jensen & McConchie, 2020).

A variety of learning styles require a variety of techniques. Visual, auditory, tactile and kinaesthetic learners demand several different activities which make their learning easier and quicker. Kinaesthetic learners need to get out of their chairs and desks and be involved

¹ doc. PaedDr. Andrea Puskás, PhD., J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, puskasa@ujss.sk

² Mgr. Erika Bertók, Selye University, Faculty of Education, Department of Education, 118536@student.ujss.sk

physically, not only mentally. These learners are the ones who keep fidgeting during the lesson or chew a chewing gum because they lack movement and find it hard to sit still behind their desks during the course of the lesson. Howard Gardner's theory of multiple intelligences (first published in the 1980s) also emphasizes the importance of varying approaches, methods and techniques in the classroom, because of the several types of different intelligences. Gardner writes about bodily-kinaesthetic learners, who need to use their bodies and be involved physically in their own learning process and are good at expressing ideas and solving problems through movement and practical tasks (Gardner, 2011).

However, research findings have confirmed that implementing movement in teaching is necessary not only because of satisfying the needs of kinaesthetic learners, it is beneficial for all learners in several different ways. Ferlazzo (2020), for example, points out that physical movement improves concentration, expands attention span and helps handling discipline problems. Movement helps learners stay focused, especially when being asked to sit for hours during the day. By standing up and carrying out physical movement, their memories are improved and their engagement in the lesson increases. Jensen argues that movement stimulates the brain, increases blood flow and oxygenation and it has a positive impact on the development of cognitive skills and learning capacity (Jensen, 2005a).

Movement can be incorporated in the EFL primary classroom in many ways. The most general and simple ways are, for example, when the teacher uses gestures in combination with some instructions. Of course, these gestures must be discussed with the learners in advance. Learners can also be asked to react to certain instructions or questions physically, for instance by pointing their thumb upwards when indicating 'true' and pointing down when indicating 'false'. They can also be asked to stand up when a statement is true and sit down when it is false. Activities can also have a 'movement' part, for example when the learner has to go from the front to the back of the classroom to collect some flashcards or the learner has to distribute word cards to different corners of the room. Learners can also be asked to move around the classroom for several different purposes, for example to find clues to solve a crime case or to collect information from a text and then dictating it to their classmates (more activities connected with physical movement can be found in Cameron, 2001 and Read, 2007).

TPR – the method based on movement

Total Physical Response, or TPR as it is often called, is one of the earliest methods in the history of foreign language teaching that aims at making learning foreign languages less stressful and more effective by combining physical movement with repetition. The creator of the method, James Asher was a psychologist and a professor who investigated the role of memory and the link between memory and physical movement. He claimed that when verbal repetition was connected with physical movement, then memorized language items could be traced and recalled more easily (Richards & Rogers, 2014: 277). Asher's contribution to the incorporation of movement in foreign language teaching is really significant and was a new phenomenon in the field of language teaching. He argues that by combining verbal production with movement a strong neural link is created, which eventually results in "kinaesthetic learning" (Asher quoted in: Lennon, 2021: 40). Asher even claims that TPR activates both hemispheres of the brain (Asher quoted in: Lennon, 2021: 40), which results in more efficient learning.

The practical usage of TPR is connected with giving instructions and learners following those instructions by responding with physical movement. These are not specifically drills or simple repetitions, but directives followed by the action responses of learners. There are various forms of TPR. Instructional TPR usually involves the teacher giving instructions such as 'draw' or 'circle' and combining these with concrete movement. By this, learners know

what tasks they are required to do and without native language translations or further explanations can carry out the task or can follow the teacher's instruction. Linguistic TPR is much more connected with meaning and explaining new or already well-known words with movements. Sometimes one word is not connected with one single movement, but is broken down into syllables and each syllable is combined with a different movement or gesture. This makes it easier for learners to remember that specific word or even improve their pronunciation, they learn the right pronunciation of the given word.

The implementation of TPR in primary schools has a wide range of advantages. Perhaps, one of the most significant benefits of TPR is that this method specifically satisfies the needs of kinaesthetic learners who need physical movement and plenty of space when learning something new. Another great advantage of this method is that it emphasizes spoken language over written language, which gives a feeling of success to learners by making them believe that they understand the commands of the teacher and can respond to spoken communication immediately. The application of this method also reduces stress and learner anxiety (Larsen-Freeman, 2000; Cameron, 2001), which leads to a more relaxed learning environment and attentive learners.

Drama techniques in teaching EFL

Using drama in teaching foreign languages is not a new phenomenon. Educational drama has the aim of making the learning process more successful by engaging learners not only cognitively but also physically and emotionally. Maley and Duff explain that by using drama techniques in the EFL classroom, learners' imagination is activated and their personality is involved in the learning process (Maley & Duff, 1982). Using drama techniques in foreign language teaching does not necessarily mean rehearsing a play or getting ready for performance. Instead, it rather refers to the usage of certain techniques, for example miming, improvisation or frozen image with the aim of teaching language. Drama considers language usage as a practical activity and highlights the practical, real-life nature of verbal interaction, which requires the acquisition of many different elements including intonation, recognizing different emotional contexts, interpreting body language and noticing and considering the factors that influence language production and understanding (for example being in a hurry, changing moods, different emotions or irony). It is very common that what is being said is very different from what is being meant and the uttered sentences have a different meaning from the signs of body language, for example when encountered with rolling eyes, folded arms, frowning or angry glance. Understanding these signs and interpreting verbal communication flexibly and effectively cannot be acquired by memorizing long word lists or grammar rules or by drilling sentence patterns or expressions.

The most frequently used drama techniques in the EFL classroom include miming, mingling, mirroring, teacher narrative, thought bubbles, frozen image, improvisation, sculpting and role-play. When a teacher uses these techniques, it is not simply about encouraging or letting learners move physically during lessons, but it is also about different classroom interactions, learners learn in groups or pairs in various imaginary settings. Drama helps textbook language come alive, since learners use the language in various situations and context in a safe environment. Jessica Swale's research findings have confirmed that drama techniques in the classroom help learners overcome their inhibitions and build connections (Swale, 2009).

The incorporation of drama techniques into foreign language teaching compels with the latest findings of research about the impact of drama on empathy and emotional intelligence (as confirmed by van de Water et al., 2015) and reflects the most significant educational priorities and principles of twenty-first century teaching.

EFL teachers and physical movement: A study

In order to find out EFL teachers' attitude to and experience with physical movement and their connection with TPR and drama techniques, semi-structured interviews were conducted in August 2024 with four respondents, EFL teachers in the higher level of primary school in Slovakia.

Three main research questions were elaborated before the interviews:

RQ1: What is EFL teachers' attitude to incorporating movement during EFL classes (with special attention to the application and suitability of TPR and DT)?

RQ2: Did EFL teachers take part in any kind of training during their higher education teacher training?

RQ3: Do EFL teachers implement TPR and DT during their teaching practice?

A questionnaire was created as a guidance for the interviews, however, respondents could add further clarifications and comments.

The questionnaire started with collecting general information about the respondents (age, gender, number of years of teaching practice, name of institution where s/he teaches, number of English lessons taught during the week, the second major of the respondent – if any). Following this general part, the interview questions were divided into three categories:

Part A: questions connected with attitude (contained seven questions, specific questions about physical movement in general, TPR, drama techniques, with special attention to which skills, in their opinion can be improved by TPR and drama),

Part B: questions connected with experience and training (contained seven questions, whether the respondents had previous experience or training on how to use TPR and drama techniques in teaching EFL, either during their university training or following university, questions on whether they are willing to participate in such training courses or workshops),

Part C: questions connected with practice (contained seven questions on how the respondents incorporate physical movement during their teaching, seating arrangement in their classes, usage of TPR and drama techniques, experiences with kinaesthetic learners).

Description of respondents

The four interview participants have been selected based on their location. All four of them are EFL teachers at higher primary level of primary schools with Hungarian language of instruction, three work in Komárno, one in a nearby village Marcelová. The interviews were recorded with the consent of the participants, who even signed a paper of ethical form.

The four respondents teach in three schools (two of them teach in the same primary school), Základná škola s VJM na Ul. Práce, Základná škola s VJM na Ul. Eötvösa and Základná škola s VJM Marcelová, and all of them are females in their 30s (38, 35, 39, 38 years of age). Three of them have their other major from another language (Slovak, Hungarian and Hungarian) and one in history. All four teachers have several years of teaching practice and experience (12, 6, 16, 17 years) and they have been working since their graduation from university with smaller interruptions (since all of them are females, they have a few missed years when they were on maternity leave). Three teachers teach a high number of EFL lessons a week: 20, 16 and 21, and one teacher teaches only 6 EFL lessons a week (simply because her other major, history, is taught by only two teachers in the school while there are quite a few EFL teachers).

RESULTS

Questions connected with attitude

The first part of the interview focused on the attitude of the respondents. It contained seven questions. All four teachers answered all the seven questions.

The first question dealt with the importance of physical movement in learning: “Is physical movement important during learning EFL? In what forms should it be present during the process of learning?” Physical movement has been generally marked as important by the respondents. The teachers use several types of activities to engage learners such as role play, group games or songs. Two of the teachers answered that they use physical activities during their lessons to warm up learners in the beginning of the English lessons or as alternating exercises, like Simon says, interview cards, drama games, to engage their learners. The teachers agreed on the idea that younger learners, those in lower primary classes, are more willing to participate in physical activities and they enjoy this form of teaching more than older learners (those in higher primary classes). Older learners, this is learners from grade 7 to grade 9, become easily frustrated and are less willing to participate in activities that are based on physical movement. Teachers need to consider the physical preferences and energy level of their older learners. Therefore, smaller activities like moving around the class to find something or interview cards are suggested for them. However, movement is considered to be a beneficial part of the EFL lessons and it can revitalize the attention and break the monotony of the lessons. It can also depend on needs and dynamics of the class or groups. Generally, the teachers think that physical activities during EFL classes are very important but it is easier to use them with younger learners rather than with older ones.

The second question was the following: “Is physical movement important during teaching EFL? In what forms should it be present during the process of teaching?” This set of questions focused on the importance of physical movement in teaching. All the interview participants have agreed that physical movement during teaching is important but it depends on class dynamics. Most of the younger groups require physical movement during the lessons, but the older students are quite lazy and tired, they do not want to move or change places. However, role play activities are appreciated by them. In summary, the respondents think that physical movement during teaching EFL is essential and also necessary.

The main focus of the third question was the method of TPR. “What is your opinion about the Total Physical Response (TPR) method? Is it suitable for teaching EFL at higher primary level?”. The responders were unfamiliar with TPR and could not really answer the question regarding its importance. TPR activities are seen as good tools to raise concentration especially when learners’ attention wanes, but in their opinion, it is not applicable for whole class activities. However, the teachers’ answers to this questions can be considered as guesses since they had a rather limited understanding of TPR. They may have heard about it, but they are unfamiliar with its usage and the basic principles of TPR. The respondents do not know many things about TPR and they do not really know how to implement it into their teaching. One of the teachers suggested a concrete activity she does with her learners: in the fifth grade while they learn the present simple, she asks questions, such as ‘Do you like banana? Do you like potato?’. The learners have to decide whether the answer is ‘yes’ or ‘no; then shout “Yes, I do.” Or “No, I don’t.” then they need to run to the previously agreed place. This teacher uses this activity many times, but she was not sure whether it has something to do with TPR or not. TPR is an unfamiliar method for the respondents, whether they have heard about it previously or not.

The fourth question dealt with drama techniques in teaching EFL. “What is your opinion about drama techniques in teaching EFL? Is educational drama suitable for teaching EFL at higher primary level?” While some teachers use drama techniques such as improvisation or role play regularly, others use them only occasionally because in their opinion older learners do not want to participate in these activities and they are too shy. Not all teachers feel trained enough to use drama techniques, but role play and improvisation are frequently used techniques among them. The respondents think that they need some specific dramatic skills or vein in order to confidently implement drama techniques and activities into their lessons. The potential of drama has been recognized by the teachers as effective ways of promoting skills like speaking and vocabulary. Drama techniques are accepted and acknowledged by the respondents and they use a few of them frequently during their teaching, but they also feel that they are underqualified and it would be necessary for them to participate in further training.

During the fifth question the participants had to rank the suitability of drama techniques for higher primary EFL learners. “Which drama techniques are suitable for higher primary EFL learners? Where they have to grade each drama technique like this: 1 – not suitable, 2 – a little bit suitable, 3 – suitable, 4 – very much suitable, 5 – I don’t know”. The drama techniques they had to grade were the following: improvisation, role-play, hot-seating, mirroring, miming, frozen image/tableaux, mingling. Improvisation was highly ranked (got scores 3 or 4 from everyone) but role-play was the ultimate favourite by the teachers (it got 4 from everyone). Miming came in the middle with moderate scores (like 2 and 3). Hot-seating, mirroring and mingling got mixed scores, where two participants gave a 3 and the other two were not familiar with the technique itself. Frozen image/tableaux landed on the last place, only one of the teachers was familiar with this drama technique, all the others heard about it for the first time. This evaluation suggests that role-play and improvisation are more favoured tools than the other mentioned ones, most likely because the others are either not considered suitable or they are not known at all. Therefore, a more practical training in drama techniques is recommended and needed.

The sixth and seventh question examined the respondents’ attitude on which skills are improved by TPR and drama techniques. Some examples were provided for the participants, like speaking, listening, writing, reading, vocabulary, grammar, something else or nothing. However, we were also open to hear the participants’ own answers. The respondents answered that TPR develops listening and vocabulary acquisition (speaking, instant communication and grammar were also mentioned, but since they were not completely familiar with the term, they rather just guessed). Drama techniques, on the other hand, they believe, enhance vocabulary as well as speaking and listening skills. Both TPR and drama techniques were considered appropriate ways of improving useful language skills, especially speaking.

Questions connected with experience and training

The second part of the interview focused on the experience and training of the participants. The questions concentrated on the courses and training that were available during the teachers’ university years, and whether they were interested in further training in drama techniques and TPR. There were seven questions in this part of the questionnaire.

During their university years most of the respondents had no formal training in drama techniques and TPR, only a brief theoretical introduction was provided by the universities with zero or very limited practical training. One respondent heard about drama during her first year at university, but there was no practical training provided for them. She added that she heard about drama techniques and uses some of them, but she would use much more if given proper training, because she likes to spice up the lessons with new experiences. The experience of the respondents with previous training on TPR was very similar to drama techniques.

The teachers did not even hear about TPR, neither did they get basic information about it nor had no practical training. A significant gap in teacher training was pointed out at this part of the interviews. Although most teachers recognize the importance of drama techniques and TPR, they cannot work with them simply because they are underqualified in this field of teaching. The participants agreed that they are unable to effectively implement TPR and drama techniques in their classroom, so they only use a few well-known techniques and only with learners that seem open to it.

The following four questions were connected with teacher training courses and examined whether the respondents have participated in any or whether they are willing to participate in some in the future. All teachers have had some kind of teacher training during their active teaching years and they attend some courses every year. However, most of them take part in these courses only because they need to get credits for their professional portfolio or they are officially sent there by the school management. Most of these trainings last two or three months and they have to participate in them on a weekly basis (the trainings usually take around 50 hours). All respondents have participated in trainings that were connected with their other major or dealt with some general class teacher activities. None of them have ever been to a training that was offered specifically for EFL teachers. All respondents would be interested in any course that deals with teaching EFL. Topics like creativity and how to use the textbooks creatively, how to incorporate physical movement and drama techniques into EFL teaching have been mentioned. One of the respondents suggested that there could be open lessons of drama techniques that practicing teachers could observe so that they could learn from these lessons first hand. It can be assumed that the respondents were significantly interested in further EFL teacher trainings that include drama techniques and physical movement. The respondents clearly expressed their desire for more practical training in EFL that would include drama, movement or creativity to help improve their teaching practice. All of the participants agreed that drama and physical movement would be better incorporated into their lessons if they got targeted and practical training in these topics.

Questions connected with practice

The last part of the interview focused on questions connected with teaching practice and how the respondents incorporate movement, drama techniques and TPR into their lessons, how they feel about movement in the classroom in general. This part contained seven questions.

The respondents mostly use a traditional seating arrangement (3 rows, 5 or 6 desks in a row, double desks, 2 kids sitting next to each other) in almost every class, since they do not have their own language classroom and they have to wander from one classroom to another. In each school there is a special language classroom with a non-traditional seating arrangement (for example long rows with computers, where learners sit next to each other, an interactive board), however, it is hard to get into these types of classrooms because all the language teachers would like to use them. Not all schools have interactive boards in the classrooms, one of the schools has only three in the whole building. The respondents change the traditional seating arrangement only when working on some activities that require pair or group work. One of the teachers does not move the learners during pairing or grouping, they just have to move closer to their peers. This teacher said she does not like loud noises in the classroom so they do not bother with rearranging the chairs or desks. All the respondents said that traditional seating arrangement works better for them for several reasons. Firstly, they do not have time to rearrange the classrooms during each lesson, secondly, the learners can be undisciplined during movements and the teachers must handle these discipline problems.

All the respondents incorporate some kind of movement into their lessons, some of them during each lesson and some of them depending on the activities. Movement during lessons is mostly used with younger learners (lower primary and fifth and sixth graders), because it is believed by the teachers that these learners enjoy these types of activities more than their older peers. With younger learners miming and pointing is used more often, especially with songs and vocabulary revision. Older learners are more passive when it comes to movement. Most of the activities that include movement also include the interactive board, where learners sometimes do not need to say a word, they just solve the exercise and go back to their places or the teacher puts some cards on the wall and they have to go and see them, read them. Of course, there were some other activities mentioned that include movement including speaking activities, for example warm up activities or revision activities where learners stand in a circle and pass a ball to each other or situation games, when learners work in groups or pairs. The teachers have agreed that older learners stay more passive during the EFL lessons than their younger peers, it is harder to work with them, because they do not want to move, they are tired or shy.

All of the respondents said that it is extremely disturbing and hard for them to work with learners who cannot sit still and are fidgeting all the time. Only one of the interviewed teachers said that she lets these learners move around the classroom until they do not disturb other learners, while another respondent said that she tries to incorporate more activities based on some kind of movement in the classrooms where there are these types of learners. The other two teachers said that they do not really know how to deal with these learners and they just try to handle discipline problems somehow during the classes. Many schools have an educational assistant teacher whose job is to help with learners who have some kind of a learning disability (such as ADHD, dysgraphia or dyslexia). However, many assistants are not properly trained and are not of a big help. Teachers are annoyed by learners that cannot sit still or are fidgeting all the time and some understand that these kids need some kind of a change, while others rather stay comfortable and discipline them.

Since none of the respondents were familiar with TPR, they were not using it during their teaching. The respondents mostly use the same few drama technique activities such as role play, improvisation or miming. It is definitely a positive aspect that all the respondents use these drama techniques on a daily basis, but not in all classes. Dialogues and text fragments are processed by role play activities and situations from the textbooks are performed during lessons. All the teachers have mentioned the textbook they are working with and that they try to use educational drama with some exercises that can be found in it.

The respondents were asked to mark seven concrete drama techniques based on how frequently they use them during their lessons. The two best known techniques, improvisation and role-play, together with miming got the most positive answers, all four respondents said that they use them. Hot-seating and mingling are in the middle, where two respondents said that they use this technique, and two do not. This is followed by frozen image/tableaux and mirroring, where only one of the teachers said that they have used these techniques during their career, indeed, the others have not been familiar with these techniques. The most frequently used techniques are role-play (4,3,3,3) and miming (4,2,2,3). The respondents have mentioned it earlier that they use these techniques frequently during their lessons and learners like these activities. This is followed by improvisation (2,2,2,3) and hot-seating (3,1,1,2). Although these techniques are enjoyed both by teachers and learners, they are used only rarely during EFL lessons. The last three techniques mirroring (2,2,1,1), mingling (1,2,2,1) and frozen image/tableaux (2,1,1,1) are rarely used by the respondents, only a few use them sometimes. Despite the fact that the above-mentioned drama techniques can be considered as the

most-known drama techniques, it is clear that most of the participants do not use them on a regular basis and there are a few techniques that are almost never used.

CONCLUSION

While drama techniques and the method of Total Physical Response are believed to have a positive effect on the foreign language teaching, the respondents in the interviews carried out in August 2024 are not familiar with the basic terms, techniques and methods.

Although literature and research findings confirm that physical movement and incorporating activities based on physical movement into EFL lessons are important, teachers think that it is not necessary to implement them during every EFL lesson. These teachers seem to make choices about whether to incorporate physical movement according to the willingness of their learners and their likeliness to participate in certain activities. While the respondents know about drama techniques and use some of these techniques during their lessons, they are not aware of the learning or teaching potential of these techniques. Surprisingly, the method of TPR is still an undiscovered area for these teachers. Most of them have heard about it, but are not familiar with its principles and techniques at all and because of this they do not use it during their lessons. However, in their opinion, speaking, vocabulary or grammar can be improved by these techniques and activities, which is a surprising claim considering the fact that they openly admitted that they are not using these techniques and method intentionally on a regular basis or with confidence.

The respondents would be interested in future trainings or courses that are based on drama techniques or TPR. The findings of the interviews have confirmed that the respondents are open to further teacher training, more specifically training courses dealing with EFL and not courses offering general knowledge about teaching or courses forced by either authorities or the school management. In addition, teacher training programmes should offer more courses or classes on drama techniques and TPR or further training on methods and techniques offering more practical help for teacher trainees.

We are planning to conduct more personal interviews and involve more respondents in the study to gain a more complex picture about teachers' attitude, experience and practice regarding the usage of drama techniques and TPR.

A very important finding of the interviews is that both pre-service teacher training programmes and teacher training courses offered for in-service teachers should be updated and adjusted according to the concrete needs of practicing teachers and social demands. This can lead to a more successful teaching and learning environment with more satisfied and confident teachers incorporating physical movement and exploiting the benefits of drama techniques and TPR.

REFERENCES

- [1] Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- [2] Ferlazzo, L. (2020). *Eight Ways to Use Movement in Teaching and Learning*. *Education Week*. Available at: <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-eight-ways-to-use-movement-in-teaching-learning/2020/07>
- [3] Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- [4] Harmer, J. (2015). *The Practice of Language Teaching*. Fifth edition. Harlow: Pearson Education Limited

- [5] Jensen, E. (2005a). *Brain-Based Learning: The New Science of Teaching and Training*. Second edition. London: Corwin Press.
- [6] Jensen, E. (2005b). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [7] Jensen, E. & McConChie, L. (2020). *Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn*. Third edition. London: Corwin Press.
- [8] Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second edition. Oxford University Press.
- [9] Lennon, P. (2021). *The Foundations of Teaching English as a Foreign Language*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- [10] Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge University Press.
- [11] Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom: Immediate Ideas and Solutions*. Oxford: Macmillan Publishers.
- [12] Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge University Press
- [13] Swale, J. (2009). *Drama Games for Classrooms and Workshops*. London: Nick Hern Books.
- [14] van de Water, M., McAvoy, M. & Hunt, K. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

GIFTED LEARNERS IN THE PRIMARY EFL CLASSROOM: A CASE STUDY

Andrea PUSKÁS¹ – Cyntia KÁLMÁNOVÁ²

ABSTRACT

Gifted and talented learners have been identified as learners with special needs and their education requires carefully selected, appropriate methods, strategies and techniques. The paper investigates teaching English as a foreign language in the higher level of primary school in a Slovakian primary school with Hungarian language of instruction and presents the findings of a case study. A special, extracurricular workshop was designed and carried out, using literary texts and unconventional teaching and learning forms. The outcomes of the workshop series are evaluated and future implications are outlined. Special attention is paid to the tools and educational forms EFL teachers can make use of when improving the learning potential and skills of gifted learners.

KEYWORDS

primary school learners, English as a foreign language, giftedness, literary texts, extra-curricular activities

INTRODUCTION

Learners have a variety of different characteristics and a wide range of studies have dealt with the question of satisfying various learner needs so that learning becomes more effective and successful. Being gifted and talented is one of the most common special needs teachers and educators meet in classrooms on a daily basis. Very often, this special need is the most neglected one, since being gifted and talented is often incorrectly defined and gifted learners appear to be the learners who need the attention and help of the teacher the least. Teachers often incorrectly assume that these learners can learn on their own easily and quickly without further teacher assistance or support. However, ignoring the needs of these learners can lead to serious consequences such as boredom, discipline problems, underachievement in academic results or even drop-out (See Tan, 2015). The present paper focuses on gifted and talented learners in the primary English as a foreign language (EFL) classroom and presents the findings of a case study. Extracurricular activities and workshops beyond EFL classes were organised for learners at a primary school with Hungarian language of instruction in Slovakia, Komárno. During the workshops and lessons, literary texts, audio-visual media, creative materials and materials promoting critical thinking were used and presented.

Defining gifted and talented learners

Increased attention was paid to defining who gifted and talented learners are during the 1980s and 1990s, when several publications of methodologists and education researchers appeared trying to define these learners and outline a number of characteristic features and

¹ doc. PaedDr. Andrea Puskás, PhD., J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, puskasa@ujs.sk

² PaedDr. Cyntia Kálmánová, J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, kalmanovac@ujs.sk

peculiarities. Francoys Gagné's theory of giftedness and his definition that clearly distinguishes between being gifted and being talented is very much used as a reference point even today. Gagné points out that giftedness is connected with "domains of abilities" and that it "corresponds to competence which is distinctly above average in one or more domains of ability" (Gagné, 1985: 108). This means that people are born with gifts and special abilities that will serve as opportunities and a great potential to be exploited. However, it is not guaranteed that these abilities turn into talents unless appropriate effort is made. Talents, Gagné claims, are the practical manifestations of giftedness, the concrete performance in various fields (Gagné, 1985). He explains that every talented individual is gifted, but not every gifted person is talented. This is because developing giftedness into talents usually requires hard work, plenty of effort, careful attention and a supportive environment.

In 1995, Gagné further elaborated his theory and presented four major domains of human ability described in details, in which gifted individuals can excel. These domains are: intellectual, creative, socioaffective and sensorimotor (Gagné, 1995). This also means that being gifted is no more tied merely with intellectual abilities or IQ scores, but other areas of human activities are highlighted as well, for example sports, arts and crafts, music, literature or social interaction, creativity and solving problems. A growing number of scholars in the 1990s pointed out that gifted learners possess a variety of skills other than cognitive excellence. Shore and Kanevsky highlight that gifted learners are better at identifying, evaluating and solving problems, can choose strategies and points of view in a flexible way, enjoy challenges and usually prefer complex and creative tasks (Shore & Kanevsky, 1997). Heacox and Cash explain that gifted learners have an accelerated pace of learning, have exceptional verbal abilities and excellent observation skills, they have developed critical thinking, decision-making and problem-solving skills, they are ready to take risks and can work independently (Heacox & Cash, 2014).

In the beginning of the twenty-first century, in the 2000s, there is a significant shift in understanding giftedness and crucial changes in its definition. This transformation or change is based on the theory that giftedness is no more connected merely with innate abilities, something certain individuals are born with and others are not, but instead, it is understood as a subject-specific set of abilities at a certain point of the individual's life that can and should be improved (see for example Deck, 2006; Matthews & Folsom, 2008). Understanding giftedness as a process and as a variable depending on circumstances and external factors rather than a fixed, inherited state also highlights and strengthens the responsibility of educational institutions and the school environment leading to an increased significance of the teacher's role. Providing gifted learners with more opportunities, motivation and support together with creating a stimulating environment that offers challenges and inspirational tasks is the key in turning giftedness into talents. Hilary Lowe even claims that in addition to ability, opportunity and support, gifted learners need encouragement and recognition (Lowe, 2002), which means that parents, teachers and educators need to recognize and appreciate the abilities and efforts of learners and must give them regular feedback considering the learner's persistence and intensive effort.

A very important research finding published in the beginning of the twenty-first century is that gifted learners are more emotionally sensitive than other learners (see for example Daniels & Piechowski, 2009) and can have difficulties in improving their social skills, for example they may have problems with establishing friendships and may feel isolated when they do not spend enough time with peers of the same or similar intellectual level or peers with the same abilities (Heacox & Cash, 2014). This finding encourages teachers to pay more attention to the development of gifted learners' social and emotional skills and competences and the creation of a challenging but safe environment.

Practical solutions for gifted and talented learners at primary school

It is very important for schools to create an efficient identification system of gifted and high ability learners so that the right approaches, methods and strategies can be used for the right learners. According to Carlson (1981), this identification can be carried out in two ways, based on either objective measures (for example standardized IQ tests) or subjective measures (for example observation using structured or semi-structured observation sheets or checklists, teacher and parent descriptions and feedback, peer description, the learner's own description), which are, according to many scholars even more reliable since they provide a more complex picture of the learner's profile (see for example Feldhusen & Jarwan, 2000; Feldhusen, 2001; Wallace, 2006).

Following the identification of gifted learners, it is very important that schools make steps to satisfy the needs of these learners. Wai and Benhow (2021) explain that the most common practical measures that have developed during the past few years are acceleration, grouping and enrichment. Other scholars differentiate between quantitative differentiation (very similar to acceleration) and qualitative differentiation, the latter usually standing for enrichment (Moltzen, 2006).

Acceleration or 'grade skipping' in other words is one of the most radical forms of educational intervention. It is very rare or simply does not exist in Central Europe, learners are usually not allowed to enter a higher class in state institutions, not even based on test results, teacher feedback or recommendation. However, one of the most frequently discussed practical solutions for gifted learners and learners with special needs in general is ability grouping. A lot of researchers have confirmed that grouping learners based on their abilities and needs is beneficial both for learners and teachers and ability grouping has been confirmed as one of the best solutions for gifted learners (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005; Gross, 2006; VanTassel-Baska, 2021; Wai & Benbow, 2021). Ability grouping can be of various types, including special schools, full-time classes, pull-out or withdrawal programmes, cluster grouping, regrouping for specific subject instruction or cross-grade grouping (Gross, 2006).

Qualitative differentiation or enrichment is one of the most commonly used practices in state schools, where ability groupings are limited and learners are not allowed to swap classes during lessons and are educated together with other learners with different educational needs. Enrichment means providing gifted learners with opportunities that go deeper and wider than the regular curriculum and learning content (Wai & Benbow, 2021). Learners are given extra materials and challenges, where they can go deeper into the topic (in-depth enrichment) or widen their knowledge by examining learning content from different perspectives or processing and dealing with additional learning materials.

The modification or enrichment of the curriculum is unavoidable in order to satisfy the needs of gifted and talented learners. Another widely used practice is using interdisciplinary content or introducing learning content and materials from other disciplines to provide challenges and opportunities for creativity. The benefits of using literary texts in teaching foreign languages and the potential of literary texts in developing critical thinking and creativity have been confirmed by several scholars (Parkinson & Reid Thomas, 2000), but using graphs, statistics, diagrams, describing phenomena from geography and biology can also help when preparing lessons for gifted and talented learners (Puskás, 2021).

The case study

The central idea when designing an extracurricular workshop series for primary school EFL learners was the integration of diverse approaches and techniques, more specifically literary texts and unconventional teaching and learning forms into the learning environment of

primary school EFL learners in order to support gifted and talented learners in reaching their full potential. The need for a stimulating learning environment is becoming increasingly significant, pupils require more dynamic and engaging learning experiences so that they can access information and acquire knowledge more easily. The extracurricular workshops were organized for primary school EFL learners on a regular basis, where a diverse range of activities and techniques based on literary texts, children's and traditional literature and their adaptations. Special attention was paid to improving motivation, increasing learner engagement and interest and creating an encouraging and supporting environment for learners by taking a learner-centred approach.

When designing the case study, the following research questions were formulated:

RQ1: What kind of activities and techniques and work forms have a beneficial impact on gifted and talented learners' engagement in the primary EFL classroom?

RQ2: What are the potential positive outcomes of an EFL workshop series designed for gifted and talented learners?

Workshop series description

The extracurricular workshops aimed at providing opportunities for enrichment for gifted and talented pupils as well as improving their learning potentials and skills. However, the characteristics of withdrawal programmes were applied as well, since gifted learners from two different grades participated. It was a non-compulsory workshop series, where learners applied voluntarily. The workshops were carried out during the 2018/2019 academic year in a primary school with Hungarian language of instruction in Komárno, Slovakia, the Munka Utca Primary School with Hungarian Language of Instruction. The sessions of the workshops lasted for 45 minutes and were held on a weekly basis in the afternoons after regular, compulsory lessons were over. The sessions continued throughout the entire 2018/19 school year.

The content of the extracurricular workshop series was based on the following key areas and topics: 'Human relations and communication,' 'Reading for fun,' 'Working with a text,' and 'Writing practice'. Each lesson was designed with the aim of taking the diverse characteristics of individual pupils into account, including prior knowledge and interests. The project started with measuring learners' attitudes to and confidence about EFL with the help of the questionnaire method. Throughout the workshop sessions, observation was carried out to examine learners' changes and behaviour.

The workshop began with 16 participants altogether between the ages of ten and thirteen, involving learners from the fifth and sixth grades. Despite the differences in the language levels of the pupils and their varying abilities and skills, their high level of anticipation for learning and their desire to engage in the tasks and activities was impressive. They were motivated, demonstrating high levels of attention, a strong desire to excel, had a large vocabulary, could form complex sentences in the target language and had excellent memory skills. Furthermore, they displayed a profound interest in real-world matters and were able to grasp abstract ideas and complex reasoning.

It is noteworthy that during the introductory discussions, the majority of the group noted that they had learnt the language and improved their speaking skills primarily through self-study. The learners highlighted that the chat zones of online games were a valuable resource for developing their communication skills, both written and verbal. Moreover, reading materials such as online articles, novels and short stories were also mentioned as valuable sources of language learning. Television programmes were similarly identified as a useful medium, offering learners the choice to select between using subtitles and not using them on certain occasions.

Given that the participants of the workshop series had already had experience with using the target language, at the beginning of the workshop a questionnaire was distributed to the learners to collect data on the learners' relationship with the target language. 13 learners filled in the questionnaire, 6 learners from the fifth and 7 learners from the sixth grade.

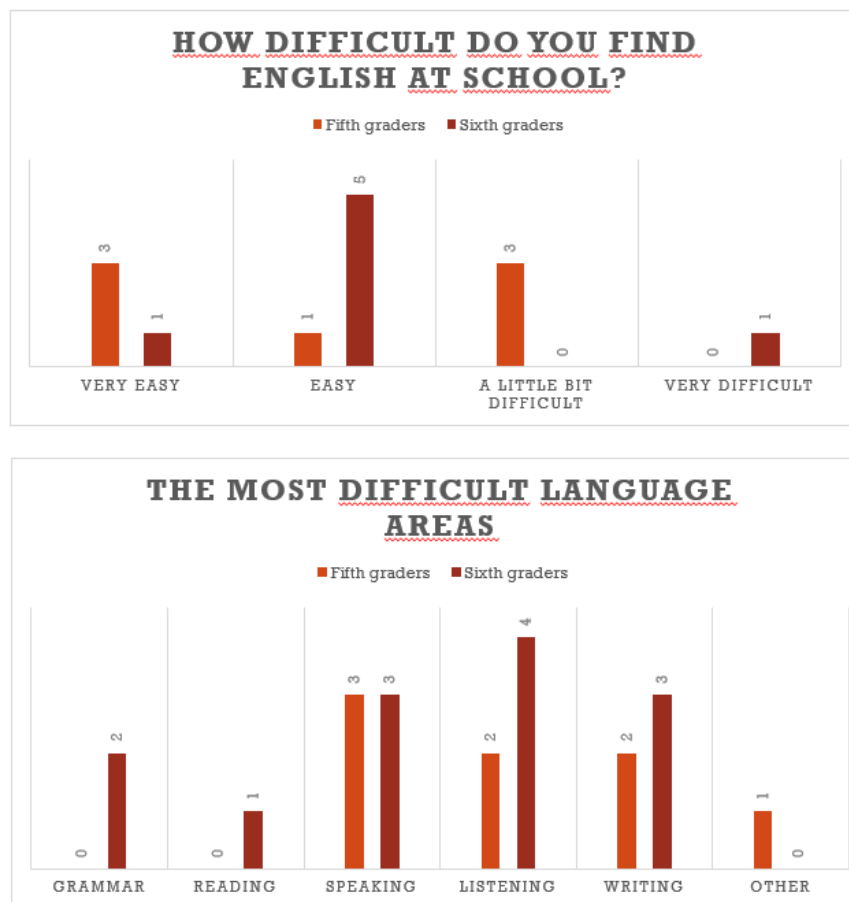


Figure 1 and Figure 2: Learners' attitude on the difficulty of the subject and the most difficult language area.

The results included in Figure 1 and Figure 2 demonstrate that when being asked about the use of the target language, both fifth and sixth grade pupils indicated that they greatly enjoyed speaking in English. The main difficulty seemed to be a certain degree of anxiety, even among these gifted learners. It turned out that whenever they felt that they might perform poorly when speaking in the target language, they avoided even trying to express their thoughts (see Figure 3).

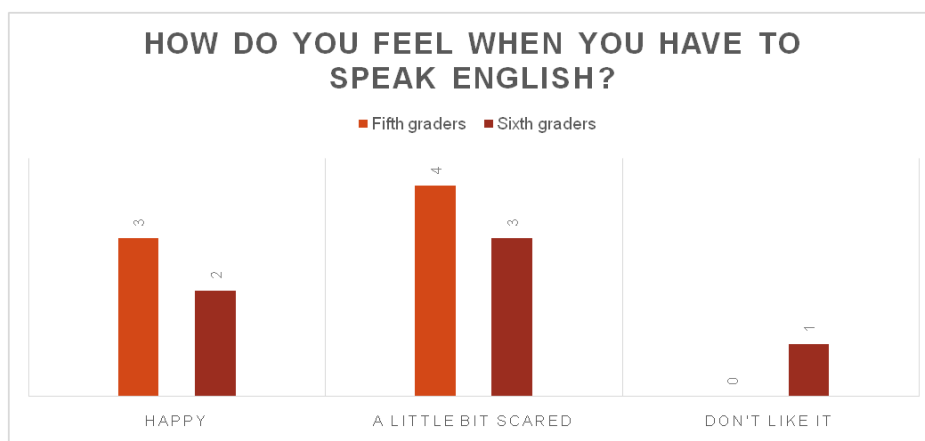


Figure 3: Learners attitude on their confidence when speaking English.

In addition to anxiety, the use of a repetitive workflow and the continuous correction of mistakes was identified as a significant issue for gifted learners within the traditional classroom setting. Similarly, these factors were found to have a demotivating and frightening effect on learners. This became evident by learners' reluctance to use English during classroom work. In addition, it was found that occasionally, gifted learners perceived the practice of offering additional exercises as a reward for finishing their work ahead of schedule as a form of obligation rather than a source of enjoyment or accomplishment. Furthermore, limited opportunities for open-ended questions and longer discussions during traditional lessons might have prevented gifted learners from expressing their ideas fully.

Teaching materials and activities

In light of the challenges that gifted and talented learners often face in a traditional classroom setting, it became a priority to design this specific extracurricular workshop series in a way that would provide a supportive and engaging environment to learners to meet their specific needs. It was necessary to use authentic materials and up-to-date sources with special emphasis on the incorporation of literary texts, songs, comics, folk tales, myths and audio-visual materials including brief extracts and short clips from films and animated movies. This approach was selected with the intention of encouraging these learners to act more bravely and to use the target language with greater confidence.

In light of the objective to improve the learning potential and skills of gifted learners, the workshop sessions were prepared and organised with special care. A number of techniques were selected and employed with the intention of enhancing motivation and active learning. Special attention was paid to learners' abilities, preparing appropriately challenging tasks and relevant learning materials, creating enjoyable but efficient learning opportunities that will promote motivation, creativity, critical thinking, cooperation and independence.

Teaching and learning materials were selected carefully, considering both their motivational and linguistic value and their potential of aligning with the curriculum regarding specific language areas. Another factor that was taken into account was the fact that the participants in the study were from two different grade levels. Although there was some overlap between the units and all the learners had advanced vocabulary, it was nevertheless important to adjust the materials. Another significant factor was the development of collaboration and problem-solving skills, which could potentially present challenges during regular classroom activities for gifted learners. Providing these students with opportunities to engage in authentic, real-life communication and express their ideas and thoughts was also a crucial objective.

The activities designed for the workshops were created specifically for the participants keeping in mind their interests and digital skills. The lesson plans were primarily based on literature, literary texts, the extensive usage of audio-visual aids and a wide range of diverse activities and methodologies. The most frequently used activities and techniques were the following:

- brainstorming exercises as warm-ups
- demonstrations and simulations
- discussions and debates
- interviews and role plays

Special attention was paid to varying work forms in order to improve collaboration and cooperation, the frequent changes in pair and group work as well as independent learning (keeping and analysing a portfolio) proved to be fruitful. Given that the core of the lessons was working with literature, literary texts and their adaptation, it was essential to incorporate corresponding worksheets into video-, music- and art-based lessons. Contemporary tools and sources of activities and techniques including interactive flashcards, conversation practice question cards, and quiz-style activities were incorporated, too. As a specific example, the use of Graded Readers books proved to be a valuable addition to both traditional and interactive teaching methods employed during the workshops providing learners with space and time to think independently and contribute to discussions.

Literature-based activities in the extracurricular workshops

Based on our observation of learner behaviour, increased learner talking time and other perceived results, literary texts turned out to be significantly motivating and engaging for the participants. A number activities were particularly well-received by the target group and seemed to be encouraging and motivating learners to use the target language.

It is evident that the *Harry Potter* series by J. K. Rowling remains a significant point of interest for contemporary young learners. However, following an initial discussion, it became apparent that this particular group demonstrated a lack of enthusiasm for revisiting the original story. Therefore, the plan was to reintroduce the narrative from an alternative perspective that might stimulate the interest of these learners, who were in urgent need of a new experience. Naturally, the original plot and form of the series is still a great choice for using literary texts for language practice. However, in this particular case, the illustrated version of *Harry Potter* was proved to be a more suitable option. A series of brainstorming activities was conducted, starting with an examination of the cover and creating a corresponding new cover for the story, then identifying the well-known and lesser-known characters based on their illustrations in order to bring them to life through the use of role-play activities.

Another great example of a classic British tale used in the workshop series is the widely-known bear Paddington, which is a firm favourite with fans. The lesson plan designed on the basis of this tale combined collaborative and independent learning forms. Pupils practised cooperation and problem solving when answering questions based on the story of *Paddington at the Circus* written by Michael Bond, which they interlocked with a video clip extract from the 2018 film adaptation, *Paddington 2.*, where the main character and the Browns visit Madame Kozlova's Fair. The learners were encouraged to find the best possible answers to a couple of questions included in a worksheet and then share them with a partner, checking and discussing answers. It seemed that the use of audio-visual materials was an effective way of engaging learners and encouraging them to focus and work together. One strategy that seemed to encourage creative thinking was having students pair up and rearrange a list of scenes from

a clip. The ‘comics’ activity was introduced as a way of making learning more enjoyable and encouraging creativity.

The workshop intensively focused on interdisciplinary techniques as well, with literary texts providing a useful basis for practising the use of historical and geographical terminology, including terms connected with maps, folklore and mythology. Although the famous children’s book series *How to Train Your Dragon* by British author Cressida Cowell was not widely recognized in this particular group, the animated film adaptation was highly admired and was very popular among the learners. This was a great chance to make them acquainted with the original literary text, and they were really open to examining new reading materials.

A worksheet included in one of the lesson plans was developed according to the first film adaptation of *How to Train Your Dragon*. The first few exercises were designed to focus on a specific language area in connection with the classroom syllabus, typically found in both fifth and sixth grade. The following exercises were designed to be interactive, combining video clips from the film with Multiple-Choice and True/False items. Learners collected these worksheets in a portfolio, which also included a mini dictionary section, listing new vocabulary and their Hungarian translation to help learners remember the words better.

Worksheet: How To Train Your Dragon 1

Name: _____

1. Meet the main characters. Colour them correctly. *Ismerd meg a főszereplőket! Színezd ki őket megfelelően!*

colour / friend / hair / name / Viking / flying

Hello! My _____ is Hiccup. I'm 12 years old and I'm a Viking.
I live on the Island of Berk. My favourite _____ is green.
I have got brown _____ and green eyes. I love dragons and flying.
My best _____ is Toothless, the dragon. My dad's Stoick.
He's the chief. He doesn't like dragons.

Hi! My name is Astrid. I'm Hiccup's friend. I'm a _____, too.
My favourite colour is blue. I have got blonde hair and blue eyes.
I love _____. My dragon's name is Stormfly.

2. This is Toothless. Complete the parts of the dragon. *Ez itt Fogatlan. Írd be a sárkány testrészeit!*

wings
head
foot
teeth
back
tail

Watch the video scene and solve exercise 3 and 4. *Nézd meg a videó részletet és oldd meg a 3-as és 4-es feladatokat!*

3. Choose the correct answer. *Válaszd ki a megfelelő választ!*

Hiccup is looking for ...
A, a fish B, a cat C, a dragon

Hiccup has got ...
A, a knife B, a hat C, a bug

The dragon is ...
A, angry B, happy C, sad

The dragon can't ...
A, jump B, fly C, walk

4. Are the sentences TRUE or FALSE? *Írd le, hogy a mondatok IGAZAK vagy HAMISAK!*

a) Hiccup has got a shield. _____
b) The dragon hasn't got any teeth. _____
c) The dragon doesn't like fish. _____
d) The dragon shoots fire. _____
e) The dragon sleeps like a bat. _____
f) The dragon can't draw. _____

5. My mini dictionary:
Write down the Hungarian meaning to the words. *Írd le a szavak Magyar jelentését!*

flying _____ teeth _____
chief _____ wings _____
island _____ shoot _____
looking for _____ fire _____
dragon _____ knife _____
bat _____ shield _____

6. Connect the dots. Who is in the picture? *Kiút össze a pontokat! Ki van a képen?*

It is _____

Figure 4: The *How to Train your Dragon* Worksheet used in the workshop.

RESULTS

One of the most beneficial approaches to enhancing the learning potential and skills of gifted and talented learners is to provide them with opportunities for challenges that are engaging and motivating at the same time. The case study of the extracurricular workshops conducted in the academic year 2018/19 with primary school EFL learners identified as gifted and talented confirmed that the use of literary texts, audio-visual media together with unconventional learning forms and interdisciplinary techniques provides gifted and talented learners with the opportunity to further develop their skills and abilities in a supportive and encouraging environment. Literary texts and their media adaptations could be easily turned into lesson plans, worksheets and activities and could be adjusted to learners’ needs and interests. The

observation sheets confirmed that by the end of the extracurricular workshop series, the participants of the extracurricular workshops demonstrated higher levels of engagement in class work.

Several significant positive outcomes of the workshop series were observed. The learners showed improvement in the areas of motivation, problem-solving, and social and emotional development. They also improved in cooperation, by the end of the workshop series they could work in groups and pairs much more easily. It is not uncommon for gifted learners to feel excluded or overlooked, particularly when there is an expectation for them to excel in all areas. While they may possess exceptional abilities, they still require guidance and support. It is essential that these learners have access to well-structured, engaging and thought-provoking learning experiences. These experiences should be enriched with activities that aim to help learners to process information and important concepts in a creative and innovative way, and learners must be provided with content that is relevant to their language level, mental abilities and interests. Integrating literary works or extracts improved learners' reading, writing, listening, and speaking skills. Two skills were developed the most, these were reading and speaking skills. In addition, the activities designed on the basis of literary texts initiated discussions and fostered communication among learners.

CONCLUSION

Satisfying the needs of gifted and talented learners requires educators and teachers who can not only identify such special needs but are also familiar with a variety of teaching approaches, methods and techniques that are suitable for this unique target group. Enrichment and extracurricular workshops or lessons beyond the traditional classroom are great opportunities for providing gifted and talented learners with challenging, cognitively and emotionally stimulating tasks and activities.

The results of the case study conducted in a primary school with Hungarian as the language of instruction in Komárno, Slovakia have confirmed that using literary texts, audio-visual tools, unconventional work forms and establishing a supportive and safe environment lead to the improvement of speaking and reading skills as well as increased learner motivation, engagement and confidence in speaking.

Finding more innovative and efficient ways to satisfy the needs of gifted and talented learners is a great responsibility for teachers and must be carried out with special care. However, it is the only way of creating a learner-centred and successful environment where both learners and teachers feel satisfied.

REFERENCES

- [1] Carlson, N. N. (1981). An Exploratory Study of Characteristics of Gifted and Talented Foreign Language Learners. *Foreign Language Annals*, 14(5), (pp. 385–391).
- [2] Daniels, S., & Peichowski, M., (Eds.) (2009). *Living with Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Tucson, AZ: Great Potential Press.
- [3] Dweck, C. 2006. *Mindset*. New York: Random House Publishing Group.
- [4] Feldhusen, J. F. (2001). Education for Gifted and Talented Children. In Smelser, N. J., & Baltes, P. B., (Eds.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier (pp. 4208–4213).
- [5] Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik,

- R. F., (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition. Oxford: Elsevier Science Ltd. (pp. 271-282).
- [6] Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions, *Gifted Child Quarterly*, 29(3), (pp. 103–112).
- [7] Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field, *Roeper Review*, 18(2), (pp. 103–111).
- [8] Gross, M. U. M. (2006). To group or not to group. Is that the question? In Smith, C. M. M. (Ed.), *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group (pp. 119-137).
- [9] Heacox, D., & Cash, R. M. (2014). *Differentiation for Gifted Learners: Going Beyond the Basics*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- [10] Lowe, H. (2002). Excellence for all: able pupils in urban secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), (pp. 88-94).
- [11] Moltzen, R. (2006). Can ‘inclusion’ work for the gifted and talented? In Smith, C. M. M. (Ed.), *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group (pp. 41-55).
- [12] Parkinson, B. & Reid T. H. (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh University Press.
- [13] Puskás, A. (2021). *Gifted and Talented Learners in the Foreign Language Classroom*. Brno: Tribun EU.
- [14] See Tan, L. et.al. (2015). Gifted underachievement. In Neihart, M. et. al. (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we Know?* Second edition. Waco: Prufrock Press (pp. 51-55).
- [15] Shore, B. M., & Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In Heller, K. A., Mönks, F. J., & Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon (pp. 133-147).
- [16] VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory into Practice*, 44(3), (pp. 211–217).
- [17] VanTassel-Baska, J., (Ed.). (2021). *Talent Development in Gifted Education: Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group. Copyright from 2022.
- [18] Wai, J., & Benbow, C. P. (2021). Educational interventions on behalf of the gifted: Do they have lasting impacts on development? In Vantassel-Baska, J., (Ed.) *Talent Development in Gifted Education: Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group. Copyright from 2022. (pp. 115-130).
- [19] Wallace, B. (2006). A curriculum of opportunity. Developing potential into performance. In Smith, C. M. M., (Ed.) *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group (pp. 192-216).

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE HUNGARIAN DYSLEXIA ASSESSMENT TOOLKIT IN RELATION TO INTERNATIONAL DISCOURSE

Gergő VIDA ¹

ABSTRACT

Hungarian dyslexia testing procedures possess a substantial historical background; however, they have not maintained parity with international advancements in neurocognitive diagnostic methods, partially due to the distinctive characteristics of the Hungarian language. This study investigated the feasibility of aligning Hungarian screening procedures with the DSM-5 and ICD-11 criteria. Such alignment would facilitate comparisons between Hungarian tests and contemporary international frameworks. This comparative analysis could potentially modernise Hungary's diagnostic tools, thereby enhancing both diagnostic accuracy and therapeutic outcomes. Furthermore, it could simplify assessments for multilingual students, as the language of test administration may become less significant. Subsequent research could compare the test results across various languages for bilingual and multilingual children.

KEYWORDS

dyslexia, diagnosis, DSM-5, ICD-11, assessment

INTRODUCTION

The precise delineation of the concepts of dyslexia and reading disorders is a crucial research issue, as their proper understanding and diagnosis will have a profound impact on the educational and therapeutic interventions for affected individuals. This issue is also relevant at the international level, as reading disorders encompass language-independent factors that may be significant not only in a particular country but also at the global level. The Hungarian education and healthcare system under investigation, although utilising the ICD-11 diagnostic system, does not employ a testing system that fully aligns with the conceptual framework of the ICD-11.

In this study, we employed desk research (Topolewski et. al., 2023; Mrázik, 2021) and a comparative analysis to investigate the disparities between an internationally utilised general diagnostic tool and the measurement instrument employed in the Hungarian education system. The exploration of these differences elucidates that while knowledge and application of international systems is of paramount importance, it may be worthwhile to consider how they can be complemented by elements or interpretative frameworks adapted to national specificities. This approach will enable diagnostic methods not only to be generalised but also to reflect the Hungarian context, thus providing more efficacious assistance to those concerned.

THEORETICAL BACKGROUND

A neuropsychological-cognitive classification of reading disorders has been established for some time, distinguishing phonological, developmental, surface, mixed, profound,

¹ Gergő Vida, University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Educational Science and Psychology Department, vida.gergo@uni-sopron.hu

and acquired dyslexia (Feifer et al., 2001). A comprehensive discussion of these categories is beyond the scope of this study; however, their mention is pertinent as phonological dyslexia remains the predominant diagnostic group in the educational and diagnostic system under examination. The reference to phonological dyslexia (Dysphonetic Dyslexia) (Blomert et al. 2004) is relevant, among the numerous theories, because all European educational systems, irrespective of language, require confident diagnosis of learning difficulties resulting from phonological dyslexia. In the Hungarian educational system, phonological dyslexia is of particular significance (Gyarmathy, 2018) as the specificity of the Hungarian language may be associated with a lack of phonological awareness as the primary source of reading disorders (Csépe, 2014). al. 1993) represents another significant group of disorders, as Hungarian diagnostic procedures currently emphasise letter substitution, some causes of which may be related to visual abilities, a more precise description of which can be found in the cited source. In the case of dyseidetic dyslexia, the aetiology of the problem lies less in the linguistic domain and more in the visual domain. All of these are therefore present in the test procedures under consideration, and it has been deemed appropriate to enumerate them at the level of mention in the conceptual delineation. It is also evident that in differential diagnosis, it is justified to distinguish dyslexia from other problem areas, such as dyspraxia or ADHD (Moody, 2013), as there is overlap between several problem areas, and dyslexia can be conceptualised as a visual-attentive problem (Bellocchi et al. Furthermore, in the diagnostic system under study, the detection of reading difficulties is associated with the diagnosis of writing difficulties, a phenomenon recognised in scientific definitions; that is, that reading and writing disorders overlap. This condition is known as cross-orthographic dyslexia (Moore et. al. 2023).

It is evident that one can enumerate a multitude of definitions of dyslexia, such as inhibitory dysfunction (Colangelo & Buchanan, 2007), which is the "failure of the inhibition hypothesis", which posits that the presentation of a target word activates the semantic memory of the word, along with the memory of other semantically related words, thus causing interference. This condition is strongly associated with profound dyslexia. The theory of phonological and procedural dyslexia focuses on the process itself (Macoir et al., 2012), a model based on cognitive process abnormalities in reading (Glosser and Friedman, 1996). A more recent and contemporary correspondence is dyslexia, based on the temporal hypothesis (Habib, 2021). Although not specifically relevant to the focus of our study, it is worth noting a theory of dyslexia that demonstrates a chromosomal abnormality underlying the problem (Chapman at. al 2023). In summary, if we attempt to delimit the definition of dyslexia-reading disorder based on scientific theories, even from the perspective of the diagnostic tools under investigation, our efforts will prove unsuccessful. This is due to the fact that the discourse on reading problems is so diverse and involves numerous disciplines that a single concept cannot be formulated. Therefore, in the subsequent discussion, we will utilise the ICD11 system as a foundation, the rationale being that the educational and diagnostic system under study employs the ICD11 cluster to describe and define learning disabilities. The extent to which diagnostic tools correspond to this is a separate matter for consideration.

Diagnostic criteria for developmental learning disability based on the ICD11:

- The presence of significant limitations in the acquisition of reading, writing, or numeracy skills, resulting in a proficiency level significantly below the age-appropriate level. Impediments to learning persist despite appropriate instruction in the areas concerned. These impediments may be limited to a single component of a particular skill (e.g. the inability to acquire basic numeracy skills or decode certain words accurately and fluently) or may affect the entire range of literacy and numeracy performance. Ideally, the degree of disability can be measured using standardised tests.
- The onset of limiting factors typically occurs in early school years but may not manifest until later in life, even in adulthood, when the demands of learning performance exceed the level of limited ability.
- The impediments are not attributable to external factors, such as economic or environmental disadvantages or lack of access to educational opportunities.
- Learning disabilities are not better explained by intellectual disability or other neurodevelopmental disorders, or by other conditions such as motor, visual or auditory sensory impairments.
- Learning disabilities can result in significant impairment in an individual's academic, occupational, or other important areas of functioning. If functional ability is maintained, significant effort is required.

Subgroups and Delimitation of Learning Disabilities.

- Based on BNO11, a given code in the application of diagnostic assessment can only be used to indicate severely impaired learning skills at the time of assessment, referring to the specificity of a given problem area. In the case of multi-skill impairment, multiple codes can be utilised, which represents a significant departure from the previous use of summary grouping (e.g. mixed school skills disorder (BNO10: F81.3).

6A03.0 Reading disorder (ICD11)

This is defined as a learning difficulty that manifests as impairment in reading skills, such as word reading accuracy, reading fluency, and comprehension, but does not reach the level of dyslexia or alexia.

6A03.Z Developmental learning disorder, unspecified (the aetiology is unknown) additional clinical features:

- phonological processing
- orthographic processing,
- memory (including working memory)
- executive functions (including inhibitory control, decoupling, planning)
- learning and automation of symbols (e.g. visual, alphanumeric)
- perceptual-motor integration
- speed of information processing

Furthermore, the ICD11 utilises the definition of dyslexia/alexia in group MB4B.0 for verifiable morphological and/or functional neurological abnormalities:

“Dyslexia and alexia refer to the loss, usually in adulthood, of a previous ability to read fluently and to accurately comprehend written material that is inconsistent with general level of

intellectual functioning and is acquired after the developmental period in individuals who had previously attained these skills, such as due to a stroke or other brain injury. (ICD11)²”

RESEARCH METHODOLOGY

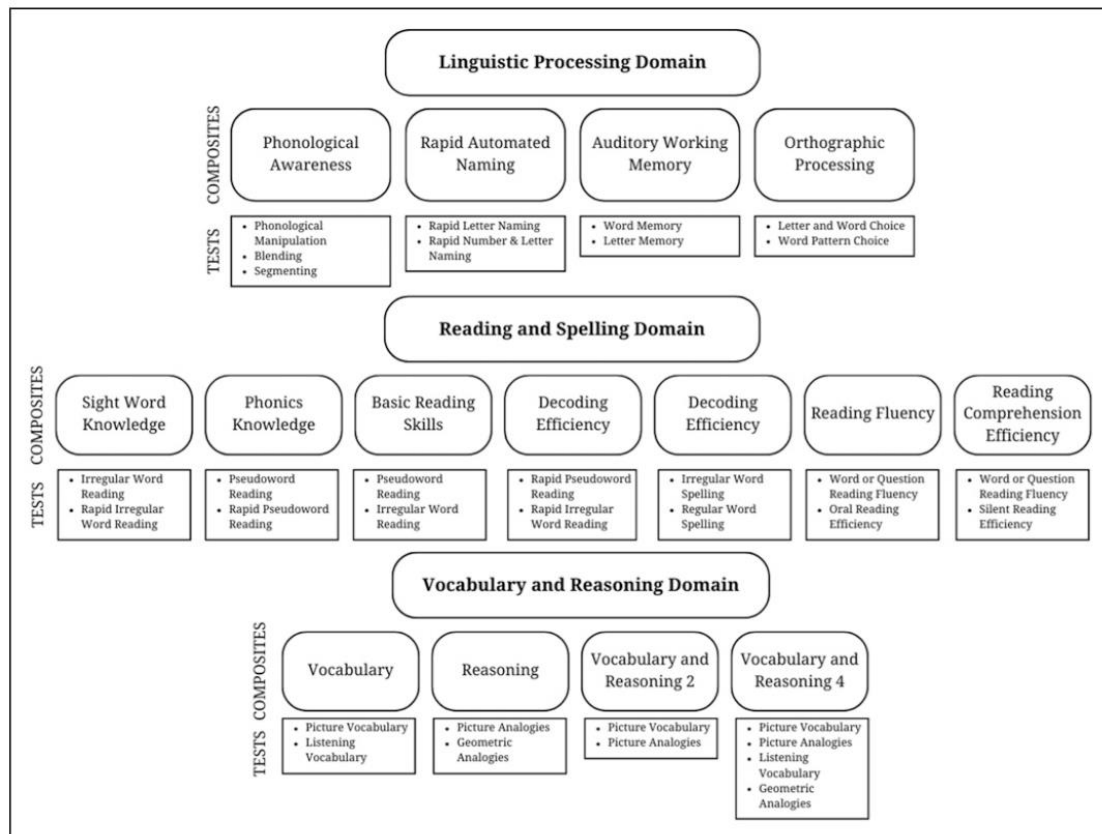
The desk research methodology employed in the present study is particularly efficacious for examining dyslexia tests in Hungary, as it focuses on comparing existing validated data from multiple sources. This method facilitates a detailed analysis of both internationally recognised diagnostic tools and those utilised specifically in the Hungarian education system. Utilising this approach, we can elucidate the differences between the ICD-11 classification system and the locally used assessment tools, and the discrepancies in the Hungarian context. The literature search encompasses literature review, analysis, synthesis, and comparison, rendering it an optimal choice for studies where primary data collection is not feasible, and where various existing studies and reports can provide valuable insights into diagnostic frameworks.

This method not only collates but also critically evaluates existing studies, comparing them on a theoretical and practical basis to ensure that both international standards and national specificities are considered. The literature review will facilitate an understanding of the wider, language-independent determinants of reading disorders, while the comparative analysis will aid in identifying key differences between internationally used and Hungarian-adopted tools. As noted by Feifer and De Fina (2000), dyslexia has a neuropsychological basis that transcends national boundaries, reinforcing the necessity for diagnostic tools adapted to both global standards and local educational requirements. Thus, desk research provides a nuanced, multifaceted approach, ensuring that the analysis is comprehensive and considers both international perspectives and national specificities.

As previously noted, whilst certain characteristics of dyslexia are adapted to linguistic and national specificities (Deacon et al., 2016), from the perspective of domains of language function (Peña & Villarreal, 2024), the justified domains and foci of measurement can be standardised, notwithstanding the necessity for diagnostic test design to consider specific and individual features.

Consequently, in our investigation, we compared the TOD-C test (Mather et. al., 2023) procedure with Lórik's LOV procedure (Lórik, 2012) and Meixner's reading sheets (Juhász, 2003) to ascertain whether and how the general and cross-domain testing aspects of TOD-C are reflected in Hungarian testing procedures.

² <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#724140102> 2024.10.28.



1. Figure: TOD-C composites (organized by domain) and required tests per composite, (Peña & Villarreal, 2024:4)

The Dyslexia-Comprehensive (TOD-C) tests and *Hungarian instruments such as the Manual of Speech and Language Therapy Tests + Annex to Speech and Language Therapy Tests* (Juházmé, 2003) and the Lórik J., Májericsik E. (2015) tests exhibit significant differences in their scope, structure, and specific assessment items, particularly in relation to reading and writing disorders such as dyslexia.

The Test of Developmental Competencies (TOD-C) model, developed by Peña and Villarreal (2024) Figure 1., is a framework for the comprehensive assessment of children's development, which aims to objectively evaluate their competencies and needs across various developmental domains (e.g. cognitive, communication, social, and motor skills). This assessment facilitates the identification of areas requiring specific support by professionals and educators.

In the diagrammatic representation, the primary domains are depicted as 'composites', which represent distinct categories of skills measured through a series of assessments or tasks. Each composite necessitates different subtests and measurement methodologies designed to provide a comprehensive evaluation of the various aspects of child development. For instance, within the 'cognitive ability' composite, multiple assessments are employed to measure attention, memory, and problem-solving skills.

The figure elucidates that all composites are interrelated, thus providing a coherent representation of the child's development that can serve as a foundation for individualised education and development plans. The objective is for the diagnostic process to focus not solely on discrete skills, but to comprehensively map the child's full spectrum of competencies, thereby providing substantive, practical support to address developmental needs.

The comparison of the TOD-C model with the Hungarian dyslexia assessment is particularly significant because of its complex, integrated approach that transcends screening for individual skills and delineates the child's overall developmental profile. In numerous instances, dyslexia diagnostics in Hungary concentrates on the assessment of reading and writing skills; however, dyslexia is frequently underpinned by additional cognitive or motor skill-related issues, such as attention or working memory deficits. The TOD-C methodology can serve as an example for diagnosing dyslexia in an integrated manner, utilising multidisciplinary tests, and considering the comprehensive profile of an individual's abilities.

Another substantial benefit of the international perspective is that knowledge of globally applied diagnostic procedures and standards can facilitate the enhancement of Hungarian practice. TOD-C provides a model that emphasises children's needs and developmental potential rather than focusing solely on their learning difficulties. This approach mitigates the one-dimensional categorising diagnosis of dyslexia, which can often result in stigmatisation. Instead, the adaptation of international practices can promote the consideration of children's strengths during diagnosis, thereby providing a valuable foundation for designing development plans.

International comparison is, therefore, not only pertinent for enriching professional knowledge, but can also contribute to the development of an inclusive diagnostic model that supports the development of children with dyslexia through a non-stigmatising, multifaceted approach.

Scope and purpose:

- TOD-C: This comprehensive, multi-item system is designed to diagnose dyslexia from first grade through adulthood. It offers a wide range of assessments that focus on phonological awareness, spelling, reading fluency, and language processing. The structured indices (Dyslexia Diagnostic Index, Reading and Spelling Index, Language Processing Index) facilitate detailed comparisons of reading-related skills.
- Hungarian instruments: The Lőrik & Májericsik guide specifically assesses the fundamental reading and writing skills of children entering school, although testing procedures for higher grades are also available. This is particularly evident in speech and language therapy assessment instruments based on the Meixner method (Juhász, 2003), which provides reading and writing assessments for upper grades.

Target group:

- TOD-C: This instrument is utilised across a broad age spectrum, ranging from early primary school years to adulthood, rendering it highly versatile for monitoring dyslexia. The assessment of complex language and cognitive skills is particularly efficacious in diagnosing dyslexia in older children and adults.
- Hungarian instruments: The Logopedic Tests and the Lőrik and Májericsik tests are highly effective for evaluating the initial stages of reading development; however, they demonstrate limited correlation with specific language functions, at least, as indicated in the manuals for interpreting test results. Consequently, the conceptual diversity of dyslexia may confound both the test-taker and the assessor regarding the precise implications of the test results. In this regard, the Lőrik test exhibits some advancement, whereas the Meixner test, despite its expeditious and straightforward administration, demonstrates less focus.
- These findings suggest that both Hungarian tests are more suitable for reliable screening of phonological dyslexia, although the Lunk rik test may also indicate a

two-way model of dyslexia and inhibitory dysfunction (Colangelo & Buchanan, 2007).

Diagnostic focus:

- TOD-C: This assessment provides a comprehensive evaluation of dyslexia by examining reading and spelling skills as well as phonological processing, orthographic processing, and working memory. The test identifies the strengths and weaknesses across several domains of dyslexia.
- Hungarian instruments: These are diagnostically limited in scope. The Speech and Language tests primarily assess basic speech and language skills, while the Lőrik test focuses on fundamental reading and writing skills and is thus less comprehensive in terms of the broader cognitive and language dimensions evaluated in the TOD-C.

Psychometric properties:

- TOD-C: Renowned for its robust psychometric properties, the TOD-C demonstrates high reliability and validity with comprehensive data on standardisation, sensitivity, and specificity. It was designed to minimise biases associated with gender, ethnicity, and socioeconomic status.
- In Hungarian instruments, psychometric data from the Speech and Language tests and the Lőrik tests may be less extensively validated compared to the TOD-C. These tests are more focused on practical applications in Hungarian educational settings and may not be subject to the same level of detailed psychometric evaluations. Consequently, they are likely to emphasise a better understanding of academic underperformance rather than definitively identifying a particular type of dyslexia.

International versus national focus:

- TOD-C: As the TOD-C was developed in the United States with English-speaking populations in mind, it has been standardised on a large, diverse sample and is therefore well suited for international comparisons. However, it is not yet available in languages other than English, limiting its direct applicability in Hungarian contexts without translation or adaptation.
- Hungarian instruments: These tests are specifically tailored to Hungarian language and context, making them highly relevant for national use. They reflect the specific phonological and orthographic features of the Hungarian language but may not be easily comparable with international standards.

POSSIBILITY OF DIFFERENTIAL DIAGNOSIS

Hungarian adaptation of the TOD-C can facilitate differential diagnosis. One of the primary strengths of the TOD-C is its capacity to assess the underlying cognitive processes associated with dyslexia. Research indicates that dyslexia can manifest through distinct cognitive deficits such as phonological processing difficulties, which are prevalent in phonological dyslexia (Zagata, 2024). The TOD-C evaluates phonological awareness, which is critical for identifying phonological dyslexia, and is characterised by challenges in decoding and encoding words due to deficits in phonemic awareness (Zagata, 2024). Additionally, the TOD-C incorporates tasks that assess visual processing and attentional mechanisms, which are essential for diagnosing forms, such as visual dyslexia and attentional dyslexia (Premeti, 2024).

Furthermore, the comprehensive nature of TOD-C enables the identification of mixed dyslexia, in which individuals may exhibit characteristics of both phonological and visual dyslexia. This is supported by findings suggesting that dyslexia is a multifactorial disorder, with both visual and phonological impairments contributing to reading difficulties (Premeti, 2024). The capacity of TOD-C to evaluate these overlapping domains renders it particularly effective in distinguishing mixed forms of dyslexia. Moreover, TOD-C can also be instrumental in identifying acquired dyslexia, which occurs due to brain injury or neurological conditions. This assessment encompasses components that can detect specific deficits in reading and language processing that may arise from these conditions (Casani, 2020). This is particularly relevant in clinical settings, where understanding the nature of dyslexia is crucial for tailoring appropriate interventions.

In addition to its diagnostic capabilities, TOD-C provides a framework for understanding the severity of dyslexia, which can be categorised into superficial and profound dyslexia. Superficial dyslexia is often characterised by difficulties with irregular words and reliance on phonetic decoding, whereas profound dyslexia involves more severe impairments across multiple reading domains (Casani, 2020). Detailed scoring and analysis of TOD-C can assist clinicians in determining the specific type and severity of dyslexia and guide effective intervention strategies.

In conclusion, the TOD-C is a versatile and comprehensive tool that facilitates the differential diagnosis of dyslexia by assessing phonological, visual, and attentional processes. Its capacity to identify various forms of dyslexia, including developmental, superficial, profound, phonological, mixed, and acquired dyslexia underscores its significance in educational and clinical settings. The integration of cognitive assessments within the TOD-C aligns with current research emphasising the multifaceted nature of dyslexia, thereby enhancing the accuracy and efficacy of dyslexia identification and intervention.

CONCLUSION

TOD-C provides a comprehensive, international, standard-compliant assessment encompassing a wide range of dyslexia-related skills, rendering it suitable for in-depth diagnoses and cross-language comparisons. In contrast, the Manual of Logopedic Testing and the Lőrik Test (2015) focused on early reading and writing skills in Hungarian children and offered practical tools for school-based assessments but lacked the breadth and psychometric sophistication of the TOD-C. However, Hungarian tools are well-adapted to the national context, particularly for the early identification of reading difficulties. Several key points can be highlighted in the conclusion of the comparison between the Dyslexia-Comprehensive (TOD-C) tests and Hungarian instruments (Handbook of Logopedic Tests and Lőrik and Májericsik, 2015).

TOD-C is distinguished by its broad coverage of dyslexia-related skills, including cognitive and linguistic processes, that extend beyond basic reading and writing assessments. This may be advantageous in the Hungarian language area, as it would facilitate deeper analysis and enhance the developmental utilisation of the measurement results. This renders the TOD-C highly effective for diagnosing dyslexia across a wide age range, from childhood to adulthood, which is absent in the repertoire of Hungarian testing instruments.

Hungarian tests, although narrower in scope, are specifically designed for the Hungarian language and educational system. This renders them effective in terms of early diagnosis and intervention in a national context, particularly for identifying basic reading and writing difficulties in young children. In other words, it is considerably more adapted to Hungarian educational practice and to what is problematic for teachers in the classroom, but in doing so, it loses focus and a substantial amount of data (Pribék, 2022). The possibility also arises that,

in fact, due to missing data, the learning problem can only be detected by inductive or deductive inference with Hungarian tools, despite the fact that the effectiveness of abduction has already been demonstrated in the field of remedial education diagnostics (Sántha & Gyeszli, 2022; Vida & Sántha, 2024). Prior to commencing any work, action research should be conducted (Zank, 2022), which may delineate the focus areas along which it may be beneficial to initiate adaptation.

Although the TOD-C provides a standardised, international approach to diagnosing dyslexia, it has not yet been adapted for non-English-speaking populations, which limits its direct application in Hungary. In contrast, Hungarian tools, although more limited in their diagnostic depth, are highly relevant for local use and can be directly applied in the national education system.

One potential future direction is to integrate the broader diagnostic framework of TOD-C into the specific language needs of Hungarian learners. This would enable a more comprehensive assessment that meets both the international and local standards. This conclusion underscores the importance of both tools, each of which serves a specific purpose, and suggests the adaptation or integration of international tools, such as TOD-C in Hungary, to enhance dyslexia diagnosis and intervention.

COMPLETION

These proposals can initially be formulated in relation to the Hungarian legal framework. According to Hungarian legislation (for example, Act CXC of 2011 on Public Education), all students are entitled to appropriate education, including those with special needs, such as dyslexia. However, the current diagnostic system for dyslexia and/or reading disorders is not fully aligned with international classification systems such as the ICD-11 (Trembulyák et. al., 2024). Consequently, the results and diagnostic conclusions are incomprehensible from an international or even national perspective, as there is no regulation on the diagnostic tools and nodes utilised to diagnose reading disorders or dyslexia. The previous conceptual distinction has demonstrated that ICD11 makes a clear distinction between concepts, each with a specific set of criteria.

The disparities between the TOD-C and the tests of the Speech and Language Therapy tests and Lőrík's test (2015) underscore that the Hungarian diagnostic tools are primarily relevant in the early stages of primary education and focus on fundamental skills. While useful for assessing children entering school, they do not provide a comprehensive assessment of the broader, language-independent, cognitive, and linguistic aspects of dyslexia, as in the TOD-C, which is based on international standards.

In conclusion, legal and diagnostic consistency may be necessary. Achieving coherence between educational laws and diagnostic procedures is crucial for effective management of dyslexia. International systems such as TOD-C should be considered and adapted to align the Hungarian system with the ICD-11 diagnostic system and the latest international research on dyslexia. This would ensure congruence between legal requirements and diagnostic practices, thus safeguarding the rights of the pupils concerned.

Therefore, tests such as the TOD-C should be incorporated into the current Hungarian diagnostic system to enhance the accuracy and comprehensiveness of dyslexia diagnoses. This would not only facilitate compliance with international standards, but would also enable the Hungarian system to better address the needs of children with dyslexia. Hungarian adaptation of the TOD-C test package should also be considered.

REFERENCES

- [1] Bellocchi, S., Muneaux, M., Bastien-Toniazzo, M., & Ducrot, S. (2013). I can read it in your eyes: What eye movements tell us about visuo-attentional processes in developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 452-460. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.002>
- [2] Blomert, L., Mitterer, H., & Paffen, C. (2004). In search of the auditory, phonetic, and/or phonological problems in dyslexia: Context effects in speech perception. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 1030–1047. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)077](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)077)
- [3] Casani, E. (2020). Distinguishing dd from sli. language profiles of italian dyslexic children with and without specific language impairment. *Pragmalinguistica, (Monográfico 2)*, 45-69. <https://doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2020.iextra2.03>
- [4] Chapman, N. H., Navas, P., Dorschner, M. O., Mehaffey, M., Wigg, K. G., Price, K. M., Naumova, O. Y., Kerr, E. N., Guger, S. L., Lovett, M. W., Grigorenko, E. L., Berninger, V., Barr, C. L., Wijsman, E. M., & Raskind, W. H. (2023). Dyslexia and genetic factors. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2023.08.01.551585>
- [5] Colangelo, A., & Buchanan, L. (2007). Implicit and explicit processing in deep dyslexia: Semantic blocking as a test for failure of inhibition in the phonological output lexicon. *Brain and Language*, 99(3), 258-271. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.07.048>
- [6] Deacon, S. H., Tong, X., & Mimeau, C. (2019). Morphological and semantic processing in developmental dyslexia. In L. Verhoeven, C. Perfetti, & K. Pugh (Eds.), *Developmental dyslexia across languages and writing systems* (pp. 327-349). Cambridge University Press.
- [7] Feifer, S. G., & De Fina, P. A. (2000). *The neuropsychology of reading disorders: Diagnosis and intervention*. School Neuropsych Press.
- [8] Glosser, G., Friedman, R. B., & Roeltgen, D. P. (1996). Clues to the cognitive organization of reading and writing from developmental hyperlexia. *Neuropsychology*, 10(2), 168-175. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.10.2.168>
- [9] Griffin, J. R., Birch, T. F., Bateman, G. F., & De Land, P. N. (1993). Dyslexia and visual perception: Is there a relation? *Optometry and Vision Science*, 70(5), 374-379. <https://doi.org/10.1097/00006324-199305000-00006>
- [10] Habib, M. (2021). The neurological basis of developmental dyslexia and related disorders: A reappraisal of the temporal hypothesis, twenty years on. *Brain Sciences*, 11(6), 708. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060708>
- [11] Juhász, Á. (2003). *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve + Logopédiai vizsgálatok melléklete* [Handbook of speech therapy assessments + speech therapy assessment appendix]. Logopédia Kiadó KKT.
- [12] Lőrík, J. (2015). *A 2. osztályos gyermekek olvasástechnikájának és mondatmegértésének vizsgálata: Lőrík-féle olvasásvizsgálat - LOV* [Evaluation of reading technique and sentence comprehension of second-grade children: Lőrík's reading test - LOV]. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- [13] Lőrík, J., & Májericsik, E. (2015). *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata: Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató* [Examination of some basic reading and writing skills of children entering school and in the first grade: Test administration, scoring, and evaluation guide]. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

- [14] Macoir, J., Fossard, M., Saint-Pierre, M.-C., & Auclair-Ouellet, N. (2012). Phonological or procedural dyslexia: Specific deficit of complex grapheme-to-phoneme conversion. *Journal of Neurolinguistics*, 25(3), 203-215.
- [15] Mather, N., McCallum, R. S., Bell, S. M., & Wendling, B. J. (2023, February 28). *Tests of Dyslexia (TOD) Webinar* [Webinar]. Western Psychological Services. https://4813430.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/4813430/D0682_TOD_Author_Webinar_022823_Final%20Draft_Links.pdf
- [16] Moody, S. (2014). Dyslexia, dyspraxia, and ADHD in adults: What you need to know. *British Journal of General Practice*, 64(622), 252. <https://doi.org/10.3399/bjgp14X679859>
- [17] Moore, K. A., Lai, J., Quinonez-Beltran, J. F., et al. (2023). Correction to: A cross-orthographic view of dyslexia identification. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 7, 355-356. <https://doi.org/10.1007/s41809-023-00133-3>
- [18] Mrázik, J. (2022). *Kiürülnek az iskolák! Átrendeződés a köznevelésben - egy kutatás folytatása öt év múltán* [Schools are emptying! Restructuring in public education – a follow-up study five years later]. In R. Kattein-Pornói, J. Mrázik, & M. Pogátsnik (Eds.), *Tanuló társadalom: Oktatókutatás járvány idején* [Learning society: Educational research during the pandemic] (pp. 228-240). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- [19] Poole, J. (2019). *Decoding Dyslexia*. Troubador Publishing.
- [20] Premeti, A. (2024). Visuo-attentional and phonological deficits explored in french students with dyslexia: eye movements recorded during a phonological lexical decision task. *Neurology International*, 16(2), 312-326. <https://doi.org/10.3390/neurolint16020022>
- [21] Pribék, L. (2022). A leltározás folyamatának koncepcionális modellálása a kvalitatív tartalomelemzésben [Conceptual modeling of the inventory process in qualitative content analysis]. In K. Kéri, R. Kissné Zsámboki, D. K. Németh, & E. Pásztor (Eds.), *Egy nyelvet beszélünk? Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában - 15. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia (2022. április 28.) : Program és Absztraktok* [Do we speak the same language? Childhood and pedagogy in the context of linguistic, cultural, and social spaces – 15th Training and Practice International Education Science Conference (April 28, 2022): Program and Abstracts] (pp. 134-135). Soproni Egyetemi Kiadó.
- [22] Sántha, K., & Gyeszli, E. (2022). Abduction in teaching: Results of a qualitative research. *The New Educational Review*, 68, 173-185. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.68.2.14>
- [23] Trembulják, M., Szabóné, P. P., & Balogh, R. (2024). *Jogok, kötelességek, anomáliák az együttnevelésben és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában* [Rights, duties, and anomalies in inclusive education and the education of students with special needs]. In J. Langerné Buchwald, I. Koós, & G. Velics (Eds.), *Az oktatás határdimenziói* [The border dimensions of education] (pp. 51-61). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- [24] Vida, G., & Sántha, K. (2024). Abduction in the assessment of special educational needs - Learning disability. *Különleges Bánásmód*, 10(2), 31-44. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.31>
- [25] World Health Organization. (2024). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th ed.)*. Retrieved October 28, 2024, from <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#724140102>

- [26] Zagata, E. (2024). Dld policy brief: a synopsis of federal-level dyslexia law. *Learning Disabilities Research and Practice*, 39(2), 57-59.
<https://doi.org/10.1177/09388982241230759>
- [27] Zank, I. (2023). *A beágyazott elemzés relevanciája hallgatói énkép vizsgálata során* [The relevance of embedded analysis in examining student self-concept]. In E. Juhász & R. Katteín-Pornói (Eds.), *Az oktatás határdimenziói: Absztraktfüzet* [The boundary dimensions of education: Abstract book]: Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2023 (p. 263). Szombathely, Hungary: ELTE Savaria University Center.

***AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK AKTUÁLIS KIHÍVÁSAI A V4-ORSZÁGOKBAN
SZEKCIÓ***

***SEKCIA
AKTUÁLNE VÝZVY VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV V KRAJINÁCH V4***

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros

TANULÁS VAGY/ÉS JÁTÉK? A NÉMET MÁSODNYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK JÓ GYAKORLATA

Zsófia BABAI¹

ABSTRACT

LEARNING OR/AND PLAYING? GOOD PRACTICE IN LEARNING GERMAN AS A SECOND LANGUAGE

On the one hand, the following study discusses the theoretical foundations of the acquisition of the German second language within an institutional framework, and on the other hand, it presents the good practice of German nationality education in the German nationality groups of the Lewinszky Anna Gyakorló Kindergarten of the University of Sopron. An important aspect of the study is to demonstrate that the methods of second language transmission in early childhood significantly influence language learning and language use later, even in adulthood, and that children's play activities in kindergarten in early childhood are the most important scene of the learning process, so it is extremely important how it is organized and the teachers.

KEY WORDS:

second language acquisition methodology, play and learning, complexity, everyday real-life situations, experience-oriented

BEVEZETŐ

Az alábbi tanulmány egyrészt a német másodnyelv intézményes keretek közötti elsajátításának elméleti alapjait tárgyalja, másrészt a Soproni Egyetem Lewinszky Anna Gyakorló Óvoda német nemzetiségi csoportjaiban folyó német nemzetiségi nevelés jó gyakorlatát mutatja be. A tanulmányban hangsúlyos szempontot képez annak bizonyítása, hogy a kora gyermekkori másodnyelv átadás módszerei jelentősen befolyásolják a későbbi, akár felnőttkori nyelvtanulást és nyelvhasználatot is, és a gyermekek óvodai játéktevékenysége a kora gyermekkorban, gyermekkorban a tanulási folyamat legfontosabb színtere, ezért rendkívül fontos, hogyan szervezik azt meg a pedagógusok.

NÉMET NEMZETISÉGI ÓVODAI NEVELÉS MAGYARORSZÁGON

Magyarországon a kora gyermekkori kétnyelvű német nemzetiségi nevelés óvodai intézményes keretek között a soproni Német nemzetiségi óvodapedagógus képzés 1959- es megindulásával párhuzamosan kezdődött.

A magyarországi nemzetiségek óvodáinak három típusát különböztetjük meg: az anyanyelvű, a nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű és a roma/cigány kulturális nevelést végző óvodákat.

Az egynyelvű óvodákban az óvodai élet teljes egésze a nemzetiség nyelvén folyik. A különböző tevékenységi formákban a nemzetiség nyelvének használata érvényesül, de a gyermekek a magyar nyelvvel, a magyar irodalmi és zenei kultúra értékeivel is megismerkednek. A kétnyelvű óvoda egyaránt szolgálja a nemzetiségi és a magyar nyelv és kultúra fejlesztését. En-

¹ Babai Zsófia, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete, babai.zsafia@uni-sopron.hu

nek feltétele, hogy a pedagógusok magas szinten birtokolják az általuk közvetítendő nemzeti-ségi nyelvet, mindkét nyelvet használják, és a nemzetiségi nyelv a nevelési év folyamán egyre nagyobb szerepet töltsön be a nevelésben. A roma/cigány kulturális nevelést végző óvodák beépítik a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodó roma/cigány művészetek és hagyományok értékeit.

A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelveit tartalmazó 7/2013-as EMMI rendelet szerint² nemzetiségi óvodai csoportot akkor lehet létrehozni, ha legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő kérvényt nyújt be erre vonatkozóan a megelőző tanévben.

2023-ban a Magyarországi Németek Pedagógiai és Módszertani Központjának tájékoztatása szerint Magyarországon a német nemzetiségi óvodai feladatellátási helyek száma 272, a német nemzetiségi óvodák száma 224 volt, 14.058 gyermek részesült kétnyelvű nemzetiségi, 331 gyermek anyanyelvű nemzetiségi nevelésben. Az alábbi táblázatban megyei felosztásban látható a feladatellátási helyek, a német nemzetiségi óvodák számának alakulása, a kétnyelvű, ill. anyanyelvű nemzetiségi nevelésben részesülő gyermekek létszáma.

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>, megtekintve 2024. nov. 19-én.

1. táblázat: 2023-2024-es nevelési év német nemzetiségi óvodai nevelésben résztvevő óvodái, óvodai feladatellátási helyei és az óvodások száma vármegyei bontásban

Megye	Német nemzetiségi óvodai fel- ellátási he- lyek száma	Német nem- zetiségi óvo- dák száma	Kétnyelvű nemzetiségi nevelésben résztvevő óvodások száma	Anyanyelvű nemzetiségi nevelésben résztvevő óvodások száma	Német nem- zetiségi ne- velésben résztvevő óvodások száma
Pest	52	38	4071	0	4071
Baranya	53	43	2432	197	2629
Tolna	32	24	1368	0	1368
Bács-Kiskun	23	19	1036	134	1170
Komárom – Esztergom	20	18	1139	0	1139
Veszprém	23	22	958	0	958
Fejér	14	12	874	0	874
Győr- Moson- Sopron	13	12	765	0	765
Budapest	22	19	736	0	736
Békés	4	3	197	0	197
Vas	7	6	173	0	173
Borsod – Abaúj – Zemplén	3	3	111	0	111
Nógrád	1	1	80	0	80
Somogy	2	1	48	0	48
Zala	1	1	27	0	27
Szabolcs – Szatmár – Bereg	1	1	45	0	45
Csongrád- Csanád	1	1	19	0	19
Összesen	272	224	14.058	331	14.489

Forrás: UMZ - Appel László

A táblázatból látható, hogy a gyermekek többsége kétnyelvű nevelésben vesz részt. Anyanyelvű óvodai nevelés olyan megyékben folyik, amelyek a magyarországi németek által sűrűn lakottak, azaz Baranya és Bács-Kiskun megyében. Győr-Moson-Sopron megyében a német nemzetiségi csoportokba járó gyermekek a kétnyelvű nemzetiségi nevelésben vesznek részt az „Egy személy, egy nyelv” és Talabér Ferencné „Játék a szóval, játék a nyelvvel” programja alapján.

A féljebb már idézett 7/2013-as EMMI rendelet³ szerint biztosítani kell a gyermekek számára az anyanyelvi környezetet, a hagyományápolást, a felkészítést az iskolai nyelvoktatásra és ki

³ Uo.

kell alakítania a kisebbségi identitástudatot. Sajátos célként határozza meg a kisebbség nyelvét beszélő óvodapedagógus szükségességét.

A kisebbség nyelvén a németek esetében már többnyire nem a nemzetiségi nyelvet értjük, hiszen a pályára kerülő óvodapedagógusok kevés kivételtől eltekintve nem birtokolják a nemzetiségi nyelvjárást, és az iskolákban sem a nyelvjárást oktatják, így a nemzetiség nyelve tulajdonképpen mind az óvodai nevelésben, mind az iskolai oktatásban a sztenderd német nyelvi változat. A nemzetiségi nevelés így nem felel meg teljes mértékben az ideális állapotnak, de mivel az iskolákban sem érvényesül a nyelvjárásban történő oktatás, az óvodában az iskolai nyelvoktatásra készítik fel a gyermekeket, ugyanakkor megismertetik a magyarországi német kultúrával, hagyományokkal, a sztenderd nyelvi változatban meglévő nyelvi, irodalmi, zenei, szellemi és tárgyi kulturális értékekkel.

A KÉTNyelvű Óvodai Nevelés Feltételrendszer

Ahhoz, hogy a kétnyelvű nevelést a kora gyermekkorban eredményesen végezzük, sok tényező együttes hatásának kell érvényesülni. A *személyi feltételek* közül a legfontosabb a megfelelő emocionális kompetenciával rendelkező óvodapedagógus, aki mind a gyermekhez, mind az általa közvetített nyelvhez pozitív érzelmi viszonyt tanúsít. A nyelvhez fűződő pozitív viszony csak megfelelő, nem anyanyelvi pedagógus esetén az anyanyelvi szintet megközelítő nyelvtudás birtokában jöhet létre, ugyanis ez feltétele a magabiztos nyelvhasználatnak, amely azért releváns, mert a gyermek csak autentikus minta alapján tudja eredményesen elsajátítani a másodnyelvet.

A személyi feltételek mellett rendkívül fontos a *megfelelő módszerek* alkalmazása. A pedagógusnak olyan természetes, valós élethelyzeteket kell teremteni a másodnyelvi nevelés során, amelyekben biztosított az anyanyelvi kommunikációhoz hasonló természetes nyelvhasználat. Erre azonban csak a megfelelő másodnyelvi kompetenciákkal rendelkező pedagógus képes, akinek nem jelent fáradtságos munkát a másodnyelv használata a nap folyamán, aminek eredményeképpen a másodnyelv a gyermekek mindennapjainak, életének természetes velejárójává válik, és megtanulnak vele együtt élni. Ennek köszönhetően mindazt, ami nem tudatosan, természetes módon beépül a tudatukba, azaz receptív szintű ismeretté válik, képesek -olykor teljesen váratlan helyzetekben is- reprodukálni. Ezért kell a pedagógusnak kihasználnia minden egyes alkalmat a másodnyelv átadására, a gyermekek másodnyelvi fejlesztésére. A pedagógus az óvodai nevelésben adódó természetes élethelyzetekben építhet a gyermekek előzetes, anyanyelven szerzett tapasztalataira, ismereteire, amely növeli a gyermekek nyitottságát és motivációját a másodnyelv elsajátítására. A valós élethelyzeteknek azért is van jelentősége a másodnyelven is, mert a gyermekek ezeket későbbi nyelvtanulásuk során is felidézhetik, felhasználhatják, fejleszthetik, és motivációt kapnak a további nyelvtanulásra.

Azt a pedagógust, aki bizonytalan az általa közvetített nyelv használatában, az óvodai élet folyamatosan visszatérő alkalmai, a rituálék segíthetik abban, ill. kényszerítik rá arra, hogy az ezekhez kapcsolódó egyszerű másodnyelvi paneleket alkalmazza, és ezeken keresztül tegye jelenvalóvá a másodnyelvet a gyermekek életében, és annak használata szokássá váljon az óvodai csoportban. A másodnyelvnek a rituálék során történő alkalmazása egy bizonyos idő elteltével a pedagógust is arra bátorítja, hogy variálni kezdje az egyszerű mondatok elemeit, bővítsem a mondatokat, változatos mondat szerkezetet használjon, és így önfejlesztés útján a természetes kommunikáció szintjére is eljuthat. A mondatmodellekre azért van szükség, mert a gyermekek a grammatikai formákat szintaktikai alapon sajátítják el. Sokszor hallják, ismételtetik az egyszerű szókapcsolatokat, néhány szavas mondatokat, amelyeket egész életükre szólóan sajátítanak el. Bár a pedagógus felé elvárás, hogy a másodnyelvet elsősorban spontán helyzetekben tudja alkalmazni, mégis tudatosan fel kell készülnie nap mint nap odaillo, életkornak megfelelő kifejezésekkel, mondatmodellekkel, amelyeket más helyzetekben is

használhat. Ezeket saját maga is összeállíthatja egy-egy nevelési területre vonatkozóan, ill. óvodai témához illeszkedően, de rendelkezésre állnak olyan komplex gyűjtemények, amelyek segítik a pedagógus nyelvátadó munkáját.⁴ A nemrég megjelent módszertani segédletek, didaktizált formában feldolgozott játékokat, körjátékokat, meséket, történeteket tartalmazó munkák a német másodnyelv elsajátításához kiváló útmutatást tartalmaznak.

A másodnyelv megértését több tényező is elősegíti, amelyet a pedagógusnak érvényesíteni kell nyelvátadó munkája során. Az egyértelmű és kifejező mimika, gesztikuláció, a tevékenység szóbeli kommentála („Mutasd és mondd!”), a szemkontaktus tartása alapvető feladat a megértési, elsajátítási folyamatban.

Asher TPR⁵ (cselekedtető módszer) elve alkalmazásának eredményeképp a cselekvések csoportos vagy egyéni végrehajtásán keresztül a gyermekek a sok ismétlés után maguk is tudják mondogatni egymásnak a pedagógus felszólításait. Mivel a pedagógus eleinte az utasításokat maga is cselekvéssel kíséri, a gyermekek hamar megértik azokat, és ez motiválja őket a másodnyelvi megnyilatkozásokra. Asher abból indult ki, hogy az idegen nyelvet az anyanyelvhez hasonló módon lehet megtanulni, vagyis a tanulóknak hosszú hallgatásra van szüksége, mielőtt a nyelvi produktivitás bekövetkezik. A kisgyermekkorai tanulás további hatékony támogatója az érzékek bevonása, amikor kézzel foghatóvá, szemmel láthatóvá, ízlelhetővé tesszük, azaz természetes módon szemléltetjük a kimondott tartalmat.

A KÉTNyelvű NÉMET NEMZETISÉGI NEVELÉS TERÜLETEI

A másodnyelvi tevékenységeket óvodás korban komplex módon kell megvalósítani. A komplex feldolgozás során a nemzetiségi nyelv nem csak az egyes nevelési területeken jelenik meg külön-külön, hanem nevelési területeken átnyúlóan, és ebből a komplexitásból tevődik össze az egységesen elsajátítandó nyelvi anyag.

A kétnyelvű nevelést folytató német nemzetiségi óvodai csoportokban mind a hat nevelési területen, a *Játékban*, a *Verselés*, *mesélésben*, az *Ének zene*, *énekes játék*, *gyermektáncban*, a *Rajzolás*, *festés*, *mintázás*, *kézi munkában*, a *Mozgásban*, a *külső világ tevékeny megismerésében* érvényre jut a német másodnyelv használata, és a nyelvátadás az élményközpontúság szem előtt tartásával valós élethelyzetekbe beágyazva történik.

A következő rész azt tárgyalja, hogy az egyes nevelési területekben hogyan jut érvényre a másodnyelv fejlesztése.

A *Játék* a gyermek életének és az óvodai mindennapoknak állandó részét képezi. Napjainkban is érvényes Callies játék definíciója, miszerint a játék a tanulás alapvető formája, amely aktív, felfedező, struktúrált, és kiteljesedő megvalósítás esetén új tanulást generál. A játékban alapvető tanulási folyamatok mennek végbe, amelyek rugalmasan és nyitottan reagálnak a gyermeket körülvevő változó környezetre. A szabad játék és az egymással folytatott játéktevékenység lehetőséget biztosít a közös cselekvésre, nyelvhasználatra is. A játék valamennyi formája lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy kapcsolatba lépjenek egymással másodnyelven is, amely ebből adódóan ebben a tevékenységben hatékonyan fejleszthető. A játékban a gyermek csekély nyelvismerettel és szókinccsel is sok mindent képes kifejezni. A játékban megvalósuló tanulás nem tudatosan, hanem magától értetődően, természetes, spontán módon megy végbe. A játékban azért eredményes a tanulás, mert a részvétel és az ahhoz kapcsolódó érzelm áll az előtérben, nem a „tananyag”. A gyermek nem a nyelv, hanem a játék kedvéért vesz részt a játéktevékenységben. Az irányított szerepjáték alkalmazása nagyban

⁴ Ilyen gyűjtemény a Monika Jäger Manz: Ich sag dir was c. módszertani segédlet (2016-os kiadás), valamint Klein Ágnes: Meine ersten deutschen Wörter. Eine Empfehlung für Wortschatzvermittlung im Kindergarten című gyűjteménye (2013).

⁵ A TPR (Total Physical Response) a nyelvátadás innovatív módszere, melynek során a beszéd és a mozgás összekapcsolódik, és a nyelvsajátítás motorikus tevékenységek segítségével megy végbe.

segíti a kommunikációközpontú nyelvelsajátítást, mert ennek során lehetőséget kapnak a gyermekek újra átélt valós helyzetekben a koruknak megfelelő produktív nyelvhasználatra. A gyermekeknek az a vágya, hogy megértsék magukat az eljátszott szerepükben, nyelvi kompetenciájuk fejlődéséhez vezet, és a kölcsönös egymásra figyelés, valamint az egymás megértésére törekvés gondoskodik az élvezetes játékfolyamatról. A szerepjáték során a gyermekek kísérletezhetnek a beszéddel, segítenek egymásnak is, így a másodnyelv alkalmazása során fejlesztik egymás nyelvi kompetenciáit is. Mivel a játéktevékenység a különböző óvodai témakörökhöz kapcsolódóan részben német tartalommal zajlik, eredménye a gyermekek pozitív viszonya a német nyelvhez.

A *Verselés, mesélés* során a pedagógus német nyelvű mondókákat ismételtet, meséket, történeteket mesél a gyermekeknek. A másodnyelv átadás fontos célja teljesül ezzel, a gyermekek megismerkednek a közvetített nyelv hangzásával, dallamával, ritmusával, és hozzászoknak ahhoz. A verselés az óvodai élet minden helyzetében alkalmazható, mert a mondókák a hétköznapiakhoz fűződő szókincset tartalmazzák, ebből adódóan eredményes a használatuk.

A mesélés során a megértés érdekében bizonyos alapelveknek kell érvényesülniük. A történeteket, meséket minden esetben anyanyelvi előkészítésnek kell megelőznie, hiszen más szerepe van az anyanyelvi, más szerepe van a másodnyelven történő mesélésnek. Az anyanyelven szabad utat kell hagyni a gyermeki fantáziának, a másodnyelven viszont elsődleges a nyelvi fejlesztés, aminek fontos része a szókincsfejlesztés, de célja nem csupán szavak elsajátítása, hanem a produktív nyelvhasználat elősegítése, ami a mesékben előforduló egyszerű, hétköznapi dialógusok, visszatérő mondatok elsajátítását, alkalmazását jelenti. Ezt a pedagógus úgy érheti el, hogy lerövidíti, leegyszerűsíti a meséket, történeteket a gyermekek nyelvi szintjének megfelelően, a narratív részeket minimalizálja, és törekszik arra, hogy a történetekbe minél több minél egyszerűbb dialógust építsen be, hogy a gyermekek azokat az ismétlésekkel maguk is elsajátíthassák, és alkalmazhassák más szituációban is. Ha a gyermekeknek e téren sikerélményben van részük, akkor további motivációt kapnak a másodnyelv elsajátítására. Amennyiben a pedagógusok kész mesét, történetet akarnak feldolgozni a gyermekekkel, rendelkezésükre áll olyan gyűjtemény, amely ezeket rövidített és egyszerűsített, a német másodnyelv elsajátítására alkalmas formában tartalmaz.⁶ A vizualizáció a mesélésben is jelentős szerepet játszik. Ahhoz, hogy a gyermekek jobban megértsék a történeteket, a pedagógusok képeskönyvet, ill. egyéb szemléltetőeszközt alkalmaznak, vagy készítenek. A képeskönyvvel való foglalkozás további kommunikációs lehetőséget rejt magában, és a megértés elősegítésén kívül jól előkészíti a vizuális műveltség kialakulását, és hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek a későbbiek során helyesen tudják értelmezni a vizuális üzeneteket, ill. önállóan is tudjanak megfelelőket alkotni. A mesemondás fontos kiegészítője továbbá a megfelelő mimika, gesztikuláció, intonáció, hiszen a másodnyelvi fejlesztés csak ezekkel lesz teljes és eredményes. A nyelvi aspektuson túl mind a közösségben való verselés, mind a mesélés pozitív érzelmi hatást fejt ki a gyermekekre, mert közben formálódik az identitása, személyisége, erősödik a közösséghez tartozásnak az érzése. (Márkus & Klein 2023)

Az *Ének zene, énekes játék, gyermektánc* fontos szerepet játszik a másodnyelv elsajátításban. A zene és a nyelv szoros kapcsolatban áll egymással, hiszen ugyanazokkal a tulajdonságokkal rendelkeznek. Mindkettőnek van dallama, ritmusa, hangsúlya, artikulációja, tempója és dinamikája, mindkettő felbontható elemeire. Mindkettőre jellemző a szavak, hangok, dal-
lamok és mondatok egymás utáni sorrendje. Mindkettőt hallás és utánzás útján sajátítjuk el. Mindkettővel kifejezhetjük hangulatainkat és érzéseinket. A zenén, a megzenésített nyelven

⁶ Babai Zsófia-Dr. Kovácsné Vinkovics Éva-Pruzsinsky Réka (2024): Was wir so gerne erzählen. Sopron: Foreno.

keresztül már a csecsemővel is felvehetjük a kapcsolatot, interakcióba léphetünk vele, mielőtt még nyelven szólnánk hozzá. A gyermekek óvodás korban rendkívül fogékonyak a zenére, a ritmusra, képesek az elsajátított dalok spontán újra éneklésére, a közösen elkészített hangszerrel történő kíséretére. Az idegen nyelven való éneklésnek több előnye van: A gyermekek természetes módon kerülnek kapcsolatba más nyelvekkel, fejlődik a hallás utáni értésük, elsajátítják a helyes nyelvhasználatot, bővül a szókincsük, a szavak használatát kontextusba ágyazva tapasztalják meg, jelentésüket, használatukat az ismétlésekkel eredményesen sajátítják el, megismerik a különböző mondatszerkezeteket. Az éneklés sosem elszigetelten, hanem valamilyen más tevékenységbe beágyazottan, valami más tevékenységgel összekapcsolva van jelen az óvodai mindennapokban. A pedagógus a dalokat olyan tevékenységek során éneкли, amelyekben a gyermek pl. a játékra, a vizuális tevékenységre koncentrál, vagy mesélés közben, amikor a mese hangulatában mélyül el. Az ilyenkor énekelte dalok így járulnak hozzá a gyermekeknek a valóságról egy másik tevékenységben szerzett nyelvi ismereteinek rögzítéséhez. Az éneklés legtöbbször mozgással kapcsolódik össze, amely egyértelműsíti a szöveg jelentését, így jelentősen hatékonyabbá teszi a nyelvelsajátítási folyamatot. A gyermek nyelvelsajátítási folyamatának fontos mozzanata az élményszerűség, a változatosság, amelynek ez az éneklés során is meg kell jelennie. A körjátékok éneklésénél a különböző szerepek alakítása, eljátszása és a szerepekhez kapcsolódó mozgás nyújt élményt a gyermekeknek, és ezzel párhuzamosan fejlődik másodnyelvi kompetenciájuk is.

Mivel a gyermekek ebben a korban nyelvfejlődésük kezdetén vannak, a nyelv helyett vizuális módon tudják magukat kifejezni, és a vizuális érzékelés útján ismerik meg az őket körülvevő világot is. A *Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka* is fontos szerepet játszik a másodnyelv elsajátításában, a tanulás egyik fő színtere. A vizualításban egyszerre van jelen a kép, a szemléltetés, amely a beszélgetés tárgyát képezi, amely nyelvvél fejezünk ki. Tehát a gyermek vizuálisan kifejezi magát, a pedagógus pedig nyelvvél megfogalmazza azt, amit a gyermek ki akar fejezni, és arról párbeszédet kezdeményez a gyermekkel. Ezt direkt és indirekt módon is megteheti, úgy, hogy a gyermek által kifejezett tartalmat a témához kapcsolódó mondókákban, dalokban megjeleníti. És a gyermek így hallás útján sajátítja el a témához tartozó szókincset. A vizuális tevékenység során lehetőség nyílik a nyelvi anyag komplex feldolgozására. A tevékenységben a pedagógus másodnyelven megnevezi a használt eszközöket, anyagokat, az alkotási folyamat egyes lépéseit másodnyelven irányítja, a tevékenységet kiegészíti a feldolgozott témához tartozó dalokkal, mondókákkal, és másodnyelven teremt kapcsolatot a vizuális nevelés és a többi nevelési terület között. Mindezekkel bővítheti a gyermekek passzív szókincsét, sőt, be tudja vonni őket a közös éneklésbe, verselésbe, és az adott témával, a már meglévő másodnyelvi ismeretekkel kapcsolatos kérdések megfogalmazásával a produktív nyelvhasználatra is rábírhatja őket. Ezen kívül megismertetheti a gyermekeket a német kultúrával, hagyományokkal, és a csoportszobát az elkészített művekkel közösen díszíthetik, melynek köszönhetően a csoportösszetartozás érzése is biztosított, mely hosszú távon a nemzetiségi közösséghez tartozás első kifejeződésének is tekinthető.

A *mozgás* minden tanulás alapja. A mozgást kifejező igék az elsők, amiket a gyermekek megtanulnak. A zene világát is mozgással hódítják meg, szeretnek mozogni a zenére, dalokra. A dalok, zenei alkotásoknak ugyanazok a jellemzőik, mint a nyelvnek: lassúak, gyorsak, hangosak, halkak, gyorsul vagy lassul a tempójuk, hangosabbá vagy halkabbá válnak. A gyermekek ezeket a paramétereket is mozgással tapasztalják és értik meg, és így válik a mozgás életük fontos részévé. Az énekléssel pozitív érzelmek kapcsolódnak össze, és elindul a dopamin kibocsátás, amivel újra megnőnek az agyban a szinapszisok. A másodnyelven vezetett mindennapos mozgásban olyan mozgásos játékok szerepelnek, melyeknek tartalmát a gyermekek kedvelik, melyek gazdagon alkalmazzák a már meglévő nyelvi ismereteket az aktuális témának megfelelően, így hozzájárulnak a szókincs fejlesztéséhez. A mozgással összekö-

tött körjátékok nagyon effektívek a nyelvelsajátításban. Van történetük, melyeknek cselekményét a gyermek játékos módon jegyez meg. Ez segíti a szeriális gondolkodást, a koncentráló képességet és a memóriát. A körjátékok rendkívül komplex módon fejlesztik a gyermekeket. Bennük a nyelvet zeneileg ritmikus mondókákba és dalokba csomagoljuk, és motoros él-ménnyel kötjük össze. A mozgások összekapcsolják a szókinccset, a szórendet, a jelentést, a prozódíát, az artikulációt, a mozgást, az auditív és vizuális észlelést, valamint az érzelmeket. (Márkus & Trentinné Benlő, 2014)

JÓ GYAKORLAT A SOPRONI EGYETEM GYAKORLÓ ÓVODÁINAK NÉMET NEMZETISÁGI CSOPORTJAIBAN

A Soproni Egyetem gyakorló óvodáinak kétnyelvű német nemzetiségi csoportjaiban a pedagógusok Talabér Ferencné „Játék a szóval, játék a nyelvvel” programja szerint végzik nevelő munkájukat. A gyermekek mindennapjai során a német nyelvű dalok, mondókák, történetek, mesék, mozgásos és egyéb játékok rendszeres alkalmazása érvényesül. A csoportokban állandó hetirend szerint folyik a másodnyelvi nevelés. A hét többnyire az aktuális témához kapcsolódó élményszerző sétával kezdődik. A gyermekek a sétán szerzett élményeket az óvodai játéktevékenységben élik újra, a pedagógus célzott módon, a komplexitás biztosítása érdekében különböző nevelési területekbe beépítve dolgozza fel azokat. A hét kötelező tevékenységei a nagytestnevelés, a mindennapos mozgás, a reggeli kör, az anyanyelvi nevelés-mesélés, a zenei tevékenység, a külső környezet tevékeny megismerése. A játék áthatja a hét minden egyes napját és tevékenységét. A pedagógus a nyelveket a nap során tudatosan váltja, a napirenden belül egynyelvű német tevékenységeket szervez, a tervezett nyelvi helyzeteket a programnak megfelelően az egyik, vagy a másik nyelven valósítja meg.

A nap szabad, ill. irányított játékkal indul, és vizuális tevékenységgel folytatódik. Ezek során a kétnyelvű nyelvhasználat érvényesül a nevelési területeknél fentiekben kifejtett szempontok szerint. Az egynyelvű német nyelvhasználat a csoportszoba rendbetételével kezdődik, a reggeli körrel folytatódik, amit irányított tevékenység követ. A napirend állandóan visszatérő részei, mint a gyermekek fogadásához, üdvözléséhez, a közös étkezésekhez, a testápolási teendőkhöz, a pihenéshez szorosan kapcsolódó kommunikáció német nyelven zajlik. A nap hátralévő része a szabad játékkal és a pihenéssel telik el. Az óvodai témák feldolgozása projektszerűen történik.

A következőkben egy példán keresztül szeretném bemutatni a projekt módszeres másodnyelv-fejlesztés lehetőségeit.

Az óvodai nevelés egyik visszatérő témája a foglalkozások, azon belül is a pék tevékenysége. A téma több hetes feldolgozását a pedagógus a gyermekek érdeklődésének felkeltésével indítja. Ez a közeli pékségbe tett élményszerző sétával kezdődik, melynek során a gyermekek anyanyelvükön szerezhetnek élményeket, ismereteket a témáról, de lehetőség nyílik a látottak segítségével a másodnyelven már ismert szavak felidézésére, használatára a pedagógus és a gyermekek interakciójában, ill. a pékkel, ha ő rendelkezik német nyelvismerettel. Az élményszerző séta után a gyermekek a csoportszobába visszatérve újra átélhetik a séta során, vagy már korábban, a családi környezetben szerzett előzetes élményeiket. Ehhez a pedagógus megteremti a megfelelő hangulatot, amely jelentheti kezdésnek a témával foglalkozó ismeretterjesztő képeskönyvek, használati tárgyak polcokon történő elhelyezését.



1. ábra: Könyvek a témával kapcsolatban
(saját fotó)

A pedagógus a gyermekek előzetes ismereteit elsőként anyanyelven idézi fel, és érdeklődésüknek megfelelően beszélget velük a téma részleteiről. Elmesél nekik egy a témával kapcsolatos történetet anyanyelvükön (Die alte Frau und der Weizen), további beszélgetést folytat velük a témáról, melyet követően másodnyelven is elmeséli a történetet didaktizált változatban, amely tartalmazza a téma másodnyelvű feldolgozásához szükséges korosztály specifikus szókincset. A történet az elvetett búzaszem történetét meséli el az asztalra kerülő kenyérig, és egy tanulsággal záródik. A pedagógus a történet legfőbb eseményeit képekben is láthatóvá teszi a csoportszoba egyik megfelelő pontján a gyermekek számára az élmény átélésének intenziválása érdekében, és anyanyelven, ill. másodnyelven folytatandó beszélgetés kezdeményezése céljából. Ahhoz, hogy a történet a gyermekek számára valóságos élethelyzetté válhasson, a pedagógus eljátssza velük a sorban egymás után következő eseményeket. A feldolgozásba természetes, a való életben is megtalálható szemléltetőeszközöket (pl. különféle gabonamagokat) von be. Ennek során bekapcsolja a másodnyelvi fejlesztésbe a Külső világ tevékeny megismeréséhez tartozó matematikai fogalmakat, relációkat, tehát bővíti a gyermekek receptív szókincsét, valamint kérdésekkel segíti elő a produktív nyelvhasználatot is.



2. ábra: Játék a természetes szemléltetőeszközökkel és beszélgetés a témáról
A történet cselekményét ábrázoló rajzok
(saját fotó)

A pedagógus a komplexitás jegyében a témát a mindennapos mozgásba is beépíti, pl. babzsákos mozgást szervez német nyelven, és olyan mozgásos történetet játszik el a gyermekekkel, amiben a mozgásokkal szemléltetik a történethez, ill. a témához kapcsolódó tevékenységeket.



3. ábra: Babzsákok mindennapos mozgáshoz
(saját fotó)

A vizuális tevékenységben süteményeket készítenek sólisztgyurmából, melyet a pedagógus német nyelven irányít, és közben a téma szókincsét tartalmazó német nyelvű dalokat énekel, mondókákat mond a gyermekekkel közösen. Ez megfelel a holisztikus szemléletű, sokoldalú és változatos másodnyelv elsajátításnak. A dalok, mondókák nem csak az anyanyelv elsajátításában fontosak, hanem a másodnyelv elsajátításában is segítséget nyújtanak (Klein, 2013b).



4. ábra: Sólisztból készült sütemények
(saját fotó)

A sütemények közös készítése során ismételten sor kerül matematikai fogalmak, relációk megnevezésére másodnyelven is, és ez a tevékenység előrevetíti a kenyérsütést, amelynek első lépése az aratás után a búza megőrlése a malomban.



5. ábra: A malom, ahol a búzát őrlik
(saját fotó)

Miután elkészült a búzából a liszt, a pedagógus a gyermekekkel közösen süt belőle kemencében kenyeret, vagy egyéb péksüteményt, valamint „kisüti” velük a vizuális tevékenységben megformázott süteményeket, melynek során német nyelven adja az instrukciókat, és a sütéssel kapcsolatos tevékenységeket német nyelven nevezi meg.



6. ábra: Péksütemények közös sütése
(saját fotó)

Ahhoz, hogy a történet betölthesse tényleges funkcióját, és a benne leírt folyamat lezártnak legyen, a pedagógus irányított szerepjátékot kezdeményez német nyelven: a gyermekek a valós élethez hasonlóan elkészítik a bevásárló listát -itt szintén megjelenik a matematika, tehát érvényre jut a komplexitás elve, minden gyermek kap egy-egy bevásárló táskát, vagy kosarat, és elmegy a helyi pékségbe vásárolni, ahol a péket alakító nagycsoportos gyermek és a vevők közötti kommunikáció szintén német nyelven zajlik.



7. ábra: Bevásárlólista, irányított szerepjáték: vásárlás
(saját fotó)

BEFEJEZÉS

A fentiekben bemutatott szemlélettel minden bizonnyal eléri a pedagógus várt eredményt: a gyermekeknek természetes, változatos, érdekes, sokoldalú nyelvelsajátításban lehet részük. A másodnyelv kora gyermekkori, gyermekkori elsajátítása elmulasztott lehetőségek nem pótolhatók a későbbiek során. Ez az életkor a gyermekek legszenzitívebb időszaka, ezért minden lehetőséget meg kell ragadni a nevelés során. Ehhez tartozik a másodnyelvi fejlesztés is. Egy új nyelv új utakat, lehetőségeket nyit meg a gyermekek számára, új kapcsolatok kialakításához járul hozzá, és a gyermekek későbbi életük során is megtapasztalhatják, és élvezhetik a többnyelvűséggel járó előnyöket. Már az általános iskolába való belépésükkor megtapasztalhatják a korai másodnyelv-elsajátítás hatásait, mert jelentős előnnyel kezdenek meg általános

iskolás tanulmányaikat, és a korai nyelvelsajátítás pozitív hatásai nem csak további nyelvek tanulása során érzékelhetők, hanem kognitív, szociális, érzelmi fejlődésükben egyaránt.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Babai, Zs. & Dr. Kovácsné Vinkovics, É. (2024). *Was wir so gerne erzählen*. Foreno Kiadó.
- [2] Klein, Á. (2013). *Meine ersten deutschen Wörter. Eine Empfehlung für Wortschatzvermittlung im Kindergarten*. Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Kar.
- [3] Márkus, É. & Klein, Á. (2023). A magyarországi német nyelvjárások jövője a nemzetiségi iskolákban. In *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 11. évf., 1. szám 182–196. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.1.182.196> (utolsó letöltés dátuma: 2024. 10. 15.)
- [4] Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (szerk.) (2014). *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Eötvös Kiadó. URL: https://pedagoguskepzes.elte.hu/letoltesek/1_markus_trentinne_korai_idegennyelvi_fejlesztes.pdf (utolsó letöltés dátuma: 2024. 10. 18.)
- [5] 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtrefer=00000003.TXT> (utolsó letöltés dátuma: 2024. 10. 01.)
- [6] Talabér, F. & Babai, Zs. (2004). *Spracherziehung – Förderung der Sprechfreudigkeit in den Nationalitätenkindergärten*. Croatica.

A KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG NÉHÁNY SZEMPONTJA AZ OKTATÁSBAN

Erzsébet KOMLÓSiné KNIPF¹

ABSTRACT

SOME ASPECTS OF BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM IN EDUCATION

The present paper discusses the basic concepts of migration linguistics developed in recent years in the linguistics community in Germany and raises further questions concerning the relevance of appropriate language teaching methods suitable for the new language landscape in Europe. Acquiring new approaches to multilingualism is vital for students majoring in foreign languages.

The paper emphasizes the need for up-to-date knowledge and methods in relation to teaching and learning foreign languages. It is a trivial fact that a great number of children and adult people live under foreign language conditions in countries where the state languages or commonly spoken languages differ completely from their own home languages, thus hindering their social integration and civic – cultural participation.

In addition to acknowledging the manifold benefits of multilingualism, we strive to have a deeper understanding of decisive dynamics of language use in the linguistics repertoire of speakers with a migration background.

KEYWORDS

bilingualism, multilingualism, code switching, alteration, dynamics, language revitalization, language fossilization, language attrition, language loss

BEVEZETŐ

A két – és többnyelvűség nem korunk aktuális jelensége, hiszen kutatása már igen régóta jelen van különböző nyelvek szakirodalmában. Számos tudományág kutatója a többnyelvűség kérdésének különböző szempontjaira hívja fel figyelmünket, így a szociológia, a pszichológia, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a politológia, a nyelvészet és azon belül is a kontaktusnyelvészet, a nyelvpolitika, a pedagógia, a földrajztudomány, a történelem kutatói. Emelt tudományterületeknek és az abból adódó kérdéseknek számos olyan vetülete van, amelyek ismerete napjainkban elkerülhetetlenek, legfőképpen ha például a nyelvtanárok különböző iskolákban/iskolatípusokban két-vagy többnyelvű és többkultúrájú tanulókkal dolgoznak. Köztudott tény, hogy a világ lakosságának jóval több, mint fele két- vagy többnyelvű, Európa számos országában a posztmigrációs társadalmakban ennek és ezekhez hasonló kérdéseknek, nagyon fontos szerepe van a tanulók iskolai és egyéb szocializációs folyamataiban, a társadalomba való beilleszkedésükben, iskolai előmenetelükben, pályaválasztásukban, további életükben. Így a két- és többnyelvűség oktatásának kérdései jelenleg több európai országban is központi témája lett a nyelvészeti kutatásoknak, így a német nyelv tekintetében fontos aktuális kutatások láttak és látnak napvilágot, mint pl. egy újonnan megjelent tanulmánykötet (Meier et al., 2024).

¹ Komlósiné Knipf Erzsébet, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Német Nyelv és Irodalom Tanszék, knipfe@ujss.sk

Míg az 1960-70-es évektől a német mint idegen nyelv volt a nagy és kiemelten kutatott téma (DaF- Deutsch als Fremdsprache), azóta a jelentős társadalmi változások következtében komoly szerepet játszik, mondhatni első helyre került a német mint második nyelv (Deutsch als Zweitsprache – DaZ) oktatásának kérdése – mind az iskolai oktatásban, mind pedig nyelvpolitikai szempontú új kérdések felvetésével. Ebben a kontextusban ma a DaZ oktatásának módszertani kérdései és a legutóbbi időkben pedig a német nyelv oktatása migrációs környezetben élő tanulóknál (Migrationslinguistik) számítanak a legnagyobb kihívásnak (vö. Krefeld, 2004; Riehl, 2014; Koch & Riehl, 2024).

A német nyelv – mint sok más nyelv a világon – nem homogén, nem egységes – még a standardnyelv szintjén sem, hiszen a német nyelv pluricentrikus jellege alapján három német standardnyelvet különböztetünk meg: Németország, Ausztria, és a német Svájc standardváltozatait, melyek mindegyike egy önálló kodifikált standard nyelvet képviselnek². Ezeken felül természetesen – vannak mint minden nyelvben – többféle regionális nyelvi variánsok is a német nyelven belül, sok más külső paraméter függvényében (pl. a hely, a régió/terület, a szituáció, az adott kor, a földrajzi adottság, szociális háttér, stb. függvényében)³. Természetesen a nyelv mediális változatairól, a beszélt és írott nyelvi nyelvről sem szabad elfeledkeznünk, továbbá a számos szociális nyelvváltozatról, mint pl. a szaknyelvek napjainkban különösen gazdag tárházáról, a dialektusokról, a szociális rétegek és a különböző nyelvi funkciók szerinti nyelvi változatokról (Varietäten). Ha ugyanazon nyelv többféle variánsának birtokában vagyunk, pl. a mindenkori standardváltozat mellett még nyelvjárásban és az adott nyelv szaknyelvein is tudunk kommunikálni, ezt belső többnyelvűségnek nevezzük. Azaz egy nyelv és többféle megnyilvánulási formáját belső többnyelvűségnek nevezzük (innere Mehrsprachigkeit, vö. Wandruszka, 1979).

Az ún. külső többnyelvűség (äußere Mehrsprachigkeit) akkor áll fenn, ha az első nyelven kívül még más idegen nyelv birtokában is vagyunk, így beszélünk magyarul, angolul, németül, szlovákul, stb. Más példákon szemléltetve, pl. az afrikai kontinensen (kb. 1270 nyelv létezik), ahol a nyugati és centrális területeken, a Szaharától délre számos őshonos nyelv mellett európai nyelvek is megjelentek és meghonosodtak (francia, angol). Egy másik szép példája a külső többnyelvűségnek az eurázsiai térség is, a Kaukázus, a Kaszpi-tenger, ill. a Fekete-tenger környéke⁴.

Jelen írásomban a német nyelvvel kapcsolatos többnyelvűségi kérdéskör néhány az oktatással is összefüggő kiemelt fogalomra és azok megvilágítására teszek kísérletet, mely fogalmakat az egyetemi idegennyelv oktatásban és természetesen az ezirányú kutatásokban nagyon jól tudunk hasznosítani. Végül a magyarországi német kisebbség kétnyelvűségének néhány példáját szeretném röviden bemutatni.

ALAPFOGALMAK

Első nyelvnek (Erstsprache) tekintjük a primer szocializációban nem tudatosan elsajátított nyelv vagy annak egy variánsát (pl. nyelvjárás), amelyen az anyanyelvet értjük.

Idegen nyelv alatt az irányítottan és tudatosan elsajátított nyelv vagy annak variánsát értjük. Ilyen a DaF (Deutsch als Fremdsprache), azaz a német mint idegen nyelv, ahogy a világ számos országában tanítják idegen nyelvként, természetesen a megfelelő módszerekkel.

² A német mint pluricentrikus nyelv elve (Ammon & Keller-Rehbein, 2018). Itt felvetődik a kérdés, vajon milyen szakdidaktikai kérdések merülnek fel ezen elv oktatása során a DaF-ban.

³ Pl. a Délnyugat-Németországban fekvő Fekete-erdei régióban, Bajorországban, Ausztriában, Svájcban, az Alpokban mind a mai napig sok-sok nyelvjárás él még.

⁴ Dück (2024) a 19. századi kaukázusi német betelepültek nyelvi repertoárját vizsgálja, kiemeli, hogy beszélői a német anyanyelv mellett, az orosz nyelvet, a grúz nyelvet, majd munkájuk során az azeri nyelvet is megtanulták, beszélnek (külső többnyelvűség).

A német mint második nyelv (Deutsch als Zweitsprache – DaZ vagy angolul: ESL - English as a Second Language) az a nyelv, amely a tanulónak nem az anyanyelve, azaz nem első nyelve, de pl. német nyelvterületen él és nem csupán az iskolában és irányítottan tanulja és sajátítja el a nyelvet, hanem azon túlmenően is számtalan nyelvi inger éri ezen a nyelven a környezetéből, az iskola társaktól, a játszótereken, a sportegyesületekben, stb., ezért ennek elsajátításának ideje, módjai és az oktatás módszertana jelentősen különbözik a német mint idegen nyelv elsajátításától⁵.

Természetesen a fenti felsorolásokon túl (melyek elsősorban a német nyelvvel kapcsolatosak) több más szempont alapján is tudnánk a kétnyelvűségi típusokat vizsgálni, így történelmi szempontból.

E szerint különbséget teszünk a következők között:

1) Történeti kétnyelvűség (őshonos): pl. a vend (szlovén) kisebbség Magyarországon (honfoglalás előtti) vagy a német kisebbség Magyarországon (államalapítás óta, majd a 17-18. századi betelepítések óta), de ide sorolandók a határmenti kisebbségek és azok nyelvei, pl. ma Romániában, Szerbiában (Vajdaság) stb.

2) Bevándorló kisebbségi kétnyelvűség (Migrantensprache, immigrant bilingualism), mely kérdéskörrel az ún. migrációs nyelvészet (Migrationslinguistik) foglalkozik, pl. kisebbségi csoportok Franciaországban, Németországban élő török, arab, afgán, szíriai, bosnyák, szerb és rengeteg más országból érkezettek nyelve, Magyarországon: pl. a görög, kínai stb.

A következőkben tekintsük át röviden a nyelvek belső „életét”, milyen fontos mozgások, fejlődési szakaszok, változások jellemzik a természetes nyelveket.

A NYELVEK DINAMIKÁJA

A nyelv(ek) szociolingvisztikai szempontból, minthogy a nyelv és a társadalom viszonyát tükrözi(k), nem egy statikus állapotot jelentenek a nyelvhasználó számára, hanem egy nagyon is dinamikus rendszert, melynek egyik alapvető, inherens jellegzetessége a változás, a dinamika. A nyelvek egyik legfőbb jellegzetessége a változás. Minden természetes nyelv fejlődik, gazdagodik, szegényedik, találkozik más nyelvekkel, amelyek hatnak rá, a nyelvek különböző befolyásoknak vannak kitéve, azaz használatuk révén folyamatosan változnak. Az alábbiakban felsorolunk néhány kiragadott példát a szociolingvisztikában kiemelten vizsgált kutatásokból (Riehl, 2014).

a) A *nyelvek revitalizációja*, amely a nyelv nyelv(újra)felélesztését, nyelvélénkítést jelent és arra keres választ, hogy az adott társadalom, az ország mindenkori nyelvpolitikája és egyéb tényezők függvényében, milyen eszközökkel lehet a nyelv revitalizációját előre mozdítani. Minden társadalomnak alapvető feladata, hogyan oldja meg a társadalomban használatos nyelv, nyelvek továbbadását, tanítását, tanulásának feltételeit, és természetesen milyen mód-szerekkel tudja ezt a legjobban megoldani (generációk szocializációs mintázatai). E célt szolgálják a mindenkori nyelvpolitika alapvető dokumentumai, előírásai, mint a nemzeti tantervek, az egyetemeken, a tanárképzésben, az óvó- és tanítóképző főiskolákon az idegen nyelv oktatásának curriculumai, az iskolai oktatásban még a helyi tantervekkel kiegészítve. Természetesen a kéttannyelvű iskoláknak és az emelt szinten oktató iskolák tantervi követelményei is ide tartoznak.

A revitalizáció nem csak iskolai szinten, hanem társadalmi szinten is, pl. egy kohézióval rendelkező nyelvi hálózatszerkezet létrehozásával is megoldható (pl. a gél, walesi nyelvek példája vagy pedig a latin nyelv kodifikálása Olaszországban).

b) Mikor és mily módon következik be egy *nyelvcsere* (Sprachwechsel, language shift) akár az egyén nyelvhasználatában élete különböző szakaszaiban, akkor egy társadalmi réteg, egy

⁵ Ez két utóbbi nyelvtanulási módszer nem egyező.

csoport esetében vagy akár egy egész ország nyelvhasználatában? Erre is sok minta létezik, pl. amikor egy közösség, akár egy társadalom vagy egy kisebbség áttér anyanyelvéről egy másik nyelv kizárólagos használatára (pl. a hawaii-angol nyelvcsere), vagy olyan esetekben, mikor a nyelvhasználat terei beszűkülnek és bekövetkezik a nyelv térvesztése (pl. több kisebbségi csoport esetében Kelet-Európában).

c) A *nyelvi leépülés* (Attrition, language attrition), amely egy igen lassú és hosszan tartó folyamat. Ez akkor következik be, amikor szerkezeti értelemben a nyelv használata során hiányossá válik (pl. a német nyelvben Braziliában a négy német alapeset közül egy-kettő már „lekopott”, vagy már a primer szocializációban egy tökéletlen nyelv-kiépülés következik be (pl. a Barossa-Deutsch Ausztráliában).

d) A *fossilizáció* (Fossilisierung) egy érdekes és sokat kutatott jelenség, melynek során a nyelvtanulás folyamatában bekövetkezik egy bizonyos megrekedés a nyelv tanulása, majd a használata fejlődésében (ez gyakran az idegen nyelv tanulása folyamatában is előfordul, amikor pl. valaki csak nagyon alapszinten kíván egy nyelvet megtanulni, ami kizárólag a napi munkájához szükséges).

e) Egyértelműen pozitív fejlődési vonalnak tekinthető a *nyelvmegtartás* – vagy a nyelvi lojalitás – (Spracherhalt, Sprachloyalität), amely esetekben pl. kisebbségi nyelvek esetében a kisebbségi nyelv használata a beszélő társadalmi érvényesülését, presztizsét nem gátolja, nem hátrálja, de a kisebbségi nyelv megtartására bizonyos nyelvmegtartási stratégiákat, módszereket vetnek be (kisebbségi nyelvek többnyelvű társadalmakban, szép példa erre a szorb nyelv Németországban vagy a fríz nyelv Észak-Németországban).

A fenti említett fejlődési irányok, dinamikák egy nyelv életében természetesek, a társadalom, a nyelvhasználók maguk, a tudományos nyelvészeti kutatások, a nyelvpolitika, és természetesen a nyelvoktatás is ezekre a folyamatokra fel vannak készítelve, kialakítják vagy már kialakították saját stratégiákat ezek kezelésére, támogatására.

A nyelvet a nyelvész-szakma ugyan sokféle szempontrendszer alapján vizsgálja, kutatja, azonban a két- és többnyelvűség esetében legfőképpen két egymástól különböző, de alapvető szempontot emelnék ki:

A természetes nyelvet egyrészt tekinthetjük egy zárt rendszernek (ami természetesen nem zárja ki változhatóságát, variabilitását olyan értelemben, hogy a nyelv egy rendszer, mely definiálható elemekből áll (hang, fonéma, morféma és altípusok, szavak, képzett szavak, szókapcsolatok (pl. frazeologizmusok, közmondások), szintagmák, mondatok (egyszerű és összetett) szöveg és diskurzus). Ezen alapegységek nyelvészetiileg grammatikai, szemantikai, pragmatikai jegyekkel bírnak, nyelvészeti szempontból pontosan leírhatók. Ez a nyelvtanulás során (már az általános iskolában is az anyanyelvi órákon az érettségiig bezárólag) a rendszernyelvészet feladata⁶.

A nyelv ugyanakkor – alapvető funkciójánál fogva – a társadalomnak egyik legalapvetőbb szociális jelensége, egyben az emberi cselekvés, az emberek közötti kommunikáció és a szociális létezés, együttlét nélkülözhetetlen eszköze, amellyel az emberek egymás közt nyelvi cselekednek, méghozzá számtalan nyelven kívüli tényező kíséretében, amelyek a konkrét beszédhelyzetünket a mindenkor társadalmi kontextusban befolyásolják, segítik a nyelvhasználók beszédszándékait kifejezni vagy reagálni a helyzetekre. Ebben az esetben a nyelv nyitott rendszer, vizsgálja az egyén/beszélő és a társadalom kölcsönhatását, egymásra utaltságát, az abból adódó jelentését, sok-sok nyitott külső tényező figyelembevételével.

⁶ Pl. az egyetemek, főiskolák tanárképzési curriculumának első részében minden leendő nyelvtanár megtanulja a következő alaptantárgyakat: fonetika/fonológia, morfológia, szófajok, szóalkotás, mondat, szövegtan stb.) BA-szinten is és a tanárképzés folyamatában is ily módon a nyelvet mint zárt, leírható rendszert ismerjük meg.

Ebből következik az az alapvető szükség, hogy ezt a fontos kapcsolatot nyelv és társadalom, társadalmi csoportok, közösségek, egyének között is megvizsgáljuk nyelvészeti szempontból és elemezzük, leírjuk pl. a pragmatika, a szocio- és pszicholingvisztika, a nyelvelsajátítás, különböző szociolingvisztikai, diskurzusnyelvészeti, nyelvpolitikai, és nem utolsósorban nyelvdidaktikai szempontokból.

A többnyelvűség pszicholingvisztikai kérdésfelvetéseiből csupán néhányat emelünk ki: mi zajlik a beszélő fejében, ha pl. egy kommunikációs helyzetben két vagy több nyelvet felváltva használnak a beszélők? Milyen kapcsolatok alakulnak ki ilyen helyzetekben a nyelvek között? A pszicholingvisztikai kutatások továbbá választ keresnek az egyén és a társadalomban meglévő nyelvelsajátítás folyamataira vonatkozóan, az egyén és csoportos attitűdök, beállítódások és természetesen a nyelv és az identitás kérdéseire is.

A nyelv szociolingvisztikai megközelítése más oldalról közelíti meg a kérdést: ebben az esetben nem a nyelvek kapcsolatáról van szó, hanem a nyelvet, a nyelveket beszélők kapcsolata áll a kutatás, az érdeklődés fókuszában. Itt említhető a kontaktus-nyelvészet, a variációs nyelvészet, a nyelvpolitikai bizonyos kérdései is. Itt valójában a nyelvek érintkezésének színterei az egyének, a csoportok és társadalmak között kialakult kontaktusok, konkrét nyelvi egymásra hatásuk állnak a kutatások középpontjában. Szép példa erre Déltirol (Olaszország) nyelvi helyzet, amely szinte jól működik, ahol a német nyelv és az olasz nyelv szerepe, helyzete, dinamikája a nyelvpolitikai által szabályozott. Más érdekes példát láthatunk a környező országokban, ahol az ország hivatalos nyelve, államnyelve és a magyar kisebbségi nyelv közötti kapcsolat a történelem során nagyon különbözőképpen alakult és mindez nagymértékben befolyásolja, rányomja bélyegét pl. a kisebbség egyes generációinak nyelvhasználatára. Ezzel a témakörrel kapcsolatban vizsgálhatók többek között ilyen kérdések is:

1. A nyelvi attitűdök és az identitás kérdése (különböző anyanyelvű és különböző nemzetekhez tartozó egyének esetében, akik a világ mai nagyvárosaiban (New York, Párizs, fővárosok stb. élnek)
2. A nyelvhasználat kérdése szociális csoportokban, generációkban, a nyelvhasználati helyzetek és körülmények hátrányos helyzetekben (pl. migrációs és kisebbségi helyzetekben)
3. A többnyelvűség kérdése (természetes úton vagy irányított módon, pl. didaktika segítségével az iskolában vagy a pluricentrikus és polyaréális nyelvek esetében, belső és külső többnyelvűség, beszédmódok tekintetében)
4. A nyelvek közötti kapcsolatok, egymásra hatása és annak lecsapódása az egyén, a társadalmi csoportok, az egész társadalom konkrét nyelvhasználatában (pl. az ún. „kevert nyelvű” kommunikáció, annak formái, funkciói, dinamikája, nyelvi eszközei, a nyelvek közötti különböző átváltási folyamatok és azok következményei, lecsapódása a konkrét nyelvhasználatban a különböző generációk használatában) (Riehl, 2014)
5. Mit eredményez(het)nek a használt/beszélt nyelvek közötti kontaktusok, a nyelv(ek)nek mely szintjei változnak eközben (a nyelvi rendszer szintjén, pl. morfológiai, szemantikai, pragmatikai szinten vagy másrészt a transzferek, alternációk, kódkeverések, nyelvváltás, csak a szavak vagy a mondatok szintjén is). Továbbá fontos, hogy ezeknek milyen következményei lehetnek a beszélők nyelvhasználatára, családon belül, az egyénnél, a csoportban, a társadalomban, a nyilvánosságban, a média nyelvhasználatában?

A nyelvek közötti kapcsolatokra, a nyelvek egymásra hatásának módjaira Grosjean (1998) a két- és többnyelvű beszédmódok modelljét dolgozta ki. Ezek szerint kétféle beszédmódban működik az egyén, ha egy vagy többnyelvű társaságban kommunikál.

A monolingvális (egynyelvű) nyelvi módban a többnyelvű beszélők általában az egynyelvű beszélőpartnerhez alkalmazkodnak és „kikapcsolják” másik nyelvüket. Ilyen esetekben ritkábban váltanak kódot, erős a belső monitoring/kontroll szerepe és megpróbálnak pl. a reáliák esetében is az adott nyelven belül maradni.

Ezzel szemben a bilingvális (kétnyelvű) beszédmódban a beszélők bátran egyazon beszédhelyzetben mindkét nyelvüket aktiválják, sőt gyakran váltogatják is a nyelveket, így egyfajta kevert nyelvűség jöhet létre, amely azonban a beszélőpartnereket nem befolyásolja, hiszen abból indulhatunk ki, hogy a beszélőpartnerek az éppen használatban lévő nyelveket ismerik, értési és értelmezési probléma tehát nem nagyon merülhet fel.

A beszédmódok kontinuitást jelentenek, valójában nem különíthetők el szigorúan egymástól és számtalan éppen aktuálisan jelenlévő külső tényező határozza meg a beszédmódot, így a) pl. a beszédmód megválasztása függ pl. partnertől, helytől, témától, szituációtól, az időponttól, a beszélő szándékától, az elérendő céltól, b) a kódváltás, a két vagy több nyelv szavainak vagy kifejezéseinek kombinálása, elfogadott, természetes viselkedés a többnyelvű gyermekek és felnőttek számára. Segít nekik a hatékonyabb kommunikációban azáltal, hogy olyan szavakat használnak, amelyeket az egyik nyelven jobban ismernek, mint a másikon. Ráadásul a kódváltás kiszámítható nyelvtani szabályokat követ, és a többnyelvű gyermekek ugyanazokat a szabályokat követik, mint a többnyelvű felnőttek. Ez újabb bizonyíték arra, hogy a nyelvváltás nem a zavarodottság jele, hanem a többnyelvűek által a hatékony kommunikáció érdekében alkalmazott stratégiai eszköz (Göncz 2015). Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy vajon milyen a kódváltásnak a szociális elfogadottsága a csoportban, a társadalomban, hogyan reagál a személyes vagy társadalmi környezet ilyen beszédhelyzetekre, mennyire elfogadott ez a beszédmód pl. a társadalmi participáció/részvétel szempontjából?

Jelen írásomban a felvetett gondolatok csupán egy kisebb csokrot képeznek abból a számtalan a két- és többnyelvűséggel összefüggő kérdéshalmazból, amelyet a két és többnyelvűség oktatása során felvethetünk, kutathatunk, diplomadolgozat témájául adhatunk és kutatásra serkentsük ezzel hallgatóinkat, jelesül a leendő tanárokat és nyelvtanárokat. A következő pontban éppen ilyen jellegű témákra hívnám fel a figyelmet.

JAVASLATOK A KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG OKTATÁSÁBAN A SZOCIOLINGVISZTIKA EGYES KIEMELT TERÜLETEIN⁷

A többnyelvűségi kutatásoknak három nagy területe különíthető el:

- Az egyéni két- és többnyelvűség, melyet szociolingvisztikai, pszichológiai, pszicholingvisztikai, történeti és didaktikai szempontból is vizsgálhatunk,
- az intézeti többnyelvűség, mely a legkevésbé kutatott: országokon, nemzeteken átívelő nemzetközi szervezeteknél van jelen, ahol több munkanyelv magas szintű ismerete, használata (angol, francia, német, spanyol, stb.) elvárt, sőt kötelező: EU, ENSZ, NATO. A közelmúlt évtizedben és napjainkban a globalizált világban ez a kérdéskör bír egyre nagyobb jelentőséggel.
- A társadalmi többnyelvűséget⁸, melynek szintén több kutatási iránya létezik, pl. „living in a multilingual society”, azaz nagyvárosok, nagyvárosi negyedek különböző generációinak nyelvhasználatában (pl. Kiezdeutsch-Ethnolekte, vö. Wiese, 2012 és Piller, 2017).

A territoriális többnyelvűségre kiváló pl. Svájc, ahol a négy hivatalos nyelvű országban nyelvhatárok különítik el az egyes régiókat, melyekben különböző nyelvpolitikai szabályok, elvárások érvényesülnek és betartatnak. Ez utóbbi példa természetesen nem jelenti azt, hogy minden svájci állampolgár többnyelvű.

⁷ Számos aktuális szociolingvisztikai kérdésre keresnek választ a közelmúlt és a jelen kutatásai is (válogatás): pl. a társadalmi kétnyelvűség, a nyelvi érintkezések kutatása (Haugen, 1906-1994; Weinreich, 1926-1967; Nelde, 1985; Clyne, 1993, 2003; Riehl, 2013, 2014; Roche, 2010, 2013; Göncz, 1995; Gal, 2017; Martens, H., 2016; nyelvpolitika: Földes & Roelcke, 2022.

⁸ A társadalmi többnyelvűség az EU egyik fontos célja, mely kifejezésre jut a EU jogrendszerében ld. Weber, 2024.

Mindhárom kutatási területet további szempontok alapján is megközelíthetjük: pszichológiai aszerint, hogy a beszélők által használt nyelv, egyben identitásának része is. (pl. érdekes szempont lehet ez egy többség-kisebbségi konstellációban). Szociális szempontból a nyelv, a nyelvek más emberek, más kultúrák felé nyitottságot is jelezhetnek, jelenthetnek, ezáltal megkönnyítve az szociális együttműködést. Kognitív szempontból a két- és többnyelvűségnek fontos szerepe van az egyén differenciált nyelvi tudatosságának kialakításában, metanyelvi képességének fejlesztésében, elősegíti a nyelvek közötti könnyebb váltást, és a társadalmi együttélésben jobb megértés, elfogadottság, nagyobb figyelem irányulhat más nyelvek és kultúrák irányába.

Ne feledkezzünk el a kétnyelvűség számos előnyeiről, amelyek pszichológiai és szociológiai szempontokból nagyon lényeges feladatokat látnak el. Ezek közül csak néhányra hívnám fel a figyelmet. Az egyébre vonatkozóan, pl.:

- a kétnyelvűség a végrehajtó funkciók és a kognitív rugalmasság javulásához vezethet,
- két vagy több nyelv birtokában szilárdabb kognitív képességek, és a nyelvi tudatosság magasabb foka érhető el,
- jelentősen elősegíti a gyermekek metanyelvi készségeit, és arra ösztönzi őket, hogy önmagában a nyelvről, az általa ismert nyelvekről (is) gondolkodjanak,
- számos pszichológiai és neurológiai előnnyel jár, és nem utolsósorban a mai világban a munkavállalásnál nagy előnyt jelent és természetesen ne feledjük a gazdasági szempontokat.

Mint fentebb említettem, a szakirodalomban a legjobban kutatott az egyéni két/többnyelvűség kérdésköre. Így pl. a nyelvet oktató tanár ajánlott módszerei közül példaként említhető néhány általános és jól bevált módszer, melyek az órákon könnyen bevethetők a tanulók számára:

- hangos gondolkodás, előre strukturált feladatok, gyakori, főleg hétköznapi témákban fordításgyakorlatok végzése, ellenőrzéssel és az osztállyal közösen feltétlenül a problémás esetek megbeszélésével együtt, mellyel erősítjük a tanulók nyelvi tudatosságát (Sprachbewusstsein/Sprachbewusstheit),
- különböző nyelvi (grammatikai) szerkezetek gyakorlására, rögzítésére kiegészítő feladatok (pl. birtokos eset kifejezési lehetőségei, mondat szerkezetek két nyelv összevetésében, kötött kifejezések, frazeologizmusok jelentése és használata két nyelv összevetésében, szenvedő szerkezetek, stb.)
- a tanulók egymást közt és kiscsoportban is végezhetnek kérdés-felelet feladatokat, mi több, ezeket egymásnak ki is javíthatják, tanári magyarázattal kiegészítve, alátámasztva, mely módszerrel jobban rögzítik ezt, mintha csak egyénileg „bevágnák” a szabályt.

Kiváló lehetőség továbbá a nyelvi tudatosság fejlesztésére az irányított (iskolai) nyelvtanulás folyamatában, hogy a tanuló megtapasztalhatja, egyben meg is tanulhatja a nyelv funkcióinak sokféleségét, hogy szükségszerűen alkalmazkodnia kell a nyelvhasználat állandóan változó körülményeihez (azaz a beszédet, a nyelvi helyzetet meghatározó külső paraméterek változatosságát, így megtapasztalva a nyelvhasználat-nyelvrendszer egyensúlyát is).

Az oktatási ajánlások sorában is első helyen szerepel a nyelvi tudatosságra való törekvés, melynek számtalan lehetősége nyílik az iskolai nyelvtanítás során is:

- pl. beszéltesük a tanulót/tanulókat a nyelvhez, a nyelvekkel szemben érzelmi viszonyokról (attitűdvizsgálatok pl. rövidebb nyelvi biográfiák segítségével),
- igyekezzünk elérni, hogy a tanulók saját beszédprodukciókat ellenőrizzék (pl. a nyelvstruktúra – nyelvtani szempontból), másrészt pragmatikai szempontból is (jó vagy helyes ez a kérdés, megjegyzés az adott helyzetben, hogyan lehetett volna másképp fogalmazni, hogy a beszélő szándéka még jobban, egyértelműbben kifejezésre jusson és tanítsuk meg a tanulókat más vélemények megvitatására, meghallgatására is),

- a tanulók egymást is javíthatják – magyarázattal, indoklással együtt szóban és írásban is (ezzel is erősítve a szabályok/norma ismeretét vagy pedig éppen ezek nem-ismerete esetén az órai közös megbeszélések tanár irányításával sokat segítenek a tanulók nyelvi tudatossága elérésében),
- a nyelv strukturális adottságai megértése során, azzal párhuzamosan már a pragmatikai (szituációhoz kötött, az intenciónak megfelelő) válaszok, megnyilatkozások korai megismerése, fejlesztése fontos cél legyen az órákon,
- és nem utolsósorban a szerepjátékok gyakorlása különböző helyzetekben (különböző korú beszélgető partnerrel).

Végül néhány nyelvkeveredési példa magyar-német kétnyelvű egyénekénél.

PÉLDÁK KÉTNYELVŰ BESZÉLŐK NYELVHASZNÁLATÁBÓL

A dinamikus elv alapján nyelvi kompetenciánk nem statikus, állandó változásban van, pl. a beszélők életkora, életkörülményeik, nyelvismereti szintjeik, nyelvhasználatuk, szakmájuk alapján stb. Nagyon lényegesek továbbá nyelvhasználatunk során a kognitív feltételek, ui. nyelvtudásunk és kompetenciánk nem különválasztható alrendszerek, minden egyes változás az egyik rendszerben kihat a másik alrendszerre. A nyelvi kontaktusok szerepe és hatása a leginkább a nyelvek konkrét beszédhelyzeteiben, kontaktusaiban jelenik meg pl. kódváltás/code switching/CS formában (Auer, 1999). Metanyelvi szinten a beszélők még funkciókat is rendelnek a kódváltáshoz, pl. *hogyan mondják ezt németül, ti ezt hogyan mondjátok?*

Mint fentebb már említettük, legfőbb célunk minden esetben a nyelvtanuló kommunikatív potenciáljának maximalizálása.

Néhány egyszerű példán szemléltethető a nyelvtanulók, majd a felnőtt kétnyelvű egyének beszéde:

A németet mint idegen nyelvet tanulók esetében rendszerint előfordul a következő minta: *Hiddeg van. Fázom.* Németül így mondja a tanuló: *Es ist kalt. Ich habe kalt.*

helyesen: *Es friert mich.* vagy *Mir ist kalt.*

vagy

Új helyen lakom, albérlésbe kell mennem. Németül: *Ich bin umgezogen, ich bin auf Zimmersuche.*

A magyar tanuló általában így mondja: *Ich wohne jetzt anderswo. Ich muss ein Zimmer rausnehmen* (kivenni egy szobát, a magyar mint első nyelv hatása)

Ezt az ételt szeretem, a másik nem ízlik. Németül: *Diese Speise liebe ich* (a német *mag ich* helyett)⁹

vagy mondhatná: *Die andere schmeckt mir nicht.*

BEFEJEZÉS

A két- és többnyelvű kisebbségi nyelvhasználat sok és komplex tényezők folyamatának következménye (Tracy, 2022). Jól tapasztalható ez a nyelvi, etnikai kisebbségi beszélők mindennapi nyelvhasználatában, melyek elemzése alapján képet alkothatunk a kisebbségek nyelvhasználatáról, a nyelvhez/nyelvekhez való lojalitásáról, nyelvmegtartási törekvéseiről. Napjainkban az egyéni és a kisebbségi (egyéni és közösségi) csoport életében is döntő fontosságú szociológiai tények és az ezekből levezethető asszimilációs folyamatok együttesen alátámasztják a többségi nyelv elsődleges szerepét, jelentőségét és presztízsét a kisebbségi nyelvhasználatban. A számos esemény és történelmi, politikai, szociológiai tényező csokrából a következőket szeretném kiemelni: a 20. század második felében a Magyarországi történelmi

⁹ A *lieben* és a *mögen* szavak közötti jelentésbeli különbség a német nyelvben még nem rögzült, vagy: *die andere*

(autochton) kisebbségek körében elterjedt vegyes házasságok, a kisebbségi közösségeknél gyakran még hiányzó kohezív nyelvi hálózat kialakítása valamint az urbanizációs folyamatok, ezzel együtt a globalizáció során elérhetővé vált külföldi munkalehetőségek következtében a kisebbségi nemzetiségi nyelv szerepe a családban és azon kívül is nagyon visszaszorult, ily módon a kisebbségi nyelv lényeges összetartó funkciókat veszített, még a többnyire kisebbségi lakta területeken is, valójában a kisebbségi nyelv használata mindinkább csak a legidősebb generációknál is csak szűk családi környezetre (Nähesprache) szorítkozik, pl.:

*Jo, des war so, mir hen messe Arwet suche, ich bin ins Spital, wu die kranke Kiner ware und no hew ich noch ápolónő glennt, des war sche... Do sain mir als mit der **szakszervezet aus jutalom uf a kirándulás** gange...* (Ja, das war so, wir mussten uns Arbeit suchen, ich bin in das Krankenhaus gekommen, wo die kranken Kinder waren und dann habe ich noch Krankenschwester gelernt, das war schön. Da sind wir als mit der Gewerkschaft aus Belohnung auf Ausflüge gegangen... (2008, nő 72, Bácska)

[Igen, az úgy volt, akkor munkát kellett keresni és én a kórházba kerültem a gyerekosztályra, a beteg gyerekekhez és ott ápolónőnek tanultam, az szép volt... akkor gyakran elmentünk a szakszervezettel jutalomból kirándulásokra....]

Szemtanúi lehetünk egy a szakirodalomból jól ismert, a kisebbségek nyelvhasználatára jellemző sémára a nyelvcsere folyamatáról, melyben az L1 anyanyelv mellé az L2 többségi nyelv csatlakozik. A kisebbségi nyelv dinamikája szerint egy darabig a kettő párhuzamosan érvényesül a közösségben, majd lassan szerepcsere kezdődik, a többségi nyelv jóval nagyobb, szélesebb körű használattal és természetesen jelentősen több funkcióval bír, mint az eredeti kisebbségi anyanyelv, majd egy következő szakaszban az L2, azaz a többségi nyelv válik (számtalan külső körülmény okán) szinte kizárólag a legtöbb funkcióval rendelkező kommunikációs eszközzé. Ezen szakaszok hossza nem egyforma, nagyon változó, hiszen a hozzá szükséges feltételek folyamatosan változnak, sőt mi több, az egyes nyelvekhez tartozó attitűdök, a nyelvi dominanciák szinte teljes mértékben társadalmi paraméterek függvényeiként értelmezhetők (Borbély, 2006).

Az ország területén élő nemzeti kisebbségek tagjai, amennyiben megőrizték származásuk alapján anyanyelvüket, legalább két nyelven problémamentesen kommunikáció- és cselekvésképesek. A két nyelv dominanciájának változása a mindenkori történelmi kor, politikai-szociális háttér, a kisebbség szervezettségének és az egyéni személyes életútjának, korának függvénye.

Az államilag elismert 13 etnikai és nyelvi kisebbségnek Magyarországon sikerült az utóbbi évtizedekben – köszönhetően a 2000-es években életbe lépett szabályozásoknak – megőriznie és aktívan ápolnia kulturális, szellemi hagyományait, szokásait, sőt ezeket a nemzetiségi oktatás rendszerébe is minden szinten beépítenie, biztosítva ezzel a nyelv és a kultúra fennmaradását, tovább örökítését. Az utóbbi években a nemzetiségi önkormányzatok elérték, hogy számos nemzetiségi köznevelési intézmény átvételét megtartóként megkapták. 2013 óta a nemzetiségi tanárképzési szakok is beindultak az ország több egyetemén, melyek a nemzetiségi tanárutánpótlást, és ezzel a nemzetiségi nyelv továbbadását biztosítani tudják.

Írásommal szerettem volna a két és többnyelvűséggel kapcsolatos néhány kiemelt szempontlára felhívni a figyelmet, hiszen a mai világban ennek a kérdésnek a létjogosultsága megkerülhetetlen. Egyben szeretném jelezni annak szükségességét is, hogy e szerteágazó és nagyon tudományos diszciplinát érintő kérdéskörnek fontos szerepet kell kapnia nemcsak az alapoktatásban, de legfőképpen a felsőoktatás területén, ahol az idegen nyelv szakos tanárok képzése folyik.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Auer, P. (1999). From Codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. In: *Internatinoal Journal of Bilingualism* 3/ 4 (pp. 309-332).
- [2] Borbély, A. (2006). Nyelvválasztási szokások a 21. század elején hat magyarországi kisebbségi közösségben. In: Tóth Á., Vékás L. (szerk.), *Egység a különbözőségben. Az EU és a nemzeti kisebbségek* (pp. 85-103). Friedrich Ebert Stiftung.
- [3] Borbély, A. & Bartha, Cs. (2024). *Többsnyelvűség kisebbségeknél*. HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont.
- [4] Dück, K. (2020). Language Contact and Language Attitudes of Caucasian Germans in Today's Caucasus and Germany. In: A. Lenz, M. Masleko (Hrsg.), *VARIATIONist Linguistics meets CONTACT Linguistics* (pp. 25-49). V&R unipress.
- [5] Földes, Cs. & Roelcke, T. (2024). *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Narr.
- [6] Göncz, L. (2005). A kétnyelvűség pszichológiája. In Lanstyák I., Vančóné Kremmer I. (szerk.), *Nyelvészetről – változatosan* (pp. 32–76). Gramma.
- [7] Grosjean, F. (1999), The Bilinguals Language modes. In Nocolé Janet L./Terry D. Langendoen (Hg.), *Language Processing in the Bilingual* (pp. 1–22). Blackwell.
- [8] Knipf-Komlósi, E. (2011). *Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache*. F. Steiner Verlag
- [9] Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2024). Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ungarn. Herausforderungen-Tradition-Bildungschancen. In J. Meier, V. Blaschitz & I. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge* (pp. 429-442). Verlag Julius Klinkhardt.
- [10] Koch, N. & Riehl, C. M. (2024). *Migrationslingustik. Eine Einführung*. Narr.
- [11] Krefeld, T. (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Narr.
- [12] Krews, U. (Hrsg.)(2020). *Deutsche Sprachminderheiten im östlichen Europa. Sprache-Geschichte-Kultur*. LINGUISTICA-LX/2. Bd. 60, Nr.2.
- [13] Riehl, C. M. (2013). Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik-Interaktion-Kognition* (pp 377–404). Metzler.
- [14] Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Narr.
- [15] Tracy, R. (2022). Gemischtsprachiges Sprechen: Formen, Funktionen, Dynamik. In Cs. Földes, T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (pp. 399-429). De Gruyter.
- [16] Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. R.Piper/Co.Verlag.
- [17] Weber, T. (2022). Mehrsprachigkeit in der internationalen Politik. In Cs. Földes, T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (pp. 471-495). De Gruyter.

MÉMEK MINT INNOVATÍV DIDAKTIKAI ESZKÖZÖK A NÉMET NYELV TANÍTÁSÁBAN

Cyntia SZEGI¹

ABSTRACT

Memes as Innovative Didactic Tools in German Language Teaching

The study examines the didactic potential of internet memes, focusing on the teaching of cultural and regional topics. Memes were known as popular and well-known internet content combining humorous images and text in the pre-pandemic period and their didactic potential was highlighted during the pandemic. As a result of Web 2.0, users are no longer passive consumers, but active content creators (Mészáros, 2018). With easy-to-use web interfaces, smart devices can be used to create and share complete multimedia content on the web at any time. The main objective of the study is to present memes about German language classes and to discuss their advantages and disadvantages. At the end of the study, concrete examples are given to illustrate the mnemonics on the topic cultural and regional topics and their possible use in foreign language lessons.

KEYWORDS

Memes, foreign language teaching, German, culture, region, digital media, didactic purpose

BEVEZETŐ

Az internetes mémek napjainkban rendkívül elterjedtek, köszönhetően a közösségi média felületeinek és az egyre bővülő felhasználó táborának. A mémeket leginkább úgy lehet jellemezni, hogy „a kultúra egy darabja, tipikusan egy vicc, ami online terjedés által válik népszerűvé” (Davison, 2012, 122 old). Ez a „darab” általában egy képet, GIF-et vagy videót jelent. A koronavírus járvány idején az online felületeken egyre nagyobb számban jelentek meg mémek, melyeket a tanítási órákon is előszeretettel kezdtek használni. Egyre nagyobb figyelmet kapnak az oktatásban, hiszen mi sem bizonyítja jobban, hogy különböző tanulmányok jelennek meg ebben a témában: Harshavardhan és munkatársai (2019) hangsúlyozzák a mémek alkalmazásának előnyeit az angol nyelv tanításában. Tarisayi (2024) a memetizált történetek földrajzi oktatásba való integrálásának jó gyakorlatait mutatja be, valamint Mutua & Mwangi (2023) matematika és Marymee (2021) kémia tanításában betöltött szerepüket tárgyalja, kiemelve, hogy a vizuális tartalmak segíthetik a természettudományi tantárgyak megértésének megkönnyítését.

CÉLKITŰZÉS

A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa az online-mémek didaktikai potenciáljait a német mint idegen nyelv oktatásának kontextusában különös tekintettel az országismereti témák tanítására. Ennek keretén belül bemutatásra kerülnek a mém alapú tanítás lehetséges előnyei és hátrányai, valamint egy óraterv javaslat, amely a mémek alkalmazásának gyakorlati lehetőségeit tárgyalja a német nyelvű tanítási órákon.

¹ Mgr. Cyntia Szegi, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és tanítóképző Tanszék / Német nyelv és irodalom Tanszék, 126605@student.ujss.sk

FOGALOMMEGHATÁROZÁSOK

A jelen tanulmányban használt fogalmak, mint például a „mém”, „Web 2.0”, „közösségi média” stb. számos különböző értelmezéssel bírnak, ezért szükséges ezek pontosítása, valamint nélkülözhetetlen a kutatás kontextusában alkalmazott definíciók egyértelmű rögzítése.

WEB 2.0

A Web 2.0 majdnem 2005-ben került be a köztudatba. A Web 2.0, mint fogalom a webes technológiák újabb fajtáját, valamint a webes platformok kommunikációs technológiák változását jelenti (Warschauer & Grimes, 2007; Zhang, 2009). A Web 2.0 által az internet felhasználók már nem csak passzív megfigyelők, hanem aktív tartalomgyártók is egyben, hiszen az online térben olyan lehetőségekre tesznek szert, amelyeket az offline térben nem tudnának megvalósítani. Ehhez pedig szükségesek hozzá a különböző okoseszközök, valamint a széles-sávú internethozzáférés is, hiszen maguk a felhasználók azok, akik a tartalmakat gyártják az online platformokra (vö. Mészáros, 2018, 45. old). Ez által létrejött a közösségi média, mint például a Facebook, TikTok, Reddit, Instagram stb., ahol a felhasználóknak lehetőségük van a saját és mások által gyártott tartalmakat megosztani más felhasználókkal. A közel 30 év alatt generációk váltották fel egymást, melyek életébe egyre jobban beszűrődött az internet és vele együtt a Web 2.0 is.

A DIGITÁLIS POLGÁROK

A mai generáció a digitális eszközök világába született bele. Az utóbbi években az hallható, hogy a digitális világ egyre nagyobb befolyással bír. Ezért az oktatásban is különböző kihívásokkal kell szembenézni a tanároknak, hiszen Prensky (2001, 1. old) kifejti, hogy „A mai tanulók teljesen máshogyan gondolkodnak és dolgozzák fel az információkat, mint az elődeik.” Ezek a tanulók már olyan készségekkel rendelkeznek, hogy a digitális média és technológia – például a számítógép és az internet – szinte „anyanyelvükké” vált, tehát a mindennapi életük és környezetük természetes elemeivé kovácsolódtak. Ezért a szakirodalom ezt a generációt digitális bennszülötteknek is nevezi.

Ellentétben a digitális bennszülöttekkel, a digitális bevándorlók csoportját erősítik azok a generációk, amik a digitális média létrejötte és/vagy elterjedése előtt éltek és most, napjainkban pedig alkalmazkodnak a különböző digitális kihívásokra. „A digitális bevándorlók tanulnak – mint minden más bevándorló, egyesek jobban, mint mások – hogy alkalmazkodni tudjanak környezetükhöz, bizonyos mértékig megtartják az „akcentusukat”, vagyis a múltban való megmaradásukat (Prensky, 2001, 2. old). Prensky kiemeli, hogy ezek az akcentusok olyan szokások vagy viselkedések, melyek megkülönböztetik őket a digitális bennszülöttektől. A digitális bevándorlók előbb kutatják fel az internetet egy bizonyos program útmutatójáért, mint hogy azt feltételezzék, hogy a program maga tanítaná meg őket annak használatára.

A digitális bennszülöttek számára a jelen és az aktuális események kulcsfontosságúak, hiszen folyamatosan követik a legújabb, legfrissebb trendeket. Az új információ gyors megszerzése a mindennapjaikban természetes, hiszen a különböző digitális eszközök és az internet gyors hozzáférése ezt biztosítja számukra. Ezek az eszközök nem csak információszerzésre alkalmazhatóak, hiszen a különböző platformok segítségével folyamatosan kapcsolatban tudnak maradni másokkal a világ bármelyik pontján.

KÖZÖSSÉGI MÉDIA

A médium (lat. t.sz. média) fogalma eszközt vagy közeget jelöl. Az internet előtti időkben leginkább a sajtót, rádiót és a televíziót értették alatta, viszont az 1990-es évektől kezdve a fogalom egyre inkább kiterjedt az új, webalapú médiára, mint például az online sajtó, fórumok és csevegések. Tágabb értelemben ma már ide tartozik minden olyan eszköz, ami információt rögzít vagy továbbít, legyen az régi analóg megoldás vagy modern okoseszköz. A Web 2.0 megjelenése óta a felhasználók maguk is készíthetnek és megoszthatnak tartalmakat, így az internet egy folyamatosan fejlődő és változó közösségi platformmá vált. A közösség egy éltető erő, hiszen a Facebook, a Twitter, a YouTube, az Instagram, a TikTok, a Pinterest, a Reddit stb. internetes platformok arra szolgálnak, hogy a felhasználók megosszák a véleményüket egy adott témáról, mások pedig hozzászóljanak ezekhez és akár értékelhetik egymás véleményét is. A közösségi média szolgáltatásai az okoseszközökön applikációként vagy webes felületeken keresztül érhetőek el, így a felhasználók bárhol és bármikor csatlakozhatnak ezekhez. Ugyanakkor a közösségi média elterjedése új kihívásokat is jelent, különösen az álhírek terjedésének veszélyét, amely nagyszámú felhasználói csoportok manipulációjához vezethet.

A mémek szempontjából kiemelkedően fontos a közösségi média, hiszen Wiggins és Bowers (2014) is rámutat, hogy ezek nem tekinthetők önálló médiumnak, mivel létezésük színtere az internethez szűkül.

MÉM

A mém kifejezés a görög "mimema" szóból ered, amely utánzás jelentését hordozza. Richard Dawkins könyve révén, a *Selfish Gene*, miatt vált ismertté. Ebben a műben Dawkins (1976) a mémeket kulturális elemekként írja le, amelyek imitálás, utánzás és másolás révén terjednek és az emberek a mémek átadásában replikátorként játszanak szerepet, hiszen ők terjesztik és olykor módosítanak is ezeken a tartalmakon. Azaz, az átadási folyamat során ezek a tartalmak módosulhatnak, mivel az (online) felhasználók lemásolják, replikálják azokat és saját ötleteikkel egészítik ki, így kiváltva a mémek mutációját.

Dawkins a mémek terjedését a vírusokéhoz hasonlítja, mivel ahhoz, hogy fennmaradjanak, „fertőzőnek” kell lenniük olyannyira, hogy az emberek könnyen átvegyék és továbbadják ezeket a tartalmakat. Ez a „fertőzés” egy versenyt eredményez a mémek között, hiszen a legérdekesebb és a legvonzóbb mémek terjednek tovább. Dawkins szerint ez egy evolúciós folyamat, amely a gének működéséhez hasonlít. Az új ötletek hozzáadása és az emberek kreativitása még jobban fokozza a mémek fennmaradási esélyeit.

Dawkins elmélete számos tudományágban elterjed, valamint Susan Blackmore *The Meme Machine* (1999) című könyve szintén egy ilyen mérföldkőnek számít. Művében kifejti, hogy minden mém, amit mások utánzásával tanulnak meg az emberek. Ide sorolhatóak a nyelv, a szókincs és a kulturális szokások is. Ebből az következtethető, hogy minden ember lehet egy lehetséges replikátor, aki örökölt algoritmusok szerint cselekszik.

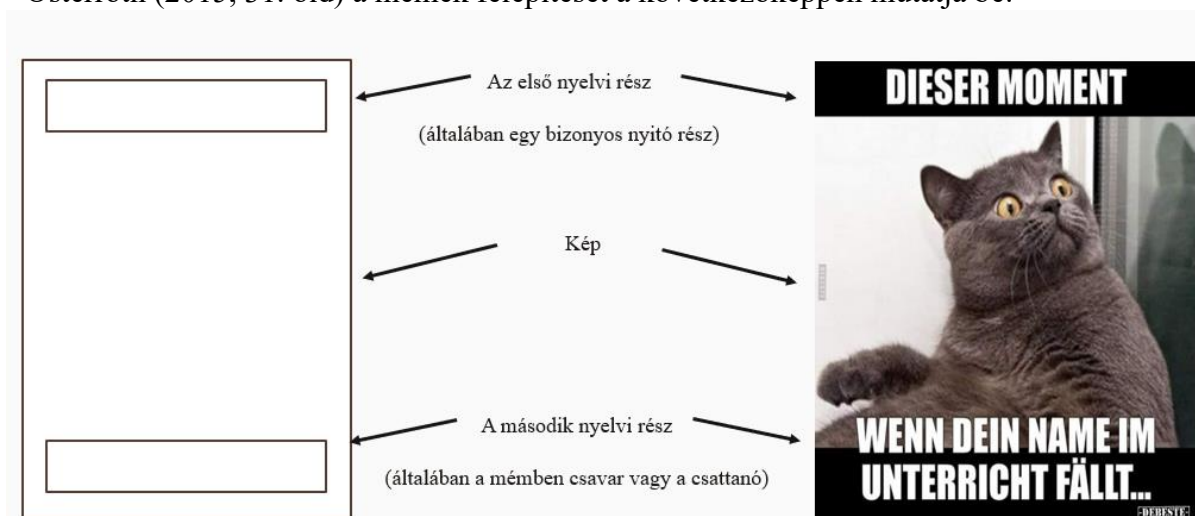
MÉMEK FELÉPÍTÉSE ÉS MŰKÖDÉSE

A köznyelvben a mémeket olyan tartalmakként ismerik, amelyek általában egy képből és rövid szöveges elemekből állnak, és elsősorban a közösségi médiában terjednek. Schiffman (2015) tanulmánya szerint a mémek egyik legjellemzőbb tulajdonsága, hogy hosszú életűek, vagyis folyamatosan reprodukálják őket. Az internetes mémek sokfélesége azonban ellentmond Schiffman kijelentésével, mivel ő azt állítja, hogy a mémek ugyanabban az állapotban terjednek, viszont az internetes mémekre éppen nem ez a jellemző. Az online mémeket éppen a sokszínűség és a variabilitás jellemzi.

Wiggins és Bowers (2014, 1897-1898. old) kutatásukban a mém fejlődésének folyamatát kutatják. Egy tartalom mémmé alakulásához két szakaszt kell teljesítenie. Az első szakaszban létrejön az ún. „emergent meme”, ami a mémek lehetséges alapjaként szolgál. A második szakaszban zajlik az ún. iterációs folyamat, amely meghatározza a mém terjedésének gyorsaságát és azt, hogy a tartalomból internetes mém lesz-e. Ebben a szakaszban a kreativitás, a vonzerő alapvető szereppel bír.

„Az internetes mém egy viszonylag új formája a beszéd-kép-szövegnek [...]. A mém alapvetően egy olyan képen alapul, amely a popkultúrából, a politikából vagy a mindennapi életből származik, és a mémhasználat érdekében rekontextualizálódik” (lásd Osterroth, 2015, 28. old).

Osterroth (2015, 31. old) a mémek felépítését a következőképpen mutatja be:



1. ábra: Az internetes mémek felépítése
Forrás: Osterroth, 2015, 31. old

Az ábra szerint bármilyen kép bármilyen szöveggel kombinálható. Ez lehetővé teszi a számtalan változat létrejöttét. Ez alapján a mémeket két fő típusra lehet osztani: az első típushoz tartoznak az ún. virals mémek, melyek formailag nem változnak meg. A második típus az ún. image macros, amelyekhez a szöveg-kép-alapú mémek tartoznak.

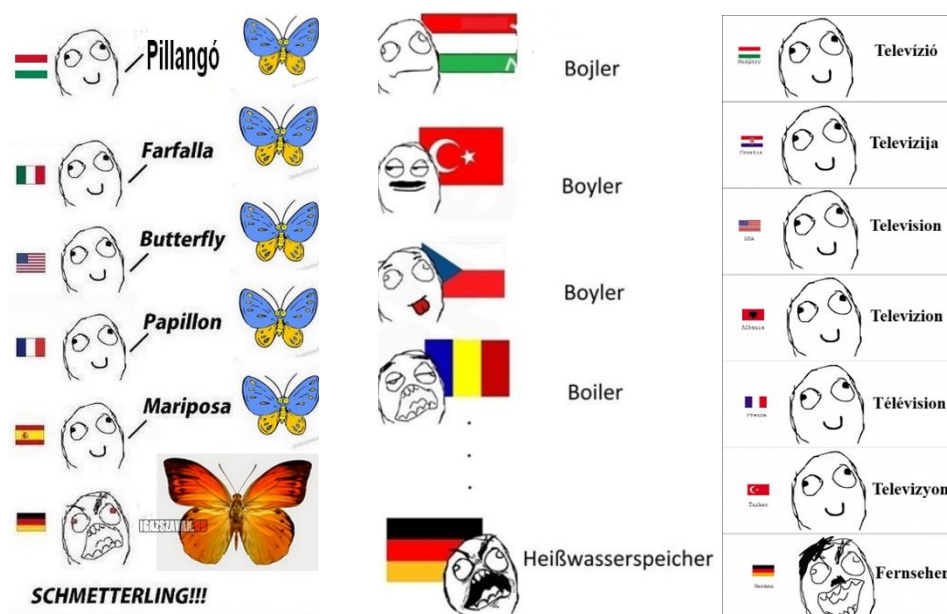
Egy image macro alapját bármi képezheti, lehet az egy híres személyiség, filmjelenet, mesefigura vagy az interneten elterjedt képkockák különböző videókból. A fenti példán egy állatos videóból kiragadott képkocka látható. A mém további részét képezi az első, nyitó nyelvi rész „Dieser Moment” [magy. *Az a pillanat*] és a második nyelvi részben pedig a mémben a csattanó vagy a csavar, „wenn dein Name im Unterricht fällt...” [magy. *amikor az órán elhangzik a neved...*].

A mémek különböző életszakaszokra bonthatóak. Osterroth (2020) a memetizáció folyamatát a következőképp írja le:

1. Intencionalizáció – A tartalomkészítő egy kép-szöveg kombinációt hoz létre egy erre alkalmas eszközzel, mint például a Meme Generator, abból a célból, hogy azt az interneten terjessze és ezáltal népszerűvé váljon.
2. Terjesztés – A mém eljut különböző felhasználókhoz, akik másolással vagy átszerkesztéssel tovább küldik más felhasználóknak.
3. Konvencionalizáció – A mém megjelenik a Web 2.0 platformjain, valamint az internetes felhasználók körében már elterjedt és megszokottá vált.
4. Variáció – Miután a mém elterjedt, különböző változatokban jelenik meg és párhuzamosan több variációban elterjed az internetes felhasználók által.

MÉM VÁLTOZATOK

Ahogy korábban is részletezve volt, a mémek különböző replikátorokon keresztül jönnek létre, ezért egy internetes mém számos változatban fordul elő. Erre példaként a „rage comic” mém változatai szolgálnak, melyek az interneten „Germans...” néven is elérhetőek. Ezekben a mémekben különböző nemzeti zászlók mellett egy-egy mosolygós arc látható, míg a mém csattanójánál egy dühös fej, vagyis az ún. „angry face” jelenik meg. A német zászlóhoz a dühös fej társul, ezzel kiemelve a nyelv sajátosságait és az ahhoz kapcsolódó sztereotípiákat. A humor forrása az, hogy a németet más nyelvekkel összehasonlítva érzékelteti jellegzetes szerkezetét és szókincsét, gyakran építve a nyelvhez kötődő sztereotípiákra.



2. ábra: Mém változatok

MÉMEK MINT DIDAKTIKAI ESZKÖZÖK

Az internetes mémek a fiatal generáció körében nagyon szépszerűek, elsősorban a humoros közlési módjuk miatt. Lehetővé teszik, hogy szinte bármilyen tartalmat humoros kontextusban közvetítsenek és ezáltal könnyebbé téve az információk befogadását. A mai generáció szinte minden nap találkozik mémekkel a közösségi média használata során, mivel ezek a vizuális tartalmak gyorsan terjednek a különböző platformokon és számos formában is megjelenhetnek.

A fiatal generáció, vagyis a „digitális bennszülöttek” már életük korai időszakában elsajátítják a digitális technológia használatát, mivel mindennapjaikat ezek az eszközök és platformok határozzák meg. Ahogy Prensky (2001, 1. old) is fogalmaz, „A mi tanulóink radikálisan megváltoztak. [...]”. Számukra az információ azonnali elérhetősége, az egyszerűség, valamint a komplex tartalmak leegyszerűsítése különösen fontos, mivel így gyorsabban megragadhatják az üzenetek lényegét. A felgyorsult világban, ahol az információáradat egyre nagyobb, ez a generáció gyakran nem rendelkezik elegendő idővel és türelemmel a hosszabb és részletes tartalmak feldolgozására. Ezt az igényt az internetes mémek kielégíthetik, mivel rövid, tömör és humoros formában közvetítik a komplex információkat.

Az internetes mémek előállítás is egyszerű, hiszen számos képszerkesztő alkalmazás, weboldal és különféle mémgenerátor áll rendelkezésre. Ilyen platformok például a www.imgflip.com és a www.memegenerator.hu, melyek lehetővé teszik a felhasználók számára, hogy saját tartalmakat hozzanak létre. Emellett léteznek olyan weboldalak is, mint a www.knowyourmeme.com, amelyek a mémek értelmezését segítik, így részletes információkat tudnak nyújtani azok eredetéről és jelentéséről.

A tanulmány következő fejezetei részletesen tárgyalják az internetes mémek német mint idegen nyelv tanórai felhasználásának lehetőségeit, különös tekintettel az országismereti témákra.

A MÉMEK AZ ORSZÁGISMERETI TARTALMAK KÖZVETÍTÉSÉBEN

Az Állami Oktatási Program egy országos szintű tantervi szabályozás, mely alapján az iskolák kialakítják az oktatási programjaikat. Az alábbi ábrán található a német mint idegen nyelvre kiadott terv B1 szinten, a középiskolás diákok számára.

FÄHIGKEIT 10 : « IN EINER ZUGESPITZEN SITUATION REAGIEREN » NIVEAU B1
Spôsobilost' č. 10 : „Reagovat' vo vyhrotenej situácii” Úroveň B1

Spôsobilosti	Funkcie	Aplikácia funkcie	Jazykové prostriedky	Jazykový register	Jazyková a interkulturná dimenzia
In einer zugespitzten Situation reagieren Reagovat' vo vyhrotenej situácii	Zorn und schlechte Laune ausdrücken Vyjadriť svoj hnev, zľú náladu	Das ist doch unerhört ! So eine Frechheit ! Lass mich in Ruhe ! Halt den Mund !	Rozkazovací spôsob	Komunikácia sa realizuje formou dialógu - výmena názorov, konfrontácia, ostrá výmena názorov, hádka, neformálny dialóg, alebo formou súvislého monológu – vyjadrenie aktuálnych pocitov, postojov, názorov, hnevu, rozhorčenia, ospravedlnenie.	Naučiť sa dôstojne vyjadriť zľú náladu a nespokojnosť.
	Auf Zorn und schlechte Laune eines anderen reagieren Reagovat' na hnev, zľú náladu niekoho iného	Beruhigen Sie sich, bitte ! Das wird sich doch regeln lassen. Hier werden wir Ordnung schaffen. Wir werden in dieser Sache eine Lösung finden.	Passivum Futurum	Typy textov: vtipy, karikatúry, texty o kultúrnom kontexte frankofónnych krajín, písomné dialógy, výmeny názorov, filmy.	Rozobrať vhodné reagovanie na vzniknuté situácie, ktoré sú nepríjemné, vyhrotené, rozdiely v reakciách na Slovensku a v cieľových krajinách.
	Beleidigen Urážať	Verschwinden Sie... Hören Sie mit diesem Quatsch auf! So einen Dummen muss man lange suchen. Sind Sie verrückt geworden ?	Passivum - perfektum		Spoločensky prístupné nadávky.
	Schimpfen Nadávať	Kommen Sie mir nicht mit diesen dummen Reden. Hauen Sie ab ! Gehen Sie mir aus dem Weg !			Rozumieť urážkam v cudzom jazyku a adekvátne vedieť reagovať na ne. Poznať situácie, gestá, témy, vtipy, ktoré môžu pôsobiť urážajúco, znevažujúco, výsmiešne v kultúrnom kontexte danej cieľovej krajiny a vedieť vyjadriť ospravedlnenie a rozhorčenie.

27

3. ábra: a Szlovák Állami Oktatási Programja a német nyelv B1 szintjén
Forrás: Štátny Pedagogický Ústav

A 10. témakör B1 szintjén a diákok alapvető kompetenciája, hogy kiélezett szituációkra reagáljanak. A nyelvi és interkulturális dimenziókban kiemelt figyelmet kap a gesztusok, szituációk és viccek értelmezése, valamint a sértő és gúnyos megjegyzések felismerése is. Ezért elengedhetetlen a kultúra ismerete. A mémek különösen alkalmasak a kritikus gondolkodás fejlesztésére, hiszen gyakran hordoznak nyelvi és kulturális jelentéseket is. Ezek a mémek gyakran a kulturális normák és elvárások hatására jönnek létre (Burgess, 2008), és csak azok válnak népszerűvé, amelyek legjobban reprezentálják a szociokulturális környezetet (Knobel & Lankshear, 2007; Shifman, 2012).

Thomas Veatch humorelmélete (1998) remek keretet biztosít a humor megértéséhez. Az elmélet Arisztotelész azon gondolatára épít, hogy a nevetés hibák következménye. Veatch arra is felhívja a figyelmet, hogy egy humoros szituáció nem mindenki számára lesz az. Ez az elmélet jól alkalmazható a mémek elemzésénél is, mivel kulturális különbségekre is építenek, melyek eltérő értelmezést és félreértést eredményezhetnek a befogadóktól, jelen esetben a

nyelvtanulóktól. A diákoknak tehát fontos, hogy felismerjék a különböző helyzeteket és eldöntsék, mikor lehet egy vicc vagy szituáció sértő, mivel ez éppen az interkulturális kompetenciájuk fejlődéséhez járul hozzá.

Level	Logic	Commitment	Perceiver		
			Gets it	Is offended	Sees humor
Level 1	not-V	none	no	no	no
Level 2	V and N	weak	yes	no	yes
Level 3	V and not-N	strong	yes	yes	no

4. ábra: Thomas Veatch humorelmélete (1998)

Forrás: Veatch, T. C., 1998, *A theory of humour*

A 4. ábrán Veatch háromszintű skálája látható, amely megmagyarázza, hogy hogyan érzékel egy szituációt három különböző ember. A skála két tényezőre épül: N (normál állapot) és V (normaszegés). A humor csak a skála második szintjén valósul meg, ahol Veatch szerint a két tényezőnek egyensúlyban kell lennie, hogy a humoros hatás bekövetkezzen. Az 1. szint jelöli azt a helyzetet, amikor a normaszegés észrevétlen marad, vagyis a résztvevők között maradnak. A 3. szinten pedig a túlzott normaszegés jön létre, miszerint az emberekből sértettséget és felháborodást válthat ki egy humor. A helyzet nagy arányban függ a résztvevők beállítottságától, valamint az egyéni erkölcsi érzékenységtől.

KUTATÁS MÓDSZERTANA

Napjainkban az internetes platformok gyors változása jelentős hatást gyakorol a felhasználói szokásokra és a digitális kommunikáció formáira. A Facebook, YouTube és Twitter, amelyek korábban a közösségi média középpontjában álltak, mára fokozatosan a háttérbe szorulnak és a TikTok veszi át a helyüket. A TikTok eredetileg a Musical.ly és a Douyin platformokból fejlődött ki, melyek főként rövid, tánc-és zenei videók megosztására szolgáltak. Az alkalmazások egyesülése és a platform fejlődése lehetővé tette a tartalomkészítők számára, hogy sokkalta változatosabb formában fejezzék ki a kreativitásukat. A társadalom elszigetelődött a különböző járványügyi korlátozások miatt a 2020-as koronavírus-járvány idején. Az emberek a közösségi média platformjai iránti kereslete megnőtt és ezért a TikTok számára egy jó alkalom adódott arra, hogy globálisan elterjedjen. 2021-re a legnépszerűbb alkalmazássá vált², hiszen újabbnál újabb fejlesztéseken is átesett.

A TikTok növekedése és fejlesztése során egyre hosszabb videók megosztására lett képes. Az eredetileg 15-30 másodperces videók idővel 3 percesre, majd végül akár 1 órás tartalmakra is bővültek. A kreatív eszköztár egyre vonzóbbá teszi a platformot, hiszen a különböző effektekkel lehet bővíteni a videókat, ezért a TikTok tartalmi is sokszínűvé válnak: Mára már nem csak táncos-zenés videókat lehet találni, hanem például ismeretterjesztő, oktatási, szórakoztató és humoros tartalmakat is.

A kutatás 2024 augusztusában a TikTok platformon megjelenő, német nyelvterületekhez kapcsolódó mémek elemzésére összpontosított. Ebben az időszakban a videókeresések során a következő kulcsszavak kerültek felhasználásra: „deutsche memes,” „german memes,” „living in germany,” „austrian memes,” „österreichische memes” és „living in austria”. A találatok véletlenszerűen kiválasztása után az elemzés és kategorizálás alapján megállapítható,

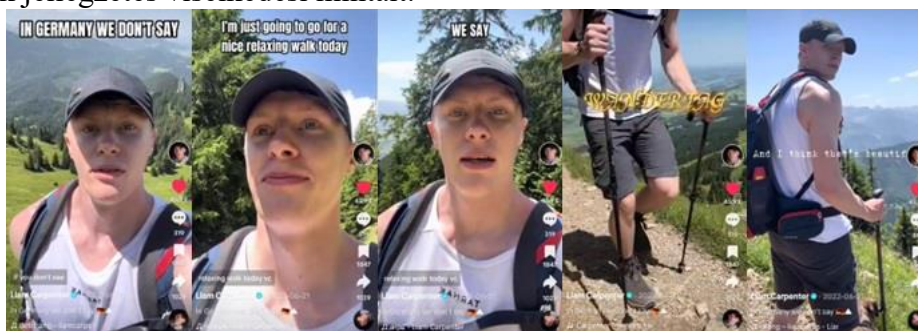
² <https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/tiktok-surpasses-google-popular-website-year-new-data-suggests-rcna9648> (2024. 09. 10.)

hogy a TikTokon a mémek nem csak hagyományos, statikus kép- és szövegalapú formában fordulnak elő, hanem dinamikus, videós tartalomként is megjelennek.

A kutatás során két felhasználó videói kerültek mélyebb megvizsgálásra, név szerint liamcarps és austriankiwi. Mindkét esetben dinamikus tartalmak figyelhetők meg. Az alábbiakban a két esettanulmány eredményei kerülnek bemutatásra.

ESETTANULMÁNY 1

Liam Carpenter (@liamcarps), Angliából származik, és immár egy évtizede él Németországban. Carpenter Németországba költözését a sportkarrierje motiválta, végül azonban a német partnerével való kapcsolata miatt döntött úgy, hogy Németországban telepedik le. TikTok-videóival vált ismertté, ahol a Németországban szerzett tapasztalatait mutatja be, melyeket gyakran a kultúrsokk és a beilleszkedési nehézségek inspiráltak. Humorának forrása a két kultúra, a német és az angol kultúra közötti különbségek, valamint a TikTok népszerű mém-trendjei, mint például a „Living in Germany be like...” és a „In Germany we don't say...”. Csatornáján Carpenter különféle sztereotipikus karaktereket személyesít meg, mint például az angol turistát, a német kasszást vagy nyugdíjast, így ábrázolva a német társadalom különböző rétegeit és azok jellegzetes viselkedési mintáit.



5. ábra: Liam Carpenter és a „In Germany we don't say” mém-trend a TikTokon
Forrás: Liam Carpenter, <https://vm.tiktok.com/ZGeofhh5U/> (2024. 09. 09.)

Az 5. ábrán bemutatott TikTok-trend elemzése során Carpenter az „In Germany we don't say” című mém segítségével ismerteti a németországi szokásokat, ezúttal a túrázással kapcsolatban. A videó narratívája a német „Wandertag” kifejezésre épül:

1. *In Germany we don't say* [magy.: Németországban nem azt mondjuk, hogy]
2. *I'm just going to go for a nice relaxing walk today* [magy.: Ma csak elmegyek egy pihentető sétára]
3. *We say* [magy.: Mi azt mondjuk, hogy]
4. „Wandertag” [magy.: Túranap]
5. *And I think that's beautiful* [magy.: És azt gondolom, hogy ez gyönyörű]

A „Wandertag” kifejezés a német hegységvidéki környezetben van bemutatva, ami hitelesen összekapcsolja a kifejezést a tájjal.

A TikTok felhasználó angol nyelvű tartalomgyártása lehetővé teszi, hogy nemzetközi szinten, több felhasználóhoz is eljussanak a videói és ez által más nézők is megismerhessék Németországot. A különböző országokból származó nézők számára is hasznos, hiszen új kifejezéseket és kulturális, sztereotipikus jellegzetességeket ismerhetnek meg.

ESETTANULMÁNY 2

Jonny Balchin, aki 5 évvel ezelőtt költözött Új-Zélandról Ausztriába, a TikTokon keresztül humoros videók formájában ismerteti meg követőivel az osztrák kultúrát és szokásokat.

Balchin Kambodzsában ismerkedett meg osztrák partnerével, majd végül neki köszönhetően döntött úgy, hogy Európába költözik. Videóiban a külföldiek szemszögéből mutatja be az osztrák kultúrát és társadalmat. Szívesen ábrázolja humoros módon azokat a szituációkat és nyelvi nehézségeket, amelyekkel az Ausztriába költözése után szembesült.

Balchin tartalmai között az osztrák német nyelvjárás bemutatása is szerepel, melyet gyakran humoros és sztereotipikus helyzeteken keresztül mutat be. Videóiban többféle karaktert alakít, mint például az osztrák barátokat, nagymamákat, vagy éppen a német nyelvtanárokat, ezzel színesítve és még szórakoztatóbbá téve a bemutatott helyzeteket.

Videóiban gyakran alkalmazza a különböző mém-trendeket, így tartalmi széles közönséghez jutnak el. Külön említést érdemelnek a POV (Point of View) típusú mém videói, amelyekben saját tapasztalatait és élethelyzeteit mutatja be. Ezek a szituációk – egy nem osztrák szemszögéből – gyakran kínosak, meglepőek vagy éppen humorosak, ezáltal a nézők könnyebben azonosulhatnak velük. Emellett fontos megjegyezni, hogy a videói német és angol felirattal is elérhetőek, ami elősegíti a tartalmak szélesebb körű megértését.

Az 6. ábrán Balchin egy tipikus osztrák kifejezést mutat be:



6. ábra: Egy turista és a „Mahlzeit” kifejezéssel való találkozása
Forrás: austriankiwi, <https://vm.tiktok.com/ZGeofB2Gq/> (2024. 09. 09.)

Példaként említendő az egyik POV mémje, amelyben humoros formában mutatja be, hogyan értelmezik a külföldiek a „Mahlzeit” kifejezést. Ez az osztrák kultúrában széles körben elterjedt üdvözlési forma, amelyet az emberek étkezéstől függetlenül használnak ebéd-időben. Balchin humorosan érzékelteti a kulturális különbséget, hiszen míg Ausztriában ez a mindennapi köszönés része, addig az ő származási kultúrájában egy ilyen üdvözlés szokatlan-nak tűnik.

A videóban az osztrák kultúra mind vizuálisan, mind pedig nyelvileg megjelenik. Az 1. képen egy tipikus osztrák pincér látható, aki éppen jó étvágyat kíván a „Mahlzeit” kifejezéssel. A 2. képen Balchin udvariasan megköszöni a jókívánságot saját magát megtestesítve. A 3., 4. és az 5. képeken különböző osztrák karakterek jelennek meg. Külön említést érdemel az 5. kép, ahol Balchin a tóparton ülve találkozik helyi lakossal, aki dialektusban, a „Moizeit” kifejezéssel köszön neki. A zárójelenetben, a 6. képkockán jelenik meg a humoros csattanó, amely a kultúrsokkot érzékelteti: „Na, das ist ein bisschen zu viel, oder?” [magy.: Na, ez egy kicsit túl sok, nemde?]. Ez egy ironikus reflexió arra, hogy egy egyszerű ebédidő alatt ugyanazt a jókívánságot több személytől is megkapta.

A két esettanulmány értékes audiovizuális anyagokkal rendelkezik, amelyek a tanulási folyamat során is jól hasznosíthatók. A két TikTok-felhasználó hitelesen, ugyanakkor suorakoztató módon mutatja be a német nyelvterületek mindennapjait és sztereotípiáit, különösen a külföldiek szemszögéből. A vizuális elemek – például a különböző karakterek megismerésének és a feliratok – nemcsak vonzóbbá teszik a tartalmakat, hanem megkönnyítik azok megértését is. Ennek köszönhetően ezek az audiovizuális anyagok hatékony segédeszközzé válhatnak a nyelvtanulásban, mivel hitelesen, autentikusan ábrázolják a német nyelvterületek nyelvét és kultúráját.

MÉM-VIDEÓK INTEGRÁLÁSA A TANÓRÁBA

Az előző fejezetekben áttekintésre kerültek a két esettanulmány mém-videói, valamint a mai generáció jellemző tulajdonságai. Ennek alapján egy minta-óraterv került kidolgozásra, amely javaslatokat tartalmaz arra vonatkozóan, hogy hogyan lehetne a mémeket integrálni a német mint idegen nyelvi órákba:

Tanítási óra témája	Idő	Szint
Német nyelvterületek kultúrája	45 perc	B1/B2

Célok: A diákok megismerkednek a német nyelvterületeken belüli kulturális különbségekkel és összehasonlítják a saját országukban megjelenő szokásokkal.

Segédanyagok: számítógép, hangfalak, projektor, mobiltelefon, tábla, táblafilc, weboldalak:

<https://memesgenerator.hu>; <https://knowyourmeme.com>, mém videó linkje:

<https://www.tiktok.com/@austriankiwi/video/7171074457170087173?r=1&t=8paLzZA78Xx>

1. Fázis - Brainstorming	
Célok	Bevezetni az óra témáját, felhívni a figyelmet a kulturális különbségekre, különös tekintettel a német nyelvterületek és Szlovákia köszönési formáira.
Segédeszközök	Tábla, táblafilc
Tevékenység leírása	A tanár bevezeti az órát és ismerteti a céljait. A tanár a diákoknak elmondja az első feladatot: gyűjtsenek párban köszönési formákat a német nyelvterületekről és Szlovákiából. A diákok felolvassák a gyűjtött köszönési formákat, amelyeket a tanár felír a táblára. Végül közösen átbeszéljük, hogy milyen hasonlóságok vagy eltérések fedezhetők fel a két országban használatos köszönések között.
Szociális formák	Páros-és osztálymunka
Idő	10 perc

2. Fázis – Mém videó bemutatása	
Célok	Bemutatni az osztrák „Mahlzeit” köszönést a mém videóval, majd értelmezni és megvitatni az osztrák kultúrát.
Segédeszközök	Számítógép, projektor, hangfalak, mém videó linkje: https://www.tiktok.com/@austriankiwi/video/7171074457170087173?r=1&t=8paLzZA78Xx
Tevékenység leírása	A tanár kivetíti a mém videót, majd megkérdezi a diákokat, hogy ki értette meg az üzenetét. Ezután a tanár ismerteti az osztrák „Mahlzeit” kifejezést és megkérdezi, hogy Szlovákiában van-e hasonló kifejezés. A tanár

	újra lejátssza a mém videót és újra megkérdezi, hogy értik-e a diákok a mém videó üzenetét.
Szociális formák	Osztálymunka
Idő	10-15 perc

3. Fázis – Saját mémek készítése	
Célok	Az osztrák „Mahlzeit” kifejezés feldolgozása és az osztrák-német kultúra ismeretének elmélyítése. Digitális kompetencia és kooperációs készségek fejlesztése.
Segédeszközök	Mobiltelefon/számítógép, mém generátor: https://memesgenerator.hu és mém-ismertető oldal: https://knowyourmeme.com
Tevékenység leírása	A tanár csoportokra osztja a diákokat majd ismerteti a szituációs feladatot: A diákok először látogatnak el Ausztriába és épp ebédelő van. Az utcán az emberek így köszönnek nekik. Milyen reakciót vált ez ki belőlük? Mutassák be mémek segítségével!
Szociális formák	Csoportmunka
Idő	10-15 perc

4. Fázis - Az elkészített mémek bemutatása	
Célok	Az osztrák szokások és kifejezések elmélyítése. Nyelvi készségek fejlesztése.
Segédeszközök	Számítógép/telefon, projektor
Tevékenység leírása	A tanár megkéri a csoportokat, hogy mutassák be az elkészült mémeket és közösen vitassák meg.
Szociális formák	Csoport- és osztálymunka
Idő	10 perc

Az 1. fázisban, a „brainstorming” feladat célja, hogy megteremtse az óra témájának alapját, a tanulók előzetes tudására építve, miközben aktivizálja a tanulók már meglévő ismereteit a saját országuk és a német nyelvterületek köszönési formáiról. Az osztály- és párosmunka elősegíti a kooperatív tanulást, valamint arra is lehetőséget ad, hogy mindenki aktívan részt vegyen a feladat megoldása során. A közös megbeszélés egy kontextust ad az óra további részének is, így a tanulók könnyebben kapcsolódhatnak az óra következő feladataihoz.

A 2. fázisban a „Mahlzeit” kifejezés bemutatása következik. A tanár egy humoros és autentikus TikTok mémvideót mutat be az osztálynak (lásd 6. ábra). Ebben a fázisban kap értelmet Veatch (1998) humorelmélete: a tanár megfigyelheti, hogy a tanulók közül ki érti a mém humorát, illetve ki ismeri már korábban a „Mahlzeit” kifejezést. A videó kétszeri megtekintése biztosítja, hogy a diákok először spontán, majd a második megtekintés után, a háttér-információk birtokában is értelmezzék a látottakat.

A 3. fázis az óra interaktív és a legkreatívabb szakasza. Itt a tanulók a digitális kompetenciájukat felhasználhatják, hiszen saját mémeket készítenek okoseszközeik (okostelefon, tablet, számítógép) segítségével. A szituáció megadása kulcsfontosságú, mivel egy konkrét élethelyzetet teremt, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók célnyelvi ismereteiket valós kontextusban alkalmazzák. A feladat nemcsak a nyelvtudás gyakorlását támogatja, hanem ösztönzi a kulturális különbségekre való reflektálást is. A mémek elkészítése során tehát a tanulók fejleszthetik nyelvi és országismereti tudásukat, miközben a kooperációs készségeik is fejlődhetnek.

A 4., tehát az utolsó fázis célja, hogy a nyelvi készségeket fejlessze, hiszen a tanulók a célnyelven kell bemutatniuk az elkészített mémeket. Az osztályszintű diszkusszió hozzájárul a

tanulók kommunikációs készségeinek fejlesztéséhez, továbbá segíti a célnyelv kultúrájának megismerését is. A feladat lezárása pedig a tanárnak lehetőséget ad arra, hogy összegezze a tanultakat és visszacsatolást adjon a diákok órai munkájára.

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány célja az internetes mémek didaktikai alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata a német mint idegen nyelv óráin. A fogalommeghatározások után részletesen bemutatásra kerültek a mémek működési mechanizmusai, változatai és jellemzői. Ezt követően két esettanulmány keretében két TikTok-felhasználó mém alapú videóit lettek megvizsgálva, kiemelve azok országismereti tartalmait és kulturális jelentőségeit. A tanulmány végső szakaszában az így nyert eredményekre alapozva a mémek német nyelvi órákon való felhasználásának lehetőségei kerültek részletes elemzésre egy minta-óraterv által.

A kutatás során elért eredmények alapján a következő következtetések vonhatók le:

- a) A mémek humoros formában közvetítenek tartalmakat, ami hozzájárulhat a tantermi stressz csökkentéséhez is, így elősegítve a hatékonyabb tanulást;
- b) A mémek alkalmasak a kritikai gondolkodás fejlesztésére is, hiszen az interkulturális kontextusban a tanulónak meg kell érteniük az adott mém jelentését. Ez egyaránt fejleszti a kulturális kompetenciát, valamint a nyelvi készségeket is;
- c) A diákok, mint „digitális bennszülöttek”, rendelkeznek olyan szükséges eszközökkel, melyek a mémek készítéséhez elengedhetetlenek: okoseszközök, internetkapcsolat és különböző mémgenerátorok;
- d) A mémek lehetővé teszik, hogy a diákok kreatív módon reagáljanak egyes adott szituációkra, mely a kreativitást fejleszti, hiszen a tanult tartalmakat a saját ötleteikkel kombinálhatják. Ezen kívül pedig, a csoportos és páros feladatok révén a kooperációs készségük is fejlődhet, és így megtanulhatnak hatékonyabban együttműködni osztálytársaikkal;

Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a felsorolt szempontoknak hátrányos oldalai is vannak, melyeket célszerű figyelembe venni:

- a) A tanárok és a diákok eltérő IKT ismeretekkel rendelkezhetnek, ami kihívásokat eredményezhetnek a tanórákon. A tanár-diák közötti eltérő IKT-ismeretek nagy részben a generációs szakadéknak köszönhető. Ugyanakkor előfordulhatnak különbségek a tanár-tanár, illetve a diák-diák közötti IKT ismeretek szintjében, mivel nem mindenki rendelkezik azonos digitális készségekkel;
- b) Előfordulhat, hogy az iskolák sok esetben nincsenek megfelelően felkészülve az IKT-alapú nyelvórák lebonyolítására, mivel az okoseszközök és a stabil internetkapcsolat hiánya jelentős akadályt jelent;
- c) A humoros tartalmak alkalmazása során kiemelten fontos a tantermi fegyelem fenntartása, mivel fennáll a veszélye, hogy az óra eltér eredeti céljától, és az oktatás könnyedén szórakozássá alakulhat;
- d) A kutatás során számos mém került megvizsgálásra, azonban nem mindegyik alkalmas tanórai felhasználásra. A tanároknak alaposan át kell tekinteniük a rendelkezésre álló mémeket, és ki kell választaniuk azokat, amelyek leginkább megfelelnek az óra céljainak és a tanulók nyelvi szintjének.

A tanulmány rámutat arra, hogy a mém-alapú tananyagok hatékony és szórakoztató elemei lehetnek a nyelvóráknak, feltéve, hogy a pedagógusok körültekintően válogatják össze az alkalmazott tartalmakat. Így nemcsak a diákok érdeklődését őrizhetik meg, hanem hozzájárulhatnak az interkulturális ismeretek bővítéséhez és a nyelvi készségek fejlesztéséhez is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Austriankiwi, (2024. 09. 09.) <https://vm.tiktok.com/ZGeofB2Gq/>
- [2] Blackmore, S. (1999). *The Meme Machine*. Oxford University Press.
- [3] Burgess, J. (2008). All your chocolate rain are belong to us? In G. Lovink & S. Niederer (Eds.), *Video vortex reader: Responses to YouTube* (pp. 101-109). Amsterdam: Institute of Network Cultures. <https://doi.org/10.5130/978-0-9872369-9-9.e>
- [4] Davison, P. (2012). The language of internet memes. *The social media reader*, 120–134.
- [5] Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford University Press.
- [6] DeGroot, J. M., & Coy, H. (2014). I don't always look at memes, but when I do, it's for a class": Using Memes to Demonstrate Language Rules. *Discourse: The Journal of the SCASD*, 1(11), 69–73.
- [7] Harshavardhan, V., Wilson, D. D., & Kumar, M. V. (2019). Humour Discourse in Internet Memes: An Aid in ESL Classrooms. *Asia Pacific Media Educator* 29(1), 41–53. <https://doi.org/10.1177/1326365X19842023>
- [8] Imgflip. (2024. 09. 10.) <https://imgflip.com>
- [9] Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 199-227). Peter Lang.
- [10] Know Your Meme. (2024. 09. 10.) <https://knowyourmeme.com>
- [11] Liam Carpenter, (2024. 09. 09.) <https://vm.tiktok.com/ZGeofhh5U/>
- [12] Marymee, K. B. (2021). Using Memes as Educational Vectors: Analyzing Understanding Amongst College Students in Introductory Organic Chemistry. *University of California, Riverside*. https://escholarship.org/content/qt5vp9z5ds/qt5vp9z5ds_noSplash_53a14713313913656b72d406d6f4737e.pdf (2024. 09. 09.)
- [13] Memes Generator. (2024. 09. 10.) <https://memesgenerator.hu>
- [14] Mészáros, A. (2018). A Web 2.0 mint tudásközvetítési környezet a fordításban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*; 13(2), 42–54.
- [15] Mutua, M., & Mwangi, W. (2023). Multimedia Integration of Mathematical Internet Memes into Mathematics Classrooms in Secondary School Curriculum. *International Journal of Membrane Science and Technology* 10(1), 973–987. <http://dx.doi.org/10.15379/ijmst.v10i1.2691>
- [16] Osterroth, A. (2015). Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE*. 22, 26– 46.
- [17] Osterroth, A. (2020). Internet-Memes als multimodale Sprechakte in öffentlichen Diskursen anhand von Beispielen aus Antwortthreads von @realDonaldTrump. *Linguistik online* 101(1), 115-137. <http://dx.doi.org/10.13092/lo.101.6680>
- [18] Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- [19] Shifman, L. (2012). Anatomy of a YouTube meme. *New Media & Society*, 14(2), 187-203. <https://doi.org/10.1177/1461444811412160>
- [20] Shifman, L. (2014). *Meme, Kunst und Politik im digitalen Zeitalter*. Suhrkamp.
- [21] Štátny pedagogický ústav. (). Štátny vzdelávací program: Nemecký jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) príloha ISCED 3, úroveň B1. (2024. 09. 06.) <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/nemecky-jazyk-b1-titul.pdf>
- [22] Tarisayi, K. S. (2024). Memetized Learning: How Humor-Infused Stories Can Engage Geography Students in the Digital Age. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 4(2). 113–120. <https://doi.org/10.17509/ijert.v4i2.60751>

- [23] Veatch, T. C. (1998). A theory of humour. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11(2), 161–215.
- [24] Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 1–23. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070013>
- [25] Wiggins, B. E., & Bowers, G. B. (2014). Memes as genre: A structurational analysis of the memescape. *New Media & Society*, 17(11), 1886-1906 <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>
- [26] Zhang, J. (2009). Toward a creative social web for learners and teachers. *Educational Researcher* 38(4), 274–279. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336674>

EGY KOMPLEX SZAKNYELVI VIZSGA TAPASZTALATAI A FELSŐOKTATÁSBAN

Eszter VALNERNÉ TÖRÖK¹ – Tímea LÁZÁR² – Zita HAJDU³ – János FARKAS⁴

ABSTRACT

EXPERIENCE OF A COMPLEX PROFESSIONAL LANGUAGE EXAM IN HIGHER EDUCATION

In 2022, the Hungarian government abolished the B2 level language exam requirement as a precondition for graduation. Since 2022 Hungarian universities have had the right to prescribe the professional language requisites for their students, and the universities must provide the relevant professional language training. Our faculty has introduced a language proficiency test for all majors to measure students' language proficiency. The staff of the Language Centre developed the examination system, the type of tasks and the requirements. The development of the examination, the experience and results of our work and the first examination period of the specialised language examination are reported in the following paper. We used SPSS for Windows statistical software 23.0 to analyse the data and attempted to measure significant statistical correlations.

KEYWORDS

complex professional language exam, higher education, statistical analyses, performance evaluation, written exam tasks

BEVEZETÉS

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kara (DE GTK) kiemelten fontosnak tartja, hogy hallgatóinak lehetőséget biztosítson a versenyképes szaknyelvi tudás elsajátítására. A GTK-n működő Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Központ a nyelvoktatásban nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a munkaerőpiac igényeit kielégítő, célorientált szaknyelvi ismeretekkel lássa el a hallgatókat, ezáltal növelje versenyképességüket és érvényesülési lehetőségeiket a munka világában, valamint felkészítse őket a diploma megszerzéséhez szükséges szaknyelvi szigorlatra. Célunk elősegíteni, hogy hallgatóink magas szintű szakmai nyelvtudásuknak köszönhetően jobb esélyekkel induljanak a munkaerőpiacon, valamint a nemzetközi üzleti életben és munkahelyi környezetben egyaránt sikeresen használják nyelvtudásukat.

A hatékonyabb nyelvtanulás érdekében hallgatóinkat tanulmányaik első szaknyelvi szemeszterében nyelvtudásuk alapján szintenként csoportokba osztjuk. A nyelvi szintfelmérő a középszintű érettségi szintjének megfelelő tudást mér.

¹ Valnerné Török Eszter központvezető, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Központ, torok.eszter@econ.unideb.hu

² Dr. Lázár Tímea adjunktus, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Központ, lazar.timea@econ.unideb.hu

³ Dr. Hajdu Zita adjunktus, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Központ, hajdu.zita@econ.unideb.hu

⁴ Dr. Farkas János adjunktus, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Központ, farkas.janos@econ.unideb.hu

Az alapképzésben hallgatóink a legtöbb szakon három féléven keresztül tanulják a szakmai idegen nyelvet, és a nyelvtanulást szaknyelvi szigorlattal zárják a harmadik szaknyelvi félév végén. Választható nyelvek az angol és a német.

A Nemzetközi gazdálkodás és Turizmus-vendéglátás szakon tanuló hallgatók két idegen nyelvet tanulnak. Az első nyelv esetében két féléven keresztül tanulnak szaknyelvet heti négy órában, és a második félév nyelvi szigorlattal zárul. A választható idegennyelvek ebben a két félévben: angol és német nyelv. A második (kevesebb ideig tanult) idegen nyelvet három féléven keresztül tanulják még intenzívebb formában, heti hat órában. A harmadik nyelvi félév végén ebből a nyelvből is szaknyelvi szigorlatot kell tenni. Második nyelvként választható nyelvek: angol, francia, német, orosz, olasz, spanyol (utóbbi kettő csak haladó szinten).

A két szaknyelv eredményes elsajátítása érdekében így minden Nemzetközi gazdálkodás és Turizmus-vendéglátás szakon tanuló hallgató öt féléven keresztül vesz részt szaknyelvi képzésben. A nyelvi szigorlat a B2 szintű szaknyelvi vizsga szintjének megfelelő komplex vizsga, amely írásbeli és szóbeli részből áll.

VÁLTOZÁSOK A FELSOÓKTATÁSBAN A SZAKNYELVI KÖVETELMÉNYEK TEKINTETÉBEN

2022 végén a kormány a felsőoktatási törvény módosításával azt a döntést hozta, hogy Magyarországon a felsőfokú diploma megszerzésének nem lesz feltétele a B2 szintű nyelvvizsga. A módosított felsőoktatási törvény értelmében az egyetemnek biztosítania kell a szaknyelvvizsgát a hallgatók részére, de az intézmény maga dönt arról, hogy milyen mérést alkalmaz és milyen szaknyelvi vizsgakövetelményt állít a hallgatóval szemben. A felsőoktatási intézmény a törvénymódosítás szerint a képzési programjában határozza meg, hogy milyen nyelvi követelményeket támaszt a hallgatókkal szemben a diploma megszerzéséhez. A 2022. évi LIX. törvénymódosításban (<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2200059.TV>) pontosan ez olvasható:

„37. § Az Nftv. a következő 49/A. §-sal egészül ki:

„49/A. § A felsőoktatási intézmény gondoskodik az adott szakon szerorzhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismeretek oktatásáról, a tanterv részeként biztosítja a feltételeket ahhoz, hogy a hallgató megszerezhesse a tantervben meghatározott, az adott szakon szerorzhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismereteket. A felsőoktatási intézmény a tantervben foglaltak szerint biztosítja a tudásmérés lehetőségét a hallgató részére és értékeli az idegen szaknyelvi ismeretek megszerzését. A felsőoktatási intézmény a tantervben meghatározhat az idegen szaknyelvi ismeretként elfogadható államilag elismert nyelvvizsgát vagy más nyelvtudásmérést.”

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kara a törvénymódosítás után azt a döntést hozta, hogy a hallgatók szaknyelvi tudásának mérésére szaknyelvi szigorlatot vezet be minden szakon. Ez a komplex vizsga a vizsgakövetelmények sikeres teljesítése érdekében még erősebben motiválja a GTK hallgatóit a szaknyelv tanulására és a szaknyelvi kommunikációs képességeik fejlesztésére. A szaknyelvi szigorlat átfogó, szintetizáló szakmai ismereteket számon kérő vizsga, melynek mindig van írásbeli és szóbeli része is. A vizsgarendszer kidolgozása, a feladattípusok és a követelményrendszer meghatározása a Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Központ munkatársainak feladata volt. Ez a nagy szakmai kihívást jelentő feladat egy hosszú munkafolyamat kezdetét jelentette, alapos előkészítéssel, műhelymunkával, számos szakmai értekezlettel, melynek eredményeként a 2024. május-júniusi vizsgaidőszakban hallgatóink az első szaknyelvi szigorlatokat teljesítették. A vizsga kidolgozásáról, a munkánk, valamint az első szaknyelvi szigorlati vizsgaidőszak tapasztalatairól és első eredményeiről számolunk be az alábbi tanulmányban.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A munkafolyamat első lépéseként áttekintettük a szaknyelvi mérés és vizsgáztatás témájához kapcsolódó aktuális szakirodalmat annak érdekében, hogy egy minél sokrétűbb és objektíven mérő feladatsort állítsunk össze.

Csépes (2022) szerint a nyelvtudásmérés és -értékelés olyan tevékenységek, amelyek célja a nyelvi készségek és kompetenciák szintjének meghatározása. Ezek a tevékenységek feltételezik a nyelvtanítást és -tanulást, és a mérés fókuszában álló nyelvtudás konstrukciójának definiálását. A nyelvi tesztelés története több szakaszra osztható, ahol mindegyik szakaszban megfigyelhető a nyelvtudás, nyelvtanítás és nyelvtudásmérés kölcsönhatása. Nyelvtudásmérés során olyan kihívással találkozhatunk, mint például a minősítő és fejlesztő értékelés közötti különbségtétel. Míg a minősítő értékelés a tanulók teljesítményének hierarchikus megítélésére koncentrál, a fejlesztő értékelés a tanulók egyéni fejlődését támogatja.

Az idegen nyelvi tudás fejlesztése és tesztelése a felsőoktatásban szerves része a hallgatók képzésének, állapítja meg Csizmadia (2024). Ez biztosítja számukra a szükséges nyelvi kompetenciákat a szakmai és akadémiai célok eléréséhez. Az olvasás és szövegértés kulcsfontosságú az egyetemi tanulmányok során, azonban a hallgatók gyakran nem rendelkeznek ezen készségekkel, különösen idegen nyelvű szövegek esetében.

Az olvasás anyanyelven és idegen nyelven is az egyik legnehezebben fejleszthető képesség, mivel az olvasónak különböző készségek és képességek kombinációival kell rendelkeznie ahhoz, hogy megfelelően elsajátíthassa (Tánczikné Varga, 2016).

Trace (2020) olvasatában a megfelelő olvasási készség esetén az olvasó képes mind a helyi (bottom-up), mind a globális (top-down) értelmezést hasznosítani, így érteni fogja az információkat több szinten is. Továbbá Brunfaut és szerzőtársai (2021) szerint a szövegértés a felszíni, a szöveg- és a helyzeti modell szintjén történő feldolgozást foglalja magában, amelyet a szöveg koherenciája és az olvasó háttértudása befolyásol. A szövegértési tesztek épp ezért fontosak, hiszen lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy felmérjék a tanulók szövegértési képességeit, azonosítsák a fejlesztendő területeket, és megfelelő stratégiákat javasoljanak az olvasási készségek javítása érdekében (Habók et al., 2018).

Az olvasási készségek és szövegértés fejlesztésére különféle módszerek és feladatok alkalmazhatók, amelyek elősegítik a szókincs, a nyelvtan és a szövegértés javulását. Néhány hatékonyan használható feladat lehet a hiányzó szavak kiegészítése a szövegben, vagy kérdésekre adott válaszlehetőségek közül a helyes kiválasztása (Csizmadia, 2024). Amikor a hallgatóknak lyukas szöveget kell kitölteniük, akkor jól meg lehet állapítani, hogy mennyire értik a szöveg egységét és kohézióját. Egy másik feladattípus esetében, amikor több válaszlehetőség közül kell kiválasztaniuk a megfelelőt, akkor jól felmérhető, hogy milyen mértékben értik a szöveg főbb üzenetét, a szókincsét, valamint a részleteit (Bojovic, 2010). Tehát a Cloze Test olyan feladattípus, ahol egy szövegből szisztematikusan ki lettek véve szavak. Jól használható arra, hogy megállapítsuk, a kitöltő mennyire tudja a kontextust értelmezni. Hatékonyan lehet velük mérni az átfogó nyelvtudást, kimutatható vele a résztvevő szókincse, nyelvtani tudása és íráskészsége (Chae & Shin, 2015). A Cloze Test képes a vizsgázók azon képességét felmérni, amely a top-down információk feldolgozásáért felelős, valamint azt, hogy milyen mértékben tudnak főbb gondolatmeneteket felfedezni a szövegben (Trace, 2020).

A több választási lehetőség kérdés komplexitása miatt a kitöltő nem támaszkodhat csupán ismerős dolgokra úgy, mint eldöntendő kérdéseknél, ami alátámasztja a feladattípus alkalmazásának hatékonyságát (Ozuru et al., 2013).

A hatékony íráskészség elengedhetetlen a tanulmányokban való előre haladáshoz, illetve a sikeres szaknyelvhasználathoz a munka világában. Jelentős szerepet játszik például az üzleti kommunikációban, szerződésekben, és más dokumentumok létrehozása esetén. Az írás-

készség fejlesztése a tanulmányok során kulcsfontosságú. Hatékony oktatási stratégiák és megfelelő kiértékelési módszerek szükségesek ahhoz, hogy a hallgatók fejlődése biztosítva legyen (Shabani & Panahi, 2020).

A KOMPLEX VIZSGA FELADATAI A GTK-N

A szakirodalmi tapasztalatokat felhasználva feladatfejlesztő munkacsoportunk arra a következtetésre jutott, hogy az írásbeli szaknyelvi szigorlaton a globális szövegértést mérő több válaszlehetőséget felkínáló olvasásértési feladatot, és elsősorban a szövegkohézióra, valamint a szaknyelvi szókincsre és nyelvhelyességre fókuszáló Cloze Test feladattípust alkalmazza a szaknyelvi szigorlat olvasásértési részében. Az írásbeli feladatsor másik lényeges eleme a hallgatók íráskészségét vizsgáló üzleti levél.

Az írásbeli vizsga időtartama 90 perc (60 perc az első két feladatra, 30 perc az íráskészség feladatra). Az írásbeli vizsga részei végül a következő feladatok:

1. Szakmai témához kapcsolódó szövegértés: 20 pont
2. Lyukas szöveg (Cloze Test): 20 pont
3. Üzleti levél/e-mail/beszámoló: 20 pont

Az írásbeli feladatrész eredménye így összesen 60 pont. Sikeres írásbeli vizsgához 60%-ot kell teljesíteni.

A Cloze Test esetében az első írásbeli vizsgák tapasztalatai alapján módosítottunk a feladaton, mert a rendelkezésre álló időkeretben a 20 item beillesztése a szövegbe túlságosan nehéz feladatnak bizonyult, ezért az itemek számát felére csökkentettük, és az ebben a feladatban szereshető pontszámot kettővel felszoroztuk. A szövegértési feladatok kidolgozásához kizárólag autentikus szakmai szövegeket használtunk online gazdasági folyóiratokból. A feladatfejlesztés a munkánk jelentős részét tette ki, az elkészült feladatokat közös adatbázisban gyűjtöttük a Padlet felületén és együtt értékeltük ki. Az olvasásértési feladatok fejlesztéséhez a Twee és a Diffit feladatfejlesztő programokat használtuk.

A szóbeli vizsgarész fejlesztésekor a munkaerőpiac által leginkább igényelt készségekre koncentráltunk, és arra a megállapításra jutottunk, hogy munkahelyi környezetben gyakran szembesülnek a munkavállalók azzal a feladattal, hogy idegen nyelvű szakmai szöveg lényegét kell összefoglalniuk egy meetingen a főnöknek vagy a munkacsoport tagjainak. Ennek megfelelően a szóbeli vizsga egyik feladata egy idegen nyelvű szakmai szöveg összefoglalása idegen nyelven. Fontos, hogy a hallgatók megértsék a szöveg lényegét és az összefoglalás során használják a releváns szakmai szókincset.

A szóbeli vizsga részei a következők:

1. Állásinterjú jellegű bevezető beszélgetés: 20 pont
2. Idegennyelvű szakmai újságcikk összefoglalása idegen nyelven: 20 pont
3. Szakmai társalgás az újságcikk alapján: 20 pont

A sikeres szóbeli vizsgához is összesen 60%-ot kell teljesíteni. A végső érdemjegyet az írásbeli és szóbeli vizsgarész teljesítményének összeadásával alakítjuk ki, melyet még kiegészít a szemeszter alatti órai munkára kapott plusz pont, amit az összeeredményhez adunk hozzá. Ez a plusz pont motiválja a hallgatóinkat, hogy aktívabban bekapcsolódjanak a szaknyelvi órák feladataiba, és ezzel már a félévi órák során sikeresen felkészüljenek a szaknyelvi szigorlatra.

KUTATÁSI KÉRDÉS ÉS MÓDSZER

Elemzésünk során az alábbi kutatási kérdésekre kerestünk választ:

1. Milyen a szigorlaton részt vevő hallgatók részvételi hajlandósága/aktivitása a nemek eloszlását tekintve?
2. Milyen a mintázata a szigorlati érdemjegyek nemek szerinti megoszlásának?

3. Milyen a félévközi teljesítményre kapott hallgatói pontszámok, valamint az írásbeli szigorlati vizsga feladatain nyújtott teljesítménynek a nemek szerinti eloszlása?

Az adatok elemzésére az SPSS for Windows statisztikai szoftver 23.0-t használva az adatokat rögzítettük, és próbáltunk szignifikáns statisztikai összefüggéseket mérni. A vizsgálat során szignifikáns eredmények a hallgatók nemét tekintve nem születtek, azonban a keresztábrás elemzésekből, a leíró statisztikai elemzésekből számos mintázatot kaptunk a szaknyelvi szigorlat nemek szerinti megoszlását tekintve. Az adatok a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán a 2023/2024. tanév második félévében bevezetett szaknyelvi szigorlat adatai.

Miután elvégeztük a statisztikai elemzéseket, következtetéseket vontunk le a szaknyelvi szigorlat statisztikai eredményei alapján. Úgy gondoljuk, hogy az ilyen jellegű elemzések célja a szaknyelvoktatásban több szempontból is fontos lehet, mivel segítenek megérteni a hallgatók teljesítményét, rávilágítanak a nemek közötti eltérésekre, hasonlóságokra, és a tanulságokat levonva lehetővé teszi az oktatók számára a sikeres szaknyelvoktatási stratégiák megtalálását és fejlesztését, így hozzájárulna az oktatási folyamat folyamatos fejlesztéséhez is. A Gazdasági Szaknyelvi és Kommunikációs Központ kutatócsoportjának célja a hosszú távú adatelemzés, a hallgatók teljesítményének és aktivitásának nyomon követése, a különböző trendek és változások mérése, azonosítása az oktatási módszerek fejlesztésének és a hallgatói teljesítmény növelésének céljából.

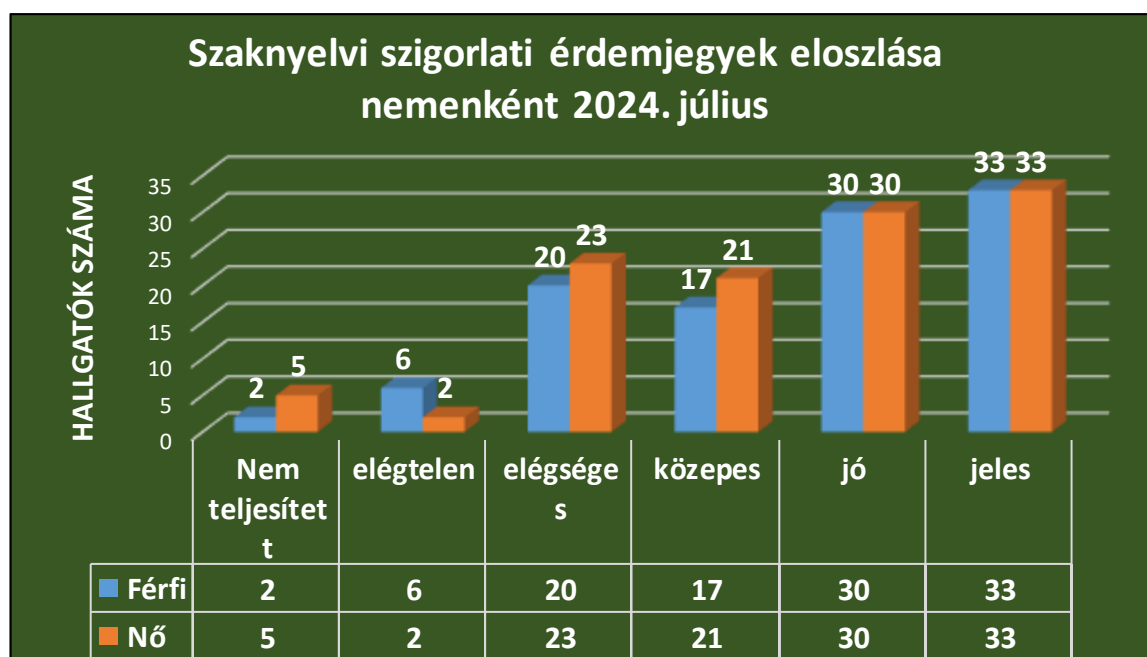
EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

Az új, komplex vizsgát első alkalommal, 2024-ben 307 hallgatónak kellett teljesítenie. Az 1. ábra a szaknyelvi szigorlat hallgatóinak viszonylag kiegyensúlyozott nemenkénti eloszlását ábrázolja 2024. júliusi adatok alapján. A szigorlatozó hallgatók nemenkénti eloszlása hasonló, mindössze kilenccel több női hallgató (158 fő, 51.5%) tett vizsgát a férfiakkal (149 fő, 48,5%) szemben.

A kutatás első részében a hallgatók teljesítménye és a nemek közötti arányok vizsgálatát végeztük el. A teljesítménykategóriákban a nemek közötti különbségek nem jelentősek, ami arra utal, hogy a férfiak és nők hasonló eredményeket értek el a szaknyelvi szigorlaton. A szerzett végső érdemjegyek összesítése alapján a férfi (2 fő) hallgatókhoz képest több azoknak a nő (5 fő) hallgatónak a száma, akik nem teljesítették a vizsgát (azaz a Neptun tanulmányi rendszerbe „nem teljesítette” bejegyzés került), ugyanakkor az elégtelenek számát tekintve több férfi (6 fő) hallgató kapott elégtelent, mint nő (2 fő). Az elégséges (nő: 23 fő; férfi: 20 fő) és közepes (nő: 21 fő; férfi: 17 fő) érdemjegyeket szerzett hallgatók számában mindkét esetben a nők száma a nagyobb a férfiakhoz képest, ami arra utalhat, hogy a nők esetében szélesebb a közepes teljesítmény spektruma. A jeles (nő: 33 fő; férfi: 33 fő) és jó (nő: 30 fő; férfi: 30 fő) eredmények esetében nincs különbség a nemek között, mindkét kategóriában azonos számú a hallgatók száma (2. ábra). Összeségében az elégséges és közepes érdemjegyeket szerzett több női hallgató, valamint az elégtelent szerzett több férfi hallgató száma alapján a tendencia arra utalhat, hogy a női hallgatók egy kicsit jobban felkészültek a vizsgákra, és a teljesítményük általában magasabb, mint a férfi hallgatóké, de ez a különbség nem jelentős.



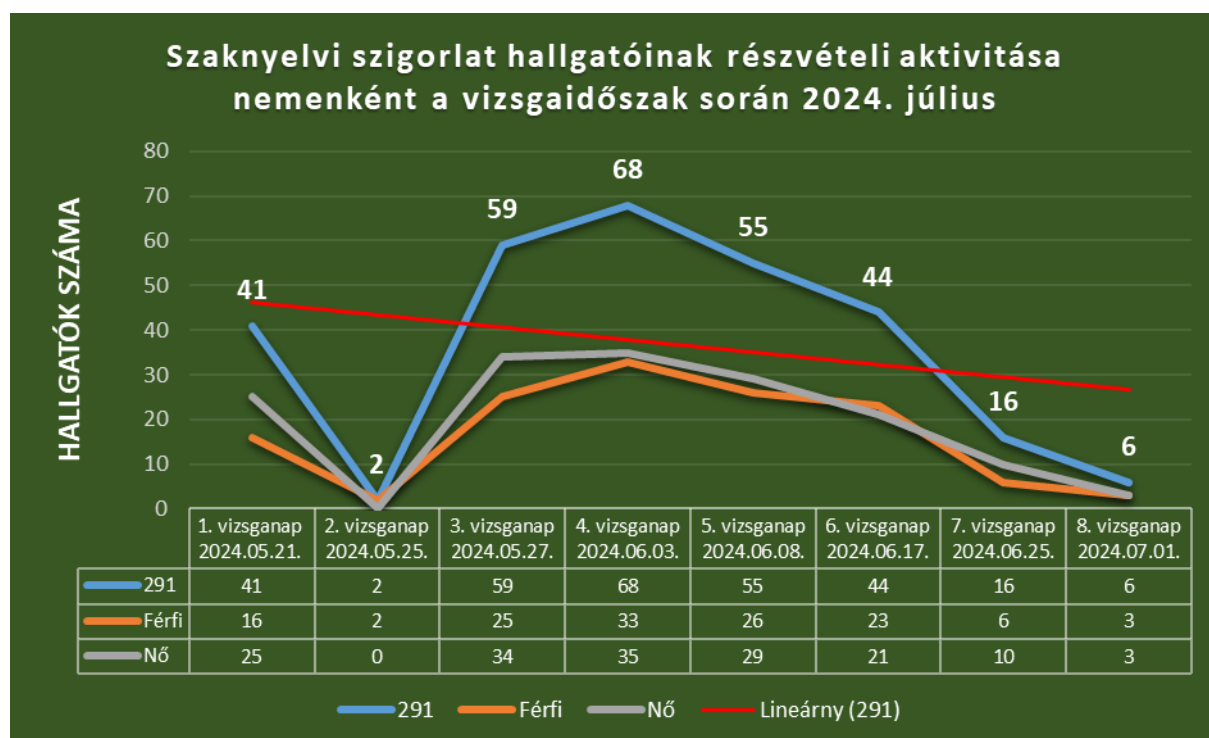
1. ábra: Szaknyelvi szigorlat hallgatóinak eloszlása nemenként 2024. július
Forrás: Szerzők saját szerkesztése, 2024



2. ábra: Szaknyelvi szigorlati érdemjegyek eloszlása nemenként 2024. július
Forrás: Szerzők saját szerkesztése, 2024

Vizsgálatunk következő szakaszában arra kerestünk választ, hogy melyik vizsgaidőpontokban volt a legmagasabb a női és férfi hallgatók részvételi aktivitása. Az első vizsganapon közepes volt a részvételi aktivitás, mindössze 41 fő jelent meg a vizsgán. A nagyobb női hallgatói létszám alapján a nők bátrabbnak tűnnek, mint a férfiak, valószínűleg azért, mert ők már hamarabb elkezdtek felkészülni a szigorlatra. A második vizsganapon mindössze két férfi hallgató jelent meg. Valószínűsíthető, hogy a vizsga újdonsága és vélt nehézsége eltántorító hatással bírt. A részvételi aktivitás a harmadik (59 fő), negyedik (68 fő), ötödik (55 fő) és hatodik (44 fő) napokon volt a legerősebb, de a lineáris tendencia görbén látható, hogy ez foko-

zatosan csökken, és az utolsó két napon jelentősen alacsony (7. vizsganap: 16 fő; 8. vizsganap: 6 fő). A hallgatók a negyedik vizsganapon voltak a legaktívabbak (68 fő), s ezen a napon, a vizsgán megjelent hallgatók száma a nemek arányában közel azonos volt (nő: 35 fő; férfi: 33 fő). A nemek szerinti részvételi aktivitást tekintve látható (3. ábra), hogy egyetlen vizsganapon sem magasabb a férfi hallgatók részvételi aránya a női hallgatókhoz képest. Összességében megállapítható, hogy a női hallgatók részvételi aktivitása minden vizsganapot tekintve erősebb a férfi hallgatótársaikhoz képest, így ők motiváltabbak és valószínűleg felkészültebbek is (lásd vizsgaeredmények). A férfi hallgatók részvételi aránya az utolsó vizsganapokon teljesen lecsökkent, amiből arra következtethetünk, hogy a férfiak esetleg elvesztették a motivációjukat vagy nem tudtak megfelelően felkészülni a vizsgákra.

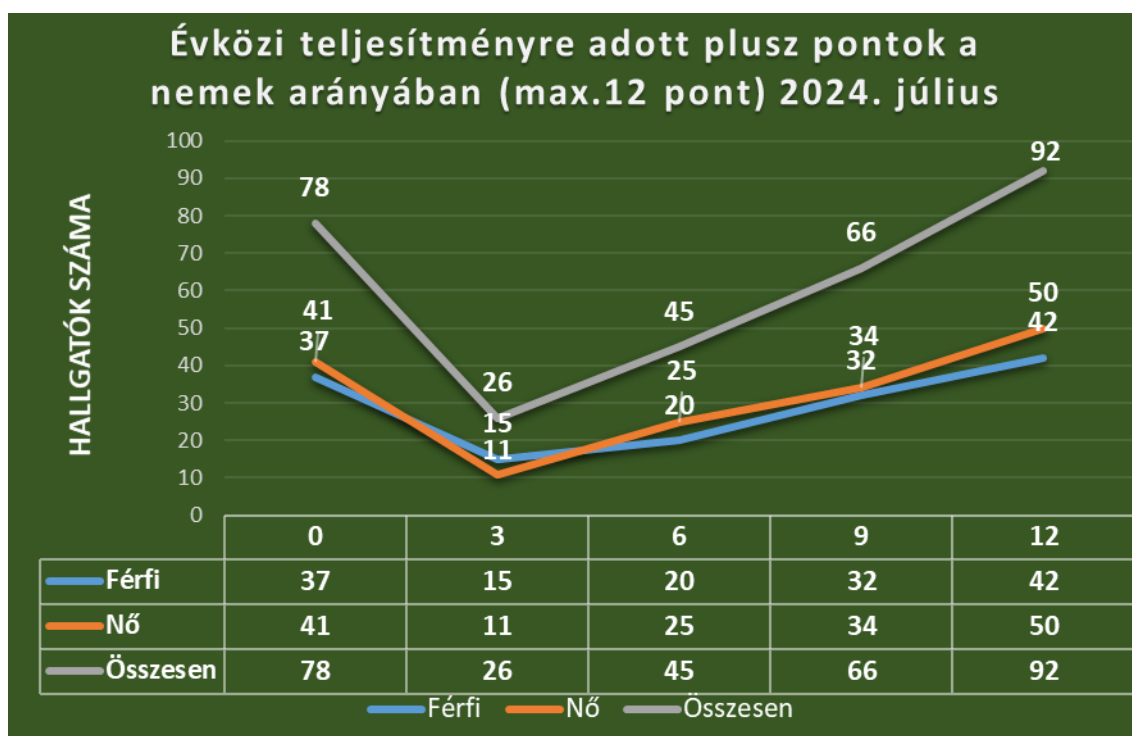


3. ábra: Szaknyelvi szigorlat hallgatóinak részvételi aktivitása nemenként a vizsgaidőszak során 2024. július

Forrás: Szerzők saját szerkesztése, 2024

Kutatásunk következő szakaszában összesítettük az évközi teljesítményre adott plusz pontok számát a nemek arányában (4. ábra). Az adható plusz pontok nulla, három, hat, kilenc és tizenkettő voltak, ahol a 3 pont elégséges, a 6 pont közepes, a 9 pont jó, a 12 pont pedig jeles félévközi teljesítményt tükröz. A női hallgatók száma minden pontkategóriában – a harmas kategóriát kivéve – magasabb, mint a férfi hallgatóké, különösen a 10-12 pontos sávban. A nők általában magasabb plusz pontokat szereztek, s ebből arra következtethetünk, hogy a női hallgatók kiegyensúlyozottan jól teljesítettek a szorgalmi időszak során, és erősebb a szaknyelvtanulás iránti tanulmányi elkötelezettségük. A férfi hallgatók esetében a plusz pontok alacsonyabb száma azt jelezheti, hogy a férfiak valószínűleg kevésbé voltak motiváltak a szaknyelvi félévben, s nem teljesítettek olyan jól a tanulmányi időszak során, mint a női hallgatók. A pluszpontok eloszlását tekintve nagyon magas a két szélső pontérték (nulla és tizenkettő) darabszáma. A legtöbb hallgató (92 fő) tizenkét pontot szerzett, s ha figyelembe vesszük, hogy a tizenkét pont mögött jeles félévközi teljesítmény áll, akkor ez kicsit magasabb, mint amennyi elvárható lenne a szigorlati érdemjegyek átlagához (3,5) képest. A nulla pontot

kapott hallgatók magas száma mögött valószínűleg a hallgatók szaknyelvtanulás iránti motiválatlansága bújhat meg.

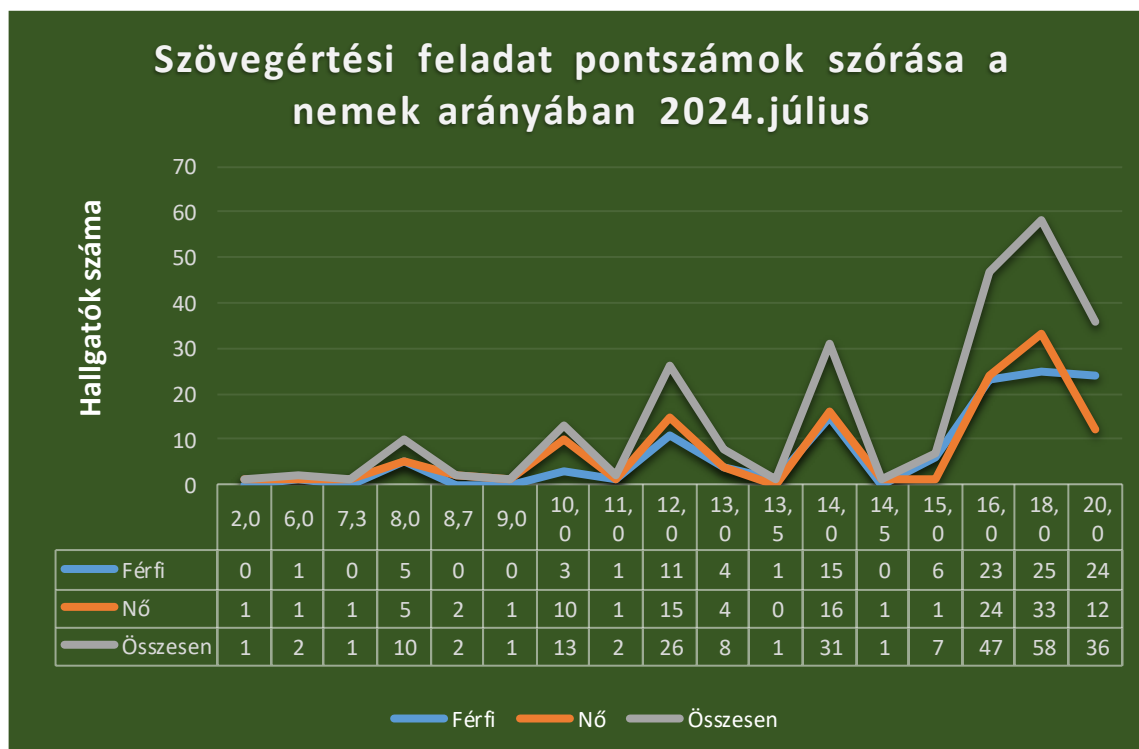


4. ábra: Évközi teljesítményre adott plusz pontok (max. 12 pont)
a nemek arányában 2024. július

Forrás: Szerzők saját szerkesztése, 2024

Kutatásunk utolsó szakaszában megvizsgáltuk, hogy milyen a női és férfi hallgatók eloszlása a különböző írásbeli vizsgafeladatokra kapott pontszámokat tekintve. A vizsgafeladatokra húsz pontot kaphattak maximálisan a hallgatók. Az ábrákon az adattáblákban tört pontszámok is szerepelnek, azért, mert az olyan hallgatók esetében, akik több alkalommal is próbálkoztak az írásbeli vizsga letételével, az összes vizsgán elért pontszámok átlagát vettük figyelembe.

Az 5. ábra a férfi és női hallgatók szövegértési feladatainak pontszámait ábrázolja. A női hallgatók a magasabb pontszámok elérésében dominálnak, különösen a tíz ponttól magasabb pontszám kategóriákban. A tíz feletti pontszámokat tekintve mindenhol nagyobb a női hallgatók száma, mint a férfiaké, és ez határozottan erősebb teljesítményt jelent a szövegértési feladatoknál. A tizenhét, tizenkilenc és a maximális 20 pontok esetében magasabb a férfi hallgatók száma, mint a nőké. A maximális húsz pontot mindössze két férfi hallgató érte el. Összességében a hallgatók a legtöbb pontszámot a 14-es pont esetében kapták (29 fő), amely jól tükrözi a szövegértési feladatok összesített átlagát (sum: 14,5 pont) amely erős közepes teljesítményt (72,5%) magyaráz.



5. ábra: Szövegértési feladat pontszámok szórása a nemek arányában 2024.július
Forrás: Szerzők saját szerkesztése, 2024

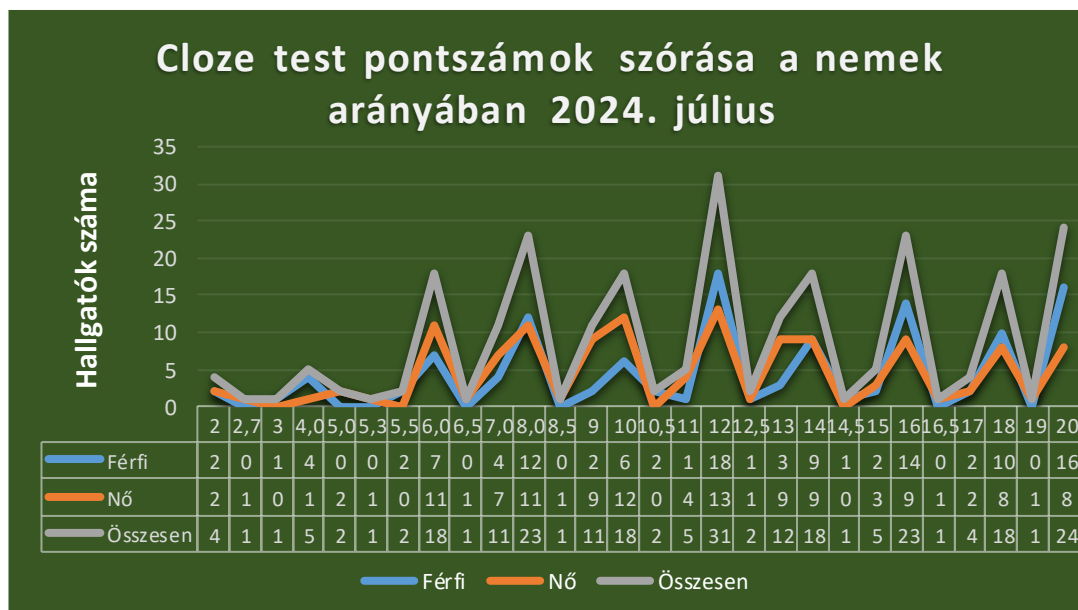
Megvizsgáltuk a második írásbeli vizsgafeladatra, a Cloze tesztre kapott pontszámok nemek szerinti eloszlását is.

A férfiak és nők teljesítményének mozgása hasonló tendenciát mutat. Az összhallgatói teljesítmény a hat és húsz pont közötti skálán mozog, mindössze tizenhat esetben fordult elő hatnál kevesebb pontszám. A legtöbb esetszámot a 12 pontos kategóriánál mértük (31 fő), amely közepes teljesítményeloszlást mutat, és közelít a kiszámított összesített pontátlaghoz (10,5). Több férfi hallgató szerzett a közepesnél (12-nél több pont) magasabb pontot, mint nő, különösen igaz ez a 16 (férfi: 14 fő; nő: 9 fő) és a maximális 20 (férfi: 16 fő; nő: 8 fő) pontkategóriák esetében. A hatnál alacsonyabb pontkategóriák esetében a nemek száma azonos nagyságrendű (nő: 7 fő; férfi: 7 fő). Összességében megállapítható, hogy a férfiak a Cloze testen nyújtott teljesítményüket tekintve kicsit jobbak, mint női hallgatótársaik.

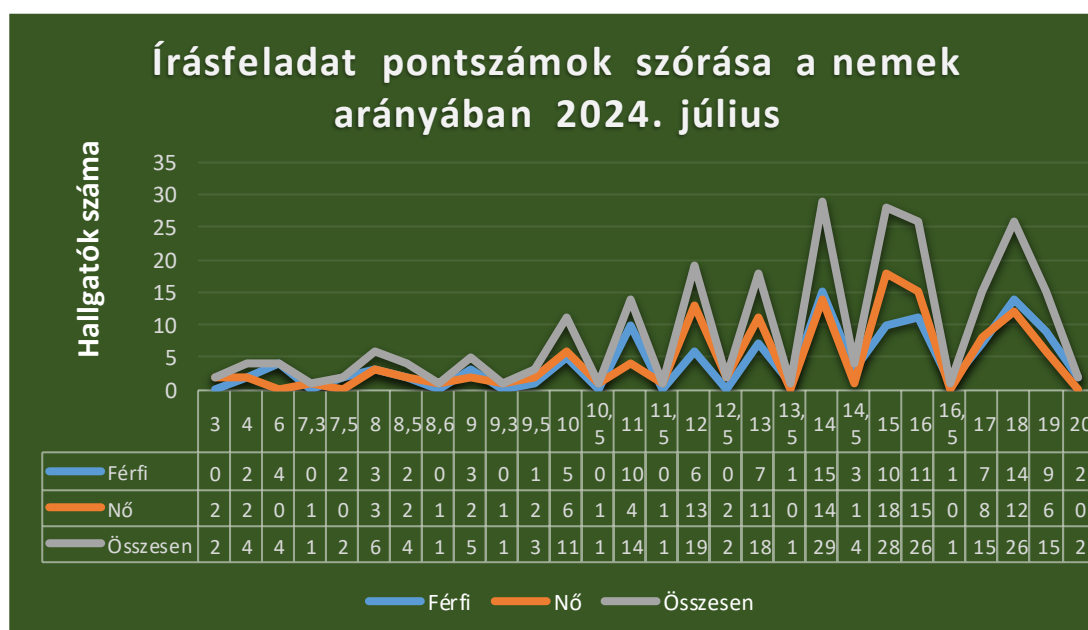
Vizsgálatunk utolsó elemzése az írásfeladat pontszámok nemek szerinti megoszlására fókuszált (7. ábra). A hallgatók jelentős többsége 10 pont feletti pontszámot ért el, amely jó teljesítményre, felkészültségre utal.

A női hallgatók a magasabb pontszámok elérésében emelkednek ki, bár a legmagasabb, maximális (20 pont) pontszámot két férfi hallgató érte el. A férfiak leggyakoribb pontszámkategóriája a 14 pont (15 fő), a nőké a 15 pont (18 fő). A férfiak teljesítménye a 11-es pontszámtól emelkedik jelentősen, a nőké pedig a 12-es pontszámtól.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a női hallgatók íráskészsége fejlettebb, ami a nyelvi és kommunikációs készségeik fejlettebb szintjére utalhat.



6. ábra: Cloze test pontszámok szórása a nemek arányában 2024. július
Forrás: Szerzők saját szerkesztése, 2024



7. ábra: Írásfeladat pontszámok szórása a nemek arányában 2024. július
Forrás: Szerzők saját szerkesztése, 2024

ÖSSZEFOGLALÁS

A szaknyelvi szigorlat első vizsgaidőszakának tapasztalatai a számok tükrében azt bizonyítják, hogy az írásbeli vizsgarészre választott feladatok megbízhatóan mérték hallgatóink szaknyelvi tudását és felkészültségét. A vizsga két célkitűzést követett, a nyelvvizsga követelmény megszűnése után a szaknyelvi szigorlat biztosítja, hogy hallgatóink tanulmányaiban a gazdasági szaknyelv tanulása továbbra is jelentős hangsúlyt kapjon, és a szaknyelv órákon motivált nyelvtanulókkal dolgozzunk, másrészt méri az elsajátított szaknyelvi ismereteket, fontos visz-

szajelzést adva ezzel az elvégzett közös munka eredményéről a tanároknak és a diákoknak egyaránt. Mivel a felsőoktatásban rendkívül fontos az olvasáskészség fejlesztése a szaknyelv órákon, hogy a hallgatókat felkészítsük az idegen nyelvű szakmai szövegek értelmezésére a későbbi munkaerőpiaci feladatok megoldásához nemzetközi üzleti környezetben, valamint tudományos kutatói tevékenységük támogatásához, ezért az írásbeli szaknyelvi szigorlat két feladatában is teszteltük a vizsgázók olvasásértési készségeit. A globális szövegértési stratégiák mérésére alkalmaztuk a többválasztós és az igaz-hamis feladatokat. Ezekkel a feladatokkal vizsgáltuk, hogy hallgatóink mennyire értik a szöveg fő mondanivalóját. A Cloze teszt típusú feladattal a szövegértésen túl a vizsgázók szaknyelvi szókincsét, nyelvhelyességét és a szövegek szerkezetével kapcsolatos tudását is mértük. A két olvasásértési feladatra kapott átlagpontoszámok összehasonlítása egyértelműen igazolja, hogy a Cloze teszt típusú feladat komplexebb és többféle képességet mér, ezért ebben a feladatban a vizsgázóink átlagteljesítménye alacsonyabb. Az írott szövegalkotási készség mérésénél olyan szövegtípusokra fókuszáltunk, melyek munkahelyi környezetben gyakran előfordulnak. A feladatokat igyekeztünk valós munkahelyi helyzetekből kiindulva megfogalmazni. A hallgatóknak a feladatmegoldás során nem csak lexikai, szintaktikai és grammatikai ismereteiket kellett alkalmazni, hanem az adott szövegtípus tartalmára és szerkezetére vonatkozó tudásukat is mozgósítani kellett. Mivel egyes kultúrákban eltérő retorikai hagyományok határozzák meg egyes szövegtípusok felépítését, ezért a hallgatóknak ebben a feladatban kulturális háttértudásukra is alapozni kellett. Ebben a feladattípusban a vizsgázók valamivel jobban teljesítettek, mint a Cloze tesztben, de teljesítményük gyengébb a globális értést mérő szövegértési feladatnál.

Az egyes részfeladatokban mért eredmények összességében azt igazolják, hogy ezek a feladattípusok alkalmasak az írásbeli szaknyelvi szigorlaton a hallgatói teljesítmény mérésére. A jövőben fontos feladatunk egy átfogó adatbázis kiépítése szigorlati feladattípusokkal, és gyakorló feladatsorok összeállítása a vizsgára készülő hallgatóinknak. Emellett a jövőben is célkitűzésünk a hallgatói szigorlati teljesítmények folyamatos monitorozása, annak érdekében, hogy szükség esetén módosítsunk az egyes feladat típusokon.

FELHASZNÁLT IRODALOM

2022. évi LIX. törvény egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2200059.TV> Letöltés dátuma: 2024.09.04.

- [1] Bojovic, M. (2010). Reading skills and reading comprehension in English for specific purposes. In *The international language conference on the importance of learning professional foreign languages for communication between cultures*, 23(9), 1-6.
- [2] Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M., & Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language Testing*, 38(3), 356-377.
- [3] Chae, E. Y., & Shin, J. A. (2015). A Study of a Timed Cloze Test for Evaluating L2 Proficiency. *English Teaching*, 70(3).
- [4] Csépes, I. (2022). Angoltanárok és diákok nyelvtudásmérési és-értékelési műveltsége. Magyar országai vizsgálatok eredményei. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. <https://hdl.handle.net/2437/337799>
- [5] Csizmadia, G. (2024). Olvasás és szövegfeldolgozás a felsőoktatási képzésekben. *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanítók számára 2*: 139. https://press.mater.unic-mate.hu/186/6/M%C3%B3dszertani%20eszk%C3%B6z%C3%A1r%20fels%C5%91oktat%C3%A1sban%20tan%C3%ADt%C3%B3k%20oktat%C3%B3k%20sz%C3%A1m%C3%A1ra2_teljes_v2.pdf#page=140

- [6] Habók, A., Magyar, A., & Nagy-Pál, M. (2018). 10–14 éves tanulók idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási tudásának és stratégiahasználatának vizsgálata. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 6(1), 60-77.
- [7] Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A., & McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(3), 215.
- [8] Shabani, E. A., & Panahi, J. (2020). Examining consistency among different rubrics for assessing writing. *Language Testing in Asia*, 10, 1-25.
- [9] Tánczikné Varga, S. (2016). Az olvasásértés fejlesztésének tapasztalatai az angol nyelvórákon. *GRADUS*, 3(1), 127-133.
- [10] Trace, J. (2020). Clozing the gap: How far do cloze items measure? *Language Testing*, 37(2): 235-253.



SELYE JÁNOS EGYETEM -- UNIVERZITA J. SELYEHO

Komárom – Komárno

PROGRAM

A Selye János Egyetem XVI. Nemzetközi Tudományos Konferenciája

Komárom, 2024. szeptember 11 –12.

XVI. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho

Komárno, 11.– 12. september 2024

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

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

Turcsányi-Szabó Márta: *MI az oktatásban - A változó világ megváltozott tanulási követelményei és lehetőségei*

– 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 17:45 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

18:00 – 20:00 » Vacsora – Večera

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

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 -- Teologická sekcia

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: PaedDr. PETHEŐ Attila, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » BACSÓ Benjamin: *Adalékok a holokausztkutatáshoz szabadegyházi perspektívából*

13:20 – 13:40 » JASPER-MAKAY Emese: *Krisztus vérének szótériológiai jelentősége az Újszövetség tanúságtételében*

13:40 – 14:00 » LITERÁTY Zoltán: *A kultúra eiszegézise. Figyelemfelkeltő következtetések egy homiletikai gyakorlat exegetikai prédikációanalízise nyomán*

14:00 – 14:20 » GYURGYÍK László: *Kik vagytok felekezeten kívüliek? Adalékok a felekezeten kívüliek társadalomszerkezeti jellemzőinek vizsgálatához*

14:20 – 14:40 » Kávészünet – Prestávka

14:40 – 15:00 » BÁNDY György: *Takayama Ukon, a szentté avatott samuráj*

15:00 – 15:20 » SZÉNÁSI Lilla: *Óvodai katechézis a Komáromi Református Egyházmegyében*

15:20 – 15:40 » GÖRÖZDI Zsolt: *A Jelenések könyve liturgikai egységeinek homiletikuma*

15:40 – 16:00 » CSONTHÓ Aranka: *A temetési rítusok szerepe a halál utáni élet felfogásában a hinduizmusban*

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

10:00 – 10:20 » CZAGÁNY Gábor: *Európai Egyházak Konferenciája és a magyar protestáns egyházak*

10:20 – 10:40 » LÉVAI Attila: *Magyar protestáns lelkészek cseh misszióban a 18. század végén*

10:40 – 11:00 » Kávészünet – Prestávka

11:00 – 11:20 » KÓNYA Peter: *A teológusképzés az Eperjesi Evangélikus Kollégiumban*

11:20 – 11:40 » KÓNYOVÁ Annamária: *Miskolczi Csulyák István esperes
viszontagságos családi élete*

11:40 – 12:00 » BIRKÁS Antal: *Az EP-dokumentumok vizsgálata keresztény szemmel -
a keresztény értékek és a Szentírás nyomában*

Matematika szekció -- Sekcia matematiky

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: doc. RNDr. FILIP Ferdinánd, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » Jitu Berhanu LETA: *Linear independence of continued fractions with
algebraic terms*

13:20 – 13:40 » Tho Nguyen PHUOC: *On a Theorem of Legendre on Diophantine
Approximation*

13:40 – 14:00 » LIPTAI Kálmán Csaba: *Érdekes problémák a rekurzív sorozatok
világából*

14:00 – 14:20 » SVITEK Szilárd -TÓTH János: *Közepek által előírt sorozatok*

14:20 – 14:40 » TÓTH János: *Közepek segítségével előírt monoton sorozatok
jellemzése*

14:40 – 15:00 » TÓTH Dániel: *Speciális halmazok maximális aszimptotikus sűrűségű
részhalmazai*

15:00 – 15:20 » FILIP Ferdinánd: *Mátrix összegzési módszereken alapuló sűrűségek*

15:20 – 15:40 » Kávészünet – Prestávka

15:40 – 16:00 » CSIBA Peter: *A háromszög szerkeszthetőségtől bizonyos teljes
négyszögek átlóspontjainak mértani helyének tulajdonságáig*

16:00 – 16:20 » BAZSÓ Ágnes: *Adott pont két kúpszeletre vonatkoztatott polárisairól*

16:20 – 16:40 » VAJO Péter: *Interaktív, problémaorientált szerkesztési feladatok
létrehozásának módszerei*

16:40 – 17:00 » ÁRKI Zsuzsanna: *A matematika oktatás kihívásai*

17:00 – 17:20 » FEHÉR Zoltán: *Gazdaságtudományi és informatikai szakirányú
hallgatók ítéletlogikai ismereteinek felmérése*

Informatika szekció -- Sekcia informatiky

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: RNDr. GUBO Štefan, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:20 – 13:40 » VÉGH Ladislav: *Az informatikus hallgatók feladatmegoldási idejének és a magabiztosságának mérése*

13:40 – 14:00 » TUSOR Balázs: *Strict and Approximate Functional Dependency Extraction with Sequential Indexing Tables-based Search Trees*

14:00 – 14:20 » KOCSIS Gergely: *Comparing Photogrammetry Apps in Low-Light Conditions for Education*

Fiatalok csoportosulásán alapuló értékorientált fejlesztés, légkör és jólét az iskolai környezetben

**Hodnotovo orientované formy rozvoja participácie študentov,
klíma a well being v školskom prostredí**

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

PhDr. TÓBIÁS KOSÁR Silvia, PhD., Mgr. ZSIGMOND Tibor, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » FEHÉR Lilla - KORCSMÁROS Enikő: *A kritikus gondolkodás fejlesztése a felsőoktatásban: Szükségszerűség és megoldások*

13:20 – 13:40 » LAKI Ildikó: *Speciális fiatal csoportok jelenléte és közösségi dilemmái az oktatási intézményekben*

13:40 – 14:00 » JUHÁSZ György - TÓBIÁS KOSÁR Silvia - ZSIGMOND Tibor - IŠTVÁNIK Norbert: *Diákcsoportok - fiatalok csoportosulásán alapuló értékorientált fejlesztés az iskolai környezetben*

Versenyképesség a 21. században – trendek és tendenciák

Konkurencieschopnost v 21. století – trendy a tendencie

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: PhDr. KAHLER KORCSMÁROS Enikő, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » SCHOTTNER Krisztina - LAKI Ildikó: *A városi folyamatok és a társadalmi mobilitás, mint versenyképességi tényező*

13:20 – 13:40 » HAJMÁSI Kitti: *A döntéshozatal, számvitel és controlling szerepe a vállalati versenyképesség megőrzésében a 21. században*

13:40 – 14:00 » BÁRSONY Róbert: *Kihívások, kockázatok és fenyegetések a 21. század elején*

14:00 – 14:20 » ZAKOR-BRODA Rita Barbara: *Az élethosszig tartó tanulás szerepe a munkaerőpiaci versenyképesség növelésében*

14:20 – 14:40 » Kávészünet – Prestávka

14:40 – 15:00 » BALÁZS Klaudia: *Hogyan alkalmazkodnak a különböző generációk az új technológiákhoz és mily módon formálják ezek a változások a HR stratégiákat?*

15:00 – 15:20 » BOROS Aranka - KORCSMÁROS Enikő: *A fenntartható fejlődés és a szolgáltatási kiválóság keresztmetszete*

15:20 – 15:40 » BÖLCSOVÁ Vanessa: *A környezettudatos fogyasztói magatartás és a zöld marketing percepciója*

15:40 – 16: 00 » ZSEMLYEOVÁ Barbara - KORCSMÁROS Enikő: *A KKV-k társadalmi felelősségvállalási (CSR) tevékenysége*

16:00 – 16:20 » KURCZ Kristián - ŽEMLIČKA Adrián: *Demográfia és versenyképesség Magyarországon*

16:20 – 16:40 » MACHOVÁ Renáta - KORCSMÁROS Enikő - TÓBIÁS KOSÁR Silvia - SERES HUSZÁRIK Erika: *Význam kritického myslenia z pohľadu ekonomických súvislostí v 21. storočí*

Egészségnevelés, egészségtámogatás és higiénia

Zdravotná výchova, podpora zdravia a hygiena

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

Dr. habil. PaedDr. NAGY Melinda, PhD., Ing. SZENCZIOVÁ Iveta, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » GAŠPAR Ľudovít: *Individuálne a populačné opatrenia kardiovaskulárnej prevencie*

13:20 – 13:40 » JÁVORNÉ ERDEI Renáta - TAKÁCS Péter: *Self-rated health status and health behavior of the adult population in Nyíregyháza*

13:40 – 14:00 » ORBÁN Gyöngyi - KUDOBÁ Szabolcs - TÓTH Ágnes: *Egészségesen élni egy életen át..!? (Egészségmagatartás vizsgálata 18 év feletti lakosság körében)*

14:00 – 14:20 » PÁLFI Flóra – BÉKI Piroska: *Egészségközpontú harcművészetoktatás az egészségnevelés szolgálatában*

14:20 – 14:40 » POCSAINÉ KISS Orsolya - MOLNÁRNÉ GRESTYÁK Anita - BARABÁS Ágota - TAKÁCS Péter - JÁVORNÉ ERDEI Renáta: *Assessing the eating habits of pregnant women and the factors influencing them*

14:40 – 15:00 » PRINCZ Adrienn: *Első éves joghallgatók cyberbullying ismeretei egy 2019-ben és 2023-ban végzett empirikus kutatás tükrében*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » BARABÁS Ágota - NAGY Attila - TAKÁCS Péter - PÁZMÁNY Viktória - JÓNA György et al.: *Subjective well-being among young people with disabilities in Hungary*

15:40 – 16:00 » TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva: *A középiskolás diákok alvási szokásainak és alvási tényezőinek vizsgálata*

16:00 – 16:20 » DEMCHYNSKA Myroslava - MRUTENKO Vladyslav - NAGY Melinda - DEMCHYNSKYI Oleh: *Invasive species: direct and indirect influence for human health*

16:20 – 16:40 » TRIKLER Bettina: *Egészségügyi kihívások autizmus spektrum zavarokban*

16:40 – 17:00 » SZENCZIOVÁ Iveta - DARVAY Sarolta - TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva - NAGY Melinda - PORÁČOVÁ Janka et. al.: *Analýza početnosti a zdravotného stavu zveri poľovníckeho združenia Bátorove Kosihy*

17:00 – 17: 20 »NAGY Melinda - PORÁČOVÁ Janka - SZENCZIOVÁ Iveta - TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva - SEDLÁK Vincent et. al.: *Riadenie lovu diviačej zveri vo vzťahu k moru ošípaných*

Pedagógus képzés a múltban, jelenben és a jövőben

Minulosť, súčasnosť a budúcnosť pregraduálnej prípravy učiteľov

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: prof. Dr. PUKÁNSZKY Béla, DSc. – PaedDr. KISS Beáta

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:30 – 13:50 » PÁLKUTI Anikó: *A nőnevelés ügye egy bencés gimnáziumban*

13:50 – 14:10 » SIPOSNÉ IVANCSICS Evelin: *Műveltségátadás és személyiségfejlesztés a 16. századi jezsuitáknál*

14:10 – 14:30 » BERTA Tünde: *Pedagógustámogató Központok Szlovákiában, mint a tanártovábbképzés része*

Koragyermekkorai nevelés és fejlesztés perspektívái

Perspektívy výchovy a rozvoja detí raného veku

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

prof. Dr. JÓZSA Krisztián, PhD.– PaedDr. BORBÉLYOVÁ Diana, PhD.

14:50 – 15:10 » PÁSZTOR Enikő: *Angol vagy német? Az idegen nyelvi nevelés jelenléte Nyugat-Dunántúl óvodáiban*

15:10 – 15:30 » SZILVA Zsuzsanna – SZILÁRD Zsuzsanna: *Óvodai testnevelési tantervek: segítenek vagy gátolnak? Kindergarten Physical Education Curricula: Do They Help or Hinder?*

15:30 – 15:50 » BORBÉLYOVÁ Diana - JÓZSA Krisztián - TÓTH EGRIOVÁ Csilla: *Alsó tagozatos tanulók érzelmi és viselkedési problémái*

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: SIMON Szabolcs, PhD., PaedDr. BAKA Patrik, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » VAŇKO Juraj: *Deklinácia substantív v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska*

13:20 – 13:40 » ŠENKÁR Patrik: *Podpovrchové ľudské interakcie v detektívnom románe Petra Andrušku Lepší ľudia*

13:40 – 14:00 » VLNKA Jaroslav: *Motív cesty do sveta v reiselovej skladbe Neskutočné mesto*

14:00 – 14:20 » Kávészünet – Prestávka

14:20 – 14:40 » NÉMETH Linda: *Az irodalmi álomkategóriák nyomában: a programálom*

14:40 – 15:00 » BAKA L. Patrik: *A magyar ifjúsági irodalom 2020-ban*

15:00 – 15:20 » KMECZKÓ Szilárd: *Polányi Mihály és a modern spiritizmus*

15:20 – 15:40 » IJJAS Ágnes: *Tolkien és a Kalevala*

15:40 – 16:00 » NYÚL Eszter Anna: *Bro gozh ma zadoù – őseim régi földje*

16:00 – 16:20 » Kávészünet – Prestávka

16:20 – 16:40 » VARGA Anna: *A filmnyelv lehetőségei az 1930-as, '40-es évek szovjet filmjeiben*

16:40 – 17:00 » CSÉFALVAY Fanni: *Mi a baj a hangtantanítással?*

17:00 – 17:20 » LENGYEL Emese: *A népszínmű története és fogalmi magyarázatok*

17:20 – 17:40 » SIMON Szabolcs: *Adalékok a két világháború közötti csehszlovákiai magyar sajtó történetéhez*

17:40 – 18:00 » **Diszkusszió, zárszó**

Az idegen nyelvek oktatásának aktuális kihívásai a V4-országokban

Aktuálne výzvy výučby cudzích jazykov v krajinách V4

Szekcióvezető– Vedúci sekcie: Dr. phil. Mgr. MÉSZÁROS Attila

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

09:00 – 09:20 » DEÉ-KOVÁCS Katalin: *Új módszerek alkalmazása a hibaalapú nyelvoktatásban*

09:20 – 10:00 » FARKAS János - HAJDU Zita - LÁZÁR Tímea - VALNERNÉ TÖRÖK Eszter: *A komplex szaknyelvi vizsga mint jó gyakorlat bevezetésének tapasztalatai a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán*

10:00 – 10:20 » BABAI Zsófia: *Játék vagy/és tanulás? Megfelelő módszerekkel az eredményes gyermekkori másodnyelv-elsajátítás útján. Lehetőségek és nehézségek.*

10:20 – 10:40 » Kávészünet – Prestávka

10:40 – 11:00 » KOMLÓSI-KNIPF Elisabeth: *A két- és többnyelvűség oktatásának módszertani kihívásai*

11:00 – 11:20 » SZEGI Cyntia: *Mémek mint innovatív didaktikai eszközök a német nyelv tanításában*

11:20 – 11:40 » V. SZABÓ László: *Német nyelvű irodalom és német nyelvoktatás a V4 országokban. Jelen és jövő*

11:40 – 12:00 » MÉSZÁROS Attila: *Mobilitások a (nyelvtanár-)képzésben*

Nők a pedagógusi pályán és a művészetekben -- Ženy vo vzdelávaní a v oblasti umenia

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

AMBRUSNÉ prof. Dr. KÉRI Katalin, DSc.-- KANCZNÉ NAGY Katalin, PhD.

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

11:00 – 11:20 » NÉMETH Andrásné FARKAS Gabriella: *Erzsébet királyné mint példakép a nőnevelésben*

11:20 – 11:40 » RÉVÉSZNÉ PÁLFI Krisztina: *Irodalmi divatlapok a keszthelyi kastély könyvtárában*

11:40 – 12:00 » SIPOS Judit: *Tamara de Łempicka, az első női szupersztár*

12:00 – 12:20 » CSEH Gizella: *Amrita Sher-Gil emlékezete*

**Művészet és kultúra – a köznevelés, pedagógusképzés, személyiségfejlesztés,
tehetséggondozás, befogadó nevelés tükrében**

**Umenie a kultúra – vo svetle vzdelávania, príprava pedagógov, rozvíjania
osobnosti a talentu, inkluzívneho vzdelávania**

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

Doc. dr. univ. CSEHI Ágota, PhD. -- Mgr. ORSOVICS Yvette, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » TURCSÁNYI Enikő: *Művészet, alkotás, önismeret - kapcsolódások*

13:20 – 13:40 » MAGONYNÉ Dr. VARGA Emőke: *Művészeti, kulturális és tudományos
projektek a Szegedi Tudományegyetem Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportjában*

13:40 – 14:00 » TÖLLI Szofia: *A színház közösségi recepciójának megközelítése és feltárási
lehetőségei a felsőoktatásban*

14:00 – 14:20 » LENGYEL Zsanett: *Múzeum a változó médiakörnyezetben*

14:20 – 14:40 » TOKAJI Balázs: *A Waldorf-pedagógia zenei nevelése*

14:40 – 15:00 » REHO Anna: *A művészetterápiás módszerek alkalmazása a sajátos
nevelési igényű óvodáskorú gyermekekkel végzett munkában Ukrajnában*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » SZŰCS Antal Mór: *Mesezene az olvasási képességek fejlesztéséért*

15:40 – 16:00 » RÉVÉSZ József: *Az óvodai zenei nevelés gyakorlata a kreativitás fejlesztés
tükrében*

16:00 – 16:20 » ORSOVICS Yvette: *A Selye János Egyetem Óvópedagógia és Köznevelés
tanulmányi programra jelentkező hallgatók zenei felkészültsége*

16:20 – 16:40 » KISS Beáta - CSEHI Ágota: *A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásának
gyermekek és ifjúság számára készült zenés műsorai a 20. század második felében*

16:40 – 17:00 » SZMESKÓNÉ HARAMZA Klára: *Szent Ágoston: A zenéről*

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

09:00 – 09:20 » TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva - HENGERICS SZABÓ Alexandra - SZARKA Katalin -
JARUSKA Ladislav: *Első- és második évfolyamos középiskolás tanulók biológia tudásának
vizsgálata kiválasztott szempontok alapján*

09:20 – 09:40 »SZARKA Katarína- HENGERICS SZABÓ Alexandra - BOROVICZA Boglárka:
A természettudományos tanulói készségek és tantárgyi attitűdök kiválasztott aspektusainak vizsgálata a kémia, mint tantárgy perspektívájában

09:40 – 10:00 » TÓTH Péter - HORVÁTH Kinga - BESE László: *A STEM-es attitűd vizsgálata szlovákiai és magyarországi gimnazisták körében*

10:00 – 10:20 » JARUSKA Ladislav - FEHÉR Zoltán: *Gimnáziumi tanulók körében végzett felmérés fizika feladatainak és a megoldásukra fordított idő kapcsolatának vizsgálata*

10:20 – 10:40 » MÉSZÁROS Tímea - NAGY Csilla: *Kreativitásra nevelés a közösségi művészet eszközeivel a pedagógusképzésben*

10:40 – 11:00 » HALBRITTER András Albert: *Iskolakertek régen és ma*

Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching 3

Szekcióvezetők – Vedúci szekcie:

Dr. habil. Anna LITOVKINA, PhD., Dr. habil. Gábor Vilmos GYŐRI, PhD.

11th September 2024 Meeting ID: 836 0991 8503 Passcode: 161971

<https://us06web.zoom.us/j/83609918503?pwd=tJUKeHTZwoPa8Wps0NgS7kcayJlrR5.1>

13:00 – 13:20 » Cyntia KÁLMÁNOVÁ – Andrea PUSKÁS: *Gifted learners in the primary EFL classroom: A case study*

13:20 – 13:40 » Erika BERTÓK – Andrea PUSKÁS: *Primary teacher's views on incorporating movement in the EFL classroom*

13:40 – 14:00 » Márta KÓBOR: *The role of machine translation and its impact on language learning and teaching in Hungary today*

14:00 – 14:20 » Anna T. LITOVKINA: *Stereotyped lawyers in American lawyer jokes*

14:20 – 14:40 » Coffee Break

14:40 – 15:00 » Gábor Vilmos GYŐRI: *The grammaticalization and lexicalization of linguistic elements expressing the future*

15:00 – 15:20 » Klaudia PAULIKOVA: *Testing pragmatic competence of pupils at the primary level of education*

15:20 – 15:40 » Gergő VIDA: *An international comparative study of the diagnostic criteria for dyslexia in special education in Hungary, with a focus on the convergence of evaluation methods*

Történelem mint tudomány és mint iskola tantárgy III.

História ako veda a dejepis ako školský predmet III.

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: Dr. habil. VAJDA Barnabás, PhD.

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

09:10 – 09:30 » TÓTH Judit: *A magyar és a skót történelem érettségi vizsgák összehasonlító elemzése a kognitív taxonómia és a feladattípusok szempontjából*

09:30 – 09:50 » FODOR Richárd - KOJANITZ László - MAJKIC Maja – TÓTH Judit: *Középiskolás diákok történelmi gondolkodásának empirikus vizsgálata*

09:50 – 10:10 » BESE László: *A magyar államalapítás ünnepének tartalmi átalakulásai a rendszerváltozástól napjainkig*

10:10 – 10:30 » JESZENSZKI Kornélia: *Múzeumokban berendezett tematikus terek a történelemtanítás szolgálatában*

10:30 – 10:50 » HOPKA Zoltán: *Jeles történelmi személyiségek reprezentációinak a változásai – történelemtankönyvekben és azokon kívül*

10:50 – 11:10 » Kávészünet – Prestávka

11:10 – 11:30 » TÓTH Péter - HORVÁTH Kinga: *A Pozsonyi Evangélikus Líceum története a 19. század második felében társadalomtörténeti nézőpontból*

11:30 – 11:50 » EGED Alice: *Egy közép-európai uralkodó betegségének története*

11:50 – 12:10 » TÜZES Ágoston Károly: *Kortárs vélemények a 19. századi Közép-Ázsiában zajló brit-orosz vetélkedésről*

12:10 – 12:30 » RUDAS Tamás: *The Matriarch of the White Ghosts: The Life and Activities of Adda von Liliencron in Context of the Role Played by Females in late 19th Century Colonialism*