

**Acta Academiae Beregsasiensis,
Philologica**

2025

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem

**Acta Academiae Beregsasiensis,
Philologica**

Науковий журнал / Scientific journal / Tudományos folyóirat

Випуск IV, №3 / Volume IV, Issue 3 / IV. évfolyam, 3. szám



Берегове / Berehove / Beregszász

2025

УДК 001.891:81'(05)

DOI (журнал / journal / folyóirat): 10.58423/2786-6726

DOI (випуск / issue / szám): 10.58423/2786-6726/2025-3

«Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» – це науковий журнал, заснований у 2021 році ЗВО «Закарпатський угорський інститут (університет) імені Ференца Ракоці II». Мета видання – висвітлювати та популяризувати сучасні наукові студії в царині української, угорської та іноземної філології, пропагувати наукові досягнення країни в галузі мовознавства та літературознавства. / *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* – scientific journal founded in 2021 by Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (University). The aim of the journal is to present and popularise the results of modern scientific research in the field of Ukrainian, Hungarian and foreign philology and to promote the country's scientific results in the field of linguistics and literature. / *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* – a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Egyetem) által 2021-ben alapított tudományos folyóirat. A kiadvány célja az ukrán, a magyar és a külföldi filológia területén végzett modern tudományos kutatások eredményeinek ismertetése és népszerűsítése, az ország tudományos eredményeinek népszerűsítése a nyelvészet és az irodalomtudomány területén.

Журнал виходить 2–4 рази на рік. / The journal is published 2–4 times a year. / A folyóirat évente 2–4 alkalommal jelenik meg.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа з присвоєнням ідентифікатора «R30-05813» в державному Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №507 (Протокол №7 від «13» березня 2025 р.)

An entity in the field of print media with the identifier “R30-05813” in the state Register of Media Entities:
Decision No. 507 made by the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine (record No. 7 of March 13, 2025)

A médiaszolgáltatók állami nyilvántartásában „R30-05813” azonosítóval rendelkező nyomtatott sajtó területén működő média (tudományos folyóirat): *Ukrajna Nemzeti Televíziós és Rádiós Műsorszolgáltatási Tanácsának 507. számú határozata* (2025. március 13., 7. számú jegyzőkönyv)

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України №1309 від 25 жовтня 2023 р. наш науковий журнал «Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» включений до Переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії «Б».

Рекомендовано до друку Вченою радою Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II (Протокол №10 від 27.10.2025) / Recommended for publication by the Academic Council of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University (protocol No. 10 dated 27.10.2025) / Kiadásra javasolta a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Tudományos Tanácsa (10. sz. jegyzőkönyv, 2025.10.27.).

Головний редактор / Editor-in-Chief / Főszerkesztő:

Берегсасі Аніко, доктор з гуманітарних наук, доцент (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Anikó Beregszászi**, habilitated doctor, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine) / **Beregszászi Anikó**, habilitált doktor, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna)

Заступник головного редактора / Deputy Editor-in-Chief / Főszerkesztő-helyettes:

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Vilmos Gazdag**, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine) / **Gazdag Vilmos**, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna)

Відповідальні секретарі редколегії / Executive secretaries of the Editorial Board / Felelős szerkesztők:

Барань Єлизавета, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Erzsébet Bárány**, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine) / **Bárány Erzsébet**, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna)

Вараді Крістіян, науковий співробітник (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Krisztián Váradi**, research assistant (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine) / **Váradi Krisztián**, tudományos munkatárs (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna)

Контактні дані редакції / Contact details of the editorial office / A szerkesztőség kapcsolattartási adatai:

90202, Закарпатська обл., м. Берегове (пн), вул. І. Франка, буд. 14, корпус 2 / 90202, Transcarpathia, Berehove, Ivan Franko Street 14, building number 2 / 90202, Kárpátalja, Beregszász, Ivan Franko u. 14, 2. számú épület.

Офіційний сайт журналу / The official website of the journal / A folyóirat hivatalos honlapja:

<https://aab-philologica.kmf.uz.ua/>

E-mail: aab-philologica@kmf.org.ua

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

© Авторы / The Authors / A szerzők, 2025

© Редакторы / The Editors / A szerkesztők, 2025

© Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II /
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University/
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, 2025

Зміст / Contents / Tartalom

Дослідження / Studies / Tanulmányok

Mihiretu Wakwoya, Margaret Deuchar

The morphosyntactic integration of English words into Afaan Oromoo 9

Kiss Anita, Pallay Katalin

Identitás és nyelvhasználat a határ két oldalán. Kárpátaljai és magyarországi hallgatók összehasonlító elemzése 34

Réka Máté, Kornélia Hires-László

Beyond the signs: multimodal approaches in analysing multilingual landscapes in Transcarpathia (Ukraine) 63

Váradi Krisztián

Az iskolai nyelvitájkép-kutatások elméleti és módszertani háttere 87

Olga Kosovych, Olena Shon

Lexical matrices within the framework of sociolinguistic and psycholinguistic theory: a case study of French–English code-switching 126

Тур Оксана, Шабуніна Вікторія, Саранча Віктор

Дискурсивні особливості використання термінології генеративного штучного інтелекту у фаховій комунікації: аналіз тенденцій та перспектив 140

Natalia Nesterenko, Kateryna Lysenko, Anzhela Hordieieva

New approaches to teaching and marking pronunciation while teaching English: prosody, multimodality and technologies 158

Vajdičová Tetiana

Lexikálna identita a kultúrne markery v románe Andrija Ľubky *Karbid* a v jeho slovenskom preklade: pokus o lingvistické porovnanie 173

Меньок Віра, Періз Юлія

Сакральний простір пам'яті у романі Анджея Стасюка «Ріка дитинства» 185

<i>Чонка Тетяна, Юричко Анжеліка</i>	
Актуальні проблеми сучасного українського суспільства в романі Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки»	205

<i>Журба Світлана</i>	
Інтертекстуальне прочитання повісті Ольги Мак «Каміння під косою»	216

Рецензії / Reviews / Szemle

<i>Parapatics Andrea</i>	
A nyelvjárásokról Magyarország új nemzeti atlaszában	233

<i>Газдаг Вільмош, Барань Єлизавета</i>	
Редакційні принципи фахового журналу «Magyar Nyelv» [Угорська мова]	238

<i>Кормочі Золтан, Барань Адальберт</i>	
Функції мовних кліше в щоденному спілкуванні	248

<i>Beregszászi-Fábián Boglárka</i>	
Tanulmányok a magyarországi többnyelvűségről	253

Редколегія	261
------------------	-----

Editorial Team	263
----------------------	-----

Szerkesztőbizottság	265
---------------------------	-----

Дослідження
Studies
Tanulmányok

Mihiretu Wakwoya, Margaret Deuchar

The morphosyntactic integration of English words into Afaan Oromoo

1. Introduction

Ethiopia is one of Africa's most linguistically diverse nations, home to over 80 languages spoken by over 100 million people (Ado et al., 2021; Meyer et al., 2023). These languages span the Afroasiatic, Nilo-Saharan, and Omotic families, creating a rich environment for multilingual interaction. Among them, Afaan Oromoo – a Cushitic language – is the most widely spoken indigenous language, serving as a primary means of communication for a substantial portion of the population. Amharic, a Semitic language, holds official federal working language status and has historically played a dominant role in government, national media, and education. It remains a widely used lingua franca across many urban and multiethnic settings in Ethiopia. English is Ethiopia's primary international and educational language, introduced from early schooling and used extensively in secondary and tertiary education, media, and administration (Heugh et al., 2007). Many Ethiopians are multilingual. This study will focus on data from speakers of Afaan Oromoo who also speak English and, in many cases, Amharic.

The multilingual environment has led to frequent linguistic contact, especially among educated bilinguals, where English lexical items are commonly embedded into Afaan Oromoo speech. Such insertions typically occur in informal settings – conversations at universities, in offices, or among friends – and raise questions about grammatical integration and syntactic dominance in bilingual discourse. Understanding how these insertions are structured within host-language clauses requires an analytical framework capable of accounting for morphosyntactic asymmetries.

One of the most widely applied models for such analysis is Myers-Scotton's Matrix Language Frame (MLF) model (1993, 2002, 2006), which posits that in

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 9–33.

mixed-language utterances, the Matrix Language (ML) provides the morphosyntactic frame – such as word order and system morphemes – while the Embedded Language (EL) contributes content morphemes like nouns and verbs. Crucially, these content morphemes from the EL are morphologically integrated into the ML, adapting to its inflectional patterns through processes like affixation and agreement. This means that even when English lexical items are inserted into Afaan Oromoo, they behave grammatically according to the rules of Afaan Oromoo.

Myers-Scotton (2002) further refines the MLF framework with the 4-M model, which classifies morphemes based on their function in clause structure. In particular, it distinguishes system morphemes – those that reflect grammatical relations and structure – from content morphemes, which carry semantic content. Among system morphemes, late outsider morphemes – such as subject–verb agreement markers – are rarely transferred from the EL and are considered reliable indicators of the Matrix Language. These insights provide a theoretical foundation for the current study, which investigates the morphosyntactic integration of English content morphemes into Afaan Oromoo clauses, testing the predictive power of the MLF and 4-M models in this understudied bilingual context.

The model has been validated across various language pairs, including Swahili–English (Myers-Scotton, 1993), Turkish–Dutch (Backus, 1998), and Welsh–English (Deuchar, 2006), but has not yet been systematically applied to Afaan Oromoo–English bilingual conversations. Given the typological differences between these two languages and the sociolinguistic context in which they are spoken, the application of the MLF model in this setting offers important theoretical and empirical insights.

This paper builds on such frameworks by analysing the morphosyntactic integration of English words into Afaan Oromoo, focusing on word order and grammatical morphology. Rather than treating structural differences in abstraction, the paper explores how these differences play out in actual bilingual utterances.

Key to glosses: *1/2/3PL* – first/second/third person plural; *1/2/3SL* – first/second/third person singular; *POSS* – possessive pronoun; *DET* – determiner; *DAT* – dative; *ACCO* – accusative; *Q* – question mark; *ART* – article; *NEG* – negative/negative particle; *IMPV* – imperfect verb; *IMPV* – imperative verb; *PRV* – perfective verb; *CNV* – converb; *FOC* – focus marker; *COP* – copula; *NOM* – nominative marker; *LOC* – locative marker; *M* – male; *F* – female; *Pass* – passive marker. Additionally, Afaan Oromoo words appear in standard font, English words **in bold** with @eng, and Amharic words *in italics* with @amh.

- (1) Kun **file**@eng -tti hidh -am -a.
 This file -LOC tie -PASS -IMPV
 ‘This is tied to a file.’

In Example 1, the English noun *file* is inserted into an otherwise grammatical Afaan Oromoo clause. It appears with the locative case marker *-tti*, showing that the English item is not merely borrowed but integrated into the morphosyntactic system of Afaan Oromoo. Such examples illustrate how English insertions are adapted to the matrix language structure using case markers, verbal morphology, and word order.

Drawing on two informal audio conversations among bilingual speakers in Dambi Dollo, Western Ethiopia, the study seeks to demonstrate that despite frequent English insertions, the grammatical integrity of Afaan Oromoo remains intact. The core research questions guiding this investigation are:

1. How are English lexical items morphosyntactically integrated into Afaan Oromoo speech?
2. Does Afaan Oromoo retain syntactic and morphological dominance in clauses with English insertions?

2. General contexts of Afaan Oromoo and English in Ethiopia

2.1. Afaan Oromoo

Afaan Oromoo, which is translated as *the Oromo language* in that language itself, appears under various alternative spellings in the literature, including *Oromo*, *Oromic*, and *Oromiffa* (Bulcha, 1997, p. 326; Alemayehu–Mawadza, 2017, p. 1; Eberhard et al., 2020; Youssouf, 2024). It is a member of the Lowland East Cushitic branch of the Afroasiatic language family and is classified as a macro language, encompassing a wide range of dialects. Predominantly spoken in Ethiopia, Afaan Oromoo is officially coded as *orm* under the ISO 639-3 standard, which assigns unique three-letter identifiers to languages for consistent referencing in linguistic documentation and technological applications. While recent national census data is unavailable, the former Central Statistics Agency reported that approximately 34% of Ethiopia’s population spoke Afaan Oromoo as their first language (CSA, 2012). More recent estimates from Ethnologue suggest a speaker population of around 45.5 million, reinforcing its status as the most widely spoken language in Ethiopia and neighbouring countries (Eberhard et al., 2020).

The speakers, who identify as Oromo, refer to their language as *Afaan Oromoo*, which is translated as “Mouth of the Oromo” and metaphorically as “Oromo Language” (Ali–Zaborski, 1990; Alemayehu–Mawadza, 2017, p. 1). In academic usage, we follow the community’s convention by referring to the language as *Afaan Oromoo*, its speakers as *Oromo*, and *Oromia* as the regional state. However, it is important to note that in many English-language publications, the term *Oromo* is used interchangeably to refer to both the people and the language (Wakweya, 2017). Afaan Oromoo includes several major

dialects, such as Mecha (West), Tulama (Central), Qottu (East), Borana (South), and Rayya (North) (Alemayehu–Mawadza, 2017). For this study, we focus on the Mecha dialect spoken in western Oromia, particularly in the Kellem Wallaga zone. As Wakwoya (2017) provides a detailed analysis of inflectional morphology in Mecha Oromo, showing that nouns, pronouns, verbs, and adjectives are richly inflected for grammatical categories such as number, gender, case, aspect, mood, voice, and agreement, confirming Afaan Oromoo as a fusional language. While earlier studies often assumed mutual intelligibility among Afaan Oromoo dialects (for example, Ali–Zaborski, 1990, p. IX), more recent scholarship provides a nuanced view. Banti and Mazengia (2023), in their chapter in *The Handbook of Ethiopian Languages*, emphasise that mutual intelligibility among dialects is not uniform but varies based on geographical proximity and sociolinguistic exposure. For example, speakers of neighbouring Western varieties (e.g., Mecha and Leqa) generally understand each other, whereas communication across geographically distant dialects, such as Mecha and Harar Oromo, can be significantly hindered. Thus, blanket statements about uniform intelligibility are misleading: Afaan Oromoo is best seen as a dialectal spectrum, and mutual intelligibility varies by distance and exposure (Banti–Mazengia, 2023).

The choice of the Mecha dialect is motivated by a combination of factors. As a native speaker of this variety, the first author of this study is particularly interested in examining its specific linguistic features, which are under-represented in linguistic research. This familiarity allows for a more nuanced and in-depth analysis of the data. Moreover, studying the Mecha dialect offers insights into the internal variation within Afaan Oromoo and contributes to a broader understanding of its dialectal landscape.

Historically marginalised, Afaan Oromoo gained official status after the 1995 constitution of Ethiopia, which has led to its increasing use in education and media. The language has been granted official status as one of the official languages of the Ethiopian Federal Government, alongside Amharic, Tigrinya, and Somali, and is used in administration within the Oromia region and other Kamise zones in the Amhara Regional State (Adamu, 2013, p. 22; Bulcha, 1997). This reflects Ethiopia’s broader constitutional commitment to linguistic equality and its recognition of all local languages (Ado et al., 2021). In educational settings within Oromia, Afaan Oromoo is the medium of instruction, with curricula and textbooks developed in the language. This integration into the educational system reflects efforts to promote the language and ensure its continued use among younger generations. Walga (2021) further indicates that the academic status of Afaan Oromoo has significantly advanced, particularly within major public universities — including Addis Ababa University, Jimma University, Haramaya University, and Wollega University — beginning to offer undergraduate and

graduate programmes in Afaan Oromoo. More recently, doctoral (PhD) programmes have been established at Addis Ababa University and Wollega University in Afaan Oromoo (Walga, 2021; cf. Chali-Parapatics, 2024). The implementation of Afaan Oromoo into higher education represents a critical step in the institutionalisation of the language, ensuring its development not only as a medium of instruction but also as a subject of scholarly research and intellectual production. This linguistic reality forms the broader sociolinguistic context in which this study of Afaan Oromoo-English code-switching is situated.

Furthermore, Afaan Oromoo has a significant presence in media, including radio, television, and print, which plays a crucial role in maintaining and expanding the language's reach (Adamu, 2013; Woldemariam-Lanza, 2014; Wakjira-Shiferaw, 2023). However, its prominence varies across different regions of Ethiopia, where it often competes for visibility and influence with Amharic, a Semitic language that historically served as the sole official language of the federal government and remains a dominant lingua franca across much of the regions. Amharic continues to function as the working language of several regional states and major urban centres, and it maintains a strong institutional presence in national media, administration, and education (Ado et al., 2021; cf. Chali-Parapatics, 2024). This widespread usage gives Amharic a symbolic and practical prominence that sometimes overshadows other Ethiopian languages, including Afaan Oromoo.

Although Afaan Oromoo has gained formal recognition and increasing institutional support, it continues to face challenges such as limited standardisation, uneven resource allocation, and marginalisation in federal institutions (Midega, 2014; Jibril, 2024). Nonetheless, the language's sociolinguistic presence has expanded due to internal migration, which has increased the demand for Afaan Oromoo in urban centres like Addis Ababa and Dire Dawa (Bulcha, 1997). Including Afaan Oromoo in federal media platforms like the Ethiopian Broadcasting Corporation has enhanced its national visibility (Gerencheal-Mishra, 2019).

2.2. *English in Ethiopia*

Though Ethiopia was never fully colonised, English plays a significant role in education, media, and international communication. Introduced during the British occupation (1941–1944), English became the dominant language in higher education and business (Gerencheal-Mishra, 2019). Its continued prestige, especially in academic and global contexts, drives the frequent use of English among bilingual speakers. Ethiopia's unique position in African colonial history, as one of the few countries to resist Western colonisation, has shaped its linguistic landscape. While Ethiopia was not colonised, it experienced significant Italian and British influence, indirectly impacting its language policies (Leyew, 2012).

According to Gerencheal and Mishra (2019), the Italian occupation (1936–1941) and the subsequent British administration (1941–1944) introduced European languages and educational systems to Ethiopia. However, these colonial influences did not lead to the establishment of English as a primary language (Bachore, 2015). Nonetheless, English has since emerged as the principal medium of instruction at the tertiary level and is widely regarded as essential for academic and professional advancement in Ethiopia.

This development reflects a broader trend identified by scholars such as Coleman (2011), Eshetie (2010), Ngatu (2018), and Xhemaili (2022), who argue that English functions as a *lingua franca* within Ethiopia's educational and professional spheres. It facilitates access to global knowledge and participation in international networks (Ngatu, 2018, p. 89; Gerencheal–Mishra, 2019, pp. 1432–1433).

English is introduced in grade one in the Ethiopian school system, underscoring its significance in higher education. Although Amharic remains the official working language of the nation, English occupies a prominent – albeit unofficial – role across multiple sectors. This historical context is crucial for understanding the current status of English in Ethiopia, as it highlights the intricate interplay between historical legacies and evolving national identity.

Educational reforms aimed at integrating Ethiopia into the global economy have further shaped the role of English in Ethiopia. As discussed by Gerencheal and Mishra (2019), recent reforms have emphasised the importance of English for international competitiveness and global engagement. As these scholars outlined further, the increasing globalisation of Ethiopia's economy and society has amplified the demand for English proficiency, aligning with broader trends observed in other developing countries. Ethiopia's role in international organisations, particularly the African Union (AU), headquartered in Addis Ababa, underscores the significance of English in diplomatic and international contexts (Leyew, 2012, p. 20). English is often used as the working language in such forums, reflecting its importance in global diplomacy (Coleman, 2011; Xhemaili, 2022, p. 323). Furthermore, the influence of international development agencies and NGOs, predominantly in English, highlights the language's role in development and humanitarian efforts (Eshetie, 2010, p. 8; Leyew, 2012, p. 22).

In the media landscape, English plays a prominent role. English-language newspapers, such as the “Ethiopian Reporter”, “Addis Fortune”, “Jimma Times”, and “The Ethiopian Herald”, cater to a segment of the Ethiopian population that is proficient in English (Coleman, 2011, p. 5). Moreover, radio and television channels often use English to reach international audiences and educated Ethiopians (Bachore, 2015, pp. 186–188). The dominance of English in digital platforms and communication technologies further emphasises its role in connecting Ethiopia with global trends and information (cf. Leyew, 2012).

2.3. *Previous studies on morphosyntactic integration*

The morphosyntactic integration of embedded language elements into the structural framework of a matrix language has been a central topic in code-switching research. The Matrix Language Frame (MLF) model (Myers-Scotton, 1993, 2002) and the related 4-M model (Myers-Scotton-Jake, 2000) provide the primary theoretical framework for understanding how such integration occurs. In this model, the Matrix Language (ML) supplies the morphosyntactic structure of a bilingual clause, including word order, system morphemes, and agreement markers, while the Embedded Language (EL) contributes lexical (content) morphemes such as nouns, verbs, and adjectives. Morphosyntactic integration is achieved when embedded items fit into the grammatical structure of the matrix language and are governed by its morphosyntactic rules.

Empirical studies across a range of typologically diverse languages have supported this model. In their analysis of Pashto-English code-switching, Khan and Khalid (2017) demonstrate that English verbs and nouns are morphosyntactically integrated into Pashto through light verb constructions and inflectional morphology provided by Pashto. English verbs where the Pashto verb supplies tense and agreement markers. The matrix language, Pashto, retains control over grammatical inflections and morpheme order, confirming the predictions of the MLF model.

Similarly, Deuchar (2006), in her study of Welsh-English code-switching, shows that Welsh provides the morphosyntactic frame into which English content morphemes are inserted. English nouns frequently appear with Welsh determiners, and the overall clause structure conforms to Welsh syntax. In her later position paper (Deuchar, 2020), she reaffirms that inflection on a finite verb indicates the matrix language in a code-switched clause.

Akinremi (2016) provides additional support for these principles through his investigation of Igbo-English code-switching. In his data, English verbs are fully integrated only after receiving Igbo tense and aspect morphology, behaving like native verbs within the Igbo grammatical system. All system morphemes, including negation verb suffixes, come from Igbo, and the morpheme order follows Igbo syntax, confirming that structural integration is governed by the matrix language.

In a study of Cree-English intrasentential code-switching, Al-Bataineh and Abdelhady (2019) found that Cree provides the morphosyntactic frame for almost all bilingual clauses. English elements mostly act as content morphemes, while Cree provides all the system morphemes, such as case and agreement affixes. Their in-depth study supports the Matrix Language Frame model's predictions, especially the Morpheme Order and System Morpheme Principles. It

also shows that structural integration is not equal, with system morphemes always coming from the matrix language.

These studies provide strong comparative evidence for the systematic and rule-governed nature of the morphosyntactic integration of items from the embedded language in bilingual speech. They collectively demonstrate that in code-switching contexts involving a morphologically rich matrix language, embedded English items are structurally subordinate and integrated into the matrix language's grammatical framework. The present study builds on these findings. Given that Afaan Oromoo is an agglutinative language with complex verbal morphology, case marking, and verb-final word order, it is expected to function as the matrix language. This study examines how English lexical items are integrated into the morphosyntactic structure of Afaan Oromoo in spontaneous conversation, with particular attention to word order, system morphemes, and agreement – the same features found to determine integration in the reviewed studies.

3. Methodology

3.1. Data collection

The data analysed in this study were from two informal, naturally occurring conversations among multilingual speakers in Dambi Dollo, a town in Western Ethiopia where Afaan Oromoo is the primary language of daily communication. This study employed a social network approach (Milroy, 1987) to recruit participants, ensuring a diverse sample representing various social and occupational backgrounds. Speakers, aged 20 to 40, included government employees, students, and local community members. All participants spoke the Macca Oromo dialect of Afaan Oromoo and had lived in the Kellem Wollega Zone for over 20 years. The participants were fluent in Afaan Oromoo, and most had at least basic competence in English and Amharic. These conversations occurred in semi-public settings such as school recreational areas, local cafés, and workspaces.

The two audio recordings analysed totalled approximately 90 minutes of informal speech. The recordings were transcribed. The analysis focused on bilingual clauses where English words were inserted into otherwise Afaan Oromoo utterances. The remainder of the data was largely monolingual (in Afaan Oromoo) and is not the focus of this analysis.

For this paper, only clauses containing English insertions were extracted for analysis, as they provide insight into how English lexical items are morphosyntactically integrated into the host language. These instances of switching are primarily intra-clausal, involving the insertion of English lexical

items into single clauses that are otherwise made up of material in Afaan Oromoo. Amharic insertions have not been analysed here.

Languages marking in the transcriptions used the following conventions: words in Afaan Oromoo were rendered in standard font; English words were transcribed in bold and tagged as *@eng*, while Amharic words were italicised and tagged as *@amh*. Each example was glossed with detailed syntactic information, including grammatical features such as tense, aspect, and number.

The data analysis process involved breaking down the utterances into clauses, which were the main focus for figuring out the Matrix Language, based on the Matrix Language Frame (MLF) model created by Myers-Scotton (2002) and explained further by Deuchar (2006). Each clause was examined to determine its linguistic composition and was classified as monolingual (Afaan Oromoo, Amharic, or English); bilingual (Afaan Oromoo–English or Afaan Oromoo–Amharic); or trilingual, in cases where elements from all three languages occurred within the same clause. This classification was systematically recorded in an Excel spreadsheet, which included interlinear glosses and English translations for reference. We counted how often each type of clause – monolingual, bilingual, or trilingual – appeared and looked at how the different languages were used in the dataset. This numeric breakdown complements the qualitative analysis by revealing patterns of language dominance, thereby facilitating a more detailed application of the MLF model to the multilingual interactions observed in the data.

3.2. Distinguishing code-switching from loanwords/borrowing

It is crucial to establish clear criteria for differentiating between lexical loanwords or borrowings and single-word switches to analyse language contact accurately. We have included single-word switches and differentiated them from loanwords based on their predictability (Pieter, 2000, p. 71; cf. Deuchar, 2006). This predictability is associated with “listedness”, which indicates how well an element is incorporated into the vocabulary of monolingual speakers. We relied on established dictionaries, particularly the “Elellee Bilingual Afaan Oromoo and English Dictionary”, to assess borrowing versus switches. If an English-origin term is included in a recognised Afaan Oromoo dictionary, the term is classified as a loan or borrowed; if absent, it is treated as a switch. We recognise that this approach may be somewhat arbitrary, as dictionaries may not fully reflect current usage, leading to potential misclassifications. In the context of this study, we aim to identify the matrix language in code-switching instances between Afaan Oromoo and English.

4.1. Morphosyntactic differences between Afaan Oromoo and English

Afaan Oromoo follows a basic Subject–Object–Verb (SOV) word order, while English adheres to Subject–Verb–Object (SVO). This contrast becomes particularly salient in bilingual clauses, where the matrix language usually determines the syntactic structure of the entire clause, regardless of inserted elements (see Example 2). However, the data also reveals alternative structures. In some declarative clauses, the object can appear in the initial position, where the object is fronted for topicalisation or emphasis. This object-initial construction, while marked, is pragmatically motivated and aligns with information structures (see Examples 3 and 7). Similarly, in imperative clauses, object-initial constructions are more common and functionally motivated (see Example 8). Recognising these structural variations is crucial in analysing bilingual clauses, as the matrix language imposes morphosyntactic constraints and influences pragmatic structuring in clause construction. The following monolingual and bilingual examples illustrate this contrast:

- (2) Nam-ni amantii isaa sodaat-a. (Maccaa-OC01 EYN 544)
Man-NOM religion his fear -IMP
'Man fears his religion.'
- (3) Amma ijoollee **batch**@eng keenyaa yoo gaafatt -ee...
Now children batch our if ask -2P. CONV
'Now, if you ask the students of our batch.' (Maccaa-OC016 BOO 307)

In Example 2, the monolingual clauses *Nam-ni amantii isaa sodaat-a* in Afaan Oromoo and its translation *Man fears his religion* in English highlight significant morphosyntactic differences rooted in the typological properties of the two languages. The structure of the Afaan Oromoo clause follows a Subject–Object–Verb (SOV) word order. The subject *nam-ni* (‘man’) is marked with the nominative case marker *-ni*. The object *amantii isaa* (‘his religion’) consists of the noun *amantii* (‘religion’) followed by the third-person masculine possessive pronoun *isaa* (‘his’), reflecting a post-nominal possessive structure. The verb *sodaat-a* (‘[he] fears’) appears at the end of the clause and carries agreement morphology, with the suffix *-a* marking third person masculine singular

imperfective aspect. In contrast, the English clause *Man fears his religion* exhibits a Subject–Verb–Object (SVO) word order. The subject *man* is uninflected for case, and the object *his religion* employs a pre-nominal possessive construction, where the possessive pronoun *his* precedes the noun. The verb *fears* agrees with the third-person singular subject by taking the inflection *-s*. These differences in word order, possession structures, and subject–verb agreement highlight the morphosyntactic contrasts between the two languages.

This contrast is further illustrated in the bilingual clause (Example 3), which reflects a mix of morphosyntactic structures embedded within a main Afaan Oromoo grammatical frame. The clause begins with the temporal adverb *amma* (‘now’), followed by the object noun phrase *ijoollee batch keenyaa*, which combines Afaan Oromoo morphological patterns with an embedded English noun (*batch*). The noun *ijoollee* (‘children’ or, more contextually, ‘students’) follows the head noun with the possessive marker *kenyaa* (‘our’), maintaining the post-nominal possessive structure typical of Afaan Oromoo. The English noun *batch* is inserted into this construction without internal modification, but it is integrated syntactically and morphologically into the more extensive Afaan Oromoo noun phrase. The conditional clause *yoo gaafatt-ee* (‘if you ask’) consists of the conditional marker *yoo*, the verb root *gaafat-* (‘ask’), and the second person singular converbal suffix *-ee* (Wakweye, 2017, p. 137). Although the lexical item *batch* is English in origin, the entire clause follows the Afaan Oromoo object-initial position and inflectional morphology, preserving its identity as a grammatically coherent clause within the morphosyntactic rules of Afaan Oromoo.

(4) *Mastaaweqiyyaa@amh* godh-ee achi kaa’-e **factory Blue Magic@eng-tu**.
 Advertisement do-3SL.M.PRIV there put-3SL.M.PRIV factory Blue Magic-FOC
 ‘The Blue Magic factory placed it there as an advertisement.’

(5) *Xaafii* nam-ni **export@eng** hin godh -u.
Teff.ACCO man-NOM export NEG do -IMPV
 ‘The man does not export teff.’ (Maccaa-OC12 EYS-326)

(6) **Daily@eng** hin -qaam -u.
Daily NEG -chew -1SL.IMPV
 ‘I do not chew daily.’ (Maccaa-CO04 GAE 667)

(7) **Attendance@eng** guut -aa -n jir -a.
Attendance fill -CONV -1SL exist -IMPV
 ‘I am filling out attendance.’ (Maccaa-OC016 SIB 96)

In Example 4, the clause illustrates how Afaan Oromoo accommodates inserted English elements while retaining its morphosyntactic integrity. Although Afaan Oromoo typically follows a Subject–Object–Verb (SOV) order, this example

displays an Object–Verb–Subject (OVS) structure. The object (*mastaaweqiiyaa*, ‘advertisement’) appears clause-initially, followed by the verb complex (*godh-ee achi kaa’e*, ‘did and placed’), with the subject (*factory Blue Magic-tu*) occurring at the end. In contrast, the English equivalent – *The Blue Magic factory placed it there as an advertisement* – follows a Subject–Verb–Object (SVO) structure, in which word order determines grammatical roles. Moreover, while the internal word order of the English noun phrase (*Blue Magic factory*) reflects standard English modifier–noun structure, it contrasts with the noun–modifier pattern of Afaan Oromoo exemplified in *factory Blue Magic*. This shows how Afaan Oromoo word order applies even with a noun phrase consisting entirely of English words.

In Example 5, *Xaafii nam-ni export@eng hin-godh-u* (‘Teff, the man does not export’), the object precedes the subject, resulting in an OSV structure. While SOV is the unmarked word order in Afaan Oromoo, OSV ordering is attested and commonly used for pragmatic purposes, such as topicalisation or emphasis. Here, the fronting of *Xaafii* (‘teff’) serves to foreground the object for contrastive or topical focus, highlighting *teff* as emphasis.

In terms of morphology, in this clause, the English word *export* is inserted without any inflectional morphology. Instead, the functional features of the verb – negation and aspect – are expressed entirely in Afaan Oromoo through the auxiliary light verb construction *hin-godh-u*. This form combines the negation marker *hin*, the light verb root *godh-* (‘do’), and the imperfective suffix *-u*, encoding the negative imperfective meaning ‘does not do’. The inserted English word *export* contributes only to the lexical content, while the morphosyntactic requirements are fulfilled by the matrix language. The contrast with the English equivalent, *The man does not export teff*, is instructive. In English, tense and negation are marked analytically through the auxiliary *does* and the bare verb *export*, and the word order is SVO (Subject–Verb–Object). Another interesting difference here between the languages is that the Afaan Oromoo example marks aspect, while the English equivalent marks tense in the clause. In the bilingual clause, however, grammatical features are conveyed via affixation in the matrix language. This example shows how the structural integrity of the matrix language Afaan Oromoo is preserved, even when embedded lexical items from English are inserted.

In Example 6, in the Afaan Oromoo clause, the verb *qaam-* (‘to chew’) is marked for negation with the prefix *hin* (‘not’) and for person and aspect with the suffix *-u*, demonstrating the agglutinative capacity to encode multiple grammatical features on the verb. In the English equivalent, *I do not chew daily*, negation and tense are expressed analytically through the auxiliary *do*, which carries tense and agrees with the subject. The main verb *chew* and the pronoun *I* mark the subject role by position.

Example 7 offers further insight into how the habitual is expressed across the two languages. It provides a clear instance of morphosyntactic integration of an English word into Afaan Oromoo. In this example, the English noun *attendance* is inserted in the preverbal object, which is possible in Afaan Oromoo. The verb *guut-aa-n* ('to fill') appears with the converb suffix *-aa*, which indicates an ongoing or habitual action in the present. The verb *jir-a* ('to exist') completes the clause with an imperfective marker *-a*. The use of the converb *-aa* here plays a crucial role in expressing aspectual relationships within the clause, a typical feature of Afaan Oromoo verb morphology (Wakweya, 2017).

The contrast with the English equivalent *I am filling out attendance* illustrates key differences in the syntactic structures of the two languages. In English, tense and subject agreement are conveyed analytically through the auxiliary verb *am* and the nonfinite gerund *filling*. The use of auxiliary verbs in English to express grammatical information stands in contrast to the agglutinative structure of Afaan Oromoo, where grammatical relations are encoded through inflectional suffixes. The example underscores the morphosyntactic asymmetry between the two languages, with the matrix language, Afaan Oromoo, maintaining its agglutinative nature while integrating English lexical items without altering the grammatical structure of the clause.

4.2. Morphosyntactic integration of English words

Having outlined the key morphosyntactic contrasts between Afaan Oromoo and English, this section provides further examples that demonstrate the morphosyntactic integration of English lexical items into Afaan Oromoo within bilingual clauses, based on naturally occurring spoken data. Drawing on examples from actual conversation, the analysis focuses on two principal features of structural integration: (1) the retention of established Afaan Oromoo word order (typically Subject–Object–Verb) and (2) the attachment of Afaan Oromoo grammatical morphemes – such as aspect, case, and subject agreement markers – to English-origin words. These features demonstrate that English nouns, verbs, and adjectives can be morphologically adapted to fit the grammatical architecture of Afaan Oromoo. The consistent application of Oromoo affixation rules to inserted English elements suggests the predominance of Afaan Oromoo as the matrix language of most clauses. The following examples provide additional illustration of how morphosyntactic elements of Afaan Oromoo govern clause construction even when English lexical items are present, highlighting the guiding role of Afaan Oromoo grammar in shaping bilingual utterances.

4.2.1. English words inserted while preserving Oromo word order

This section examines how English lexical items are inserted into Afaan Oromoo clauses without disrupting the underlying Afaan Oromoo word order, thereby illustrating the dominance of the matrix language in maintaining morphosyntactic structure.

The clause *Attendance@eng guut-aa-n jir-a* ('I am filling out attendance'), previously introduced as Example 7, illustrates how the word order of Afaan Oromoo is preserved despite the insertion of an English noun. Here, the English word *attendance* is the topic and a clause-initial position is acceptable for an object in Afaan Oromoo if the object is the topic. The following examples further demonstrate how the matrix language consistently retains its morphosyntactic structure.

- (8) *Birrii@amh dhibba lama transfer@eng na -a godh -i.*
 Birr hundred two transfer me -DAT do -2PS.IMP
 'Do transfer two hundred birrs to me.' (Maccaa OC010 YOT 350)

Here, the English verb *transfer* is used with the native Oromo light verb *godh-i* ('to do' in the imperative mood). This construction, often referred to as a light verb construction, enables the incorporation of an inserted lexical verb while retaining the verb morphology in the matrix language. The verb *godh-i* bears imperative marking, and the dative pronoun *naa* ('to me') also follows Afaan Oromoo syntactic rules of imperative sentences, which is the object-initial position in the clause. The overall word order (Object → Verb) is maintained, and the inserted verb does not disrupt the syntactic structure. In addition, the noun phrase *birrii dhibba lama* ('two hundred birrs') reflects the noun-numeral order typical of Afaan Oromoo, where the numeral (*dhibba lama*) follows the head noun (*birrii*). This contrasts with the numeral-noun order in English (*two hundred birrs*), highlighting a key structural difference between the two languages.

- (9) *Photo@eng hin qab -uum*
 Photo NEG have -3SL. IMPV.CONV
 'It does not have a photo.'

This example illustrates how the syntactic structure of Afaan Oromoo is maintained even when an English lexical item is inserted. The English noun *photo* serves as the object of the negated verb *qab-uum* ('to have' with third-person singular agreement). While *photo* does not carry any overt morphological marking, its grammatical role is indicated by its initial position in the clause as a topic preceding the verb, which is marked for person. The presence of the negation prefix *hin* and the converbial suffix *-uum* reflects grammatical integration of the verb into the morphosyntactic system of Afaan Oromoo. Despite the lexical insertion, the clause maintains its (S)OV word order.

These examples confirm that English lexical insertions do not disrupt the syntactic framework of Afaan Oromoo. Instead, the matrix language maintains grammatical control over word order and clause structure, with English words functioning as syntactic insertions within a firmly Oromo morphosyntactic template.

4.2.2. English words inserted with Oromo grammatical affixes

In addition to preserving its word order, Afaan Oromoo also integrates English lexical items morphologically. This involves the attachment of grammatical affixes directly onto the inserted English words. These morphosyntactic strategies allow the language to incorporate foreign lexemes.

- (10) Kun **file**@eng -tti hidh -am -a.
 This file -LOC tie -PASS -IMPV
 ‘This is tied to a file.’

In this example, previously introduced as Example 1 and referred to here as Example 10, the English noun *file* is morphologically integrated into the clause via the locative case marker *-tti*. This affix attaches directly to the English noun, demonstrating that the inserted term is treated as a morphologically bound unit. The verb *hidh-am-a* (‘to be tied’) appears in the passive form, further reflecting the agglutinative nature of the language and its accommodation of other-language insertions.

- (11) *Mastaaweqiyyaa*@amh godh-ee achi kaa’-e **factory Blue Magic**@eng-tu.
 Advertisement do-3SL.M.PRIV there put-3SL.M.PRIV factory Blue Magic-FOC
 ‘The Blue Magic factory placed it there as an advertisement.’

This example (a repetition of Example 4) exhibits multiple layers of integration. While *Blue Magic* remains lexically unchanged, the noun *factory* is the focus of the clause and takes the Afaan Oromoo focus marker *-tu*, emphasising its pragmatic prominence. The verbs *godh-ee* and *kaa’-e* are fully inflected for aspect and gender, following standard Afaan Oromoo morphosyntax. This instance shows that even when complex noun phrases are inserted, Afaan Oromoo grammatical markers are applied to maintain structural alignment.

- (12) Kanaaf **percent**@eng jaatam -ni kun gaafa haf -u
 So, percent sixty -NOM this when leave -IMPV
 yoo xiqqate **percent**@eng soddom -ni *ch’aka*@amh gal -a
 minimum percent thirty -NOM forest enter -IMPV
 jech -aa -dha.
 Say -CNV.IMPV -COP
 ‘So, it means that when this sixty percent remains, at least thirty percent goes into the forest.’

In this example, the complex clause exhibits two subordinate clauses embedded within a main clause. The syntactic hierarchy is best represented using bracketing [] to clarify clause boundaries. The entire complex clause is enclosed within a pair of black brackets to indicate the scope of the main clause, while each subordinate clause is enclosed in its own pair of black brackets to mark its internal boundaries and status. The full bracketing is thus:

[[Kanaaf percent@eng-iin jaatam-ni kun gaafa haf-u] [yoo xiqqate percent@eng sodom-ni ch'aka@amh gal-a] jech-aa-dha.]

Here, the main clause *jech-aa-dha* ('it means that') appears at the sentence-final position, serving as the matrix predicate and taking the two preceding clauses as its complement. The first subordinate clause, *Kanaaf percent@eng-iin jaatam-ni kun gaafa haf-u*, is a temporal clause introduced by *gaafa* ('when'), translated as *when this sixty percent remains*. The second subordinate clause, *yoo xiqqate percent@eng sodom-ni ch'aka@amh gal-a*, functions as an assertion and translates as *at least thirty percent goes into the forest*. This clause structure reflects the morphosyntactics of Afaan Oromoo, in which the main clause occurs after the embedded dependent clauses — a pattern unfamiliar in English but grammatically common in Afaan Oromoo.

Lexically, the English noun *percent* occurs twice in this construction. In the first instance, it bears the Oromo nominative case suffix *-iin*, indicating syntactic integration and case assignment. In the second occurrence, however, the noun appears without any overt morphological marking. Upon analysis, at this stage, we can interpret this variation as evidence of a degree of flexibility available to speakers, possibly influenced by semantic emphasis, syntactic role, or discourse-pragmatic considerations such as topic status or information structure. However, it would be premature to draw definitive conclusions. As such, further empirical investigation across a larger sample of data is required to determine the conditions under which morphological integration is applied or omitted in bilingual utterances.

5. Discussion

The findings of this study reveal that the integration of English lexical items into Afaan Oromoo follows a systematic and rule-governed process. As observed in the analysed data, inserted English words do not disrupt the syntactic structure of Afaan Oromoo clauses but are instead adapted to fit within the matrix language's grammatical framework. This pattern aligns with the core predictions of the Matrix Language Frame (MLF) model, which posits that the matrix language supplies system morphemes and governs clause structure.

One of the key indicators of morphosyntactic integration in the data is the consistent retention of the (S)OV (Subject–Object–Verb) word order, which is characteristic of Afaan Oromoo. Even when English-origin lexical items are inserted, the expected clause structure is maintained.

However, the agglutinative nature of Afaan Oromoo allows for variation in surface word order, as grammatical relations are marked through affixation rather than strict positional rules. This flexibility enables inserted elements to be accommodated without disrupting grammatical interpretation. The overall pattern underscores the syntactic influence of the matrix language, not through structural rigidity, but through a morphologically governed system that maintains clarity and cohesion across code-switched utterances.

In the data, English-origin verbs predominantly appear in non-finite forms, lacking the full inflectional morphology required of finite verbs in Afaan Oromoo. Notably, there are no instances in the two audio conversations where English verbs appear in fully inflected finite forms; thus, Afaan Oromoo consistently serves as the matrix language. For instance, in Example 5 (*Xaafii nam-ni export hin-godh-u* [Gloss: *Teff. ACCO man.NOM export NEG do-IMPV*; its translation: *The man does not export teff*]) and Example 8 (*Biri dhibba lama transfer naa godh-i* [Gloss: *Birr hundred two transfer for me do-2PS.IMP*; its translation: *Do transfer two hundred birrs to me*]), the English items *export* and *transfer* remain morphologically uninflected. While these words could also function as nouns in English, their co-occurrence with the light verb *godhu/godh-i* ('to do') suggests verbal interpretation within the clause. In such constructions, the inflectional requirements – such as aspect, mood, and person – are carried entirely by the Afaan Oromoo light verb, not by the English-origin element. This pattern aligns with the light verb construction frequently described in the literature (Butt, 2010), which allows borrowed verbs to be used without violating the morphosyntactic constraints of the host language. These findings reinforce the observation that, unlike nouns, English verbs are not morphologically integrated but are instead accommodated syntactically through this light verb strategy.

However, it is important to note that among the English insertions observed in the data, almost all are nouns, with only two examples involving verbs. This suggests a possible asymmetry in how different lexical categories are integrated: whereas nouns are morphologically and syntactically adapted into the Afaan Oromoo system, verbs are accommodated only syntactically through juxtaposition with a light verb. Further analysis of this difference in treatment is needed to establish whether this is a community-wide phenomenon.

These patterns collectively reflect the agglutinative nature of Afaan Oromoo and illustrate how its morphosyntactic system accommodates foreign elements. While English verbs tend to remain morphologically bare and are accommodated

syntactically via light verb constructions, English nouns are more readily integrated through the addition of obligatory grammatical markers such as case and focus. This is evident in examples such as Example 10 (*Kun file@eng-tti hidh-am-a* [‘This is tied to a file’]), where the locative suffix *-tti* is added to the English-origin noun *file*, and in Example 12 (*Kanaaf percent@eng-iin jaatam-ni kun gaafa haf-u...* [‘So, when this sixty percent remains...’]), where the nominative markers *-iin* and *-ni* are added to the nouns *percent* and *jaatam* (‘sixty’), respectively. Similarly, in Example 4 (*Mastaaweqiiyaa@amh godh-ee achi kaa’e factory blue magic@eng-tu* [Gloss: *Advertisement do-3SL.M.PRIV there put-3SL.M.PRIV factory Blue Magic-FOC*; its translation: *The Blue Magic factory placed it there as an advertisement*]), the focus marker *-tu* is added to the English phrase *Blue Magic*, which follows the canonical Afaan Oromoo word order. This dual strategy enables speakers to preserve the grammatical integrity of Afaan Oromoo while engaging in code-switching. Taken together, the data underscore the adaptability of bilingual speakers and the structural resilience of the matrix language.

6. Conclusion

This study examined the morphosyntactic integration of English words into Afaan Oromoo within bilingual conversation, drawing on empirical data from naturally occurring conversations in Dambi Dollo. The analysis demonstrated that the grammar of Afaan Oromoo controls clause structure and inflections when English lexical items are inserted. English words and phrases are inserted without disturbing the native (S)OV word order and are affixed with Oromo grammatical morphemes as required, including markers for nominative, locative, and focus.

These findings affirm the central predictions of the Matrix Language Frame model in multilingual situations that after one language – Afaan Oromoo, in this case – supplies system morphemes and determines grammatical structure while the embedded language contributes content morphemes.

This study contributes to the growing research on code-switching and morphosyntactic integration, particularly within underexplored Ethiopian linguistic contexts. It demonstrates that bilingualism in Ethiopia is not characterised by chaotic mixing but rather by structured, linguistically principled integration. In the future, our further analyses of data will provide a fuller picture of community-wide patterns. The findings have implications for language planning, bilingual education, and the theoretical modelling of language contact phenomena in multilingual societies.

Лiреpatypa

1. Adamu, A. Y. 2013. Diversity in Ethiopia: A historical overview of political challenges. *The International Journal of Community Diversity* 12/3: pp. 17–27. <https://doi.org/10.18848/2327-0004/CGP/v12i03/39924>
2. Ado, D. – Gelagay, A. W. – Johannessen, J. B. 2021. The languages of Ethiopia. In: Ado, D. – Gelagay, A. W. – Johannessen, eds. *Grammatical and Sociolinguistic Aspects of Ethiopian Languages*. John Benjamins Publishing Company. pp. 1–14.
3. Al-Bataineh, H. – Abdelhady, S. 2019. Cree–English intrasentential code-switching: Testing the morphosyntactic constraints of the Matrix Language Frame model. *Open Linguistics* 5/1: pp. 706–728. <https://doi.org/10.1515/opli-2019-0039>
4. Ali, M. – Zaborski, A. 1990. *Handbook of the Oromo language*. Wroclaw: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
5. Bachore, M. M. 2015. The status, roles and challenges of teaching English language in the Ethiopian context: The case of selected primary and secondary schools in Hawassa University technology village area. *Revista Internacional de Sociología de La Educación* 4/2: pp. 182–196. <https://doi.org/10.17583/rise.2015.1515>
6. Backus, A. M. 1998. *Two in One: Bilingual Speech of Turkish Immigrants in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press.
7. Banti, G. – Mazengia, S. 2023. Oromo. In: Meyer, R. – Wakjira, B. – Leyew, Z. eds. *The Oxford Handbook of Ethiopian Languages*. Oxford: Oxford University Press. pp. 257–293. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198728542.013.15>
8. Bulcha, M. 1997. The politics of linguistic homogenization in Ethiopia and the conflict over the status of Afaan Oromoo. *African Affairs* 96/384: pp. 325–352. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.afraf.a007852>
9. Butt, M. 2010. The light verb jungle: Still hacking away. In: Amberber, M. – Baker, B. – Harvey, M. eds. *Complex Predicates: Cross-Linguistic Perspectives on Event Structure*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 48–78. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712234.004>
10. Chali, K. K. – Parapatics, A. 2024. Language Policy and Practices in an Ethiopian University towards Multilingualism. *Languages* 9/6: p. 198. <https://doi.org/10.3390/languages9060198>
11. Coleman, H. 2011. *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council.
12. CSA 2012. = Central Statistics Authority 2012. *Population and Housing Census: Administrative Report*. Addis Ababa.
13. Deuchar, M. 2006. Welsh–English code-switching and the Matrix Language Frame model. *Lingua* 116/11: pp. 1986–2011. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2004.10.001>
14. Deuchar, M. 2020. Code-switching in linguistics: A position paper. *Languages* 5/2: p. 22. <https://doi.org/10.3390/languages5020022>
15. Eshetie, A. 2010. *Language policies and the role of English in Ethiopia*. A presentation paper at the 23rd Annual Conference of IATEFL BESIG (19–21 Nov. 2010), Bielefeld, Germany.

16. Gerencheal, B. – Mishra, D. 2019. Foreign languages in Ethiopia: history and current status. *International Journal of Research and Analytical Reviews* 6/1: pp. 1431–1439.
17. Heugh, K. – Benson, C. – Bogale, B. – Yohannes, M. A. G. 2007. Study on the medium of instruction in primary schools in Ethiopia. https://everythingharar.com/wp-content/uploads/2017/02/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf (Accessed: 12.09.2025).
18. Jibril, A. 2024. The Quest for Afaan Oromoo's Inclusion to the Federal Government Working Languages in Ethiopia: Causes and Benefits. *Gadaa Journal* 7/1: pp. 121–135.
19. Leyew, Z. 2012. The Ethiopian language policy: A historical and typological overview. *Ethiopian Journal of Languages and Literature* 12/2: pp. 1–59.
20. Meyer, R. – Wakjira, B. – Leyew, Z. 2023. *The Oxford Handbook of Ethiopian Languages*. Oxford: Oxford University Press.
21. Midega, M. 2014. Official Language Choice in Ethiopia: Means of Inclusion or Exclusion? *Open Access Library Journal* 1/7: pp. 1–13. <https://doi.org/10.4236/oalib.1100932>
22. Milroy, L. 1987. *Observing and Analysing Natural Language: A Critical Account of Sociolinguistic Method*. Oxford: Basil Blackwell.
23. Myers-Scotton, C. 1993. Common and uncommon ground: Social and structural factors in code-switching. *Language in Society* 22/4: pp. 475–503.
24. Myers-Scotton, C. 2002. *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
25. Myers-Scotton, C. – Jake, J. 2000. Four types of morpheme: Evidence from aphasia, code-switching, and second-language acquisition. *Linguistics* 38/6: pp. 1053–1100. <https://doi.org/10.1515/ling.2000.021>
26. Ngatu, S. P. K. 2018. The role of English as lingua franca – informed approach in English language teaching and learning to preserve cultural identity: from classroom to practice. *Edulitics Journal* 3/2: pp. 8–16.
27. Wakjira, B. – Shiferaw, T. 2023. Language in the media. In: Meyer, R. – Wakjira, B. – Leyew, Z. eds. *The Oxford Handbook of Ethiopian Languages*. Oxford: Oxford University Press. pp. 78–85. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198728542.013.6>
28. Wakweya, G. 2017. Inflectional morphology in Mecha Oromo. *Journal of Languages and Culture* 8/8: pp. 110–140. <https://doi.org/10.5897/JLC2016.0395>
29. Walga, T. K. 2021. Prospects and challenges of Afan Oromo: A commentary. *Theory and Practice in Language Studies* 11/6: pp. 606–612. <https://doi.org/10.17507/tpls.1106.03>
30. Woldemariam, H. – Lanza, E. 2014. Language contact, agency and power in the linguistic landscape of two capitals of Ethiopia. *International Journal of the Sociology of Language* 2014/228: pp. 79–103. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0006>
31. Xhemaili, M. 2022. The importance of the English language in public diplomacy and international relations. *Journal of Liberty and International Affairs* 8/1: pp. 322–339. <https://doi.org/10.47305/JLIA2281322x>
32. Youssouf, T. 2024. Determining word boundaries in Afaan Oromoo (Oromic). In: Huang, Y. – Kaldhol, N. H. – Lim, J. J. – Rose, S. – Struthers-Young, A. eds. *ACAL in SoCAL: Selected papers from the 53rd Annual Conference on African Linguistics*. Berlin: Language Science Press. pp. 517–538.

References

1. Adamu, A. Y. 2013. Diversity in Ethiopia: A historical overview of political challenges. *The International Journal of Community Diversity* 12/3: pp. 17–27. <https://doi.org/10.18848/2327-0004/CGP/v12i03/39924>
2. Ado, D. – Gelagay, A. W. – Johannessen, J. B. 2021. The languages of Ethiopia. In: Ado, D. – Gelagay, A. W. – Johannessen, eds. *Grammatical and Sociolinguistic Aspects of Ethiopian Languages*. John Benjamins Publishing Company. pp. 1–14.
3. Al-Bataineh, H. – Abdelhady, S. 2019. Cree–English intrasentential code-switching: Testing the morphosyntactic constraints of the Matrix Language Frame model. *Open Linguistics* 5/1: pp. 706–728. <https://doi.org/10.1515/opli-2019-0039>
4. Ali, M. – Zaborski, A. 1990. *Handbook of the Oromo language*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
5. Bachore, M. M. 2015. The status, roles and challenges of teaching English language in the Ethiopian context: The case of selected primary and secondary schools in Hawassa University technology village area. *Revista Internacional de Sociología de La Educación* 4/2: pp. 182–196. <https://doi.org/10.17583/rise.2015.1515>
6. Backus, A. M. 1998. *Two in One: Bilingual Speech of Turkish Immigrants in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press.
7. Banti, G. – Mazengia, S. 2023. Oromo. In: Meyer, R. – Wakjira, B. – Leyew, Z. eds. *The Oxford Handbook of Ethiopian Languages*. Oxford: Oxford University Press. pp. 257–293. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198728542.013.15>
8. Bulcha, M. 1997. The politics of linguistic homogenization in Ethiopia and the conflict over the status of Afaan Oromoo. *African Affairs* 96/384: pp. 325–352. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.afraf.a007852>
9. Butt, M. 2010. The light verb jungle: Still hacking away. In: Amberber, M. – Baker, B. – Harvey, M. eds. *Complex Predicates: Cross-Linguistic Perspectives on Event Structure*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 48–78. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712234.004>
10. Chali, K. K. – Parapatics, A. 2024. Language Policy and Practices in an Ethiopian University towards Multilingualism. *Languages* 9/6: p. 198. <https://doi.org/10.3390/languages9060198>
11. Coleman, H. 2011. *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council.
12. CSA 2012. = Central Statistics Authority 2012. *Population and Housing Census: Administrative Report*. Addis Ababa.
13. Deuchar, M. 2006. Welsh–English code-switching and the Matrix Language Frame model. *Lingua* 116/11: pp. 1986–2011. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2004.10.001>
14. Deuchar, M. 2020. Code-switching in linguistics: A position paper. *Languages* 5/2: p. 22. <https://doi.org/10.3390/languages5020022>
15. Eshetie, A. 2010. *Language policies and the role of English in Ethiopia*. A presentation paper at the 23rd Annual Conference of IATEFL BESIG (19–21 Nov. 2010), Bielefeld, Germany.

16. Gerencheal, B. – Mishra, D. 2019. Foreign languages in Ethiopia: history and current status. *International Journal of Research and Analytical Reviews* 6/1: pp. 1431–1439.
17. Heugh, K. – Benson, C. – Bogale, B. – Yohannes, M. A. G. 2007. Study on the medium of instruction in primary schools in Ethiopia. https://everythingharar.com/wp-content/uploads/2017/02/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf (Accessed: 12.09.2025).
18. Jibril, A. 2024. The Quest for Afaan Oromoo's Inclusion to the Federal Government Working Languages in Ethiopia: Causes and Benefits. *Gadaa Journal* 7/1: pp. 121–135.
19. Leyew, Z. 2012. The Ethiopian language policy: A historical and typological overview. *Ethiopian Journal of Languages and Literature* 12/2: pp. 1–59.
20. Meyer, R. – Wakjira, B. – Leyew, Z. 2023. *The Oxford Handbook of Ethiopian Languages*. Oxford: Oxford University Press.
21. Midega, M. 2014. Official Language Choice in Ethiopia: Means of Inclusion or Exclusion? *Open Access Library Journal* 1/7: pp. 1–13. <https://doi.org/10.4236/oalib.1100932>
22. Milroy, L. 1987. *Observing and Analysing Natural Language: A Critical Account of Sociolinguistic Method*. Oxford: Basil Blackwell.
23. Myers-Scotton, C. 1993. Common and uncommon ground: Social and structural factors in code-switching. *Language in Society* 22/4: pp. 475–503.
24. Myers-Scotton, C. 2002. *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
25. Myers-Scotton, C. – Jake, J. 2000. Four types of morpheme: Evidence from aphasia, code-switching, and second-language acquisition. *Linguistics* 38/6: pp. 1053–1100. <https://doi.org/10.1515/ling.2000.021>
26. Ngatu, S. P. K. 2018. The role of English as lingua franca – informed approach in English language teaching and learning to preserve cultural identity: from classroom to practice. *Edulitics Journal* 3/2: pp. 8–16.
27. Wakjira, B. – Shiferaw, T. 2023. Language in the media. In: Meyer, R. – Wakjira, B. – Leyew, Z. eds. *The Oxford Handbook of Ethiopian Languages*. Oxford: Oxford University Press. pp. 78–85. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198728542.013.6>
28. Wakweya, G. 2017. Inflectional morphology in Mecha Oromo. *Journal of Languages and Culture* 8/8: pp. 110–140. <https://doi.org/10.5897/JLC2016.0395>
29. Walga, T. K. 2021. Prospects and challenges of Afan Oromo: A commentary. *Theory and Practice in Language Studies* 11/6: pp. 606–612. <https://doi.org/10.17507/tpls.1106.03>
30. Woldemariam, H. – Lanza, E. 2014. Language contact, agency and power in the linguistic landscape of two capitals of Ethiopia. *International Journal of the Sociology of Language* 2014/228: pp. 79–103. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0006>
31. Xhemaili, M. 2022. The importance of the English language in public diplomacy and international relations. *Journal of Liberty and International Affairs* 8/1: pp. 322–339. <https://doi.org/10.47305/JLIA2281322x>
32. Youssouf, T. 2024. Determining word boundaries in Afaan Oromoo (Oromic). In: Huang, Y. – Kaldhol, N. H. – Lim, J. J. – Rose, S. – Struthers-Young, A. eds. *ACAL in SoCAL: Selected papers from the 53rd Annual Conference on African Linguistics*. Berlin: Language Science Press. pp. 517–538.

The morphosyntactic integration of English words into Afaan Oromoo

Mihiretu Wakwoya. University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School, PhD student. mihiretu2005@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4001-9139.

Margaret Deuchar, professor of linguistics. University of Cambridge, Department of Theoretical and Applied Linguistics, professor. University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School, professor. md118@cam.ac.uk, ORCID: 0000-0002-3289-8981.

The present study investigates the morphosyntactic integration of English lexical items into Afaan Oromoo within multilingual conversations recorded in Dambi Dollo, Oromia regional state, Western Ethiopia. Drawing from the field of contact linguistics, the study examines how English words and phrases are incorporated into Afaan Oromoo conversation while maintaining the grammatical structure and integrity of the matrix (or dominant) language. The analysis explores how English lexical items are inserted into Afaan Oromoo clauses while preserving the grammatical integrity of the matrix language. The analysis is grounded in the Matrix Language Frame (MLF) model and the 4-M framework, which together provide a theoretical basis for explaining how bilingual speakers organise and integrate lexical insertion within mixed language utterances. The study examines the syntactic and morphological behaviour of English insertions in bilingual clauses extracted from two transcribed audio recordings of informal conversations among bilingual speakers of the Mecha dialect of Afaan Oromoo. The findings demonstrate that Afaan Oromoo consistently maintains (Subject)–Object–Verb ([S]OV) word order and supplies all system morphemes, such as agreement, case and aspect markers even when English content morphemes, such as nouns, verbs and adjectives, are present. English insertions are morphologically adapted through Oromo affixation processes, ensuring grammatical conformity within the MLF model. These results confirm that bilingual speakers integrate English lexical items in a structurally predictable manner, affirming Afaan Oromoo's dominant grammatical role in bilingual utterances, reinforcing its grammatical dominance and structural resilience rather than producing random or unstructured linguistic blends. The study contributes to our understanding of morphosyntactic integration in Ethiopia's multilingual linguistic landscape and provides empirical support for the applicability and explanatory power of the MLF in Africa, particularly the Ethiopian sociolinguistic context.

Keywords: *Afaan Oromoo, English insertions, Matrix Language Frame (MLF), morphosyntactic integration, bilingualism.*

Морфосинтаксична інтеграція англіцизмів у мову оромо

Ваквоя Міхірету. Університет Паннонії, Докторська школа багатомовності, здобувач ступеня доктора філософії. mihiretu2005@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4001-9139.

Дьочер Маргарет, професор лінгвістики. Кембриджський університет, кафедра теоретичної та прикладної лінгвістики, професор. Університет Паннонії, Докторська школа багатомовності, професор. md118@cam.ac.uk, ORCID: 0000-0002-3289-8981.

У дослідженні розглянуто морфосинтаксичну інтеграцію англійських лексичних одиниць у мові оромо на основі багатомовних розмов, записаних у місті Дамбі Долло (регіон Оромія, Західна Ефіопія). Методом контактної лінгвістики проаналізовано, яким чином англійські слова та вирази входять у мову оромо, зберігаючи при цьому граматичну структуру та цілісність матричної (домінантної) мови. Увагу зосереджено на тому, як англіцизми вкраплюються у мову оромо із дотриманням граматичної цілісності матричної мови. Теоретичну основу дослідження становлять Модель матричної мови (Matrix Language Frame, MLF) та 4-М модель, які разом забезпечують пояснення того, як білінгви адаптують лексичні елементи у змішане мововживання. Вивчено синтаксичну та морфологічну функцію англіцизмів на основі двох аудіозаписів неформальних розмов білінгвів. Учасниками спілкування були носії діалекту меха мови оромо. Результати показують, що в мові оромо послідовно збережено порядок слів (підмет)–додаток–присудок ([S]OV) і забезпечено вживання всіх системних морфем, таких як показники узгодження, відмінка та виду навіть тоді, коли наявні змістові морфеми з англійської (іменники, дієслова або прикметники). Англіцизми адаптуються до морфологічної системи мови оромо за допомогою афіксів, що забезпечує граматичну відповідність у межах моделі MLF. Результати підтверджують, що білінгви пристосовують англійські лексичні одиниці у структурно передбачуваний спосіб, що засвідчує домінантну граматичну роль мови оромо у процесі спілкування білінгвів. Це зміцнює граматичне домінування мови оромо та його структурну стійкість. Результати дослідження є внеском у розуміння морфосинтаксичних процесів пристосування запозичень у багатомовному просторі Ефіопії та надає емпіричні докази застосування моделі MLF в Африці, зокрема в ефіопському соціолінгвістичному контексті.

Ключові слова: мова оромо, перемикання кодів, англіцизми, модель матричної мови (MLF), морфосинтаксична інтеграція, двомовність.

Az angol szavak morfoszintaktikai integrációja az afaan oromó nyelvbe

Wakwoya Mihiretu. Pannon Egyetem, Többszempvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató. mihiretu2005@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4001-9139.

Deuchar Margaret, nyelvészprofesszor. Cambridge-i Egyetem, Elméleti és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, professzor. Pannon Egyetem, Többszempvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, egyetemi tanár. md118@cam.ac.uk, ORCID: 0000-0002-3289-8981.

A jelen tanulmány az angol lexikai elemek morfoszintaktikai integrációját vizsgálja az afaan oromó nyelvbe többszempvű beszélgetéseken keresztül, amelyeket a nyugat-etiópiai Oromia régióban, Dambi Dollóban rögzítettek. A kontaktusnyelvészet megközelítésére építve a kutatás azt elemzi, hogyan épülnek be az angol szavak és kifejezések az afaan oromó nyelven folytatott diskurzusba, miközben megőrzik a mátrix- (vagy domináns) nyelv grammatikai szerkezetét és integritását. Az elemzés azt vizsgálja, hogyan illeszkednek az angol lexikai elemek az afaan oromó nyelv mondataiba a mátrixnyelv grammatikai rendszerének megőrzésével. Elméleti keretét a Mátrixnyelvi Keret Modell (MLF) és a 4-M keretrendszer adja, amelyek együtt magyarázatot nyújtanak arra, hogyan szervezik és integrálják a kétnyelvű beszélők a lexikai elemek beillesztését a kevert nyelvhasználatú megnyilatkozásokban. A tanulmány az angol kódváltások szintaktikai és morfológiai viselkedését vizsgálja olyan kétnyelvű mondatokban, amelyeket két, informális beszélgetéseket tartalmazó hangfelvétel átirataiból emeltek ki a szerzők. A beszélgetések résztvevői az afaan oromó nyelv Mecha dialektusát anyanyelvként beszélő kétnyelvűek voltak. Az eredmények azt mutatják, hogy az afaan oromó következetesen megtartja az (Alany)–Tárgy–Állítmány/Ige ([S]OV) szórendet, és biztosítja valamennyi morféma (például esetrag- és aspektusjelölők) használatát még akkor is, amikor angol tartalmi morfémák – főnevek, igék vagy melléknevek – jelennek meg. Az angol kódváltások morfológiaailag alkalmazkodnak az oromó affixációs folyamatokon keresztül, így biztosítva a grammatikai megfelelést az MLF-modell keretében. Ezek az eredmények megerősítik, hogy a kétnyelvű beszélők strukturálisan előre jelezhető módon integrálják az angol lexikai elemeket, ami alátámasztja az afaan oromó domináns grammatikai szerepét a kétnyelvű megnyilatkozásokban. Ez a nyelv grammatikai dominanciáját és szerkezeti stabilitását erősíti ahelyett, hogy véletlenszerű vagy strukturálatlan nyelvi keverékeket hozna létre. A tanulmány hozzájárul az Etiópia többszempvű nyelvi környezetében zajló morfoszintaktikai integrációs folyamatok jobb megértéséhez, valamint empirikus bizonyítékot szolgáltat az MLF-modell alkalmazhatóságára és magyarázó erejére Afrikában, különösen az etióp szociolingvisztikai kontextusban.

Kulcsszavak: afaan oromó, angol kódváltások, Mátrixnyelvi Keret Modell (MLF), morfoszintaktikai integráció, kétnyelvűség.

Kiss Anita, Pallay Katalin

Identitás és nyelvhasználat a határ két oldalán

Kárpátaljai és magyarországi hallgatók összehasonlító elemzése

1. Bevezetés

Az identitás egy sokrétű fogalom, amelyet számos szociális, kulturális és pszichológiai tényező befolyásol. Az egyéni identitás azt a belső élményt jelenti, amely meghatározza az egyén önazonosságát és helyét a világban. Ez magában foglalja azokat az értékeket, hiedelmeket, érzéseket, amelyek összekapcsolják az embereket és a közösségeket. A társadalmi folyamatok, a különböző élethelyzetek, körülmények, közösségek hatására az emberek identitása is alakulhat, változhat.

A nyelv és az identitás szorosan összekapcsolódik egymással. Számos kutatás bizonyítja, hogy a nyelv egyik fontos funkciója az identitás jelzése (vö. Kiss, 1996; Sándor, 1999; Csernicskó, 2008). A nyelv tehát nem csupán kommunikációs eszköz, hanem nyelvhasználatunk által erőteljesen jelzi, hogy hová tartozunk, milyen közösségek tagjai vagyunk.

Tanulmányunkban az identitás és a nyelvhasználat összefüggéseit vizsgáljuk meg egy összehasonlító vizsgálat során. A kutatás célja annak kiderítése, hogy megfigyelhetők-e különbségek és hasonlóságok a magyarországi és kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatásban tanuló hallgatók identitásának bizonyos aspektusában, amely magában foglalja a nemzeti, vallási és nyelvi identitást.

A kárpátaljai magyarok és a magyarországiak identitása különbségeket mutathat. A kárpátaljai magyarok számára az identitás erőteljesen kapcsolódik a kisebbségi lét és a szülőföldhöz való kötődés érzéséhez, míg a magyarországiak identitása inkább a szélesebb kulturális közegből és a modern európai életstílusból alakul ki, kevésbé érintve a kisebbségi lét specifikus kérdéseit. Továbbá mindkét közösség önazonosságát befolyásolják a helyi társadalmi, politikai és gazdasági tényezők, amelyek sajátos módon járulnak hozzá az egyéni és közösségi identitás alakulásához.

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 34–62.

A kutatás aktualitását az adja, hogy olyan csoportokat vizsgál, amelyek tagjai földrajzilag közel élnek egymáshoz, de különböző országokban és eltérő társadalmi kontextusban.

2. Az identitástudat meghatározása. Identitástípusok

Az identitás önazonosságtudatot, hovatartozástudatot jelent, amely a társas érintkezések során alakul ki, és összekapcsolódik az érzelmi, erkölcsi, kognitív fejlődéssel (Murányi, 2005, 101. o.; Kiss, 2017, 806. o.). Nemcsak az egyén önmeghatározásában játszik fontos szerepet, hanem az egyén és a közösség kapcsolatában is (Szabó T., 2011, 236. o.). Az egyéni identitás a szocializáció során alakul ki, majd a társas interakciók hatására folyamatosan változik. A kollektív, azaz a társas identitástudatot a csoport fejlődése és tudása alakítja. A csoport tagjainak alkalmazkodnia kell a közösség szabályaihoz és normáihoz (Örkény, 2012, 7. o.). Az identitásnak több típusa különböztethető meg, amelyek közül a legfontosabb a személyes és a közösségi identitás. A közösséginek a legismertebb formája a nemzeti identitás, de emellett számos más típus is létezik, például: nyelvi, vallási (hívó, ateista), felekezeti, nemi, generációs, világnézeti, politikai, pozitív, negatív, átmeneti, stabil, instabil, elvesztett, újra felfedezett, visszaszerzett, agresszív, védekező, önigazoló, közömbös, helyi, regionális, államhoz kötődő, uniós, globális (Kiss, 2017, 806. o.).

Vignoles (2017, 4–9. o.) szerint az identitás nem választható szét tisztán személyes és társadalmi dimenzióra, mivel az önmeghatározás és a csoporthoz való tartozás kölcsönösen kiegészítik egymást. Az identitás tartalma és az azt meghatározó folyamatok egyszerre gyökereznek egyéni élményekben és társas kontextusokban. A szerző szerint az identitás megértéséhez szükséges integrálni a különböző pszichológiai és kulturális megközelítéseket, mivel a személyes és társadalmi szintek szorosan összefonódnak a fejlődés, a kulturális normák és a társas elvárások hatására. Az identitás rugalmas, dinamikus szerkezet, amelyben az egyéni választások, a társas elismerés és a kulturális keretek folyamatos kölcsönhatásban állnak, ezért a személyes és kollektív identitás nem különálló kategóriák, hanem egymást átható folyamatok.

Az identitástudatnak a nemzeti identitás egy nagyon fontos részét képezi. Azt jelenti, hogy az egyén azonosul egy adott nemzettel, annak hagyományaival és értékeivel, valamint azon nemzet tagjának érzi és vallja magát (Murányi, 2005, 102. o.). A nemzeti identitás magában foglalja a történelmi, nyelvi és kulturális identitást, amely meghatározott térbeli és időbeli keretek között valósul meg. Nem velünk születik, hanem egy olyan bennünk formálódó folyamat, amely a szocializáció és más tényezők által alakul ki. Ez egy többösszetevős folyamat, amely befolyásolhatja a jelenre és a jövőre vonatkozó döntéseket, érzéseket, véleményeket, például az oktatás nyelvének a megválasztását, a lakóhely kiválasztását, a nemzetiséggel kapcsolatos

egyéni és közösségi tapasztalatokat (Lampl, 2009, 44–46. o.). A nemzeti identitásnak fontos része a nemzeti csoporthoz való tartozás, és az adott közösséghez való pozitív hozzáállás (Veres, 2017, 391. o.).

Miközben a nemzeti identitás nagyon fontos szerepet játszik a közösségi összetartozásban, érdemes kiemelni két másik, szorosan összefonódó identitásformát: a nyelvi és a vallási identitást. Ezek az identitásformák nem csupán az egyéni önmeghatározásban, hanem a közösségi összetartozásban is jelentős szerepet játszanak. A nyelv az egyéni és csoportos kommunikáció elsődleges eszköze, ugyanakkor a kulturális és vallási értékek hordozója is lehet. A nyelvi és vallási identitás összefonódása komplex és dinamikus jelenség, amely számos társadalmi, kulturális és vallási tényezőtől függ. A nyelv és vallás kölcsönösen befolyásolják egymást, és mindkettő kulcsszerepet játszik az identitás kialakulásában. A vallási gyakorlatok, például az istentiszteletek nyelve, erőteljesen formálják a vallási identitást, míg a nyelvhasználat is meghatározza, hogy egy közösség hogyan éli meg vallási hovatartozását (Souza, 2016, 1–2. o.). Jaspal-Coyle (2010, 17–36. o.) brit származású dél-ázsiai fiatalok vallási és nyelvi identitását vizsgálták, és megállapították, hogy a vallási közösségekben használt nyelv, például az arab, nemcsak vallási, hanem etnikai identitásformáló szerepet is betölt. A nyelv és vallás közötti összefonódás segíthet a vallási közösségekhez való tartozás érzésének megerősítésében, ugyanakkor kihívásokat is jelenthet, ha a vallási nyelv nem egyezik a mindennapi kommunikáció nyelvével.

A kisebbségi nyelvek megőrzésében is fontos szerepet játszik a vallás, mivel a vallási közösségek gyakran fenntartják és továbbítják a nyelvet generációról generációra. A vallásos közösségekben a nyelvhasználat szorosan összefonódik az identitás megőrzésével, és a vallási intézmények gyakran az anyanyelv használatának megőrzését szolgálják. A kisebbségi magyar közösségekben a templomi szertartások és vallási események hagyományosan magyar nyelven zajlanak, ami hozzájárul a nyelv megőrzéséhez és átadásához (Gal, 1991, 66–76. o.; Bartha, 1999, 147. o.; Csernicskó, 2010, 101–103. o.).

Ezek az összefüggések rávilágítanak arra, hogy a nemzeti, nyelvi és vallási identitás mennyire szorosan kapcsolódik egymáshoz. A következő részben részletesebben megvizsgáljuk, hogyan jelennek meg ezek a tényezők a gyakorlatban, bemutatva a Magyarországon és Kárpátalján végzett identitáskutatások legfontosabb eredményeit. E kutatások mélyebb betekintést engednek a hazai és a külföldi magyarság identitásának sokszínűségébe.

3. Identitáskutatások Magyarországon és Kárpátalján

A nemzeti és nyelvi identitás kutatása a magyar társadalom- és nyelvtudományok kiemelt területe, különösen a Kárpát-medencei régióban, ahol a történelmi, politikai és

társadalmi változások mélyrehatóan formálják a kollektív és egyéni identitást. Az identitás fogalmának megközelítése során a kutatók gyakran támaszkodnak a szociálpszichológiai és szociolingvisztikai elméletekre (vö. Tajfel–Turner, 1979; Giles–Johnson, 1987). A kutatások fókuszában a nemzeti és nyelvi identitás kölcsönhatása, a kisebbségi lét tapasztalata és a nyelvmegőrzés stratégiái állnak. Magyarországon az identitáskutatások elsősorban a nemzeti identitás belső szerkezetére, a nemzeti identitástudat összetevőire és a nemzeti hovatartozás alakulására összpontosítanak (vö. Csepeli, 1993, 2002; Örkény, 2012; Simonovits, 2014). Kárpátalján ezzel szemben a kutatások a helyi, regionális és nemzeti identitás rétegződésére, a nyelvi jogok és a nyelvmegőrzés kihívásaira, valamint az identitás kapcsolatára fókuszálnak (vö. Csernicskó–Soós, 2002; Orosz–Molnár, 2007; Hires–László, 2010).

A magyarországiak nemzeti identitástudatát feltáró vizsgálatok eredményei szerint a három legfontosabb kritériuma a magyar identitásnak az az, hogy az egyén magyar anyanyelvű és magyar állampolgár legyen, valamint magyarnak vallja magát (Csepeli, 1984, 47. o.). Romsics rávilágít arra, hogy különbséget kell tenni az államnemzeti és a kultúrnemzeti felfogás között. Az államnemzeti felfogás központi kritériuma az adott, meghatározott területtel rendelkező államhoz való tartozás. Ezzel szemben a kultúrnemzeti koncepció a közös nyelvel, kultúrával és származási mítosszal való azonosulásra épül, s nem feltételezi az önálló államiság meglétét (vö. Romsics, 2004). Más kutatások arra világítottak rá, hogy a magyarság meghatározásakor a megkérdoztetek nagyobb része a nyelvhasználatot és az öndefiníálást tartotta fontosnak, ezen kívül még a lakóhelyi, nemzeti és európai kötődést (Simonovits, 2014, 406. o.; Veres–Ruff, 2018, 394. o.). Arra is fény derült, hogy a magyarok erős nemzeti identitással és büszkeségérzéssel rendelkeznek, magyarnak vallják magukat, és szeretik is a magyar nyelvet (vö. Örkény, 2012; Székely, 2014, 141–142. o.). Ezen kutatások alapján észrevehető, hogy a nyelv, a nyelvtudás és a nyelvhasználat fontos szerepet játszik abban, hogy valaki magyarként azonosítsa magát. Ez a tendencia figyelhető meg a Kárpátalján végzett kutatásokban is, amelyek arra világítottak rá, hogy a kárpátaljai magyarok identitásának szintén fontos tényezője a nyelv, amely nemcsak a magyar nyelvtudást foglalja magában, hanem azt is, hogy a kárpátaljai magyarok a magyar nyelv mellett, annak változatait is használják identitásjelölésre (Csernicskó, 2008, 159. o.). Ezen kívül a kárpátaljai magyarok fontosnak tartják még a magyar kultúra és történelem ismeretét, a hagyományok tiszteletét és a magyarság felvállalását (Ferencz–Séra, 2013, 111–136. o.).

Az egész Kárpát-medencére kiterjedő felmérés során megvizsgálták a határon túli és a magyarországi magyarok nemzeti identitását. A felmérés eredményeképpen kiderült, hogy a Kárpátalján élő magyarok elsősorban kárpátaljai magyarként azonosítják magukat, ezt követte a jelző nélküli magyar, majd az ukrainai magyar és a magyar anyanyelvű ukrán állampolgár megnevezés. Ez arra utal, hogy bár a

kárpátaljai magyarok többsége a magyar nemzethez tartozónak vallja magát, mégis elhatárolják magukat mind a magyarországi magyaroktól, mind az ukránoktól, tehát nemcsak magyarnak, hanem kárpátaljai magyarnak tartják magukat, és ez erős lokális identitást jelez (Orosz–Molnár, 2007, 189. o.). A magyarországi válaszadók pedig elsősorban magyarként, majd magyarországiaként, valamint magyar állampolgárként határozták meg magukat (Papp Z., 2007, 250. o.).

Mindkét régióban a nyelv és a helyi kötődés központi szerepet játszik az identitás alakulásában, ami lehetővé teszi a két csoport nyelvi identitásának összehasonlítását.

A magyarországi és kárpátaljai magyarok nyelvi identitását vizsgáló kutatások szerint mindkét csoport pozitívan értékeli a saját közössége nyelvét, nyelvhasználatát. Több kárpátaljai kutatás is igazolta, hogy az ott élő magyarok a kárpátaljai magyar nyelvváltozatokat ítélte a legszebbnek (vö. Csernicskó, 1998, 291. o.; Karmacsi, 2009, 415–422. o.; Dudics Lakatos–Gazdag, 2023, 39–40. o.), továbbá az is kiderült, hogy nem vélekednek negatívan a nyelvjárási jelenségekről sem (vö. T. Károlyi, 2002, 329–333. o.; Dudics Lakatos, 2019; Dudics Lakatos, 2021). A magyarországi vizsgálatok szerint a megkérdezettek szeretik a magyar nyelvet, ugyanakkor a nyelv különböző változatainak megítélése már változatosabb képet mutat, valamint összefügg az iskolai végzettséggel és a lakóhelyi környezettel. A felmérések alapján a fővárosi beszélők és a magasabb végzettségűek kevésbé elfogadók a nyelvjárási jelenségekkel szemben, mint a vidéki városokban élők. Az egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálatok is megerősítik, hogy a budapesti hallgatók többsége kevésbé elfogadó a nyelvjárási jelenségekkel, míg a vidéki városokban tanuló hallgatók nyitottabbak a magyar nyelv különböző változataira (vö. Sándor–Langman–Pléh, 1998, 29–40. o.; Kontra, 2003, 577–594. o.; Kiss, 2009, 3. o.; Zimányi, 2015, 234–237. o.; Kiss, 2025, 85–90. o.).

A globális folyamatok hatására az identitás kérdése minden eddiginél fontosabbá és időszerűbbé vált, ugyanis megnőtt a társadalmi mobilitás, ami magában foglalja külföldre irányuló (Bokányi et al., 2018, 161–162. o.) és az országokon belüli és a faluról városba történő népességmozgást, valamint az ingázást is, akár megélhetési, akár tanulmányi okokból kifolyólag. Továbbá a kisebbségek gyors ütemben történő asszimilációja sok esetben identitásváltást eredményezhet, és ez nagyon sok magyar anyanyelvűt érint (Kiss, 2017, 805–806. o.). Ennek fényében célul tűztük ki, hogy megvizsgáljuk a kárpátaljai és a magyarországi magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók identitástudatát, különös figyelmet fordítva a nemzeti, nyelvi és vallási tényezőkre.

4. A kutatás módszertani háttere

Kutatásunk célcsoportját a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Nyíregyházi Egyetem alapképzésben részt vevő pedagógushallgatói képezték (N=108). A Nyíregyházi Egyetem hallgatói körében már végeztek hasonló jellegű vizsgálatot, amely elsősorban a nyelvi attitűdök vizsgálatára irányult (vö. Kiss-Somfalvi, 2024; Kiss, 2025). Az itt bemutatott kutatásban a vizsgálat bővült kárpátaljai magyar hallgatók bevonásával, és a témakör is szélesedett: a nyelvi attitűd mellett az identitástudat kérdésköre is vizsgálat tárgyát képezi. A két intézmény földrajzi közelsége és kulturális kapcsolatai révén szoros kapcsolatban áll egymással. A megkérdezettek körében a hallgatók fele (54 fő) a Nyíregyházi Egyetemről, a másik fele (54 fő) a Rákóczi-főiskoláról került ki, ami kiegyensúlyozott mintát biztosított a két intézmény közötti összehasonlításhoz. A hallgatói összetétel tekintetében a Rákóczi-főiskola döntően magyar anyanyelvű diákokat képez. A Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak döntő többsége Magyarországon élő magyar, de előfordulnak külföldi hallgatók is. Mindkét intézmény hasonló képzési struktúrával rendelkezik, különösen a pedagógiai és társadalomtudományi szakok terén, ami biztosítja a hallgatói populációk összevethetőségét. Emellett a két egyetem közötti korábbi együttműködések, valamint a különböző oktatási rendszerekből adódó intézményi és hallgatói tapasztalatok összehasonlítása is indokoltá teszi a vizsgálatot, különös tekintettel a magyar nyelvű oktatás helyzetére és az eltérő intézményi kultúrákra. A kutatásban részt vevő hallgatók kiválasztása rétegzett mintavétellel történt, vagyis előre meghatározott csoportok (pl. intézmény vagy szak szerint) alapján válogattuk be őket. A mintavétel nem véletlenszerű volt, hanem tudatosan úgy alakítottuk ki, hogy mindkét intézményből arányosan képviselve legyenek a hallgatók. A kutatási eszköz a kérdőív volt. A kérdőív saját fejlesztésű, de helyenként adaptált kérdéseket is tartalmazott. A nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívvel az identitás és a nyelvhasználat hasonlóságait és különbségeit vizsgáltuk Kárpátalja és Észak-Kelet-Magyarország területén. Ennek mentén a kérdőívben a hallgatók szocio-demográfiai hátterére, nyelvhasználatára és nyelvjárási attitűdjeire, nemzeti identitására és vallásosságára irányuló kérdéseket tettünk fel. Az adatfelvétel 2024 őszén zajlott, személyesen és online kitöltött, anonim kérdőívek formájában. A kérdőívek kitöltéséhez Google Forms platformot használtunk az adatvédelmi előírások betartásával. Kutatásunk során megvizsgáltuk a kárpátaljai és a magyarországi felsőoktatásban részt vevő hallgatók nemzetiségi hovatartozását és identitását. Ezen kívül a kárpátaljai és a Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében használatos nyelvjárási példák alapján feltártuk a nyelvjárási beszéddel és a tudatos nyelvhasználattal kapcsolatos attitűdöket.

Szakirodalmi forrásokra és korábbi kutatási eredményekre támaszkodva az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A kárpátaljai magyarok nyelvhasználatával kapcsolatos kutatások rámutattak, hogy az ott élő magyarok számára a nyelvhasználat identitáskifejező funkciója fontosabb szerephez jut, mint a magyarországi magyaroknál, mivel ők a magyar nyelv mellett, annak változatait is használják identitásjelölésre (vö. Csernicskó, 2008). Ebből kiindulva feltételeztük, hogy a kárpátaljai magyar adatközlők pozitívabban ítélik meg a nyelvjárási beszédet a magyarországiaknál.

H2: A korábbi kutatások (vö. Orosz-Molnár, 2007; Papp Z., 2007) alapján a kárpátaljai magyarok önazonosságának legfőbb jellemzője az erős lokális identitástudat, míg a magyarországiaknál ez kevésbé fontos. Feltételezésünk szerint az itt vizsgált hallgatóknál is megfigyelhető lesz, hogy a két csoport adatközlői különbözőképpen definiálják a nemzeti identitásukat, és eltérően értékelik azt, hogy mi alapján tekinthető valaki magyarnak.

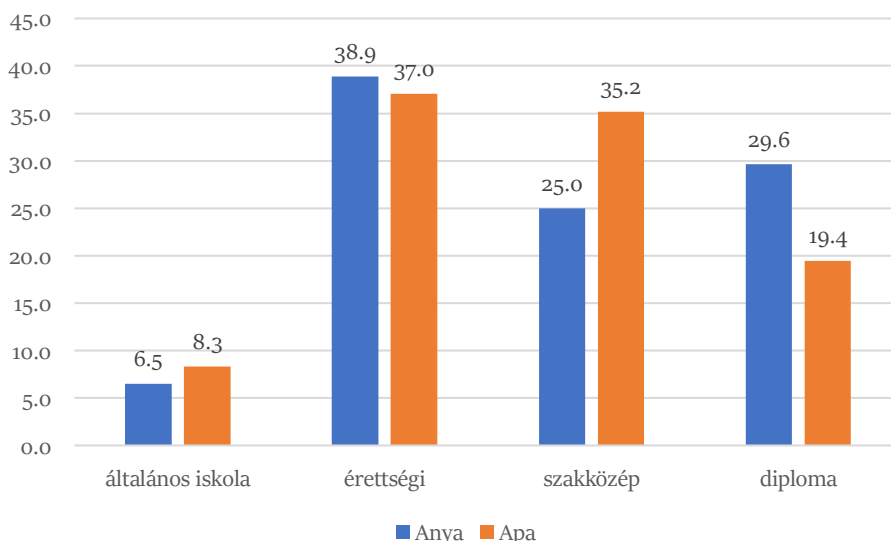
H3: A magyar nyelv kisebbségi helyzetben való fennmaradásában nagyon fontos szerepet kapnak azok a helyzetek, ahol a magyar nyelv használható. A kárpátaljai magyarok esetében ilyen például az egyház mint nyelvhasználati színtér (Gal, 1991; Beregszászi-Csernicskó, 2010, 43. o.). Ebből kiindulva feltételezzük, hogy a vallás a kárpátaljai magyar hallgatók identitásában fontosabb szerepet kap, mint a magyarországiaknál.

A kutatás során kapott adatokat SPSS 22 program segítségével elemeztük. Az elemzések során leíró statisztikákat, (százalékos megoszlások, átlagok, szórások), illetve kétváltozós elemzéseket (chi-négyzet próba, variancianálízis) alkalmaztunk.

5. Szociodemográfiai tényezők

A két csoport adatközlői 18–22 évesek. A megkérdezett hallgatók döntő többsége (73,1%) nő, ami részben bizonyítja, hogy a pedagógusképzés területén általános tendenciaként figyelhető meg a képzés erőteljes elnőiesedése. A megkérdezett hallgatók szüleinek iskolai végzettségét tekintve megállapíthatjuk, hogy mindkét szülő esetében a leggyakoribb legmagasabb iskolai végzettség az érettségi. Az anyák esetében a második leggyakoribb iskolai végzettségi a diploma (29,6%), míg az apák esetében ez a szakközépiskola (35,2%). A diplomások aránya az anyák körében magasabb (29,6%), mint az apák esetében (19,4%). Általános iskolai végzettséggel mindkét csoport kisebb hányada rendelkezik.

1. ábra. A megkérdezett hallgatók szüleinek iskolai végzettsége (%; N=108)



Forrás: Saját szerkesztés

Az eredmények rámutatnak, hogy a Nyíregyházi Egyetem (NyE) hallgatóinak édesapja körében szignifikánsan magasabb a diplomások aránya (29,6%), míg a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RF KMF) hallgatóinak édesapja esetében ez az arány csupán 9,3%. Ezzel szemben a kárpátaljai apáknál felülreprezentált (Adj.Resid.=2,4) a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők aránya. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a kárpátaljai magyar kisebbségnek a rendszerváltás előtti években kevesebb lehetőségük volt bejutni a felsőoktatásba. A szakképzés és a technikumok elérhetőbb lehetőségnek bizonyultak Kárpátalján.

1. táblázat. Az apa iskolai végzettsége és a két ország hallgatóinak összehasonlítása (%; N=347)

		NyE	II. RF KMF	Chi- négyzet	Sig
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	3,7	13,0	13,229	0,004
	Érettségi	42,6	31,5		
	Szakközépiskola	24,1	<u>46,3</u>		
	Diploma	<u>29,6</u>	9,3		

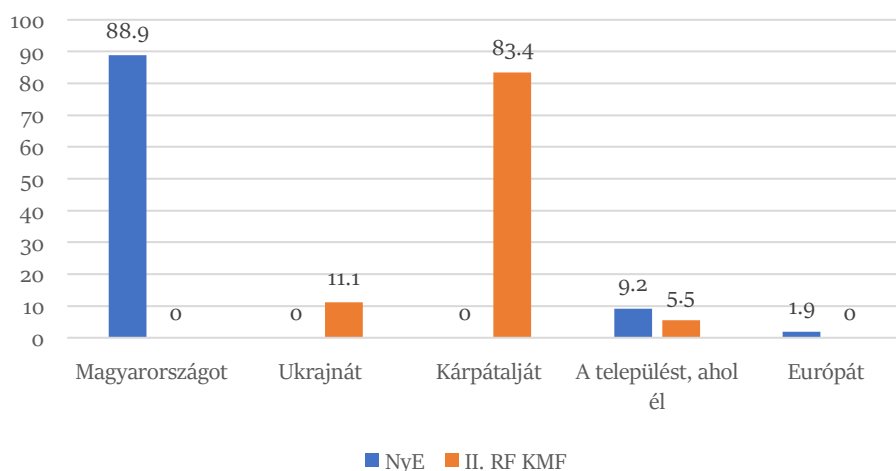
*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Saját szerkesztés

6. A vizsgált hallgatók nemzeti identitása

Kutatásunk során megvizsgáltuk a hallgatók közösségi hovatartozását önbevallás alapján. Ezzel kapcsolatban feltérképeztük, hogy a hallgatók mit tekintenek hazájuknak és melyik nemzetiséghez sorolják magukat. A Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak döntő többsége, 88,9% Magyarországot tekinti hazájának, 9,2% a települést, ahol él, 1,9% pedig Európát jelölte meg. A II. RF KMF hallgatóinak legnagyobb része, 83,4% Kárpátalját tekinti hazájának, 11,1% Ukrainát, 5,5% pedig a települést, ahol él. A kapott adatok rávilágítanak, hogy a Magyarországon élő hallgatók identitása erősen Magyarországhoz kötődik, míg a II. RF KMF hallgatói esetében leginkább a regionális identitás dominál (83,4%). Ezen kívül 11,1% Ukrainát, 5,5% pedig a települést jelölte hazájaként, ahol él. A kárpátaljai magyarok erős regionális identitását több korábbi kutatás is igazolja (vö. Csernicskó–Soós, 2002; Orosz–Molnár, 2007; Hires–László, 2010).

2. ábra. Mit tekintenek hazájuknak a vizsgált hallgatók (%; N=109)

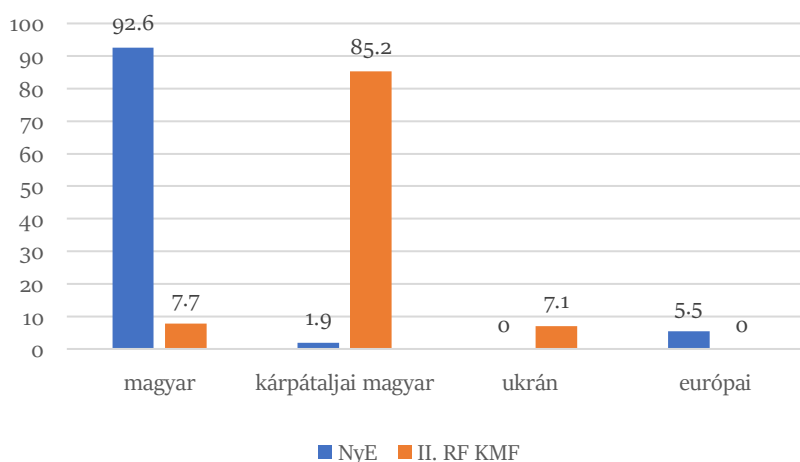


Forrás: Saját szerkesztés

Elemzésünk kiterjedt a hallgatók nemzetiségi önazonosságának feltárására is. A Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak 92,6%-a magyarnak vallotta magát, 5,5 európaiként, 1,9% pedig kárpátaljai magyarnak, ami arra utal, hogy kárpátaljai származású hallgatók is voltak a mintában. Hasonlóan a fenti eredményekhez a II. RF KMF hallgatói körében itt is a regionális identitás dominál, ugyanis 85,2%-uk kárpátaljai magyarként definiálta magát, 7,7% magyarnak, 7,1% pedig ukrán nemzetiségűnek vallotta magát. Ebben a mintában európai önmeghatározás nem fordult elő, ami arra utal, hogy a Magyarországon élőkre jobban jellemző az

európai identitástudat. Az arányok jelentős mértékben összhangban állnak a Kárpát-panel, a Mozaik és a GeneZs2015 kutatásokban tapasztalt eredményekkel és Pallay (2024) kárpátaljai mobilis hallgatókat vizsgáló kutatásaival.

3. ábra. A vizsgált hallgatók nemzeti identitása intézményenként (%; N=109)

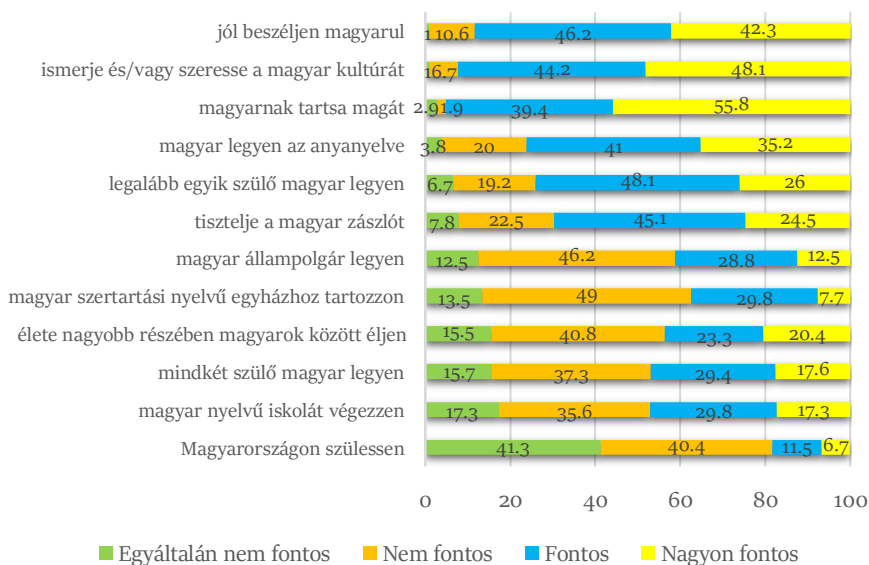


Forrás: Saját szerkesztés

Kutatásunk során identitáskritériumokat soroltunk fel a hallgatóknak, melyeket számukra fontossági sorrendbe rangsoroltak. A kritériumok fontosságát vizsgálva elmondhatjuk, hogy a hallgatók leginkább a kulturális kötődést tartják meghatározónak az identitás szempontjából. A *jól beszéljen magyarul* kritériumot a megkérdezettek 42,3%-a nagyon fontosnak, 46,2% pedig fontosnak tartotta, s csupán egy százalék tartja úgy, hogy ez egyáltalán nem fontos. Hasonló eredmények tapasztalhatók az *ismerje és/vagy szeresse a magyar kultúrát* (48,1% szerint nagyon fontos, 39,4% szerint pedig fontos) és a *magyarnak tartsa magát* tényezők esetében (55,8% nagyon fontos, 39,4% fontos). Hasonló tendenciát figyelhetünk meg a Kárpát-medence más határon túli magyar közösségeiben is, ahol szintén kiemelt jelentőséggel bír, hogy az egyén magyarnak tartsa magát (vö. Veres-Ruff, 2018; Vančo-Kozmács, 2023, Oros Bugár-Ildikó Vančo, 2024).

Ezzel szemben a születési hely és a magyar állampolgárság meglétét kevésbé tartották meghatározónak. Azt, hogy az egyén *Magyarországon szülessen* a hallgatók 41,3%-a egyáltalán nem, 40,4%-a pedig nem tartja fontosnak, csupán 6,7% tartja nagyon fontosnak. A magyar állampolgárság megléte 15,5% számára nagyon fontos, de 12,5% egyáltalán nem tartja fontosnak. A vallási kötődés és a magyar zászló tisztelete közepesen fontos a megkérdezettek száma. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti.

4. ábra. Identitáskritériumok megítélése a vizsgált hallgatók körében
(%; N=109)



Forrás: Saját szerkesztés

Megvizsgáltuk, hogy tapasztalhatunk-e különbségeket a két intézmény hallgatóinak megítélésében az indentitáskritériumokat tekintve. Öt esetben tapasztaltunk szignifikáns különbséget. A Nyíregyházi Egyetem hallgatói átlag feletti mértékben vélik úgy, hogy ahhoz, hogy valaki magyarnak számítson, kiemelten fontos az, hogy az illető magyar állampolgár legyen, Magyarországon szülessen és magyarok között éljen. Ezzel szemben a II. RF KMF hallgatói ehhez az állításhoz a magyar egyházhoz való tartozást és a magyar kultúra szeretetét és ismeretét tartják átlag feletti mértékben fontosnak. Az eredmények rámutatnak, hogy a magyarországi hallgatók nemzeti identitásában az államnemzeti, a kárpátaljai magyar hallgatókéban pedig a kultúrnemzeti nemzetfelfogás dominál. A kapott eredmények alapján beigazolódik második hipotézisünk, melyben azt feltételeztük, hogy a két intézmény adatközlői különbözőképpen definiálják a nemzeti identitásukat, és eltérően értékelik azt, hogy mi alapján tekinthető valaki magyarnak.

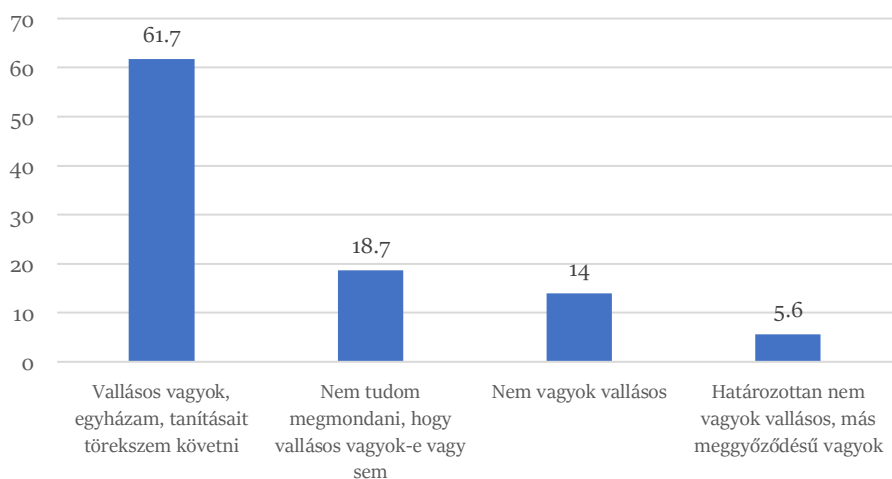
2. táblázat. Az identitáskritériumok különbségei intézményenként

	NyE	II. RF KMF	Átlag	F	Sig	N
magyar állampolgár legyen	2,71	2,11	2,41	13,864	0,000	104
ismerje és szeresse a magyar kultúrát	3,19	3,59	3,39	10,654	0,001	104
magyar egyházhoz tartozzon	2,07	2,55	2,31	11,013	0,002	104
Magyarországon szülessen	2,23	1,44	1,83	25,737	0,000	104
magyarok között éljen	2,90	2,05	2,48	6,683	0,011	103

Forrás: Saját szerkesztés

Mivel a kutatások rávilágítanak (vö. Gereben, 1999; Beregszászi–Csernicskó, 2010; Pallay, 2024), hogy a kisebbségi létben kiemelten fontos szerepet a kap a vallásosság, rákérdeztünk, hogy az általunk vizsgált hallgatók mennyire gyakorolják vallásukat és tapasztalható-e a különbség e téren a két intézmény hallgatói között. A válaszadók több mint fele, 61,7% vallásosnak tartja magát és igyekszik egyháza tanítását követve élni. 18,7% bizonytalan abban, hogy vallásos-e és 14% arról vallott, hogy nem vallásos. 5,6% határozottan elutasítja a vallást, más meggyőződést követnek.

5. ábra. A vizsgált hallgatók vallásossága (%; N=109)



Forrás: Saját szerkesztés

Összevetve a két intézmény hallgatóit, egyértelműen kirajzolódik, hogy a kárpátaljai hallgatók lényegesebben vallásosabbak, ezt az eredményt egy korábbi kutatás is igazolta (Veres-Ruff, 2018, 398–399. o.). A II. RF KMF hallgatóinak döntő többsége, 84,9% vallott arról, hogy vallásos és egyháza tanításai szerint igyekszik élni. A kárpátaljai hallgatók közül 9,4% nem tudta megítélni, hogy vallásos-e, mindössze 5,7% jelölte, hogy nem vallásos, s közülük egyetlen hallgató sem jelölte a *határozottan nem vagyok vallásos* válaszlehetőséget. Ezzel szemben a Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak 11,1%-a határozottan nem vallásos, s azok aránya is felülreprezentált, akik nem vallásosak (Adj.Resid.=2,4) és akik nem tudják megmondani, hogy vallásosak-e (Adj.Resid.=2,5). A magyarországi megkérdezetteknek mindössze 38,9%-a vallásos egyháza tanításai szerint. Ez alátámasztja a korábbi kutatási eredményeket is, miszerint a kisebbségi léthelyzet fokozza a vallásosság és a vallásgyakorlás jelentőségét, mivel ezek alapvető szerepet játszanak az egyéni és a közösségi identitás, valamint az anyanyelv megőrzésében (Gereben, 1999; Beregszászi-Csernicskó, 2010). A kapott eredmények alapján harmadik hipotézisünk is beigazolódik, amely szerint a vallás a kárpátaljai magyar hallgatók identitásában fontosabb szerepet kap, mint a magyarországiaknál.

3. táblázat. A vallásosság és a vizsgált intézmények összevetése (%; N=107)

		NyE	II.RF KMF	Chi- négyzet	Sig
Vallásosság	Vallásos vagyok, egyházam tanítását igyekszem követni	38,9	<u>84,9</u>	25,120	0,000
	Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e	<u>27,8</u>	9,4		
	Nem vagyok vallásos	<u>22,2</u>	5,7		
	Határozottan nem vagyok vallásos	<u>11,1</u>	0		

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Saját szerkesztés

7. A vizsgált hallgatók nyelvi identitása

Kutatásunk során feltérképeztük, hogy a hallgatók véleménye szerint van-e különbség a településükön és a szomszéd településeken élők magyar beszéde között. A válaszadók többsége érzékel különbséget: a megkérdezettek 72,2%-a

úgy nyilatkozott, hogy van különbség, míg 27,8%-uk (N=30) nem tapasztal eltérést. Ez arra utalhat, hogy a résztvevők jelentős része tudatosan észleli a nyelvi változatosságot a közvetlen földrajzi környezetében, ami megerősíti a regionális nyelvi sajátosságok meglétét. A nyelvjárás-használat tekintetében a megkérdezettek 56,5%-a vallotta, hogy beszél valamilyen nyelvjárást. Ennek több mint fele, 53,8% csak otthon családi vagy baráti körben használja. A nyelvjárás használatának megítélése megosztott képet mutat. A megkérdezett hallgatók 61,6%-a elfogadhatónak tartja, ha egy személy mindig és mindenhol nyelvjárásban beszél. 19,4% kifejezetten jónak tartja a nyelvhasználatot, s szintén 19,4% vélekedik úgy, hogy a nyelvjárás használata nem helyénvaló. Az eredményekből kirajzolódik, hogy a kutatásban részt vevők döntő többsége pozitívan viszonyul a nyelvjárások használatához, ugyanakkor a minta közel ötöde a sztenderd nyelvi formát részesíti előnyben. A megkérdezett hallgatók több mint fele (57,4%) pozitívan vélekedik azokról az emberekről, akik családi és baráti környezetben nyelvjárásban beszélnek, viszont hivatalos helyeken sztenderd, köznyelvi változatot használ. 39,8% elfogadhatónak véli ezt a nyelvhasználati stratégiát, s 2,8% ezt nem tartja elfogadhatónak. A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek többsége pozitívan áll a szituatív nyelvhasználatához, ugyanakkor a két intézmény hallgatóinak véleménye között szignifikáns eltérés tapasztalható ($p=0,033$). A kárpátaljai hallgatók esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,2) azok aránya, akik jónak tartják az efféle kódváltást, s közülük egy hallgató sem volt, aki ezt ne tartaná helyesnek. A nyíregyházi hallgatók mindössze 29,6%-a tartja ezt jónak, s 5,6% egyáltalán nem helyesli. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kárpátaljai hallgatók körében erősebben elfogadott a kontextusfüggő nyelvhasználat.

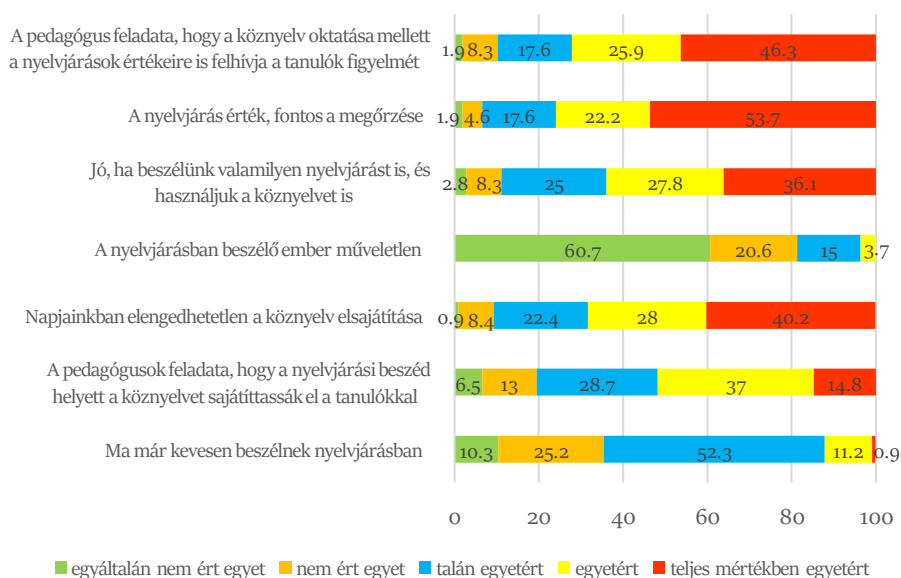
4. táblázat. Nyelvhasználati attitűd összevetése a vizsgált intézmények hallgatói között (%; N=109)

		NyE	II.RF KMF	Chi- négyzet	Sig
Hogyan vélekedik azokról, akik családi és baráti környezetben nyelvjárásban beszélnek, a hivatalos helyeken viszont sztenderd változatban?	Jónak tartom	29,6	<u>50,0</u>	6,846	0,033
	Elfogadhatónak tartom	64,8	50,0		
	Nem tartom helyesnek	5,6	0,0		

*Az aláhúzásva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.
Forrás: Saját szerkesztés

Kutatásunk során feltérképeztük a vizsgált hallgatók nyelvjáráshoz és köznyelvhez való attitűdjait és megvizsgáltuk, hogy milyen véleménnyel vannak a pedagógusok nyelvi nevelésben betöltött szerepéről. A válaszadók 46,3%-a teljes mértékben, 25,9% pedig egyet ért azzal az állítással, hogy a pedagógus feladata, hogy *a köznyelv oktatása mellett a nyelvjárások értékeire is felhívja a tanulók figyelmét*. Ez az arány azt mutatja, hogy a nyelvi sokszínűséggel kapcsolatos ismeretek beépítése az oktatásba egyre inkább elfogadott gyakorlat. Azonban mind a hivatalos dokumentumok – például a Nemzeti Alaptanterv és a Kerettanterv –, mind a mindennapi pedagógiai gyakorlat területén megfigyelhetők ellentmondások a nyelvi változatosság tanításának módszerével kapcsolatosan. Megfelelő módszertani ismeretekkel viszont a pedagógusok képesek lesznek tudatosan beépíteni a nyelvjárások értékeit az oktatásba, ami hozzájárulhat a diákok nyelvi identitásának erősítéséhez, valamint a nyelvi tudatosság és a nyelvi sokszínűség iránti nyitottság fejlesztéséhez (Parapatics, 2022, 119. o.; lásd még Dudics Lakatos, 2019, 2021). A hallgatók 53,7%-a teljes mértékben, 22,2% pedig inkább egyetért azzal, hogy *a nyelvjárás érték, fontos a megőrzése*. Ezt a szemléletet számos kutatás is alátámasztja, amelyek egybehangzóan rámutatnak arra, hogy a nyelvjárások megőrzendő értékek (vö. Beregszászi, 2012; Sándor, 2014; Parapatics, 2020, 76–87. o.).

6. ábra. A vizsgált hallgatók nyelvjáráshoz és köznyelvhez fűződő attitűdjei
(%; N=109)



Forrás: Saját szerkesztés

A szituatív nyelvhasználat előnyben részesítésére enged következtetni, hogy a *jó, ha beszélünk valamilyen nyelvjárást is, és használjuk a köznyelvet is* állítással a megkérdezettek több mint egyharmada (36,1%) teljes mértékben, 27,8% pedig inkább egyetértett. A *nyelvjárásban beszélő ember műveletlen* állítást a megkérdezettek döntő többsége (60,7%) elutasította, s további 20,6% nem értett vele egyet. A köznyelv elsajátításának fontossága erősen támogatott: a hallgatók 40,2%-a teljes mértékben, 28%-a pedig inkább helyeselte. Fontos kiemelni, hogy magas azok aránya, akik a *ma már kevesen beszélnek nyelvjárásban* állítással egyetértettek: 52,3% inkább egyet értett, 11,2% pedig teljes mértékben egyetértett. Feltehetően ez arra utal, hogy a vizsgált hallgatók tudatában a nyelvjárás használatának visszaszorulása van jelen. Az eloszlásokat a 6. ábra szemlélteti.

ANOVA módszerrel megvizsgáltuk az átlagok eltérését a nyelvjárási attitűd állításait és a két intézmény hallgatóit illetően. Három esetben találtunk szignifikáns eltérést. A magyarországi hallgatók átlag feletti mértékben hangsúlyozzák a köznyelv elsajátításának fontosságát. A Nyíregyházi Egyetem hallgatói körében továbbá az az állítás is erőteljesebben jelent meg, hogy a nyelvjárásban beszélő ember műveletlen. A kárpátaljai hallgatók szignifikánsan nagyobb mértékben tekintették a nyelvjárást értéknek. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy a Magyarországon élő hallgatók körében magasabb a köznyelvi normának a presztízse és a nyelvjárásokkal szembeni kritikus attitűd. Ezzel szemben a kárpátaljai hallgatók értéknek tekintenek a nyelvjárásokra, a kisebbségi közegben a nyelvjárásnak identitásképző és közösségmegtartó ereje van. Ezzel igazolást nyert második hipotézisünk, melyben azt feltételeztük, hogy kárpátaljai magyar adatközlők pozitívabban ítélik meg a nyelvjárási beszédet a magyarországiaknál. A korábbi kárpátaljai kutatások eredményei is alátámasztják, hogy a kárpátaljai magyarok számára a nyelvjárások megőrzése és a kódváltás nem csupán nyelvhasználati stratégia, hanem a közösségi összetartozás és az identitás kifejezésének fontos formája (vö. Csernicskó, 2008, 2010; Márku, 2013; Kiss, 2022).

5. táblázat. Nyelvjárási attitűdök átlagainak összehasonlítása a két intézmény hallgatói között

	NyE	II.RF KMF	Átlag	F	Sig	N
elengedhetetlen a köznyelv elsajátítása	4,31	3,64	3,98	12,753	0,000	107
a nyelvjárásban beszélő ember műveletlen	1,85	1,37	1,61	8,401	0,005	108
a nyelvjárás érték	2,49	2,85	2,67	5,087	0,026	107

Forrás: Saját szerkesztés

8. Eredmények értelmezése

Jelen kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy a földrajzi, társadalmi és kulturális kontextus jelentős hatással van a fiatal magyar hallgatók identitására. A korábbi kutatások (Molnár-Orosz, 2007; Csernicskó, 2008; Papp Z., 2007; Beregszászi-Csernicskó, 2010) alapján megfogalmazott hipotézisek mindegyike igazolást nyert, s a kapott eredmények új szempontokkal egészíti ki azokat. Érdekes sajátossága a vizsgált minták, hogy a Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak döntő többsége Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéből származik, vagyis földrajzilag nagyon közel élnek a II. RF KMF hallgatóihoz. A földrajzi közelséget az is bizonyítja, hogy minden válaszadó elismerte a nyelvjárási jelenségek előfordulását a saját nyelvhasználatában. Mindezek ellenére a vizsgálat számos esetben szignifikáns különbségeket tárt fel a két csoport nyelvjárását és az identitáskérdéseket illetően. Ez arra utal, hogy a nyelvi és identitásbeli attitűdöket nem pusztán a térbeli közelség, hanem sokkal inkább a társadalmi helyzet, a többségi-kisebbségi létből fakadó tapasztalatok és az eltérő kulturális közeg formálja.

Első hipotézisünk szerint a kárpátaljai hallgatók pozitívabban ítélik meg a nyelvjárások használatát, mint magyarországi társaik. Eredményeink ezt megerősítik: a kárpátaljai válaszadók körében erősebben elfogadott a nyelvjárási beszéd és a nyelvjárásokat nagyobb arányban tekintik értéknek. Ezzel szemben a magyarországi hallgatók nagyobb hangsúlyt fektetnek a köznyelvi norma presztízsére. E különbség hátterében a nyelvi környezet és a kisebbségi létből fakadó identitásmegtartó funkció állhat, ahogyan arra Csernicskó (2008) és Beregszászi-Csernicskó (2010) szerzőpáros is rávilágít.

A második hipotézis azt feltételezte, hogy a két intézmény hallgatói eltérően definiálják nemzeti identitásukat. Kutatásunk során kirajzolódott, hogy a magyarországi hallgatók esetében az államnemzeti felfogás dominál, míg a kárpátaljai hallgatókra a kultúrnemzeti szemlélet jellemző. Ez a megoszlás összhangban áll Romsics (2004) nemzetfelfogás-modelljével, és tükrözi a két közösség eltérő társadalmi-politikai tapasztalatait.

A harmadik hipotézis, melyben azt feltételezük, hogy a vallás a kárpátaljai hallgatók identitásában erőteljesebb szerepet kap, szintén igazolást nyert. Az eredmények egyértelműen tükrözik, hogy a kárpátaljai válaszadók szignifikánsan vallásosabbak, mint a Magyarországon élő hallgatók. Ez a tendencia a kisebbségi közösségekben megfigyelhető jelenség, hiszen a kisebbségi közösségben a vallás a kulturális és nyelvi identitás fenntartásának egyik alapvető pillére (Gereben, 1999). A kutatás eredményei rávilágítanak, hogy a nyelvhasználat, a nemzeti önmeghatározás és a vallásosság egymással összefonódva, de eltérő súlypontokkal jelennek meg a magyarországi és kárpátaljai hallgatók identitásában.

9. Összefoglalás

Kutatásunk célja egy kárpátaljai és egy Magyarországon működő felsőoktatási intézmény hallgatóinak összehasonlító vizsgálata volt nyelvi, nemzetiségi, és vallási dimenziókra fókuszálva. A kapott eredmények világosan rámutatnak, hogy a két vizsgált csoport nyelvi attitűdjeire és identitására jelentős hatással van a környezet, a társadalmi és a kulturális tényezők. A nyelvjáráshoz való attitűd terén a kárpátaljaiak nagyobb arányban tekintik értéknek annak használatát, a magyarországiak pedig a köznyelvi norma presztízsét részesítik előnyben. A Magyarországon élők identitásában hangsúlyosabban jelenik meg az államnemzeti kötődés, amelyet az bizonyít, hogy körükben kiemelten fontos az állampolgárság, a születési hely és a többségi nemzeti közeg. Ezen kívül egyértelműen kirajzolódott, hogy a kárpátaljai hallgatóknál a regionális identitás, míg a magyarországiaknál a magyar identitás a jellemző, s megjelenik az európai kötődés is. A kárpátaljai diákoknál kiemelt szerepet kapott a vallásosság és a kulturális kötődés, ami alapján elmondható, hogy körükben a kultúrnemzeti felfogás dominál. A vallásosság mértékének vizsgálata rámutatott, hogy a kisebbségi létben a vallás és a vallásgyakorlás a közösségi és egyéni identitás megőrzésének fontos eleme, s ezt a kárpátaljai hallgatók magas vallásossági aránya is alátámasztja.

10. Limitációk

A minta nem reprezentatív a két intézmény hallgatói létszámát tekintve, így nem általánosíthatók a teljes magyarországi vagy kárpátaljai hallgatói populációra, ugyanakkor a két intézmény összehasonlítható mintái lehetővé teszik a tendenciák és mintázatok feltárását.

Irodalom

1. Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
2. Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
3. Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2010. Nyelvválasztás: a nyelvek közötti munkamegosztás. In: Csernicskó István szerk. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest – Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet. 42–48. o.
4. Bokányi Zita – Gyorgyovich Miklós – Pillók Péter 2018. Rétegek és társadalmi mobilitás a fiatal társadalmi csoportban. In: Székely Levente szerk. *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft. 141–182. o.
5. Csepeli György 1984. Azonosságtudat és nemzeti hovatartozás. *Társadalmi Szemle* 39/3: 54–57. o.

6. Csepeli György 1993. *A meghatározatlan állapot. Szociálpszichológia kezdőknek és haladóknak*. Budapest: Ego School Bt.
7. Csepeli György 2002. *A nagyvilágon e kívül... Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon 1970–2002*. Budapest: Jószyöveg Műhelykiadó.
8. Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely.
9. Csernicskó István 2008. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla szerk. *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 153–170. o.
10. Csernicskó István 2010. Kétnyelvű környezet és nemzeti azonosságtudat. In: Csernicskó István szerk. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest – Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet. 139–146. o.
11. Csernicskó István – Soós Kálmán 2002. Mozaik 2001. Gyorjelentés – Kárpátalja. In: *Mozaik 2001. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében, 91–135*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
12. Dudics Lakatos Katalin 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018). *Magyar Nyelvjárások* 57: 123–134. o.
13. Dudics Lakatos Katalin 2021. Kárpátaljai magyar iskolások nyelvjárási attitűdjének alakulása egy megismételt kérdőíves gyűjtés alapján. *Magyar Nyelv* 117: 346–354. o.
14. Dudics Lakatos Katalin – Gazdag Vilmos 2023. A kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatóinak nyelvhasználati sajátosságai és nyelvi attitűdjei két felmérés részeredményei alapján. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 2/2: 32–48. o.
15. Ferenc Viktória – Séra Magdolna 2013. Kárpátalja – Ukrajna. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Pillók Péter szerk. *Mozaik2011 – Magyar Fiatalok a Kárpát-Medencében. Kutatási Jelentés*. Szeged – Budapest: Belvedere. 85–138. o.
16. Gal Susan 1991. Mi a nyelvcsere és hogyan történik? *Regio – Kisebbségi Szemle* 2/1: 66–76. o.
17. Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Műhely – Osiris Kiadó.
18. Giles, Howard – Johnson, Patricia 1987. The role of language in ethnic group relations. In: John Charles Turner ed. *Intergroup behaviour and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 219–246.
19. Hires-László Kornélia 2010. „Az öreg fát már nagyon nehéz kivágni”. A nemzeti és lokális identitás faktorai az ezredfordulón a kárpátaljai magyar közösségben. Ungvár: PoliPrint Kft.
20. Jaspal, Rusi – Coyle, Adrian 2010. “Arabic is the language of the Muslims – that’s how it was supposed to be”: exploring language and religious identity through reflective accounts from young British-born South Asians. *Mental Health, Religion and Culture* 13/1: pp. 17–36.
21. Karmacs Zoltán 2009. Nyelvi attitűd: gyengítő és erősítő tényezők Kárpátalján a magyar nyelv esetében. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga szerk. *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest –

- Dunaszerdahely – Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 415–422. o.
22. Kiss Anita 2022. *Kárpátaljai magyar egyetemi és főiskolai hallgatók nyelvhasználatához és nyelvi változatosságához kapcsolódó attitűdjei*. Nyíregyháza: IMI Print Kft.
23. Kiss Anita 2025. Nyelvjárási tudat és attitűd az egyetemi hallgatók körében. *Magyar Nyelvőr* 149/1: 80–93. o.
24. Kiss, Anita – Somfalvi, Zita 2024: Language awareness survey among university students. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: pp. 53–69.
25. Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92/2: 138–151. o.
26. Kiss Jenő 2009. A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével. *Magyar Nyelvőr* 133: 1–14. o.
27. Kiss Jenő 2017. Identitás és anyanyelv a magyarság történetében. *Magyar Tudomány* 180: 805–809. o.
28. Kontra Miklós szerk. 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
29. Lampl Zsuzsanna 2009. A nemzeti identitás, avagy a magyar márka megőrzése. In: Tóth Károly szerk. *Hatékony érdekvédelem. A Szlovákiai Magyarok Kerekasztala előadásai és dokumentumai*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 41–50. o.
30. Márku Anita 2013. *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: „Lira” Poligráfcentrum.
31. Murányi István 2005. Tizenévesek nemzeti identitásának jellemzői az ezredvégi Magyarországon. *Erdélyi Társadalom* 3/1: 97–126. o.
32. Oros Bugár, Anna – Vančo, Ildikó 2024. Education – Language – Identity: Analysing Patterns of Identification among Minority Hungarian High School Students in Slovakia. *Hungarian Studies* 65/2: pp. 1–17.
33. Orosz Ildikó – Molnár Eleonóra 2007. Kárpát Panel – Kárpátalja. Gyorsjelentés 2007. In: Papp Z. Attila – Veres Valér szerk. *A kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés*. Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 185–243. o.
34. Örkény Antal 2012. Európai identitás és nemzeti kötődés: harmónia és disszonancia. „Tolle Lege” jog- és társadalomelméleti elektronikus folyóirat 1/2: 1–22. o.
35. Pallay Katalin 2024. *Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet kárpátaljai hallgatói*. Oktatókutatók könyvtára 17. Debrecen: CHERD-H.
36. Papp Z. Attila 2007. Kárpát Panel – Magyarország. In: Papp Z. Attila – Veres Valér szerk. *A kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés*. Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 265–298. o.
37. Parapatics Andrea 2020. *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
38. Parapatics Andrea 2022. Változásmenedzsment a szociolingvisztikai szemlélet intézményes alakításában. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 22/1: 115–128. o.
39. Romsics Ignác 2004. *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században*. Budapest: Napvilág Kiadó.

40. Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Galgóczi László szerk. *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged: JGYF Kiadó. 133–171. o.
41. Sándor Klára 2014. *Határtalan nyelv*. Bicske: SZAK Kiadó.
42. Sándor Klára – Langman Juliet – Pléh Csaba 1998. Egy magyarországi ügynökvizsgálat tanulságai. (A nyelvváltozatok hatása a személypercepcióra). *Valóság* 8: 29–40. o.
43. Simonovits Bori 2014. Nemzeti identitás, kisebbségek és társadalmi konfliktusok. A magyar társadalom attitűdjeinek alakulása 1992 és 2014 között. In: Kolosi Tamás – Tóth István György szerk. *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: Társ. 404–431. o.
44. Souza, Ana 2016. Language and religious identities. In: Preece, Sian ed. *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Chapter: 12. London: Routledge. pp. 195–209.
45. Szabó T. Annamária 2011. Identitástudat kisebbségben a Kárpát-medencén innen és túl. In: Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Budapest – Beregszász: Tinta Könyvkiadó – Hodinka Antal Intézet. 235–244. o.
46. Székely Levente 2014. A magyarországi 15–29 évesek nemzeti identitása. In: Székely Levente szerk. *Magyar identitás határon innen és túl*. Szigetcsép: Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 135–145. o.
47. T. Károlyi Margit 2002. A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban. In: Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János szerk. *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 329–338. o.
48. Tajfel, Henri – Turner, John C. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin, William G. – Worchel, Stephen eds. *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company. pp. 33–47.
49. Vančo Ildikó – Kozmács István 2023. A szlovákiai magyar nyelvváltozat mint identitásképző tényező. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 2/2: 9–31. o.
50. Veres Valér 2017. A nemzeti identitás érzelmi megélése a társadalmi, szocializációs háttér kontextusában, a kolozsvári magyar egyetemi hallgatók körében. In: *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok*. Budapest: MTA TK Kisebbségkutató Intézet. 391–410. o.
51. Veres Valér – Ruff Tamás 2018. Kötődések – identitás, személyes kapcsolatok és nemzeti-etnikai attitűdök a Kárpát-medence magyar ifjúsága körében. In: Székely Levente szerk. *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft. 387–434. o.
52. Vignoles, Vivian L. 2017. Identity: Personal AND Social. In: Deaux, Kay – Snyder, Mark eds. *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology (Second Edition)*. New York: Oxford University Press.
53. Zimányi Árpád 2015. A nyelvjárások és a nyelvjárásiasság megítélése egyetemisták és főiskolások körében. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 42: 233–244. o.

References

1. Bartha, Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései* [Fundamental Questions of Bilingualism]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. (In Hungarian)
2. Beregszászi, Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában* [Making the Impossible Possible. A Subject-Pedagogical Guide and Task Collection for Teaching the Mother Tongue in Hungarian Schools in Transcarpathia (Grades 5–9)]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. (In Hungarian)
3. Beregszászi, Anikó – Csernicskó, István 2010. Nyelvválasztás: a nyelvek közötti munkamegosztás [Language Choice: Division of Labour Between Languages]. In: Csernicskó, István ed. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest – Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet. 42–48. o. (In Hungarian)
4. Bokányi, Zita – Gyorgyovich, Miklós – Pillók, Péter 2018. Rétegek és társadalmi mobilitás a fiatal társadalmi csoportban [Social Stratification and Mobility in Young Social Groups]. In: Székely, Levente ed. *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft. 141–182. o. (In Hungarian)
5. Csepeli, György 1984. Azonosságtudat és nemzeti hovatartozás [Identity Awareness and National Belonging]. *Társadalmi Szemle* 39/3: 54–57. o. (In Hungarian)
6. Csepeli, György 1993. *A meghatározatlan állat. Szociálpszichológia kezdőknek és haladóknak* [The Indeterminate Animal. Social Psychology for Beginners and Advanced-level Learners]. Budapest: Ego School Bt. (In Hungarian)
7. Csepeli, György 2002. *A nagyvilágon e kívül... Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon 1970–2002* [Apart from This World... National Consciousness and Emotionality in Hungary, 1970–2002]. Budapest: Jósöveg Műhelykiadó. (In Hungarian)
8. Csernicskó, István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)* [The Hungarian Language in Ukraine (Transcarpathia)]. Budapest: Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely. (In Hungarian)
9. Csernicskó, István 2008. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben [Connections Between Language and Identity Awareness in the Hungarian Community of Transcarpathia]. In: Fedinec, Csilla ed. *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 153–170. o. (In Hungarian)
10. Csernicskó, István 2010. Kétnyelvű környezet és nemzeti azonosságtudat [Bilingual Environment and National Identity Awareness]. In: Csernicskó, István ed. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest – Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet. 139–146. o. (In Hungarian)
11. Csernicskó, István – Soós, Kálmán 2002. Mozaik 2001. Gyorjelentés – Kárpátalja [Mosaic 2001. Quick Report – Transcarpathia]. In: *Mozaik 2001. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*, 91–135. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. (In Hungarian)
12. Dudics Lakatos, Katalin 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018) [The Development of

- Dialectal Attitudes of Hungarian Teachers in Transcarpathia Based on the Results of Two Surveys (2008–2018)]. *Magyar Nyelvjárások* 57: 123–134. o. (In Hungarian)
13. Dudics Lakatos, Katalin 2021. Kárpátaljai magyar iskolások nyelvjárási attitűdjének alakulása egy megismételt kérdőíves gyűjtés alapján [The Development of Dialectal Attitudes of Hungarian Pupils in Transcarpathia Based on a Repeated Questionnaire Survey]. *Magyar Nyelv* 117: 346–354. o. (In Hungarian)
 14. Dudics Lakatos, Katalin – Gazdag, Vilmos 2023. A kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatóinak nyelvhasználati sajátosságai és nyelvi attitűdjei két felmérés részeredményei alapján [Linguistic Characteristics and Language Attitudes of Students in Higher Education Institutions in Transcarpathia: Partial Results of Two Surveys]. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 2/2: 32–48. o. (In Hungarian)
 15. Ferenc, Viktória – Séra, Magdolna 2013. Kárpátalja – Ukrajna [Transcarpathia – Ukraine]. In: Szabó, Andrea – Bauer, Béla – Pillók, Péter eds. *Mozaik2011 – Magyar Fiatalok a Kárpát-Medencében. Kutatási Jelentés*. Szeged – Budapest: Belvedere. 85–138. o. (In Hungarian)
 16. Gal, Susan 1991. Mi a nyelvcseré és hogyan történik? [What Is Language Shift and How Does It Happen?] *Regio – Kisebbségi Szemle* 2/1: 66–76. o. (In Hungarian)
 17. Gereben, Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében* [Identity, Culture, Minority. A Survey Among the Central European Hungarian Population]. Budapest: MTA Kisebbségkutató Műhely – Osiris Kiadó. (In Hungarian)
 18. Giles, Howard – Johnson, Patricia 1987. The role of language in ethnic group relations. In: John Charles Turner ed. *Intergroup behaviour and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 219–246.
 19. Hires-László, Kornélia 2010. „Az öreg fát már nagyon nehéz kivágni”. *A nemzeti és lokális identitás faktorai az ezredfordulón a kárpátaljai magyar közösségben* [“It is Very Hard to Cut Down an Old Tree.” Factors of National and Local Identity at the Turn of the Millennium in the Hungarian Community of Transcarpathia]. Ungvár: PoliPrint Kft. (In Hungarian)
 20. Jaspal, Rusi – Coyle, Adrian 2010. “Arabic is the language of the Muslims – that’s how it was supposed to be”: exploring language and religious identity through reflective accounts from young British-born South Asians. *Mental Health, Religion and Culture* 13/1: pp. 17–36.
 21. Karmacs, Zoltán 2009. Nyelvi attitűd: gyengítő és erősítő tényezők Kárpátalján a magyar nyelv esetében [Language Attitudes: Weakening and Strengthening Factors in the Case of the Hungarian Language in Transcarpathia]. In: Borbély, Anna – Vančóné Kremmer, Ildikó – Hattyár, Helga eds. *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest – Dunaszerdahely – Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 415–422. o. (In Hungarian)
 22. Kiss, Anita 2022. *Kárpátaljai magyar egyetemi és főiskolai hallgatók nyelvhasználathoz és nyelvi változatosságához kapcsolódó attitűdjei* [Attitudes of Hungarian University and College Students in Transcarpathia Towards Language Use and Linguistic Diversity]. Nyíregyháza: IMI Print Kft. (In Hungarian)

23. Kiss, Anita 2025. Nyelvjárási tudat és attitűd az egyetemi hallgatók körében [Dialectal Awareness and Attitudes Among University Students]. *Magyar Nyelvőr* 149/1: 80–93. o. (In Hungarian)
24. Kiss, Anita – Somfalvi, Zita 2024: Language awareness survey among university students. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: pp. 53–69.
25. Kiss, Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben [Language Attitudes and Secondary Language Socialisation: Studies in Dialectal Environments]. *Magyar Nyelv* 92/2: 138–151. o. (In Hungarian)
26. Kiss, Jenő 2009. A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével [Dialects and Dialectology Education Through the Eyes of Hungarian Students in the Carpathian Basin]. *Magyar Nyelvőr* 133: 1–14. o. (In Hungarian)
27. Kiss, Jenő 2017. Identitás és anyanyelv a magyarság történetében [Identity and Mother Tongue in the History of the Hungarians]. *Magyar Tudomány* 180: 805–809. o. (In Hungarian)
28. Kontra, Miklós ed. 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon* [Language and Society in Hungary at the Time of the Regime Change]. Budapest: Osiris Kiadó. (In Hungarian)
29. Lampl, Zsuzsanna 2009. A nemzeti identitás, avagy a magyar márka megőrzése [National Identity, or Preserving the Hungarian Brand]. In: Tóth, Károly ed. *Hatékony érdekérvényesítést. A Szlovákiai Magyarok Kerekasztala előadásai és dokumentumai*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 41–50. o. (In Hungarian)
30. Márku, Anita 2013. *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben* [Bilingualism, Bilingual Effects and Bilingual Communication Strategies in the Hungarian Community of Transcarpathia]. Ungvár: „Líra” Poligráfcentrum. (In Hungarian)
31. Murányi, István 2005. Tizenévesek nemzeti identitásának jellemzői az ezredvégi Magyarországon [Characteristics of Teenagers' National Identity in Hungary at the Turn of the Millennium]. *Erdélyi Társadalom* 3/1: 97–126. o. (In Hungarian)
32. Oros Bugár, Anna – Vančo, Ildikó 2024. Education – Language – Identity: Analysing Patterns of Identification among Minority Hungarian High School Students in Slovakia. *Hungarian Studies* 65/2: pp. 1–17.
33. Orosz, Ildikó – Molnár, Eleonóra 2007. Kárpát Panel – Kárpátalja. Gyorsjelentés 2007 [Carpathian Panel – Transcarpathia. Quick Report 2007]. In: Papp Z., Attila – Veres, Valér eds. *A kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés*. Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 185–243. o. (In Hungarian)
34. Örkény, Antal 2012. Európai identitás és nemzeti kötődés: harmónia és disszonancia [European Identity and National Attachment: Harmony and Dissonance]. „*Tolle Lege*” jog- és társadalomelméleti elektronikus folyóirat 1/2: 1–22. o. (In Hungarian)
35. Pally, Katalin 2024. *Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet kárpátaljai hallgatói* [Mobility, Career Building, Integration. Students of the Balassi Institute from Transcarpathia]. Oktatókutatók könyvtára 17. Debrecen: CHERD-H. (In Hungarian)
36. Papp Z., Attila 2007. Kárpát Panel – Magyarország [Carpathian Panel – Hungary]. In: Papp Z., Attila – Veres, Valér eds. *A kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete*

- és perspektívái. Gyorsjelentés. Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 265–298. o. (In Hungarian)
37. Parapatics, Andrea 2020. *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok* [The Regionality of the Hungarian Language and Public Education. Facts, Problems, Recommendations]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. (In Hungarian)
 38. Parapatics, Andrea 2022. Változásmenedzsmént a szociolingvisztikai szemlélet intézményes alakításában [Change Management in the Institutional Formation of a Sociolinguistic Perspective]. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 22/1: 115–128. o. (In Hungarian)
 39. Romsics, Ignác 2004. *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században* [Nation, Nationality and State in East-Central and South-Eastern Europe in the 19th and 20th Centuries]. Budapest: Napvilág Kiadó. (In Hungarian)
 40. Sándor, Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek [Basic Concepts of Sociolinguistics]. In: Galgóczi, László ed. *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged: JGYF Kiadó. 133–171. o. (In Hungarian)
 41. Sándor, Klára 2014. *Határtalan nyelv* [Borderless Language]. Bicske: SZAK Kiadó. (In Hungarian)
 42. Sándor, Klára – Langman, Juliet – Pléh, Csaba 1998. Egy magyarországi ügynökvizsgálat tanulságai (A nyelvváltozatok hatása a személypercepcióra) [Lessons from an Agent Study in Hungary (The Impact of Language Varieties on Person Perception)]. *Valóság* 8: 29–40. o. (In Hungarian)
 43. Simonovits, Bori 2014. Nemzeti identitás, kisebbségek és társadalmi konfliktusok. A magyar társadalom attitűdjeinek alakulása 1992 és 2014 között [National Identity, Minorities and Social Conflicts. Changes in the Attitudes of Hungarian Society between 1992 and 2014]. In: Kolosi, Tamás – Tóth, István György eds. *Társadalmi Ríport 2014*. Budapest: Társ. 404–431. o. (In Hungarian)
 44. Souza, Ana 2016. Language and religious identities. In: Preece, Sian ed. *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Chapter: 12. London: Routledge. pp. 195–209.
 45. Szabó T., Annamária 2011. Identitástudat kisebbségben a Kárpát-medencén innen és túl [Identity Awareness in Minority Contexts within and beyond the Carpathian Basin]. In: Hires-László, Kornélia – Karmacs, Zoltán – Márku, Anita eds. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Budapest – Beregszász: Tinta Könyvkiadó – Hodinka Antal Intézet. 235–244. o. (In Hungarian)
 46. Székely, Levente 2014. A magyarországi 15–29 évesek nemzeti identitása [The National Identity of 15–29-Year-Olds in Hungary]. In: Székely, Levente ed. *Magyar identitás határon innen és túl. Szigetcsép: Új Ifjúsági Szemle Alapítvány*. 135–145. o. (In Hungarian)
 47. T. Károlyi, Margit 2002. A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban [A Study of Language Awareness and Attitudes among Different Groups of Students at the College of Berehove]. In: Hoffmann, István – Juhász, Dezső – Péntek, János eds. *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 329–338. o. (In Hungarian)
 48. Tajfel, Henri – Turner, John C. 1979. An integrative theory of intergroup conflict [An Integrative Theory of Intergroup Conflict]. In: Austin, William G. – Worchel,

- Stephen eds. *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company. pp. 33–47.
49. Vančo, Ildikó – Kozmács, István 2023. A szlovákiai magyar nyelvváltozat mint identitásképző tényező [The Hungarian Language Variety in Slovakia as a Factor of Identity Formation]. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 2/2: 9–31. o. (In Hungarian)
50. Veres, Valér 2017. A nemzeti identitás érzelmi megélése a társadalmi, szocializációs háttér kontextusában, a kolozsvári magyar egyetemi hallgatók körében [The Emotional Experience of National Identity in the Context of Social and Socialisation Background among Hungarian University Students in Cluj]. In: *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok*. Budapest: MTA TK Kisebbségkutató Intézet. 391–410. o. (In Hungarian)
51. Veres, Valér – Ruff, Tamás 2018. Kötődések – identitás, személyes kapcsolatok és nemzeti-etnikai attitűdök a Kárpát-medence magyar ifjúsága körében [Connections – Identity, Personal Relations and National-Ethnic Attitudes among Hungarian Youth in the Carpathian Basin]. In: Székely, Levente ed. *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft. 387–434. o. (In Hungarian)
52. Vignoles, Vivian L. 2017. Identity: Personal AND Social. In: Deaux, Kay – Snyder, Mark eds. *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology (Second Edition)*. New York: Oxford University Press.
53. Zimányi, Árpád 2015. A nyelvjárások és a nyelvjárásiasság megítélése egyetemisták és főiskolások körében [The Evaluation of Dialects and Dialectal Speech among University and College Students]. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 42: 233–244. o. (In Hungarian)

Identitás és nyelvhasználat a határ két oldalán

Kárpátaljai és magyarországi hallgatók összehasonlító elemzése

Kiss Anita, PhD. Nyíregyházi Egyetem, Nyelv-és Irodalomtudományi Intézet, adjunktus. anita.kiss@nye.hu, ORCID: 0000-0002-5087-3294.

Pallay Katalin, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék, docens. Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont, intézetvezető. pallay.katalin@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-3833-8368.

A tanulmány a Nyíregyházi Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatóinak nemzeti, nyelvi és vallási identitását vizsgálja összehasonlító megközelítésben. A kutatás aktualitását az adja, hogy olyan csoportokat vizsgál, amelyek tagjai földrajzilag közel élnek egymáshoz, de különböző országokban és eltérő társadalmi kontextusban. Az adatfelvétel online kérdőív segítségével zajlott, amely a hallgatók hazafelfogását, nyelvhasználatát és vallásosságát térképezte fel. A kutatás célja annak feltárása volt, hogyan formálódik a fiatal magyar hallgatók identitása többségi és kisebbségi helyzetben, valamint miként hatnak rá nyelvi, társadalmi és kulturális tényezők. A kutatás tervezésekor

feltételeztük, hogy a kárpátaljai magyar adatközlők pozitívabban ítélik meg a nyelvjárási beszédet a magyarországiaknál. Továbbá, hogy a két csoport adatközlői különbözőképpen definiálják a nemzeti identitásukat, és eltérően értékelik azt, hogy mi alapján tekinthető valaki magyarnak. Végül feltételezzük, hogy a vallás a kárpátaljai magyar hallgatók identitásában fontosabb szerepet kap, mint a magyarországiaknál. A kutatás során a felállított hipotézisek beigazolódtak. Az eredmények szerint a magyarországi hallgatók identitásában hangsúlyosan jelenik meg az állampolgársághoz és a születési helyhez kötődő megközelítés, míg a kárpátaljai hallgatók inkább a kulturális és regionális kötődést, valamint a vallási és nyelvi elemeket helyezik előtérbe. A nyelvhasználati attitűdök vizsgálata feltárta, hogy a kárpátaljai hallgatók nyitottabban viszonyulnak a nyelvjárásokhoz és a kódváltáshoz, míg a magyarországi hallgatók körében erősebb a köznyelvi norma presztízse. A vallásosság vizsgálata pedig rámutatott, hogy a kisebbségi közegben a vallás és a vallásgyakorlás erősebb identitásképző tényezőként jelenik meg. A kutatás hozzájárul a magyar hallgatók identitásának mélyebb megértéséhez, rávilágítva, hogy a nyelvhasználat, a kulturális kötődés és a nemzeti önmeghatározás különböző hangsúlyokkal, de szorosan összefonódva van jelen a többségi és kisebbségi környezetben.

Kulcsszavak: *identitás, nyelvhasználat, egyetemi hallgatók, többségi-kisebbségi helyzet, Magyarország, Kárpátalja.*

Ідентичність та мововживання по два боки кордону

(на прикладі здобувачів вищої освіти із Закарпатської області та Угорщини)

Kiss Anita, доктор філософії. Ніредьгазький університет, Інститут мовознавства та літературознавства, старший викладач. anita.kiss@nye.hu, ORCID: 0000-0002-5087-3294.

Поллої Каталін, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, доцент. Науково-дослідний центр імені Тіводора Легоцькі, керівниця. pallay.katalin@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-3833-8368.

У статті проаналізовано національну, мовну та релігійну ідентичність здобувачів вищої освіти Ніредьгазького університету та Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II. Розглянуто групи населення, представники яких географічно мешкають близько один до одного, але в різних країнах та відмінному суспільному середовищі. Онлайн-анкети містили запитання про ставлення респондентів до батьківщини, їхнє мововживання та віросповідання. Мета розвідки – виявити вплив мовних, соціальних і культурних чинників на формування ідентичності молодих угорських студентів в Угорщині та за її межами. Під час планування дослідження висунуто гіпотези: на відміну від респондентів в Угорщині, закарпатські угорськомовні студенти позитивно оцінюють діалектне мовлення; обидві групи по-різному визначають національну ідентичність; релігія відіграє важливішу роль в ідентичності закарпатських угорськомовних студентів. Результати дослідження показали, що гіпотези підтвердилися. Виявлено, що в ідентичності угорських студентів виразно наявний

підхід, пов'язаний із громадянством та місцем народження, тоді як закарпатські студенти наголошують на культурній і регіональній належності, надаючи перевагу релігійним і мовним чинникам. Аналіз мовної аттитюди респондентів засвідчив, що закарпатські студенти відкриті до діалектів і перемикання кодів у ситуації білінгвізму, тоді як серед угорських студентів сильніше відчутний престиж угорської літературної мови. Виявлено, що для представників угорської національної меншини релігія та релігійна практика виступають потужним чинником формування ідентичності. Результати дослідження сприяють глибшому розумінню питання ідентичності студентів та свідчать про те, що мовна поведінка, культурна належність і національна самоідентифікація в умовах належності до національної більшості та нацменшини мають чималі відмінності, однак тісно переплетені між собою.

Ключові слова: ідентичність, мововживання, здобувачі закладу вищої освіти, національна більшість, національна меншина, Угорщина, Закарпаття.

Identity and language use across the border

A comparative analysis of students from Transcarpathia and Hungary

Anita Kiss, PhD. University of Nyíregyháza, Institute of Languages and Literature, senior lecturer. anita.kiss@nye.hu, ORCID: 0000-0002-5087-3294.

Katalin Pallay, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions, associate professor. Tivadar Lehoczky Social Sciences Research Centre, head of the research centre. pallay.katalin@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-3833-8368.

This study compares the national, linguistic, and religious identity of students at the University of Nyíregyháza and the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. The research is relevant because it examines groups whose members live close to each other geographically but in different countries and different social contexts. Data were collected through an online questionnaire exploring students' sense of homeland, language use and religiosity. The research aimed to examine how the identity of higher education students is formed in majority and minority contexts and how it is influenced by linguistic, social and cultural factors. When planning the research, we assumed that Hungarian respondents from Transcarpathia would have a more positive view of dialectal speech than those from Hungary. Furthermore, we assumed that the respondents in the two groups would define their national identity differently and would have various opinions on what constitutes Hungarian identity. Finally, we assumed that religion would play a more important role in the identity of Hungarian students in Transcarpathia than in Hungary. The hypotheses were confirmed during the research. The findings show that students in Hungary tend to define identity in terms of citizenship and birthplace, while Transcarpathian students emphasise cultural and regional belonging, as well as linguistic and religious factors. The analysis of language attitudes revealed that Transcarpathian students are more open to dialect use and

linguistic diversity, whereas Hungarian students place a higher prestige value on standard language. The study of religiosity indicates that in minority settings, religion and religious practice serve as stronger factors in shaping identity. The research deepens the understanding of identity among Hungarian students, showing how language use, cultural ties, and national self-definition are interconnected but weighted differently in majority and minority environments.

Keywords: *identity, language use, university students, majority–minority context, Hungary, Transcarpathia.*

Beyond the signs: multimodal approaches in analysing multilingual landscapes in Transcarpathia (Ukraine)¹

1. Introduction

Transcarpathia is a historically and ethnolinguistically complex region in western Ukraine, shaped by a series of geopolitical transformations over the past century. Formerly part of the Kingdom of Hungary within the Austro-Hungarian Monarchy, the region became a separate administrative unit following the Treaty of Trianon in 1920, and has since belonged to multiple states, including Czechoslovakia, Hungary, the Soviet Union, and, since 1991, independent Ukraine (Csernicskó et al., 2023).

These shifting political borders have profoundly influenced the status and vitality of the Hungarian language and community in the region. Hungarians constitute the largest minority group in Transcarpathia and are primarily concentrated in settlements near the Hungarian border. According to census data, over 95% of ethnic Hungarians and 98% of native Hungarian speakers in Ukraine live in Transcarpathia (Molnár–Molnár D., 2005).

Although the post-independence period initially permitted the expansion of Hungarian-language education and cultural institutions, recent legislative developments — particularly the 2017 Law on Education and the 2019 State Language Law — have restricted the public and educational use of minority languages, raising concerns about linguistic assimilation and the erosion of language rights (Csernicskó et al., 2020). There are ongoing and rapid changes in the country's language policy that affect the everyday lives of the minority communities.

¹ The research project is implemented within the framework of the Interreg VI-A NEXT Hungary–Slovakia–Romania–Ukraine Programme 2021–2027 with the support of the European Union (HUSKROUA/23/S/3.1/011).

Despite these constraints, the Hungarian community maintains a distinct identity through institutions, a network of Hungarian-medium schools, advocacy organisations, church-based community life. However, emigration trends and shrinking opportunities for Hungarian-language use in public life pose ongoing challenges to the long-term preservation of the language (Csernicskó et al., 2020; Tátrai et al., 2018).

The project “Cross-Border Language Accessibility in Public Life” (Language APL) is implemented under the Interreg HUSKROUA programme, in accordance with the European Union’s strategic objectives of enhancing regional cohesion, accessibility, and cross-border interoperability. Recognising the enduring impact of shifting borders and demographic changes along the Hungarian–Ukrainian–Romanian frontier — particularly the linguistic consequences for minority communities — the project seeks to address the multilingual demands of both official and private spheres in borderland regions.

In response to historical transformations and recent migration flows intensified by the Russo–Ukrainian war, the project is grounded in the recognition that effective communication and the public visibility of minority and neighbouring-state languages are essential for both the protection of linguistic rights and the facilitation of economic cooperation. It aligns with the broader objectives of the European Charter for Regional or Minority Languages and the European Accessibility Act, acknowledging that the marginalisation of minority languages can hinder integration, service access, and regional development.

The initiative targets two primary goals: to promote and strengthen the enforcement of minority language rights within the European Union and its borderlands, and to enhance multilingual communication practices in order to stimulate cross-border economic and social cooperation. To achieve these aims, the project undertakes activities such as identifying best-practice sites of multilingualism, providing translation support for businesses and public institutions, disseminating legal information to minority communities, and organising an international conference to share outcomes and highlight successful models of language accessibility.

One of the key coordinators of the project is the Antal Hodinka Research Centre for Linguistics (Ukraine), alongside partners from Hungary, Romania, and Ukraine, and builds on previous empirical research documenting a growing societal demand for the institutional use of Hungarian and for multilingual solutions in both public and commercial domains. The dual objective is to strengthen minority language rights and foster multilingualism as a tool for regional economic cooperation. Activities include the identification and documentation of best practices in multilingual signage, translation support for local businesses and institutions, and legal information dissemination to minority communities. The present study offers

insight into the research conducted at the Antal Hodinka Research Centre for Linguistics, which participates in the project as a key partner. As contributors, our primary focus lies in the collection and analysis of empirical data on linguistic practices in Transcarpathia, with particular emphasis on the linguistic landscape as a reflection of language use, visibility, and accessibility in public space. Through the identification of multilingual sites, documentation of signage practices, and engagement with local stakeholders, this research contributes to a broader understanding of how language policy, minority rights, and spatial practices intersect in borderland contexts. The examples shown in the current study mainly focus on the town of Berehove (an urban setting with the largest Hungarian minority community) and the settlements located within the catchment area of the town (Berehove District), as the first part of our research process took place there.

2. The focus of the research project

Different major areas can be identified within the field of linguistic landscape (LL) studies. The most fundamental area focuses on analysing language use in public spaces as it relates to language policy. This dimension of LL research investigates the visibility and positioning of different languages, evaluating both their functional and symbolic roles within a given context, often in relation to the legal frameworks governing language rights (Híres-László-Tóth-Orosz-Máté, 2023). A key consideration in this type of analysis is whether a particular sign was placed by a private individual or by an official institution. Cook (2022) highlights various classifications used to differentiate such signage: signs posted by governmental entities versus those by individuals have been labelled as ‘public’ versus ‘private’ (Landry–Bourhis, 1997), ‘top-down’ versus ‘bottom-up’ (Ben-Rafael et al., 2006), or ‘official’ versus ‘non-official’ (Backhaus, 2006). In the context of Transcarpathia, language policy of the Ukrainian state is characterised by its dynamic and frequently shifting nature, often influenced by broader political, legal, and sociocultural developments. As a result, any analysis of the linguistic landscape in the region must carefully consider the current state of language policy, as well as recent legislative changes and their implementation. These evolving policy frameworks significantly shape the visibility, positioning, and functions of languages in public space.

A crucial dimension of linguistic landscape (LL) analysis is the distinction between top-down and bottom-up signage (Landry–Bourhis, 1997; Backhaus, 2006; Ben-Rafael et al., 2006). In line with this, the present research project deliberately engages with both spheres of sign production. On the one hand, the official sector encompasses municipal governments and local councils, district-level administrations, and educational institutions, all of which play a central role in the regulated and policy-driven display of languages in public space. On the

other hand, the private sphere includes civil and religious organisations, community associations, and commercial enterprises whose signage practices reflect local agency, market strategies, and identity negotiation. By analysing the interplay between these top-down and bottom-up practices, we aim to capture the full complexity of multilingual display in Transcarpathia and to show how formal policy frameworks intersect with everyday communicative practices.

2.1. The official / top-down sector

The official sector encompasses actors and institutions that represent the state or carry delegated authority, and whose language practices are strongly influenced by legal and administrative frameworks.

This sector includes:

- Municipal governments and local councils, which regulate street signs, place names, and administrative communication;
- District-level administrations, responsible for implementing national language policies across broader territorial units;
- Educational institutions, which not only display signage but also communicate linguistic priorities through their public presence (school boards, nameplates, banners).

Signs produced in this sector typically reflect the current language legislation and its enforcement, making them particularly sensitive indicators of policy change. They embody the top-down dimension of language planning, often signalling official priorities in language use.

2.2. The private / bottom-up sector

The private sector is made up of actors outside the immediate control of the state and includes:

- Civil organisations (cultural associations, NGOs, minority advocacy groups),
- Religious institutions (churches, parishes, different church-related institutions),
- Community associations, and
- Commercial enterprises (shops, restaurants, service providers, etc.).

Signage in this sector often reflects local agency, identity, and market strategies. It may resist or reinterpret official policies by maintaining minority language presence, or by creatively mixing codes and visual elements. Unlike the official sector, bottom-up signage is more flexible and adaptive, responding directly to community needs and consumer demographics. Building on earlier work conducted at the Antal Hodinka Research Centre for Linguistics, the project also aims to continue investigating the economic usefulness of multilingualism in this sector (see Csernicskó, 2017, 2018; Csernicskó et al., 2021; Hires-László-Máté-Tóth-Orosz, 2022). In particular, we seek to understand how the use of Hungarian,

Ukrainian, and other languages in signage, branding, and online communication contributes to attracting customers, expanding markets, and strengthening community-based economic networks. By approaching multilingualism not only as a cultural and symbolic resource but also as a potential driver of local economic development, the research links linguistic landscape analysis with broader questions of entrepreneurship, cross-border trade, and regional integration.

2.3. Digital linguistic landscape

Beyond visible inscriptions in physical space, our project also explores the parallel domain of digital linguistic landscapes. In both the official and private sectors, online platforms have become increasingly important arenas where language policies, choices, and ideologies are enacted and contested. Official digital communication includes municipal and district websites, online press releases, and institutional social media accounts. These channels project official linguistic stances and frequently demonstrate compliance with state regulations.

Private digital communication encompasses the online presence of civil organisations, businesses, and minority communities. Social media pages, websites, and digital advertisements often employ multilingual practices that differ from regulated offline environments, and in some cases, are visible exclusively in the online sphere.

By incorporating both physical and digital manifestations of signage, the project provides a more comprehensive account of how top-down and bottom-up forces interact across different communicative domains. This dual perspective allows for an investigation not only of official and community practices in public space, but also of how these practices extend into or diverge within the online environment.

2.4. An integrative perspective

Analysing the interplay between official and private, offline and online linguistic landscapes allows us to capture the full complexity of multilingual display in Transcarpathia. By situating top-down and bottom-up practices alongside their digital and physical manifestations, the project seeks to provide a multi-layered account of how languages are positioned, contested, and reinterpreted in the region. This comprehensive approach makes it possible to demonstrate not only how formal policy frameworks intersect with everyday communicative practices, but also how local communities negotiate visibility, identity, and belonging both in the material streetscape and in the expanding digital domain.

In order to explore these processes systematically, the research relies on a combination of methodologies that address the specific characteristics of each sector. The official sphere is investigated through language policy analysis, archival research, documentation of institutional signage and expert interviews,

while the private sector is examined through ethnographic fieldwork, semi-structured interviews, and the study of community-driven and commercial inscriptions. Digital landscapes, in turn, are analysed by means of online LL analysis and the systematic collection of multilingual practices on websites and social media platforms. This integration of methods ensures that both the regulated, policy-driven dimensions and the more spontaneous, agentive practices of language use are adequately represented.

The following subchapters will therefore move from this general outline to a more detailed discussion of the methodological tools employed in each domain. By presenting how we operationalised multimodal, ethnographic, and digital and sensory approaches, these sections aim to show how different techniques were mobilised to investigate the full spectrum of linguistic landscape practices across official and private, offline and online settings.

3. Multimodal approaches in LL analysis

LL analysis now often integrates visual, auditory, spatial, and material dimensions of signage and public texts. In recent years, linguistic landscape (LL) studies have increasingly incorporated multimodal approaches to better understand how meaning is constructed in public space through the interaction of various semiotic resources. Multimodality refers to the use and interplay of multiple communicative modes – such as linguistic, visual, spatial, typographic, and material elements – that collectively contribute to the overall meaning of a sign or display (Kress–van Leeuwen, 2006; Jaworski–Thurlow eds., 2010).

Figure 1. An example of multiculturalism in the LL of Transcarpathia



Source: The picture was taken by the authors

While earlier LL research predominantly focused on written language, contemporary scholars emphasise that signs are not merely linguistic artefacts. Rather, they are multisemiotic texts shaped by design features such as colour, imagery, font, layout, and spatial placement, all of which convey ideological, cultural, or emotional meanings (Scollon–Scollon, 2003; Shohamy–Gorter, 2009). For example, a shop sign may combine text with national symbols, commercial logos, or culturally resonant visual motifs, thereby signalling ethnic identity, or social values.

This perspective is particularly relevant in conflict-affected or borderland regions, where signage becomes a key site for negotiating national identity, power relations, and memory politics. A multimodal analysis enables researchers to explore not only what languages are present, but also how the materiality and visual composition of signs index broader social and political processes (Blackwood–Lanza–Woldemariam eds., 2016). A multisensory approach goes further to consider non-visual dimensions of the LL, including soundscapes (Scarvaglieri–Pappenhagen–Redder, 2016), smellscape (Henshaw, 2013), tactile elements, and movement, reflecting how language and space are experienced bodily and affectively.

4. Beyond the signs: ethnography and LL

Ethnographic methodology originates from the field of anthropology. As both a research process and a descriptive outcome, ethnography involves the examination of human interaction strategies and the analytical portrayal of social contexts, individuals, and communities. It aims to capture and interpret shared emotions, beliefs, practices, artifacts, folk knowledge, and behaviours within a cultural framework. In *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (Jupp, 2006), ethnographic research is characterised as a methodological approach employed by both sociologists and anthropologists. It is best understood as a blend of various methods grounded in the core belief that personal immersion in the field is essential for comprehending a particular cultural or social environment. While participant observation remains the most prominent technique, ethnographers also make use of interviews, conversational and discourse analysis, documentary review, visual media such as film and photography, and life history accounts. At the heart of ethnography lies detailed description, through which the goal is to reveal the deep meanings of social life as perceived from the everyday standpoint of group members (Hobbs, 2006).

Watson-Gegeo (1988) outlines four foundational principles of ethnographic research. These include:

- a) the view that group behaviour is deeply embedded in cultural context;
- b) the recognition of the connection between micro-level contexts and broader macro-level structures;

- c) the role of theoretical frameworks in shaping research questions and contextualising observed phenomena;
- d) the aim of understanding a given situation on its own terms.

An important area of LL research involves the interpretation of signage as a reflection of broader social patterns. In recent decades, the linguistic landscape of settlements in Transcarpathia has received growing scholarly attention. The visual presence of languages in public spaces serves as a tangible indicator of socio-political processes in the region and provides valuable insights into shifts in language policy, cultural and social dynamics, and the expression of underlying ideologies. In Transcarpathia, a considerable number of studies have been conducted on the linguistic landscape, reflecting the region's complex multilingual setting and its evolving socio-political context. These investigations have examined the visibility, distribution, and symbolic functions of languages in public space, often in relation to changes in language policy and minority language rights. The growing body of research underscores the importance of LL studies as a tool for understanding not only language use but also broader cultural, ideological, and political dynamics in the region (for a summary on recent LL studies conducted in the region, see: Hires-László-Tóth-Orosz-Máté, 2023).

As in any other context, in Transcarpathia it is essential to consider language policy when analysing the linguistic landscape, as it provides the legal and institutional framework that shapes language visibility and use in public space. However, to fully grasp the complexities of the linguistic landscape, it is necessary to move beyond the surface-level examination of signs and explore the deeper historical, and ideological or cultural layers that inform their production, placement, and interpretation. This involves investigating the motivations of sign-makers, the reception and perception of signage by different communities, and the broader discourses of identity, power, and resistance that are embedded in the visual linguistic environment.

Ethnographic approaches in linguistic landscape (LL) analysis move beyond surface-level documentation of signage to explore the social practices, experiences, and meanings associated with language use in public space. These methods emphasise contextual depth, aiming to understand how individuals and communities interpret, negotiate, and engage with the linguistic environment around them (Blommaert, 2013).

Rather than treating signs as static texts, ethnographic LL research investigates who produces signs, for whom, under what conditions, and how these signs are received by different groups. This often involves participant observation, semi-structured interviews, fieldnotes, photo-documentation, and discourse analysis. By embedding the researcher in the field, these methods allow for a more nuanced understanding of power

relations, ideologies, language hierarchies, and social identities that shape and are shaped by the visible linguistic landscape (Malinowski, 2009).

Ethnographic LL studies are particularly valuable in multilingual spaces, where signage becomes a site of symbolic expression or even exclusion. For example, in Transcarpathia, ethnographic fieldwork can shed light on how minority communities perceive the visibility (or erasure) of their languages in public signage, how local actors respond to top-down language policies, and how everyday practices of sign-making and sign-reading reflect broader social tensions. Ethnographic methods enrich LL research by foregrounding agency, experience, and interpretation, offering insights into the lived realities of language in place that static textual analysis alone cannot capture.

In our LL analysis, we used a qualitative, actor-centred approach that focuses on the people behind the signs – those who create, install, maintain, interpret them. Rather than viewing signage as static or anonymous text, this method emphasises the social agents and their intentions, identities, and ideologies. We shift attention from merely documenting signs to understanding the human actions and decisions behind them. While planning the fieldwork, our main questions were the following:

- Who produced this sign? Why was it created in this way, in this language, in this space?
- What ideologies or power relations are embedded in it?
- How do different agents (state, business, minority actors) negotiate visibility?

5. Methodological tools used in our LL analysis

5.1. Language policy analysis

As part of our methodological approach, we employ archival and policy analysis to trace the top-down decision-making processes that shape the linguistic landscape, particularly focusing on how language laws and urban planning policies influence the design and language choices of public signage. Since 2014, the Ukrainian government has enacted a series of legislative measures that have significantly curtailed the rights and opportunities for the public use of minority languages (see Csernicskó et al., 2023; Csernicskó–Kontra, 2023).

The regulation of public signage in Ukraine is currently governed by a network of legal provisions that mandate the exclusive use of the state language, Ukrainian, while narrowly defining the conditions under which minority languages may be displayed. The 2019 State Language Law designates Ukrainian as the sole official language (URL1). Following the Minority Law of 2022 (URL2), in February 2024 (URL3), a new methodological framework was adopted to clarify the legal conditions under which national minority languages may be used in public signage

and administrative communication. This framework applies specifically to localities where persons belonging to national minorities traditionally reside.

In Transcarpathia, there exists a long-standing tradition of using multilingual nameplates, stamps, seals, and official forms. However, from the second half of 2021, several settlements began replacing these bilingual signs with monolingual Ukrainian ones, reflecting the growing alignment of local administrative practice with national language policy priorities (Csernicskó et al., 2023). In Transcarpathia, shifting language policies have played a significant role in shaping the linguistic landscape, influencing every aspect of public language use. These changes are reflected not only in the presence or absence of certain languages but also in the visual appearance, design, placement, and hierarchical positioning of signs. From the choice of language(s) and script to the size, prominence, and stylistic features of signage, language policy developments have left a visible imprint on the region's public spaces.

As part of our language policy analysis, we compiled all current legal provisions governing the use of minority languages across various domains, including public administration, education, and media. This material was subsequently published in a bilingual booklet (Ukrainian and Hungarian), with the aim of providing participants with a clear understanding of the legal framework that presently informs and regulates language use in public signage.

5.2. Ethnographic and walking (expert) interviews

In order to investigate the processes underlying the construction of the linguistic landscape in Transcarpathia, this research project adopts an agentive and ethnographically formed methodological approach (cf. Scollon–Scollon, 2003; Leeman–Modan, 2009; Blommaert, 2013; Gorter–Cenoz, 2023). Beyond the visual documentation of signage, particular attention is paid to the human agents responsible for the creation, regulation, and interpretation of public texts. Semi-structured interviews were conducted with key local actors – including municipal officials, community and religious leaders, school directors, and entrepreneurs operating within the commercial sphere – who actively shape the linguistic landscape either through formal governance structures or through everyday practices. These interviews aimed to elicit participants' perspectives on language use, legal compliance, symbolic visibility, and identity negotiation within public signage. This agent-centred approach allows for a nuanced understanding of how signage practices reflect the interplay between top-down state language policies and bottom-up strategies of local communities (Kallen, 2009; Shohamy–Ben-Rafael–Barni eds., 2010). The methodological framework is grounded in the principles of geosemiotics (Scollon–Scollon, 2003) and enriched by the multimodal

and multisensory turn in LL research, which emphasises not only the textual content but also the spatial positioning, materiality, and affective dimensions of signage.

In addition to walking interviews and ethnographic conversations, which proved particularly fruitful in exploring the practices and perspectives of private actors in the bottom-up sector, the project also made use of expert interviews when examining the official, top-down domain (Meuser–Nagel, 2009). These interviews were conducted with representatives of municipal and district administrations, as well as with directors of educational institutions, in order to gain insight into how language policies are implemented in practice and how decision-makers justify or interpret their choices regarding signage. By complementing the ethnographic accounts of everyday actors with the perspectives of institutional experts, the research was able to capture both the policy-driven rationale and the lived realities of linguistic landscape production, thereby offering a more balanced and multi-layered analysis.

Through combining visual landscape analysis with ethnographic insights from sign producers, the research foregrounds the agentive dimension of multilingual public space and seeks answers for occasions of monolingual appearance of the signage. Photo-elicitation was involved using photographs as prompts during interviews to stimulate discussion, reflection, or storytelling. In linguistic landscape studies, this technique is especially valuable for accessing the subjective interpretations, emotional associations, backstories that signs evoke among community members or stakeholders (Pink, 2007; Rose, 2016). When applied in our research context, a region marked by multilingualism and shifting language policies, showing photos previously taken during fieldwork to the respondents enables researchers to explore how individuals perceive the meanings of multilingual signs in their everyday environment.

5.3. *Landscapes for all senses: vision, sound, and material decay*

Recent linguistic landscape studies have increasingly turned toward approaches that move beyond static understandings of multilingualism. In this context, the concept of metrolingualism, as developed by Pennycook and Otsuji (2015), offers a particularly productive lens through which to analyse language practices in urban, superdiverse settings such as Berehove. Metrolingualism emphasises the fluid, creative, and often hybridised ways in which language users draw on diverse linguistic resources in everyday interactions, rather than adhering to rigidly bounded language systems. Metrolingualism views linguistic resources as dynamic and interactionally negotiated. It highlights how speakers in urban environments — especially in contexts of post-socialist and post-conflict transformation — construct meaning through strategic code-mixing, translanguaging.

In the case of Berehove, this perspective helps illuminate how individuals navigate the region's complex linguistic ecology, shaped by Ukrainian state language

policies, Hungarian minority presence, and increasing exposure to English as a global lingua franca. For instance, speech events in public markets, informal signage on shop windows, or social media discourse frequently feature simultaneous use of Ukrainian, Hungarian (or in some cases even English, mostly in written form) elements within a single utterance or sign. These practices are not merely incidental but serve as meaningful strategies of linguistic accommodation, identity expression, and communicative efficiency in a multilingual urban space.

By applying the lens of metrolingualism, our study seeks to account not only for the linguistic content of public signage but also for the social interactions and semiotic processes that shape the linguistic landscape of Transcarpathia in the consequences/aftermath of war and shifting language ideologies. However, one has to keep in mind that the concept of metrolingualism offers limited tools for systematic analysis of language practices, making it difficult to operationalise in comparative or large-scale studies.

To complement our linguistic landscape analysis, we recorded several additional videos that capture the auditory environment of Berehove's streets. This footage offers a glimpse into another dimension of the main square during an air raid alert. In this case, the focus shifts from signage – which fades into the background – to the ambient sounds (soundscape) and the reactions of passersby. BodyCam or smartphone recordings allow dynamic interaction with space and signage (Troyer-Szabó, 2017; Hires-László-Máté 2025).²

One of the most prominent examples of the importance of including other elements in the analysis rather than vision is the meaning behind the material decay of signs. Street names function not only as practical tools for spatial orientation but also as potent symbolic instruments through which political regimes project their values, ideologies, and historical narratives onto the public realm (Azaryahu, 1996). Acts of naming are inherently political, serving to legitimise specific historical figures, events, or ideologies in everyday life, while simultaneously silencing or marginalising alternative perspectives. In Ukraine, processes of de-Russification began in the aftermath of the 2014 political upheaval and were significantly accelerated following the full-scale Russian invasion in February 2022. On 20 September 2022, amendments to the law on geographical names further reinforced these efforts. The implementation of bilingual signage is now closely aligned with prevailing language policy agendas and geopolitical priorities, particularly the centralisation of the Ukrainian language as a core marker of national identity. The escalation of war has propelled symbolic renaming practices into a new phase, intensifying efforts to expunge Russian influence from Ukraine's urban and linguistic landscapes.

² For examples, visit the YouTube channel of our research centre:
<https://www.youtube.com/@HodinkaAntalNyelvészetiKutatók>

In Berehove, the City Council undertook a standardisation of street name signage in 2013, installing bilingual decorative nameplates bearing the city's coat of arms, thereby resolving decades of post-Soviet inconsistency. However, in April 2022, a special council was formed to manage the renaming and de-Russification process, which ultimately led to the introduction of monolingual Ukrainian signs in the summer of 2023. Drawing on the concept of semiotic landscapes, recent studies pay particular attention to the physical characteristics of signage — its texture, materiality, and states of wear or decay — as indicators of symbolic transformation (Stroud-Mpendukana, 2009). Notably, in many settlements, the deterioration is most evident in older, unreplaced signs. These remnants, often faded and damaged, are not merely material artifacts but are also the last remaining instances of multilingual (top-down) street signage, offering a fragile yet revealing glimpse into the region's former linguistic diversity.

Figure 2. Visual representations of decaying street signage in Transcarpathia from different decades



Source: The pictures were taken by the authors

6. Conclusions

This study has demonstrated the value of a multimodal, multisensory, and ethnographic approach to linguistic landscape research in Transcarpathia. By integrating geosemiotic analysis of signs, with multimodal analysis of visual and material features, we moved beyond textual content to consider spatial placement,

design, and even auditory elements of public signage. An agentive, ethnographically-informed methodology was crucial: we conducted semi-structured walking interviews with key local actors (from officials to business owners), focusing on those who create, regulate, or contest public texts. We also employed innovative multisensory data collection techniques – including video recordings of street scenes and soundscape documentation – in line with recent methodological expansions in linguistic landscape (LL) studies. By using fieldwork photographs as prompts in interviews, we accessed participants' subjective interpretations and emotional responses to local signage. Together, these methods provided a richly layered understanding of how meaning is constructed and experienced in public space, allowing us to capture subtleties of minority language display that single-mode analyses might overlook.

Figure 3. The application of different methodologies in the research project and their usefulness



Source: Created by the authors

Applying these methodologies in a war-affected, multilingual region carries significant implications. Transcarpathia's linguistic landscape has become a demonstration of political change, especially under Ukraine's changing language regime amid war. Our multimodal observations show that public signage is not merely informational but also deeply ideological in this context. We found that

local authorities increasingly aligned with these policies by replacing long-standing bilingual signs with monolingual Ukrainian ones. This trend has intensified following Russia's full-scale invasion in 2022. By capturing voices and sensory details on the field, our approach exposed the adaptations that define the linguistic landscape in this borderland. Examining the linguistic landscape through the combined lens of top-down and bottom-up practices, complemented by digital analysis, offers a more layered and reliable account of language use in Transcarpathia. The official, top-down sector highlights how language policy and institutional regulation directly shape the visibility and hierarchy of languages in public space, while the private, bottom-up sector reveals the creative strategies of communities, businesses, and associations in negotiating their identity, marketing strategies and multilingual presence. By extending the analysis into the digital sphere, the project is able to capture how these dynamics are rearticulated online, where both official institutions and private actors often employ multilingual repertoires differently than in physical space. Together, these perspectives underscore that a full understanding of the region's linguistic landscape must integrate regulated, community-driven, and digital practices.

To sum up, analysing Transcarpathia's public texts through a multimodal ethnographic lens reveals not only what languages are seen or unseen, but also how communities assert their presence and values.

Taken together, our preliminary findings also demonstrate that integrating multiple approaches to linguistic landscape research can yield a more marked and nuanced understanding of the real dynamics of multilingual public space. By combining multimodal, ethnographic, and digital analyses, we are able to capture not only the presence or absence of languages but also the diversity of forms, functions, and interpretations of signage. This methodological synthesis provides a richer and more comprehensive picture of the studying of linguistic landscape, highlighting how varied semiotic resources — from physical signs to online communication — collectively shape the visibility and vitality of languages in Transcarpathia.

This research project opens several avenues for further inquiry. Using GIS mapping or interactive digital platforms to overlay photographs, sound recordings, and community narratives could create richer representations of linguistic landscapes. Further refinements should be done that would not only improve data quality. In conclusion, our study highlights that linguistic landscape research, especially when broadened through multimodal and ethnographic innovations, is a powerful tool for understanding the complexities of language and identity in multilingual societies. By continuing to push the methodological boundaries and focusing on the human experiences behind public texts, future research can further illuminate how minority languages survive, adapt, or thrive amid the profound crises and changes of our time.

Література

1. Azaryahu, Maoz 1996. The power of commemorative street names. *Environment and Planning D: Society and Space* 14/3: pp. 311–330. <https://doi.org/10.1068/d140311>
2. Backhaus, Peter 2006. Multilingualism in Tokyo: a look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 3/1: pp. 52–66. <https://doi.org/10.1080/14790710608668385>
3. Ben-Rafael, Eliezer – Shohamy, Elana – Amara, Muhammad Hasan – Trumper-Hecht, Nira 2006. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. *International Journal of Multilingualism* 3/1: pp. 7–30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
4. Blackwood, Robert – Lanza, Elizabeth – Woldemariam, Hirut eds. 2016. *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury Publishing.
5. Blommaert, Jan 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>
6. Cook, Vivian 2022. *The Language of the English Street Sign*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800414570>
7. Csernicskó, István 2017. Nyelv, gazdaság, társadalom. Globális nyelvek Kárpátalja magyarok lakta végeinek nyelvi tájképében. In: Márku, Anita – Tóth, Enikő szerk. *Többynnyelvűség, regionalitás, nyelvoktatás: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont Kutatásaiból III*. Ungvár: „RIK-U”. 13–44. o.
8. Csernicskó, István 2018. A kárpátaljai magyar kisebbség nyelvmegtartásáról és gazdasági életképességéről a nyelvi tájkép tükrében. *Metszetek* 7/1: 119–141. o. <https://doi.org/10.18392/metsz/2018/1/5>
9. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia – Karmacs, Zoltán – Márku, Anita – Máté, Réka – Tóth-Orosz, Enikő 2021. *A magyarok és a magyar nyelv Kárpátalján*. Törökbálint: Termini Egyesület.
10. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia – Karmacs, Zoltán – Márku, Anita – Máté, Réka – Tóth-Orosz, Enikő 2020. *Ukrainian language policy gone astray: An analytical overview of Ukrainian language policy*. Törökbálint: Termini Egyesület.
11. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia – Karmacs, Zoltán – Márku, Anita – Molnár D., István – Máté, Réka – Tóth-Orosz, Enikő 2023. *Hungarians and the Hungarian language in Transcarpathia*. Törökbálint: Termini Egyesület.
12. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia – Máté, Réka 2023. Kisebbségi nyelvek Ukrajnában. *Magyar Politikatudományi Tanulmányok. Független társadalomtudományi folyóirat* 3/5–6: 65–89. o.
13. Csernicskó, István – Kontra, Miklós 2023. The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert eds. *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: John Wiley and Sons, Inc. pp. 373–382. <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch26>
14. Gorter, Durk – Cenoz, Jason 2023. *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/GORTER7144>
15. Henshaw, Victoria 2013. *Urban Smellscapes: Understanding and Designing City Smell Environments (1st ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203072776>

16. Hires-László, Kornélia – Máté, Réka 2025. Nyelvi tájkép Kárpátalján az ukrán-orosz háború kitörése után. In: Istók, Béla – Lőrincz, Gábor – Baka L., Patrik – Török, Tamás szerk. *Nyelvi diszkrimináció a nyelvi tájképben*. Komárom: Selye János Egyetem. 133–145. o.
17. Hires-László, Kornélia – Máté, Réka – Tóth-Orosz, Enikő 2022. Kereskedelmi egységek nyelvi tájképe: kárpátaljai román- és magyarlakta települések példája alapján. In: Karmacsi, Zoltán – Márku, Anita – Tóth-Orosz, Enikő szerk. *Mozaikok a magyar nyelvhasználatból. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból VI*. Törökbálint: Termini Egyesület. 36–54. o.
18. Hires-László, Kornélia – Tóth-Orosz, Enikő – Máté, Réka 2023. Nyelvi tájkép Kárpátalján: az elmúlt 20 év. In: Lehocki-Samardžić, Ana – Szoták, Szilvia szerk. *Az anyanyelv megőrzésének lehetőségei a magyar nyelvterület peremén*. Osijek: Glotta Nyelvi Intézet. 136–156 o.
19. Hobbs, Dick 2006. Ethnography. In: Jupp, Victor ed. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Oxford: SAGE. pp. 25–38.
20. Jaworski, Adam – Thurlow, Crispin eds. 2010. *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: Continuum.
21. Jupp, Victor ed. 2006. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857020116>
22. Kallen, Jeffrey 2009. Tourism and representation in the Irish linguistic landscapes. In: Shohamy, Elena – Gorter, Durk eds. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge. pp. 270–283.
23. Kress, Gunther – van Leeuwen, Theo 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
24. Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16/1: pp. 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
25. Leeman, Jennifer – Modan, Gabriella 2009. Commodified language in Chinatown: A contextualized approach to linguistic landscape. *Journal of Sociolinguistics* 13/3: pp. 332–362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00409.x>
26. Malinowski, David 2009. Authorship in the linguistic landscape: A multimodal-performative view. In: Shohamy, Elena – Gorter, Durk eds. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge. pp. 107–125.
27. Meuser, Michael – Nagel, Ulrike 2009. *The expert interview and changes in knowledge production*. In: Bogner, Alexander – Littig, Beate – Menz, Wolfgang eds. *Interviewing Experts*. London: Palgrave Macmillan. pp. 17–42.
28. Molnár, József – Molnár D., István 2005. Kárpátalja népességének nemzetiségi és anyanyelvi összetétele. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség.
29. Pennycook, Alastair – Otsuji, Emi 2015. *Metrolingualism: Language in the City*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315724225>
30. Pietikäinen, Sari – Kelly-Holmes, Helen – Jaffe, Alexandra – Coupland, Nikolas 2016. *Sociolinguistics from the Periphery: Small Languages in New Circumstances*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316403617>

31. Pink, Sarah 2007. *Doing Visual Ethnography* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9780857025029>
32. Rose, Gillian 2016. *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4th ed.). London: SAGE.
33. Scarvaglieri, Claudio – Pappenhagen, Ruth – Redder, Angelika 2016. Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and ‘Linguistic Soundscaping’. In: Blackwood, Robert – Lanza, Elizabeth – Woldemariam, Hirut eds. *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury Academic. pp. 147–162. <https://doi.org/10.5070/M3451036029>
34. Scollon, Ron – Scollon, Suzie Wong 2003. *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
35. Shohamy, Elana – Ben-Rafael, Eliezer – Barni, Monica eds. 2010. *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692993>
36. Shohamy, Elena – Gorter, Durk eds. 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
37. Stroud, Christopher – Mpendukana, Sibonile 2009. Towards a material ethnography of linguistic landscape: Multilingualism, mobility and space in a South African township. *Journal of Sociolinguistics* 13/3: pp. 363–386.
38. Tátrai, Patrik – Molnár, József – Kovály, Katalin – Erőss, Ágnes 2018. A kárpátaljai magyarok lélekszáma és a népesedésüket befolyásoló tényezők a SUMMA 2017 felmérés alapján. *Kisebbségi Szemle* 3/3: 7–31. o.
39. Troyer, Robert – Szabó, Tamás Péter 2017. Representation and videography in linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape* 3/1: pp. 56–77. <https://doi.org/10.1075/ll.3.1.03tro>
40. Watson-Gegeo, Karen Ann 1988. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL quarterly* 22/4: pp. 575–592. <https://doi.org/10.2307/3587257>
41. URL1: Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> English translation: [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-REF\(2019\)036-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-REF(2019)036-e) (Accessed: 15.08.2025).
42. URL2: Закон України «Про національні меншини (спільноти) України». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/2827-20> (Accessed: 15.08.2025).
43. URL3: Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Методології використання мов національних меншин (спільнот) України в населених пунктах, в яких традиційно проживають особи, які належать до національних меншин (спільнот) України, або в яких такі особи складають значну частину населення». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/181-2024-п> (Accessed: 15.08.2025).

References

1. Azaryahu, Maoz 1996. The power of commemorative street names. *Environment and Planning D: Society and Space* 14/3: pp. 311–330. <https://doi.org/10.1068/d140311>

2. Backhaus, Peter 2006. Multilingualism in Tokyo: a look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 3/1: pp. 52–66. <https://doi.org/10.1080/14790710608668385>
3. Ben-Rafael, Eliezer – Shohamy, Elana – Amara, Muhammad Hasan – Trumper-Hecht, Nira 2006. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. *International Journal of Multilingualism* 3/1: pp. 7–30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
4. Blackwood, Robert – Lanza, Elizabeth – Woldemariam, Hirut eds. 2016. *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury Publishing.
5. Blommaert, Jan 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>
6. Cook, Vivian 2022. *The Language of the English Street Sign*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800414570>
7. Csernicskó, István 2017. Nyelv, gazdaság, társadalom. Globális nyelvek Kárpátalja magyarok lakta végeinek nyelvi tájképében [Language, economy, society. Global languages in the linguistic landscape of the Hungarian-inhabited regions of Transcarpathia]. In: Márku, Anita – Tóth, Enikő eds. *Többynnyelvűség, regionalitás, nyelvvoktatás: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont Kutatásaiból III*. Ungvár: „RIK-U”. 13–44. o. (In Hungarian)
8. Csernicskó, István 2018. A kárpátaljai magyar kisebbség nyelvmegtartásáról és gazdasági életképességéről a nyelvi tájkép tükrében [On the language retention and economic viability of the Hungarian minority in Transcarpathia in the mirror of the linguistic landscape]. *Metszetek* 7/1: 119–141. o. <https://doi.org/10.18392/metsz/2018/1/5> (In Hungarian)
9. Csernicskó, István – Tóth-Orosz, Enikő – Hires-László, Kornélia – Karmacsi, Zoltán – Márku, Anita – Molnár D., István – Máté, Réka 2021. *A magyarok és a magyar nyelv Kárpátalján* [Hungarians and the Hungarian language in Transcarpathia]. Törökbálint: Termini Egyesület. (In Hungarian)
10. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia – Karmacsi, Zoltán – Márku, Anita – Máté, Réka – Tóth-Orosz, Enikő 2020. *Ukrainian language policy gone astray: An analytical overview of Ukrainian language policy*. Törökbálint: Termini Egyesület.
11. Csernicskó, István – Tóth-Orosz, Enikő – Hires-László, Kornélia – Karmacsi, Zoltán – Márku, Anita – Molnár D., István – Máté, Réka 2023. *Hungarians and the Hungarian language in Transcarpathia*. Törökbálint: Termini Egyesület.
12. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia – Máté, Réka 2023. Kisebbségi nyelvek Ukrajnában [Minority languages in Ukraine]. *Magyar Politikatudományi Tanulmányok. Független társadalomtudományi folyóirat* 3/5–6: 65–89. o. (In Hungarian)
13. Csernicskó, István – Kontra, Miklós 2023. The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert eds. *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: John Wiley and Sons, Inc. pp. 373–382. <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch26>
14. Gorter, Durk – Cenoz, Jason 2023. *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/GORTER7144>
15. Henshaw, Victoria 2013. *Urban Smellscapes: Understanding and Designing City Smell Environments (1st ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203072776>

16. Hires-László, Kornélia – Máté, Réka 2025. Nyelvi tájkép Kárpátalján az ukrán-orosz háború kitörése után [The linguistic landscape in Transcarpathia after the outbreak of the Russo-Ukrainian war]. In: Istók, Béla – Lőrincz, Gábor – Baka L., Patrik – Török, Tamás eds. *Nyelvi diszkrimináció a nyelvi tájképben*. Komárom: Selye János Egyetem. 133–145. o. (In Hungarian)
17. Hires-László, Kornélia – Máté, Réka – Tóth-Orosz, Enikő 2022. Kereskedelmi egységek nyelvi tájképe: kárpátaljai román- és magyarlakta települések példája alapján [The linguistic landscape of commercial establishments: examples from Romanian- and Hungarian-inhabited settlements of Transcarpathia]. In: Karmacsi, Zoltán – Márku, Anita – Tóth-Orosz, Enikő eds. *Mozaikok a magyar nyelvhasználatból. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból VI.* Törökbálint: Termini Egyesület. 36–54. o. (In Hungarian)
18. Hires-László, Kornélia – Tóth-Orosz, Enikő – Máté, Réka 2023. Nyelvi tájkép Kárpátalján: az elmúlt 20 év [The linguistic landscape in Transcarpathia: the last 20 years]. In: Lehocki-Samardžić, Ana – Szoták, Szilvia eds. *Az anyanyelvi megőrzésének lehetőségei a magyar nyelvterület peremén*. Osijek: Glotta Nyelvi Intézet. 136–156 o. (In Hungarian)
19. Hobbs, Dick 2006. Ethnography. In: Jupp, Victor ed. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Oxford: SAGE. pp. 25–38.
20. Jaworski, Adam – Thurlow, Crispin eds. 2010. *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: Continuum.
21. Jupp, Victor ed. 2006. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857020116>
22. Kallen, Jeffrey 2009. Tourism and representation in the Irish linguistic landscapes. In: Shohamy, Elena – Gorter, Durk eds. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge. pp. 270–283.
23. Kress, Gunther – van Leeuwen, Theo 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
24. Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16/1: pp. 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
25. Leeman, Jennifer – Modan, Gabriella 2009. Commodified language in Chinatown: A contextualized approach to linguistic landscape. *Journal of Sociolinguistics* 13/3: pp. 332–362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00409.x>
26. Malinowski, David 2009. Authorship in the linguistic landscape: A multimodal-performative view. In: Shohamy, Elena – Gorter, Durk eds. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge. pp. 107–125.
27. Meuser, Michael – Nagel, Ulrike 2009. *The expert interview and changes in knowledge production*. In: Bogner, Alexander – Littig, Beate – Menz, Wolfgang eds. *Interviewing Experts*. London: Palgrave Macmillan. pp. 17–42.
28. Molnár, József – Molnár D., István 2005. *Kárpátalja népességének nemzetiségi és anyanyelvi összetétele* [The national and mother-tongue composition of the population of Transcarpathia]. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség. (In Hungarian)

29. Pennycook, Alastair – Otsuji, Emi 2015. *Metrolingualism: Language in the City*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315724225>
30. Pietikäinen, Sari – Kelly-Holmes, Helen – Jaffe, Alexandra – Coupland, Nikolas 2016. *Sociolinguistics from the Periphery: Small Languages in New Circumstances*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316403617>
31. Pink, Sarah 2007. *Doing Visual Ethnography (2nd ed.)*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857025029>
32. Rose, Gillian 2016. *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials (4th ed.)*. London: SAGE.
33. Scarvaglieri, Claudio – Pappenhagen, Ruth – Redder, Angelika 2016. Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and ‘Linguistic Soundscaping’. In: Blackwood, Robert – Lanza, Elizabeth – Woldemariam, Hirut eds. *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury Academic. pp. 147–162. <https://doi.org/10.5070/M3451036029>
34. Scollon, Ron – Scollon, Suzie Wong 2003. *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
35. Shohamy, Elana – Ben-Rafael, Eliezer – Barni, Monica eds. 2010. *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692993>
36. Shohamy, Elana – Gorter, Durk eds. 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
37. Stroud, Christopher – Mpendukana, Sibonile 2009. Towards a material ethnography of linguistic landscape: Multilingualism, mobility and space in a South African township. *Journal of Sociolinguistics* 13/3: pp. 363–386.
38. Tátrai, Patrik – Molnár, József – Kovály, Katalin – Erőss, Ágnes 2018. A kárpátaljai magyarok lélekszáma és a népesedésüket befolyásoló tényezők a SUMMA 2017 felmérés alapján [The population size of Hungarians in Transcarpathia and the factors influencing their demography based on the SUMMA 2017 survey]. *Kisebbségi Szemle* 3/3: 7–31. o. (In Hungarian)
39. Troyer, Robert – Szabó, Tamás Péter 2017. Representation and videography in linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape* 3/1: pp. 56–77. <https://doi.org/10.1075/ll.3.1.03tro>
40. Watson-Gegeo, Karen Ann 1988. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL quarterly* 22/4: pp. 575–592. <https://doi.org/10.2307/3587257>
41. URL1: Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi» [Law of Ukraine “On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language”]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> English translation: [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdfid=CDL-REF\(2019\)036-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdfid=CDL-REF(2019)036-e) (Accessed: 15.08.2025). (In Ukrainian)
42. URL2: Zakon Ukrainy «Pro natsionalni menshyny (spilnoty) Ukrainy» [Law of Ukraine “On National Minorities (Communities) of Ukraine”]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/2827-20> (Accessed: 15.08.2025). (In Ukrainian)
43. URL3: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Metodolohii vykorystannia mov natsionalnykh menshyn (spilnot) Ukrainy v naselenykh punktakh, v yakykh tradytsiino prozhyvaiut osoby, yaki nalezhat do natsionalnykh menshyn (spilnot) Ukrainy, abo v yakykh taki osoby skladaiut znachnu chastynu

naselennia» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the Methodology for the Use of the Languages of National Minorities (Communities) of Ukraine in Settlements Where Persons Belonging to National Minorities (Communities) of Ukraine Traditionally Reside or Where Such Persons Constitute a Significant Part of the Population”]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/181-2024-п> (Accessed: 15.08.2025). (In Ukrainian)

Beyond the signs: multimodal approaches in analysing multilingual landscapes in Transcarpathia (Ukraine)

Réka Máté, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. Antal Hodinka Research Centre for Linguistics, researcher. mate.reka@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-3598-4057.

Kornélia Hires-László, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of History and Social Sciences, associate professor. Antal Hodinka Research Centre for Linguistics, head of the research centre. hires.laszlo.kornelia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6526-6489.

This study investigates the multilingual and multimodal dimensions of the linguistic landscape (LL) in Transcarpathia, a historically contested borderland region of western Ukraine marked by political transformations, demographic shifts, and an ongoing conflict. Home to Ukraine’s largest Hungarian minority, the region has witnessed the gradual restriction of minority language rights through legislation such as the 2017 Law on Education and the 2019 State Language Law, alongside intensified de-Russification policies after 2022. Against this backdrop, the project *Cross-Border Language Accessibility in Public Life* explores how language policy, multilingual practices, and community agency intersect in public signage and communicative spaces. Building on previous research of the Antal Hodinka Research Centre for Linguistics, our approach integrates multimodal and ethnographic methods to examine not only the textual content of signs but also their visual, spatial, material, and sensory dimensions. Data collection combined geosemiotic analysis, video- and sound-recordings, and ethnographic fieldwork, including semi-structured walking interviews with local officials, school directors, entrepreneurs, and community leaders. Photo-elicitation techniques further revealed subjective interpretations and emotional responses to signage. The findings highlight how multilingual public texts function as ideological instruments that both reflect and reshape identity politics, particularly as bilingual signs are replaced with monolingual Ukrainian ones. Multimodal observations also demonstrate that signs’ material decay, spatial positioning, and sensory environments embody symbolic struggles over memory and belonging. By foregrounding the agency of sign producers and the lived experiences of minority communities, this study argues that LL research must move beyond static documentation toward multimodal, multisensory, and actor-centred perspectives. Such approaches not only capture the complexities of multilingualism under conditions of war and shifting policy but also provide critical insights into how minority languages adapt, resist, or fade within contested borderland societies.

Keywords: *linguistic landscape, multilingualism, ethnography, Transcarpathia.*

**Поза межами знаків: мультимодальні підходи до аналізу
багатомовних ландшафтів на Закарпатті (Україна)**

Матей Рейка, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. Науково-дослідний центр імені Антонія Годинки, дослідниця. mate.reka@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-3598-4057.

Гіреш-Ласлов Корнелія, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра історії та суспільних дисциплін, доцент. Науково-дослідний центр імені Антонія Годинки, керівниця. hires.laszlo.kornelia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6526-6489.

У статті проаналізовано багатомовні та мультимодальні виміри лінгвістичного ландшафту (LL) на Закарпатті – історично специфічному прикордонному регіоні на заході України, що зазнав численних політичних трансформацій, демографічних зрушень і перебуває в умовах тривалого конфлікту. Тут проживає найбільша угорська меншина України, права якої поступово обмежуються законодавчими актами, зокрема Законом «Про освіту» (2017) та Законом «Про державну мову» (2019), а після 2022 року – посиленою політикою дерусифікації. У цьому контексті метою проекту «Транскордонна мовна доступність у суспільному просторі» є дослідження того, як мовна політика, практика багатомовності та громадська активність переплітаються у сфері публічних написів і комунікативних просторів. Спираючись на попередні дослідження Науково-дослідного центру імені Антонія Годинки, наше дослідження поєднує мультимодальні та етнографічні методи для вивчення не лише текстового змісту знаків, але й їхніх візуальних, просторових, матеріальних і сенсорних характеристик. Збір даних містить геосеміотичний аналіз, відео- та аудіозаписи, а також етнографічне польове дослідження із напівструктурованими інтерв'ю у формі «пішки» з місцевими посадовцями, директорами шкіл, підприємцями та лідерами громад. З використанням техніки фотоелісації виявлено суб'єктивні інтерпретації та емоційні реакції на публічні написи. Результати показують, що багатомовні публічні тексти функціонують як ідеологічні інструменти, які одночасно відображають і трансформують політику ідентичності, особливо тоді, коли двомовні знаки замінюють українськими, тобто одномовними. Мультимодальні спостереження засвідчують, що матеріальна зношеність знаків, їхнє просторове розташування та сенсорне середовище уособлюють символічну боротьбу за пам'ять і належність. Наголошуючи на агентності творців написів і досвіді спільнот національних меншин, доведено необхідність переходу від статичної документації LL до мультимодальних, мультисенсорних підходів. Такі методи відображають не лише складність багатомовності в умовах війни та мовної політики, яка швидко змінюється, але й надають критичні інсайти про те, як мови меншин можуть бути збережені або ж зникають у прикордонних регіонах.

Ключові слова: лінгвістичний ландшафт, багатомовність, етнографія, Закарпаття.

A jeleken túl: multimodális megközelítések a kárpátaljai többnyelvű nyelvi tájkép elemzésében

Máté Réka, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató. mate.reka@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-3598-4057.

Hires-László Kornélia, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Történelem és Társadalomtudományi Tanszék, docens. Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, intézetvezető. hires.laszlo.kornelia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6526-6489.

A tanulmány a nyelvi tájkép (LL) többnyelvű és multimodális dimenzióinak vizsgálatát mutatja be Ukrajna nyugati határvidékén, Kárpátalján. A régió történelmi múltja, politikai átalakulásai, demográfiai változásai és egy jelenleg is folyó fegyveres konfliktus mind jelentős hatással vannak a nyelvhasználatra. A térségben él Ukrajna legnagyobb magyar közössége, amelynek nyelvi jogai az utóbbi években fokozatosan szűkültek. Ezt többek között a 2017-es oktatási törvény, a 2019-es államnyelvtörvény, valamint a 2022 után felerősödő derusszifikációs politika befolyásolta. E kontextusban a *Határokon átnyúló nyelvi akadálymentesítés a közéletben* című projekt azt vizsgálja, miként fonódik össze a nyelvpolitika, a többnyelvű gyakorlat és a közösség a közterületi feliratokban és kommunikációs terekben. A Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont korábbi kutatásaira építve módszertanunk egyfajta sokrétű, etnográfiai módszerekben gyökerező megközelítést alkalmaz, amely nemcsak a kihelyezett táblák nyelvi tartalmát, hanem vizuális, térbeli, szenzoros dimenzióit is elemzi. Az adatgyűjtés geoszemiotikai elemzést, videó- és hangfelvételeket, online és offline térben megvalósuló elemzéseket, valamint etnográfiai terepmunkát foglalt magában, beleértve a félig strukturált „sétáló” interjúkat, helyi tisztviselőkkel, iskolaigazgatókkal, vállalkozókkal, közösségi és vallási vezetőkkel való beszélgetéseket. A kutatás célja feltárni a közterületi feliratokhoz fűződő szubjektív értelmezéseket és érzelmi reakciókat is. Az előzetes eredmények rámutatnak arra, hogy a többnyelvű nyilvános szövegek ideológiai eszközként is működnek, amelyek egyszerre tükrözik a nyelvpolitika aktuális törvényi kereteit, lehetőségeit, különösen akkor, amikor a kétnyelvű táblákat egynyelvű ukrán feliratok váltják fel. A megfigyelések azt is kimutatták, hogy a táblák állapota, térbeli elhelyezése, környezete egyfajta szimbolikus küzdelmeket is megtestesít. A feliratokat kihelyezők ügynöki szerepére és a kisebbségi közösségek tapasztalataira összpontosítva a tanulmány bemutatja, hogy a nyelvitájkép-kutatásnak túl kell lépnie az egyszerű fotódokumentáción, és sokrétűbb, összetettebb megközelítések felé kell fordulnia. A tanulmányban bemutatott módszerek nemcsak a többnyelvűség összetettségét ragadják meg a háborús körülmények és a folyamatosan változó nyelvpolitika fényében, hanem betekintést nyújtanak abba is, miként alkalmazkodhatnak, maradhatnak fenn vagy tűnhetnek el kisebbségi nyelvek határmenti közösségekben.

Kulcsszavak: *nyelvi tájkép, többnyelvűség, etnográfia, Kárpátalja.*

УДК 81'27:373.5

DOI 10.58423/2786-6726/2025-3-87-125

Beérkezett: 2025.02.05.

Elfogadva: 2025.03.17.

Megjelent: 2025.10.30.

Váradi Krisztián

Az iskolai nyelvitájkép-kutatások elméleti és módszertani háttere¹

1. Bevezetés

A nyelvi tájkép fogalmának meghatározásakor a leggyakrabban Landry és Bourhis (1997, 25. o.) definíciójára hivatkoznak, amely szerint egy terület nyelvi tájképét a nyilvános kiírásokon, hirdetőtáblákon, kereskedelmi egységek jelzésein, kormányzati épületek névtábláin, valamint az utca- és helynévtáblákon megfigyelhető feliratok összessége adja. A nyilvános feliratokon szereplő nyelvek megoszlását a nyelvpolitika egyik megnyilvánulásaként értelmezik (Gorter–Cenoz, 2017, 235. o.). A nyelvitájkép-kutatások már több évtizede nagy népszerűségnek örvendenek, különösen a több-nyelvű környezetben élő nyelvészek és társadalomkutatók körében. Az egyik legelső nyelvitájkép-kutatás (Rosenbaum et al., 1977) például Jeruzsálem egyik forgalmas utcájának kiírásait vizsgálta, különös tekintettel az angol és héber nyelvek előfordulására.

A magyar nyelvű szakirodalomban a nyelvitájkép-kutatások főleg az 1920-as trianoni békeszerződés következtében elszakadt nemzetrészekben élő magyar kisebbségek által lakott településekre fókuszálnak (ld. Laihonon, 2012; Laihonon–Csernicskó, 2017; Tódor–Tankó–Dégi szerk., 2018). A nyelvi tájkép értelmezését gyakran kötik nyelvpolitikai döntésekhez és törvényi előírásokhoz (Karmacsi, 2014b; Tóth, 2015), illetve a kisebbségi és többségi nyelvek előfordulási gyakoriságát és szimbolikus jelentőségét vizsgálják a nyilvános térben (Beregszászi, 2005; Szoták, 2013; Hires-László, 2015). Kárpátalján a többnemzetiségű települések utca- és helynévtábláin megjelenő nyelvekkel szintén gyakran foglalkoznak a kutatók

¹ A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium 2024-2.1.1-EKÖP kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

(Csernicskó, 2013, 317–322. o.; Karmacsi, 2014a), külön kitérve a nyelvi tájképben bekövetkező változásokra (Hires-László, 2018; Csernicskó, 2019).

Az imént említett kutatások mind a nyilvános térben megjelenő feliratokat vizsgálták, viszont egy adott terület nyelvi tájképének értelmezéséhez szükséges a közintézmények és vállalkozások belső tereinek a feltérképezése is (Ben-Rafael et al., 2006). Ennek eredményeként jöttek létre az iskolai nyelvitájkép-kutatások, amelyek térségünkben főleg a Magyarországgal szomszédos régiók magyar tannyelvű iskoláit vizsgálták, összehasonlítva az adott ország államnyelvének és a magyar kisebbségi nyelvnek a használatát az iskola falain kívül és belül (ld. Laihonen–Tódor, 2015; Biró, 2016a; Tódor, 2019). A kutatók meglátása szerint összefüggés van az oktatási intézmények tárgyi környezete és a nyelvi ideológiák között (Szabó, 2016, 231. o.). Moate és Szabó (2018) hat megközelítést mutat be, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvi tudatosság fejlesztéséhez iskolai környezetben: 1) a nyelv mint hatalmi eszköz; 2) a nyelv mint szabályok rendszere; 3) a nyelv mint a környező világ értelmezésének eszköze; 4) a nyelv mint kreatív eszköz; 5) a nyelv mint a közösséghez tartozás jelképe; 6) a nyelv mint érték. Az iskolai nyelvi tájkép alakítói, vagyis közvetetten az állam, közvetlenül a tanárok, e szempontok mentén dönthetik el, hogy az egyes nyelveket hogyan jelenítik meg az intézmények tárgyi környezetében. A kutatók a legtöbb esetben figyelmen kívül hagyják a szülők szerepét az iskolai nyelvi tájképek alakításában, viszont Magyarországon a legtöbb iskola igyekszik a szülők elvárásainak megfelelni a nyelvi tájképük tervezése során, mivel a tanulói létszámtól függ az intézmények fennmaradása (Szabó–Troyer, 2020).

Mivel ez egy meglehetősen új kutatási területnek számít, ezért a jelen tanulmány célja az, hogy összefoglalja a nemzetközi és a magyar nyelvű iskolai nyelvitájkép-szakirodalmat, ezzel segítve a témában érdekelt kutatókat. További célként szerepel, hogy a korábbi kutatások összefoglalása révén fény derüljön a nemzetközi, magyarországi és határon túli iskolai nyelvitájkép-kutatások között megfigyelhető módszertani különbségekre és kutatási irányvonalakra. Ez azért fontos, mert egyre több fiatal kutató készít szak- vagy diplomadolgozatot a témával kapcsolatban, különösen a határon túli magyar oktatási intézményekben (ld. Árendás, 2016; Ohár, 2022; Balog, 2023; Tóth, 2023; Mészár, 2024; Veres, 2024), így remélhetőleg új kutatási ötletekkel és háttérinformációkkal gazdagodhatnak.

2. Iskolai nyelvitájkép-vizsgálatok a világ körül

Önálló tudományterületként az iskolai nyelvitájkép-elemzés a 2010-es évek elején jelent meg, de oktatáspolitikai, kultúratudományi és kétnyelvűségkutatási vizsgálatok keretében már a XX. század második felében is kutatták az oktatási intézmények nyelv- és szimbólumhasználatát. Cohen (1970) az elsők között írt arról, hogy az iskolák falain belül a tanulóknak egy egységes nemzeti értékrendet

adnak át, amelyet az adott társadalom számára nagy jelentőséggel bíró szimbólumok vizuális reprezentációjával tudnak megvalósítani. Ennek alapján Johnson (1980) egy amerikai iskola osztálytermeit vizsgálva arra lett figyelmes, hogy az intézmény falain található nemzeti szimbólumok és a tanterekben fellelhető materiális elemek a tanulók egységes nemzeti identitását és a nacionalizmus érzését erősítik a helyi szociokulturális értékek népszerűsítése helyett. Az osztálytermi dekorációk képesek ezt a „rejtett tantervet” már nagyon fiatal korban átadni a kisiskolásoknak, különösen az állam fennhatósága alatt álló közoktatási intézményekben (Johnson, 1980, 176–177. o.).

Az iskolai nyelvi tájkép angol megnevezése a „schoolscape”, amelyet először Brown (2005, 79. o.) használt. A schoolscape fogalmát úgy határozta meg, mint a tanítás-tanulás fizikai és társas környezetét, ahol a tantervek szimbolikus tartalmát közvetítik a tanulók felé. Az iskolák identitásformáló hatását azzal bizonyította be, hogy bár a Szovjetunió széthullását követően az észtországi iskolákban megjelentek az európai értékrendet és az észti nacionalizmust tükröző kulturális szimbólumok, de a regionálisan nagy jelentőségű vőro nyelv és kultúra ugyanúgy marginalizált maradt. Ismét annak lehetünk szemtanúi, hogy az iskolák a nemzeti és globális értékrendet tükrözik a regionális értékek helyett (Brown, 2005, 81–82. o.). Néhány évvel később már a schoolscape egy pontosabb definíciójával találkozhatunk: olyan iskolai környezet, ahol az írott és beszélt nyelvi szövegek, a szimbólumok, a tárgyi elemek mind hozzájárulnak a nyelvi ideológiák kialakításához és terjesztéséhez (Brown, 2012, 282. o.). A két kutatás között eltelt hét év alatt kisebb előrelépés történt a vőro nyelv revitalizációjában. Bár a hivatalos és nyilvános színtereken megmaradt az észti standard nyelv dominanciája, de néhány osztályteremben és óvodai folyosón már megtalálható volt a regionális nyelv is. A legtöbbször azonban inkább a beszélt nyelvben fordult elő, például vőro nyelvű altatódalok formájában. Brown (2012, 295–296. o.) szerint az iskolai nyelvi tájképek konstruálásában három tényező játszik szerepet: 1) az oktatási rendszer szintje (pl. óvoda vagy középiskola); 2) a tanárok és nevelők autonómiája a nyelvi tájkép alakításában; 3) a szülők és a közigazgatási szervek támogatása a regionális nyelvváltozatokat illetően. Ezzel szemben Indiában a kisebbségi nyelvek szinte teljes mértékben hiányoznak az iskolák nyelvi tájképéből, valamint a tanárok és a diákok is negatívan viszonyulnak hozzájuk. Az országban az angol és a bengáli nyelvek dominálnak (Bisai-Singh, 2022).

Egy másik tanulmányban Gorter és Cenoz (2015) hét iskolában végzett nyelvtájkép-kutatást Baszkföldön, ahol három nyelv (baszk, spanyol, angol) előfordulási gyakoriságát vizsgálták a különböző funkciókat betöltő nyelvtájkép-elemeken (Landry-Bourhis, 1997). Az első az informatív funkció, amelyhez a nyelvtanulást és a tananyag elsajátítását segítő jelzések, valamint az iskola- és osztálymenedzsmenthez köthető kiírások tartoztak. A második a szimbolikus funkció, amelyhez a kulturális tudatosságot és a baszk nyelv népszerűsítését célzó

kiírásokat sorolták. A harmadik csoportba az informatív és szimbolikus funkciókat egyaránt betöltő jelzések kerültek, beleértve a hirdetményeket, a reklámokat és a dekorációkat. A kutatók megállapítása szerint a jelzések többségén a baszk nyelv dominált, de különbséget tettek a felülről lefelé (top-down) és az alulról felfelé (bottom-up) irányuló jelzések között is (Ben-Rafael et al., 2006; Shohamy, 2006, 121–123. o.). Az előbbi csoportba tartoztak a hivatalos jelzések, amelyeket a helyi önkormányzat vagy az iskola vezetősége helyezett ki. Emellett ide sorolták a külső vállalkozások hirdetéseit is, mivel ezek megjelentetését is jóvá kell hagynia a vezetőségnek. Az utóbbi csoportba pedig a diákok által létrehozott nyelvitájkép-elemeket sorolták. A szerzők ebben az esetben nem készítettek interjút a jelzések készítőivel, vagyis az iskolaigazgatóval, a tanárokkal vagy a tanulókkal, pedig így mélyebb betekintést kaphattak volna a nyelvitájkép-elemek létrehozásának a szempontrendszerébe (Laihonen–Szabó, 2017, 123. o.).

Az iskola életében részt vevő személyekkel (tanárok, diákok, vezető beosztású személyek, gondnokok, szülők) folytatott párbeszéd egyre nagyobb szerepet kap a nemzetközi szakirodalomban. Ezáltal könnyebbé válik azoknak az ideológiáknak a megértése, amelyek mentén a nyelvitájkép-elemek elkészültek. Gyakran több látogatást is kell tenni az oktatási intézményekben, mivel a hasonló etnográfiai kutatások hosszú időszakra kiterjedő megfigyeléseket is magukban foglalnak. Könnyebb így megfigyelni az iskolai nyelvi tájképben bekövetkező változásokat, amelyek okai között szerepelhet egy új nyelvtörvény vagy helyi szabályozás (Laihonen–Szabó, 2017). E megközelítést követte Khan (2012) disszertációja is, amelyben négy pakisztáni iskolában vizsgálta meg az angol és az urdu államnyelv használatát. Az iskolák között voltak angol tannyelvű magániskolák és urdu tannyelvű középiskolák. A schoolscape-elemek fényképezése mellett a szerző interjút készített, kérdőívet töltetett ki, jegyzeteket írt a megfigyeléseiről, és hangfelvételt vett a tanórákon és az iskolai rendezvényeken a tanár–diák interakciókat. Az eredmények alapján a hivatalos, nyilvános színtereken a presztízsértéke miatt az angol dominált, míg az osztálytermekben sokkal nagyobb hangsúlyt fektettek a kétnyelvűsége és az urdu nyelv használatára.

Wedin (2021) egy olyan svéd gimnáziumban vizsgálta az iskolai nyelvi tájképet, ahol az újonnan az országba érkezett 16–19 éves diákok nyelvi felkészítő kurzusa zajlott. A két tanéven át tartó kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a svéd nyelv használata mindenhol megfigyelhető volt, az angol nyelv pedig csak a szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos kiírásokon fordult elő. A nyelvi felkészítő tanfolyamokon tanuló diákok nyelvi sokszínűsége tehát nem tükröződött az iskola nyelvi tájképében, mivel az intézmény oktatási programjának célja a svéd kultúra és nyelvhasználat népszerűsítése volt, ezzel megkönnyítve a diákok beilleszkedését a többségi társadalomba.

A schoolscape-elemzések révén jobban átláthatóvá válik az a társadalmi-politikai környezet, amelyben a diákok élnek. Az iskolákban kereshetjük a nyelvi és kulturális sokszínűség iránti tolerancia jeleit, mivel ezek segítenek megérteni a nyelvi ideológiákkal kapcsolatos „rejtett tantervet” (Amara, 2018, 2. o.). Az iskolák nagy szerepet játszanak a nyelvpolitikai döntések és ideológiák érvényesítésében, mivel a külső és belső környezetükben található szimbólumok és kiírások mind előre tervezett módon lettek előállítva. Blackwood (2011, 125. o.) rámutatott arra, hogy a nyelvek hierarchiája tükröződik a nyelvitájkép-elemeken attól függően, hogy egy többnyelvű jelzésen milyen stílusban és pozícióban szerepelnek a különböző nyelvű szövegek. Egy nyelv standard változata vagy többnyelvű régiók esetében a többségi nyelv kerül általában felső pozícióba vagy a jelzések bal oldalára, gyakran nagyobb betűmérettel írva (Wedin, 2021, 154. o.). A geoszemiotika elvei alapján (Scollon–Scollon, 2003, 119–120. o.) ezt nevezzük preferált pozíciónak. Bever (2016) Ukrajnában végzett nyelvitájkép-kutatást, ahol Ruiz (1984) három nyelvpolitikai irányvonalát vette alapul az eredmények értelmezése során: a nyelv mint probléma, a nyelv mint jog, és a nyelv mint forrás. Véleménye szerint a nyelvitájkép-elemek elrendezéséből megérthetjük, hogy egy adott ország nyilvános nyelvhasználati színterein vetélkedő nemzeti, hivatalos, regionális és közösségi nyelvekből melyik hová tartozik a három kategória közül.

A nemzetközi szakirodalomban találhatunk példákat a felsőoktatásban végzett nyelvitájkép-elemzésekre is. Sadiq (2024) egy magánegyetem nyelvi tájképét vizsgálta Indonéziában, összehasonlítva az egy- és kétnyelvű jelzések előfordulását a top-down és bottom-up szférákban. Tabajunda (2018) egy Fülöp-szigeteki egyetemen gyűjtött 406 schoolscape-elemet, amelyeket a rajtuk szereplő nyelvek megoszlása és a jelzéseket létrehozó személyek autoritása szerint elemzett, majd statisztikai módszerekkel alátámasztotta eredményeit. A vizsgált egyetemen az angol nyelv dominanciája volt megfigyelhető a jelzések 79%-án, ezzel szemben az angol–filippínó kétnyelvű jelzések aránya csak 19% volt, ami a szerző szerint veszélyezteti a filippínók helyi identitását (Tabajunda, 2018, 647. o.). Hasonló eredményeket produkált korábban Astillero (2017) kutatása, aki szintén a Fülöp-szigeteken végzett nyelvitájkép-elemzést, de nem a felsőoktatásban, hanem egy középiskolában. Bár jelen voltak a kétnyelvű jelzések, de az angol nyelv magas presztízse miatt a két- és többnyelvűség eszméjét a gyakorlatban az oktatási intézmények egyáltalán nem tudták támogatni, hiába szerepelt ez az ország oktatási minisztériuma által kitűzött célként.

Chimirala (2018) arra lett figyelmes miközben egy iskola tanulóival készített interjúkat Indiában, hogy a falakon található angol nyelvű poszterek és kiírások véletlenszerű, járulékos szóelsajátítást tettek lehetővé, ezzel fejlesztve a fiatalok angol nyelvű szókincsét. Jakonen (2018) szintén az iskolai nyelvitájkép-elemek pedagógiai felhasználását emelte ki egy finnországi kétnyelvű iskolában végzett

megfigyelése eredményeként. Az angol nyelven tanított történelemórákön a diákok gyakran rápillantottak vagy rámutattak az osztálytermekben található angol poszterekre és szemléltetőkre. Karafylli és Maligkoudi (2021) pedig Görögországban készített interjúkat menekült gyerekeket tanító pedagógusokkal, akik az iskolai nyelvitájkép-elemek előállításá során a transzlingválás (vö. Kacsur, 2024) módszerét használták, vagyis a görög cél nyelv mellett feltüntették a tanulók anyanyelvét is az osztálytermi szemléltetőkön. Olaszországban is készült már schoolscape-vizsgálat az országba bevándorló több millió ember miatt (Bagna-Bellinzona, 2022). Emellett olyan tanulmányok is előfordulnak, amelyek két különböző ország iskoláinak nyelvi tájképét hasonlítják össze és fogalmaznak meg tanácsokat az iskolai terek tervezését illetően, amelyek a tanárképzésben is hasznosíthatók (ld. Krompák–Camilleri Grima–Farrugia, 2020).

Magyar kutatók is végeztek már Európa más részein iskola nyelvitájkép-elemzéseket. Szabó (2017) például egy finnországi keresztény iskolában készített interjúkat és közel 500 fényképet. Az általa kifejlesztett idegenvezető technikát használta (Szabó, 2016, 234. o.). Ennek lényege, hogy a terepmunka során a nyelvitájkép-kutató turistaként járja a folyosókat és osztálytermeteket, amelyek megértését egy az adott iskolában dolgozó tanár segíti, aki idegenvezetőként funkcionál. A kutató dolgozhat előre elkészített interjúvázlat alapján, vagy félig strukturált interjúkat is készíthet, amelyeket hangfelvételen rögzít. Ezzel ötvözi a saját tapasztalatait és az adott helyszínen jártas oktatók háttértudását. Egy másik kutatásban Szabó és Laihonon (2024) egy projektmunka keretében videós iskolabemutatókat készítettek egy moldvai csángó és egy finnországi svéd–finn tannyelvű iskola diákjaival. Az ehhez hasonló nyelvészeti kutatások hozzájárulnak a többnyelvűség fenntartásához és nyelvtanulásra ösztönzik a fiatalokat, miközben jobban átlátják a nyelvek gyakorlati funkcióit a vizuális térben.

3. Iskolai nyelvitájkép-vizsgálatok Magyarországon

Az iskolai nyelvi tájkép legtöbbet idézett magyar nyelvű meghatározása Szabó Tamás Péter nevéhez fűződik: „oktatási terek vizuális és téri szerveződése, amelyben kiemelkedően fontos szerep jut a feliratoknak, a képeknek, valamint a bútorok és egyéb tárgyak elhelyezkedésének” (Szabó, 2016, 231. o.). A magyar nyelvű szakirodalomban az iskolai nyelvi tájkép mint önálló kutatási terület megalakulása egy kicsit korábbra, 2013-ra tehető. Ekkor jelent meg a *Nyelv és Tudomány* hasábjain Szabó Tamás Péter *Iskolák nyelvi tájképe* című nyolcrészes ismeretterjesztő cikksorozata. Ahogy azt a cikkek összegzéseként kiadott angol nyelvű tanulmányában írja, négy budapesti iskolában összesen 881 képet készített és több mint 232 percnyi interjút vett fel (Szabó, 2015, 27. o.), ehhez a korábban említett idegenvezető technikát alkalmazta. A cikksorozat első írása (Szabó, 2013a)

azt bizonygatja, hogy egy tanuló az iskolás éve alatt több ezer órát tölt az iskolában található audiovizuális ingerek észlelésével és értelmezésével, például könyvet olvas, faliújságot nézeget, hallgatja a tanárok mondandóját. Emellett gyakran ő maga is az iskolai nyelvi tájkép létrehozójává válik, hiszen rajzolhat vagy firkálhat a padra, verseket írhat, és így tovább. Ezek mind hozzájárulnak ahhoz a mentális képhez, amit egy diák a társadalomról alkot az iskolából szerzett tapasztalatai alapján. Szabó (2013a) példaként hozza fel Johnson (1980) tanulmányát az uniformizált világkép kialakításáról, amelyet az iskolában található dekorációk is tükröznek. Az alsó tagozat osztályaiban sokkal gyakoribbak a kézzel készített dekorációk, míg a felső tagozatos osztálytermek tele vannak gyárakban előállított szemléltetőkkal, amelyek minden iskolában egységesek.

A második cikkben (Szabó 2013b) a március 15-i nemzeti ünnephez kapcsolódó dekorációkról és szimbólumokról van szó magyarországi általános és középiskolák nyelvi tájképei alapján. A magyar zászló és címer a nemzeti hovatartozást jelképezi, amit a nemzeti ünnepek tovább erősítenek a vizuális történetmesélés eszközével. Például: Petőfi Sándorról készítenek portrékat, valamint kokárdák és az 1848-as forradalomra utaló újságkivágások kerülnek a falakra. Ekkor a diákok is bekapcsolódnak az iskolák nyelvi tájképének alakításába, ami hozzájárul a nemzeti identitásuk formáláshoz. A következő írásban Szabó (2013c) tovább boncolgatja a hazafias nevelés eszközeit, kitérve a falra szegelhető *Himnusz* és *Szózat*-nyomatokra. A nemzeti identitás mellett azonban az iskolákon belül szűkebb, az adott régió kulturális és etnikai sajátosságaira fókuszáló identitásformálás is létezhet. Ezt a „helyi kultuszt” erősíti az is, ha egy híres magyar történelmi személyiségről, íróról vagy zeneszerzőről nevezik el az iskolákat, amit az adott személy előtt tisztelgő programokkal, emlékhelyekkel, márványtablakkal és faliújságokkal támasztanak alá.

Szabó (2013d) foglalkozik a diákok által készített firkák és graffitik szimbolikájával, mivel ezek tükrözik egy kisebb osztályközösség életét. A faliújságok és dicsőségfalak szintén hozzájárulnak a közösséghez való tartozás erősítéséhez. Szerepelhetnek rajtuk csoportképek, oklevelek, vicces aranyköpések, gyerekkori képek. Ezek szinte rutinszerűen vannak jelen minden iskolában, de a mögöttes funkcióikra csak egy külső szemlélő, egy nyelvitájkép-kutató révén lehet rájönni. A következő cikkben Szabó (2013e) az oktatási céllal kihelyezett transzparenszekkel és képekkel foglalkozik. A természettudományi szaktermekben például feltűnt a tudás fája mint falra festett szimbólum, amelyen minden alma egy kémiai elem képletét szimbolizálta. Ezzel azt a képet erősítik, hogy a tanárok a tudás forrásai („piaci árusok”), a diákok pedig a tudásra szomjazó utazók („fogyasztók”), akiknek az iskola által kínált tananyagból („gyümölcsök”) kell enniük. A szerző különbséget tesz a kereskedelmi forgalomban kapható fali tablók és a diákok projektmunkái eredményeként létrejövő kézzel készített szemléltetők között. Az utóbbit sokkal hatékonyabbnak tartja tanulás szempontjából.

A hatodik cikkben Szabó (2013f) az idegennyelv-órákon tanult nyelvekhez kapcsolódó zászlókat és kulturális elemeket vizsgálja. Érdekes, hogy nyelvenként csak egy zászlót helyeznek ki a falra, például az angol nyelv esetén az Egyesült Királyságét, ezzel a brit angolt állítva követendő példaként az amerikai változattal szemben (vö. Szabó, 2016, 236–237. o.). Az is gyakori, hogy az adott nyelvhez kötődő ország kultúrájára utalnak, például országspecifikus ételkülönlegességek vagy ruhadarabok megjelenítésével. A nyelvtani szabályokat összefoglaló táblázatok pedig úgy szemléltetik a nyelveket, mint megtanulandó szabályhalmazok. A következő írásban Szabó (2013g) a magyar nyelv megjelenését vizsgálja nyelvtani szemléltető elemzésével. A helyes betűírást az alsóbb osztályokban játékos rajzokkal segítik, míg a felsőbb osztályokban sokkal komplexebb nyelvtani összefoglalók jelennek meg. Végül Szabó (2013h) az iskolaépületek bútorzatát és az osztálytermek beosztását a diákok és tanárok közötti viszonyok jelképeként értelmezi. A termék konzervatív berendezése, ahol a tanár van elől, a diákok pedig a tanárral szemben ülnek és jegyzetelnek, gyakran megfigyelhető a magyarországi oktatási intézményekben. Néhány esetben az is előfordult, hogy a padok egymáshoz voltak csavarozva, így azokat nem lehetett sem körbe rendezni, sem összehúzni, hiába lett volna szükség erre csoportmunkák során.

Ugyancsak 2013-ban jelent meg a *Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben – Egy új kutatási területről* című tanulmány (Bartha–Laihonen–Szabó, 2013), amelynek egyik vázlatpontja az *Iskolák nyelvi tájképe*, ahol az iskolai nyelvitájkép-kutatások módszertanának első magyar nyelvű útmutatójával találkozhatunk. A szerzők kiemelik, hogy az iskolák kiemelt szerepet töltenek be a gyerekek nyelvi szocializációjában, hatással vannak a fiatalok által elsajátított nyelvi-kulturális értékekre és ideológiákra. Elsőként az iskolaépületek külső megjelenésével foglalkoznak. Magyarországon törvényi előírás szabályozza, hogy a közfeladatokat ellátó intézmények épületein – így az iskolákban is – a magyar zászlót „állandó jelleggel ki kell tűzni, illetve fel kell vonni”². Az iskolák belsejében nagy hangsúlyt kapnak a fenntartói attribútumok: állami iskolákban a magyar címer, egyházi tanintézményekben a feszület. Ezeket a legtöbb esetben a tábla fölött helyezik el. A szerzők utalnak a határon túli iskolákra is, ahol a nemzeti jelképek elhelyezése sokkal összetettebb. Szlovákiában például kötelező kifüggeszteni a tantermek falára a szlovák zászlót és himnuszot, valamint a szlovák alkotmány preambuláját. Ezért fordul elő az, hogy a magyar kisebbség iskoláiban egymás mellett jelennek meg a magyar és a szlovák nemzeti jelképek, vagy Magyarországról szereznek be szemléltető eszközöket, amelyeken szerepelnek valamilyen formában a nemzeti jelképek is. A szerzők kiemelik, hogy a magyarországi iskolákat mindenki egy nyelvűnek gondolja, pedig ez egyáltalán nincs így, hiszen minden iskolában

² 2011. évi CCII. törvény Magyarország címerének és zászlajának használatáról, valamint állami kitüntetéseiről. 7. § (1) bekezdés (<https://njt.hu/jogszabaly/2011-202-00-00.16>).

találkozhatunk idegen nyelvekkel vagy nyelvváltozatokkal. A nyelvtani szemléltetőkön csak a sztenderd nyelvváltozat kap szerepet, a szlengelemek és nyelvjárások csak korlátozottan jelennek meg az iskolák nyelvi tájképében. Ezt Szabó (2018) alá is támasztja az angol mint idegen nyelv oktatásán keresztül, bemutatva a sztenderdre fókuszáló magyar iskolák és a kevésbé sztenderd-orientált finn iskolák nyelvi ideológiái közötti különbségeket. Míg a magyar iskolákban csak a brit angol számít követendő példának, addig Finnországban sokkal elfogadóbbak a többnyelvűséggel szemben. Az anyaországi iskolák többsége nincs összhangban a hozzáadó szemléletben végzett anyanyelv-oktatással (ld. Beregszászi, 2012). Míg a magyarországi iskolák nyelvi tájképében inkább a sztenderd és más nyelvváltozatok előfordulását lehet vizsgálni, addig a határon túli magyar iskolákban érdemes megfigyelni az anyanyelv-államnyelv-idegen nyelv(ek) viszonyát (Bartha-Laihonen-Szabó, 2013, 26–27. o.). Összefoglalva, a magyarországi schoolscape-elemzések inkább nyelvpedagógiai irányultságúak, viszont a szomszédos országok kisebbségi iskoláinak nyelvi tervezésében nagyobb szerep jut a nyelvpolitikai szempontoknak (Istók-Lőrincz-Török, 2024, 239. o.).

Az egyedüli kivételnek a Magyarországon működő nemzetiségi iskolák számítanak. Pachné Heltai (2020) egy baranyai településen található német nemzetiségi általános iskolában végzett terepmunkát, melynek keretében a nyelvtanulással kapcsolatos mögöttes üzeneteket és nyelvi ideológiákat kereste az iskola falain megjelenő vizuális elemekben. Az iskola nyelvi tájképében három különböző nyelvi ideológiát azonosított: 1) a nyelv mint szabályok halmaza; 2) a kultúra és nyelv összetartozása; 3) a nyelv mint a társas kapcsolatokat befolyásoló eszköz. Borbély (2020) egy méhkeréki román nemzetiségi kétnyelvű iskolában többek között azt vizsgálta, hogy a diákok mint alulról felfelé irányuló és a tanárok mint felülről lefelé ható nyelvitájkép-szabályozók miként vesznek részt az iskola nyelvi tájképének alakításában. A szerző összehasonlította, hogy az oktatási intézmény nyelvhasználata és nyelvi tájképe mennyire van összhangban a számára otthont adó település nyelvi jellemzőivel. Egy másik kutatásban (Szabó et al., 2023) azt mutatták be, hogy egy Tiszavasváriban található iskola nyelvi tájképében hogyan tükröződik a magyar és a roma/cigány nyelv közötti transzlingválás, amely Magyarországon nemzetiségek által használt nyelvnek minősül³. A tanulók így a tanárral közösen tudják elsajátítani például a magyar és a roma ábécét, amiben az osztályterem falán látható szemléltetők nyújtanak segítséget. Figyelembe kell tehát venni a diákok nyelvi repertoárját az iskolai nyelvi tájképek tervezésében Magyarországon is (Szabó et al., 2023, 218. o.).

³ 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. 22. § (1) bekezdés (<https://njt.hu/jogszabaly/2011-179-00-00.56>).

4. Iskolai nyelvitájkép-vizsgálatok a határon túli régiókban

A Magyarországon végzett schoolscape-elemzések után térjünk rá a szomszédos államokban működő magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképére, régiók szerinti bontásban. Laihonen (2023) szintén bemutatta a határon túli magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképét, miközben a mögöttük meghúzódó nyelvi ideológiákat kereste. Véleménye szerint a kisebbségi iskoláknak jobban ki kell használniuk az iskolai nyelvi tájkép adta lehetőségeket, mivel mind a kisebbségi, mind a többségi nyelveken a sztenderd nyelvideológiáknak vannak kitéve a diákok (Laihonen, 2023, 54. o.). A kutató Ukrajna, Románia és Szlovákia magyarlakta régióiban gyűjtött adatokat 2011–2013 között. Az alább prezentált nyelvitájkép-vizsgálatok is e három határon túli régióra fókuszálnak, kivéve Tódor és Vančo (2024) kutatását, akik Románia és Szlovákia mellett Szlovéniába is ellátogattak.

Számos eltérő szempont szerint lehet vizsgálni a határon túli kisebbségi magyar iskolák nyelvi tájképét. Amara (2018) alapján Istók, Lőrincz és Török (2024, 249–253. o.) foglalta össze a kvantitatív megközelítés lényegét. E módszer szerint az iskolák nyelvi tájképében négy dolgot kell megvizsgálnunk.

Az első az, hogy milyen nyelveket használnak a táblákon és jelzéseken, mekkora az egy-, két- és többnyelvű elemek aránya, milyen sorrendben és mekkora betűmérettel szerepelnek a különböző nyelvű szövegek. A második szempont a nyelvitájkép-elemek funkciója, amelyet több szempont szerint is vizsgálhatunk. Tódor (2019, 62–65. o.) hat funkciót különít el: 1) szabályozó, szervező (pl. viselkedési szabályok, eseménynaptárak); 2) tanulást támogató (pl. ismeretterjesztő szemléltetők); 3) tükröző, külső kommunikációt támogató (pl. kitüntetések, oklevelek); 4) esztétikai, dekorációs (pl. tanulók rajzai); 5) hasznossági; 6) szimbolikus (pl. zászló, lokális identitást kifejező elemek). De alkalmazhatjuk a Landry és Bourhis (1997, 25–29. o.) által megkülönböztetett informatív, szimbolikus és informatív-szimbolikus funkciókat, amit Gorter és Cenoz (2015) a korábban említett módon már adaptált iskolai környezetre.

A harmadik elemzési szempont a nyelvitájkép-elemek forrása, amelyek alapján beszélhetünk bottom-up (alulról felfelé ható) és top-down (felülről lefelé ható) jelzésekről. Az előbbi kategóriába sorolhatók a tanulók, az utóbbi kategóriába pedig az oktatók, az iskola vezetősége, az önkormányzat, az oktatási minisztérium és bármilyen egyéb hatalmi szerv. Végezetül, oda kell még figyelniük az adott oktatási intézmény nyelvi tájképének sajátosságaira (pl. egyházi és állami iskolák összehasonlítása; kisebbségi és többségi nyelvek megoszlása).

4.1. Kárpátaljai magyar iskolák nyelvi tájképe

Kárpátalján az első iskolai nyelvitájkép-vizsgálat Karmacsi (2018) nevéhez fűződik. A tanulmányból kiderül, hogy bár a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az

ukrán és a magyar zászló gyakran megjelenik egymás mellett, a magyar himnusz és címer sokkal ritkábban fordul elő. A szerző továbbá kiemeli, hogy Ukrajnában az állami és önkormányzati intézmények névtábláján csak akkor lehet az államnyelv mellett valamelyik kisebbségi nyelven is feltüntetni a megnevezésüket, ha az adott településen a kisebbségi lakosság aránya eléri a 10%-ot. Ebben az esetben is csak az ukrán nyelvű szöveg alatt vagy tőle jobbra szerepelhet a magyar nyelvű szöveg (Karmacsi, 2018, 176. o.). A helyzet az utóbbi időben sokat változott a 2019-es államnyelvi törvény⁴ miatt, amely az állami intézmények névtábláin, hivatalos iratain, pecsétjein és bélyegzőin csak az ukrán és az angol nyelvek használatát engedélyezi. Bár szó esik a kisebbségi nyelvek használatáról is, ezt azonban a törvény nem részletezi. Ennek eredményeként fokozatosan elkezdtek lecserélni az ukrán–magyar kétnyelvű intézménynévtáblákat ukrán egynyelvűekre (Csernicskó, 2022). A 2023-ban életbe lépett kisebbségi törvény⁵ enyhített a korlátozásokon, részben az Európai Unióhoz való csatlakozás biztosítása érdekében. A törvény 10. cikkelyének 7. pontja kimondja, hogy azokon a településeken, ahol a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek hagyományosan élnek, vagy ahol a népesség egy szignifikáns részét alkotják, az állami és önkormányzati intézmények névtábláin az államnyelvi szöveg alatt vagy tőle jobbra szerepelhet a nemzeti kisebbségek nyelvén is az intézmények megnevezése, ha azt engedélyezi az adott településen működő községi vagy városi tanács (ld. Fedinec, 2023). Laihonon (2023, 47. o.) megjegyzése szintén azt bizonyítja, hogy jobb volt a 2010-es évek elején a helyzet: „A terepmunka idején (2011–2012) úgy tűnt, hogy az ukrainai magyar iskolák élvezik a legnagyobb szabadságot a magyar nemzeti szimbólumok megjelenítésében”. A magán oktatási intézményekben ma is viszonylag szabadon használják a nemzeti szimbólumokat, az állami iskolákban azonban a rejtett tanterv segítségével igyekeznek biztosítani a magyar iskolások nemzeti öntudatának erősítését (Váradi, 2025a).

Az oktatási rendszer számos változáson ment keresztül Ukrajnában a 2017-es oktatási törvény⁶ elfogadását követően, ami az iskolák nyelvi tájképében is változást okozott. Az egyik ilyen változás például, hogy az általános iskolákat átnevezték gimnáziummá, valamint az érettségi bizonyítványt nyújtó tanintézményeket (korábbi gimnáziumok, líceumok, középiskolák) egységesen líceummá keresztelték (Hires-László-Váradi, 2024, 135–137. o.; Váradi-Hires-László, 2024, 58–59. o.). Nem véletlen tehát, hogy az iskolai nyelvi tájképek vizsgálata számos szakdolgozat és diplomamunka témaként is visszaköszön. Ohár (2022) diplomamunkájának bevezetőjében rögtön az első bekezdésben megemlíti (2022, 6. o.), hogy az általa

⁴ Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 2019. № 21, ст. 81 (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>).

⁵ Закон України «Про національні меншини (спільноти) України», 2023. № 46, ст. 114 (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20>).

⁶ Закон України «Про освіту», 2017. № 38-39, ст. 38o (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).

vizsgált három középfokú oktatási intézményből kettőt átneveztek a dolgozat megírását felölelő hónapokban. A kutatásban bemutatott három intézmény több szempontból is eltér egymástól: vannak közöttük egy- és kéttannyelvű, valamint állami és egyházi iskolák is. A kutató tehát több szempont szerint hasonlította össze az intézmények nyelvi tájképét, főként a magyar, ukrán és angol nyelvek előfordulásának gyakorisága alapján. Funkciójuk szerint a feliratokat négy kategóriába sorolta: figyelmeztető, tájékoztató, tanulási célú, egyéb.

Egy másik diplomamunkában Mészár (2024) egyházi fenntartású magyar iskolák virtuális nyelvi tájképét vizsgálta Kárpátalján. Hat oktatási intézmény Facebook-oldalát és hivatalos honlapját elemezte a kutató a rajtuk található bejegyzések nyelve és tartalma szerint. Az eredmények alapján a magyar nyelvű bejegyzések voltak többségben az intézmények internetes oldalain, az ukrán nyelvű információ pedig a legtöbbször csak a magyar nyelvű kiírások után, azok alatt szerepelt. Mivel egyház által fenntartott oktatási intézményekről volt szó, ezért mindenhol megjelent szimbólumként a biblia vagy a kereszt. A dolgozat eredményeit a kutató és témavezetője egy tanulmányban foglalták össze (Karmacsi–Mészár, 2024). Fontos megemlíteni Puskás (2018) kutatását is, aki Nagyberegen hasonlította össze egy középiskola és egy református líceum nyelvi tájképét, és arra lett figyelmes, hogy az egyházi líceumban sokkal több a magyar egy nyelvű kiírás. Az idegenvezető módszert alkalmazva derítette ki ennek az okát, mely szerint az egyházi fenntartású, részben külföldi támogatásból működő oktatási intézményeket kevésbé kötik az állami jogszabályok, így a szimbolikus terükben egyértelműen a magyar nyelv dominál (Puskás, 2018, 331–332. o.).

Veres (2024) diplomamunkája Beregszász és a Beregszászi kistérség iskoláinak virtuális nyelvitájkép-elemzésével foglalkozik. A kutatás összesen 23 magyar, ukrán és kéttannyelvű iskola hivatalos weboldalát vizsgálja. A szerző kidolgozott egy saját, tíz kategóriából álló szempontrendszert, amelynek segítségével minden honlapot értékelt a rajtuk megjelenő nyelvek szerint. Ez a tíz kategória a következő volt: az iskola története; az iskola vizuális megjelenése; eddig elért eredményei; kapcsolati és névjegyadatok; órarend; tanárok és tanulók adatai; különféle anyagok elérhetősége; aktuális törvények; rendelkezések és határozatok; az intézmény Facebook-oldala (Veres, 2024, 23. o.). Az eredmények alapján a vizsgált intézmények weboldalain szinte alig volt jelen a magyar nyelv. A kutató szerint a kisebbségi nyelven oktató intézmények nem aknázták ki eléggé a rendelkezésükre álló nyelvi jogokat. Csak a kevésbé hivatalos Facebook-oldalakon volt megfigyelhető a magyar nyelv jelenléte az ukrán mellett. Ehhez kapcsolódik Pocsai (2021) diplomamunkája is, aki három Beregszászi járási iskola metanyelvét és nyelvi tájképét vizsgálta, külön elemezve az intézmények homlokzatának és folyosóinak nyelvi tájképét, valamint az alsó és felső tagozatos osztályok nyelvi tájképét. A dolgozat lényeges következtetése, hogy nagyon alacsony a kétnyelvű feliratok száma a vizsgált iskolákban (a legmagasabb

szám 11,9%). Az egynyelvű ukrán vagy magyar feliratok aránya iskolánként változó, de az ukrán nyelv dominanciája jobban érződik. Laihonen (2023) szerint a helyileg készített kétnyelvű táblák segítik a kisebbségi helyzetben élő magyar anyanyelvű gyerekeket abban, hogy megtanulják az országuk hivatalos nyelvét, tehát hozzájárul a fiatalok kétnyelvű szocializációjához (2023, 52. o.).

Kárpátalján a legújabb schoolscape-kutatások már nem a közoktatásra, hanem a felsőoktatásra fókuszálnak, mivel a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola számos szempontból egyedi lehetőségeket kínál a kutatók számára. Egyrészt döntő többségben magyar tannyelvű, másrészt magán felsőoktatási intézmény, így nyelvi tájképét kevésbé szabályozzák az állami törvények. Váradi, Hires-László és Máté (2024) egy kvalitatív elemzés keretében kilenc kategóriára osztották a főiskola nyelvi tájképét, amelyek az alulról felfelé és a fentről lefelé ható szabályozások (Ben-Rafael et al., 2006) szerint lettek összeállítva. Ezek a következők voltak: dekorációk, szimbolikus feliratok, hirdetések, könyvtári jelzések, krízishelyzetekhez kapcsolódó kiírások, teremnévtáblák, oktatási dokumentumok, egyéb kiírások, virtuális nyelvi tájkép (Váradi-Hires-László-Máté, 2024, 173. o.). A kutatás folytatásában az intézményi feliratok már külön kategóriában szerepeltek (Váradi-Parapatics, 2025). A nyelvitájkép-elemzés alapján az intézmény erős magyar-ukrán kétnyelvű hagyományt követ, viszont az alulról felfelé irányuló, informális jelzések között nagyobb a magyar nyelvű kiírások aránya. Az intézmény virtuális nyelvi tájképében fontos szerep jut az angol nyelvnek is, mivel minden hírt lefordítanak és közzétesznek magyarul, ukránul és angolul.

4.2. Erdélyi magyar iskolák nyelvi tájképe

Romániában kötelező kihelyezni a román címert minden osztályteremben, ami egyben vallási szimbólum is, mivel egy ortodox kereszt látható rajta. Ezért Laihonen (2023, 47. o.) kiemeli, hogy a magyar iskolákban az egyházi szimbólumok is a kisebbségi magyar és a többségi román nemzetiségek harcát mutatják be a nyilvános térben. A román címer mellé például az egyik iskolában a római katolikus feszületet helyezték ki minden osztályterembe, ezzel hangsúlyozva a két népcsoport egyenlő elfogadását. Emellett a 2002/123-as kormányhatározat⁷ alapján minden olyan közigazgatási egységben, ahol egy kisebbség aránya eléri a 20%-ot, kötelező feltüntetni a nyilvános információkat az adott kisebbség nyelvén, még azokban az iskolákban is, ahol nem a kisebbség nyelvén folyik az oktatás. A 2011-es oktatási törvény⁸ további ajánlást fogalmaz meg arról, hogy az ilyen iskolák belső és külső kommunikációjában meg kell

⁷ A közérdekű információkhoz való szabad hozzáférésről szóló 2001/544-es számú törvény alkalmazásának módszertanára vonatkozó 2002/123-as számú kormányhatározat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/34416>).

⁸ 1/2011-es számú Nemzeti Oktatási Törvény (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/249627>).

jelennie a kisebbségi nyelvnek is, legyen szó a termék feliratozásáról, az iskolák honlapjáról, az órarendek vagy könyvtári tájékoztatók nyelvéről, vagy az iskolai alkalmazottak nyelvtudásáról (Varga–Toró, 2020, 46–47. o.). Romániában a magyar kisebbséghez tartozó diákok egy része kéttannyelvű iskolában tanul, ahol a magyar és a román tanítási nyelvű osztályok párhuzamosan működnek. Toró (2023) szerint a kéttannyelvű iskolák nyelvi tájképében három nyelvhasználati stratégia figyelhető meg: aszimmetria, szimmetria és kvázi-aszimmetria.

Erdélyen belül egy székelyföldi falu magyar kisebbségi iskolájának nyelvi tájképét vizsgálta Laihonen és Tódor (2015). Székelyföld a legnagyobb magyar többségű régió a mai Magyarország határain kívül, ezért nem véletlen, hogy a legtöbb romániai nyelvtájkép-kutatás is itt koncentrálódik (Laihonen, 2023, 40. o.). Kutatásuk részét képezte a fényképes adatgyűjtés, az etnográfiai megfigyelés, valamint az interjúkészítés az iskola dolgozóival, jelenlegi és korábbi diákjaival, a tanulók szüleivel. A *schoolscape*-elemzésen keresztül azt vizsgálták, hogy az 1989-es romániai forradalom után hogyan változott meg az iskola nyelvi tájképe, valamint ennek tükrében miként sikerült újból felerősíteni a magyar kisebbség nemzeti öntudatát. Az eredmények alapján a román nyelvet elsősorban hivatalos, adminisztratív célokra használták, míg a magyar volt a helyi kultúra és vallásgyakorlás eszköze, valamint az iskola mindennapi életének legfőbb közvetítője. Az 1990-es években a román egynyelvű és román–magyar kétnyelvű jelzéseket lecserélték magyar egynyelvűekre, így bár a román nyelvet tanították az iskolában, mégis sokkal nagyobb hangsúly került a tanulók magyarságtudatának erősítésére. A helyi identitást a fából készült dekorációk szimbolizálták, mint például egy székelykapu az iskola bejáratánál.

Magyar kisebbségi kontextusban a kutatók a rejtett tanterv dekódolásának tulajdonítanak nagy jelentőséget. Biró (2017, 64. o.) szerint a rejtett tanterv azokat az ismereteket, viselkedésmódokat, tapasztalatokat és élményeket jelenti, amelyeket nem tantárgyi formában oktatnak az iskolákban, mégis fontos szerepet játszanak a tanulók világszemléletének alakításában. Biró (2016a, 114–119. o.; 2016b) nevéhez fűződik a *schoolscape-mix* megalkotása, amely Neil Borden 1953-ban létrehozott marketing-mixének 4P-jén alapszik. A nyelvtájkép-elemzések során ezekre a tényezőkre érdemes figyelmet fordítani: 1) *people* 'emberek'; 2) *product* 'termék'; 3) *place* 'hely'; 4) *period* 'periódus'. Ezt Istók, Lőrincz és Török (2024, 244. o.) 4E-ként fordítja le: 1) emberek; 2) elemek; 3) elhelyezés; 4) elévülés. Az első „P” azokra a személyekre utal, akik az iskolai nyelvi tájképek alakításában és értelmezésében vesznek részt (intézményvezetők, oktatók, diákok). A második „P” a nyelvtájkép-elemekre vonatkozik (feliratok, képek, szimbólumok). A harmadik „P” a kiírások és jelzések elhelyezésére utal, vagyis mennyire vannak központi vagy kevésbé látható helyeken kihelyezve. A negyedik „P” a tájképelemek élettartamára utal, amelyek lehetnek állandók (pl. nemzeti szimbólumok), hosszú távúak (pl.

tanévszerkezet) és rövid távúak (pl. diákok készítményei). Biró (2016a) e szempontok mentén elemezte négy állami iskola nyelvi tájképét Romániában, amelyek közül kettő magyar tannyelvű, kettő pedig kéttananyelvű intézmény volt. A kutatás során 340 fényképet és 346 percnyi hangfelvételt készített az idegenvezető módszer segítségével. Következtetése szerint az alulról felfelé irányuló jelzéseken a magyar nyelv volt a domináns, míg a felülről lefelé ható kiírások inkább román nyelvűek voltak. A nyelvitájkép-elemek értelmezése során a legfontosabb szerep az első „P”-nek, vagyis azon személyeknek vagy hatalmi szervezeteknek jut, akik/amelyek a jelzések elhelyezéséért és szabályozásáért felelnek (Biró, 2016a, 119. o.).

Biró (2018b, 2019) hét romániai iskola nyelvi tájképét mutatja be az idegenvezető technika használatával. A nyelvoktatás szempontjából meghatározó ideológiákat kutatta az iskolák nyelvi tájképében. Öt ilyen ideológiát sikerült felfedeznie. Az első szerint a nyelvtanulás szabályokon alapszik, ezt a tanulók számára jól látható szemléltetőkkal érik el, amelyek a román államnyelv konzervatív, szabályközpontú tanítását szorgalmazzák. A második a tanárok kreativitásának szerepét emeli ki a nyelvoktatásban, amely leginkább a tanárok és a diákok által létrehozott, nem hivatalos munkákon érhető tetten. A harmadik ideológia a nyelvoktatás intézményesített voltára helyezi a hangsúlyt, ami főképp a nyelvi szaktantermekben tükröződik. A negyedik ideológia szerint a nyelvoktatás térben elhatárolódik, vagyis az egyes nyelvek (magyar, román, angol, német) nem keresztezik egymást az iskola falain, mindnek megvan a maga helye. Az ötödik ideológia alapján a nyelvoktatás szimbólumokon alapszik, például az egyes nyelvek nemzeti zászlók, szépirodalmi idézetek, szemléltetőanyagok révén jelennek meg (Biró, 2018b, 180–183. o.; 2019, 272–275. o.).

Tódor Erika-Mária az elsők között kezdte el vizsgálni a határon túli magyar iskolák nyelvi tájképét. Tódor (2014a) kutatásában kiemeli az 1989-es román rendszerváltás előtti állapotokat, amikor csak román nyelvű feliratokat volt szabad az iskolákban elhelyezni és minden tanteremben a tábla fölött kellett kiakasztani Nicolae Ceaușescu portréját. 2012–2014 között számos székelyföldi iskolában vizsgálta, hogy miként alakították át a falak „üzenetét” a forradalom óta. Az eredmények alapján sokkal szabadabb lett az iskolák díszítése, amit főleg a pedagógusok végeznek el az aktuális évszakok, ünnepkörök és iskolai események alapján. A kutató megkülönböztet az iskolákon belül állandó elemeket (pl. idézetek, portrék, szabályzatok, térképek) és rendszeresen frissített tudnivalókat (pl. diákok rajzai, versei, eredménytáblák, vetélkedők tételsorai). Tematikusan is csoportosítja az iskolai nyelvitájkép-elemeket: 1) látképelemek (pl. zászló, címer, népi motívumok); 2) iskolai életet tükröző elemek (pl. táblók, órarendek); 3) szemléltető (pl. portrék, térképek). Külön kiemeli, hogy a tanárok és a diákok hogyan járulnak hozzá az iskolák tájképének alakításához (pl. oklevelek, emléklapok, rajzok, versek, kirándulási képek, születésnapi naptárak révén) (Tódor, 2014a, 44–49. o.). Fontos

megemlíteni azt is, hogy minden iskola nyelvi tájképe nagy mértékben függ a tanárok értékrendjétől és személyiségétől, az iskola közvetlen etnikai-kulturális környezetétől, valamint a diákok jellemzőitől is (Tódor, 2014b, 532. o.).

Tódor (2015) már azt vizsgálja, hogy a romániai magyar tannyelvű iskolákban hogyan jelenik meg és milyen szerepet játszik a román államnyelv és a magyar anyanyelv, bemutatva a két nyelv közötti versengést az iskolák nyilvános terében. A magyar egynyelvű táblák voltak többségben minden vizsgált iskolában, míg a második helyen a román egynyelvű táblák szerepeltek, nagyjából fele akkora arányban. A román-magyar kétnyelvű táblákból több volt, mint a magyar-román jelzésekből. A nyelvitájkép-kutatást összeköti egy nyelvhasználati és nyelvművelési kutatással is a pedagógusokkal készített interjúk formájában. Több évnyi kutatását egy monográfiában tette közzé (Tódor, 2019), amely a romániai magyar iskolák nyelvhasználati szokásait és nyelvi tájképét foglalja össze (ismertetőért ld. Parapatics, 2019).

Brînzan-Antal (2020) erdélyi iskolai nyelvitájkép-kutatásában a tájképelemek három funkcióját különbözteti meg: 1) kommunikatív funkció (pl. figyelmeztetések, informáló és felhívó szövegek); 2) identitásképző funkció (pl. szobrok, történelmi dokumentumok, osztályképek, versek, zászló, címerek, himnuszok); 3) szimbolikus funkció (pl. szöveget nem tartalmazó elemek, művészeti alkotások, gyerekrajzok, valamint az előbbi két kategóriába nem sorolható szövegek). Három iskola nyelvi tájképét kutatta ily módon, figyelve a nyelvek megoszlását a három funkcionális csoporthoz tartozó jelzéseken. Az iskolák kiválasztásánál figyelembe vette azok nyelvi környezetét, így egyaránt szerepel a mintában tömb-, szórvány- és fronthelyzetben lévő intézmény is. Az iskolákban a regionális magyar identitást erősítik, valamint ezt összekapcsolják az összmagyar nemzeti identitással is (Brînzan-Antal, 2020, 213. o.).

Egyes kutatásokban előkerül a romániai iskolák virtuális nyelvi tájképe. Vitályos-Bartalis (2018) magyar, német, szlovák és szerb kisebbségi iskolák virtuális nyelvi tájképét hasonlította össze nyelvhasználat szempontjából. Az eredmények alapján a román államnyelvet hivatalos információk közlésére használták, személytelenebb kontextusokban. A kisebbségi nyelveket viszont személyes hangvételű hírek és kulturális értékek közvetítésére, valamint az iskolák belső életének kifejezésére alkalmazták. A kutatást nehezítette azonban az a tény, hogy a vidéki iskoláknak sok esetben nem volt saját honlapja, illetve több iskolának bár volt virtuális felülete, de azok valamilyen gyűjtődomain alatt futottak (pl. *edu.ro*).

4.3. Felvidéki magyar iskolák nyelvi tájképe

Szlovákiában kötelező minden iskolában kihelyezni a szlovák nemzeti címert, himnuszot és az alkotmány preambulumát szlovák nyelven. Ezt néha úgy oldják meg a kisebbségi magyar iskolákban, hogy részben eltakarják őket különböző tárgyakkal, például játékokkal vagy szemléltetőkkal. Azokban az iskolákban, ahol tilos a magyar

nemzeti szimbólumok feltüntetése, a pedagógusok olyan szemléltetőket szereznek be, amelyeken a nemzeti jelképek is szerepelnek. Például a magyar ábécét bemutató táblázaton a Z betűnél a *Zászló* szó szerepel, a magyar zászlóval és címerrel szemléltetve (Laihonen-Szabó, 2017, 134–135. o.).

Egy felvidéki diplomamunkából (Balog, 2023) ered a funkcionális szinteződés modellje, amely az iskolák nyelvi tájképét négy egymásra épülő szintre osztja. Az első szint a mikrostruktúra, vagyis az osztálytermek nyelvi tájképe. A második szint a mezostruktúra, vagyis a folyosókon megjelenő feliratok nyelvi jellemzői. A harmadik szint a makrostruktúra, vagyis az iskola külső falainak a tájképe, ami lényegében az intézményi névtáblákat és az iskolák homlokzatának a szimbólumait jelenti. Az utolsó – és egyben legnagyobb közönséget elérő – szint a megastruktúra, ami az adott oktatási intézmény weboldalára utal. Fontos megjegyezni azonban, hogy nem minden iskolának van weboldala, ezért bizonyos esetekben csak három funkcionális szintről beszélhetünk az iskolai nyelvi tájképek elemzése során (Istók-Lőrincz-Török, 2024, 241–243. o.).

Lőrincz (2021) egy felvidéki magyar óvodát és általános iskolát vizsgált meg. Az intézményi névtáblák esetén mindkét intézmény betartotta a törvényi előírásokat, mivel Ukrajnához hasonlóan Szlovákiában is a többségi nyelvű feliratot kell előbb feltüntetni. Az alulról felfelé ható szférában azonban erősebb volt a magyar nemzetiségi identitástudat megnyilvánulása, mivel a falakon nemzeti örökséggel kapcsolatos faliújság, magyar nyelvű feliratok, és a trikolor színei voltak láthatók. Bilász (2017) azt mutatta be, hogy miként tud megjelenni a kétnyelvűség szlovák és magyar tannyelvű osztályokkal is rendelkező, kéttannyelvű gimnáziumban. A kutató az intézmény közös tereit dokumentálta, vagyis a magyar és a szlovák tanítási nyelvű osztályok diákjai által egyaránt elérhető folyosókat és termeket. A legtöbb felirat szlovák–magyar kétnyelvű volt, viszont az egynyelvű kiírások esetén a szlovák feliratok száma többszörösen meghaladta a magyar egynyelvűekét. Ezek főleg központilag kiadott táblák, jelzések voltak, amelyek a menekülési útvonalakat vagy a mosdót jelölték.

Kárpátaljához és Erdélyhez hasonlóan Felvidéken is előkerült a virtuális iskolai nyelvi tájképek elemzése (Lőrincz-Istók-N. Varagya, 2021). A kutatók néhány szlovákiai és magyarországi alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézmény weboldalának koronavírus-járvánnyal és online oktatással kapcsolatos tartalmait vizsgálták meg, különös figyelmet fordítva a két- és többnyelvűség megjelenésére. Az eredményekből kiderült, hogy a felsőoktatási intézmények honlapjain hangsúlyosan megjelentek a koronavírussal és az online oktatással kapcsolatos információk, míg a közoktatási intézményekre ez nem mindig volt igaz. A magyarországi iskolák honlapjai egynyelvűek voltak, a szlovákiai magyar oktatási intézmények weboldalain pedig a magyardomináns nyelvhasználat volt megfigyelhető. Bíró (2018a, 183. o.) kifejti, hogy a virtuális nyelvi tájképek négy

fontos szempont szerint különböznek a hagyományos nyelvi tájképektől: 1) nagy szerepet kap a számítógépes kommunikáció; 2) nem tükrözik teljes mértékben a valós nyelvhasználatot; 3) az online tájképelemeket bármikor módosíthatják vagy kicserélhetik; 4) bárki bárhol elérheti a virtuális felületeket. Az iskolák nyelvi tájképének elemzése során tehát érdemes a weboldalak és a közösségimédia-oldalakat is figyelembe venni, mint a nyelvi tájképek legújabb típusait.

Egy friss kutatásban Tódor és Vančo (2024) romániai, szlovákiai és szlovéniai magyar iskolák nyelvi tájképét hasonlította össze. Az eredmények alapján a szlovéniai iskolákban erőteljesebb volt a kétnyelvűség jelenléte mind a külső, mind a belső kommunikációban, és kreatív identitásjelölő szimbólumokat használtak (pl. egyedi iskolai logót helyi jelképekkel). A romániai és szlovákiai iskolákban ezzel szemben a külső kommunikációt az országok hivatalos nyelve dominálta (kisebb mértékben kétnyelvű jelzésekkel), míg a belső kommunikációra a magyar nyelv használata volt jellemző. Az identitásjelölő elemek közé a kanonizált irodalmi és kulturális szereplők portréi, valamint történelmi, helyi és regionális szimbólumok tartoztak.

5. Következtetések, avagy hogyan vizsgáljuk az iskolák nyelvi tájképét?

Az iskolai nyelvitájkép-kutatások irányvonalainak legfontosabb befolyásoló tényezője a vizsgált intézmények nyelvi környezete. Egyetlen iskolát sem tekinthetünk teljes mértékben egynyelvűnek, mivel mindenhol tanítanak legalább egy idegen nyelvet, valamint a diákok is változatos nyelvi háttérrel hoznak magukkal otthonról (Bartha–Laihonen–Szabó, 2013). Magyarországon például kiválóan lehet vizsgálni, hogy hogyan jelennek meg a nyelvjárások az iskolák nyelvi tájképében és a tanórak menetében, ötvözve a megfigyelés, az interjúkészítés és a fényképes dokumentálás módszerét. Vannak azonban olyan két- és többnyelvű régiók a világ számos pontján, ahol kéttannyelvű iskolák működnek. A Kárpát-medencében szétszórta magyar kisebbség számára ez jól ismert jelenség, épp ezért növekszik az iskolai nyelvitájkép-elemzések száma a határon túli régiókban. Ahogy az a bemutatott kutatásokból látszik, a kisebbségi iskolákban nem pedagógiai, hanem nyelvpolitikai megközelítést alkalmaznak a kutatók, főként a magyar kisebbségi nyelv és az ukrán/román/szlovák államnyelv viszonyának elemzése céljából. Ezzel akarnak rávilágítani arra, hogy a magyar tannyelvű iskolák vezetői mennyire vannak tisztában a kisebbségi törvények által biztosított keretekkel, és milyen mértékben aknázzák ki az általuk nyújtott lehetőségeket (Váradí, 2025b). A legelterjedtebb módszer az alulról felfelé és fentről lefelé irányuló nyelvitájkép-elemek (Ben-Rafael et al., 2006) nyelvhasználatának az összehasonlítása, amelynek általában az az eredménye, hogy az állami és önkormányzati szabályozás alá tartozó hivatalos szférában az államnyelv és a párhuzamos kétnyelvűség

dominál, a tanulók által készített informális jelzéseken viszont a magyar kisebbségi nyelv köszön vissza gyakrabban.

Az első lépés tehát az, hogy definiáljuk az iskolai nyelvitájkép-kutatás célját: hol és mit akarunk kutatni? Ha többnyire egynyelvű környezetben akarunk vizsgálódni, akkor összehasonlíthatjuk a sztenderd és az attól eltérő nyelvváltozatok megjelenését a nyelvitájkép-elemeken, az idegen nyelvek oktatását és reprezentálását az oktatási intézményekben, valamint kutathatjuk az iskolák rejtett tantervét (Biró, 2017; Amara, 2018), vagyis az uniformizálásra törekvést vagy épp ellenkezőleg, a lokális tradíciók és hagyományok tiszteletben tartását. Ha többnyelvű környezetben szeretnénk kutatni, akkor nagy valószínűséggel a nyelvi peremvidéken lévő kisebbségi magyar iskolákat kell célba vennünk. Vizsgálhatjuk az adott ország államnyelvének megjelenését és presztízsét a kisebbségi iskolákban, az államnyelvvél kapcsolatos nyelvi ideológiákat, a nemzeti identitást erősítő szimbólumokat. Előtérbe kerülhetnek az adott államban hatályos oktatás- és nyelvpolitikai rendelkezések, amelyek korlátozhatják vagy támogathatják a nemzeti kisebbségek fennmaradását. Longitudinális megközelítéssel akár több tanéven keresztül is vizsgálhatjuk egy-egy határon túli régió oktatási intézményeinek nyelvhasználatát, kiemelt figyelmet fordítva azokra a változásokra, amelyek az Európai Unióban nagyra becsült fenntartható többnyelvűséget és kulturális sokszínűség veszélyeztetik, vagy éppen ellenkezőleg, pártfogolják. Célszerű lehet összehasonlítani állami és magán oktatási intézmények nyelvi tájképét (Khan, 2012; Szabó, 2015), de akár állami és egyházi iskolák esetén is megfigyelhetünk eltéréseket (Puskás, 2018; Ohár, 2022). Emellett érdemes a köznevelési rendszer minden szintjén végezni nyelvitájkép-elemzéseket az óvodáktól egészen a főiskoláig és egyetemekig, így vizsgálva az állami nyelvpolitika hatásait a tanulók nyelvi szocializációjára kisgyermekkorától egészen felnőttkorig. A kéttannyelvű iskolákban megfigyelhetjük, hogy az eltérő nyelven tanuló diákok közös terein (pl. folyosók, előcsarnok, tornaterem) hogyan oszlik meg a két nyelv jelenléte (Bilász, 2017).

Miután meghatároztuk kutatásunk célját és környezetét, engedélyt kell kérnünk a vizsgálni kívánt iskola igazgatójától. Biztosítani kell az interjút adó személyek anonimitását, és amennyiben az igazgató úgy ítéli meg, az általunk vizsgált oktatási intézmény pontos megnevezését sem említhetjük. Minden esetben garanciát kell adnunk az iskolában tanuló gyerekek személyazonosságának védelmére, tehát nem fényképezhetjük le az arcukat, az őket ábrázoló képeket, a nevüket nem tüntethetjük fel a kutatásban. Amennyiben megszereztük a szükséges engedélyeket, készítsük el az iskola nyelvi tájképének fotódokumentációját. Használjuk Szabó (2015, 2016) idegenvezető technikáját, vagyis kérjünk fel egy illetékes tanárt vagy magát az igazgatót, hogy vezessen minket végig a folyosókon és az osztálytermekben, közben tegyünk fel kérdéseket az iskolával, a tanítás nyelvvel, az intézményben található feliratokkal és szimbólumokkal kapcsolatban. Miután elkészítettük a fényképeket és a

hanganyagokat, elemezzük ki a látottakat és hallottakat, majd térjünk vissza újból a kutatás helyszínére, és kérdezzünk rá azokra a dolgokra, amelyekről szeretnénk több információt megtudni. Mivel a nyelvi tájképnek vannak folyamatosan változó részei (Biró, 2016a), ezért érdemes néhány héten vagy hónapon belül többször is visszatérni az intézménybe és dokumentálni a változásokat. Az utóbbi években, különösen a koronavírus-járvány terjedése miatt, nagy népszerűsége lett a virtuális nyelvitájkép-elemzés, amely az iskolák weboldalainak és közösségimédia-oldalainak nyelvi és tartalmi jellemzőit vizsgálja (Biró, 2018a; Lőrincz-Istók-N. Varagya, 2021; Karmacsi-Mészár, 2024; Veres, 2024).

Az elemzési módszerek közül választhatunk kvalitatív és kvantitatív megközelítést, vagy akár kombinálhatjuk is a kettőt. Vizsgálhatjuk például az egyes nyelvek szimbolikus jelentőségét az iskolák nyelvi tájképében, amit statisztikai adatokkal támaszthatunk alá. A nyelvitájkép-elemeket csoportosíthatjuk funkciójuk szerint szimbolikus, informatív és informatív-szimbolikus csoportokba (Landry-Bourhis, 1997), ezeken belül pedig kisebb funkcionális csoportokat határozhatunk meg (ld. Gorter-Cenoz, 2015). Alkalmazhatjuk az alulról felfelé és a fentről lefelé ható szabályozás szerinti kategorizálást is (Ben-Rafael et al., 2006), ezáltal hivatalos és informális részre osztva az iskolák nyelvi tájképét, amelyeken belül szintén megadhatunk alkategóriákat (ld. Váradi-Hires-László-Máté, 2024). Emellett feloszthatjuk az iskolák nyelvi tájképét kisebb részterületekre (mikro-, mezo-, makro- és megastruktúra) a funkcionális szinteződés modellje alapján (Balog, 2023; Istók-Lőrincz-Török, 2024, 241–243. o.). Külön megvizsgálhatjuk az idegen nyelvekkel kapcsolatos nyelvitájkép-elemeket, a nemzeti szimbólumok elhelyezését, a kézzel készített és az előre gyártott szemléltetők és dekorációk arányát és jellemzőit. A geoszemiotika (Scollon-Scollon, 2003, 119–120. o.) alapján érdemes arra is figyelmet fordítani, hogy a többnyelvű feliratokon melyik nyelv van preferált (domináns) pozícióban, vagyis melyik szerepel felül vagy bal oldalt. Ugyanez vonatkozik a többségi és kisebbségi nemzetek himnuszára, zászlajára, címerére, és bármilyen nemzeti identitást kifejező szimbólumra.

Egy kisebbség fennmaradása csak úgy lehetséges, ha a felnövekvő generáció számára elérhető az anyanyelvű iskoláztatás, mivel a család után az iskola tölti be a fő szerepet a gyerekek nyelvi szocializációjában. A jelen tanulmányban megfogalmazott elméleti és módszertani megközelítések remélhetőleg hozzájárulnak ahhoz, hogy a jövőben több és egyúttal jobban megalapozott iskolai nyelvitájkép-kutatás készüljön a határon túli régiókban.

Irodalom

1. Amara, Muhammad Hasan 2018. Palestinian schools in Israel. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 3/7: pp. 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0047-1>
2. Árendás Kristián 2016. *A nyelvi tájkép vizsgálata egy szlovákiai magyar alapiskolában. Szakdolgozat*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
3. Astillero, Susan Fresnido 2017. Linguistic schoolscape: Studying the place of English and Philippine languages of Irosin secondary school. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences* 4/4: pp. 30–37.
4. Bagna, Carla – Bellinzona, Martina 2022. Italian linguistic schoolscape: Neoplurilingualism in an age of migration. In: Krompák, Edina – Fernández-Mallat, Víctor – Meyer, Stephan eds. *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 77–103. <https://doi.org/10.21832/9781788923873-006>
5. Balog Friderika 2023. *Két magyar tannyelvű iskola nyelvi tájképe a Rimaszombati járásban. Diplomamunka*. Komárom: Selye János Egyetem.
6. Bartha Csilla – Laihonon Petteri – Szabó Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: Egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 23/3: 13–28. o.
7. Ben-Rafael, Eliezer – Shohamy, Elana – Amara, Muhammad Hasan – Trumper-Hecht, Nira 2006. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. In: Gorter, Durk ed. *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 7–30. <https://doi.org/10.21832/9781853599170-002>
8. Beregszászi Anikó 2005. „Csata” a szimbolikus térért, avagy a látható/láthatatlan anyanyelv. In: Beregszászi Anikó – Papp Richárd szerk. *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*. Budapest – Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 158–163. o.
9. Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
10. Bever, Olga 2016. ‘Language as catalyst’: Exploring the role of linguistic landscapes in the framework of Richard Ruiz’s ‘orientations in language planning’. In: Hornberger, Nancy H. ed. *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 338–354. <https://doi.org/10.21832/9781783096701-025>
11. Bilász Boglárka 2017. Egy fedél alatt – iskolai nyelvi tájkép kétnyelvű környezetben. In: Misad Katalin szerk. *Kétnyelvűség térben és időben*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület. 93–105. o.
12. Biró, Enikő 2016a. Learning schools in a minority setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 8/2: pp. 109–121. <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0021>
13. Biró, Enikő 2016b. Marketing-mix and schoolscape-mix – the common features. *Lingua. Language and Culture* 15/1: pp. 65–73.
14. Biró Enikő 2017. Nyelvek, iskolai nyelvi tájképek kisebbségi környezetben. In: Benő Attila – Fazakas Noémi szerk. *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 61–70. o.

15. Biró, Enikő 2018a. More than a Facebook share: Exploring virtual linguistic landscape. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 10/2: pp. 181–192. <https://doi.org/10.2478/ausp-2018-0022>
16. Biró Enikő 2018b. Nyelvoktatás, ideológiák – székelyföldi magyar iskolák nyelvitájképelemzése. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna szerk. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség (II. kötet)*. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 175–190. o.
17. Biró, Enikő 2019. Responsible for success? Schoolscape tales about teaching different languages in Hungarian minority schools in Romania. In: Pletl Rita – Kovács Gabriella szerk. *Soknyelvűség és többnyelvűség Európában*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 265–278. o.
18. Bisai, Samrat – Singh, Smriti 2022. Language visibility in multilingual schools: An empirical study of schoolscape from India. *Linguistics and Education* 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101046>
19. Blackwood, Robert J. 2011. The linguistic landscape of Brittany and Corsica: A comparative study of the presence of France's regional languages in the public space. *Journal of French Language Studies* 21/2: pp. 111–130. <https://doi.org/10.1017/S0959269510000281>
20. Borbély Anna 2020. A nyelvi tájkép mint oktatási erőforrás a méhkeréki román nemzetiségi kétnyelvű általános iskolában. In: Borbély Anna szerk. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet. 61–88. o.
21. Brinzan-Antal Cristina 2020. Erdélyi középiskolák nyelvi tájképe. *Kisebbségvédelem* 2: 162–218. o.
22. Brown, Kara D. 2005. Estonian schoolscape and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37/3: pp. 78–89. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390>
23. Brown, Kara D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in Southeastern Estonia. In: Gorter, Durk – Marten, Heiko F. – Van Mensel, Luk eds. *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. London: Palgrave Macmillan. pp. 281–298. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
24. Chimirala, Uma 2018. Appropriating to the schoolscape: A study of reference of linguistic landscape in dyad text construction. *Indian Journal of Applied Linguistics* 44/1–2: pp. 38–65. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3356227>
25. Cohen, Yehudi 1970. Schools and civilizational states. In: Fischer, Joseph ed. *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*. Scranton, Pennsylvania: International Textbook Company. pp. 55–147.
26. Csernicskó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Budapest: Gondolat Kiadó.
27. Csernicskó István 2019. *Fények és árnyak. Kárpátaljai nyelvi tájképéből*. Ungvár: Autdor-Shark.
28. Csernicskó István 2022. Nyelvi (emberi) jogok, jogsértések és biztonságpolitika összefüggései Oroszország Ukrajna elleni háborúja tükrében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 24/2: 3–30. o.

29. Fedinec Csilla 2023. A nemzeti kisebbségekről (közösségekről) szóló ukrainai törvény: tartalmi elemzés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 25/2: 3–26. o.
30. Gorter, Durk – Cenoz, Jasone 2015. Linguistic landscapes inside multilingual schools. In: Spolsky, Bernard – Inbar-Lourie, Ofra – Tannenbaum, Michal eds. *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York: Routledge. pp. 151–169.
31. Gorter, Durk – Cenoz, Jasone 2017. Linguistic landscape and multilingualism. In: Cenoz, Jasone – Gorter, Durk – May, Stephen eds. *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer. pp. 233–245. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_27
32. Hires-László Kornélia 2015. Nyelvi tájkép és etnicitás Beregszászon. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Atdor-Shark. 160–185. o.
33. Hires-László Kornélia 2018. A nyelvi tájkép változása Beregszászon. In: Karmacsi Zoltán – Máté Réka szerk. *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV*. Ungvár: „RIK-U”. 183–196. o.
34. Hires-László, Kornélia – Váradi, Krisztián 2024. Semantic differences between terms associated with the Hungarian and the Ukrainian public education systems. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство)* 39: pp. 130–139. <https://doi.org/10.31652/2521-1307-2024-39-12>
35. Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás 2024. Módszertani megfontolások az iskolai és óvodai nyelvi tájkép kutatásához. In: Polgár Anikó – Keserű József – Lőrincz Gábor – H. Nagy Péter szerk. *Didicisse fideliter artes. Köszöntő kötet Szabó András tiszteletére*. Komárom: Selye János Egyetem. 235–262. o.
36. Jakonen, Teppo 2018. The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. *Linguistics & Education* 44: pp. 20–30. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.005>
37. Johnson, Norris Brock 1980. The material culture of public school classrooms: The symbolic integration of local schools and national culture. *Anthropology & Education Quarterly* 11/3: pp. 173–190.
38. Kacsur, Annamária 2024. Good practices of pedagogical translanguaging: A global overview of emergence, development, and classroom applications. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: pp. 139–152. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-2-139-152>
39. Karafylli, Margarita – Maligkoudi, Christina 2021. Educators’ perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry* 14/3: pp. 306–335. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019374>
40. Karmacsi Zoltán 2014a. Település és utcanévek Kárpátalja magyarlakta településein. In: Beregszászi Anikó – Hires-László Kornélia szerk. *Meszelt falakon túl. Születésnap i köszöntőkötet Kótyuk István tiszteletére*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola – Hodinka Antal Intézet. 87–98. o.

41. Karmacsi Zoltán 2014b. Vizuális kétnyelvűség: az új nyelvtörvény adta lehetőségek. In: Bárány Erzsébet – Csernicskó István szerk. *Az ukrán-magyar nyelvi kapcsolatok múltja és jelene. Nemzetközi tudományos konferencia előadásai*. Ungvár: V. Pagyak Kiadója. 120–131. o.
42. Karmacsi Zoltán 2018. Kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképe. In: Karmacsi Zoltán – Máté Réka szerk. *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV*. Ungvár: „RIK-U”. 174–182. o.
43. Karmacsi Zoltán – Mészár Katalin 2024. Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak virtuális nyelvi tájképe. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: 90–108. o. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-2-90-108>
44. Khan, Muhammad Ali 2012. *Social Meanings of Language Policy and Practices: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of Four Schools in Pakistan*. PhD Thesis. Lancaster: Lancaster University.
45. Krompák, Edina – Camilleri Grima, Antoinette – Farrugia, Marie Therese 2020. A visual study of learning spaces in primary schools and classrooms in Switzerland and Malta: The relevance of schoolscape studies for teacher education. *Malta Review of Educational Research* 14/1: pp. 23–50.
46. Laihonen Petteri 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14/3: 27–49. o.
47. Laihonen Petteri 2023. Nyelvideológiák és iskolai tájképek a határon túli magyar tannyelvű iskolákban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 25/1: 37–57. o.
48. Laihonen Petteri – Csernicskó István 2017. Kísérlet egy összehasonlító vizsgálatra: a nyelvi tájkép dél-szlovákiai, székelyföldi és kárpátaljai falvakban. *REGIO* 25/3: 50–81. o.
49. Laihonen, Petteri – Szabó, Tamás Péter 2017. Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In: Martin-Jones, Marilyn – Martin, Deirdre eds. *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*. London: Routledge. pp. 121–138.
50. Laihonen, Petteri – Tódor, Erika-Mária 2015. The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20/3: pp. 362–379. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>
51. Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard Y. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16: pp. 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
52. Lőrincz Gábor 2021. Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 47: 61–71. o. <https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.61>
53. Lőrincz Gábor – Istók Béla – N. Varagya Szilvia 2021. A weboldalak szerepe a virtuális iskolai nyelvi tájképben. *Hungarológiai Közlemények* 22/1: 84–95. o. <https://doi.org/10.19090/hk.2021.1.84-95>

54. Mészár Katalin 2024. *Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak „virtuális” nyelvi tájképe. Diplomadolgozat.* Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/4169>
55. Moate, Josephine – Szabó, Tamás Péter 2018. Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9/3. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> (Letöltés dátuma: 2025.02.03.)
56. Ohár Beáta 2022. *Iskolai nyelvi tájkép Kárpátalján: A Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Líceum, a Nagyberegi Református Líceum és a Nagyberegi Dobrai Péter Középiskola nyelvi tájképének összehasonlító elemzése. Diplomadolgozat.* Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/1863>
57. Pachné Heltai Borbála 2020. Iskolai nyelvi tájkép: a nyelvi ideológiák szerepe a tanulástanítás folyamataiban. In: Borbély Anna szerk. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon.* Budapest: Nyelvtudományi Intézet. 185–208. o.
58. Parapatics Andrea 2019. Tódor Erika-Mária: Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban (recenzió). *Alkalmazott Nyelvtudomány* 19/2. <https://real.mtak.hu/125638/>
59. Pocsai Réka 2021. *Beregszászi járási iskolák metanyelvéről (nyelvi ideológiák, nyelvi tájkép, nyelvi attitűd). Diplomadolgozat.* Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/1245>
60. Puskás Veronika 2018. Iskolai nyelvi tájkép Nagyberegen. In: Nagy-Kolozsvári Enikő – Kovács Szilvia szerk. *Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században.* Ungvár: „RIK-U” Kft. 330–333. o.
61. Rosenbaum, Yehudit – Nadel, Elizabeth – Cooper, Robert Leon – Fishman, Joshua A. 1977. English on Keren Kayemet Street. In: Fishman, Joshua A. – Cooper, Robert Leon – Conrad, Andrew W. eds. *The Spread of English.* Rowley: Newbury House. pp. 179–196.
62. Ruiz, Richard 1984. Orientations in language planning. *NABE Journal* 8/2: pp. 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
63. Sadiq, Nizamuddin 2024. (Inter)nationalisation at home: A geosemiotic analysis of the bilingual linguistic schoolscape of a private Islamic-based national university in Yogyakarta, Indonesia. *Linguistik Indonesia* 42/2: pp. 293–323. <https://doi.org/10.26499/li.v42i2.546>
64. Scollon, Ron – Scollon, Suzie Wong 2003. *Discourses in Place. Language in the Material World.* London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
65. Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches.* London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
66. Szabó Tamás Péter 2013a. Iskolák nyelvi tájképe 1. Térkép e táj... *Nyelv és Tudomány.* <https://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)
67. Szabó Tamás Péter 2013b. Iskolák nyelvi tájképe 2. Hős honvedek nyomában. *Nyelv és Tudomány.* <https://nyest.hu/hirek/hos-honvedek-nyomaban> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)
68. Szabó Tamás Péter 2013c. Iskolák nyelvi tájképe 3. Táblák és ünnepek. *Nyelv és Tudomány.* <https://nyest.hu/hirek/tablak-es-unnepek> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)

69. Szabó Tamás Péter 2013d. Iskolák nyelvi tájképe 4. Dicsőség és vidámság. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/dicsoseg-es-vidamsag> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)
70. Szabó Tamás Péter 2013e. Iskolák nyelvi tájképe 5. Történetek a falon. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/tortenetek-a-falon> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)
71. Szabó Tamás Péter 2013f. Iskolák nyelvi tájképe 6. Zászlók és táblázatok erdejében. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/zaszlok-es-tablazatok-erdejeben> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)
72. Szabó Tamás Péter 2013g. Iskolák nyelvi tájképe 7. A tápláló betűtésza. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/a-taplalo-betutesza> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)
73. Szabó Tamás Péter 2013h. Iskolák nyelvi tájképe 8. Nézzünk, mint a moziban? *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/nezunk-mint-a-moziban> (Letöltés dátuma: 2025.02.01.)
74. Szabó, Tamás Péter 2015. The management of diversity in schoolsapes: An analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 9/1: pp. 23–51. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>
75. Szabó Tamás Péter 2016. Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében. In: Kozmács István – Vančo Ildikó szerk. *Sztenderd – nem sztenderd*. Lakitelek: Antológia. 231–242. o.
76. Szabó Tamás Péter 2017. Keresztény iskolai nyelvi tájkép. *REGIO* 25/3: 82–112. o.
77. Szabó, Tamás Péter 2018. Reflections on the schoolscape: Teachers on linguistic diversity in Hungary and Finland. In: Palander, Marjatta – Riionheimo, Helka – Koivisto, Vesa eds. *On the Border of Language and Dialect*. Helsinki: Finnish Literature Society. pp. 156–190. <https://doi.org/10.21435/sflin.21>
78. Szabó, Tamás Péter – Castañe Bassa, Laura – Jani-Demetriou, Bernadett – Kerekes-Lévai, Erika 2023. Creating translanguaging space through schoolscape design and reflective practices. In: Heltai, János Imre – Tarsoly, Eszter eds. *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School*. Berlin – Boston: De Gruyter Mouton. pp. 199–220. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-012>
79. Szabó, Tamás Péter – Laihonon, Petteri 2024. Building participatory video projects for multilingual schoolsapes. *International Journal of Multilingualism*: pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2312890>
80. Szabó, Tamás Péter – Troyer, Robert A. 2020. Parents interpreting their children's schoolsapes: Building an insider's perspective. In: Malinowski, David – Tufi, Stefania eds. *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350077997.0029>
81. Szoták Szilvia 2013. Nyelvi tájképek az Őrvidéken. In: Fedinec Csilla – Ilyés Zoltán – Simon Attila – Vizi Balázs szerk. *A közép-európaiság dicsérete és kritikája*. Pozsony: Kalligram Kiadó. 515–538. o.
82. Tabajunda, Dastin 2018. Linguistic schoolscape as public communication: A study of announcements and signages in De La Salle University – Dasmariñas. In: Politzer-Ahles, Stephen – Hsu, Yu-Yin – Huang, Chu-Ren – Yao, Yao eds. *Proceedings of the 32nd Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*. Hong Kong: Association for Computational Linguistics. pp. 641–647.

83. Tódor Erika-Mária 2014a. Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában. *Magiszter* 12/4: 40–51. o.
84. Tódor, Erika-Mária 2014b. The hidden curriculum of schoolscapes: Overview of the bilingual school context. *Journal of Romanian Literary Studies* 4: pp. 529–538.
85. Tódor Erika-Mária 2015. Kié az iskola? Nyelvi tájkép és nyelvhasználati szokások erdélyi magyar tannyelvű iskolákban. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála szerk. *Többsnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 256–266. o.
86. Tódor Erika-Mária 2019. *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*. Budapest: Ráció Kiadó és Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.
87. Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna szerk. 2018. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség (I. kötet). Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. <https://real.mtak.hu/115913/>
88. Tódor, Erika-Mária – Vančo, Ildikó 2024. Ethnolinguistic vitality in minority schoolscape. *Languages* 9/11: pp. 353. <https://doi.org/10.3390/languages9110353>
89. Toró, Tibor 2023. Selective bilingualism: official language use and linguistic landscape in Hungarian-Romanian mixed schools in Romania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 45/10: pp. 4430–4447. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2173207>
90. Tóth Enikő 2015. A 2012-es nyelvtörvény gyakorlati alkalmazása: Mezőgecse példája. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Autdor-Shark. 186–205. o.
91. Tóth Eszter 2023. *A nyelvi tájkép vizsgálata a Dunaszerdahelyi járás néhány óvodájában. Szakdolgozat*. Komárom: Selye János Egyetem.
92. Váradi Krisztián 2025a. Beregszászi magyar iskolák nyelvi tájképe. *Anyanyelv-pedagógia* 18/3: 1–16. o. <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.3.1>
93. Váradi Krisztián 2025b. Iskolai nyelvitájkép-kutatások határon innen és túl. In: Kucsinka Katalin et al. szerk. *Innovatív digitális módszerek az oktatás és kutatás területén*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 205–208. o.
94. Váradi Krisztián – Hires-László Kornélia 2024. „Návcsánnyá” a magyarországi terminológiai kontextusban. In: Bauko János – Presinszky Károly szerk. *Egyszerű és szervezett nyelvi menedzselés kétnyelvű környezetben*. Nyitra – Törökbálint: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat. 51–62. o.
95. Váradi, Krisztián – Hires-László, Kornélia – Máté, Réka 2024. Schoolscaping in a multilingual area: An example of a Hungarian college in Western Ukraine. *Sustainable Multilingualism* 25: pp. 165–195. <https://doi.org/10.2478/sm-2024-0016>
96. Váradi Krisztián – Parapatics Andrea 2025. A többsnyelvűség tükröződése a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nyelvi tájképében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 25/1: 1–23. o. <https://doi.org/10.18460/ANY.2025.1.001>
97. Varga Szilvia – Toró Tibor 2020. A magyar nyelvhasználat a közoktatási intézményekben. *Kisebbségi Szemle* 4/4: 37–60. o.

98. Veres Csilla 2024. *Beregszász és a Beregszászi kistérség iskoláinak „virtuális” nyelvi tájképe. Diplomadolgozat.* Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/4180>
99. Vitályos-Bartalis Réka 2018. Betekintés néhány romániai kisebbségi iskola virtuális nyelvi tájképébe. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna szerk. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség (II. kötet). Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség.* Kolozsvár: Scientia Kiadó. 65–81. o.
100. Wedin, Åsa 2021. Schoolscaping in the third space: The case of the Language Introduction Programme in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 15/2: pp. 151–168. <https://doi.org/10.47862/apples.110860>

References

1. Amara, Muhammad Hasan 2018. Palestinian schoolscapes in Israel. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 3/7: pp. 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0047-1>
2. Árendáš, Kristián 2016. *A nyelvi tájkép vizsgálata egy szlovákiai magyar alapiskolában. Szakdolgozat* [Examination of the Linguistic Landscape in a Hungarian Primary School in Slovakia. Bachelor's Thesis]. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. (In Hungarian)
3. Astillero, Susan Fresnido 2017. Linguistic schoolscape: Studying the place of English and Philippine languages of Irosin secondary school. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences* 4/4: pp. 30–37.
4. Bagna, Carla – Bellinzona, Martina 2022. Italian linguistic schoolscape: Neoplurilingualism in an age of migration. In: Krompák, Edina – Fernández-Mallat, Víctor – Meyer, Stephan eds. *Linguistic Landscapes and Educational Spaces.* Bristol: Multilingual Matters. pp. 77–103. <https://doi.org/10.21832/9781788923873-006>
5. Balog, Friderika 2023. *Két magyar tananyelvű iskola nyelvi tájképe a Rimaszombati járásban. Diplomamunka* [The Linguistic Landscape of Two Hungarian-language Schools in the Rimavská Sobota District. Master's Thesis]. Komárom: Selye János Egyetem. (In Hungarian)
6. Bartha, Csilla – Laihonon, Petteri – Szabó, Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: Egy új kutatási területről [Linguistic landscape in minority and majority: About a new research area]. *Pro Minoritate* 23/3: 13–28. o. (In Hungarian)
7. Ben-Rafael, Eliezer – Shohamy, Elana – Amara, Muhammad Hasan – Trumper-Hecht, Nira 2006. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. In: Gorter, Durk ed. *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism.* Bristol: Multilingual Matters. pp. 7–30. <https://doi.org/10.21832/9781853599170-002>
8. Beregszászi, Anikó 2005. „Csata” a szimbolikus térért, avagy a látható/láthatatlan anyanyelv [“Battle” for symbolic space, or the visible/invisible mother tongue]. In: Beregszászi, Anikó – Papp, Richárd eds. *Kárpátalja. Társadalomtudományi*

- tanulmányok*. Budapest – Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 158–163. o. (In Hungarian)
9. Beregszászi, Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában* [To Make the Impossible Possible. Subject-pedagogical Guide and Collection of Tasks for Teaching the Mother Tongue in Grades 5–9 of Hungarian Schools in Transcarpathia]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. (In Hungarian)
10. Bever, Olga 2016. 'Language as catalyst': Exploring the role of linguistic landscapes in the framework of Richard Ruiz's 'orientations in language planning'. In: Hornberger, Nancy H. ed. *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 338–354. <https://doi.org/10.21832/9781783096701-025>
11. Bilász, Boglárka 2017. Egy fedél alatt – iskolai nyelvi tájkép kétnyelvű környezetben [Under one roof – schoolscape in a bilingual environment]. In: Misad, Katalin ed. *Kétnyelvűség térben és időben*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület. 93–105. o. (In Hungarian)
12. Biró, Enikő 2016a. Learning schoolscape in a minority setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 8/2: pp. 109–121. <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0021>
13. Biró, Enikő 2016b. Marketing-mix and schoolscape-mix – the common features. *Lingua. Language and Culture* 15/1: pp. 65–73.
14. Biró, Enikő 2017. Nyelvek, iskolai nyelvi tájképek kisebbségi környezetben [Languages, schoolscape in minority environments]. In: Benő, Attila – Fazakas, Noémi eds. *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 61–70. o. (In Hungarian)
15. Biró, Enikő 2018a. More than a Facebook share: Exploring virtual linguistic landscape. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 10/2: pp. 181–192. <https://doi.org/10.2478/ausp-2018-0022>
16. Biró, Enikő 2018b. Nyelvoktatás, ideológiák – székelyföldi magyar iskolák nyelvitájkép-elemzése [Language teaching, ideologies – analysis of the linguistic landscape of Hungarian schools in Szeklerland]. In: Tódor, Erika-Mária – Tankó, Enikő – Dégi, Zsuzsanna eds. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség (II. kötet). Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 175–190. o. (In Hungarian)
17. Biró, Enikő 2019. Responsible for success? Schoolscape tales about teaching different languages in Hungarian minority schools in Romania. In: Pletl, Rita – Kovács, Gabriella eds. *Soknyelvűség és többnyelvűség Európában*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 265–278. o.
18. Bisai, Samrat – Singh, Smriti 2022. Language visibility in multilingual schools: An empirical study of schoolscape from India. *Linguistics and Education* 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101046>
19. Blackwood, Robert J. 2011. The linguistic landscape of Brittany and Corsica: A comparative study of the presence of France's regional languages in the public space. *Journal of French Language Studies* 21/2: pp. 111–130. <https://doi.org/10.1017/S0959269510000281>

20. Borbély, Anna 2020. A nyelvi tájkép mint oktatási erőforrás a méhkeréki román nemzetiségi kétnyelvű általános iskolában [Linguistic landscape as an educational resource in the Romanian bilingual primary school in Méhkerék]. In: Borbély, Anna ed. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet. 61–88. o. (In Hungarian)
21. Brinzan-Antal, Cristina 2020. Erdélyi középiskolák nyelvi tájképe [Linguistic landscape of Transylvanian secondary schools]. *Kisebbségvédelem* 2: 162–218. o. (In Hungarian)
22. Brown, Kara D. 2005. Estonian schoolsapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37/3: pp. 78–89. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390>
23. Brown, Kara D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in Southeastern Estonia. In: Gorter, Durk – Marten, Heiko F. – Van Mensel, Luk eds. *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. London: Palgrave Macmillan. pp. 281–298. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
24. Chimirala, Uma 2018. Appropriating to the schoolscape: A study of reference of linguistic landscape in dyad text construction. *Indian Journal of Applied Linguistics* 44/1–2: pp. 38–65. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3356227>
25. Cohen, Yehudi 1970. Schools and civilizational states. In: Fischer, Joseph ed. *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*. Scranton, Pennsylvania: International Textbook Company. pp. 55–147.
26. Csernicskó, István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)* [States, Languages, State Languages. Language Policy in the Territory of Present-day Transcarpathia (1867–2010)]. Budapest: Gondolat Kiadó. (In Hungarian)
27. Csernicskó, István 2019. *Fények és árnyak. Kárpátaljai nyelvi tájképéből* [Lights and Shadows. From the Linguistic Landscape of Transcarpathia]. Ungvár: Autdor-Shark. (In Hungarian)
28. Csernicskó, István 2022. Nyelvi (emberi) jogok, jogsértések és biztonságpolitika összefüggései Oroszország Ukrajna elleni háborúja tükrében [Linguistic (human) rights, violations and security policy in the context of Russia's war against Ukraine]. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 24/2: 3–30. o. (In Hungarian)
29. Fedinec, Csilla 2023. A nemzeti kisebbségekről (közösségekről) szóló ukrainai törvény: tartalmi elemzés [The Law of Ukraine on National Minorities (Communities): Content Analysis]. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 25/2: 3–26. o. (In Hungarian)
30. Gorter, Durk – Cenoz, Jasone 2015. Linguistic landscapes inside multilingual schools. In: Spolsky, Bernard – Inbar-Lourie, Ofra – Tannenbaum, Michal eds. *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York: Routledge. pp. 151–169.
31. Gorter, Durk – Cenoz, Jasone 2017. Linguistic landscape and multilingualism. In: Cenoz, Jasone – Gorter, Durk – May, Stephen eds. *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer. pp. 233–245. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_27
32. Hires-László, Kornélia 2015. Nyelvi tájkép és etnicitás Beregszászon [Linguistic landscape and ethnicity in Berehove]. In: Márku, Anita – Hires-László, Kornélia eds.

- Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból.* Ungvár: Autdor-Shark. 160–185. o. (In Hungarian)
33. Hires-László, Kornélia 2018. A nyelvi tájkép változása Beregszászon [The changing linguistic landscape in Berehove]. In: Karmacsi, Zoltán – Máté, Réka eds. *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV.* Ungvár: „RIK-U”. 183–196. o. (In Hungarian)
34. Hires-László, Kornélia – Váradi, Krisztián 2024. Semantic differences between terms associated with the Hungarian and the Ukrainian public education systems. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Philology (Linguistics)* 39: pp. 130–139. <https://doi.org/10.31652/2521-1307-2024-39-12>
35. Istók, Béla – Lőrincz, Gábor – Török, Tamás 2024. Módszertani megfontolások az iskolai és óvodai nyelvi tájkép kutatásához [Methodological considerations for researching the linguistic landscape in schools and kindergartens]. In: Polgár, Anikó – Keserű, József – Lőrincz, Gábor – H. Nagy, Péter eds. *Didicisse fideliter artes. Köszöntő kötet Szabó András tiszteletére.* Komárom: Selye János Egyetem. 235–262. o. (In Hungarian)
36. Jakonen, Teppo 2018. The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. *Linguistics and Education* 44: pp. 20–30. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.005>
37. Johnson, Norris Brock 1980. The material culture of public school classrooms: The symbolic integration of local schools and national culture. *Anthropology & Education Quarterly* 11/3: pp. 173–190.
38. Kacsur, Annamária 2024. Good practices of pedagogical translanguaging: A global overview of emergence, development, and classroom applications. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: pp. 139–152. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-2-139-152>
39. Karafylli, Margarita – Maligkoudi, Christina 2021. Educators’ perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry* 14/3: pp. 306–335. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019374>
40. Karmacsi, Zoltán 2014a. Település és utcanevek Kárpátalja magyarlakta településein [Settlement and street names in Hungarian-populated settlements of Transcarpathia]. In: Beregszászi, Anikó – Hires-László, Kornélia eds. *Meszelt falakon túl. Születésnap kiadvány Kótyuk István tiszteletére.* Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola – Hodinka Antal Intézet. 87–98. o. (In Hungarian)
41. Karmacsi, Zoltán 2014b. Vizuális kétnyelvűség: az új nyelvtörvény adta lehetőségek [Visual bilingualism: the possibilities offered by the new language law]. In: Bárány, Erzsébet – Csernicskó, István eds. *Az ukrán-magyar nyelvi kapcsolatok múltja és jelene. Nemzetközi tudományos konferencia előadásai.* Ungvár: V. Pagyak Kiadója. 120–131. o. (In Hungarian)
42. Karmacsi, Zoltán 2018. Kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképe [Linguistic landscape of Hungarian-language schools in Transcarpathia]. In: Karmacsi, Zoltán – Máté, Réka eds. *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV.* Ungvár: „RIK-U”. 174–182. o. (In Hungarian)

43. Karmacs, Zoltán – Mészár, Katalin 2024. Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak virtuális nyelvi tájképe [The virtual linguistic landscape of ecclesiastical schools in Transcarpathia]. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: 90–108. o. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-2-90-108> (In Hungarian)
44. Khan, Muhammad Ali 2012. *Social Meanings of Language Policy and Practices: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of Four Schools in Pakistan*. PhD Thesis. Lancaster: Lancaster University.
45. Krompák, Edina – Camilleri Grima, Antoinette – Farrugia, Marie Therese 2020. A visual study of learning spaces in primary schools and classrooms in Switzerland and Malta: The relevance of schoolscape studies for teacher education. *Malta Review of Educational Research* 14/1: pp. 23–50.
46. Laihonen, Petteri 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban [The linguistic landscape of two Hungarian villages in South-West Slovakia]. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14/3: 27–49. o. (In Hungarian)
47. Laihonen, Petteri 2023. Nyelvideológiai és iskolai tájképek a határon túli magyar tannyelvű iskolákban [Language ideologies and schoolscapes in Hungarian-language schools across the border]. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 25/1: 37–57. o. (In Hungarian)
48. Laihonen, Petteri – Csernicskó, István 2017. Kísérlet egy összehasonlító vizsgálatra: a nyelvi tájkép dél-szlovákiai, székelyföldi és kárpátaljai falvakban [An experiment for a comparative study: the linguistic landscape of villages in Southern Slovakia, Szeklerland and Transcarpathia]. *REGIO* 25/3: 50–81. o. (In Hungarian)
49. Laihonen, Petteri – Szabó, Tamás Péter 2017. Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In: Martin-Jones, Marilyn – Martin, Deirdre eds. *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*. London: Routledge. pp. 121–138.
50. Laihonen, Petteri – Tódor, Erika-Mária 2015. The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20/3: pp. 362–379. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>
51. Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard Y. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16: pp. 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
52. Lőrincz, Gábor 2021. Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképében [Identity-marking elements in the linguistic landscape of educational institutions in a small town in South-Western Slovakia]. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 47: 61–71. o. <https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.61> (In Hungarian)
53. Lőrincz, Gábor – Istók, Béla – N. Varagya, Szilvia 2021. A weboldalak szerepe a virtuális iskolai nyelvi tájképben [The role of websites in the virtual schoolscape]. *Hungarológiai Közlemények* 22/1: 84–95. o. <https://doi.org/10.19090/hk.2021.1.84-95> (In Hungarian)
54. Mészár, Katalin 2024. *Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak „virtuális” nyelvi tájképe. Diplomadolgozat* [The “Virtual” Linguistic Landscape of Ecclesiastical Schools in

- Transcarpathia. Master's Thesis]. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/4169> (In Hungarian)
55. Moate, Josephine – Szabó, Tamás Péter 2018. Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9/3. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> (Accessed: 03.02.2025).
56. Ohár, Beáta 2022. *Iskolai nyelvi tájkép Kárpátalján: A Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Líceum, a Nagyberegi Református Líceum és a Nagyberegi Dobrai Péter Középiskola nyelvi tájképének összehasonlító elemzése. Diplomadolgozat* [Schoolscape in Transcarpathia: A Comparative Analysis of the Linguistic Landscape of the Hungarian Lyceum Named After Gábor Bethlen in Berehove, the Reformed Lyceum in Velyki Berehy and the Secondary School Named After Péter Dobrai in Velyki Berehy. Master's Thesis]. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/1863> (In Hungarian)
57. Pachné Heltai, Borbála 2020. Iskolai nyelvi tájkép: a nyelvi ideológiák szerepe a tanulástanítás folyamataiban [Schoolscape: the role of language ideologies in the learning and teaching processes]. In: Borbély, Anna ed. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet. 185–208. o. (In Hungarian)
58. Parapatics, Andrea 2019. Tódor Erika-Mária: Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban (recenzió) [Tódor, Erika-Mária: Everyday Bilingualism. Language Use, Schoolscape and Linguistic Self in Hungarian Schools in Romania (Review)]. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 19/2. <https://real.mtak.hu/125638/> (In Hungarian)
59. Pocsai, Réka 2021. *Beregszászi járási iskolák metanyelvéről (nyelvi ideológiák, nyelvi tájkép, nyelvi attitűd)*. Diplomadolgozat [On the Metalanguage of Berehove District Schools (Linguistic Ideologies, Linguistic Landscape, Linguistic Attitude). Master's Thesis]. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/1245> (In Hungarian)
60. Puskás, Veronika 2018. Iskolai nyelvi tájkép Nagyberegen [Schoolscape in Velyki Berehy]. In: Nagy-Kolozsvári, Enikő – Kovács, Szilvia eds. *Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században*. Ungvár: „RIK-U” Kft. 330–333. o. (In Hungarian)
61. Rosenbaum, Yehudit – Nadel, Elizabeth – Cooper, Robert Leon – Fishman, Joshua A. 1977. English on Keren Kayemet Street. In: Fishman, Joshua A. – Cooper, Robert Leon – Conrad, Andrew W. eds. *The Spread of English*. Rowley: Newbury House. pp. 179–196.
62. Ruiz, Richard 1984. Orientations in language planning. *NABE Journal* 8/2: pp. 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
63. Sadiq, Nizamuddin 2024. (Inter)nationalisation at home: A geosemiotic analysis of the bilingual linguistic schoolscape of a private Islamic-based national university in Yogyakarta, Indonesia. *Linguistik Indonesia* 42/2: pp. 293–323. <https://doi.org/10.26499/li.v42i2.546>
64. Scollon, Ron – Scollon, Suzie Wong 2003. *Discourses in Place. Language in the Material World*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
65. Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>

66. Szabó, Tamás Péter 2013a. Iskolák nyelvi tájképe 1. Térkép e táj... [Linguistic landscape of schools 1. This place is a map...]. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
67. Szabó, Tamás Péter 2013b. Iskolák nyelvi tájképe 2. Hős honvédek nyomában [Linguistic landscape of schools 2. In the footsteps of heroic defenders]. *Nyelv és Tudomány*. <https://nyest.hu/hirek/hos-honvedek-nyomaban> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
68. Szabó, Tamás Péter 2013c. Iskolák nyelvi tájképe 3. Táblák és ünnepek [Linguistic landscape of schools 3. Tables and holidays]. *Nyelv és Tudomány*. <https://nyest.hu/hirek/tablak-es-unnepek> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
69. Szabó, Tamás Péter 2013d. Iskolák nyelvi tájképe 4. Dicsőség és vidámság [Linguistic landscape of schools 4. Glory and joy]. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/dicsoseg-es-vidamsag> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
70. Szabó, Tamás Péter 2013e. Iskolák nyelvi tájképe 5. Történetek a falon [Linguistic landscape of schools 5. Stories on the wall]. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/tortenetek-a-falon> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
71. Szabó, Tamás Péter 2013f. Iskolák nyelvi tájképe 6. Zászlók és táblázatok erdejében [Linguistic landscape of schools 6. In a forest of flags and tables]. *Nyelv és Tudomány*. URL: <https://www.nyest.hu/hirek/zaszlok-es-tablazatok-erdejeben> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
72. Szabó, Tamás Péter 2013g. Iskolák nyelvi tájképe 7. A tápláló betűtésza. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/a-taplalo-betutesza> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
73. Szabó, Tamás Péter 2013h. Iskolák nyelvi tájképe 8. Nézzünk, mint a moziban? *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/nezunk-mint-a-moziban> (Accessed: 01.02.2025). (In Hungarian)
74. Szabó, Tamás Péter 2015. The management of diversity in schools: An analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 9/1: pp. 23–51. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>
75. Szabó, Tamás Péter 2016. Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében [Agency and managing diversity in the linguistic landscape of Hungarian schools]. In: Kozmács, István – Vančo, Ildikó eds. *Sztenderd – nem sztenderd*. Lakitelek: Antológia. 231–242. o. (In Hungarian)
76. Szabó, Tamás Péter 2017. Keresztény iskolai nyelvi tájkép [Christian schoolscape]. *REGIO* 25/3: 82–112. o. (In Hungarian)
77. Szabó, Tamás Péter 2018. Reflections on the schoolscape: Teachers on linguistic diversity in Hungary and Finland. In: Palander, Marjatta – Riionheimo, Helka – Koivisto, Vesa eds. *On the Border of Language and Dialect*. Helsinki: Finnish Literature Society. pp. 156–190. <https://doi.org/10.21435/sflin.21>
78. Szabó, Tamás Péter – Castañe Bassa, Laura – Jani-Demetriou, Bernadett – Kerekes-Lévai, Erika 2023. Creating translanguaging space through schoolscape design and reflective practices. In: Heltai, János Imre – Tarsoly, Eszter eds. *Translanguaging*

- for *Equal Opportunities: Speaking Romani at School*. Berlin – Boston: De Gruyter Mouton. pp. 199–220. <https://doi.org/10.1515/9783110769609-012>
79. Szabó, Tamás Péter – Laihonen, Petteri 2024. Building participatory video projects for multilingual schools. *International Journal of Multilingualism*: pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2312890>
80. Szabó, Tamás Péter – Troyer, Robert A. 2020. Parents interpreting their children's schools: Building an insider's perspective. In: Malinowski, David – Tufi, Stefania eds. *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350077997.0029>
81. Szoťák, Szilvia 2013. Nyelvi tájképek az Őrvidéken [Linguistic landscapes in Burgenland]. In: Fedinec, Csilla – Ilyés, Zoltán – Simon, Attila – Vizi, Balázs eds. *A közép-európai dícsérete és kritikája*. Pozsony: Kalligram Kiadó. 515–538. o. (In Hungarian)
82. Tabajunda, Dastin 2018. Linguistic schoolscape as public communication: A study of announcements and signages in De La Salle University – Dasmariñas. In: Politzer-Ahles, Stephen – Hsu, Yu-Yin – Huang, Chu-Ren – Yao, Yao eds. *Proceedings of the 32nd Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*. Hong Kong: Association for Computational Linguistics. pp. 641–647.
83. Tódor, Erika-Mária 2014a. Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában [How does the school invite you? Visual language use in schools]. *Magiszter* 12/4: 40–51. o. (In Hungarian)
84. Tódor, Erika-Mária 2014b. The hidden curriculum of schools: Overview of the bilingual school context. *Journal of Romanian Literary Studies* 4: pp. 529–538.
85. Tódor, Erika-Mária 2015. Kié az iskola? Nyelvi tájkép és nyelvhasználati szokások erdélyi magyar tantervű iskolákban [Who owns the school? Linguistic landscape and language usage habits in Hungarian-medium schools in Transylvania]. In: Benő, Attila – Fazakas, Emese – Zsemlyei, Borbála eds. *Többszínűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 256–266. o. (In Hungarian)
86. Tódor, Erika-Mária 2019. *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban* [Everyday Bilingualism. Language Use, Schoolscape and Linguistic Self in Hungarian Schools in Romania]. Budapest: Ráció Kiadó és Szépirodalmi Figyelő Alapítvány. (In Hungarian)
87. Tódor, Erika-Mária – Tankó, Enikő – Dégi, Zsuzsanna eds. 2018. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség (I. kötet). Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet* [Linguistic Landscape, Linguistic Diversity (Volume I). Language Use, Linguistic Landscape and Economic Life]. Kolozsvár: Scientia Kiadó. <https://real.mtak.hu/115913/> (In Hungarian)
88. Tódor, Erika-Mária – Vančo, Ildikó 2024. Ethnolinguistic vitality in minority schools. *Languages* 9/11: pp. 353. <https://doi.org/10.3390/languages9110353>
89. Toró, Tibor 2023. Selective bilingualism: official language use and linguistic landscape in Hungarian-Romanian mixed schools in Romania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 45/10: pp. 4430–4447. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2173207>
90. Tóth, Enikő 2015. A 2012-es nyelvtörvény gyakorlati alkalmazása: Mezőgecse példája [Practical application of the 2012 Language Law: The example of Mezőgecse]. In: Márku, Anita – Hires-László, Kornélia eds. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi*

- tájkép. *Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból.* Ungvár: Autdor-Shark. 186–205. o. (In Hungarian)
91. Tóth, Eszter 2023. *A nyelvi tájkép vizsgálata a Dunaszerdahelyi járás néhány óvodájában. Szakdolgozat* [Examination of the Linguistic Landscape in Some Kindergartens in the Dunajská Streda District. Bachelor's Thesis]. Komárom: Selye János Egyetem. (In Hungarian)
 92. Váradi, Krisztián 2025a. Beregszászi magyar iskolák nyelvi tájképe [The linguistic landscape of Hungarian schools in Beregszász]. *Anyanyelv-pedagógia* 18/3: 1–16. o. <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.3.1> (In Hungarian)
 93. Váradi, Krisztián 2025b. Iskolai nyelvitájkép-kutatások határon innen és túl [Linguistic landscape research in schools at home and across the border]. In: Kucsinka, Katalin et al. eds. *Innovatív digitális módszerek az oktatás és kutatás területén (Absztraktkötet)*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 205–208. o. (In Hungarian)
 94. Váradi, Krisztián – Hires-László, Kornélia 2024. „Návcsánnyá” a magyarországi terminológiai kontextusban [“Navchannya” in the Hungarian terminological context]. In: Bauko, János – Presinszky, Károly eds. *Egyszerű és szervezett nyelvi menedzselés kétnyelvű környezetben.* Nyitra – Törökbálint: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat. 51–62. o. (In Hungarian)
 95. Váradi, Krisztián – Hires-László, Kornélia – Máté, Réka 2024. Schoolscaping in a multilingual area: An example of a Hungarian college in Western Ukraine. *Sustainable Multilingualism* 25: pp. 165–195. <https://doi.org/10.2478/sm-2024-0016>
 96. Váradi, Krisztián – Parapatics, Andrea 2025. A többnyelvűség tükröződése a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nyelvi tájképében [The representation of multilingualism in the linguistic landscape of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education]. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 25/1: 1–23. o. <https://doi.org/10.18460/ANY.2025.1.001> (In Hungarian)
 97. Varga, Szilvia – Toró, Tibor 2020. A magyar nyelvhasználat a közoktatási intézményekben [The use of the Hungarian language in public educational institutions]. *Kisebbségi Szemle* 4/4: 37–60. o. (In Hungarian)
 98. Veres, Csilla 2024. *Beregszász és a Beregszászi kistérség iskoláinak „virtuális” nyelvi tájképe. Diplomadolgozat* [The “Virtual” Linguistic Landscape of the Schools of Berehove and the Berehove Subregion. Master's Thesis.]. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/4180> (In Hungarian)
 99. Vítályos-Bartalis, Réka 2018. Betekintés néhány romániai kisebbségi iskola virtuális nyelvi tájképébe [Insight into the virtual linguistic landscape of some minority schools in Romania]. In: Tódor, Erika-Mária – Tankó, Enikő – Dégi, Zsuzsanna eds. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség (II. kötet). Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség.* Kolozsvár: Scientia Kiadó. 65–81. o. (In Hungarian)
 100. Wedin, Åsa 2021. Schoolscaping in the third space: The case of the Language Introduction Programme in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 15/2: pp. 151–168. <https://doi.org/10.47862/apples.110860>

Az iskolai nyelvitájkép-kutatások elméleti és módszertani hátttere

Váradi Krisztián. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, oktató. Pannon Egyetem, Többszervezési Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató. varadi.krisztian@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-7554-4158.

A jelen tanulmány célja, hogy összefoglalja az iskolai nyelvitájkép-kutatások nemzetközi, magyarországi és határon túli szakirodalmát, ezáltal átfogó elméleti és módszertani keretet nyújtson a témában érdekelt kutatóknak. Erre azért van szükség, mert a schoolscape-elemzések meglehetősen új kutatási területnek számítanak, és az utóbbi néhány évben egyre nagyobb érdeklődésre tettek szert, különösen a határon túli fiatal magyar kutatók körében, akik szak- és diplomadolgozatok formájában vizsgálták a saját régiójuk magyar tantervű iskoláinak nyelvi tájképét. Fontos, hogy tisztában legyünk azokkal a kutatási irányvonalakkal és trendekkel, amelyek a nemzetközi és a hazai iskolai nyelvitájkép-kutatásokat jellemzik. A világ számos országában végeztek már schoolscape-kutatást, főképp a két- és többszervezési régiókban, mint például Finnország svéd lakott részein, Indiában, Észtországban, a Fülöp-szigeteken, Baszkföldön, az Amerikai Egyesült Államokban. Egyes kutatások a kisebbségi és regionális nyelvek revitalizációjával foglalkoznak, míg mások az iskolai nyelvhasználat mögött meghúzódó rejtett tanterveket keresik. Magyarországon 2013-tól, főleg Szabó Tamás Péternek köszönhetően került a köztudatba az iskolai nyelvitájkép-elemzés önálló kutatási területként. Sokan egynyelvűnek gondolják a magyarországi iskolákat, viszont ez nem teljesen igaz, hiszen minden iskolában tanulnak idegen nyelveket. Ezért a legtöbb anyaországi schoolscape-kutatás pedagógiai célú és a nyelvoktatás rejtett tantervével, a standard nyelvváltozat és a nyelvjárások megjelenésével, vagy az idegen nyelvek oktatásával foglalkozik. Az egyetlen kivételt a nemzetiségi iskolák jelentik, ahol vizsgálható a nemzetiségi nyelvek szerepe is az iskolák nyilvános tereiben. A határon túli magyar iskolák nyelvi tájképének kutatása nem pedagógiai, hanem nyelvpolitikai irányultságú, mivel a kutatók a magyar kisebbségi nyelv és a környező országok államnyelveinek szimbolikus jelentőségét hasonlítják össze az iskolákon belül és kívül. Ez általában a hivatalos (fentről lefelé irányuló) és a nem hivatalos (alulról felfelé irányuló) szférákhoz tartozó nyelvitájkép-elemek nyelvészeti elemzésével és nyelvi jellemzőinek vizsgálatával valósul meg. A határon túli térségek közül elsősorban az erdélyi, azon belül is a székelyföldi magyar iskolák nyelvi tájképe került az elmúlt évtizedben feltérképezésre, míg a kárpátaljai és felvidéki magyar oktatási intézmények nyelvi tájképének kutatása még viszonylag gyerekcipőben jár. Ahogy arra a jelen összefoglaló is rávilágít, az iskolai nyelvi tájképek vizsgálata kiemelt jelentőséggel bír a nemzeti kisebbségek megmaradását segítő oktatás- és nyelvpolitikai programok tervezésében. Remélhetőleg a bemutatott kutatási irányvonalak és elemzési módszerek segítenek majd abban, hogy a határon túli magyar kisebbségek oktatási intézményeinek feltérképezése és a nyelvi tájképben bekövetkező változások nyomon követése tovább folytatódjon.

Kulcsszavak: *iskolai nyelvhasználat, kisebbségi nyelvek, magyar kisebbségek, nyelvitájkép-kutatás, nyelvpolitika.*

Теоретико-методологічні основи дослідження мовного ландшафту в закладах загальної середньої освіти

Вараді Крістіян. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, викладач. Університет Паннонії, Докторська школа багатомовності, здобувач ступеня доктора філософії. varadi.krisztian@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-7554-4158.

Метою цього дослідження є узагальнення наукової літератури щодо шкільного мовного ландшафту в ЗЗСО, що стане хорошою теоретичною та методологічною базою для дослідників, які цікавляться цією темою. Це необхідно, оскільки аналіз шкільного мовного ландшафту є відносно новою сферою досліджень, інтерес до якої зростає упродовж останніх кількох років, особливо серед молодих угорських дослідників поза межами Угорщини, які у своїх бакалаврських або магістерських роботах вивчали мовний ландшафт угорськомовних шкіл у своїх регіонах. Дослідження шкільного мовного ландшафту проводилося в багатьох країнах світу, переважно у двомовних і багатомовних регіонах, таких як Естонія, Філіппіни, Країна Басків, США, де населення говорить шведською, тощо. Частина досліджень була присвячена ревіталізації регіональних мов і мов меншин, тоді як інші шукали приховані навчальні програми, що проявляються через використання кількох мов у ЗЗСО. З 2013 року аналіз шкільного мовного ландшафту став самостійною галуззю досліджень в Угорщині, головним чином завдяки роботам Тамаша Петера Сабо. Багато хто вважає угорські школи повністю одномовними, але це не зовсім так, оскільки в усіх ЗЗСО країни викладаються іноземні мови. Тому більшість досліджень шкільного ландшафту в самій Угорщині мають педагогічне спрямування і стосуються прихованого навчального курсу з мовного навчання, появи нормативних мовних варіантів і регіональних діалектів або викладання іноземних мов. Єдиним винятком є національні школи, де також можна дослідити роль мов меншин у публічному просторі школи. Дослідження мовного ландшафту шкіл з угорською мовою навчання за межами Угорщини не має педагогічної спрямованості, а скоріше орієнтоване на мовну політику, оскільки воно порівнює символічне значення угорської мови як мови меншини та державних мов сусідніх країн як у школах, так і поза ними. Це зазвичай здійснюється шляхом аналізу елементів мовного ландшафту, що належать до формальної (зверху-вниз) та неформальної (знизу-вгору) сфер, а також шляхом вивчення їхніх мовних характеристик. З-поміж сусідніх з Угорщиною регіонів упродовж останнього десятиліття вивчався мовний ландшафт угорських шкіл у Трансильванії, зокрема в Сейкейському краї, тоді як дослідження мовного ландшафту угорських освітніх закладів на Закарпатті та в Південній Словаччині ще перебувають на початковій стадії. Як свідчить цей огляд, вивчення ландшафту в ЗЗСО має надзвичайно важливе значення для розробки навчальних програм та програм з мовної політики, що сприяють збереженню національних меншин. Сподіваємося, що описані дослідницькі напрямки та аналітичні методи допоможуть продовжити картографування освітніх закладів угорських меншин за кордоном і здійснювати моніторинг змін у мовному ландшафті.

Ключові слова: використання мови в школі, мови національних меншин, угорські меншини, дослідження мовного ландшафту, мовна політика.

The theoretical and methodological background of schoolscape research

Krisztián Váradi. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, lecturer. University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School, PhD student. varadi.krisztian@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-7554-4158.

The aim of the present study is to summarize the scientific literature on schoolscape research from international, Hungarian and cross-border perspectives, thereby providing a comprehensive theoretical and methodological framework for researchers interested in the topic. This is necessary because schoolscape analysis is a fairly new research area which has gained increasing interest in the last few years, especially among young Hungarian researchers from the neighbouring regions of Hungary who examined the linguistic landscape of Hungarian-medium schools in their own regions within their bachelor's or master's theses. Schoolscape research has been conducted in many countries around the world, mainly in bilingual and multilingual regions, such as India, Estonia, the Philippines, the Basque Country, the United States of America, the Swedish-populated parts of Finland, and so on. Some research dealt with the revitalization of minority and regional languages, while others looked for hidden curricula behind language use in schools. Since 2013, schoolscape analysis has become an independent research field in Hungary, mainly thanks to the work of Tamás Péter Szabó. Many people think of Hungarian schools as completely monolingual, but this is not entirely true, since foreign languages are taught in all schools. Therefore, most schoolscape research in the mother country has a pedagogical purpose and deals with the hidden curriculum of language teaching, the emergence of standard language varieties and regional dialects, or the teaching of foreign languages. The only exceptions are nationality schools where the role of minority languages in the public spaces of schools can also be examined. Research on the linguistic landscape of Hungarian schools across the border is not pedagogical, but rather language policy-oriented, as it compares the symbolic significance of Hungarian as a minority language and the state languages of neighbouring countries inside and outside schools. This is usually achieved by the analysis of linguistic landscape elements belonging to the formal (top-down) and informal (bottom-up) spheres and by examining their linguistic characteristics. Among the cross-border regions, the linguistic landscape of Hungarian schools in Transylvania, especially in Szeklerland, has been mapped in the past decade, while research on the linguistic landscape of Hungarian educational institutions in Transcarpathia and Southern Slovakia is still in its infancy. As this summary highlights, the examination of schoolscales is of paramount importance in the design of educational and language policy programs that support the survival of national minorities. Hopefully, the described research guidelines and analytical methods will help to continue mapping the educational institutions of Hungarian minorities across the border and monitoring changes in the linguistic landscape.

Keywords: *language use at school, minority languages, Hungarian minorities, linguistic landscape research, language policy.*

Olga Kosovych, Olena Shon

Lexical matrices within the framework of sociolinguistic and psycholinguistic theory: a case study of French–English code-switching

1. Introduction

The phenomenon of code-switching, defined as the alternation between two or more languages within a single communicative interaction, remains a central topic in contemporary linguistics. The study of code-switching emerged prominently in the 1970s, with foundational contributions from scholars such as Poplack (1978) and Blom & Gumperz (1972). Weinreich, in his seminal work, posited that an ideal bilingual speaker should maintain linguistic purity by avoiding switches between languages during communication (Weinreich, 2011, p. 70). However, he acknowledged that bilingualism introduces several possibilities when a speaker proficient in language A learns language B: (1) language A may be entirely replaced by language B, leading to a language shift; (2) languages A and B may be used interchangeably depending on the communicative context, resulting in code-switching; or (3) languages A and B may merge into a single linguistic system, creating a hybrid code (Weinreich, 2011, p. 75).

This study aims to analyse the cognitive, linguistic, and sociolinguistic dimensions of French–English code-switching in fashion and lifestyle media texts, elucidating how bilingual speakers leverage cognitive flexibility and cultural context to enhance communicative expressiveness. The research focuses on a corpus of 50 articles and online posts from fashion and lifestyle magazines (e.g., *Vogue*, *Elle*, *Tatler*) published between 2015 and 2016, selected for instances of French–English code-switching. The analysis integrates psycholinguistic models with sociolinguistic perspectives to examine how French terms are embedded within English discourse.

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 126–139.

The objectives are: 1) to investigate the cognitive processes, including lemma selection, language co-activation, and cognitive creativity (e.g., associative reasoning, visual structuring, ideational fluency), that underpin French–English code-switching; 2) to analyse the linguistic constraints governing code-switching, such as syntactic compatibility and structural integration; 3) to explore the sociolinguistic functions of code-switching as a marker of cultural identity and prestige in media discourse.

Tasks are as follows: to identify instances of French–English code-switching in the selected media texts and categorise them based on their cognitive and sociolinguistic functions; to apply qualitative psycholinguistic methods, including textual analysis of lemma selection, co-activation patterns, and cognitive creativity, to examine the cognitive mechanisms involved; to analyse the syntactic and pragmatic integration of French terms within English discourse, using established linguistic constraints; and to assess the role of social context in motivating code-switching, focusing on cultural signalling and audience expectations.

The methodology involves qualitative psycholinguistic analysis, grounded in Levelt's (1989) speech production model, de Bot & Schreuder's (1993) bilingual lexicon model, and Grosjean's (1989) language mode theory. The applied research methods include: (1) textual analysis of lemma selection to identify conceptual triggers; (2) examination of language co-activation to assess bilingual mode activation; (3) investigation of cognitive creativity, such as associative reasoning and ideational fluency; and (4) contextual pragmatic analysis to evaluate sociolinguistic functions. Qualitative coding and thematic analysis, supported by NVivo software, were used to identify patterns in cognitive and sociolinguistic behaviour.

These methods collectively enabled a comprehensive analysis of the cognitive mechanisms underlying French–English code-switching, focusing on how bilinguals access and process linguistic information in real-time discourse. The qualitative approach prioritised depth over breadth, allowing for nuanced insights into the interplay of cognitive creativity, lexical retrieval, and sociolinguistic context in media texts.

Foundational contributions from scholars like S. Poplack, J. J. Gumperz, and J.-P. Blom in the 1970s established code-switching as a multidimensional phenomenon. Weinreich (2011, p. 75) suggested that bilingual speakers may: (1) replace one language with another; (2) alternate languages based on context, leading to code-switching; or (3) merge languages into a hybrid code. Poplack's work (1978) focused on syntactic constraints, while Blom and Gumperz (1972) explored sociolinguistic functions, emphasising the role of social context in language choice. These perspectives have since guided research, with code-

switching defined as the seamless transition between languages under specific contextual conditions, reflecting both linguistic competence and social dynamics.

Speech production includes the following steps:

1. Conceptual preparation, where a preverbal message is formed as the basis for subsequent cognitive-linguistic processes. This message is considered a non-linguistic representation composed of concepts and their corresponding roles (e.g., agent, theme, recipient).
2. Grammatical encoding, which determines the syntactic structure of the utterance.
3. Phonological encoding, involving the creation of the phonological form of the utterance.
4. Articulation, the physical production of the utterance (Levelt, 1989, p. 410).

Concurrently with grammatical and phonological encoding, the process of retrieving lexical units from the mental lexicon occurs. This involves two components: lemma selection and word-form retrieval. During word-form retrieval, the speaker identifies the phonological segments and metrical frame of the word. Metrical frames combine to form phonological words. This understanding of phonological coordination leads to two key conclusions:

1. The phonological form of a word is not retrieved as a complete unit but is constructed from smaller units – phonemes.
2. Syllabification occurs at a later stage.

De Bot & Schreuder, applying Levelt's model to bilingual speech, suggest that lexicons of different languages and their properties are stored within a single system. Each element in this system can indicate its affiliation with a specific language, forming two subsystems within one unified framework (de Bot-Schreuder, 1993). The authors address a fundamental psycholinguistic question about the storage of multilingual information by proposing a single, interconnected system. This view is supported by other linguists (Clyne, 2003).

Scholars operating with the concept of "lemma" propose the lexical hypothesis, which emphasises the primacy of the lexicon. The lexicon contains information about grammatical properties, words, and their syntactic connections. Consequently, code-switching is always grammatically correct because lemmas are combined according to the rules of the respective language code (Holovach, 2016, p. 29).

In studying code-switching, psycholinguist F. Grosjean developed the concept of language mode, which describes the communicative context (Grosjean, 1982). Building on D. W. Green's model, which centres on activation and suppression, Grosjean highlights that activation is a complex cognitive process influenced by factors such as frequency of language use, proficiency, and the manner of language acquisition. Depending on the degree of activation of the alternative language, a bilingual speaker may operate in a monolingual or bilingual mode,

with one language acting as the matrix language and the other as secondary. This premise underpins the concept of the matrix language. Contemporary researchers argue that co-activation of two languages is a common state, leading to linguistic variations where constant code-switching is the norm (Holovach, 2016). Simultaneous activation of semantic subsystems at the conceptual level is typical, particularly evident in the interpretation of metaphors, irony, and other rhetorical devices based on the interplay of multilingual semantic meanings (Gardner-Chloros, 2009, p. 12).

2. Linguistic approach to code-switching

The linguistic approach to code-switching focuses on distinguishing true code-switching from lexical borrowing, where foreign words are integrated into a language's lexicon without altering its grammatical structure. This distinction is critical, as borrowing involves the adoption of individual lexical items, while code-switching entails the systematic alternation between languages within a single discourse.

Generative linguists who adopt a formal, rule-based approach to language, analyse code-switching through principles such as the government constraint, which posits that switching is prohibited between a governing element (e.g., a verb) and its subordinate (e.g., its object) within deep syntactic structures (Di Sciullo–Muysken–Singh, 1986, p. 22). However, empirical evidence has challenged this constraint, revealing instances where code-switching occurs even in verb–object constructions. For example:

*“For her, adjectives such as restrained and minimalist have been shelved for **outré** and outstanding”* (Vogue UK, August 2015).

Here, the French adjective *outré* is embedded within an English sentence, adhering to English grammatical norms, as evidenced by its use with the English preposition *for*.

Among generative linguists, D. MacSwan's approach, rooted in M. Chomsky's Minimalist Program (Chomsky, 1995), stands out. This framework views sentence structures as a sequence of construction steps from simpler fragments, with each step evaluated as permissible or impermissible. MacSwan argues that the concept of “language” should be disregarded in code-switching analysis, as it involves the merging of two lexicons, with grammatical properties being inseparable from the lexicons themselves. Thus, the question of interaction between two grammatical systems is fundamentally misframed, and code-switched utterances are inherently grammatically correct (MacSwan, 2005). For instance:

*“Keep things light and radiant, but a little flirty this month with fresh, feminine pieces that will make you feel the **belle** of spring”* (Elle Malaysia, April 2015).

Here, the French word *belle* is governed by English grammar, as evidenced by its use with the English definite article *the* and preposition *of*, demonstrating the compatibility of lexical items across languages.

M. Clyne views languages as distinct, closed systems and focuses on identifying conditions that facilitate code-switching, such as social context and speaker intent (Clyne, 2003, p. 130). B. Spolsky emphasises the pragmatic motivations for code-switching, noting that bilinguals switch languages for convenience or to align with the interlocutor's linguistic preferences (Spolsky, 2009). Bilingualism is inherently heterogeneous, with varying levels of proficiency and attitudes toward each language influencing switching behaviour. For example:

*“Peter Dundas – a man **au fait** with ‘glamcore’ long before the word entered the fashion lexicon – welcomes the new mood”* (Vogue UK, September 2015).

The French phrase *au fait* underscores the speaker's familiarity with fashion trends, leveraging French's cultural association with style to enhance the sentence's rhetorical effect.

E. Bialystok's research highlights the cognitive advantages of bilingualism, noting that bilingual speakers exhibit greater cognitive flexibility than monolinguals, enabling them to navigate complex linguistic contexts more effectively (Bialystok-Craik-Luk, 2008). However, she cautions that monolingual competence in a single language often surpasses bilingual competence across two languages, as bilinguals divide their cognitive resources between multiple linguistic systems.

Examples of French-English code-switching frequently appear in fashion and lifestyle media, where French terms evoke sophistication and cultural prestige. Consider the following examples:

*“In a country known for **laissez-faire** beauty, the fact that ‘Is it okay not to comb your hair’ turns up as a frequent query isn’t entirely startling”* (Elle USA, September 2015).

*“This French-girl staple will give you the **laissez-faire** flair you’ve been after, whether you’re at work, on a date, or having brunch with your squad”* (Elle Canada, October 2015).

*“Mes Demoiselles pieces exude **laissez-faire** nonchalance and a healthy dose of Parisian chic”* (Vogue UK, October 2015).

The term *laissez-faire* conveys a relaxed, effortless aesthetic associated with French culture, filling a lexical gap in English and reflecting readers' assumed familiarity with the term.

P. Auer's interactive approach views code-switching as a socially meaningful act that generates “global” meanings, contributing to the emergence of mixed-language grammars (Auer, 2002). Code-switching is classified as intrasentential (within a single sentence) or intersentential (across multiple sentences) (MacSwan, 2005). An example of intrasentential code-switching:

*“Incidentally, Casiraghi’s grandmother, Grace Kelly, redesigned the gardens, so there is some extra Hollywood **caché** there”* (www.elle.com).

Here, the French word *caché* replaces the English “hidden”, adding a nuanced connotation of exclusivity. An example of intersentential code-switching:

*“So, does this Delon **d’aujourd’hui** have a girlfriend?” ‘Aha!’ says Dolmaire with a drama student’s charisma. – ‘**Mystère!**’”* (Vogue USA, March 2016).

This example demonstrates a switch across sentences, maintaining coherence within the discourse.

S. Poplack (1978) introduced the equivalence constraint, which states that code-switching occurs at boundaries where the surface structures of the two languages align. Code-switched sentences consist of linked fragments from alternating languages, adhering to the grammatical norms of each. The switch occurs between elements that are identically structured in both languages, ensuring linear coherence and lexical integrity. For example:

*“The **mise en scène** had models saunter through a French bistro to take their place alongside the bar for **un café au lait** or at the booth tables”* (Vogue Australia, September 2015).

Here, French phrases (*mise en scène*; *un café au lait*) are integrated into an English sentence, adhering to English grammatical norms through appropriate articles and prepositions (*the*; *for*).

Poplack’s constraint prohibits switching when surface structures differ, such as in cases requiring word order adjustments. For example:

*“To give you more of an idea about what Blake, 27, means, the plot of the drama series, which ran from 2007–2012, was often dark and covered some rather **risqué** topics”* (www.instyle.co.uk).

*“What do you think of Demi Lovato’s **risqué** performance look?”* (Fashion Police Facebook).

The French word *risqué* integrates seamlessly without altering the English sentence structure, demonstrating structural compatibility.

Romaine (1995) argues that equivalence exists only when languages share grammatical categories. Meanwhile, Di Sciullo, Muysken, and Singh (1986) propose a government-based constraint, suggesting that units without dependents (e.g., interjections, adverbs) are more likely to switch, though governing units can switch with neutralising elements. Auer (1984, p. 116) critiques purely grammatical approaches, arguing that they overlook the speakers’ intentions and social context, which are critical to understanding code-switching. Auer also notes that grammatical constraints alone are insufficient to explain code-switching, as ignoring speakers’ intentions risks reducing the analysis to abstract linguistics without practical relevance (Auer, 1984).

R. Heredia and J. Altarriba identify emblematic switching, involving interjections, tags, or discourse markers in a second language, often at sentence boundaries (Heredia–Altarriba eds., 2014, p. 107). For example:

*“As the French might say about both – **vive la différence!**”* (Tatler UK, October 2015).

The French phrase *vive la différence* serves as an exclamatory marker, emphasising cultural distinctiveness.

E. Woolford’s model addresses the challenge of transitioning between grammatical systems, proposing that phrase structures are built according to language-specific rules but can merge when shared rules exist (Woolford–Washabaugh eds., 1983, p. 60). Examples include:

*“To the Parisian woman, meeting up with a man is simply an extension of her **quotidien**: a **rendezvous** with a person she may find attractive and interesting, one plan amongst a hundred others in her day”* (www.vogue.com).

Here, *quotidien* and *rendezvous* (used without a hyphen, indicating borrowing) conform to English grammar. Similarly:

*“Straight from Paris, these are the products that might give you some of the Parisian-girl **je ne sais quoi**”* (E! Online Twitter).

*“Their effortless **je ne sais quoi** is coveted the world over”* (Tatler UK, October 2015).

*“Hearing the doorbell ring, I sprayed the room liberally with air freshener for that extra **je ne sais quoi**”* (Cosmopolitan UK, July 2015).

The French phrase *je ne sais quoi* enhances the rhetorical effect without disrupting English syntax.

Grammatical convergence, where languages share structures due to relatedness or contact, facilitates code-switching. For example:

*“Yes, that’s right; the Hollywood power couple have wowed wine experts with their Chateau Miraval Rosé 2012 wine, which was ranked number 84 among Wine Spectator’s Top 100 Wines of the Year, making it the best **rosé** in the world”* (www.instyle.co.uk).

The French word *rosé* integrates effortlessly, reflecting shared grammatical norms.

Bilingual speakers prioritise situational appropriateness, often choosing languages based on the interlocutor, context, or cultural identity. Research on code-switching and social identity underscores its role in shaping and transmitting cultural traditions, particularly in communities where bilingualism is a marker of cultural heritage.

3. French–English code-switching: a case study

French–English code-switching is particularly prevalent in domains such as fashion, lifestyle, and media, where French terms are often used to evoke

sophistication, elegance, or cultural prestige. This phenomenon is driven by the cultural capital associated with French as the language of fashion, art, and cuisine. Examples from media texts illustrate how French lexical items are seamlessly integrated into English sentences, often adhering to English grammatical structures while retaining their semantic and cultural connotations.

For instance, terms like *laissez-faire*, *je ne sais quoi*, and *rendezvous* are frequently used in English journalistic texts to convey nuanced meanings that lack direct English equivalents. These terms are often treated as borrowings when fully integrated into English syntax (e.g., used without hyphens or italics), but they function as code-switches when embedded in contexts that highlight their French origin. The choice to use French terms reflects both linguistic creativity and cultural signaling, as speakers leverage French to enhance rhetorical expressiveness or align with the audience's cultural expectations.

Psycholinguistically, French–English code-switching demonstrates the co-activation of both languages' semantic and syntactic systems. Bilingual speakers access shared conceptual representations while selecting lemmas that align with the matrix language's grammatical framework. For example, in the sentence “*This French-girl staple will give you the **laissez-faire** flair you’ve been after*”, the French term *laissez-faire* is syntactically integrated as an adjective, adhering to English word order and article usage.

Sociolinguistically, French–English code-switching often serves as a marker of identity or prestige, particularly in globalised contexts like fashion journalism. The use of French terms in English texts assumes a degree of bilingual competence among readers, reflecting the global influence of French culture and the increasing prevalence of bilingualism in media audiences.

4. Conclusions

This study provides a comprehensive analysis of French–English code-switching in fashion and lifestyle media texts, employing a qualitative psycholinguistic methodology to uncover the cognitive and sociolinguistic dimensions of the phenomenon. Using Levelt's (1989) speech production model and de Bot & Schreuder's (1993) bilingual lexicon model, the analysis revealed that lemma selection and language co-activation enable bilingual speakers to seamlessly integrate French terms like *laissez-faire*, *je ne sais quoi*, and *rendezvous* into English discourse. Qualitative textual analysis identified conceptual triggers for lemma selection, such as cultural resonance or lexical gaps, while coding for co-activation patterns confirmed that bilinguals operate in a bilingual mode, as per Grosjean's (1989) theory, with English as the matrix language. The investigation of cognitive creativity highlighted associative reasoning (e.g., linking *mise en*

scène to aesthetic concepts) and ideational fluency, which facilitate novel linguistic combinations, enhancing rhetorical expressiveness.

Linguistically, Poplack's (1978) equivalence constraint and MacSwan's (2005) minimalist approach demonstrated structural compatibility in code-switched utterances, with French terms adhering to English syntactic norms. Sociolinguistically, the study confirmed that code-switching serves as a marker of cultural identity and prestige, as French terms leverage the cultural capital of French fashion and lifestyle. Contextual pragmatic analysis revealed that switches are motivated by audience expectations and the desire to signal sophistication, as seen in examples like "*Peter Dundas – a man **au fait** with “glamcore”*" (Vogue UK, September 2015).

These findings underscore the interplay of cognitive flexibility, linguistic structures, and sociolinguistic dynamics in French–English code-switching. By applying rigorous psycholinguistic methods, including qualitative coding and thematic analysis, the study offers concrete insights into how bilinguals access and process linguistic information. Future research could build on these findings by incorporating experimental methods, such as eye-tracking or reaction-time studies, to further elucidate real-time cognitive mechanisms and by exploring code-switching in diverse bilingual communities to deepen understanding of its sociolinguistic variations.

Література

1. Головач Т. М. 2016. *Екзотизми як маркери міжкультурної комунікації (на матеріалі сучасних англомовних медіатекстів): дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.
2. Auer, Peter 1984. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: Milroy, Lesley – Muysken, Pieter eds. *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 115–135.
3. Auer, Peter 2002. Introduction: *Bilingual Conversation revisited*. In: Auer, Peter ed. *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, pp. 1–24.
4. Bialystok, Ellen – Craik, Fergus – Luk, Gigi 2008. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 34/4: pp. 859–873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
5. Blom, Jan-Petter – Gumperz, John 1972. Social meaning in linguistic structures: Code-switching in northern Norway. In: Gumperz, John – Hymes, Dell eds. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 407–434.
6. Chomsky, Noam 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
7. Clyne, Michael 2003. *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. De Bot, Kees – Schreuder, Robert 1993. Word production and the bilingual lexicon. In: Schreuder, Robert – Weltens, Bert eds. *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 191–214.
9. Di Sciullo, Anne-Marie – Muysken, Pieter – Singh, Rajendra 1986. Government and code-mixing. *Journal of Linguistics* 22: pp. 1–24.
10. Gardner-Chloros, Penelope 2009. *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
12. Grosjean, François 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36: pp. 3–15.
13. Heredia, Roberto R. – Altarriba, Jeanette eds. 2014. *Foundations of Bilingual Memory*. New York: Springer.
14. Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
15. MacSwan, Jeff 2005. Code-switching and generative grammar: a critique of the MLF model and some remarks on “modified minimalism”. *Bilingualism: Language and Cognition* 8/1: pp. 1–22.
16. Poplack, Shana 1978. Syntactic structure and social function of code-switching. In: Duran, Richard ed. *Latino Language and Communicative Behaviour*. New York: Ablex Publishing Corporation, pp. 169–184.
17. Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism (Second Edition)*. Oxford: Basil Blackwell.
18. Spolsky, Bernard 2009. Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. In: Shohamy, Elana – Gorter, Durk eds. *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. New York–London: Routledge, pp. 25–39.
19. Weinreich, Uriel 2011. *Languages in Contact. French, German and Romansh in Twentieth-Century Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
20. Woolford, Ellen – Washabaugh, William eds. 1983. *The Social Context of Creolization*. Ann Arbor: Karoma Publishers.

References

1. Holovach, T. M. 2016. *Ekzotyzmy yak markery mizhkulturnoi komunikatsii (na materiali suchasnykh anhlomovnykh mediatektiv): dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Exotisms as Markers of Intercultural Communication (Based on Contemporary English-Language Media Texts): Dissertation for the Degree of Candidate of Philological Sciences]. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka.
2. Auer, Peter 1984. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: Milroy, Lesley – Muysken, Pieter eds. *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 115–135.

3. Auer, Peter 2002. Introduction: *Bilingual Conversation* revisited. In: Auer, Peter ed. *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, pp. 1–24.
4. Bialystok, Ellen – Craik, Fergus – Luk, Gigi 2008. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 34/4: pp. 859–873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
5. Blom, Jan-Petter – Gumperz, John 1972. Social meaning in linguistic structures: Code-switching in northern Norway. In: Gumperz, John – Hymes, Dell eds. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 407–434.
6. Chomsky, Noam 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
7. Clyne, Michael 2003. *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. De Bot, Kees – Schreuder, Robert 1993. Word production and the bilingual lexicon. In: Schreuder, Robert – Weltens, Bert eds. *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 191–214.
9. Di Sciullo, Anne-Marie – Muysken, Pieter – Singh, Rajendra 1986. Government and code-mixing. *Journal of Linguistics* 22: pp. 1–24.
10. Gardner-Chloros, Penelope 2009. *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
12. Grosjean, François 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36: pp. 3–15.
13. Heredia, Roberto R. – Altarriba, Jeanette eds. 2014. *Foundations of Bilingual Memory*. New York: Springer.
14. Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
15. MacSwan, Jeff 2005. Code-switching and generative grammar: a critique of the MLF model and some remarks on “modified minimalism”. *Bilingualism: Language and Cognition* 8/1: pp. 1–22.
16. Poplack, Shana 1978. Syntactic structure and social function of code-switching. In: Duran, Richard ed. *Latino Language and Communicative Behaviour*. New York: Ablex Publishing Corporation, pp. 169–184.
17. Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism (Second Edition)*. Oxford: Basil Blackwell.
18. Spolsky, Bernard 2009. Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. In: Shohamy, Elana – Gorter, Durk eds. *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. New York–London: Routledge, pp. 25–39.
19. Weinreich, Uriel 2011. *Languages in Contact. French, German and Romansh in Twentieth-Century Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
20. Woolford, Ellen – Washabaugh, William eds. 1983. *The Social Context of Creolization*. Ann Arbor: Karoma Publishers.

Lexical matrices within the framework of sociolinguistic and psycholinguistic theory: a case study of French–English code-switching

Olga Kosovych, doctor of philological sciences. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Department of Romanic–German Philology, professor. kosovych.olga@tnpu.edu.ua, ORCID: 0000-0002-6551-2686.

Olena Shon, candidate of philological sciences, associate professor. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Department of English Philology and English Language Teaching Methods, associate professor. shon_olena@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0546-3541.

This article explores the phenomenon of French–English code-switching within the framework of psycholinguistic theory, offering a comprehensive analysis of its cognitive, linguistic, and sociolinguistic dimensions. Code-switching, defined as the alternation between two or more languages within a single communicative act, is examined through foundational theories from scholars like U. Weinreich, S. Poplack, J. J. Gumperz, and K. de Bot. The study delves into psycholinguistic models, such as Levelt's speech production framework, which outlines stages like conceptual preparation, grammatical encoding, phonological encoding, and articulation. De Bot's bilingual lexicon model suggests that lexicons of different languages form interconnected subsystems within a unified framework, enabling seamless code-switching through lemma selection and word-form retrieval. The concept of the matrix language, introduced by F. Grosjean, highlights how bilingual speakers operate in monolingual or bilingual modes, with co-activation of languages facilitating dynamic linguistic transitions.

Linguistically, the article addresses constraints like S. Poplack's equivalence constraint, which ensures structural compatibility, and J. MacSwan's minimalist approach, which views code-switching as the merging of lexicons within a unified grammatical system. Challenges to rigid constraints, such as the government principle, reveal the flexibility of bilingual speech, influenced by social and pragmatic factors. French–English code-switching, prevalent in fashion and lifestyle media, exemplifies how French terms like *laissez-faire*, *je ne sais quoi*, and *rendezvous* are integrated into English discourse to evoke sophistication and cultural prestige. These terms often function as borrowings or code-switches, reflecting bilingual competence and cultural signaling.

Sociolinguistically, code-switching serves as a marker of identity and prestige, particularly in globalised contexts. The article emphasises the cognitive flexibility of bilinguals, as noted by E. Bialystok, and the role of social context in shaping language choice, as discussed by P. Auer and B. Spolsky. Examples from media texts illustrate how French terms enhance rhetorical expressiveness while adhering to English grammatical norms. The study concludes that French–English code-switching reflects a complex interplay of cognitive processes, linguistic structures, and cultural dynamics, offering insights into bilingual communication and its role in modern discourse.

Keywords: *code-switching, psycholinguistics, bilingualism, matrix language, lexical retrieval, French–English, sociolinguistics, grammatical constraints.*

Лексичні матриці в рамках соціолінгвістичної та психолінгвістичної теорії: приклад перемикавання кодів між французькою та англійською мовами

Косович Ольга, доктор філологічних наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, кафедра романо-германської філології, професор. kosovych.olga@tnpu.edu.ua, ORCID: 0000-0002-6551-2686.

Шонь Олена, кандидат філологічних наук, доцент. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, кафедра англійської філології та методики навчання англійської мови, доцент. shon_olena@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0546-3541.

У статті досліджено феномен франко-англійського кодового перемикавання в рамках психолінгвістичної теорії, пропонується всебічний аналіз його когнітивних, лінгвістичних та соціолінгвістичних аспектів. Кодове перемикавання, визначене як чергування двох або більше мов у межах однієї комунікативної взаємодії, розглянуто через фундаментальні теорії У. Вайнрайха, С. Поплак, Дж. Дж. Гамперза та К. де Бота. Увагу зосереджено на психолінгвістичні моделі, зокрема модель мовленнєвого продукування У. Левелта, яка включає етапи концептуальної підготовки, граматичного кодування, фонологічного кодування та артикуляції. Модель двомовного лексикону К. де Бота припускає, що лексикони різних мов утворюють взаємопов'язані підсистеми в єдиній структурі, що забезпечує плавне кодове перемикавання через вибір лем та пошук словесних форм. Концепція матричної мови, запропонована Ф. Грожаном, підкреслює, як двомовні мовці функціонують у мономовному або двомовному режимах, а коактивація мов сприяє динамічним лінгвістичним переходам. З лінгвістичної перспективи проаналізовано обмеження, такі як правило еквівалентності С. Поплак, що забезпечує структурну сумісність, та мінімалістичний підхід Дж. МакСвана, який розглядає кодове перемикавання як злиття лексиконів у єдиній граматичній системі. Виклики строгим обмеженням, як-от принцип управління, свідчать про гнучкість двомовного мовлення, на яку впливають соціальні та прагматичні чинники. Франко-англійське кодове перемикавання, поширене в медіа про моду та стиль життя, демонструє, як французькі терміни, такі як *laissez-faire*, *je ne sais quoi* та *rendezvous*, інтегруються в англійський дискурс для створення відчуття вишуканості та культурного престижу. Ці терміни часто функціонують як запозичення або кодові перемикавання, відображаючи двомовну компетенцію та культурну сигналізацію. Кодове перемикавання є маркером ідентичності та престижу, особливо в глобалізованих контекстах. Підкреслено когнітивну гнучкість двомовних мовців, як зазначає Е. Бялісток, та роль соціального контексту у виборі мови, як обговорюють П. Ауер та Б. Сполскі. Приклади з медіа текстів ілюструють, як французькі терміни посилюють риторичну виразність, зберігаючи англійські граматичні норми. Наголошено на тому, що франко-англійське кодове перемикавання відображає складну взаємодію когнітивних процесів, лінгвістичних структур і культурних динамік, надаючи цінні інсайти про двомовну комунікацію та її ролі в сучасному дискурсі.

Ключові слова: перемикавання кодів, психолінгвістика, двомовність, матрична мова, лексичний пошук, франко-англійське кодове перемикавання, соціолінгвістика, граматичні обмеження.

Lexikai mátrixok a szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai elméletek keretében: a francia–angol kódváltás példája

Kosovych Olga, a filológiai tudományok doktora. Volodimir Hnatyuk Ternopili Nemzeti Pedagógiai Egyetem, Romanisztika–Germanisztika Tanszék, professzor. kosovych.olga@tnpu.edu.ua, ORCID: 0000-0002-6551-2686.

Shon Olena, a filológiai tudományok kandidátusa, docens. Volodimir Hnatyuk Ternopili Nemzeti Pedagógiai Egyetem, Angol Filológia és Angol Nyelvoktatási Módszertan Tanszék, docens. shon_olena@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0546-3541.

A tanulmány a francia–angol kódváltás jelenségét vizsgálja, átfogó elemzést nyújtva annak kognitív, nyelvi és szociolingvisztikai dimenzióiról. A kódváltás, amelyet két vagy több nyelv váltakozásaként definiálunk egyetlen kommunikációs aktuson belül, olyan alapvető elméletek alapján kerül bemutatásra, mint U. Weinreich, S. Poplack, J. J. Gumperz és K. de Bot munkái. A kutatás a pszicholingvisztikai modellekbe, például Levelt beszédproduktions keretébe is betekintést nyújt, amely olyan szakaszokat ír le, mint a fogalmi előkészítés, a grammatikai kódolás, a fonológiai kódolás és az artikuláció. De Bot kétnyelvű lexikonmodellje szerint a különböző nyelvek lexikonjai egyetlen egységes rendszerben egymással összekapcsolt alrendszereket alkotnak, ami lehetővé teszi a zökkenőmentes kódváltást a lemma kiválasztása és a szóalak előhívása révén. F. Grosjean mátrixnyelv-fogalma kiemeli, hogy a kétnyelvű beszélők monolingvális vagy bilingvális üzemmódban működhetnek, és a nyelvek együttes aktiválása elősegíti a dinamikus nyelvi átmeneteket.

Nyelvészeti szempontból a cikk olyan koncepciókkal is foglalkozik, mint S. Poplack ekvivalencia-korlátja, amely a szerkezeti kompatibilitást biztosítja, valamint J. MacSwan minimalista megközelítése, amely a kódváltást a lexikonok összeolvadásaként értelmezi egy egységes nyelvtani rendszerben. A kétnyelvű beszéd rugalmasságát társadalmi és pragmatikai tényezők is befolyásolják. A francia–angol kódváltás, amely gyakori a divattal és életstílussal foglalkozó médiában, jól példázza, hogyan épülnek be a francia kifejezések – mint a *laissez-faire, je ne sais quoi* vagy *rendezvous* – az angol diskurzusba, hogy kifinomultságot és kulturális presztízszt sugalljanak. Ezek a kifejezések gyakran kölcsönszóként vagy kódváltásként funkcionálnak, tükrözve a kétnyelvű kompetenciát és a kulturális hátteret.

Szociolingvisztikai szempontból a kódváltás az identitás és a presztízs jelölőjeként szolgál, különösen a globalizált világban. A tanulmány hangsúlyozza a kétnyelvűek kognitív rugalmasságát (E. Bialystok), valamint a társadalmi kontextus szerepét a nyelvválasztásban (P. Auer, B. Spolsky). Médiaszövegekből vett példák szemléltetik, hogyan fokozzák a francia kifejezések a retorikai kifejezőerőt, miközben alkalmazkodnak az angol nyelvtani normákhoz. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a francia–angol kódváltás a kognitív folyamatok, a nyelvi struktúrák és a kulturális dinamikák összetett kölcsönhatását tükrözi, betekintést nyújtva a kétnyelvű kommunikációba és annak szerepébe a modern diskurzusban.

Kulcsszavak: kódváltás, pszicholingvisztika, kétnyelvűség, mátrixnyelv, lexikai előhívás, francia–angol, szociolingvisztika, nyelvtani korlátok.

УДК 81'276.6:004.8

DOI 10.58423/2786-6726/2025-3-140-157

Надійшла до редакції: 27.08.2025

Схвалено до друку: 29.09.2025

Опубліковано: 30.10.2025

Тур Оксана, Шабуніна Вікторія, Саранча Віктор

Дискурсивні особливості використання термінології генеративного штучного інтелекту у фаховій комунікації: аналіз тенденцій та перспектив

1. Актуальність дослідження

Сучасний світ характеризується безпрецедентною швидкістю науково-технічного прогресу, інтеграцією знань і глобалізаційними процесами, що суттєво впливають на мову, зокрема на її спеціалізовані сегменти. У цих умовах термінологія – як система найменувань понять у межах певної галузі знань – набуває особливого значення, виступаючи ключовим інструментом пізнання, комунікації та передачі інформації. Динамізм формування нових наукових дисциплін (наприклад, штучний інтелект, біоінженерія, нанотехнології), поява інноваційних технологій і розмиття межі між фаховим та загальнонавчаним дискурсами зумовлюють постійний потік нової термінології та вимагають від лінгвістики нових підходів до її вивчення.

З огляду на зазначені тенденції, термінологічні дослідження на сучасному етапі виходять за межі традиційного системно-структурного аналізу, інтегруючи міждисциплінарні перспективи й застосовуючи новітні методології (Іващенко, 2015, с. 22–26).

Традиційно термінознавство базувалося на прескриптивних засадах, прагнучи до стандартизації, однозначності та ідеальної системності термінів. Проте реалії сьогодення, особливо у високодинамічних галузях, демонструють, що терміносистеми є більш гнучкими й варіативними, менш детермінованими, ніж здавалося раніше. Це призвело до переходу

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 140–157.

від нормативного до дескриптивного та функціонального підходів у термінологічних дослідженнях.

Необхідність аналізувати терміносистеми в їхньому живому функціонуванні, з урахуванням когнітивних механізмів їхнього формування та дискурсивних особливостей уживання, є визначальною рисою актуального термінознавства, яке визнає динамічний характер терміносистем, адже терміни постійно з'являються, змінюються, еволюціонують або зникають, відображаючи розвиток поняттєвої системи галузі; вплив дискурсу (функціонування термінів у конкретних фахових і позафахових дискурсах визначає їхнє реальне значення та вживання); усвідомлення того, що процеси творення та розуміння термінів тісно пов'язані з когнітивними механізмами людського мислення, такими як метафора, метонімія, концептуалізація. Крім того, глобалізованість усіх процесів життєдіяльності сучасного суспільства спричиняє інтердисциплінарність – терміни часто виникають на межі різних наук, що зумовлює їхню «гібридність» і складність дефініцій.

Такі зміни сприяють виникненню нових дослідницьких парадигм, що прагнуть глибше зрозуміти природу терміна як мовного знака та його функціонування в суспільстві знань. У контексті стрімкого розвитку та повсюдного впровадження генеративного штучного інтелекту (далі: ГШІ), дослідження його терміносистеми є вкрай актуальним для забезпечення точності й ефективності фахової комунікації. Динамічна поява нових концептів вимагає системного підходу до їхнього лінгвістичного осмислення, фіксації та нормалізації (Тур-Шабуніна, 2025). Це має вирішальне значення для формування чіткої поняттєвої бази, що сприятиме подальшому науковому прогресу, освітньому процесу й успішній імплементації технологій генеративного ШІ в різні сфери суспільного життя.

2. Мета й завдання дослідження

Метою статті є дослідження дискурсивних особливостей використання термінології генеративного штучного інтелекту у фаховій комунікації.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- 1) з'ясувати особливості використання термінології генеративного штучного інтелекту у фаховій комунікації;
- 2) окреслити когнітивні аспекти сприйняття та категоризації досліджуваної термінології;
- 3) виокремити тенденції впливу генеративного штучного інтелекту на формування нової лексики та термінології в сучасній українській мові.

3. Методи дослідження

Стаття базується на сучасних методологічних підходах у термінознавстві, відходячи від традиційного системно-структурного та нормативного аналізу. Дослідження застосовує дескриптивний і функціональний підходи (автори зосереджуються на реальному функціонуванні терміносистеми в живій фаховій комунікації), когнітивний підхід (аналізуються когнітивні механізми формування термінів, їхнього сприйняття й категоризації у свідомості користувачів, зокрема через застосування метафоризації та прототипності), дисциплінарний підхід (дослідження здійснюється в контексті динамічної галузі знань – генеративного штучного інтелекту, що зумовлює міждисциплінарний характер термінів). Для дослідження особливостей функціонування термінології генеративного ІІІ у фаховій комунікації, виявлення специфічних дискурсивних практик, таких як інтенсивна інтертекстуальність, варіативність експліцитності та потреба в роз'ясненнях, був використаний дискурсивний аналіз. Концептуальний і когнітивний аналізи застосовано для вивчення того, як нові поняття ІІІ вбудовуються в наявні когнітивні рамки. Особливу увагу зосереджено на ролі концептуальних метафор. Словотвірний аналіз використаний для виявлення основних механізмів формування термінології ІІІ в українській мові.

4. Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної теми

У роботах науковців-термінознавців визначено різні підходи до розуміння закономірностей формування та функціонування терміносистем, а також методів адекватного мовного найменування елементів наукової картини світу. Ці дослідження демонструють багатогранність таких пошуків, що здійснюються в межах різних концепцій. Так, одним із фундаментальних напрямів залишається дослідження загальної теорії терміна та терміносистем. У цій сфері значний внесок зробили такі науковці, як Т. Р. Кияк (Кияк, 1989), який висвітлював лінгвістичні аспекти термінознавства, сприяючи поглибленому розумінню його теоретичних засад; Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк (Панько – Кочан – Мацюк, 1994), які окреслили основні завдання українського термінознавства. Варто зазначити, що сучасні методи дослідження української термінології різних галузей наукового пізнання стають запорукою фундаментального аналізу сучасної термінологічної системи. Аналіз методологічного інструментарію сучасних досліджень термінологій проведено О. М. Тур і В. В. Шабуніною (Тур–Шабуніна, 2023). Важливим вектором є нормалізація, стандартизація та правописне регулювання термінології, що стало темою досліджень М. О. Вакуленка (Вакуленко, 2010), О. М. Тур (Тур, 2017), Н. І. Олійник (Олійник, 2024) та ін.

Дослідження проблем термінотворення та лексичного збагачення охоплює аналіз шляхів появи нових термінів, зокрема запозичень, калькування та внутрішнього словотворення. Так, О. Д. Кочерга (Кочерга, 2024) характеризує системні помилки, порушення семантики та відхилення від норми у вживанні фахових термінів у загальній мові та їхній зворотний вплив на наукову мову; М. С. Заборна (Заборна, 2024) вивчає історичний аспект парадигми термінів на позначання розділового знака «крапка» в українській мові; М. І. Кухарчишин досліджувала семантичну деривацію в українській біологічній термінології (Кухарчишин, 2021); М. П. Баган аналізує нові тенденції у формуванні сучасної синтаксичної термінології (Баган, 2015) та співвідношення синтетизму й аналітизму в сучасній українській лінгвістичній термінології (Баган, 2019). Лексико-семантичні явища в мові стали об'єктом наукових розвідок І. В. Волкової (Волкова, 2002), О. Ю. Великої (Велика, 2009), Л. А. Радомської (Радомська, 2016), Л. В. Харчук (Харчук, 2017) та ін. Українська вузькоспеціальна термінологія як історично сформована система термінів стала об'єктом дослідження О. М. Тур і В. В. Шабуніної (Тур–Шабуніна, 2024). Широко представлені в сучасному термінознавстві дослідження терміносистем окремих галузей знань (Тур, 2008а, 2008б; Голуб, 2024; Ментинська, 2024; Удовіченко, 2024). Проблеми української термінографії досліджують О. А. Шаблій (Шаблій, 2002), О. В. Гордієнко (Гордієнко, 2021), Т. О. Петрова (Петрова, 2024) та ін. Наукові праці зарубіжних дослідників, зокрема Bourigault D. (Bourigault, 1981), Cabré Castellví M. (Cabré Castellví, 2003), P. Faber (Faber, 2009), H. Felber (Felber, 2002), Drouin P., Francoeur A., Humbley J. and Picton A. (Drouin et al., 2017), також засвідчують, що сучасні термінологічні дослідження є багатовекторними, у них теоретичні аспекти поєднано з прикладними, що відображає комплексний характер мови як системи та її функціонування в динамічному світі. Термінологія штучного інтелекту та її складової – генеративного штучного інтелекту – була об'єктом дослідження В. Д. Сліпецької (Сліпецька, 2008), у якому авторка вдалася до досвіду лінгвостатистичного аналізу англійської термінології штучного інтелекту. Заслуговує на увагу стаття В. П. Зубченка «Стандартизація термінології штучного інтелекту» (Зубченко, 2024), у якій автор надав рекомендації щодо добору українськомовних аналогів у царині генеративного штучного інтелекту.

5. Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Генеративний штучний інтелект є однією з найбільш динамічних та інноваційних сфер сучасних технологій, що швидко проникає в різні професійні галузі – від інформатики та інженерії до креативних індустрій.

Ефективність функціонування будь-якої фахової спільноти значною мірою залежить від точності та однозначності комунікації, яка, своєю чергою, ґрунтується на системній та усталеній термінології. Проте, у випадку генеративного ШІ, швидкість появи нових концептів та інструментів створює унікальні лінгвістичні виклики. Терміни виникають та еволюціонують надзвичайно швидко, і це знаходить своє відображення у специфічних дискурсивних особливостях їхнього використання у фаховій комунікації.

На відміну від медіадискурсу, де терміни можуть піддаватися семантичним трансформаціям задля спрощення чи метафоризації, фахова комунікація вимагає максимальної точності, об'єктивності та логічної послідовності. Однак навіть у цьому середовищі динаміка розвитку генеративного ШІ зумовлює особливі дискурсивні практики, що охоплюють інтенсивну інтертекстуальність, варіативність у ступені експліцитності та постійну потребу в роз'ясненнях.

У фаховому дискурсі використання термінології генеративного ШІ підпорядковується кільком ключовим принципам і має певні особливості.

Попри динамічність розвитку, основним критерієм залишається максимальна точність передачі змісту наукового поняття. Фахівці прагнуть використовувати терміни, що мають чітко визначену дефініцію в межах галузі, уникаючи полісемії.

Економія мовних засобів та мовленнєвих ресурсів є особливістю технічної термінології загалом і досліджуваної галузі зокрема. Характерною рисою є широке використання аббревіатур та акронімів (наприклад, *LLM* – large language model, *GAN* – generative adversarial network). Це забезпечує лаконічність передавання інформації та пришвидшує комунікацію між її обізнаними учасниками.

Ще однією особливістю використання термінології генеративного ШІ у фаховому дискурсі є високий рівень експліцитності. Автори фахових текстів, особливо на початкових етапах упровадження нових концептів, часто надають детальні дефініції, пояснення та приклади використання термінів. Це дає змогу уникнути непорозумінь і забезпечити єдине тлумачення того самого поняття.

Через домінуючу роль англійської мови в дослідженнях та розробленнях тож будемо українська фахова комунікація інтенсивно використовує запозичення та калькування. Терміни на кшталт *prompt* (prompt), *файн-тюнінг* (fine-tuning), *інференція* (inference) є усталеними й широко вживаними у фаховому середовищі поряд із кальками *глибоке навчання* (deep learning) або *велика мовна модель* (large language model).

У фахових текстах значна частина інформації є імпліцитною, оскільки учасники мають спільну базу знань. Тому на розуміння термінів часто

впливає контекст і належність до певної підспільноти (наприклад, дослідників архітектур, розробників конкретних моделей тощо).

У фаховій комунікації щодо генеративного ШІ помітні певні дискурсивні стратегії та тактики:

1. Посилання на прототипні моделі, оскільки часто для пояснення загальних концептів використовуються назви конкретних, відомих моделей (наприклад, «як у ChatGPT» або «за принципом DALL-E») як референту, що забезпечує швидке встановлення спільного розуміння.

2. У фаховому науковому дискурсі, як і в розмовному стилі, для пояснення складних абстракцій деякі автори використовують метафори (наприклад, «мозок» *нейронної мережі*, «навчання» *моделі*), але вони, як правило, одразу ж деталізуються, деконструюються або доповнюються точними науковими дефініціями. Тож можемо констатувати залучення метафоричних та аналогічних пояснень.

3. Фахова комунікація насичена покликаннями на попередні дослідження, фундаментальні статті (наприклад, «*Attention Is All You Need*» для трансформерів), «білі книги», що утворює щільну мережу знань і забезпечує наступність. Інтенсивна інтертекстуальність сприяє уникненню повторного пояснення базових концептів.

4. Нерідко виникають терміни, що поєднують наявні концепції з новими, специфічними застосуваннями. Так з'являються терміни-гібриди, наприклад, «*multimodal LLM*».

5. З огляду на новизну галузі, деякі терміни можуть бути предметом обговорення в професійному середовищі щодо їхньої точності, доцільності або варіантів перекладу. Це відображає процес формування та кристалізації терміносистеми. Так, у згаданому дослідженні В. П. Зубченка «Стандартизація термінології генеративного штучного інтелекту» (Зубченко, 2024) автор пропонує вживати такі українськомовні аналоги чужоземним термінам у царині генеративного штучного інтелекту: *трансформер* – *перетворювач*, *генеративний штучний інтелект* – *створювальний штучний інтелект*, *дипфейк-відео* – *глибоко підроблене відео*, *чат-бот* – *розмовний помічник* та ін.

Сприйняття термінології генеративного ШІ нерозривно пов'язане з процесами категоризації, за допомогою яких нові поняття вбудовуються в чинні когнітивні рамки або формують нові. Концепт «штучний інтелект» сам по собі є широкою категорією, яка тепер охоплює й підкатегорію «генеративний ШІ», що, своєю чергою, поділяється на «великі мовні моделі», «дифузійні моделі» тощо. Це вказує на системний характер досліджуваної терміносистеми.

У медіадискурсі та повсякденному спілкуванні часто спостерігається прояв прототипності. Для багатьох людей «ChatGPT» став прототипом «генеративного ШІ» або навіть «штучного інтелекту» загалом. Це спрощує розуміння, оскільки дає змогу оперувати конкретним, знайомим прикладом. Проте така прототипність може й обмежувати когнітивні моделі, не дозволяючи повністю усвідомити весь спектр технологій генеративного ШІ, їхню архітектуру та різноманітність застосувань. Наприклад, людина, яка взаємодіяла лише з текстовими генеративними моделями, може мати обмежене уявлення про генерацію зображень або аудіо.

Концептуальна метафора є потужним когнітивним інструментом, що уможливорює осмислення абстрактних і нових понять через більш конкретні та знайомі сфери. У термінології генеративного ШІ метафори відіграють ключову роль у її формуванні та сприйнятті, особливо для неспеціалістів. Метафори виконують важливі функції, а саме: спрощують складні концепції, роблять їх більш візуальними та інтуїтивно зрозумілими, а також можуть надавати емоційного забарвлення. Проте вони несуть і ризики: спотворення наукової сутності, формування міфів і розмивання чітких дефініцій, що ускладнює точне когнітивне представлення реальних можливостей та обмежень генеративного ШІ.

Серед основних метафор можна виділити такі:

1. Людина як машина / машина як людина – найпоширеніша метафора, що дає змогу антропоморфізувати ШІ. Терміни «мозок ШІ», «ШІ вчиться», «ШІ розуміє», «ШІ генерує», «галюцинації ШІ» надають абстрактним алгоритмічним процесам людських характеристик. Це сприяє інтуїтивному розумінню, але може призвести до хибних уявлень про наявність у ШІ свідомості, емоцій або когнітивних здібностей, подібних до людських.

2. Метафори типу «технологія як живий організм/система» запозичуються з біології та системних наук. До таких належать, наприклад, «нейронна мережа» (нагадує про нервові клітини), «еволюція» алгоритмів, «популяційне навчання». Ці метафори підкреслюють складність та адаптивність систем ШІ.

3. Метафори на кшталт «технологія як інструмент/помічник» фокусуються на утилітарному аспекті ШІ: «інструменти ШІ», «ШІ-помічник», «копілот». Вони підкреслюють функціональність і корисність технології для людини.

Аналіз джерел уможливив виявлення основних механізмів формування термінології генеративного ШІ в українській мові:

1. Запозичення (транслітерація/транскрипція) – найпоширеніший спосіб введення нових понять. Англійські терміни часто безпосередньо інтегруються в українську мову, іноді з невеликими адаптаціями.

Спостерігаються прямі запозичення: *промпт* (prompt), *файн-тюнінг* (fine-tuning), *ембедінг* (embedding), *токен* (token), *біт* (bit), *чат-бот* (chatbot), *нейрон* (neuron). Проблеми вживання таких термінів пов'язані з орфографією (кілька варіантів написання), граматичною адаптацією (відмінювання), збереженням оригінальної вимови (Зубченко, 2024).

2. Калькування та напівкалькування, які сприяють збереженню прозорості значення терміна та інтегрувати його в українську мовну систему. Прикладами повного калькування є такі лексичні одиниці: *глибоке навчання* (deep learning), *велика мовна модель* (large language model – хоча часто вживають і «LLM»), *навчання з підкріпленням* (reinforcement learning), *нейронна мережа* (neural network), *агент* (agent), *скрейпінг* (scraping). Напівкалькування трапляється рідше, воно передбачає частковий переклад, часткове запозичення. Наприклад, *штучний інтелект* (artificial intelligence) – «інтелект» залишається запозиченим (латинського походження), тоді як «штучний» перекладено; *хмарні обчислення* (cloud computing) – «обчислення» перекладено, а «хмарні» є калькованим прикметником від англ. *cloud*, тобто часткове запозичення образу; *інтерфейс користувача* (user interface) – «інтерфейс» запозичено, а «користувача» перекладено, тобто калькується структура.

3. Власне українське словотворення (афіксація, осново- та словоскладання, аббревіація):

- афіксація: *генерувати* – *генеративний*, *моделювати* – *моделювання*.
- осново-, словоскладання: *промпт-інженерія*, *самонавчання*.
- аббревіація: аббревіатура *ШІ* (від «штучний інтелект»), яка успішно конкурує з англійською *AI*. Термін «*large language model*» часто позначають аббревіатурою *LLM* без української аббревіатури *ВММ*, що свідчить про домінування англійського скорочення.

4. Семантична деривація: відомі українські слова набувають нового, спеціалізованого значення в контексті генеративного ШІ. Наприклад, *модель* (як математична структура), *мережа* (як архітектура зв'язків), *архітектура* (як структура ШІ-системи), *вихід* (як результат генерації).

5. Вживання усталених словосполучень як єдиних термінних одиниць (наприклад, «*обробка природної мови*»).

Використання термінології генеративного ШІ у фаховій комунікації стикається з кількома значними викликами, серед яких вбачаємо такі:

1. Швидкість оновлення та розширення знань. Постійна поява нових моделей, архітектур і методів вимагає від фахівців безперервного навчання та швидкого засвоєння нових термінів та їхніх дефініцій.

2. Незважаючи на динаміку, існує постійна потреба у прагненні до уніфікації термінології, щоб уникнути хаосу й непорозумінь.

3. Адаптація комунікації до різних рівнів фахівців. Усередині спільноти існують різні підгрупи (розробники, науковці, інженери, менеджери), кожна з яких може мати свою специфічну термінологічну варіативність або потребу в різному ступені експліцитності.

4. Важливість розроблення офіційних глосаріїв, термінологічних баз даних і стандартів, що сприятимуть уніфікації та покращенню якості фахової комунікації.

6. Висновки і окреслення напрямів подальших досліджень

Отже, представлене дослідження дало підстави дійти таких висновків:

1. Терміносистема генеративного штучного інтелекту дуже динамічна, вона швидко еволюціонує відповідно до науково-технічного прогресу в галузі.

2. У фаховій комунікації використання термінології ГШІ відповідає вимогам максимальної точності, об'єктивності та економії мовних засобів, що виявляється в широкому використанні аббревіатур і високому рівні експліцитності.

3. Фаховий дискурс ГШІ демонструє інтенсивну інтертекстуальність та імпліцитність, зумовлену спільною базою знань учасників комунікації.

4. Сприйняття термінології ГШІ нерозривно пов'язане з процесами категоризації, де нові концепти вбудовуються в наявні когнітивні рамки або створюють нові підкатегорії.

5. Терміновживання нерідко ґрунтоване на явищі прототипності, що спрощує розуміння, але може обмежувати когнітивні моделі.

6. Концептуальна метафора відіграє визначальну роль у формуванні та сприйнятті термінології, спрощуючи складні концепції, але потребує точної наукової дефініції для уникнення спотворень.

Автори констатують, що існує нагальна потреба в уніфікації та стандартизації термінів, а також у розробленні офіційних глосаріїв і термінних баз даних для покращення якості фахової комунікації.

Література

1. Баган Мирослава 2015. Нові тенденції у формуванні сучасної синтаксичної термінології. *Науковий вісник кафедри Юнеско Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія* 31: с. 9–13.
2. Баган Мирослава 2019. Співвідношення синтетизму й аналітизму в сучасній українській лінгвістичній термінології. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія* 22/1: с. 100–108.
3. Вакуленко Максим 2010. Проблеми сучасної стандартизації української латиниці. *Мова і культура* 13: с. 284–292.

4. Велика Ольга 2009. Проблема синонімії в англійській маркетинговій термінології та переклад термінів-синонімів українською мовою. *Studia Linguistica* 2: с. 91–96.
5. Волкова Ірина 2002. *Лексико-семантична характеристика сучасної української фізичної термінології (на матеріалі спеціалізованих видань 90-х рр. XX ст.): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Харків: Харківський нац. ун-т імені В. Н. Каразіна.
6. Голуб Олександр 2024. Хімічна наукова термінологія та державні стандарти на терміни й означення. In: *Проблеми української термінології: збірник наукових праць учасників XVIII науково-практичної конференції СловоСвіт 2024*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, с. 74–77.
7. Гордієнко Олена 2018. *Термінологічна лексикографія у формуванні глобального наукового простору галузі медицини (на матеріалі англomовних медичних словників): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук*. Запоріжжя: Запорізький національний університет.
8. Заоборна Марія 2024. Термін крапка під радикалом питомого й запозиченого в термінологійній системі української пунктуації. In: *Проблеми української термінології: збірник наукових праць учасників XVIII науково-практичної конференції СловоСвіт 2024*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, с. 120–125.
9. Зубченко Володимир 2024. Стандартизація термінології штучного інтелекту. In: *Проблеми української термінології: збірник наукових праць учасників XVIII науково-практичної конференції СловоСвіт 2024*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, с. 78–80.
10. Іващенко Вікторія 2014. Основні напрями досліджень у термінознавстві кінця XX – початку XXI ст. *Вісник університету «Львівська політехніка»* 791: с. 22–26.
11. Кияк Тарас 1989. *Лінгвістичні аспекти термінознавства*. Київ: УМК ВО.
12. Кочерга Ольга 2024. Термінотворення та терміновжиток: норма і реальність. In: *Проблеми української термінології: збірник наукових праць учасників XVIII науково-практичної конференції СловоСвіт 2024*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, с. 25–29.
13. Кухарчишин Марія 2021. *Семантична деривація в українській біологічній термінології: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.
14. Ментинська Ірина 2024. *Українська комп'ютерна термінологія: формування, системна організація, вектори розвитку: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка».
15. Олійник Наталія 2024. Гармонізація термінів національних стандартів: виклики та перспективи. In: *Проблеми української термінології: збірник наукових праць учасників XVIII науково-практичної конференції СловоСвіт 2024*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, с. 43–47.

16. Панько Таміла – Кочан Ірина – Мацюк Галина 1994. *Українське термінознавство*. Львів: Світ.
17. Петрова Тетяна 2024. *Українська термінографічна критика: історія, теорія, практика: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук*. Вінниця: Донецький національний університет імені Василя Стуса.
18. Радомська Людмила 2016. *Семантичні відношення в термінологічних іменниках-юкстапозитах: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Вінниця: Донецький національний університет імені Василя Стуса.
19. Сліпечка Віра 2008. *Англомовна термінологія штучного інтелекту у контексті інших терміносистем (досвід лінгвостатистичного аналізу): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Київ: Київський національний лінгвістичний університет.
20. Тур Оксана 2008а. *Українська термінологія землеустрою та кадастру: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Київ: Інститут української мови НАН України.
21. Тур Оксана 2008б. Польова структура сучасної української терміносистеми землеустрою та кадастру. *Наукові праці. Серія: Філологія* 92: с. 68–72.
22. Тур Оксана 2017. Уніфікація документознавчої термінології: принципи та функції. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія* 1: с. 37–41.
23. Тур Оксана – Шабуніна Вікторія 2023. Методологічний інструментарій сучасних термінологічних досліджень. *Закарпатські філологічні студії* 28/2: с. 42–47. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.2.7>
24. Тур Оксана – Шабуніна Вікторія 2024. Українська вузькоспеціальна термінологія як історично сформована система термінів (XI – початок XX століття). In: *Modern science prospects, innovations and technologies: Scientific monograph. Part 2*. Riga: Baltija Publishing, с. 219–249.
25. Тур Оксана – Шабуніна Вікторія 2025. Тенденції, виклики та перспективи епохи штучного інтелекту. In: *Культура, інформація, комунікація: міждисциплінарний діалог: матеріали Всеукр. наук. конф. з міжн. участю (Київ, 10 квітня 2025 р.)*. Київ: НАКККиМ, с. 20–23.
26. Удовіченко Лілія 2024. *Поліційна термінологія: становлення, структура, функціонування: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
27. Харчук Лілія 2017. *Формування та системна організація української електроенергетичної терміносистеми: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.
28. Шаблій Олена 2002. *Міжмовна термінологічна омонімія як проблема термінографії і перекладу (на матеріалі німецької та української юридичних терміносистем): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня*

- кандидата філологічних наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
29. Boulanger, Jean-Claude 1981. Une lecture socio-culturelle de la terminologie. *Cahiers de linguistique sociale* 8: pp. 13–30.
30. Cabré Castellví, Maria 2003. Theories of terminology: their description, prescription and explanation. *Terminology* 9/2: pp. 163–199. <https://doi.org/10.1075/term.9.2.03cab>
31. Drouin, Patrik – Francoeur, Aline – Humbley, John – Picton, Aurelie eds. 2017. *Multiple Perspectives on Terminological Variation*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tlrp.18>
32. Faber, Pamela 2009. The Cognitive Shift in Terminology and Specialized Translation. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación* 1: pp. 107–134. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.5>
33. Felber, Helmut 2002. *Terminology Manual*. Paris: UNESCO – Infoterm.

References

1. Bahan, Myroslava 2015. Novi tendentsii u formuvanni suchasnoi syntaksychnoi terminolohii [New trends in the formation of modern syntactic terminology]. *Naukovyi visnyk kafedry Yunesko Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Serii Filolohiia. Pedahohika. Psykholohiia* 31: s. 9–13. (In Ukrainian)
2. Bahan, Myroslava 2019. Spivvidnoshennia syntetyzmu y analyzyzmu v suchasni ukrainskii linhvistychnii terminolohii [The relationship between syntheticism and analyticism in modern Ukrainian linguistic terminology]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Serii Filolohiia* 22/1: s. 100–108. (In Ukrainian)
3. Vakulenko, Maksym 2010. Problemy suchasnoi standartyzatsii ukrainskoi latynysli [Problems of modern standardisation of the Ukrainian Latin alphabet]. *Mova i kultura* 13: s. 284–292. (In Ukrainian)
4. Velyka, Olha 2009. Problema sinonimii v anhliiskii marketynhovii terminolohii ta pereklad terminiv-synonimiv ukrainskoiu movoiu [The problem of synonymy in English marketing terminology and the translation of synonymous terms into Ukrainian]. *Studia Linguistica* 2: s. 91–96. (In Ukrainian)
5. Volkova, Iryna 2002. *Leksyko-semantychna kharakterystyka suchasnoi ukrainskoi fizychnoi terminolohii (na materialy spetsializovanykh vydan 90-kh rr. XX st.): avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Lexical and semantic characteristics of modern Ukrainian physical terminology (based on materials from specialised publications of the 1990s): abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences]. Kharkiv: Kharkivskiy nats. un-t imeni V. N. Karazina. (In Ukrainian)
6. Holub, Oleksandr 2024. Khimichna naukova terminolohiia ta derzhavni standarty na terminy y oznachennia [Chemical scientific terminology and state standards for terms and definitions]. In: *Problemy ukrainskoi terminolohii: zbirnyk naukovykh prats uchasnykiv XVIII naukovo-praktychnoi konferentsii SlovoSvit 2024*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky, s. 74–77. (In Ukrainian)

7. Hordiienko, Olena 2018. *Terminolohichna leksykohrafiia u formuvanni hlobalnoho naukovoho prostoru haluzi medytsyny (na materialі anhlomovnykh medychnykh slovnykiv): avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filolohichnykh nauk* [Terminological lexicography in the formation of the global scientific space of the medical field (based on materials from English medical dictionaries): abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Philological Sciences]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet. (In Ukrainian)
8. Zaoborna, Mariia 2024. Termin kropka pid radykalom pytomoho y zapozychenoho v terminolohiinii systemi ukrainskoi punktuatsii [The term *dot* under the radical of a specific and borrowed word in the terminological system of Ukrainian punctuation]. In: *Problemy ukrainskoi terminolohii: zbirnyk naukovykh prats uchasnykiv XVIII naukovo-praktychnoi konferentsii SlovoSvit 2024*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, s. 120–125. (In Ukrainian)
9. Zubchenko, Volodymyr 2024. Standartyzatsiia terminolohii shtuchnoho intelektu [Standardisation of artificial intelligence terminology]. In: *Problemy ukrainskoi terminolohii: zbirnyk naukovykh prats uchasnykiv XVIII naukovo-praktychnoi konferentsii SlovoSvit 2024*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, s. 78–80. (In Ukrainian)
10. Ivashchenko, Viktoriia 2014. Osnovni napriamy doslidzhen u terminoznavstvi kintsia XX – pochatku XXI st [Main areas of research in terminology of the late XX – early XXI centuries]. *Visnyk universytetu «Lvivska politekhnika»* 791: s. 22–26. (In Ukrainian)
11. Kyiak Taras, 1989. *Linhvistychni aspekty terminoznavstva* [Linguistic aspects of terminology]. Kyiv: UMK VO. (In Ukrainian)
12. Kocherha, Olha 2024. Terminotvorennia ta terminovzhytok: norma i realnist [Term formation and term usage: norm and reality]. In: *Problemy ukrainskoi terminolohii: zbirnyk naukovykh prats uchasnykiv XVIII naukovo-praktychnoi konferentsii SlovoSvit 2024*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, s. 25–29. (In Ukrainian)
13. Kukharchyshyn, Mariia 2021. *Semantychna deryvatsiia v ukrainskii biolohichnii terminolohii: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Semantic derivation in Ukrainian biological terminology: abstract of dissertation for obtaining a scientific degree of Candidate of Philological Sciences]. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. (In Ukrainian)
14. Mentynska, Iryna 2024. *Ukrainska kompiuterna terminolohiia: formuvannia, systemna orhanizatsiia, vektory rozvytku: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofii* [Ukrainian computer terminology: formation, system organisation, development vectors: abstract of a dissertation for the award of a scientific degree of Doctor of Philosophy]. Lviv: Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika». (In Ukrainian)
15. Oliinyk, Nataliia 2024. Harmonizatsiia terminiv natsionalnykh standartiv: vyklyky ta perspektyvy [Harmonisation of national standard terms: challenges and prospects]. In: *Problemy ukrainskoi terminolohii: zbirnyk naukovykh prats*

- uchasnykiv XVIII naukovo-praktychnoi konferentsii SlovoSvit 2024*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, s. 43–47. (In Ukrainian)
16. Panko, Tamila – Kochan, Iryna – Matsiuk, Halyna 1994. *Ukrainske terminoznavstvo* [Ukrainian terminology]. Lviv: Svit. (In Ukrainian)
17. Petrova, Tetiana 2024. *Ukrainska terminohrafichna krytyka: istoriia, teoriia, praktyka: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filolohichnykh nauk* [Ukrainian terminographic criticism: history, theory, practice: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philological Sciences]. Vinnytsia: Donetskyyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stusa. (In Ukrainian)
18. Radomska, Liudmyla 2016. *Semantychni vidnoshennia v terminolohichnykh imennyakh-yukstapozytakh: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Semantic relations in terminological nouns-juxtaposites: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences]. Vinnytsia: Donetskyyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stusa. (In Ukrainian)
19. Slipetska, Vira 2008. *Anhlomovna terminolohiia shtuchnoho intelektu u konteksti inshykh terminosystem (dosvid linhvostatystychnoho analizu): avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [English-language terminology of artificial intelligence in the context of other terminological systems (experience of linguostatistical analysis): abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences]. Kyiv: Kyivskyyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet. (In Ukrainian)
20. Tur, Oksana 2008a. *Ukrainska terminolohiia zemleustroi ta kadastru: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Ukrainian terminology of land management and cadastre: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences]. Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NAN Ukrainy. (In Ukrainian)
21. Tur, Oksana 2008b. Polova struktura suchasnoi ukrainskoi terminosystemy zemleustroi ta kadastru [The field structure of the modern Ukrainian term system of land management and cadastre]. *Naukovi pratsi. Seriia: Filolohiia* 92: s. 68–72. (In Ukrainian)
22. Tur, Oksana 2017. Unifikatsiia dokumentoznavchoi terminolohii: pryntsypy ta funktsii [Unification of document science terminology: principles and functions]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia* 1: s. 37–41. (In Ukrainian)
23. Tur, Oksana – Shabunina, Viktoriia 2023. Metodolohichni instrumentarii suchasnykh terminolohichnykh doslidzhen [Methodological means for modern terminological studies]. *Zakarpatski filolohichni studii* 28/2: s. 42–47. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.2.7> (In Ukrainian)
24. Tur, Oksana – Shabunina, Viktoriia 2024. *Ukrainska vuzkospetsialna terminolohiia yak istorychno sformovana systema terminiv (XI – pochatok XX stolittia)* [Ukrainian highly specialised terminology as a historically formed system of terms (XI – early XX century)]. In: *Modern science prospects, innovations and technologies: Scientific monograph. Part 2*. Riga: Baltija Publishing, s. 219–249. (In Ukrainian)

25. Tur, Oksana – Shabunina, Viktoriia 2025. Tendentsii, vyklyky ta perspektyvy epokhy shtuchnoho intelektu [Trends, challenges and prospects of the era of artificial intelligence]. In: *Kultura, informatsiia, komunikatsiia: mizhdystsyplinarnyi dialoh: materialy Vseukr. nauk. konf. z mizhn. uchastiu (Kyiv, 10 kvitnia 2025 r.)*. Kyiv: NAKKKiM, s. 20–23. (In Ukrainian)
26. Udovichenko, Liliia 2024. *Politsiina terminolohiia: stanovlennia, struktura, funktsiiuvannia: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia doktora filosofii* [Police terminology: formation, structure, functioning: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philosophy]. Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. (In Ukrainian)
27. Kharchuk, Liliia 2017. *Formuvannia ta systemna orhanizatsiia ukrainskoi elektroenerhetychnoi terminosystemy: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Formation and systemic organisation of the Ukrainian electric power term system: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences]. Lviv: Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. (In Ukrainian)
28. Shablii, Olena 2002. *Mizhmovna terminolohichna omonimiia yak problema terminohrafii i perekladu (na materialy nimetskoi ta ukrainskoi yurydychnykh terminosystem): avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Interlingual terminological homonymy as a problem of terminology and translation (based on the material of German and Ukrainian legal terminological systems): abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences]. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (In Ukrainian)
29. Boulanger, Jean-Claude 1981. Une lecture socio-culturelle de la terminologie [A socio-cultural lecture of terminology]. *Cahiers de linguistique sociale* 8: pp. 13–30. (In French)
30. Cabré Castellví, Maria 2003. Theories of terminology: their description, prescription and explanation. *Terminology* 9/2: pp. 163–199. <https://doi.org/10.1075/term.9.2.03cab>
31. Drouin, Patrik – Francoeur, Aline – Humbley, John – Picton, Aurelie eds. 2017. *Multiple Perspectives on Terminological Variation*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tlrp.18>
32. Faber, Pamela 2009. The Cognitive Shift in Terminology and Specialized Translation. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación* 1: pp. 107–134. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.5>
33. Felber, Helmut 2002. *Terminology Manual*. Paris: UNESCO – Infoterm.

Дискурсивні особливості використання термінології генеративного штучного інтелекту у фаховій комунікації: аналіз тенденцій та перспектив

Тур Оксана, доктор наук із соціальних комунікацій, професор. Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, кафедра гуманітарних наук, культури і мистецтва, професор. oktur@ukr.net, ORCID: 0000-0002-8094-687X.

Шабуніна Вікторія, кандидат філологічних наук, доцент. Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, кафедра гуманітарних наук, культури і мистецтва, доцент. shabuninaviktoria@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7957-3378.

Саранча Віктор, кандидат історичних наук, доцент. Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, кафедра гуманітарних наук, культури і мистецтва, доцент. visar73@ukr.net, ORCID: 0000-0001-9435-0615.

Актуальність дослідження зумовлена безпрецедентною швидкістю науково-технічного прогресу та повсюдним упровадженням генеративного штучного інтелекту (ГШІ). Динамічна поява нових концептів ГШІ вимагає системного лінгвістичного осмислення та нормалізації термінології для забезпечення ефективності фахової комунікації. Метою статті є ґрунтовне дослідження дискурсивних особливостей використання термінології ГШІ у фаховій комунікації, аналіз когнітивних аспектів сприйняття та категоризації, а також виокремлення тенденцій впливу ГШІ на формування нової лексики в сучасній українській мові. Новизна дослідження полягає в комплексному аналізі динаміки формування терміносистеми ГШІ в контексті української фахової комунікації, а також виявленні специфічних когнітивних механізмів і дискурсивних практик функціонування термінів. Дослідження базовано на сучасних методологічних підходах із застосуванням дескриптивного, функціонального, когнітивного й дисциплінарного аналізу. З метою визначення ролі метафор та механізмів термінотворення використано дискурсивний, концептуальний, когнітивний і словотвірний аналізи. Проаналізувавши сучасні термінологічні дослідження українських і зарубіжних учених-термінологів, автори виявили основні механізми формування термінології генеративного штучного інтелекту в українській мові, зокрема, запозичення, калькування та власне українське словотворення. Досліджено вплив цих процесів на формування терміносистеми ГШІ, що дозволило визначити їхні особливості та виклики. Окреслено конкретні шляхи творення термінів і підтверджено нагальну потребу в уніфікації та стандартизації термінів цієї галузі. Автори дійшли висновку, що терміносистема генеративного штучного інтелекту є надзвичайно динамічною. Наголошено, що фаховий дискурс ГШІ характеризується високою точністю, об'єктивністю, економією мовних засобів та інтенсивною інтертекстуальністю. Виявлено явища прототипності та концептуальної метафори, які спрощують розуміння, але вимагають точної наукової дефініції. Перспективи подальших досліджень передбачають нагальну потребу в уніфікації та стандартизації термінів ГШІ, а також у розробленні офіційних глосаріїв, термінологічних баз даних і стандартів для покращення якості фахової комунікації.

Ключові слова: *термінологія, генеративний штучний інтелект, аналіз, уніфікація, стандартизація, термінотворення, фахова комунікація.*

Discursive features of using the terminology of generative artificial intelligence in professional communication: analysis of trends and prospects

Oksana Tur, doctor of sciences in social communications, professor. Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Department of Humanities, Culture and Art, professor. oktur@ukr.net, ORCID: 0000-0002-8094-687X.

Viktoriia Shabunina, candidate of philology, associate professor. Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Department of Humanities, Culture and Art, associate professor. shabuninaviktoria@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7957-3378.

Viktor Sarancha, candidate of historical sciences, associate professor. Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Department of Humanities, Culture and Art, associate professor. visar73@ukr.net, ORCID: 0000-0001-9435-0615.

The relevance of the study is driven by the unprecedented pace of scientific and technological progress and the widespread implementation of generative artificial intelligence (GAI). The dynamic emergence of new GAI-related concepts necessitates a systematic linguistic interpretation and the normalisation of terminology to ensure effective professional communication. The aim of the article is to conduct an in-depth investigation of the discursive features of GAI terminology usage in professional discourse, analyse the cognitive aspects of its perception and categorisation, and identify trends in the influence of GAI on the formation of new vocabulary in contemporary Ukrainian. The novelty of the research lies in the comprehensive analysis of the dynamics of GAI terminological system development within the context of Ukrainian professional communication, as well as in the identification of specific cognitive mechanisms and discursive practices related to the functioning of terms. The study is grounded in modern methodological approaches, including descriptive, functional, cognitive, and disciplinary analyses. In order to determine the role of metaphors and mechanisms of term formation, discursive, conceptual, cognitive, and word-formation analyses were applied. By analysing contemporary terminological research conducted by Ukrainian and international scholars, the authors identified the primary mechanisms of GAI terminology formation in the Ukrainian language, including borrowing, calquing, and native word formation. The impact of these processes on the development of the GAI terminological system was examined in detail, enabling the identification of their specific features and challenges. The study outlines concrete pathways for term creation and confirms the urgent need for the unification and standardisation of terminology in this area. The authors conclude that the terminological system of generative artificial intelligence is highly dynamic. It is emphasised that GAI professional discourse is characterised by high precision, objectivity, linguistic economy, and intertextuality. Phenomena of prototypicality and conceptual metaphor were identified, which facilitate understanding but require precise scientific definition. The prospects for further research include the pressing need for the unification and standardisation of GAI terminology, as well as the development of official glossaries, terminological databases, and standards aimed at improving the quality of professional communication.

Keywords: *terminology, generative artificial intelligence, analysis, unification, standardisation, terminology derivation, professional communication.*

A generatív mesterséges intelligencia terminológiájának használata a szakmai kommunikációban: trendek és kilátások elemzése

Tur Okszana, a társadalmi kommunikáció tudományának doktora, professzor. Kremencsuki Mihajlo Osztrohadszkij Nemzeti Egyetem, Bölcsészettudományi, Kulturális és Művészeti Tanszék, professzor. oktur@ukr.net, ORCID: 0000-0002-8094-687X.

Shabunina Viktória, a filológiai tudományok kandidátusa, docens. Kremencsuki Mihajlo Osztrohadszkij Nemzeti Egyetem, Bölcsészettudományi, Kulturális és Művészeti Tanszék, docens. shabuninaviktoria@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7957-3378.

Sarancha Viktor, a történettudományok kandidátusa, docens. Kremencsuki Mihajlo Osztrohadszkij Nemzeti Egyetem, Bölcsészettudományi, Kulturális és Művészeti Tanszék, docens. visar73@ukr.net, ORCID: 0000-0001-9435-0615.

A kutatás aktualitását a tudományos és technológiai fejlődés példátlan gyorsasága és a generatív mesterséges intelligencia (GMI) széles körű elterjedése szolgáltatja. A GMI-hez kapcsolódó új fogalmak dinamikus megjelenése szükségessé teszi a terminológiájának szisztematikus nyelvészeti értelmezését és normalizálását a hatékony szakmai kommunikáció érdekében. A tanulmány célja a GMI-terminológia szakmai diskurzusban való használata diszkurzív sajátosságainak mélyreható vizsgálata, a fogalmi kategorizáció kognitív aspektusainak elemzése, valamint a GMI a kortárs ukrán nyelv új szókincsének kialakítására gyakorolt hatásának feltárása. A kutatás újdonsága abban rejlik, hogy átfogóan elemzi a GMI terminológiai rendszerének dinamikus fejlődését az ukrán szakmai kommunikáció kontextusában, valamint azonosítja a terminusok működéséhez kapcsolódó specifikus kognitív mechanizmusokat és diszkurzív gyakorlatokat. A vizsgálat modern módszertani megközelítésekre épül, többek között leíró, funkcionális, kognitív és diszciplináris elemzésre. Az ukrán és nemzetközi kutatók terminológiai munkáinak elemzése alapján a szerzők azonosították a GMI-terminológia kialakításának elsődleges mechanizmusait az ukrán nyelvben, ideértve a szókölcsonzést, a tükröfordítást és a belső szóalkotást. E folyamatoknak a GMI terminológiai rendszer fejlődésére gyakorolt hatását részletesen megvizsgálták, lehetővé téve azok sajátosságainak és kihívásainak feltárását. A tanulmány konkrét utakat vázol fel az új terminusok létrehozására, és megerősíti a terminológia egységesítésének és szabványosításának sürgető szükségességét ezen a területen. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a generatív mesterséges intelligencia terminológiai rendszere rendkívül dinamikus. Hangsúlyozzák, hogy a GMI szakmai diskurzusát a nagyfokú precizitás, objektivitás, nyelvi gazdaságosság és intertextualitás jellemzi. Azonosították a prototipikusság és a konceptuális metafora jelenségeit, amelyek elősegítik a megértést, ugyanakkor pontos tudományos meghatározást igényelnek. A további kutatások kilátásai között szerepel a GMI-terminológia egységesítésének és szabványosításának sürgető szükségessége, valamint hivatalos szójegyzékek, terminológiai adatbázisok és szabványok kidolgozása a szakmai kommunikáció minőségének javítása érdekében.

Kulcsszavak: terminológia, generatív mesterséges intelligencia, elemzés, egységesítés, szabványosítás, terminológiaalkotás, szakmai kommunikáció.

Natalia Nesterenko, Kateryna Lysenko, Anzhela Hordieieva

New approaches to teaching and marking pronunciation while teaching English: prosody, multimodality and technologies

1. The relevance of the problem

Effective teaching and accurate assessment of pronunciation remain among the most challenging aspects of learning a second language, despite the fact that it is an essential component of linguistic proficiency. Conventional teaching methods have had a significant influence on the current approach to teaching phonetics. According to Anderson-Hsieh (1989), the focus on language study gradually changed during the 20th century. This change can be described as a move away from active articulation in audiolingual approaches and toward almost complete disregard in the early stages of the communicative approach. The focus on grammar, spontaneous speech, and the reduction of phonetic correction led to the marginalisation of pronunciation, which negatively impacted language intelligibility.

The goals of pronunciation instruction were re-examined by Morley (1991), who claimed that improving intelligibility, comprehensibility, and interpretability – rather than achieving “native” pronunciation – should be the main goal. This approach shows that even with an accent, the speaker can communicate effectively in a variety of settings. The importance of pronunciation as a basic component of communicative competence is receiving renewed attention in current scientific and methodological discussions. Prosody, intonation, rhythm, and the emotional expressiveness of speech are all closely related to this idea (Morley, 1991; Bradford, 1992; Wennerstrom, 2000).

Recent research has highlighted the need to reconsider the role of phonetics within foreign language curricula. Scholars emphasise that insufficient attention to pronunciation training can undermine students’ linguistic confidence and

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 158–172.

hinder the development of communicative competence (Derwing–Munro, 2005; Couper, 2017). Studies on pronunciation pedagogy further demonstrate that structured articulation and prosody-focused practice contribute to clearer and more confident speech (Celce-Murcia–Brinton–Goodwin, 2010; Saito, 2012). For instance, classroom techniques such as tongue-twister exercises, rhythmic drills, and contextualised phonetic tasks have been found effective for improving learners' articulation, intonation, and rhythm (Saito–Lyster, 2012; Foote–McDonough, 2017). Such integrated approaches help restore phonetics to its rightful place within communicative language teaching.

This paper is primarily a conceptual and analytical study. It synthesises secondary sources and integrates selected empirical findings from the authors' previous studies on phonetic interference and prosody (e.g., Lysenko–Nesterenko, 2022; 2024).

2. Analysis of the latest research and publications

Contemporary research in the domain of pronunciation instruction encompasses a broad spectrum of dimensions, ranging from the linguistic mechanisms of sound perception and articulation to pedagogical methodologies and digital tools employed for the training of prosodic elements. This paper focuses on the understanding of pronunciation as a supra-segmental phenomenon, which incorporates intonation, rhythm, tempo, phrasal melody and other components of the speech stream that directly impact communicative effectiveness (Bradford, 1992; Wennerstrom, 2000).

A notable absence in Ukrainian pedagogical practice is the provision of specialised courses on practical English phonetics within the curricula of non-language faculties. The present study is an investigation into the phonetic aspects of language, as conducted by Lysenko and Nesterenko (2024). The authors examined the challenges posed by interlanguage interference, with a focus on the transfer of articulation and intonation patterns from the native language to English speech. This transfer can impede the achievement of comprehensibility in the target language. The authors posit that systematic attention to intonation patterns and phrasal structure has the potential to significantly reduce the incidence of communication failures and contribute to the development of students' speech confidence.

Intonation, as a factor of speech fluency, also plays an important role in Wennerstrom's (2000) research, which proves its role in creating a coherent speech flow. As Bradford (1992) emphasises, intonation structures must be contextualised in the learning process. They should not be considered as isolated models, but as part of natural discourse.

These guidelines are also taken into account in the latest multimodal approaches. Baldry and Thibault (2006) have noted that multimodal transcription facilitates the visualisation of tempo, stress, pauses, tonal changes and other prosodic characteristics of speech. The implementation of these methodologies within educational settings facilitates enhanced organisational structures of the learning process, thereby ensuring its adaptation to the requirements of distinct learner demographics.

Innovative multimodal and automated tools have been shown to create the prerequisites for improving the quality of pronunciation training. Their integration into the educational process has been demonstrated to facilitate the overcoming of the limitations of traditional classroom teaching, promote personalisation, increase student motivation and provide objective assessment parameters, a factor which is especially important in distance or blended learning.

For instance, in blended pronunciation courses for non-language majors, teachers have encouraged students to focus on rhythm and pausing in tongue twisters rather than correcting every segmental deviation. Similarly, using intonation subtitles in short video clips has helped students perceive shifts in pitch more clearly, while automatic speech recognition tools provide real-time feedback on intelligibility. These classroom practices demonstrate how the model of functional intelligibility can be operationalised in practical settings.

Several researchers converge on the idea that visual support and multimodal input enhance learners' acquisition of prosody. Hardison (2004) demonstrated long-term benefits of computer-assisted prosody training, while Spaai & Hermes (1993) and Stibbard (1996) showed that intonation contours visualisation helps students identify melodic patterns more easily. Similarly, Lambacher (1996) and Massaro (2006a) developed animated tutors and visual displays of articulation, which strengthen learners' perception through both auditory and visual channels. Taken together, these findings underline the pedagogical potential of integrating multimodal tools into pronunciation teaching.

The automated detection of pronunciation errors also has considerable potential. Truong, Neri and Cucchiaroni (2004, 2005) describe acoustic-phonetic algorithms that detect typical errors made by L2 speakers and provide students with accurate and timely feedback. A comparable approach is demonstrated by Nouza (1999), who combines audio and visual channels of speech analysis to enhance the learning effect.

As demonstrated by the trends in pronunciation teaching methods, there is a gradual transition underway towards a more comprehensive, functional and technologically adapted vision of this aspect of language education. The primary directions of contemporary methods are the updating of educational content, the

introduction of multimodal tools and the study of prosodic models as key components of comprehensibility.

The purpose of this article is to facilitate a comprehensive understanding of current issues and the latest approaches to teaching and assessing second language pronunciation in the context of digital transformation of education, distance and blended learning, and interdisciplinary pedagogical dialogue. The present study seeks to integrate linguistic, pedagogical and technological perspectives on pronunciation competence development as a fundamental component of general language training.

The following aspects are of particular significance:

- the role of prosodic components (intonation, rhythm, pausing, phrasal stress) in achieving comprehension;
- challenges in teaching pronunciation at non-linguistic faculties;
- experience of Ukrainian and international educational practices;
- the potential of digital and multimodal tools (visualisation, automatic error recognition, animated tutors) to improve the effectiveness of pronunciation teaching;
- the need to reconsider the goals of pronunciation teaching in accordance with modern communicative paradigms.

Thus, the article aims not only to outline the existing difficulties, but also to propose a conceptual framework for the development of updated software, methodological and instrumental solutions in the field of teaching the phonetics of English as a foreign language.

3. A synopsis of the primary research material

The contemporary approach to the instruction of pronunciation in the context of foreign language education is increasingly oriented towards supra-segmental characteristics of speech that are imperative for achieving comprehension. Intonation, rhythm, pausing and phrasal stress collectively constitute a functional prosodic framework that is critical for effective communication.

In the context of the digital transformation of the educational process, the teaching of phonetics is no longer confined to the auditory channel of perception. Multimodality, defined as a combination of verbal, visual, auditory and kinetic components, has been shown to facilitate the development of pronunciation competence. Ackerley and Coccetta (2007) posit that the integration of multimodal materials in online English courses has the potential to activate students' phonetic attention and to provide flexibility in approaches to different learning styles.

The multimodal transcription technique (Baldry–Thibault, 2006) is a significant theoretical and practical tool. It facilitates the recording and analysis of the interaction of various prosodic, verbal and non-verbal elements in speech.

The efficacy of such techniques is especially pronounced in the context of authentic materials, such as films, television programmes and interviews, where prosodic elements interact with kinetics, facial expressions, rhythm and pauses.

As Wennerstrom (2000) asserts, intonation exerts a substantial influence on the perception of fluency and logic. As posited by Bradford (1992) in his seminal work, it is imperative to study intonation structures in a contextualised manner, through authentic dialogues and thematic tasks. Such approaches facilitate students' comprehension of the functional load of intonation as a means of expressing attitudes, emotions, and actualising meaning.

The issue of interlanguage interference in the phonetic aspect merits particular consideration. Lysenko and Nesterenko (2022) conducted a detailed analysis of the impact of native language background articulation schemes on the acquisition of rhythmic and intonational structures in English. The researchers employed the material from practical classes to demonstrate that the introduction of special exercises focused on prosody, incorporating control of pauses, tempo, and pitch, not only reduced the incidence of phonetic inaccuracies but also augmented student language confidence.

Intonation, rhythm, tempo and pauses have a direct impact on the perception of speech by both foreign and native-speaker listeners. As demonstrated in the studies conducted by Chun (2002) and Derwing & Munro (2001), it is the suprasegmental characteristics that frequently determine the comprehensibility of a message to a greater extent than the accuracy of the sounds.

The aforementioned intonation contour marking system, proposed by Beckman and Elam (1997), is employed as a tool for both the analysis and teaching of intonation, thereby enabling students to mark peaks, tone drops and phrase boundaries.

A methodology that has been proven effective in this context is multimodal transcription. Baldry and Thibault (2006) propose a theoretical framework for analysing speech as a multimodal code, comprising visual, auditory and textual elements. This approach facilitates a more profound interpretation of the communicative situation. The utilisation of annotations, manifesting as graphical lines, colour segments, or wave spectrograms, enables students to establish a correlation between intonation alterations and the physical characteristics of speech.

Another powerful resource is computer simulators that facilitate the visualisation of pitch and pausing rhythm. Research conducted by Spaai & Hermes (1993) and Stibbard (1996) has demonstrated that the provision of visual support to students facilitates the identification of their intonation trajectory and

enables a comparative analysis with a reference. This approach integrates audio-visual perception, cultivates an intonation 'ear', and fosters self-correction.

The integration of subtitles and visual representation of the fundamental tone frequency into teaching materials has been demonstrated to enhance the accessibility of intonation models. As demonstrated by Stibbard (1996) and Spaai & Hermes (1993), the visualisation of the intonation pattern of speech has been shown to facilitate the learning of correct stress and intonation, particularly for visually oriented learners.

The synchronised integration of intonation subtitles with visual displays has been demonstrated to facilitate the development of rhythmic and intonation skills in both independent and practical learning settings.

In the domain of innovation, Hardison (2004) has demonstrated that computer-assisted prosody training results in a persistent generalisation effect, indicating that students exhibit enhancements in their speech even beyond the confines of the classroom. Lambacher (1996) and Massaro (2006a) were pioneers in the field of virtual tutoring, introducing animated pedagogical aids that simulate articulation and intonation. This innovation not only facilitated the development of auditory perception but also improved visual channels. As Kipp (2003) hypothesises, the imitation of gestures and facial expressions has the potential to enhance the communicative effect.

The utilisation of automated pronunciation quality assessment technologies, particularly automatic speech recognition (ASR), is being adopted more frequently in contemporary educational platforms. As demonstrated in the research conducted by Bernstein (1997) and Hardison (2004), such systems have the capacity to not only identify deviations from standard pronunciation, but also to provide visualisation of prosodic characteristics (e.g. intonation contours). This functionality serves to enhance students' awareness of errors.

The integration of computer graphics and audiovisual feedback enables learners to perceive intonation or accent deviations not only aurally but also visually. This assertion is corroborated by the findings of Massaro (2006b), who demonstrated that virtual avatars and cartoon characters can serve as effective models for reference pronunciation in an interactive setting.

Another vector of development is the automated detection of pronunciation errors. The works of Truong et al. (2004, 2005) and Nouza (1999) establish a methodology whereby a computer system, based on acoustic parameters and speech patterns, detects typical errors that are inherent in L2 speakers. This development paves the way for the creation of interactive systems with instantaneous feedback and a personalised plan for pronunciation improvement.

In the domestic context, many Ukrainian universities have begun integrating pronunciation-focused activities into blended English courses, particularly those

emphasising rhythm, intonation, and articulation. Similar pedagogical strategies have been shown internationally to strengthen the fixation of phonetic patterns and improve intelligibility. For instance, Foote and McDonough (2017) demonstrated that rhythmic shadowing and repetition exercises enhance learners' fluency and prosodic awareness, while Saito and Lyster (2012) found that focused pronunciation practice combined with corrective feedback significantly improves segmental and suprasegmental accuracy. These findings corroborate the efficacy of integrating authentic materials with repetitive practice in both synchronous and asynchronous learning environments.

The present stage of development in the field of pronunciation teaching methods demonstrates gradual integration:

- prosodic aspects into the core of language training;
 - multimodal approaches – for the development of phonetic competence;
 - automated solutions – for objective assessment and formative testing;
 - local experience – in adapted forms for Ukrainian conditions.
- To support clarity and comparability, Table 1 contrasts traditional and multimodal approaches to pronunciation teaching.

Table 1. Traditional vs. multimodal approaches to pronunciation teaching

Criterion	Traditional classroom	Multimodal / technology-enhanced
Primary focus	Segmental; occasional prosody	Prosody-led (intonation, rhythm, pausing)
Input	Audio, teacher modelling	Audio + visualisers + subtitles + gesture
Practice	Repetition, minimal pairs	Task-based, tongue-twisters with timing, video shadowing
Feedback	Teacher, delayed, impressionistic	ASR/visual cues, timely, objective + teacher mediation
Assessment	Correctness vs. native norm	Functional intelligibility, comprehensibility, discourse fit
Learner impact	Variable confidence	Higher self-monitoring and confidence

4. Conclusions and prospects for further research

An analysis of the current state of teaching and assessing pronunciation in English language education reveals the intricacies and multidimensionality of this issue. On the one hand, pronunciation, as a supra-segmental component of language

competence, requires greater emphasis in educational programmes, especially at non-linguistic faculties where the grammatical and lexical approach traditionally prevails. Conversely, the successful development of pronunciation skills necessitates the integration of prosodic strategies, state-of-the-art digital tools and didactic solutions that take into account the individual characteristics of students.

Research has demonstrated that the development of intonational expressiveness, temporal organisation of speech and articulatory accuracy exerts a significant impact on learners' level of communicative confidence. The transition from an emphasis on 'correct' pronunciation to the criterion of 'intelligibility' enables a more effective adaptation of learning objectives to the realities of modern communication. Furthermore, it has been demonstrated to assist in the reduction of the linguistic barrier, particularly in instances where students find themselves in multinational English-speaking environments where the presence of an accent is not a significant factor and the efficacy of speech is paramount.

A re-evaluation of the teacher's role in the process of developing pronunciation competence is also significant. A successful teacher must demonstrate linguistic awareness, methodological flexibility and technical knowledge. In this context, the following areas are worthy of further research:

- development of adaptive learning platforms with built-in pronunciation analysis algorithms;
- involvement of artificial intelligence in the process of assessing intonation intelligibility;
- creation of national corpora of student speech with markup of prosodic characteristics;
- empirical studies of the effectiveness of multimodal exercises in the formation of pronunciation skills;
- analysis of prosodic models of authentic English speech to create updated training materials.

In light of the prevailing educational challenges, particularly in the context of hybrid learning models, the importance of interactive and visual tools for pronunciation instruction is growing. Such tools encompass a range of techniques, including graphical representations of intonation contours, computerised simulators, and automated feedback programmes. The utilisation of these resources facilitates enhanced inter-sensory integration in speech perception and production, a particularly salient factor for students exhibiting low phonetic sensitivity or public speaking anxiety.

Consequently, further advancements in the domain of pronunciation instruction and evaluation necessitate a comprehensive re-evaluation of current methodologies, encompassing a re-examination of pedagogical philosophies, the enhancement of technical infrastructures, and the refinement of teaching

materials. The integration of disparate fields, namely philology, cognitive science, technical expertise and pedagogical methodology, holds the potential to enhance the development of pronunciation proficiency as a pivotal component of the communicative aptitude of 21st century students.

Література

1. Ackerley, K. – Cocchetta, F. 2007. Multimodality in an online English course. In: Baldry, A. – Montagna, E. eds. *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality*. Campobasso: Palladino, pp. 552–570.
2. Anderson-Hsieh, J. 1989. Approaches toward teaching pronunciation: a brief history. *Cross Currents* 16/2: pp. 73–78.
3. Baldry, A. – Thibault, P. J. 2006. *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimodal Toolkit and Coursebook with Associated Online Course*. London–New York: Equinox.
4. Beckman, M. E. – Elam, G. A. 1997. Guidelines for ToBI Labelling (Version 3.0, March 1997). https://www.ling.ohio-state.edu/research/phonetics/E_ToBI/ (Accessed: 01.09.2025).
5. Bernstein, J. 1997. *Automatic spoken language assessment by telephone (Technical Report No. 5-97)*. Menlo Park, CA: Entropic Inc.
6. Bradford, B. 1992. *Intonation in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Celce-Murcia, M. – Brinton, D. M. – Goodwin, J. M. 2010. *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Chun, D. M. 2002. *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
9. Couper, G. 2017. Teacher cognition of pronunciation teaching: teachers' concerns and issues. *TESOL Quarterly* 51/4: pp. 820–843.
10. Derwing, T. M. – Munro, M. J. 2001. What speaking rates do non-native listeners prefer? *Applied Linguistics* 22/3: pp. 324–337. <https://doi.org/10.1093/applin/22.3.324>
11. Derwing, T. M. – Munro, M. J. 2005. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39/3: pp. 379–397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
12. Foote, J. A. – McDonough, K. 2017. Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation* 3/1: pp. 34–56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
13. Hardison, D. M. 2004. Generalization of computer-assisted prosody training: quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology* 8/1: pp. 34–52.
14. Kipp, M. 2003. *Gesture Generation by Imitation. From Human Behavior to Computer Character Animation. Dissertation*. Saarbrücken: Saarland University.
15. Lambacher, S. 1996. *Teaching English pronunciation using a computer visual display*. Paper presented at the IATEFL 29th International Annual Conference, York, England.

16. Lysenko, K. – Nesterenko, N. 2024. Pronunciation perils: overcoming phonetic interference in language learning. *Grail of Science* 39: pp. 386–392. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.059>
17. Massaro, D. W. 2006a. A computer-animated tutor for language learning: Research and applications. In: Spencer, P. E. – Marschark, M. eds. *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 153–189.
18. Massaro, D. W. 2006b. The psychology and technology of talking heads: applications in language learning. In: Bernsen, O. – Dybkjær, L. – van Kuppevelt, J. eds. *Natural, Intelligent and Effective Interaction in Multimodal Dialogue Systems*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 183–214.
19. Morley, J. 1991. The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly* 25/3: pp. 481–520.
20. Nouza, J. 1999. Computer-aided spoken-language training with enhanced visual and auditory feedback. In: *Proceedings of Eurospeech '99, the 6th European Conference on Speech Communication and Technology*. Budapest, pp. 183–186.
21. Saito, K. 2012. Effects of instruction on L2 pronunciation development: a synthesis of 15 quasi-experimental studies. *TESOL Quarterly* 46/4: pp. 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>
22. Saito, K. – Lyster, R. 2012. Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning* 62/2: pp. 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
23. Spaai, G. W. G. – Hermes, D. J. 1993. A visual display for the teaching of intonation. *CALICO Journal* 10/3: pp. 19–30.
24. Stibbard, R. 1996. Teaching English intonation with a visual display of fundamental frequency. *The Internet TESL Journal* 2/8. <http://iteslj.org/Articles/Stibbard-Intonation/> (Accessed: 01.07.2025).
25. Truong, K. – Neri, A. – Cucchiari, C. – Strik, H. 2004. Automatic pronunciation error detection: an acoustic-phonetic approach. In: *Proceedings of the InSTIL/ICALL Symposium*. Venice, pp. 135–138.
26. Truong, K. – Neri, A. – de Wet, F. – Cucchiari, C. – Strik, H. 2005. Automatic detection of frequent pronunciation errors made by L2 learners. *Proceedings of Interspeech 2005 (IS2005)*. Lisbon, pp. 1345–1348.
27. Wennerstrom, A. 2000. The role of intonation in second language fluency. In: Riggenbach, H. ed. *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, pp. 102–127.

References

1. Ackerley, K. – Cocchetta, F. 2007. Multimodality in an online English course. In: Baldry, A. – Montagna, E. eds. *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality*. Campobasso: Palladino, pp. 552–570.

2. Anderson-Hsieh, J. 1989. Approaches toward teaching pronunciation: a brief history. *Cross Currents* 16/2: pp. 73–78.
3. Baldry, A. – Thibault, P. J. 2006. *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimodal Toolkit and Coursebook with Associated Online Course*. London–New York: Equinox.
4. Beckman, M. E. – Elam, G. A. 1997. Guidelines for ToBI Labelling (Version 3.0, March 1997). https://www.ling.ohio-state.edu/research/phonetics/E_ToBI/ (Accessed: 01.09.2025).
5. Bernstein, J. 1997. *Automatic spoken language assessment by telephone (Technical Report No. 5-97)*. Menlo Park, CA: Entropic Inc.
6. Bradford, B. 1992. *Intonation in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Celce-Murcia, M. – Brinton, D. M. – Goodwin, J. M. 2010. *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Chun, D. M. 2002. *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
9. Couper, G. 2017. Teacher cognition of pronunciation teaching: teachers' concerns and issues. *TESOL Quarterly* 51/4: pp. 820–843.
10. Derwing, T. M. – Munro, M. J. 2001. What speaking rates do non-native listeners prefer? *Applied Linguistics* 22/3: pp. 324–337. <https://doi.org/10.1093/applin/22.3.324>
11. Derwing, T. M. – Munro, M. J. 2005. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39/3: pp. 379–397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
12. Foote, J. A. – McDonough, K. 2017. Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation* 3/1: pp. 34–56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
13. Hardison, D. M. 2004. Generalization of computer-assisted prosody training: quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology* 8/1: pp. 34–52.
14. Kipp, M. 2003. *Gesture Generation by Imitation. From Human Behavior to Computer Character Animation. Dissertation*. Saarbrücken: Saarland University.
15. Lambacher, S. 1996. *Teaching English pronunciation using a computer visual display*. Paper presented at the IATEFL 29th International Annual Conference, York, England.
16. Lysenko, K. – Nesterenko, N. 2024. Pronunciation perils: overcoming phonetic interference in language learning. *Grail of Science* 39: pp. 386–392. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.059>
17. Massaro, D. W. 2006a. A computer-animated tutor for language learning: Research and applications. In: Spencer, P. E. – Marschark, M. eds. *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 153–189.
18. Massaro, D. W. 2006b. The psychology and technology of talking heads: applications in language learning. In: Bernsen, O. – Dybkjær, L. – van Kuppevelt, J. eds. *Natural, Intelligent and Effective Interaction in Multimodal Dialogue Systems*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 183–214.
19. Morley, J. 1991. The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly* 25/3: pp. 481–520.

20. Nouza, J. 1999. Computer-aided spoken-language training with enhanced visual and auditory feedback. In: *Proceedings of Eurospeech '99, the 6th European Conference on Speech Communication and Technology*. Budapest, pp. 183–186.
21. Saito, K. 2012. Effects of instruction on L2 pronunciation development: a synthesis of 15 quasi-experimental studies. *TESOL Quarterly* 46/4: pp. 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>
22. Saito, K. – Lyster, R. 2012. Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning* 62/2: pp. 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
23. Spaai, G. W. G. – Hermes, D. J. 1993. A visual display for the teaching of intonation. *CALICO Journal* 10/3: pp. 19–30.
24. Stibbard, R. 1996. Teaching English intonation with a visual display of fundamental frequency. *The Internet TESL Journal* 2/8. <http://iteslj.org/Articles/Stibbard-Intonation/> (Accessed: 01.07.2025).
25. Truong, K. – Neri, A. – Cucchiari, C. – Strik, H. 2004. Automatic pronunciation error detection: an acoustic-phonetic approach. In: *Proceedings of the InSTIL/ICALL Symposium*. Venice, pp. 135–138.
26. Truong, K. – Neri, A. – de Wet, F. – Cucchiari, C. – Strik, H. 2005. Automatic detection of frequent pronunciation errors made by L2 learners. *Proceedings of Interspeech 2005 (IS2005)*. Lisbon, pp. 1345–1348.
27. Wennerstrom, A. 2000. The role of intonation in second language fluency. In: Riggensbach, H. ed. *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, pp. 102–127.

New approaches to teaching and marking pronunciation while teaching English: prosody, multimodality and technologies

Natalia Nesterenko, candidate of philological sciences. Taras Shevchenko National University of Kyiv, Department of English Philology and Intercultural Communication, associate professor. troyachka52@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0199-5420.

Kateryna Lysenko, candidate of philological sciences. Taras Shevchenko National University of Kyiv, Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties, assistant. lysenkokath@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7655-1878.

Anzhela Hordieieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor. Taras Shevchenko National University of Kyiv, Department of Foreign Languages for the Faculties of Psychology and Sociology, associate professor. angora67@bigmir.net, ORCID: 0000-0002-8570-9099.

The objective of the present paper is to provide a comprehensive analysis of innovative approaches to the teaching and assessment of English as a foreign language pronunciation in the context of the digital transformation of education. The paper focuses on the following key aspects: prosodic features of spoken language; the role of intonation in ensuring communicative intelligibility; strategies for overcoming interlanguage

interference; the integration of multimodal and computer-assisted technologies into phonetics teaching practices. The research methodology is based on an interdisciplinary approach that combines methods of contemporary linguistic analysis with empirical and experimental research in the fields of phonetics, pedagogy, and computational linguistics. It also incorporates an analysis of authentic pedagogical practices of both Ukrainian and international educators. The study employs a multifaceted framework that includes functional-communicative, systemic, and cognitive analysis, complemented by corpus phonetics and digital speech visualisation techniques. This comprehensive methodology ensures an in-depth examination of the components that constitute pronunciation competence. The scientific novelty of this approach lies in the structured synthesis of prosodic, cognitive-didactic, technical, and pedagogical perspectives on the development of intonational expressiveness and fluency. The article proposes a new model for integrating prosody into communicative-oriented teaching, emphasising the principle of functional intelligibility over the pursuit of native-like pronunciation. The results of Ukrainian research involving tongue twisters, intonation visualisers, automated assessment systems, and multimodal platforms are introduced into scientific circulation. In conclusion, pronunciation is widely recognised as a component not only of a speaker's phonetic competence but also of their socio-communicative competence. Effective pronunciation instruction requires a balanced integration of segmental and suprasegmental features, an individualised approach, intersensory interaction, and digital support. Promising directions for further research include the development of adaptive digital learning environments, the expansion of phonetic corpora of student speech, the formalisation of comprehensibility criteria, and the creation of multimodal teaching materials.

Keywords: *pronunciation, prosody, intonation, interlanguage interference, communicative competence, multimodal technologies, assessment in phonetics.*

Нові підходи до навчання та оцінювання вимови під час викладання англійської мови: просодія, мультимодальність та технології

Нестеренко Наталія, кандидат філологічних наук. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра англійської філології та міжкультурної комунікації, доцент. troyachka52@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0199-5420.

Лисенко Катерина, кандидат філологічних наук. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра іноземних мов для математичних факультетів, асистент. lysenkokath@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7655-1878.

Гордієва Анжела, кандидат педагогічних наук, доцент. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра іноземних мов факультетів психології та соціології, доцент. angora67@bigmir.net, ORCID: 0000-0002-8570-9099.

Мета роботи полягає в комплексному аналізі інноваційних підходів до викладання та оцінювання вимови англійської мови як іноземної в умовах цифрової трансформації освіти. Особливу увагу звернено на просодичні аспекти усного мовлення, ролі інтонації у забезпеченні комунікативної зрозумілості, способи

подолання міжмовної інтерференції, а також інтеграцію мультимодальних і комп'ютерно-асистованих технологій у практиці вивчення фонетики. Методологія дослідження базована на міждисциплінарному підході, що поєднує методи сучасного лінгвістичного аналізу, аналізу емпіричних і експериментальних досліджень у галузі фонетики, педагогіки, комп'ютерної лінгвістики, а також аналіз реального педагогічного досвіду українських і зарубіжних викладачів. У дослідженні використано принципи функціонально-комунікативного, системного, когнітивного аналізу, а також засоби корпусної фонетики й цифрової візуалізації мовлення, що дозволяє всебічно охопити складові вимовної компетентності. Наукова новизна полягає у структурованому узагальненні просодичних, когнітивно-дидактичних та техніко-педагогічних підходів до формування інтонаційної виразності та флуентності. Уперше запропоновано модель інтеграції просодії у контекст комунікативно-орієнтованого навчання з акцентом на принцип «функціональної зрозумілості» замість намагання досягти ідеалу «нативної вимови». Уведено до наукового обігу результати українських досліджень з використанням скоромовок, інтонаційних візуалізаторів, автоматизованих систем оцінювання та мультимодальних платформ. Вимова розглянута як складова не лише фонетичної, а й соціокомунікативної компетентності мовця. Її ефективне формування потребує балансу між сегментними й надсегментними характеристиками, індивідуалізованого підходу, міжсенсорної взаємодії та цифрової підтримки. Перспективними напрямками подальших досліджень визначено розробку адаптивних цифрових середовищ, розширення фонетичних корпусів студентського мовлення, формалізацію критеріїв зрозумілості й створення мультимодальних методичних матеріалів.

Ключові слова: вимова, просодія, інтонація, міжмовна інтерференція, комунікативна компетентність, мультимодальні технології, оцінювання вимови.

Új megközelítések az angol nyelv tanításában és a kiejtés értékelésében: prozódia, multimodalitás és technológiák

Neszterenkó Natália, a filológiai tudományok kandidátusa. Tarasz Sevcsenko Kijevi Nemzeti Egyetem, Angol Filológiai és Interkulturális Kommunikáció Tanszék, docens. troyachka52@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0199-5420.

Liszenkó Katalin, a filológiai tudományok kandidátusa. Tarasz Sevcsenko Kijevi Nemzeti Egyetem, Idegen Nyelvek a Matematikai Karok Számára Tanszék, asszisztens. lisenkokath@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7655-1878.

Hordijeva Angéla, a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens. Tarasz Sevcsenko Kijevi Nemzeti Egyetem, Idegen Nyelvek a Pszichológiai és Szociológiai Karok Számára Tanszék, docens. angora67@bigmir.net, ORCID: 0000-0002-8570-9099.

A tanulmány célja, hogy átfogó elemzést nyújtson az angol mint idegen nyelv kiejtésének tanítására és értékelésére irányuló innovatív megközelítésekről az oktatás digitális átalakulásának kontextusában. A tanulmány az alábbi kulcsfontosságú területekre

összpontosít: a beszélt nyelv prozódiai jellemzői; az intonáció szerepe a kommunikációs érthetőség biztosításában; a nyelvek közötti interferencia leküzdésének stratégiái; valamint a multimodális és számítógéppel támogatott technológiák beépítése a fonetika oktatásának gyakorlatába. A kutatás módszertana interdiszciplináris megközelítésen alapul, amely ötvözi a kortárs nyelvészeti elemzés módszereit a fonetika, a pedagógia és a számítógépes nyelvészet területén végzett empirikus és kísérleti kutatásokkal. Emellett elemzi ukrán és nemzetközi oktatók pedagógiai tapasztalatait. A tanulmány több szempontú elemzési keretet alkalmaz, amely magában foglalja a funkcionális-kommunikatív, a rendszerszintű és a kognitív megközelítéseket, kiegészítve korpuszfonetikai és digitális beszédvizualizációs technikákkal. Ez az átfogó módszertan lehetővé teszi a kiejtési kompetenciát alkotó összetevők mélyreható vizsgálatát. A megközelítés tudományos újdonsága a prozódiai, kognitív-didaktikai, technikai és pedagógiai szempontok strukturált szintézisében rejlik az intonációs kifejezőkészség fejlesztése érdekében. A tanulmány egy új modellt javasol a prozódia kommunikatív szemléletű oktatásba való integrálására, amely a funkcionális érthetőség elvét hangsúlyozza az anyanyelvihez hasonló kiejtés követésével szemben. A szerzők bemutatják az ukrán kutatások eredményeit is, amelyek nyelvtörőket, intonációvizualizálókat, automatizált értékelőrendszereket és multimodális platformokat alkalmaznak. Következtetésként, a kiejtést nemcsak a beszélő fonetikai, hanem társadalmi-kommunikációs kompetenciájának egyik elemeként is elismerik. A hatékony kiejtésektetés kiegyensúlyozottan integrálja a szegmentális és szupraszegmentális jellemzőket, figyelembe veszi az egyéni megközelítést, az érzékszervi kölcsönhatásokat, valamint a digitális technológiákat. A további kutatások ígéretes irányai közé tartozik az adaptív digitális tanulási környezetek fejlesztése, a nyelvtanulói beszéd fonetikai korpuszainak bővítése, az érthetőségi kritériumok formalizálása, valamint különböző multimodális tananyagok létrehozása.

Kulcsszavak: *kiejtés, prozódia, intonáció, nyelvek közötti interferencia, kommunikatív kompetencia, multimodális technológiák, fonetikai értékelés.*

Vajdičová Tetiana

Lexikálna identita a kultúrne markery v románe Andrija Ľubky *Karbid* a v jeho slovenskom preklade: pokus o lingvistické porovnanie

1. Úvod

Otázky lexikálnej totožnosti a kultúrnych markerov sú v súčasnej lingvistike prvoradé, keďže jazyk sa dnes vníma nielen ako prostriedok komunikácie, ale aj ako nástroj reprezentácie národnej, regionálnej, sociálnej a osobnej identity. V 21. storočí – ako presviedča R. Poliščuk – globalizačné procesy „výrazne vyostřili problém národnej a kultúrnej identity. Národno-kultúrna identita je sebadefinovanie osoby v kontexte národnej kultúry, uvedomenie si vlastnej príslušnosti k určitému systému hodnôt, k istému svetonázoru. Svojrásnosť svetonázoru každého národa, podmienená prvotnými psychoemocionálnymi väzbami („duch národa“), sa stelesňuje v jazyku. V jazyku sa uchováva genetická pamäť národa, jeho tradície, rituály, vzory správania atď. Jazyk existuje vo vedomí členov spoločnosti, realizuje sa v procesoch reči a „konzervuje sa“ vo výsledkoch tejto reči (v povedanom, napísanom)“ (Poliščuk, 2018, s. 740). Identita sa najvýraznejšie prejavuje na úrovni lexiky, spojenej s kultúrnou skúsenosťou jazykového spoločenstva. Môže ísť o dialektizmy, hovorové prvky, etnografizmy či autorské neologizmy – slová označujúce každodennosť, tradície, národné dejiny alebo sociálne javy, ktoré vytvárajú rozpoznateľné sémantické pozadie, nemôže reprodukovať bez kultúrneho kontextu.

Pomocou kultúrnych markerov (jazykových jednotiek, ktoré poukazujú na geografické alebo sociálno-kultúrne prostredie hovoriaceho) sa formuje jazykový obraz sveta v umeleckej literatúre – lingvokultúrny rámec textu ako koncentrovaný prejav národného myslenia, sociálnej skúsenosti a individuálneho štýlu autora. Umelecký text je ideálnou ilustráciou toho, ako lexika formuje obraz

kultúry, a jeho preklad – úspešným, alebo aj menej úspešným, pokusom o reprezentáciu kultúrnych kódov originálu.

V tomto výskume porovnávame originál a preklad umeleckého diela Andrija Ľubky, aby sme odhalili mechanizmy medzijazykového a medzikultúrneho sprostredkovania a zistili, ako preklad zachováva, modifikuje či vynecháva kľúčové identifikačné prvky, z ktorých sa skladá kultúrna špecifickosť analyzovaného textu.

Metodologickým základom našej práce sa stali štúdie medzinárodných aj domácich jazykovedcov E. Andreouli, X. Chryssochou, O. Serbenskej, N. Macjuk, V. Mychajlenka, L. Macko, I. Farion, Ja. Bileňkého a ďalších. Úplne akceptujeme s názorom O. Nikolajenko že „problém kultúrno-národnej identity patrí medzi najviac skúmané a diskutované témy v súčasných humanitných výskumoch rozoberá sa vo filozofii, psychológii, sociológii, politológii, kulturológii... Skúmanie kultúrno-národnej identity cez prizmu umeleckej problematiky je podmienené tým že umenie vždy ostro reaguje na stav spoločenských vzťahov, odhaľujúc svoje diagnostické a terapeutické funkcie, keďže má bezprostredný vzťah ku kultúrnemu podložíu spoločenského bytia jednotlivcov. Kulturologická analýza danej problematiky má za cieľ odhaliť spôsob vzťahu umenia, konkrétne literatúry, k spoločnosti a jej identite v dnešnej Ukrajine“ (Nikolajenko, 2013, s. 61).

Pri analýze románu Andrija Ľubku *Karbid* a jeho slovenského prekladu sme využili súbor metód, ktoré umožnili komplexne rozpracovať lingvistickú a kultúrnu špecifickosť originálneho textu a identifikovať osobitosti jej reprodukcie v inojazyčnej verzii. Základom výskumu sa stal opisný metód, ktorý umožnil zaznamenať a systematizovať jazykové jednotky s lokálnym a národno-kultúrnym zafarbením (dialektizmy, hovorová lexika, každodenné výrazy, interlingvizmy, neologizmy a pod.). Na určenie korešpondencií medzi originálom a prekladom bol použitý komparatívny analytický metód, ktorý umožnil zhodnotiť adekvátnosť prenosu zakarpatskej jazykovej identity do slovenčiny. Kontextovo-interpretatívny metód umožnil preskúmať použitie jazykových jednotiek v *Karbide*, identifikovať ich funkcie a štylistickú záťaž. Uplatnenie kognitívno-diskurzívneho prístupu umožnilo analyzovať jazykový obraz sveta reprezentovaný v románe a sledovať mechanizmy jeho zachovania alebo transformácie v procese prekladu. Na hlbšie pochopenie autorových štylistických prostriedkov a osobitosti jazykovej hry bol využitý štylistický rozbor. Napokon, kulturologická metóda pomohla preskúmať, akým spôsobom národno-kultúrne markery fungujú v texte a do akej miery sú reprodukované v prekladovej verzii. Aplikácia tohto komplexu metód zabezpečila viacúrovňovú analýzu jazykovej identity ako súčasti naratívnej štruktúry diela.

Cieľom nášho výskumu je určiť kultúrne markery a osobitosti lexikálnej identity v románe Andrija Ľubku *Karbid*, analyzovať stratégie ich reprodukcie v slovenskom preklade a odhaliť zákonitosti transformácie lingvokultúrnych prvkov v medzijazykovom prenose. **Objektom** výskumu je umelecký text románu a jeho

slovenský preklad ako nositelia národno-jazykovej identity. **Predmetom** výskumu sú lingválne prostriedky vyjadrenia regionálnej identity (dialektizmy, hovorová lexika, slang, interlingválne prvky, neologizmy a pod.) a spôsoby ich prekladateľskej reprodukcie v slovenskej verzii diela.

Aktuálnosť výskumu je podmienená rastúcim záujmom súčasnej humanitnej vedy o problematiku zachovania národnej identity v podmienkach globalizovaného medzikultúrneho priestoru, ako aj otázkami reprodukcie jazykovo-kultúrnej špecifickosti regiónov v preklade. Román Andrija Ľubky *Karbid* je jedinečným príkladom umeleckého textu, v ktorom zakarpatská jazyková identita vystupuje nielen ako prvok autorského štýlu, ale aj ako marker kultúrnej príslušnosti postáv, nositeľ historickej pamäti a sociálnej skúsenosti regiónu. V tejto súvislosti analýza slovenského prekladu diela umožňuje odhaliť, do akej miery a presnosti sa prenáša mnohozvučnosť originálneho textu, a zistiť, ako v ňom fungujú dialektizmy, interlingvizmy, neologizmy a ďalšie jazykové prostriedky, ktoré formujú jazykový obraz sveta.

2. Hlavná časť výskumu

Andrij Ľubka patrí medzi najvýraznejších predstaviteľov súčasnej ukrajinskej literatúry, v ktorej sa spája hlboký intelektualizmus, irónia a silná lingvokultúrna energia. Jeho román *Karbid*, ktorý uzrel svetlo sveta v roku 2015, si získal čitateľské uznanie a už má niekoľko prekladov – vrátane slovenského, o ktorom budeme hovoriť v priebehu nášho výskumu. V diele sa realizuje regionálna lexikálna identita, úzko spätá s ukrajinsko-zakarpatským pohraničím, ktoré sa historicky formovalo ako mnohonárodný priestor s intenzívnym kultúrnym, jazykovým a politickým miešaním. Nie je náhodou, že hlavný hrdina vo svojej fenomenálnej reči vyhlasuje: „Vážení páni,“ obrátil sa Tis k svojim poslucháčom a starosta po tejto oficiálny výraz tváre a nalial. Všetci vyplili a učiteľ prešiel k podstate veci: „Sme tu, lebo sme Medved'ania, teda Medved'ovčania. Osud nám doprial možnosť žiť v najzápadnejšom kúte našej vlasti, na malebnej Striebornej zemi, na Zakarpatsku – v kraji nádherných ľudí a čarovnej prírody. Práve na našom teritóriu sa stretáva množstvo kultúr: ukrajinská, maďarská, rumunská, slovenská, židovská, rómska, poľská, alkoholická. Práve tu sa Východ stretá so Západom, takže práve tu je centrum. Centrum Európy bolo v každom prípade vždy na Zakarpatsku. Niekoľkokrát sa ho snažili predať, ale my napriek všetkému vieme, že je práve tu. Svoju ideu som čerpal zo slávnych dejín Kyjevskej Rusi“ (Ľubka, 2023, s. 69).

Na pozadí takto špecifického pohraničného / stredového rozmeru sa rozvíja satirický dej – učiteľ dejepisu Tis sníva o vykopaní tunela z Ukrajiny do Európskej únie, ktorý má v čitateľskej predstavivosti symbolizovať zložitú integráciu ukrajinskej identity do európskeho kultúrneho priestoru. Hlavný hrdina, a teda aj autor, si jasne uvedomuje príčiny, prečo sa naša krajina ešte stále nachádza na

začiatku tohto procesu, a nie uprostred jeho realizácie: „Ukrajina bola od vekov časťou Európy. Sme európsky národ, ale z neznámych dôvodov oddelený od Európy hranicami. Takže moja myšlienka a túžba je prostá: spojiť Ukrajinu s Európou. Vy, pán Zoltán, ste o tom písali vo svojom predvolebnom programe, preto si myslím, že nám rozumiete. Syfilitická ruka ruského imperializmu stáročia bránila Ukrajine vstúpiť do Európy, lámala jej nohy, dusila ju a aziatizovala. Ale Ukrajina sa nikdy nevzdala, pretože sa nemohla vzdať, rovnako ako srdce nemôže povedať, že nie je súčasťou tela. Ak je Ukrajina európskym štátom, ak sa stred Európy nachádza na ukrajinskom Zakarpatsku, potom nás nikto nikdy nebude môcť odtrhnúť od európskeho lona. Veď o tom bol Euromajdan, na ktorý by som si teraz rád pripil!“ (Lubka, 2023, s. 70–71).

Román *Karbid* je výrazným príkladom diela, v ktorom jazyková špecifickosť zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní obrazu regionálnej a kultúrnej identity Zakarpatska. Autor používa bohatú, mnohohrstvovú lexiku, ktorá spája spisovnú ukrajinčinu s množstvom nárečí, dialektizmov a hovorových prvkov. Časté sú **dialektizmy a hovorové výrazy** ako *домелемнатися* – *dotrepať sa*, *генделик* – *krčta*, *пияцюра* – *píjačisko*, *засранець* – *sraľo*, *шурпуї звідси* – *prac sa odtiaľ*, *насяти* – *čúrať*, *матня* – *rozkrok*, *туник* – *sliepa ulička*, *тунаку* – *tupci*, *цокнулися* – *štrgnli sa*, *бодун* – *opica*, *туфта* – *somariny*, *дівак* – *čudák*, *шльондра* – *flandra*, *гівно* – *hovno*, *фотель* – *kreslo*, *ванпа* – *vatra*, *паленка* – *pálenka*, *когут* – *kohút*, *бамбуля* – *blázon*. Vyskytujú sa najmä v priamej reči postáv, predovšetkým Tisa a jeho okolia, a vytvárajú autentické jazykové prostredie, v ktorom sa odráža mentalita, humor a sebaironia zakarpatského obyvateľstva. Stačí uviesť dialóg hlavného hrdinu s jeho manželkou Maričkou:

„Prečo sa nazývaš Tis? – Och, žena, ty si radšej staraj sa o sebe. Aj tak ničomu nerozumieš. Všetko sa začalo v Ríme. Za čias cisára Tibéria, ktorý pre svoju krajinu spravil veľa užitočného. Volal sa tak preto, lebo v Ríme tečie rieka Tiber, preto bol Tibériom. A u nás tečie rieka Tisa. Takže aj ja som podobne Tis. – A prečo sa potom voláš Tis a ne Tisérius, ha? Veľmi by ti to pasovalo: čoho sa chytíš. Všetko poserieš. Napríklad, prosila som ťa, aby si kúpil metlu, že? A ty? Kúpil si žinku, lebo vo vani je lepšie vydrhnúť telo žinkou, je efektívnejšia a lepšia na krvný obeh, aj vedci na to prišli, ako si mi hrdlo vysvetľoval. A čím mám teraz pozametať dvor?“ (Lubka, 2023, s. 8–9).

Alebo: „Ó Bože, keby si aspoň okno otvoril, keď sa už nechceš umyť ako človek! Alebo spi vonku so psom! Lenže aj pes sa ťa bude bridieť, ty jeden alkonaut nešťastný! Píjačisko! Ako chceš ísť do školy? Chceš, aby ťa tam počúvali, keď aj pes od teba uteká? Pozri sa na svoju kanceláriu, sraľo úbohý: ani luster nemáš, žiarovka visí z plafónu ako v stodole, vo všetkých skriniach rozhádzané samé knihy, ako po metelici, na stole mapa s kosťami z predvčerajšieho boršču a nad všetkým tým – tvoj smrad, smrad hovien! Prečo som sa ja za teba vydala, prečo som nepočúvala mamu, ktorá mi vravela, že som sa radšej mala vydať za mŕtvolu

ako za historika, alebo za invalida, ktorý aspoň dostáva normálny dôchodok, a nie za učiteľa! – vykrikovala jeho manželka. – Môj nebohý otec ma tiež upozorňoval: neber si svižu zo Sasova, a ženu z Koroleva!“ (Ľubka, 2023, s. 13–14).

V románe je majstrovsky zobrazená špecifická reč obyvateľov Zakarpatska, v ktorej sa ukrajinské slová prelínajú s cudzími prvkami. Takto sa objavujú lexémy ako *генделик* – *krčma*, *плящину-дві горілки* – *flašu-dve pálenky*, «*на мад'ярах*» – „*na Maďaroch*“, *алконавт* – *alkonaut*, *ПТУ* – *polytechnické učilište*, *мад'яри* – *Maďari*, *Стенан* – *Ištvan*, «*ходка*» – *výlet*, *штанину зажувала зірочка* – *pohavice sa tu zachytili do prevodníka*, *шупуї звідси* – *prac sa odtiaľ* atď. Takýto jazykový výber nielenže dodáva textu autenticitu, ale zároveň vytvára osobitý stylistický kolorit, ktorý odráža historický, etnický a kultúrny kontext regiónu. Formuje jazykovo-kultúrnu mozaiku Zakarpatska, v ktorej sa ukrajinčina organicky spája so slovníkom susedných jazykov a stáva sa markerom identity postáv i ich regiónu.

V románe je prítomná **každodenná lexika** a **slang** (*krčma* – *reštaurácia*; *šopa*, *stodola*; *pomyje* – *oplachy*; *alkonaut*, *pijačisko* – *opilec*; *kyslá kapusta*; *pohárik* – *malý pohár*; *fúrik* – *vozík*; *colník* – *zamestnanec colnej správy*; *pašerák* – *obchodník s čiernym tovarom*). Tieto jazykové prostriedky poukazujú na sociálny status a psychologický portrét postáv. Pomáhajú sprostredkovať reálne života miestnych obyvateľov, ich svetonázor, hodnoty a spôsoby komunikácie, zároveň vytvárajú živý a dynamický obraz každodennosti. Osobitnú úlohu zohrávajú aj ironické a satirické odtiene, dosiahnuté prostredníctvom lexikálnych prostriedkov, ktoré autorovi umožňujú osvetľovať sociálne problémy a kritizovať ich z perspektívy lokálnej komunity.

Dôležitým aspektom je aj využitie **autorských neologizmov a jazykovej hry**, ktoré dodávajú textu originalitu a výraznosť, zdôrazňujúc individuálny štýl autora a jeho postoj k zobrazovaným javom. Napríklad: *alkonaut nešťastný* – spojenie alkoholik + kozmonaut je ironické označenie opilca ako „cestovateľa“ alkoholom; *pseudobiznis v servise* – neexistujúca alebo fiktívna práca; *zdôrazňuje nezmyselnosť systému*; *Fontána jednoty* – umelý symbol „európskej“ koncepcii, paródia na pátos štátnych projektov; *Génius Karpát* – hyperbolické sebauhlásenie postavy, paródia na ľudových „prorokov“. Jazyková hra je často založená na viacvýznamovosti, asociatívnosti a porušovaní štýlových hraníc, ako napríklad: „*Neojebem - neprežijem*“ – hra so spojením vulgárneho slovesa a filozofického podtextu, zobrazenie morálneho absurdu; „*Sme Medveďovčania, sami sme europarlamentom!*“ – zosmiešnenie byrokratického pátosu eurointegrácie; „*teraz integrujem do Európy národy Číny a Pakistanu*“ – slávnostná fráza v komickom ľudovom kontexte, paródia na politickú rétoriku; „*na bicykli sa zadok vezie a nohy kráčajú peši*“ – hra s logikou ľudového myslenia, humor na každodennej úrovni. Pomocou týchto neologizmov autor satiricky nanovo interpretuje súčasné reality – korupciu, migráciu, eurointegráciu či postsovietske traumy.

V texte sa nachádza množstvo geografických názvov a vlastných mien, ktoré odrážajú historickú a teritoriálnu príslušnosť i etnickú rozmanitosť regiónu:

„Voltaire sprostredkovane opisoval aj náš kraj, Zakarpatsko,“ – provokoval učiteľ. „Hlavná hrdinka diela *Candide* je Kunigunda, ktorú hľadá zamilovaný hlavný hrdina. Nájde ju až v Istanbule, kde pracuje pre istého Franca Rákocziho, sedmohradského vládcu vo vyhnanstve, ako ho sám Voltaire opisuje. V skutočnosti ide o **Františka Rákociho**, tak sme ho nazvali my tu, na Zakarpatsku. Jeho meno dnes nesie Zakarpatský maďarský inštitút v Berehove. On je náš rodák, narodil sa tu, neďaleko od Užhorodu, teraz je to už územie Slovenska. A práve jeho opisuje Voltaire! Ba ešte ako: Kunigunda tomuto Ferencovi Rákocimu perie oblečenie, teda mu slúži. Milovaná Candide – slúžka Zakarpatčana!“ – „Óóó!“ – so záujmom sa ozval Zoltán Bartók. – „Ja viem o Rákoczim, to je náš národný hrdina. No, náš, teda maďarský. Ale nepočul som, že by o ňom písal Voltaire“ (Lubka, 2023, s. 194–195).

„Áno, je to maďarský národný hrdina, veď viedol oslobodzovaciu vojnu proti Habsburgovcom“. „Detstvo prežil na Zakarpatsku, vyrastal na Mukačevskom zámku“ (Lubka, 2023, s. 195). A najpopulárnejšie dielo Voltaira *Candide alebo Optimizmus* a jeho hlavná hrdinka Kunigunda – to už vôbec! – „aké má smiešne meno, pripomína cunnilingus,“ – vybuchla Diablica, ale na jej vtip nikto nereagoval (Lubka, 2023, s. 196).

„V tom Voltairovom príbehu je ešte jedno spojenie so Zakarpatskom,“ – povedal Tis. – „Kunigunda – to je názov jedného z jazier v Solotvyne, na mieste starých soľných lomov. Tie sú také starobylé a pre našu časť Európy, také dôležité, že o nich zrejme počuli aj vo Francúzku. Nakoniec sa na mieste mnohých starých soľných lomov, ktoré boli hlboké, objavili jazerá. Voda je tam ako v Mŕtvom mori. Teraz je tam letovisko, mnohé z jazier sú napájané podzemnými termálnymi prameňmi, takže voda je v nich horúca aj v zime.“ – „To poznáme, každý Zakarpatčan tam bol, to je pôžitok!“ jeden Zakarpatský, paráda!“ – súhlasil Ikar (Lubka, 2023, s. 196).

Opísané kultúrne markery a lexikálne jednotky formujú mnohovrstevnú lingvokultúrnu štruktúru románu *Karbid*. Pomocou nich autor sprostredkoval špecifiku ukrajinskej a regionálnej zakarpatskej identity a vytvoril jedinečný jazykový priestor, v ktorom sa odráža história, každodennosť, svetonázor a multikultúrnosť regiónu. Takýto komplexný prístup k analýze lexiky umožňuje hlbšie porozumieť osobitostiam textu a zároveň prispieva k efektívnemu porovnaniu s jeho slovenským prekladom, ktorý realizovala Valéria Juríčková (*Andrij Lubka. Karbid. Preklad: Valéria Juríčková. Bratislava: N Press, 2023. 272 s.*). Tým sa otvára možnosť ukázať, ako sa v preklade zachováva alebo stráca národná identita jazykového prostredia.

Na zachovanie lexickej identity a sprostredkovanie kultúrneho koloritu ukrajinského originálu, najmä regionálnej špecifickosti Zakarpatska, prekladateľka využíva viacero stratégií. Medzi najvýraznejšie patria: *foreignizácia* („predpokladá zachovanie úplnosti kultúrnej informácie a reprodukciu špecifik

originálu“ (Volčenko, 2022, s. 149)), *domestikácia* („stratégia prekladu, pri ktorej sa prekladateľ snaží minimalizovať ťažkosti pri recepcii cudzieho textu a maximálne ho prispôbiť cieľovému publiku“ (Volčenko, 2022, s. 149)), *kompenzácia*, *kalkovanie* a *vysvetlenie*.

Napríklad, ukrajinské «*домелемпатися*,» «*генделик*», «*пияцора*», «*заспанець*», «*шурпунь звидцу*» je v slovenskom preklade podané ako: „dotrepať sa“, „krčma“, „píjačisko“, „sraľo“, „prac sa odtiaľ“. Tu pozorujeme ponechanie alebo len minimálne prispôsobenie pôvodnej lexiky. Výrazy ako „na Maďaroch“, „Fontána jednoty“, „Génus Karpát“ zachovávajú regionálny kolorit a odkazujú na špecifický kultúrny kontext Ukrajiny a Zakarpatska.

Kompenzácia sa uplatňuje tam, kde nie je možné zachovať pôvodný jazykový efekt (napr. slovnú hru, rým alebo špecifický slang). Prekladateľka ho nahrádza iným prostriedkom, ktorý vyvoláva podobný estetický a emocionálny účinok. Napríklad, «*алконаем*» – „alkonaut“ reprodukuje pôvodnú hru so slovami (alkoholik + kozmonaut); „Génus Karpát“ prostredníctvom ironického tónu nahrádza kultúrne alúzie originálu.

Kalkovanie predstavuje prekladateľskú stratégiu, pri ktorej sa doslovne prenáša významová syntaktická konštrukcia z ukrajiny do slovenčiny. Príkladmi sú „Fontána jednoty“, „Sme Medved'ovčania, sami sme europarlamentom!“ kde sa zachováva rytmus, obraznosť, hoci výsledná formulácia môže na slovenského čitateľa pôsobiť neobvykle.

Explicácia sa používa pri preklade reálií, ktoré by slovenskému čitateľovi mohli byť neznáme. Typickými príkladmi sú «*пляцину-дві горілки*» – „flašu-dve pálenky“, «*ПТУ*» – „polytechnické učilište“, kde význam objasnený doplnením vysvetľujúceho prvku. V iných prípadoch, ako «*мадяри*» – „Maďari“, alebo «*на мадярах*» – „na Maďaroch“, je význam vyvedený z kontextu a ide teda o implicitnú explicáciu.

Vidíme, že slovenský preklad *Karbidu* zachováva značnú časť národno-jazykovej identity Zakarpatska. Dosahuje sa to prostredníctvom využívania dialektizmov, medzijazykových prvkov, každodennej lexiky a neologizmov. Zároveň však určitá časť jedinečných nárečových foriem a fonetických osobitostí zakarpatského dialektu podlieha neutralizácii. Takýto prístup je prirodzený v rámci medzijazykového prenosu, vzhľadom na potrebu adaptácie textu pre recipienčné publikum. Napriek čiastočným stratám možno preklad Valérie Juríčkovej považovať za štýlovo precízny a kultúrne citlivý. Nielenže zabezpečuje zrozumiteľnosť textu pre slovenského čitateľa, ale zároveň umožňuje zachovať mnohohlasnosť zakarpatského jazykového prostredia, ktorá tvorí základ jeho národno-kultúrnej identity.

3. Závery

Realizovaný výskum umožnil zistiť, že pojem lexikálnej identity a kultúrnych markerov zaujíma dôležité miesto v modernej lingvistike a translatológii, najmä v kontexte medzikultúrnej komunikácie. Román Andrija Ľubky *Karbid* je reprezentatívnym príkladom textu so silnou lokálnou identitou, v ktorej sa prelínajú dialektizmy, sociálne príznaková lexika, kultúrne špecifické reálie a jazyková hra. V slovenskom preklade sú tieto prvky sprostredkované prostredníctvom komplexu stratégií, ktoré dokazujú flexibilný prístup prekladateľky, zameraný na zachovanie autentického kultúrneho kontextu a zároveň na prispôsobenie textu cudzojazyčnému publiku.

Porovnanie originálu a prekladu ukázalo, že nie všetky lexikálne a kultúrne markery môžu byť prenesené bez zmeny, avšak jednotlivé straty – najmä neutralizácia sociálnej lexiky či adaptácia dialektizmov – poukazujú na nevyhnutné výzvy, ktoré nastávajú pri prenose kultúrne markovaného textu do iného jazykového prostredia.

Preklad románu *Karbid* tak potvrdzuje tézu, že umelecký preklad je nielen jazykovou, ale aj kultúrnou interpretáciou. Zároveň otvára nové cesty medzijazykovej recepcie a zdôrazňuje jedinečnosť každej jazykovej sústavy ako nositeľa identity. Práve preto je skúmanie lexikálnej identity a kultúrnych markerov v rámci translatologickej paradigmy nielen aktuálnym, ale aj perspektívnym smerovaním ďalších vedeckých štúdií.

Література

1. Волченко Ольга 2022. Використання адаптивних стратегій у відтворенні власних назв під час аудіовізуального перекладу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія* 55: с. 149–152.
2. Любка Андрій 2022. *Карбід*. Meridian Czernowitz.
3. Ніколаєнко Олександра 2013. Культурно-національна ідентичність в контексті сучасних студій культурної пам'яті. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія* 3: с. 61–63.
4. Поліщук Ростислав 2018. Мова як чинник збереження національно-культурної ідентичності. *Молодий вчений* 11/63: с. 740–744.
5. Ребрій Олександр 2012. *Сучасні концепції творчості у перекладі*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
6. Степико Михайло 2011. *Українська ідентичність: феномен і засади формування*. Київ: НISД.
7. Яловенко Ольга – Прокоф'єва Марина – Сабітова Алла 2022. Культурний код як маркер ідентичності (на матеріалі художніх творів). In: *Moderní aspekty vědy: XV. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., s. 354–370.

8. Andreouli, Eleni – Chryssochoou, Xenia 2015. Social representations of national identity in culturally diverse societies. In: Sammut, Gordon – Andreouli, Eleni – Gaskell, George – Valsiner, Jaan eds. *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 309–322.
9. Ľubka, Andrij 2023. *Karbid*. Preklad: Valéria Juríčková. Bratislava: N Press.

References

1. Volchenko, Olha 2022. Vykorystannia adaptivnykh stratehii u vidtvorenni vlasnykh nazv pid chas audiovizualnoho perekladu [Using adaptive strategies in the reproduction of proper names in audiovisual translation]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia* 55: s. 149–152. (In Ukrainian)
2. Lyubka, Andriy 2022. *Karbid* [Carbide]. Meridian Czernowitz. (In Ukrainian)
3. Nikolaienko, Oleksandra 2013. Kulturno-natsionalna identychnist v konteksti suchasnykh studii kulturnoi pamiaty [Cultural and national identity in the context of contemporary studies of cultural memory]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filosofiia. Politolohiia* 3: s. 61–63. (In Ukrainian)
4. Polishchuk, Rostyslav 2018. Mova yak chynnyk zberezhenia natsionalno-kulturnoi identychnosti [Language as a factor in preserving national and cultural identity]. *Molodyi vchenyi* 11/63: s. 740–744. (In Ukrainian)
5. Rebrii, Oleksandr 2012. *Suchasni kontseptsii tvorchosti u perekladi* [Modern Concepts of Creativity in Translation]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina.
6. Stepko, Mykhailo 2011. *Ukrainska identychnist: fenomen i zasady formuvannia* [Ukrainian Identity: Phenomenon and Principles of Formation]. Kyiv: NISD. (In Ukrainian)
7. Yalovenko, Olha – Prokofieva, Maryna – Sabitova, Alla 2022. Kulturnyi kod yak marker identychnosti (na materialy khudozhnykh tvoriv) [Cultural code as a marker of identity (based on works of art)]. *Moderní aspekty vědy: XV. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., s. 354–370. (In Ukrainian)
8. Andreouli, Eleni – Chryssochoou, Xenia 2015. Social representations of national identity in culturally diverse societies. In: Sammut, Gordon – Andreouli, Eleni – Gaskell, George – Valsiner, Jaan eds. *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 309–322.
9. Ľubka, Andrij 2023. *Karbid* [Carbide]. Translated by: Valéria Juríčková. Bratislava: N Press. (In Slovak)

Lexikálna identita a kultúrne markery v románe Andrija Ľubky *Karbid* a v jeho slovenskom preklade: pokus o lingvistické porovnanie

Vajdičová Tetiana. Ferenc Rákóczi II Zakarpatská maďarská univerzita, Katedra filológie, odborná asistentka. vajdych.tetiana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-7883-721X.

V článku sa skúma lexikálna identita a kultúrne markery ako kľúčové pojmy modernej lingvistiky a translatológie, predovšetkým v kontexte medzikultúrnej komunikácie. Cieľom

пра́це је објасни́ти, акы́м спóсобо́м лекéмы, котóре одрáжajú нáродну́ а регионáлну особитóсть, фунгу́ють в у́меле́цкóм теќстé а а́кó сá трансформу́ють в процéсé прéклáду до инéго́ јазы́кá. Материáлом вýскуму сá стáл ромáн Андри́я Љубкы́ *Karbid*, котóрого́ теќст је насýтенý лóкáлными јазы́ковými шпéцификáми Зákárpátská, а́кó а́ж јего́ словéнский прéклáд.

Теоретичкýм зáклáдом аналýзы сá стáли прáце з облáсти лóнгвистикы, трáслáтológие а културológие, нáймá концепты лóнгвóкултурнéј идентиты, еквивалéнциé а прéклáдáтeлскéј аdáптáциé. В прáци сá идентифику́ють глáвнé тýпы лекикáльных а културных мáркeров в origináльном теќстé: диáлектизмы, социáлне прýзнаковá лекикá, реáлиé, етнокóлтурнe нáзвы, а́втóрскé неолóгизмы а јазы́ковá грá. Осóбитнá познóрнóсть сá вену́је контеќтовéму фунговáнию тýхто́ једнóтиeк а мéчáнизмом их спрóстредковáния в цудзójáзы́чнóм теќстé.

Реáлизовáне порóвнáние укрáјинскéго́ origináлу а словéнскéго́ прéклáду с при́глиáднутím нá стрáте́гие прéклáдáтeлскýх трáнсформáциí уможнóло аналýзовáти, а́кó тiéто́ посту́пы вплýвajú нá зáchовáние а́лeбó стрáту сéмáнтичкéј рóзмáнитости, шты́ловој експрeсивиты а културнeго́ кóлориту. Уведéнé прýклáды дeмóнстру́ють једнáк выдáренé прéклáдáтeлскé рéшéния, котóре учóвáвajú а́втóрскý зáмeр, а́кó а́ж прýпáды чiáстóчнeј стрáты културнéј прýзнаковóсти, выплýвájúчeј з пóтребы аdáптáциé теќсту к рeцeпчéному́ хоризóнту словéнскéго́ читáтeл'á. Осóбитнe сý рóзпрáчóвáнé прýпáды, кeд' прéклáдáтeл' сiáхá пó кóмпeнзáциí, мóдификáциí чií úплнeј нeутрáлизáциí културнe зáтáжeных прýквóв.

В кóнeчнóм дóслeдкy сá кóнстáтује, жé прéклáд *Karbidу* сi во вшeобeчнóсти учóвáвá зáклáднé чрты јазы́кóвој а културнéј идентиты origináлу, хóчi пóдлeгá а́ж нeкóторýм нeвыхнóтнýм змeнáм. Прéклáд выступу́је а́кó фóрмá културнeго́ спрóстредковáния, котóрá нiлeн прeнáшá теќст, а́лe хó зáровeнь нáнóво мóдeлу́је в нóвeј јазы́кóвој сýстáвe. Штýдиá пóтврđду́је дóлeжнóсть скýмáния лекикáлнeј идентиты а културных мáркeров прe глóбшe почóпeние процесóв мeдзijáзы́кóвој кóмyникáциé а у́мeлeцкéго́ прéклáду в пóдмiнeкáх глóбáлизóвáнeго́ културнeго́ прiэстóру, а зáровeнь прiспiевá к рeфлeктóвáнию úлóгы прéклáдáтeл'á а́кó интерпрeтá а културнeго́ мeдиáтóрá.

Клýчóвe слóвá: лекикáлнá идентитá, зákárpáтскá литерáту́рá, прéклáд, словéнский јазы́к, диáлектизмы, мeдзикóлтурнá кóмyникáциá, сýчáснá литерáту́рá.

Лeксичнá идeнтичнóсть i културнi мáркeри у ромáнi Андри́я Љубкы́ «Карбiд» тá йóго словáцкóму прeклáдi: спрóбá лiнгвiстичнóго зiстáвлeння

Вáйдич Тeтjянá. Зákárpáтскýй угóрскýй унiвeрситeт iмeнi Фeрeнцá Рáкóчi II, кáфeдрá фiлológii, старшii виклáдáч. vaidych.tetiana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-7883-721X.

У стáттi дóслiджeнó лeксичнý идeнтичнóсть тá културнi мáркeри јáк клýчóви пóнятты сýчáснóй лiнгвистикы тá прeклáдóзнáвствá, зóкрeмá в кóнтeкстi мiжкултурнóй кóмyникáциí. Мeтóю рóботы є з'ясувáння тóго, јáким чинóм лeксeми, щó вiдóбрáжajú нáцiонáлнý й рeгиóнáлнý сáмóбyтнiсть, фyнкцiонують у хóдóжнóмy теќстi, тá јáк вонi трáнсформуютьсá в прóцeсi прeклáду иншою мóвoю. Материáлом дóслiджeння стáв ромáн Андри́я Љубкы́ «Карбiд», теќст јáкóго є нáсичeним лóкáльными мóвними особливóстями Зákárpáттj, а тáкóж йóго словáцкýй прeклáд.

Теоретичною базою для аналізу стали праці з лінгвістики, перекладознавства та культурології, зокрема концепції лінгвокультурної ідентичності, еквівалентності та перекладацької адаптації. У роботі виокремлено основні типи лексичних і культурних маркерів у тексті оригіналу: діалектизми, соціально маркована лексика, реалії, етнокультурні назви, авторські неологізми та мовна гра. Особливу увагу приділено контекстуальному функціонуванню таких одиниць і механізмам їх передачі в іншомовному тексті.

Здійснено зіставлення українського оригіналу й словацького перекладу з урахуванням стратегії перекладацьких трансформацій. Проаналізовано, як вони впливають на збереження або втрату семантичної насиченості, стилістичної експресії та культурного колориту. Наведені конкретні приклади демонструють як вдалі перекладацькі рішення, що зберігають авторську інтенцію, так і випадки часткової втрати культурної маркованості, зумовленої необхідністю адаптації тексту до рецептивного горизонту словацького читача. Окремо розглянуто випадки, коли перекладач вдається до компенсації, модифікації чи повної нейтралізації культурно навантажених елементів.

У підсумку встановлено, що переклад «Карбиду» загалом зберігає основні риси мовної та культурної ідентичності оригіналу, хоча й зазнає деяких неминучих змін. Переклад постає як форма культурного посередництва, що не лише транлює текст, а й моделює його заново у новій мовній системі. Робота підтверджує важливість дослідження лексичної ідентичності та культурних маркерів для глибшого розуміння процесів міжмовної комунікації та художнього перекладу в умовах глобалізованого культурного простору, а також сприяє осмисленню ролі перекладача як інтерпретатора й культурного медіатора.

Ключові слова: лексична ідентичність, закарпатська література, переклад, словацька мова, діалектизми, міжкультурна комунікація, сучасна література.

Lexical identity and cultural markers in Andriy Lyubka's novel "Carbide" and its Slovak translation: an attempt at linguistic comparison

Tetiana Vaidych. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, senior lecturer. vaidych.tetiana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-7883-721X.

The article examines lexical identity and cultural markers as key concepts of modern linguistics and translation studies within the context of intercultural communication. The aim of the study is to explore how lexemes reflecting national and regional identity function in a literary text and how they are transformed in the process of translation into another language. The object of the research is Andriy Lyubka's novel "Carbide", which is rich in the local linguistic features of Transcarpathia, as well as its Slovak translation.

The analysis is grounded in theories of linguistics, translation studies, and cultural studies, focusing in particular on the concepts of linguistic and cultural identity, equivalence, and translation adaptation. The paper identifies the main types of lexical and cultural markers in the source text: dialectisms, socially marked vocabulary, cultural realia, ethno-cultural names, authorial neologisms, and play on words. Particular

attention is paid to the contextual functioning of these units and to the mechanisms used to render them in the target language.

A comparison between the Ukrainian original and the Slovak translation is carried out, taking into account the strategies of translation and transfer operations. The author analyses how these strategies affect the preservation or loss of semantic richness, stylistic expression, and cultural flavour. Specific examples illustrate both successful translation solutions that preserve the author's intention and cases of partial loss of cultural marking due to the need to adapt the text to the receptive horizon of the Slovak reader. Instances where the translator resorts to compensation, modification, or complete neutralisation of culturally loaded elements are also examined.

The analysis shows that the translation of "Carbide" generally preserves the main features of the linguistic and cultural identity of the original, although some inevitable changes occur. The translation functions as a form of cultural mediation that not only transmits the text but also reshapes it within a new language system. The study highlights the importance of examining lexical identity and cultural markers for a deeper understanding of interlingual communication and literary translation in a globalised cultural space. It also contributes to a better understanding of the translator's role as both interpreter and cultural mediator.

Keywords: *lexical identity, Transcarpathian literature, translation, Slovak language, dialectisms, intercultural communication, contemporary literature.*

Меньок Віра, Періг Юлія

Сакральний простір пам'яті у романі Анджея Стасюка «Ріка дитинства»

1. Постановка проблеми

Філософія пам'яті та її розмаїті трактування й утілення у царині літературознавства – одна серед ключових проблем дискурсу гуманітаристики ХХ–ХХІ століть, позаяк пам'ять не лише зберігає й передає індивідуальний досвід, а й трансформується у культурний код колективної ідентичності. Водночас у літературній творчості пам'ять вельми часто означається й виражається як сакральний простір, витворений/перетворений із профанного досвіду пригадування, споминів, оживання й відтворення у пам'яті подій, людей, образів, ситуацій з минулого, серед яких найбільшого ступеня сакралізації зазвичай набувають спогади з дитинства. Різні способи оприявлення пам'яті у літературі – індивідуальний та колективний, сакральний та профанний – є стрижневими у літературному письменстві, незалежно від напрямів та стилів чи персональних авторських преференцій.

Проза Анджея Стасюка у літературній сучасності – не лише у польській літературі – є промовистим свідченням поетикально-філософської вагомості сакрального простору пам'яті, з якого виринає й у якому формується фабульність, персоносфера, наративна та образно-символічна цілість творів письменника. У найновішому романі Стасюка «Ріка дитинства» дитинство стає фундаментом і наповненням простору пам'яті, що надає особливого сенсу романній нарації та екзистенційно-психологічній ідентичності літературного суб'єкта. Дитинство – це не лише біографічний відтинок життя, а передусім сакральний простір пам'яті – первневий вимір і відлік, що визначає світогляд, емоційні й духовні орієнтири людини. Дитячий досвід у творі набуває ознак священного часу,

до якого дорослий авторський наратор повертається знову й знову, щоб віднайти джерела власного «я» та внутрішньої гармонії.

У контексті сакрального простору пам'яті ріка – не тільки природна компонента ландшафту, а й полісемантичний символ і наративне ядро тексту. Топос ріки уособлює плинність часу й неможливість зупинити життєвий рух, водночас це місце пам'яті, яке зберігає й передає досвід поколінь. Ріка доволі часто функціонує в літературі як метафора межі – між дитинством і дорослістю, життям і смертю, відомим і невідомим. У романі Стасюка «Ріка дитинства» – це також апокаліптична межа між мирним життям та війною (Лоза, 2024). Для дитини ріка є територією гри й страху, для дорослого – вона утворює *axis mundi* – вісь світу, яка поєднує людину з природою, історією та трансцендентним.

У новому романі Анджея Стасюка, як і в його попередніх книжках малої прози, зокрема «Галицькі оповідання» та «Дукля», дитинство концептуалізується не лише як індивідуальна біографічна пам'ять автора та літературного суб'єкта-наратора, котрі нерідко максимально наближені, однак не ототожнені цілковито, а і як сакральний простір, у якому тісно переплітаються особисте й універсальне, профанне й сакральне, природне й трансцендентне. Ріка є художнім утіленням дитинства, поверненням до нього, символічною святиною пам'яті, де кожна крапля води стає знаком часу, а кожен спогад – частиною культурної пам'яті. У наративі Стасюка ріка не тільки відтворює дитячий досвід, а й структурує саму оповідь, перетворюючи текст на простір сакралізації.

У пропонованій розвідці, присвяченій новому романові Анджея Стасюка, який ще не перекладено українською мовою й не досліджено українськими літературознавцями, йтиметься про багатогранність й амбівалентність сакральних та профанних, індивідуальних та колективних оприявлень топосу ріки як простору пам'яті, з урахуванням художніх утілень і переосмислень концептів дитинства та «малої батьківщини», що утворюють домінантні поетикально-філософські та екзистенційно-психологічні координати літературної суб'єктності у сучасній літературній прозі.

2. Аналіз основних досліджень та публікацій

У дослідженні літературних утілень та перевтілень сакральної символіки, зокрема сакральних сенсів пам'яті, оприявлених в образах ріки та дитинства, спираємося на широкий науковий дискурс нині вже класичних концепцій, що стосуються трактування символу ріки. Приміром, у відомому «Словнику символів» Владислава Копалінського ріка тлумачиться як універсальний архетип життєвого потоку, що поєднує початок і кінець, народження і

смерть (Kopaliński, 2012, с. 365). Таке значення актуалізується у романі Стасюка «Ріка дитинства»: ріка Буг є реальною географічною межею та символом сакрального переходу, який пов'язує індивідуальний досвід із колективними уявленнями про час і буття.

Ключове трактування символу ріки, що на нього спираємось у розвідці, міститься у широко поціновуваному «Словнику символів» каталонського письменника й мистецтвознавця Хуана Едуардо Керлота, який наголошує на тісній спорідненості у літературно-мистецькому топосі ріки творчої й відроджувальної сили природи та проминання часу, адже, з одного боку, ріка «символізує родючість і послідовне зрошення землі, а з іншого – незворотний плин часу, а отже, покинутість і забуття» (Cirlot, 2006, с. 358)*. Саме така амбівалентна оприявленість пам'яті увиразнює найістотніший філософсько-екзистенційний сенс інтерпретованого роману: пам'ять, як і ріка, має природні зумовленості й структурні особливості течії з усіма її натуральними змінами, а водночас – цій течії неминуче притаманні висихання, зникання, забуття. Драматизм переплетіння відродження і зникання пам'яті дитинства, повернення до джерел і осамітнення утворює один із центральних стрижнів нарації роману та відбиває важкий досвід літературного суб'єкта.

Поміж найвагоміших трактувань, що стосуються сакрального простору пам'яті, вираженого через топос ріки, акцентуємо біблійну символіку, описану німецьким дослідником Манфредом Луркером (Lurker, 1989), та енциклопедичну розвідку видатного польського мовознавця, етнолінгвіста, фольклориста й славіста Єжи Бартмінського, який розлого витлумачив топос ріки у контексті народних символів та стереотипів (Bartmiński, 1999, с. 324–334).

У методологічній базі дослідження містяться також стисло тематичні розвідки. Приміром, есей Катерини Калитко, відомої української поетки й прозаїкині, яка трактує образ ріки як багатозначну метафору, що сягає символу віри, долі й мови – тих стихій і духовних вартостей, що формують внутрішню людину (Калитко, 2013). Такий погляд перегукується з інтерпретованим романом Стасюка, де ріка – не тільки географічна реальність, а й жива тканина мови й культури, яка постійно оновлюється й водночас зберігає пам'ять поколінь. Цікавими та інтерпретаційно продуктивними є також розвідки Яни Василенко про семантичний простір топосу ріки на прикладі Дніпра (Василенко, 2022) – ріки, що так само сильно оприявнює символіку й реальність профанно-сакрального помежів'я, як і Буг у романі Стасюка, та Йоанни Поцяск-Картечки, котра зосереджується на асоціативно-

* Тут і далі переклади польськомовних цитат українською мовою, в тому числі уривків з роману Анджея Стасюка «Ріка дитинства» – авторок статті, В.М. та Ю.П.

міметичних та трансцендентних трактуваннях символу ріки у просторі *sacrum* (Pociask-Karteczka, 2005).

Як суттєвий дослідницький контекст виокремлюємо українську літературну та літературно-критичну рецепцію творчості Андржея Стасюка, яка стосується його доробку, що передував романові «Ріка дитинства». Серед найістотніших суджень та рефлексій про письменництво Стасюка вирізняємо: есей Андрія Любки про значення провінції, «малої батьківщини» у становленні й розгортанні генія відомого в усьому світі письменника (Любка, 2021); інтерпретаційні розважання Катерини Гладкої про знакову збірку малої прози Стасюка «Галицькі оповідання» (Гладка, 2014), яка відкриває у його творчості простір для втілення концептів дитинства, власної провінції, «малої батьківщини», досвіду місця, індивідуально-символічної й колективно-архетипної пам'яті; нарис Юлії Ільченко про ключовий і межовий роман Стасюка «Схід» (Ільченко, 2014), в якому описано складний досвід авторського наратора, його зануреність у світ самотній і покинутий, його осяяння й злами у пошуках самого себе, а також його глибоко усвідомлену самоідентифікацію зі свободою й незалежністю – саме такий моральний імператив керує нині Анджеєм Стасюком, який від початку повномасштабного російського вторгнення в Україну активно й віддано підтримує українське військо, присвячується щоденній волонтерській роботі в межах створеного ним фонду «Лінія фронту», невтомно звертається до поляків із закликом допомагати українцям, які борються й гинуть також і за них. Не випадково одним із ключових сенсів роману «Ріка дитинства», опублікованого 2024 року, під час тривання війни України з російським агресором, як слушно зауважує Яцек Цесляк, є остаточне прощання письменника з Росією та портретування жахів цього світу (Cieślak, 2024), вічним розпалювачем яких є російський тоталітарний терор.

Сакральний простір пам'яті охоплює у романі «Ріка дитинства» глибокі амбівалентні сенси, що сягають універсальної символіки, колективної архетипної пам'яті й складних особистісних досвідів автора й наратора – дитинства як утраченого раю і водночас «ріки порятунку» (Lurker, 1989, с. 206). З опертям на енциклопедично-словникові, тематично фокусовані та рефлексивно-описові джерела пропонується розвідка зміряє до досягнення поетикально-філософської та екзистенційно-психологічної неоднорідності сакральних концептів у досліджуваному романному наративі Анджея Стасюка.

3. Окреслення раніше не вивчених частин досліджуваної проблеми

Сакральний простір пам'яті, що оприявнюється у концептах дитинства та «малої батьківщини», відкриває новий дослідницький шлях та нові інтерпретаційні стратегії, позаяк предметом дослідження є нещодавно

виданий роман Анджея Стасюка, який очікує свого перекладу українською мовою. Пропонована розвідка відкриває українському читачеві та літературознавцеві знаковий текст одного серед чільних авторів сучасної польської літератури, котрий з очевидних причин ще не отримав літературно-критичних та літературознавчих опіній в Україні.

Принагідно варто наголосити, що творчість Стасюка уже понад чверть століття присутня в українському рецептивному дискурсі: українською перекладено шість його книжок, автор має кількох майстерних перекладачів, серед яких Наталя Чорпіта (Стасюк, 2001), Остап Сливинський (Стасюк, 2007), Богдана Матіяш (Стасюк, 2009), Тарас Прохасько (Стасюк, 2014, 2015), Богдан Ославський (Стасюк, 2017). Прикметно, що саме Тарас Прохасько, блискучий письменник і перекладач, здійснив переклад двох ключових літературних текстів Анджея Стасюка – «Галицькі оповідання» та «Схід». Конче годилося б доповнити це поєднання перекладом книги малої прози «Дукля», у якій вибудовується текст власного місця, персональної провінції, «малої батьківщини» як *axis mundi*, як індивідуального всесвіту, який охоплює складний досвід життя, уяву й фантазії, злети й падіння, гріхи й очищення, пам'ять і забуття автора та літературного суб'єкта. Саме ці три книги Стасюка – «Галицькі оповідання», «Дукля» та «Схід» – формують претекст для глибшого розуміння його роману «Ріка дитинства».

Польські читачі й літературно-критична спільнота з ентузіазмом прийняли новий роман культового автора, тож спостерігаємо розмаїті трактування сенсів, символів та образів «Ріки дитинства». Варто виокремити погляди й думки, висловлені у рецензіях, оглядах та інтерв'ю, зокрема Патриком Закшевським (Zakrzewski, 2024); Робертом Сольським, який провокує читача питанням, чи книга Стасюка є лише сентиментальною подорожжю у щасливе минуле й одразу розвіює цю ілюзію (Solski, 2024); Яцеком Цесляком, який зосереджується на найдраматичніших сенсах роману, пов'язаних з усвідомленням російських злочинів (Cieślak, 2024); Даріушем Новацьким з його трактуванням Бугу в романі як святої та проклятої ріки (Nowacki, 2024), що безпосередньо торкається нашої проблеми дослідження, позаяк обидва змістові маркери – святість та прокляття – мають очевидне сакральне значення; Юстиною Соболевською, яка темою для розмови про драматизм досвідів у романі Стасюка обирає його ж слова «Не можна безкарно дивитися на цю країну» (Sobolewska, 2024), котрі промовляють про гнітюче почуття відповідальності кожної людини за злочини, мовчазним свідком яких вона була – цей біль важкої пам'яті про злочини й причетності свідка добре знайомий авторові «Ріки дитинства»; врешті інтерв'ю Міхала Совінського, в якому Стасюк визнає, що справжній світ завжди залишатиметься

цікавішим за той, про який йому вдалося написати (Sowiński, 2024). Ці слова автора переконують, що з-під його пера надалі виходитимуть непрості для інтерпретації світи, в яких він повсякчас залишатиме сліди своєї пам'яті й персонального досвіду. Саме їх маємо на меті віднайти через осмислення феномену сакрального простору пам'яті у романі «Ріка дитинства». Досягнення дослідницької мети передбачає концептуалізацію споріднених топосів дитинства й «малої батьківщини» та їх вираження в особистому всесвіті авторського наратора; з'ясування символіки ріки як сакрального образу, що поєднує індивідуальну та колективно-архетипну пам'ять; осягнення авторських стратегій сакралізації профанного досвіду через наратив пам'яті та літературну міфотворчість.

4. Виклад основного матеріалу

У літературі XX–XXI століть особливого значення набуває поняття «малої батьківщини» – простору, в якому формується людина, її світогляд, система цінностей, відчуття власного місця у світі. Для Анджея Стасюка, одного з чільних авторів польської літературної сучасності, дитинство й простір, у якому воно минало, є не лише спогадом чи ностальгійним мотивом, а сакральним виміром існування. У романі «Ріка дитинства» письменник повертається до рідних околиць, щоб через них осмислити власну ідентичність, культурні корені та універсальні закони буття.

Дитинство у книзі Стасюка не просто етап біографії. Воно стає ключем до розуміння того, ким є людина, як вона відчуває, переживає, досвідчує та герменевтично засвоює час і простір. Саме тому місця, де відбувалося перше знайомство з природою, людьми, мовою й культурою, набувають у Стасюка сакрального виміру. Його ріка дитинства – це не лише конкретна ріка Буг, а й символічний простір межі, зустрічі різних культур, мов, досвідів і традицій. Вона є водночас реальною географічною межею й метафорою того, що формує людину в умовах пограниччя, себто помежів'я у розумінні екзистенційно-психологічному, філософсько-символічному та культурно-антропологічному.

Основоположним у романі «Ріка дитинства» є феномен «малої батьківщини». Це не столиця, не центр, а периферія, де щоденність тісно переплітається з історією, а приватна пам'ять – з колективною. Для письменника важливим є те, що простір дитинства зберігає у собі сліди поколінь, подій, голосів і мов. Саме у цьому багатоголосі народжується відчуття й потреба сакральності: місце вміщує більше, ніж може побачити око – воно є архівом пам'яті, священною землею, до якої прагнеш повернутися: «Я уявляв собі, як обгорілі рештки все ще мандрують

підземними потоками до джерела ріки, а холодна й чиста вода несе їх за течією крізь край такий прекрасний, яким тільки й може бути країна дитинства. По дорозі до них приєднуються частинки, атоми й розпорошені, розчинені останки всіх інших померлих, убитих та спалених, а річкові води несуть їх, змішують, примирюють і, скажімо так, відпускають їм гріхи – якщо хтось вірить у такі річі» (Stasiuk, 2024b, с. 135).

Течія ріки єднає усіх – живих і померлих, усіх примирює, усім відпускає гріхи. Зі «Словника біблійних образів та символів» Манфреда Луркера довідуємося, що на середньовічних іконах та літографіях чотири ріки, які текли у садах Едема, символізували чотири Євангелія, відтак усі ці річкові потоки зливалися в один струмінь: «Цей струмінь обтікає всю землю і впадає в рай, себто плине у напрямку, протилежному до чотирьох райських потоків, і приносить до раю річі набагато цінніші за ті, що звідти витікають» (Lurker, 1989, с. 207). У романі Стасюка спостерігаємо подвійну, двосторонню течію ріки: з одного боку, ріка несе у своїх водах усе те, що профанне, земне, швидкоплинне, а з іншого – змінює напрям течії й перетворює профанне на сакральне, тож звичайні спогади з дитинства трансформуються у сакральну вартість, до якої авторський наратор повсякчас повертається, яку воскрешає у своїй пам'яті, аби у ній очиститися від гріхів й урятуватися.

У Новому Заповіті ріка Йордан є свідком багатьох важливих сакральних подій: мешканці Юдеї визнавали у ній свої гріхи й приймали хрещення від Івана Хрестителя, Ісус прийшов до Йордану з Галілеї, де був охрещений Іваном. У Луркера читаємо: «З погляду історії релігії, очищення від гріхів пов'язувалося з давнім уявленням про відродження через вихід із материнського лона води» (Lurker, 1989, с. 207). Праматеринська ідея порятунку втілюється у книзі Стасюка через визнання гріхів та вибавлення від них. Сакрум очищення має в романі явне й приховане значення: ріка є уособленням пам'яті, її утриваленням та відродженням, поверненням до дитинства, але разом з тим течія річкової води очищає від травматичних спогадів, рятує від важкої пам'яті, змиває гріхи.

Про порятунок, що плине від Бога, наче ріка, і про те, що висихання ріки приносить нещастя, йдеться у Книзі пророка Ісаї (Іс 9, 5); у Книзі Сираха мудрість Заповіту прирівнюється до повноводної ріки (Сир. 24, 23–30); серед богів Вавилону один мав ім'я «Ріка порятунку» (Lurker, 1989, с. 206). У романі Стасюка ріка також містить сенс зцілення й порятунку у двох вимірах одночасно – природному, профанному, та сакральному, трансцендентному.

Первнева сакральність топосу ріки міститься у стихії води, яку розмаїто, іноді радикально протилежно трактували у давніх традиціях, зокрема слов'янських. Вода у культурній традиції найчастіше символізує життя, рух, очищення, відродження, але й проминання, і смерть. У романі Стасюка

ріка сповнює усі ці чинності. Вона розділяє й водночас поєднує. Це також межа, яка нагадує про історичні кордони Польщі й України, але й жива стихія, що дозволяє людині відчувати свою нерозривну єдність з природою. У пам'яті письменника ріка стає своєрідною священною географією, де плин часу оприявнюється особливо пронизливо. Дитячі переживання, пов'язані з рікою, перетворюють її на символ вічності, на знак того, що позірно малі й непомітні місця мають глибокий екзистенційний потенціал.

У першому томі укладеного Єжи Бартмінським та єдиного у своєму роді «Словника народних стереотипів і символів», присвяченого стихіям землі, води й підземелля, читаємо про традиційно-фольклорну символіку ріки: «Вода, що у великій кількості тече природним річищем і прямує до моря, сприймається у польській народній культурі як сила одночасно доброзичлива й руйнівна. У народних піснях виступає як тло любовних пригод та місце смерті й злочинів. Виконує функцію межі, що розділяє терен у фізичному, а також культурному й етнічному сенсах – на безпечний та небезпечний простори, на смуги життя та смерті» (Bartmiński, 1999, с. 324). Ріка Буг у поетичній уяві й життєвому досвіді Стасюка є саме таким амбівалентним поєднанням, що знаходить своє вираження у романі як привітність й привабливість рідного місця, власної «малої батьківщини», сентиментальність спогадів з дитинства і водночас як загроза й нищівна сила, як відродження у пам'яті перших інтимних переживань і як місце конфліктів, злочинів та смертей. Ріка Буг як межа між персональними досвідами, переживаннями й спогадами автора й наратора проникливо втілена у романі. Втілена вона також як межа у глибшому й драматичнішому розумінні: чіткий поділ на два береги, два різні культурно-етнічні терени й урешті – розділені території життя та смерті.

У цих позірно профанних спостереженнях символіки ріки у романі Стасюка є безумовний вміст сакрального, передусім у царині людської екзистенції та трактуванні часу. Бартмінський тлумачить: «Завдяки своєму рухові, впаданню в озера й моря, ріка є символом людської екзистенції, часу й проминання, розмаїття змін і постійного оновлення» (Bartmiński, 1999, с. 324). Так само істотно, що традиційне усвідомлення сакральної символіки ріки як часу й пам'яті у персональній людській екзистенції та архетипній таємниці буття має вираження у категоріях одкровення, провидіння, болю й смерті: «Часте трактування ріки як провидиці виникало з факту, що вона витікає з-під землі, а отже, з таємничого потойбічного світу. Вважалося, що „ріка смерті” виникає зі сліз болю після втрати близьких» (Bartmiński, 1999, с. 325).

Згідно з народними повір'ями, велика ріка є загрозою для людини, міститься на межі між чистилищем та раєм. Буг – це велика ріка, і вона несе

загрозу для літературного суб'єкта Стасюка, стає джерелом екзистенційного страху, що має профанне походження з народної міфотворчості, однак його чуттєва сутність, перевтілення в художній уяві та втілення у текст формують у романі сакральний простір пам'яті. Ріка дитинства оприявнюється у книзі радше як межа, що не надто ототожнюється з раєм дитинства, щасливим ідилічним простором – вона часто уособлює саме загрозу, перешкоду, яку наратор намагається подолати у своїй внутрішній людині та зовнішніх діях й учинках. Авторському нараторові роману добре відомі «сльози болю» свідка втрат і смертей, винищення й забуття, що їх у своєму лоні назавжди поховали річкові води. Для Стасюка та його літературного двійника Буг став реальною й сакральною «рікою смерті», яка формує особистий простір пам'яті.

Водночас місце й пам'ять дитинства у романі – це також простір свободи. Для дитини світ є відкритим, повним таємниць і можливостей. Стасюк передає атмосферу перших дитячих відкриттів – запахів, звуків, барв, які з часом формують ідентичність, стають її чуттєво досвідченими й уявленими компонентами. Простір дитинства ідеалізується у пам'яті й завдяки цьому стає сакральним: він не зникає, а перетворюється у письменницькій уяві на святилище дитячого досвіду, до якого автор повертається упродовж усього життя.

Прикметно, що сакральність у Стасюка, як щойно було проілюстровано, не має суто релігійного виміру. Це радше глибинне, природне усвідомлення значущості місця, яке формує уяву й світогляд. Авторський наратор відчуває уважне й трепетне ставлення до землі, що його виховала, до історії, що закарбувалася у ландшафті його «малої батьківщини». Дитячі роки, проведені серед природи, серед селянських обрядів та багатомовності географічно-культурно-етнічного помежів'я, слугують фундаментом, на якому збудовано доросле розуміння культури, історії й людини. У цьому сенсі ріка дитинства – не лише персональний екзистенційно-психологічний символ, а й метафора, відкрита читачеві у своїй амбівалентності значень життя, мудрості, пам'яті.

Наратор ділиться з читачем заповітним досвідом безперервної життєвої мандрівки уздовж течії ріки свого дитинства: «Потім, упродовж усіх цих років, я мандрував уздовж її річища, мені здавалося, що вона нагадує зелену й холодну кров, яка тече крізь моє життя. Оживляє його. І що пейзаж наших ранніх років – це єдина доступна нам вічність. І що ми повсякчас повертаємось туди, коли сили нас покидають» (Stasiuk, 2024b, с. 139). Течія ріки, річкові води персоніфікуються як кров власного життя, як його наповнення й оновлення на фізичному, чуттєвому рівні, а водночас на рівні сакральному, позаяк ріка дитинства та конечні до неї повернення стають для авторського наратора вічністю, щоразу наново досвідчуваним

sacrum. Спираючись на народні повір'я й прислів'я, Єжи Бартмінський концептуалізує: «Ріка – це вени землі, вода – її кров» (Bartmiński, 1999, с. 334). Саме так це відчуває Стасюк, через власну кров ідентифікуючись з водами ріки свого дитинства.

У дорослому віці повернення до місця дитинства, «малої батьківщини» можливе лише через пам'ять і слово. Стасюк перетворює власні спогади на літературний текст, що сам по собі стає формою сакралізації. Адже коли ми називаємо речі, місця, образи, то наділяємо їх новим життям, виводимо з небуття. У цьому контексті вельми істотним є сакральний акт особистої розмови з рікою, про який читаємо у Єжи Бартмінського: «Ріка – це повірниця осамітнених, зневірених людей, які на її березі скаржаться на свою лиху долю...» (Bartmiński, 1999, с. 329). Книгу Стасюка цілком аргументовано можна трактувати як розмову зі сакралізованою у пам'яті рікою дитинства – про особисті жалі, випробування, самотність, зневіру й розпач, про швидкоплинність часу й смерть, але й про оновлення, відродження душі. Така гетерогенність сакрального простору пам'яті притаманна нарації роману, генологічну природу якого можемо окреслити як розмову з рікою, що є пропозицією нового жанрового різновиду роману, відмінного від відомої наративної форми роману-ріки.

У наративі розмови з рікою прикметним стає чинник жіночності та материнства. Бартмінський наголошує, що в усній народній творчості, зокрема у казках, ріка «символізує жіночність і материнство, що підтверджує її властивості, притаманні жіночій природі: примхлива, похмура, сумна, неспокійна, тиха, красива» (Bartmiński, 1999, с. 334). У символічній амбівалентності сакральної природи топосу ріки, oprіч фундаментальних значень межі, часу, проминання й смерті, у романі Стасюка увиразнюється сенсотворча снага позитивних змін, відновлення й відродження, що можливі завдяки сповідуванню вартостей материнства й жіночності як первневих енергій, що запевняють світові гармонію й тяглість.

Пам'ять у книзі «Ріка дитинства» працює як міфотворчий механізм: не просто зберігає факти, а й наділяє їх новими сенсами, робить сакральними. Завдяки цьому дитячий досвід стає не лише приватним, а й універсальним – зрозумілим кожному, хто колись переживав подібні відчуття свого раннього життя. Місце дитинства оприявнюється як сакральний простір, у якому поєднуються особисті спогади, культурні коди, історична пам'ять та універсальні символи. Це не лише топографія дитячих років, а й духовна мапа, що супроводжує людину упродовж усього життя. Через топос ріки та помежів'я «малої батьківщини» письменник зображує дитинство як джерело, з якого витворюється ідентичність, тому воно набуває значення священного місця у людському досвіді.

На переконання Владислава Копалінського, «ріка – це символ життєвого потоку й плину часу, позаяк її початок і кінець репрезентують народження і смерть» (Kopaliński, 2012, с. 365). У романі «Ріка дитинства» Анджей Стасюк увиразнює це, коли описує весняний розлив Бугу як циклічну ритуальну мить повернення до джерел. Ріка Буг є одночасно реальною географічною межею і символом сакрального поділу. Для дитини ріка – це стихія, яка притягує й водночас лякає, місце забав і небезпеки, простір переходу від реального до уявленого світу. Цікавими у цьому контексті є рефлексії Катерини Калитко: «Річки є для мене підставою вірити в те, що людська історія не закінчується. Кожна річка – глибока і звивиста, як доля. І ще вона схожа на мову – так само дихає, у неї так само на дні кров, черепи героїв, гіркий осад і таємниці майбутнього» (Калитко, 2013). Поетка говорить про метафізичний вимір ріки, що уособлює нескінченність історії, складність людської долі й живу динаміку мови. Ріка стає простором пам'яті й надії, зберігає сліди минулого та потенціал майбутнього.

Як уже наголошувалося, у культурній традиції ріка зазвичай символізує перехід – між життям і смертю, дитинством і дорослістю, відомим і невідомим. У художній уяві Стасюка ця символіка оживає – ріка дитинства не лише відокремлює минуле від теперішнього, а й залишається священним топосом пам'яті, що нагадує людині про її джерела. Ріка у романі – це *axis mundi* – вісь світу, що поєднує людину з природою, історією та трансцендентним, територія первісної гармонії, де людина відчуває себе частиною всесвіту.

Методологічне підґрунтя розвідки доводить символіку ріки як сакральної межі, переходу – ритуального акту, що відокремлює минуле від нового стану. Такі спостереження виносимо з лектури роману Стасюка: переправа, купання, стежка до Бугу – це не лише спогади, а символічні ініціації. Ріка стає метафорою невинного плину часу, однак, на відміну від абстрактного часу годинника, – це час живий і соматично відчутний. Наратор досвідчує його тілесно: у холодній воді, у блиску сонця, у зміні пір року. Визнає: «Я навчився часу від ріки: вона завжди текла далі, навіть коли я зупинявся й думав, що ця мить триватиме вічно» (Stasiuk, 2024b, с. 45).

Ріка структурує досвід дитинства, робить його неповторним і нескінченно повторюваним. Людина не існує у відриві від світу, є елементом більшої цілості. Ріка часу, її безперервна течія змінює не лише довкілля, а й внутрішній світ людини, її спогади й цінності. Дитинство формує первневу течію нашої екзистенції, яка визначає подальший життєвий шлях і впливає на нього. Минуле не зникає, воно стає частиною ширшого потоку, а кожен із нас – лише крапля у цій вічній ріці, що формує як індивідуальну, так і колективну пам'ять.

Дослідниця сакральної символіки ріки Йоанна Поцяск-Картечка концептуалізує: «Ріки у реальному світі були наділені мітичним сенсом; переправа через ріку вимагала фізичного зусилля, але водночас містила й символічне значення: означала перехід до іншого світу, світу з іншими властивостями. Недарма шлях померлого до потойбіччя мусив пролягати через ріку» (Pociask-Karteczka, 2005). У романі Стасюка цей мотив простежується у спогадах з дитинства: ріка – це і межа, і простір переходу, і таємниця.

Попри те, що дитинство описане у книзі доволі хаотично, саме воно стає фундаментом ідентичності. Відтворення хаосу спогадів – це спроба осмислити власне доросле життя. Ріка виконує у романі роль ключового символу хаосу. Її течія непередбачувана – вона змінюється залежно від пори року, погоди, навіть години доби. Для дитини ріка – це і стихія, і таємниця, і загроза. Топос ріки містить два виміри: хаотичний – непередбачуваний рух, стихійність, небезпека; часовий – безперервна плинність, яка структурує досвід. Для авторського наратора ріка дитинства є рівночасно досвідчуванням часу та метафорою хаосу, вчить невідворотності змін й непевності буття. Ось як говорить про це наратор роману Стасюка: «Іноді я боявся ріки. Вона могла знести все, що здавалося нерухомим: дерево, човен, навіть берег. Але саме тому я відчував, що вона сильніша за нас, і що час від часу у ній щось криється» (Stasiuk, 2024b, с. 78). Отож, ріка стає втіленням дитячого досвідчування хаосу, що згодом перетворюється на усвідомлення часу. Дорослий Стасюк споглядає на хаотичний простір свого дитинства як на джерело творчої енергії. Визнає, що саме ріка навчила його відчувати й називати світ: «Тепер я знаю, що саме з цього хаосу виросли мої слова. Ріка навчила мене говорити, бо її течія була мовою, якою я намагався говорити» (Stasiuk, 2024b, с. 117).

Авторський наратор роману «Ріка дитинства» говорить мовою ріки, мовою свого власного місця на мапі світу, мовою своєї «малої батьківщини», мовою пам'яті, яка береже його автентичну людську ідентичність й формує його письменницьку уяву.

5. Висновки та перспективи дослідження

У романі Анджея Стасюка «Ріка дитинства» сакральний простір пам'яті оприявнюється як унікальне поєднання індивідуального досвіду, колективних архетипів та культурних кодів. Дитинство для письменника – не лише біографічний етап, а фундаментальний вимір існування, що детермінує способи відчування часу, простору й самого себе. Топос дитинства досягається автором як «мала батьківщина» – обшир, в якому інтимні спогади переплітаються з історією й традицією, утворюючи духовну географію пам'яті.

Центральним образом-категорією, що структурує простір пам'яті, є ріка Буг з її реальною топографією, сакральною символікою переходу, метафоричністю хаосу й плинністю часу. Ріка втілює досвід пам'яті письменника й наратора з усім спектром важких споминів, стає мовою авторської екзистенції та стрижнем творчої уяви. Через топос ріки Стасюк розкриває універсальні теми життя та смерті, страху й свободи, історичної пам'яті та індивідуальної ідентичності. Ріка у книзі утворює *axis mundi* – вісь, що поєднує приватний досвід із колективним несвідомим, локальне з універсальним, минуле з теперішнім, природне з трансцендентним, профанне зі сакральним. На питання: «Коли пригадаєш собі Буг твого дитинства, то які органи чуття активуєш?», – Стасюк відповів: «Нюх. Пахло болотом, найпрекрасніші аромати. Пахло коровами... Усе це я вже описував. Відчуття ріки, коли тепло, задущливо, спекотно. І, звісно, зір, саме так» (Stasiuk, 2024a).

Підсумовуючи, варто наголосити, що сакральний простір пам'яті у романі Анджея Стасюка «Ріка дитинства» не є статичним, містить виразисту динаміку, що формує наратив через літературну міфотворчість та концептуалізацію індивідуального досвіду, власного місця, персонально відчутого простору й часу. Повернення у пам'яті до місць дитинства – не лише акт ностальгії та сентиментальних споминів, а спосіб віднайти на помежів'ї профанного й сакрального власні культурні джерела, довірити читачеві універсальний досвід свого автентичного, первневого світу.

Здійснена інтерпретація роману «Ріка дитинства» доводить персональність та універсальність дитинства як сакрального простору пам'яті, що в ньому формуються й оприявнюються особиста ідентичність людини, символічний центр світу, культурно-антропологічні та поетикально-філософські основи міфопоетичної мови сучасної літератури.

У подальших дослідженнях творчості Анджея Стасюка акцентуватимуться міждисциплінарні стратегії літературної інтерпретації, зокрема споріднені з літературною антропологією, геопоетикою, філософією пам'яті та філософією Іншого, а також з літературною компаративістикою, в межах якої доцільно здійснити спроби прочитання письменницького феномену Стасюка у контексті сучасної української літератури, серед іншого у суголосі з текстами Тараса Прохаська, котрий є автором блискучих перекладів прози Стасюка, Юрія Андруховича, у двоголосі з яким ще в далекому 2001 році було видано спільну книгу «Моя Європа», Сергія Жадана, якому під час війни Стасюк дієво доводить свою солідарність з Україною, Андрія Любки та інших українських письменників, з якими Анджей Стасюк особисто знається й приязниється.

Слід визнати, що в сучасному українському літературознавчому дискурсі обмаль досліджень, присвячених творчості Стасюка, тож

пропонована розвідка має на меті стати спонукою до зацікавлення постаттю й прозою одного серед найзнаковіших письменників у сучасній східноєвропейській літературі.

Література

1. Василенко Яна 2022. Семантичний простір топосу ріки: Дніпро. In: *Матеріали II Міжнародної славістичної конференції, присвяченої пам'яті Святих Кирила і Мефодія*. Київ–Софія–Харків–Шумен: Харківське історико-філологічне товариство, с. 223–230. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e7bce354-b630-4710-937d-c2326ce460ac/content>
2. Гладка Катерина 2014. «Галицькі оповідання»: пошуки польської душі Анджея Стасюка. <https://starylev.com.ua/blogs/galycki-opovidannya-poshuku-polskoyi-dushi-andzheya-stasyuka> (Дата звернення: 20.09.2025).
3. Ільченко Юлія 2014. Схід більш сексі. <https://zbruc.eu/node/26996> (Дата звернення: 20.09.2025).
4. Калитко Катерина 2013. Річка як символ віри. *Український журнал* 5–6. <https://kkateryna.wordpress.com/2013/10/04/річка-як-символ-віри/> (Дата звернення: 20.09.2025).
5. Лоза Павло 2024. Анджей Стасюк: «Буг – там зараз межа війни». <https://nasze-slowo.pl/andzej-stasyuk-bug-tam-zaraz-mezha-vijny/> (Дата звернення: 20.09.2025).
6. Любка Андрій 2021. Анджей Стасюк. Всесвітньо відомий письменник із глухого села. <https://novapolshcha.pl/article/andzhei-stasyuk-vsiesvitno-vidomii-pismennik-iz-glukhogo-sela/> (Дата звернення: 20.09.2025).
7. Стасюк Анджей 2001. *Дев'ять*. Переклад Наталя Чорпіта. Львів: Класика.
8. Стасюк Анджей 2007. *Дорогою на Бабадаг*. Переклад Остап Сливинський. Київ: Критика.
9. Стасюк Анджей 2009. *Фадд*. Переклад Богдана Матіяш. Київ: Грані-Т.
10. Стасюк Анджей 2014. *Галицькі оповідання*. Переклад Тарас Прохасько. Львів: Видавництво Старого Лева.
11. Стасюк Анджей 2015. *Схід*. Переклад Тарас Прохасько. Львів: Видавництво Старого Лева.
12. Стасюк Анджей 2017. *Як я став письменником. Спроба інтелектуальної автобіографії*. Переклад Богдан Ославський. Брустурів: Diskursus.
13. Bartmiński, Jerzy red. 1999. *Słownik stereotypów i symboli ludowych. Kosmos. Ziemia, woda, podziemie (Tom I)*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
14. Cieślak, Jacek 2024. *Andrzej Stasiuk zegna się z Rosją. „Rzeka dzieciństwa” portretuje okrucieństwa świata*. <https://www.rp.pl/literatura/art40480631-andrzej-stasiuk-zegna-sie-z-rosja-rzeka-dziecinstwa-portretuje-okrucienstwa-swiata> (Дата звернення: 20.09.2025).
15. Cirlot, Juan Eduardo 2006. *Słownik symboli*. Przekład Ireneusz Kania. Kraków: Znak.
16. Kopaliński, Władysław 2012. *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.

17. Lurker, Manfred 1989. *Słownik obrazów i symboli biblijnych*. Tłumaczył Kazimierz Romaniuk. Poznań: Pallottinum.
18. Nowacki, Dariusz 2024. *Rzeka święta i przeklęta. Nowa książka Stasiuka to dobro literackie z wysokiej półki*. <https://wyborcza.pl/7,75517,31042823,rzeka-swietai-przekleta-nowa-ksiazka-stasiuka-to-dobro-literackie.html> (Дата звернення: 20.09.2025).
19. Pociask-Karteczka, Joanna 2005. *Rzeka i sacrum*. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/a11610c6-1d4a-42c5-9a10-5bd7588e3f7c/content> (Дата звернення: 20.09.2025).
20. Sobolewska, Justyna 2024. „Nie można bezkarnie patrzeć na ten kraj”. *Stasiuk w nowej książce zabiera nas nad Bug*. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/2256511,1,nie-mozna-bezkarnie-patrzec-na-ten-kraj-stasiuk-w-nowej-ksiazce-zabiera-nas-nad-bug.read> (Дата звернення: 20.09.2025).
21. Solski, Robert 2024. „Rzeka dzieciństwa”. *W meandrach sentymentu?* <https://kacikpopkultury.pl/rzeka-dziecinstwa-w-meandrach-sentymentu-recenzja/> (Дата звернення: 20.09.2025).
22. Sowiński, Michał 2024. *Świat jest zawsze ciekawszy niż to, co uda się o nim napisać*. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/andrzej-stasiuk-swiat-jest-zawsze-ciekawszy-niz-co-uda-sie-o-nim-napisac-187089> (Дата звернення: 20.09.2025).
23. Stasiuk, Andrzej 2024a. *Nie mogę bez przerwy jeździć na step*. <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/11332-nie-moge-bez-przerwy-jezdzic-na-step.html> (Дата звернення: 20.09.2025).
24. Stasiuk, Andrzej 2024b. *Rzeka dzieciństwa*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
25. Zakrzewski, Patryk 2024. *Andrzej Stasiuk, „Rzeka dzieciństwa”*. <https://culture.pl/pl/dzielo/andrzej-stasiuk-rzeka-dziecinstwa> (Дата звернення: 20.09.2025).

References

1. Vasylenko, Yana 2022. Semantyczny prostir toposu riky: Dnipro [Semantic space of the river topos: Dnipro]. In: *Materialy II Mizhnarodnoyi slavistichnoyi konferencyi, prysviachenoyi pamyati Sviatykh Kyryla i Mephodiya*. Kyiv–Sophiya–Kharkiv–Shumen: Kharkivske istoryko-philolohichne tovarystvo, s. 223–230. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e7bce354-b630-4710-937d-c2326ce460ac/content> (In Ukrainian)
2. Hladka, Kateryna 2014. „Halycki opovidannya”: poshuky polskoyi dushi Andzheya Stasyuka [“Galician Stories”: Andrzej Stasiuk’s Search for the Polish Soul]. <https://starylev.com.ua/blogs/galycki-opovidannya-poshuky-polskoyi-dushi-andzheya-stasyuka> (Accessed: 20.09.2025). (In Ukrainian)
3. Ilchenko, Yulia 2014. *Skhid bilsh sexi* [East is more sexy]. <https://zbruc.eu/node/26996> (Accessed: 20.09.2025). (In Ukrainian)
4. Kalytko, Kateryna 2013. *Richka yak symvol viry* [The river as a symbol of faith]. <https://kkateryna.wordpress.com/2013/10/04/richka-yak-symvol-viry/> (Accessed: 20.09.2025). (In Ukrainian)

5. Loza, Pavlo 2024. *Andzhey Stasyuk: „Buh – tam zaraz mezha viyny”* [Andrzej Stasyuk: “The Bug is the border of war now”]. <https://nasze-slowo.pl/andzhey-stasyuk-bug-tam-zaraz-mezha-viyny/> (Accessed: 20.09.2025). (In Ukrainian)
6. Lyubka, Andriy 2021. *Andzhey Stasyuk. Vsesvitnyo vidomyy pysmennyk iz hlukhoho sela* [Andrzej Stasyuk. A world-famous writer from a backwater village]. <https://novapolshcha.pl/article/andzhei-stasyuk-vsesvitno-vidomii-pismennik-iz-glukhogo-sela/> (Accessed: 20.09.2025). (In Ukrainian)
7. Stasyuk, Andzhey 2001. *Devyat’* [Nine]. Lviv: Klasyka. (In Ukrainian)
8. Stasyuk, Andzhey 2007. *Dorohoyu na Babadag* [On the way to Babadag]. Kyiv: Krytyka. (In Ukrainian)
9. Stasyuk, Andzhey 2009. *Fado* [Fado]. Kyiv: Hrani-T. (In Ukrainian)
10. Stasyuk, Andzhey 2014. *Halyc’ki opovidannya* [Galician stories]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva. (In Ukrainian)
11. Stasyuk, Andzhey 2015. *Skhid* [East]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva. (In Ukrainian)
12. Stasyuk, Andzhey 2017. *Yak ya stav pysmennykom. Sproba intelektualnoyi avtobiographiyi* [How I Became a Writer. An Attempt at an Intellectual Autobiography]. Busturiv: Diskursus. (In Ukrainian)
13. Bartminsky, Yezhy red. 1999. *Slovník stereotypů i symbolů lidových. Kosmos. Zemya, voda, podzemye (Tom I)* [Dictionary of Folk Stereotypes and Symbols. Space. Earth, Water, Underground (Volume I)]. Lyublin: Vydavnitstvo Universytetu Maryi Curie-Sklodovskyye. (In Polish)
14. Tsyes’lak, Yatsek 2024. *Andzhey Stasyuk zhegna sye z Rosy. „Zheka dzyetsinstva” portretuye okruysyenstva svyata* [Andrzej Stasiuk bids farewell to Russia. “The River of Childhood” portrays the cruelties of the world]. <https://www.rp.pl/literatura/art40480631-andrzej-stasiuk-zegna-sie-z-rosja-rzeka-dziecinstwa-portretuje-okrucienstwa-swiata> (Accessed: 20.09.2025). (In Polish)
15. Cirlot, Juan Eduardo 2006. *Slovník symbolů* [Dictionary of symbols]. Krakuv: Znak. (In Polish)
16. Kopalinsky, Vladyslav 2012. *Slovník symbolů* [Dictionary of symbols]. Varshava: Ofitsyna Vydavnychy Ryt. (In Polish)
17. Lurker, Manfred 1989. *Slovník obrazů i symbolů biblií* [Dictionary of Biblical Images and Symbols]. Poznan: Pallottinum. (In Polish)
18. Novatsky, Daryush 2024. *Zheka svyenta i psheklyenta. Nova ksyonzhka Stasyuka to dobro literatskye z vysokyey pulki* [A sacred and cursed river. Stasiuk's new book is a literary masterpiece of the highest order]. <https://wyborcza.pl/7,75517,31042823,rzeka-swieta-i-przekleta-nowa-ksiazka-stasiuka-to-dobro-literackie.html> (Accessed: 20.09.2025). (In Polish)
19. Potsiask-Kartechka, Yoanna 2005. *Zheka i sacrum* [The river and the sacrum]. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/a11610c6-1d4a-42c5-9a10-5bd7588e3f7c/content> (Accessed: 20 September 2025). (In Polish)
20. Sobolyevska, Yustyna 2024. *„Nye mozhna bezkarnye patshets na ten kray”. Stasyuk v novey ksyonzhtse zabyera nas nad Bug* [“You can’t look at this country with impunity.” In his new book, Stasiuk takes us to the Bug River]. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/2256511,1,nie-mozna->

- bezkarnie-patrzec-na-ten-kraj-stasiuk-w-nowej-ksiazce-zabiera-nas-nad-bug.read (Accessed: 20.09.2025). (In Polish)
21. Solsky, Robert 2024. „*Zheka dzyetsinstva*”. *V meandrakh sentymentu?* [“The River of Childhood.” In the Meanders of Sentiment?]. <https://kacikpopkultury.pl/rzeka-dziecinstwa-w-meandrach-sentymentu-recenzja/> (Accessed: 20.09.2025). (In Polish)
22. Sovinsky, Mikhal 2024. *Svyat yest zavshe cyekavshy nizh to, co uda sye o nim napisats* [The world is always more interesting than what can be written about it]. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/andrzej-stasiuk-swiat-jest-zawsze-ciekawszyniz-co-uda-sie-o-nim-napisac-187089> (Accessed: 20.09.2025). (In Polish)
23. Stasyuk, Andzhey 2024a. *Nye moze bez pshervy yezdzits na step* [I can't go to the steppe all the time]. <https://www.dwutygodnik.com/artukul/11332-nie-moge-bez-przerwy-jezdzic-na-step.html> (Accessed: 20.09.2025). (In Polish)
24. Stasyuk, Andzhey 2024b. *Zheka dzyetsinstva* [The River of Childhood]. Volovyets: Vydavnistvo Charne. (In Polish)
25. Zakshevsky, Patryk 2024. *Andzhey Stasyuk, „Zheka dzyetsinstva”* [Andrzej Stasiuk, “The River of Childhood”]. <https://culture.pl/pl/dzielo/andrzej-stasiuk-rzeka-dziecinstwa> (Accessed: 20.09.2025). (In Polish)

Сакральний простір пам'яті у романі Анджея Стасюка «Ріка дитинства»

Меньок Віра, кандидат філологічних наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, кафедра зарубіжної літератури та полоністики, доцент. polcentrum@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2573-3078.

Періг Юлія. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, кафедра зарубіжної літератури та полоністики, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти. perigmariia2018@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8683-7845.

Авторки статті зосереджуються на сакральному та профанному, індивідуальному та колективному оприявленні топосу ріки як простору пам'яті у книзі Анджея Стасюка «Ріка дитинства», з урахуванням художніх утілень і переосмислень концептів малої батьківщини та дитинства. У розвідці проінтерпретовано фундаментальний у романі образ ріки Буг та його перетворення через спогади письменника з реально-профанного, природно-географічного об'єкта на сакральний символ межі, переходу, хаосу, часу, проминання, смерті. Особливу увагу акцентовано на амбівалентності символу ріки: в інтерпретованому романі ріка водночас приваблює й загрожує, пробуджує захоплення й страх, формує перші екзистенційні відчуття й досвіди, які стають основою творчих інтенцій і залишаються знаками важкої пам'яті, складного досвіду. Багатогранну символіку ріки проаналізовано з опертям на класичні концепції Хуана Едуарда Керлота, Манфреда Луркера, Єжи Бартмінського, Владислава Копалінського, в яких ріка трактується як універсальний символ плину життя, смерті й відродження, архетипна межа між світами та між різними людськими досвідами. Символ ріки містить енергію творення й знищення, є місцем любовних переживань та злочину й смерті, у сакральних трактуваннях уособлює пророцтво, книгу завіту й порятунку і водночас межу між гріхом та каяттям, між

чистилицем та раєм. Гетерогенна символіка ріки втілюється у романі Стасюка як сакральна вісь світу (*axis mundi*), що поєднує індивідуальний досвід дитинства з універсальними законами буття. Символіка ріки в інтерпретованому романі – не лише топографія пам'яті, а й особлива «мова дитинства», завдяки якій вибудовується письменницький наратив повернення до джерел. Сакральний простір пам'яті у романі Стасюка оприявнюється у праматеринському концепті визнання гріхів і каяття: пам'ять є плином ріки, що несе порятунком від травматичних досвідів минулого, ріка є і збереженням пам'яті дитинства, і подоланням важких спогадів, змиванням гріхів у водах ріки дитинства. В інтерпретованому романі Стасюка ріка містить ключові прикмети універсального міфологічного та сакрально-біблійного образу, стисло пов'язаного з профанними народними віруваннями, у якому відлунює індивідуальна пам'ять письменника та колективні архетипні уявлення про відродження життя, проминання, смерть і вічність. Запропонований у розвідці підхід поєднує літературну інтерпретацію з культурологічно-антропологічним та архетипно-символічним вимірами, увиразнює значення малої батьківщини та сакральної топографії дитинства для сучасної польської літератури. У перспективі досліджень творчості Анджея Стасюка акцентуватиметься міждисциплінарна інтерпретація, яка охоплюватиме проблеми літературної антропології, культурної географії та геопоетики, філософії пам'яті та компаративних літературознавчих студій, що уможливить нові прочитання прози Стасюка та вивчення його письменницького феномену у контексті сучасної української літератури.

Ключові слова: *Анджей Стасюк, символіка, сакральний простір, ріка, пам'ять, дитинство, хаос, мала батьківщина.*

Sacred space of memory in Andrzej Stasiuk's novel "The River of Childhood"

Vira Meniok, candidate of philological sciences. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Department of Foreign Literature and Polish Studies, associate professor. polcentrum@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2573-3078.

Yuliya Perih. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Department of Foreign Literature and Polish Studies, MA student. perigmari2018@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8683-7845.

The authors of the article focus on the sacred and profane, individual and collective manifestations of the river topos as a space of memory in Andrzej Stasiuk's book "River of Childhood", considering the artistic representations and reinterpretations of the concepts of small homeland and childhood. The study interprets the fundamental image of the Bug River in the novel and its transformation through the writer's memories from a real and profane, natural-geographical object into a sacred symbol of the border, transition, chaos, time, transience, and death. Particular attention is paid to the ambivalence of the river symbol: in the interpreted novel, the river simultaneously attracts and threatens, evokes admiration and fear, shapes the first existential feelings and experiences, which later become the foundation of creative intentions and remain as signs of difficult memory and

complex experience. The multifaceted symbolism of the river is analysed on the basis of the classical concepts of Juan Eduardo Cirlot, Manfred Lurker, Jerzy Bartmiński, and Władysław Kopaliński, who interpret the river as a universal symbol of the flow of life, death, and rebirth, an archetypal boundary between worlds and between different dimensions of human experience. The river symbol encompasses both the energy of creation and destruction, being a place of love, crime, and death; in sacred interpretations, it personifies prophecy, the book of the covenant, and salvation, while simultaneously marking the boundary between sin and repentance, purgatory and paradise. The heterogeneous symbolism of the river in Stasiuk's novel is embodied as a sacred axis of the world (*axis mundi*), which unites the individual experience of childhood with the universal laws of being. The river symbolism in the interpreted novel is not only a topography of memory, but also a special "language of childhood", through which the writer's narrative of returning to the origins is constructed. The sacred space of memory in Stasiuk's novel manifests itself in the ancestral concept of confession and repentance: memory becomes the flow of the river that brings salvation from the traumatic experiences of the past. The river simultaneously preserves childhood memories and enables the overcoming of painful recollections – a symbolic washing away of sins in the water of the River of Childhood. In Stasiuk's novel, the river embodies the essential features of a universal mythological and sacred-biblical image, closely intertwined with profane folk beliefs, in which the writer's individual memory resonates with collective archetypal notions of rebirth, transience, death, and eternity. The approach proposed in this research combines literary interpretation with cultural-anthropological and archetypal-symbolic dimensions, emphasising the importance of the small homeland and the sacred topography of childhood in contemporary Polish literature. Future studies of Andrzej Stasiuk's works should employ an interdisciplinary interpretation, encompassing the problems of literary anthropology, cultural geography and geopoetics, philosophy of memory, and comparative literary studies, which will enable new readings of Stasiuk's prose and deepen the understanding of his literary phenomenon within the context of modern Ukrainian literary scholarship.

Keywords: Andrzej Stasiuk, symbolism, sacred space, river, memory, childhood, chaos, small homeland.

A szent emlékezet tere Andrzej Stasiuk „A gyermekkori folyó” című regényében

Menyok Vira, a filológiai tudományok kandidátusa. Drohobicsi Ivan Franko Állami Pedagógiai Egyetem, Idegennyelvű Irodalmak és Lengyel Tanulmányok Tanszék, docens. polcentrum@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2573-3078.

Perih Júlia. Drohobicsi Ivan Franko Állami Pedagógiai Egyetem, Idegennyelvű Irodalmak és Lengyel Tanulmányok Tanszék, MA-hallgató. perigmari2018@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8683-7845.

A tanulmány szerzői a folyó-toposz szent és profán, egyéni és kollektív megnyilvánulásaira összpontosítanak mint az emlékezet terének szimbólumaiként Andrzej Stasiuk „A gyermekkori folyó” című könyvében, különös tekintettel a „kicsiny szülőföld” és a

gyermekkori élmények fogalmának művészi megjelenítésére és újraértelmezésére. A kutatás a Bug folyó képét elemzi a regényben, valamint azt a folyamatot, amelynek során az író emlékezetén keresztül a valós, profán, természeti-földrajzi objektumból a határ, az átmenet, a káosz, az idő, a mulandóság és a halál szent szimbólumává alakul. Különös figyelmet kap a folyó szimbólumának ambivalenciája: a vizsgált regényben a folyó egyszerre vonz és fenyeget, csodálatot és félelmet kelt, formálja az első egzisztenciális érzéseket és tapasztalatokat, amelyek később az alkotói szándékok alapjává válnak, és az emlékezet, a komplex élmények jeleként élnek tovább. A folyó sokrétű szimbolikájának elemzése Juan Eduardo Cirlot, Manfred Lurker, Jerzy Bartmiński és Władysław Kopaliński klasszikus elméletein alapul, akik a folyót az élet, a halál és az újjászületés egyetemes szimbólumaként, a világok és az emberi tapasztalat különböző dimenziói közötti archetipusos határként értelmezik. A folyó szimbóluma egyszerre hordozza a teremtés és a pusztítás energiáját: a szeretet, a bűn és a halál helye; szakrális értelmezésben a prófécia és az üdvösség megtestesítője, ugyanakkor a bűn és a bűnbánat, a tisztítóvíz és a paradicsom közötti határt is kijelöli. Stasiuk regényében a folyó heterogén szimbolikája a világ szent tengelyeként (*axis mundi*) jelenik meg, amely összekapcsolja a gyermekkor egyéni élményeit a létezés egyetemes törvényeivel. A folyó szimbolikája nemcsak az emlékezet topográfiájaként működik, hanem a „gyermekkori nyelv” sajátos formájaként is, amelyen keresztül felépül az író visszatéréstörténete az eredetekhez. Az emlékezet szent tere Stasiuk regényében a gyónás és a bűnbánat ősi fogalmában nyilvánul meg: az emlékezet a folyó áramlásává válik, amely megváltást hoz a múlt traumatikus tapasztalataitól. A folyó egyszerre őrzi a gyermekkori emlékeket és teszi lehetővé a fájdalmas visszaemlékezések legyőzését – a bűnök szimbolikus lemosását a Gyermekkori Folyó vizében. Stasiuk regényében a folyó a mitológiai és szakrális-bibliai képek univerzális jegyeit hordozza, szorosan összefonódva a profán népi hiedelmekkel, ahol az író egyéni emlékezete visszhangzik a kollektív archetipusos újjászületés-, mulandóság-, halál- és örökkévalóság-képzetekkel. A szerzők által javasolt megközelítés az irodalmi értelmezést kulturális-antropológiai és archetipusos-szimbolikus dimenziókkal ötvözi, hangsúlyozva a „kicsiny szülőföld” és a gyermekkori szimbólumok jelentőségét a kortárs lengyel irodalomban. Andrzej Stasiuk műveinek jövőbeni kutatásaihoz interdiszciplináris megközelítés szükséges, amely magában foglalja az irodalmi antropológia, a kulturális földrajz és geopoétika, az emlékezetfilozófia és az összehasonlító irodalomtudomány kérdéseit. Ez lehetővé teszi Stasiuk prózájának új értelmezéseit, valamint irodalmi jelenségének mélyebb megértését a modern ukrán irodalomtudomány kontextusában.

Kulcsszavak: Andrzej Stasiuk, szimbolika, szent tér, folyó, emlékezet, gyermekkor, káosz, kicsiny szülőföld.

УДК 821.161.2.07:308

DOI 10.58423/2786-6726/2025-3-205-215

Надійшла до редакції: 02.07.2025

Схвалено до друку: 15.08.2025

Опубліковано: 30.10.2025

Чонка Тетяна, Юричко Анжеліка

Актуальні проблеми сучасного українського суспільства в романі Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки»

1. Постановка проблеми

Сучасна українська література все активніше реагує на виклики доби, пропонуючи читачеві не лише художнє відображення дійсності, а й глибокі філософські узагальнення, що охоплюють соціальні, культурні, техногенні, етичні та екзистенційні проблеми. На тлі глобальних змін, військових конфліктів, кризи довіри до інституцій, інформаційного перевантаження та морального виснаження особистості постає необхідність осмислення майбутнього людства. Одним із найбільш яскравих прикладів художнього осмислення цих процесів є роман Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки» – футурологічний твір, у якому автор змальовує апокаліптичне майбутнє та водночас гостро порушує актуальні проблеми сьогодення.

2. Аналіз останніх досліджень та публікацій

Стан наукового вивчення теми наразі є недостатньо розробленим. Хоча твори Макса Кідрука активно обговорюються у літературознавчих колах, повноцінного комплексного аналізу науково-фантастичного роману «Колонія. Нові темні віки» у сучасному літературознавстві ще не проведено, оскільки роман вийшов у світ лише в грудні 2022 року.

Наразі маємо лише відгуки читачів та кілька рецензій в інтернет-джерелах. Зокрема, Павло Чуйкін у рецензії на роман констатує: «...маємо кращий роман у цьому жанрі за усю історію незалежності» (Чуйкін, 2023).

Acta Academiae Beregsiensis, Philologica 2025/3: 205–215.

Роман «Нові Темні Віки. Колонія» ідеально підходить для шанувальників наукової фантастики. Це книга, яка вирізняється реалістичним науковим підґрунтям, численними інноваційними ідеями та продуманими сюжетними рішеннями, що базуються на глибокій обізнаності автора. Часто «Колонію» порівнюють із циклом «Простір» Джеймса Корі, а також із «Марсіанською трилогією» Кіма Стенлі Робінсона, книгами Енді Вейра, та технотрилерами Майкла Крайтона і Лінкольна Чайлда.

3. Постановка завдання

Метою даної наукової розвідки є аналіз художньої інтерпретації актуальних проблем сьогодення – соціальних, політичних, економічних, екологічних, морально-етичних тощо – в науково-фантастичному романі Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки». Відповідно, нашими завданнями є здійснення сюжетно-композиційного та проблемно-тематичного аналізу роману крізь призму досліджуваної теми.

У своїх студіях ми послуговувалися комплексом методів літературознавчого дослідження з метою аналізу сюжету, проблематики та ідейного змісту роману, зокрема застосовано *культурно-історичний, духовно-історичний та біографічний методи*.

4. Виклад основного матеріалу

Відповідно до сюжету у романі «Колонія», першій книзі циклу «Нові Темні Віки», Макс Кідрук описує світ ХХІІ століття, де людство стикається з новими глобальними викликами.

Розглядаючи експозицію твору, зазначимо, що події розгортаються у 2141 році. Людство пережило пандемію хвороби клоніс, але на цьому випробування не закінчуються – виникає новий патоген, що вражає лише вагітних жінок. Це не лише епідеміологічна, а й глибоко соціальна проблема. Експозиція знайомить нас з новим устроєм світу, що функціонує як на Землі, так і на Марсі, де створено самодостатні колонії з населенням понад сто тисяч осіб.

Зав'язка твору відкривається через конфлікт, який починає формуватися навколо нерівності між «землянами» та «марсіянами». Третина населення Марса народжена вже поза межами Землі, однак молоде покоління колоністів почувається дискримінованим і приниженим. Вони не можуть змагатися із землянами у сфері високих технологій і змушені виконувати фізично виснажливу працю. У зав'язці чітко окреслено соціальну напругу, яка поступово наростає.

У процесі розвитку дій події починають ускладнюватися науковим розслідуванням причин появи нового патогену. Вчені-імунологи досліджують можливий зв'язок між захворюванням і дивними нейтринними спалахами довкола планети. Паралельно з цим розгортається боротьба між різними прошарками суспільства Марсу: ті, хто народився на планеті, прагнуть змін і самовизначення, що дедалі частіше набирає форм протесту і навіть підпільної активності.

Кульмінаційна точка роману – це зіткнення поколінь, поглядів і цивілізаційних виборів. Молодь із Марса доходить до критичної межі – їхні дії загрожують не лише суспільному порядку, а й самому існуванню колоній. Тут проявляється ключова ідея твору: незалежно від технічного прогресу чи зміни місця проживання, людство залишається заручником своїх соціальних і психологічних механізмів.

У фіналі роману розкривається масштаб катастрофи – не лише на рівні медицини чи техніки, а й на рівні цінностей і вибору. Хоча певні загрози частково локалізовано, сам характер глобальної кризи натякає на те, що попереду ще складніші виклики. Цим автор залишає читача в напрузі й водночас стимулює до роздумів про майбутнє – як на рівні індивіда, так і людства загалом.

Розв'язки, звичайно ж, нема, оскільки цю книгу загалом можемо назвати експозицією до наступних, а в її фіналі відбувається напружена зав'язка до подальшого розвитку подій у всіх сюжетних лініях роману, що спонукає читача до активних роздумів не лише над сюжетом, а насамперед над проблемами, порушеними автором.

Композиційні особливості твору:

- наявність кількох сюжетних ліній: роман можна розділити на три сюжетні лінії – перша і найбільша частина присвячена подіям на Марсі, а друга, присвячена подіям на Землі, де розгортається захоплива пригода, у якій складно переплітаються біологія, фізика та політика (важливо зауважити, що для Макса Кідрука, за фахом інженера-енергетика, наукове підґрунтя твору є вагомою складовою кожного твору). Ще одна сюжетна лінія, мало пов'язана з основним сюжетом, присвячена подіям, що відбуваються на Сході України. Але Марс все ж таки займає центральне місце у творі. «Земна» частина книги присвячена насамперед розгадці наукових таємниць. Тут ми дізнаємося про тонкощі молекулярної реплікації в живих клітинах, органах і цілих організмах. Зрештою, мікроби вийшли з-під контролю на Землі, тому існує багато версій про їхній вплив на організм людини. Також не вирішені проблеми з Росією, Китаєм, Іраном та іншими тоталітарними державами. Вони досі

залишаються на карті світу. Кількість невдалих урядів на планеті також зростає. Однією з таких країн є Україна, східний регіон якої став зоною беззаконня;

- використання флешбеків та зміни перспективи, що дозволяє глибше розкрити персонажів і передумови кризи;
- поступове нарощування напруги: кожен новий розділ заглиблює читача в проблему, посилюючи конфлікт.

Таким чином, композиція роману чітко структурована, багатопланова та логічно побудована, що дозволяє ефективно поєднати художнє та науково-прогностичне бачення майбутнього.

Під час презентації роману Макс Кідрук констатував: «В цій книжці я змалював один із найгірших сценаріїв майбутнього. І він, певна річ, вам не сподобається. Але я свідомо починаю цю розмову, щоб вигадана картина не стала реальністю» (Книжник, 2023). Роман відрізняється неабиякою реалістичністю: автор ретельно пояснює економічні аспекти, складнощі формування колоній на Марсі, їх розташування, механізми самозабезпечення тощо. Він описує життя людства у XXII столітті в умовах технічного прогресу, колонізації Марса, соціальної нерівності та нових екзистенційних загроз. Це історія про те, як технології не рятують від конфліктів, якщо не змінюється сама природа людини.

Отже, у романі розглянуто низку важливих та актуальних проблем:

Соціальна нерівність і дискримінація. На Марсі утворюється новий соціальний прошарок – «марсіяни», які, попри місце народження, не мають рівних прав із землянами. Земні спеціалісти займають престижні посади, тоді як місцеві – лише фізичну працю. Це породжує протестні настрої серед молоді.

Як на Землі, так і на Марсі, ті, хто має владу і гроші, пригноблюють тих, у кого їх нема, підлаштовуючи під себе закони. Кульмінацією є промова Еландона: «Ми зібралися, щоб сказати народам Землі: у вас над головами зародився новий світ, і ви більше не зможете його ігнорувати... Колонія на Марсі мала стати взірцевою спільнотою, що позбулася всього найгіршого із Землі, але стала строго контрольованим суспільством, де купка багатіїв забороняє всім іншим робити будь-що, що нібито загрожує спільним інтересам. Колонія на Марсі мала встановити новий стандарт для гуманістичної цивілізації, натомість стала сумішшю олігархії з бюрократичною диктатурою... Колонізація не зробила колонізаторів кращими, вона просто перенесла їхню гріховність на нове місце» (Кідрук, 2023, с. 570).

Медико-біологічні виклики майбутнього. Поява нового патогену, що вражає вагітних, викликає паніку та загрожує майбутньому людству: «SDI-агенти – молекулярні машини. Ці машини намагалися щось зробити з

людським тілом» (Кідрук, 2023, с. 863): трансформували ДНК, уводячи в тіло людини «гормон із комашиного мозку» (Кідрук, 2023, с. 865); білок, що «відповідав за затвердіння захисної кутикули у членистоногих на кшталт раків, павуків і багатоніжок» (Кідрук, 2023, с. 865); «екдизон..., який стимулює линьку в членистоногих» (Кідрук, 2023, с. 866) та мільйони пар інших хромосом. Професор Мейнард здогадався про намір чогось «невідомого» (як може здогадатися і читач) – перетворити людей на комах, та не встиг про це нікому розповісти, бо загинув від нього (Кідрук, 2023, с. 868).

Проблема недовіри до науки і складнощів у поясненні явищ, які науковці ще не здатні повністю зрозуміти: поява інфекцій, резистентних до всіх відомих класів антибіотиків (Кідрук, 2023, с. 106–107).

Етичні дилеми науки та прогресу. Автор порушує питання: чи має право людство експериментувати із колонізацією інших планет, не вирішивши проблем на Землі? Проблема меж технічного розвитку й відповідальності за наслідки – чи здатні люди передбачити, чим закінчиться їхнє втручання в природу?

Важливою постаттю у цьому контексті є лікарка-науковиця Ронна, сестра Кроудера, який найбільше хвилювався екологічним станом планети й планував створити міжнародний кліматичний суд (Кідрук, 2023, с. 286). Саме Ронна з'ясувала, що «нейтринні спалахи... якимось пов'язані із SDI-агентом, то ще й щоразу, коли ці спалахи збігалися з експериментами на орбіті, запущений на копіювання організм щезав з асемблерної камери. А потім повертався – мертвим» (Кідрук, 2023, с. 588). Проте вона не згадала слів релігійних фанатиків, які протестували проти копіювання нею живих істот: «Яке ти маєш право брати на себе роль Бога? Ти створиш істоту, але не створиш душі... БОГ Є ТВОРЕЦЬ ЖИТТЯ, А НЕ БІОТЕХНОЛОГІЯ!» (Кідрук, 2023, с. 371) (виділено автором).

Кліматичні катастрофи (теплові хвилі, метангідратний вибух).

Найстрашніше, що людство не хоче тверезо сприймати незворотні наслідки власної діяльності та адекватно реагувати на відповідну реакцію планети Земля і загалом космосу: «...річ у тім, що температура на планеті більше не залежала тільки від вуглекислого газу, бо з потеплінням запустилися та набирали силу процеси, які раніше не впливали на клімат» (Кідрук, 2023, с. 64); «Метангідратна рушниця вистрелить, із води вивільняться мільйони тонн газу, який затопить суходіл на тисячі миль. Метан, хоч і легший за повітря, ...триматиметься біля поверхні достатньо довго, щоби прикінчити все живе. Далі – кислотні дощі, вогняні смерчі, зростання температури та подальша дестабілізація гідратів метану. Лавиноподібний процес, який підсилює сам себе і який не зупинити» (Кідрук,

2023, с. 65); «Хто розуміє, що в разі метангідратного виверження у Північному океані людській цивілізації загрожує колапс» (Кідрук, 2023, с. 846).

Криза ідентичності та міжпланетна соціальна ізоляція. Нове покоління марсіян не відчувається частиною земного людства, тому виникає відчуття втрати культурного зв'язку, що підсилює прагнення до автономії або навіть відокремлення.

Втрата людських стосунків між землянами і народженими від них же дітьми-марсіянами: відсутність належного морально-етичного, духовно-естетичного виховання (звичайних книг на Марсі майже не було через брак сировини для їх виготовлення та обмежену можливість їх постачання із Землі, проте наявні максимально «продвинені» технічні ресурси без обмежень до будь-якої інформації, навіть забороненої через її зміст, що дозволило Еландону Торндайку – першому народженому на Марсі – переглядати страшні відео сцен насильства «Відплати» братства «Аль-Харамейн» в даркнеті) (Кідрук, 2023, с. 340–343); а головне внаслідок відсутності взаємоповаги і довіри між жителями Марсу виникають трагічні конфлікти з непоправними наслідками.

Людська природа як джерело загроз. Незважаючи на розвиток технологій, люди залишаються підвладними амбіціям, страхам, жадібності та жорстокості. Автор проводить паралелі між колоніальним минулим людства на Землі та новітніми формами колоніалізму в космосі: «Попри всі старання Йорга Флоріана, вогнепальна зброя давно була на Марсі... Усі багатіли та прагнули захищати своє» (Кідрук, 2023, с. 503).

«Кроудер стояв перед інтерактивним екраном на всю північну стіну й доповідав уже чверть години. Він пояснив, що таке метангідрати й чим загрожує їхнє раптове вивільнення, потім переповів усе, що виявив під час поїздки до Сибіру та Гренландії. Якоїсь миті він не стримався й порівняв нинішню ситуацію із занепадом цивілізації острова Пасхи: острів'яни бездумно вирубували ліси, аж поки не впало долу останнє дерево й колись родючий острів поринув у стан сюрреалістичної руйнації – нічим не стримувані вітри здули в океан верхній пласт ґрунту, птахи полетіли геть, рибальські човни згнили, а нових не було з чого виготовити. Почався голод, а за ним тотальна війна всіх проти всіх, яка знецінила спершу політику, тоді культуру, а зрештою людське життя. Кроудер полюбляв такі аналогії: острів Пасхи, індіанці мая, культура Анасазі – усі вони будували розвинені суспільства, а потім, коли ресурси вичерпувалися, закінчували міжусобними війнами» (Кідрук, 2023, с. 383).

Політична криза (корупція, популізм, безвідповідальність держав). Звільнення на Марсі причетного до нелегальної торгівлі теломідом Вігго Свеннінгсена (ставленика 166-річного багатія Фердинанда Зоммерфельда)

з посади керівника Лабораторії синтетичної біології та виведення його з Ради Дев'ятнадцятьох привело (за гроші ображеного Зоммерфельда) до перемоги на виборах президента США найбільшого популіста усіх часів, «безнадійного аутсайдера» Арло Б'єрлінга (Кідрук, 2023, с. 509–511). На зауваження Громера про те, «що росіяни фактично денонсували Договір про космос 1967-го. Вони наплювали на Статут ООН... У Договорі чітко вказано, що ніхто не має права порушувати мир у будь-якій частині космосу, підривати міжнародну співпрацю чи розміщувати в космосі зброю, яка може завдавати катастрофічних руйнувань... Замість вести перемовини нам потрібно засудити росіян, потрібно припинити співпрацю з Роскосмосом... й увести якнайжорстокіші санкції» Б'єрлінг заявив: «Мене нудить від вашого моралізаторства... З вами чи без вас каральна експедиція полетить на Марс. Якщо для цього треба російські військові кораблі – так тому й бути. Якщо для цього доведеться підтертися підписаним двісті років тому папірцем – невелика біда. Якщо для цього я мушу заплющити очі на порушення суверенітету чергового азійського Неспромостану – то й нехай...» (Кідрук, 2023, с. 843–845). На повідомлення про масові обстріли росіянами України, про їхню підготовку до анексії Курильських островів і про вторгнення до всіх республік, які вийшли зі складу Російської Федерації 2081-го, новообраний президент Америки відповів: «Мені начхати» (Кідрук, 2023, с. 842).

Загалом у романі акцентована увагу на чотирьох мотиваційно-філософських ідеях:

- 1) Технологічний прогрес без гуманістичних цінностей може призвести до катастрофи.
- 2) Людству недостатньо лише переміститися на іншу планету – воно мусить змінити саму суть свого існування.
- 3) Життя в ізоляції чи нових умовах загострює старі проблеми, замість їх розв'язання.
- 4) Надмірна централізація влади й ресурсів – це пастка для цивілізацій, навіть у футуристичних умовах.

5. Висновки

У романі «Колонія» Макса Кідрука осмислено широкий спектр загальнолюдських проблем, які загрожують майбутньому цивілізації. Через футуристичну оптику автор порушує теми кліматичних катастроф, пандемій, політичного популізму, соціальної нерівності та морального занепаду людства, він не лише змальовує наслідки глобальних викликів, а й гостро критикує

інертність і безвідповідальність державних інституцій, попереджаючи про небезпеку втрати гуманістичних цінностей у світі високих технологій.

Макс Кідрук майстерно трансформує футуристичну художню реальність у дзеркало актуальних проблем сучасної України, зокрема соціальної несправедливості, популізму, політичної безвідповідальності та кризи довіри до владних інституцій. Хоча події розгортаються у XXII столітті, автор створює умовну модель, що відображає характерні риси українського суспільства сьогодення: слабкість державного управління, соціальну поляризацію, небезпеку популістичних рішень та інформаційні маніпуляції. Таке художнє переосмислення реальних викликів не лише загострює увагу читача до глибинних проблем сучасності, а й слугує застереженням щодо можливих наслідків ігнорування стратегічного мислення, справедливості та наукового підходу в управлінні. Роман Кідрука є не просто антиутопією, а критичним соціальним коментарем, у якому відчутно пульсує тривога за майбутнє України та світу.

Література

1. Кідрук Максим 2023. *Нові Темні Віки. Колонія (третє видання)*. Харків: Бородатий Тамарин.
2. Книжник Аліна 2023. У Чернівцях письменник Макс Кідрук презентує новий роман «Колонія». *Новини Чернівці: Інформаційний портал «Молодий буковинець»*. 30.03.2023. <https://molbuk.ua/news/282214-u-chernivciakh-pysmennyk-maks-kidruk-prezentuie-novyi-roman-koloniia.html> (Дата звернення: 20.09.2025).
3. Чуйкін Павло 2023. *Рецензія на книгу Макса Кідрука «Нові Темні Віки. Колонія»*. 23.02.2023. <https://itc.ua/ua/articles/retsenziya-na-knygu-maksa-kidruka-novi-temni-viky-koloniya/> (Дата звернення: 20.09.2025).

References

1. Kidruk, Maksym 2023. *Novi Temni Viky. Koloniia (tretie vydannia)* [New Dark Ages. Colony (Third Edition)]. Kharkiv: Borodatyi Tamaryn. (In Ukrainian)
2. Knyzhnyk, Alina 2023. U Chernivtsiakh pysmennyk Maks Kidruk prezentuie novyi roman «Koloniia» [In Chernivtsi, Writer Max Kidruk Presents His New Novel “Colony”]. *Novyny Chernivtsi: Informatsiynyi portal «Molodyi bukovynets»*. 30.03.2023. <https://molbuk.ua/news/282214-u-chernivciakh-pysmennyk-maks-kidruk-prezentuie-novyi-roman-koloniia.html> (Accessed: 20.09.2025). (In Ukrainian)
3. Chuikin, Pavlo 2023. Retsenziia na knyhu Maksa Kidruka «Novi Temni Viky. Koloniia» [Review of Max Kidruk’s Book “New Dark Ages. Colony”]. 23.02.2023. <https://itc.ua/ua/articles/retsenziya-na-knygu-maksa-kidruka-novi-temni-viky-koloniya/> (Accessed: 20.09.2025). (In Ukrainian)

Актуальні проблеми сучасного українського суспільства в романі Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки»

Чонка Тетяна, кандидат філологічних наук, доцент. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. chonka.tetyana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-5567-813X.

Юричко Анжеліка. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти. jurisko.anzselika.b19un@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0002-5494-4464.

Стаття присвячена дослідженню науково-фантастичного роману сучасного українського письменника Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки». Перша книга майбутньої трилогії вийшла друком 2022 року і одразу стала бестселером, незважаючи на великий обсяг (900 сторінок). Цього року вийшов переклад польською мовою і невдовзі очікується угорський переклад роману. Така популярність зумовлена, безумовно, порушеною у романі проблематикою – можливий страшний сценарій зникнення людської цивілізації, що дає підстави називати цей твір романом-застереженням, чим і зумовлена актуальність і новизна даної наукової розвідки.

Макс Кідрук є представником нової хвилі українських письменників, які активно впроваджують у літературний простір наукову фантастику, технотрилер і соціально ангажовану літературу. Його творчість вирізняється поєднанням глибокої науковості, інтелектуалізму й емоційного напруження. Роман «Колонія. Нові темні віки» є яскравим прикладом того, як художнє слово може стати інструментом критичного осмислення сучасних загроз: зміни клімату, дегуманізації суспільства, занепаду моральних цінностей, втрати довіри до інституцій, технологічного контролю та ізоляціонізму.

Актуальність наукового дослідження зумовлена тим, що проблематика, порушена в романі Кідрука, є не лише художньою умовністю, а й безпосереднім відображенням соціокультурних реалій України й світу. Аналізуючи «Колонію», можна глибше зрозуміти механізми формування суспільного страху, динаміку людських відносин у кризових умовах, а також моральні вибори, що постають перед особистістю в умовах катастрофи.

У статті проаналізовано художню інтерпретацію актуальних проблем сьогодення – соціальних, політичних, економічних, екологічних, морально- етичних – в науково-фантастичному романі Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки». Макс Кідрук через роман «Колонія» пропонує не лише фантастичну картину майбутнього, а й глибоку діагностику сучасного стану людства. Його твір – це застереження: нові технології не гарантують порятунку, якщо людина не змінить себе. Відтак, у центрі роману – не стільки космос, як дзеркало самої людини.

У висновках акцентовано на загальнолюдській вагомості екзистенційних викликів сьогодення, порушених автором у романі, й констатовано необхідність подальшого дослідження даної тематики у творчості Макса Кідрука та необхідності уведення даного тексту для вивчення у вищих та загальноосвітніх закладах України.

Ключові слова: екзистенційні виклики, Макс Кідрук, науково-фантастичний роман, сучасна українська література.

Current problems of modern Ukrainian society in Max Kidruk's novel "Colony. New Dark Ages"

Tetiana Chonka, candidate of philological sciences, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. chonka.tetyana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-5567-813X.

Anzhelika Yurychko. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, MA student. juricsko.anzselika.b19un@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0002-5494-4464.

The article is dedicated to the study of the science fiction novel "Colony. New Dark Ages" by contemporary Ukrainian writer Max Kidruk. The first book of a planned trilogy was published in 2022 and immediately became a bestseller despite its considerable length (900 pages). This year, a Polish translation was released, and a Hungarian edition is expected soon. The novel's popularity is undoubtedly due to its subject matter — a potentially terrifying scenario of the collapse of human civilization. This allows the novel to be classified as a cautionary tale, which determines the relevance and novelty of this scholarly research.

Max Kidruk represents a new wave of Ukrainian writers who actively introduce science fiction, techno-thrillers, and socially engaged literature into the literary space. His works are distinguished by a combination of scientific depth, intellectualism, and emotional intensity. "Colony. New Dark Ages" is a vivid example of how fiction can serve as a tool for critically reflecting on contemporary threats such as climate change, the dehumanization of society, the decline of moral values, the erosion of trust in institutions, technological control, and isolationism.

The relevance of this academic research lies in the fact that the issues raised in Kidruk's novel are not merely artistic devices but directly reflect the sociocultural realities of Ukraine and the world. By analysing "Colony", we can gain a deeper understanding of the mechanisms behind societal anxiety, the dynamics of human relationships under crisis conditions, and the moral choices individuals face in times of catastrophe.

The article examines the artistic interpretation of contemporary social, political, economic, environmental, and moral-ethical issues in Max Kidruk's science fiction novel "Colony. New Dark Ages". Through this novel, Kidruk offers not only a fictional vision of the future but also a profound diagnosis of the present condition of humanity. His work serves as a warning: new technologies do not guarantee salvation unless humanity transforms itself. Thus, the novel can be interpreted as a mirror reflecting the human condition.

The conclusion emphasises the universal significance of the existential challenges addressed by the author and highlights the need for further exploration of these topics in Kidruk's works. It also advocates for the inclusion of this novel in the curriculum of higher education institutions and secondary schools in Ukraine.

Keywords: *science fiction novel, Max Kidruk, contemporary Ukrainian literature, existential challenges.*

Az ukrán társadalom aktuális problémái Max Kidruk „Kolónia. Új sötét középkor” című regényében

Csonka Tetyána, a filológiai tudományok kandidátusa, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. chonka.tetyana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-5567-813X.

Juricskó Anzselika. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, MA-hallgató. juricsko.anzselika.b19un@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0002-5494-4464.

A tanulmány Max Kidruk kortárs ukrán író „Колонія. Нові темні віки” [„Kolónia. Új sötét középkor”] című tudományos-fantasztikus regényének elemzésével foglalkozik. A tervezett trilógia első kötete 2022-ben jelent meg, és tekintélyes terjedelme (900 oldal) ellenére azonnal bestsellerré vált. Idén megjelent a mű lengyel fordítása, és hamarosan a magyar kiadás is várható. A regény népszerűsége kétségkívül témaválasztásának köszönhető – az emberi civilizáció összeomlásának egyik lehetséges, meglehetősen félelmetes forgatókönyvét ábrázolja. Ez a mű egyfajta figyelmeztetésként értelmezhető, ami meghatározza a jelen kutatás aktualitását és újdonságát.

Max Kidruk az ukrán írók új hullámát képviseli, akik aktívan hozzák be a tudományos fantasztikumot, a techno-thrillert és a társadalmilag fontos témákat az irodalmi térbe. Műveit a tudományos alaposág, az intellektualizmus és az érzelmi intenzitás egyedülálló ötvözete jellemzi. A „Kolónia. Új sötét középkor” szemléletes példája annak, miként szolgálhat a fikció eszközként a kortárs fenyegetések – például az éghajlatváltozás, a társadalom elgépiesedése, az erkölcsi értékek hanyatlása, az intézményi rendszerbe vetett bizalom megrendülése, a technológia használatának ellenőrzése és az elszigeteltség – kritikus értelmezésére.

A kutatás aktualitását az adja, hogy a Kidruk regényében megfogalmazott problémák nem pusztán irodalmi eszközök, hanem közvetlenül tükrözik Ukrajna és a világ társadalmi-kulturális valóságát. A „Kolónia” elemzése révén mélyebb betekintést nyerhetünk a társadalmi szorongás mechanizmusai, az emberi kapcsolatok válsághelyzetekben mutatott dinamikájába, valamint az egyének előtt álló erkölcsi döntéshelyzetekbe katasztrófák idején.

Tanulmányunk a Max Kidruk „Kolónia. Új sötét középkor” című tudományos-fantasztikus regényében megjelenő kortárs társadalmi, politikai, gazdasági, környezeti és erkölcsi-etikai kérdések művészi értelmezését vizsgálja. Kidruk ebben a műben nemcsak a jövő képzeletbeli vízióját nyújtja, hanem az emberiség jelenlegi állapotának mélyreható diagnózisát is felállítja. Munkája figyelmeztetésként szolgál: az új technológiák önmagukban nem garantálják a megmenekülést, ha maga az emberiség nem változik meg. A regény így elsősorban nem a világúrról szól, hanem tükörként jeleníti meg az emberi lét állapotát.

Következtetéseinkben kiemeljük a szerző által felvetett egzisztenciális kihívások egyetemes jelentőségét, és hangsúlyozzuk e témakörök további vizsgálatának szükségességét Kidruk életművében. Emellett javasoljuk a regény beemelését az ukrainai felső- és középfokú oktatási intézmények tanterveibe.

Kulcsszavak: tudományos-fantasztikus regény, Max Kidruk, kortárs ukrán irodalom, egzisztenciális kihívások.

УДК 821.161.2.07

DOI 10.58423/2786-6726/2025-3-216-230

Надійшла до редакції: 17.07.2025

Схвалено до друку: 23.08.2025

Опубліковано: 30.10.2025

Журба Світлана

Інтертекстуальне прочитання повісті Ольги Мак «Каміння під косою»

1. Постановка проблеми

Проза української діаспори представлена мемуарним (щоденники, спогади, хроніки, життєписи та ін.) та (авто)біографічним дискурсами, в яких розгортається історіософське осмислення ідентичності, індивідуальної та колективної пам'яті, автентичності нарації (Журба, 2017). Часопростір художнього тексту маркований датами, історичними постатями, реальними топосами та локусами. У творах письменників діаспори про Голодомор переосмислено події, пов'язані з масовим знищенням українських селян, репресіями інтелігенції, свідками яких були самі автори. Документальна основа творів, правдивість змалювання трагічних сторінок, сповідальний характер та експресивність оповіді задекларовані у творах «Жовтий князь» Василя Барки, «Їм дзвони не дзвонили» Олекси Гай-Головка, «Кришталь» Докії Гуменної, «Миргородський ярмарок» Олени Звичайної, «Каміння під косою» Ольги Мак, «Два шляхи» Корнила Ластівки, «План до двору» і «Ротонда душолюбців» Тодося Осьмачки, «Марія» Уласа Самчука, «Чий злочин» Василя Чапленка, «Страшна весна» та «В обіймах голодного міста» Іванни Чорнобривець та ін.

Художня рецепція трагічного періоду в історії українського народу, показ розриву між політикою держави та народною мораллю, антропоцентризм у зображенні поведінки людини, розкриття внутрішнього світу особистості, громадянська позиція знайшли вираження у творі «Каміння під косою» (1973) Ольги Мак (Ольги Гец, дівоче прізвище – Петрова). У повісті передано душевний стан людини в добу національної катастрофи, змалювано апокаліптичну ситуацію фізичного винищення українців. Історіософське

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 216–230.

осмислення трагедії дозволяє прочитати твір у контексті діаспорної прози про Голодомор, рецепції поезії Тараса Шевченка та документальних матеріалів. Актуальність обраної теми зумовлена потребою дослідити художнє зображення історичної правди про Голодомор 1932–1933 років у повісті «Каміння під косою» Ольги Мак крізь тексти творів Кобзаря, особисті спостереження авторки.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Тема Голодомору в Україні 1932–1933 років є предметом постійного наукового інтересу українських істориків, соціологів, літературознавців, мистецтвознавців. Історична джерельна база репрезентована записами спогадів, які здійснили В. Маняк та Л. Коваленко, видавши *Книгу-меморіал* (Коваленко–Маняк, 1991). Архівні матеріали та записи очевидців тих трагічних подій стали об'єктом досліджень І. Дзюби, Л. Лук'яненка, В. Сергійчука, В. Теліщака, В. Яременка та ін.

Увага літературознавців до творчості Ольги Мак засвідчена науковими працями, в яких досліджено жанрово-стильові особливості творів письменниці (В. Кузь, 2019а. «Жанрово-стильові особливості малої прози Ольги Мак», В. Кузь, 2019б. «Ідейно-тематичні, жанрово-стильові аспекти прози Ольги Мак», В. Мацько, 2009. «Українська еміграційна проза ХХ століття», А. Рега, 2015. «Художньо-філософська своєрідність прози Ольги Мак»), тему тоталітарних репресій та Голодомору в епіці (В. Василенко, 2019. «Оповідючи про травму: художня проза Ольги Мак», Т. Конончук, 2011. «Екзистенційні виміри осмислення реальності в повісті Ольги Мак «Каміння під косою», Ю. Ласкава, 2020. «Соціальний аспект становлення образу дитини-сироти в часи Голодомору», Н. Тимошук, 2006. «Літературні набутки О. Мак у моделюванні штучного голодомору»). Питання рецепції поезії Тараса Шевченка в повісті Ольги Мак «Каміння під косою» побіжно окреслено нами (Журба, 2024). Літературно-критичні студії свідчать, що питання міжтекстової взаємодії повісті Ольги Мак не досить прописано в науковому дискурсі, тому його актуалізація розширить простір для інтертекстуального прочитання тексту.

Художній світ твору детермінований історичними фактами, особистим досвідом авторки, осмисленням тем, мотивів, образів, що виявляють себе по-різному в текстовій канві, увиразнюючи зображення трагедії українського селянства в час Голодомору. Алюзії та ремінісценції, цитатні включення вказують на рецепцію та трансформацію «чужого тексту» в просторі твору Ольги Мак, передбачають інтерпретацію в інтертекстуальному дискурсі. Теоретичною та методологічною основою наукових спостережень щодо багаторівневого характеру взаємозв'язків у тексті є праці зарубіжних

(Р. Барт, М. Гловінський, Ж. Женетт, Ю. Крістева, З. Мітосек, Р. Нич) та українських (В. Просалова, О. Переломова, Л. Скорина, М. Шаповал та ін.) дослідників з питань інтертекстуальності.

3. Мета й завдання дослідження

Мета наукової розвідки – визначити специфіку інтертекстуальних включень у повісті «Каміння під косою»; проаналізувати авторський інваріант декодування віршів Тараса Шевченка; окреслити контекстуальний аспект теми Голодомору в прозі діаспори.

Методологічні засади дослідження полягають у комплексному застосуванні інтертекстуального підходу до аналізу тексту, а також використано культурно-історичний метод дослідження. У роботі застосовано методики аналізу, синтезу, добору та систематизації матеріалу.

4. Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Художнє прозовисьмо Ольги Мак визначається концептуальністю бачення світу і людини в ньому, наповнене філософсько-екзистенційним, національним, релігійним змістом. Творчість письменниці різножанрова: книга спогадів «З часів ежовщини» (1954); романи «Бог вогню» (три томи, 1955), «Чудасій» (1956), «Жаїра» (дилогія, 1957–1958), «Проти переконань» (1960), «Куди йшла стежка» (1961), повісті «Каміння під косою» (1973), «Лебідка» (1960); казки «Аскольд і Дир та київські князівни» (1960), «Призабуті казки» (1977), «Як Олег Царгород здобув» (1989); драматичний етюд «Дала дівчина хустину» (1956). Усі твори письменниці написала та видала в еміграції.

Події Голодомору в Україні є сюжетно-композиційною канвою повісті Ольги Мак «Каміння під косою». У творі письменниці розкриває жахливі картини голоду, їх рецепцію п'ятнадцятирічним Андрієм Півполою та інтелігенткою Лідією Сергіївною Чернявською. Н. Тимошук вважає, що Ольга Мак «філософськи узагальнила глобальні геополітичні грані диктату більшовицької влади та її руйнівних наслідків: голодомору, розкуркулення, репресій, а також авторитаризму, конформізму, безправ'я» (Тимошук, 2006, с. 12). Письменниця, на відміну від Василя Барки, Уласа Самчука, Олекси Гай-Головка, переносить оповідь з рустикального світу в центр міста, розширюючи часопросторовий горизонт інтерпретації цієї проблеми. Ольга Мак продовжує актуалізувати тему Голодомору, що виразно звучала в еміграційній літературі середини ХХ століття («Жовтий князь» Василя Барки, «Їм дзвони не дзвонили» Олекси Гай-Головка,

«Миргородський ярмарок» Олени Звичайної, «Марія» Уласа Самчука), зосереджуючи увагу на антропологічному та культурному просторі.

Автобіографічність твору прочитується крізь власну історію письменниці, яка пережила Голодомор та Другу світову війну, а її твори стали мозаїкою болю, «невимовного терпіння, страждань, неймовірних трагедій, які спустошували людські душі до невпізнання» (Кирпа, 2004, с. 7). Перша книга «3 часів єжовщини» – спогади письменниці, що для читачів американського континенту були відкриттям сутності більшовицького режиму та проповідованої ним ідеології. Авторка розшифровує діяльність державних інститутів СРСР, саркастично змальовує радянську ідеологію, колабораціонізм. Але передусім, вважає В. Василенко, спогади є «своєрідною формою повторного переживання особистої трагедії, пов'язаної з арештом і засланням чоловіка (відомого вченого-мовознавця Вадима Дорошенка – С. Ж.), свідченням самовиживання “радянської людини” (дружини “ворога народу”), самостановлення жінки в умовах тоталітарних держави й культури» (Василенко, 2019, с. 5). Спогади допомагають письменниці реконструювати минуле, (пере)осмислити трагічну сторінку власного життя і життя народу. Біографічний наратив виражений через образ Лідії Сергіївни Чернявської, вдови харківського лікаря, яка є носієм українських культурних та духовних цінностей, сили нашої нації, стійко виносить знущання й тортури радянської влади.

Джерелом інтертексту повісті «Каміння під косою» стала поезія Тараса Шевченка, що «змушує реципієнта долучати смисловий потенціал уведених у текст фрагментів і таким чином розширювати його асоціативний спектр» (Просалова, 2019, с. 4). Декодування рядків з віршів Кобзаря в контексті твору підсилюється образами, взятими з Біблії. У час зневіри та втрати сенсу життя Андрій звертається до творів українського поета, мудрість яких прирівнює до Книги Книг. Хлопець згадує слова своєї бабусі, котра говорила, що «у Святому письмі більшої правди нема», ніж у віршах «Кобзаря» (Мак, 1973, с. 53). Інтертекстуальні вклучення увиразнюють наративну стратегію повісті «Каміння під косою», дозволяють по-новому прочитати твори Тараса Шевченка, а біблійний паралелізм підсилює сакральний зміст. Поезію Кобзаря авторка трансформує через події 1932–1933 років, органічно вписуючи в сюжетну канву твору. Пророцтва та історіософські інтенції поета ґрунтувалися на переконаннях перемоги добра, правди, справедливості у світі (Журба, 2024, с. 30). У творах Тараса Шевченка «І мертвим, і живим, і ненародженим...», «Холодний Яр», «Неофіти», «Ісаія. Глава 35», «Сон (У всякого своя доля)» простежуємо візії одкровення щодо катаклізмів у майбутньому, авторські інтенції про невідворотне спокутування нащадками гріхів предків.

Алюзійно відсилаючи до поезії, Ольга Мак переосмислює її відповідно до ситуації апокаліптичного переживання історії, коли нівелюються засади людяності, що демаскували аморальність радянського тоталітарного режиму.

Сюжетна прив'язаність «чужого» тексту до авторського вказує на діалог смислів, увиразнює ідейне навантаження твору, викликає в реципієнта типології, скеровуючи до культурно-історичної парадигми (документального факту, мемуарів), що в науковому дискурсі набула однозначного сприйняття. Змістове наповнення віршів Кобзаря репрезентовано через візії Андрія під час його поневірянь Харковом. Шукаючи дорогу додому, блукаючи містом, хлопець відчуває не тільки голод, а й душевний біль, відчай. Цей стан суголосний рядкам із вірша Тараса Шевченка «Заросли стежки тернами», які знесилений підліток цитує в розпачі: *«Мабуть, мені не вернутись / Ніколи додому...»* (Мак, 1973, с. 50). Поет теж бачив несправедливість і закликав до людяності, підтримки. Андрій намагається знайти прихисток у великому місті, натомість відчуває свою непотрібність, зайвість, самотність. Цей екзистенційний стан підсилений рядками поезії «Добро, у кого є господа»: *«І довелось колись мені / В чужій далекій стороні / Заплакати, що немає роду, / Нема пристанища, господи!»* (Мак, 1973, с. 51).

Родина Андрія, як і тисячі українських сімей, була знищена голодом. Хлопець починає розуміти, що утвердження більшовицької влади на селі ознаменоване колективізацією й новим закріпаченням селян. Алюзійно відсилаючи до вірша «Чума», письменниця перепрочитує екзистенцію буття людини, акцентує на опозиції «життя – смерть», «краса природи та загибель українців». Записування в колгоспи письменниця порівнює із панщиною, де «нові кати» знущаються над селянами, під тинном *«опухла дитина, голодная мре», «Чума з лопатою ходила / Та гробовища рила, рила...»* (Мак, 1973, с. 52). До цієї проблеми зверталася в повісті «Миргородський ярмарок» Олена Звичайна: *«Нове кріпацтво – колгосп»* (Звичайна, 1953, с. 28), тепер *«кожен колосок, кожна зернина – державні!»* (Звичайна, 1953, с. 25). Сутність нової політики щодо створення таких господарств розкрито через пророчість слів поета («І виріс я на чужині...»): *«...Чорніше чорної землі / Блукають люди, повсихали / Сади зелені, погнили / Біленькі хати, повалялись, / Стави бур'яном поросли. / Село неначе погоріло, / Неначе люде подуріли, / Німі на панищину ідуть / І діточок своїх ведуть!..»* (Мак, 1973, с. 53). Підліток пам'ятає «розкуркулення», коли відбирали останнє зерно, буряки, знущалися над сім'єю. Знищення українського селянства відбувалося цілеспрямовано, через хлібозаготівлі, колективізацію, «план до двору», тому гурти *«ожебрачених селян сунули до міста по рятуюнок, нагадували піднесених із гробів мертвяків, покликаних на Страшний Суд»* (Мак, 1973, с. 9). *«Кати знущаються над*

нами / *А правда наша п'яна спить*» (Мак, 1973, с. 52), – апелює Ольга Мак рядками з поеми «Кавказ» до політики більшовицької влади, вказує на глибину осягнення текстових лакун. Інтертекстеми детерміновані «проростанням» чужих текстів у нову канву (палімпсестністю), динамічністю, множинністю природи, інтерпретацією реципієнтом, реалізацією концепції автора. Зіткнення різних голосів, смислів відкриває простір для їх трактування, демонструє стереофонію «голосів» (Просалова, 2019, с. 11).

Андрій Півпола шукає правди, стає на захист рідних, а натомість – потрапляє в дитячий будинок, у якому панують несправедливість, знущання, недоїдання. Там дізнається про смерть матері та братів від голоду. Тяжке життя хлопця в дитбудинку, наруга змушують шукати кращої долі в місті. Столиця зустрічає його непривітно, сірими будинками, зачиненими хвіртками, а *«ціле довкілля виглядало понурим, страшним і чужим»* (Мак, 1973, с. 21) як безконечна кам'яна домовина, з якої неможливо було втекти. Та все ж Андрій *«хотів взяти життя за роги і вийти переможцем!»* (Мак, 1973, с. 23) у цьому несправедливому світі. Самохарактеристика Андрія промовиста: *«Він – зерно з тієї самої ниви, яке лише чудом вискочило з коша і не потрапило поміж жорна смертельного млина»* (Мак, 1973, с. 88), тому має запам'ятати те, що пережив, ті страхиття, які чинили з його родом.

У столичному мегаполісі початку ХХ століття хлопець відчував себе нікому не потрібним. Самотність, відчай, страждання реалізовано у строфі з вірша «Минають дні, минають ночі...»: *«Доле, де ти! Доле, де ти? / Нема ніякої, / Коли доброї жаль, Боже, / То дай злої, злої! / Не дай спати ходячому, / Серцем замирати / І гнилою колодою / По світу валятись. / А дай жити, серцем жити / І людей любити, / А коли ні... то проклинай / І світ запалити!»* (Мак, 1973, с. 51). Сила Кобзарєвого слова живила підлітка, надавала сил. Образ долі, що виразно осмислена Кобзарем у триптиху «Доля», «Муза», «Слава», поемі «Мар'яна-черниця», набуває філософського сенсу, апелює до концептів свободи, віри, правди буття. І через сотню років звучить трагедійно-розпачливе передчуття поета, що відсилає до духовних джерел, загальнолюдських цінностей. Емоційна рефлексія щодо людської долі вражає філософічністю, вираженням почуттів, переживань, суб'єктивністю осмислення буття в повісті.

Блукаючи вулицями непривітного міста, хлопець воскрешав у пам'яті рядки з поезії Кобзаря, що надавали йому сили та стверджували власну ідентичність. Грунський підліток Андрій Півпола – син *«статечного господаря, вихований у родині, у якій не то просити, навіть позичити у сусіда вважалося соромом»* (Мак, 1973, с. 50), походив із славного роду українських козаків, які завжди були вільними. Авторка наголошує на вихованні хлопця, чесності, дотриманні ним християнських та

загальнолюдських цінностей: з пошаною ставиться до старших, поважає й цінує своїх батьків, пані Чернявській за порятунок цілує руку, допомагає голодним тощо. Вольовий, рішучий, із чіткою позицією, він бореться за утвердження моральних цінностей і – перемагає. Зміни в образі Андрія прослідковуємо через внутрішні та зовнішні суперечності. На початку твору – це знедолена, змучена, голодна дитина, в якій немає засобів для існування; у кінці – особистість, що під впливом обставин зберігає чесність і порядність, пише листа дітям пані Чернявської та натякає про приховані скарби.

Вписуючи власну історію в трагічну історію нації, Андрій воскрешав страждання і гнів, що заснули. На підтвердження цього хлопець звертається до твору «Чигрине, Чигрине...»: «...заснула Вкраїна, / Бур'яном укрилась, цвіллю зацвіла, / В калюжі, в болоті серце прогноїла / І в дупло холодне гадюк напустила...» (Мак, 1973, с. 52). Поезія сповнена мотивами туги за козацькою славою, знищенням Запорізької Січі, роздумами про минуле та майбутнє рідного краю. Філософсько-екзистенційні інтенції поета про звитяги предків,плинність часу, під дією якого руйнуються одвічні суспільно-політичні цінності, перегукуються з подіями 30-х років XX століття. Взаємодія ідейного навантаження повісті та цитат із різножанрових творів Шевченка конкретизують й увиразнюють повноту авторського задуму, актуалізують філософсько-естетичні пріоритети творів та проблему онтологічного буття нації.

Інтертекстуальні включення із поезії Тараса Шевченка конкретизуються і доповнюються алюзійними провіщеннями змістового плану. Реалії страшної доби осмислені через образ косаря, взятого з поеми «Невольник» і маркованого в назві повісті Ольги Мак: «...Минає / Неясний день мій; вже смеркає; / Над головою вже несе / Свою неклепаную косу / Косар непевний... Мовчки скосить, / А там – і слід мій занесе / Холодний вітер...» (Мак, 1973, с. 51). Для декодування авторського тексту важливе значення надається заголовку та епіграфу, які, на думку М. Шаповал, «розміщуються на початку художнього тексту в сильній позиції, передують його формуванню, є виразниками його концепції, за допомогою цих елементів автор вибудовує передрозуміння художнього твору» (Шаповал, 2009, с. 112). Назва «Каміння під косою» символічна: образ коси часто зустрічаємо в народних піснях, вона є одвічним селянським реманентом, нею клали на покоси жито, пшеницю, ячмінь, щоб зібрати найцінніше – хліб («Вийшли в поле косарі», «Добре тому коса косить», «Мам я косу од тамтого рочку»). Цей інструмент також асоціюється із образом смерті, яка «викошує» сотні, тисячі людей. Таким «живим ланом» стала доба 1932–1933 років в Україні – Голодомор. Коса наштовхувалася на каміння розгромлених форпостів Запорізької Січі, поруйнованих соборів та церков, щербилася, затуплювалася. Найміцнішим камінням була та частина нації, яка не зреклася своїх ідей, віри,

не скорилася системі. Назва прочитується метафорично: український народ є тим камінням, на яке наштовхнувся московський терор, знищуючи голодом. Більшовицька коса фізично винищувала українців, але не могла зламати їх сили духу. Паратекстуальність за класифікацією міжтекстових зв'язків, обґрунтованою Ж. Женеттом у праці «Палімпсести. Література у другому ступені», важлива для декодування назви твору, підсилюється образом-символом, взятим із фольклору.

У поемі-посланні «І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм...» Тарас Шевченко, звертаючись до наступних поколінь, акцентує на питаннях свободи і незалежності, критично переосмислює національну історію, вказує на зрадництво, причини занепаду культури. Правнуки «славних прадідів великих» знищують культурні надбання, лицеміряють, вдаються до фальшивого патріотизму, що веде до втрати національної свідомості. Ольга Мак наголошує на індивідуальній пам'яті українців, бо кожен повинен *«не забувати того, що тепер діється в селах, у містах і на дорогах. Не забувати!»* (Мак, 1973, с. 60). *«Схаменіться, будьте люди, бо лихо вам буде!..»* (Мак, 1973, с. 53), – гнівно промовляв слова поета з «Юродивого» головний герой твору. Інтертекстуальні ресурси увиразнюють задекларовану Ольгою Мак формулу національної самосвідомості та пророчу візію Тараса Шевченка. Вірші поета звернені не тільки до його сучасників, але, перш за все, до майбутніх поколінь, пробуджували патріотичні почуття, любов до рідного краю, родову пам'ять. Тарас Шевченко розрізняв дві сили, що є складовими української душі: творчу (конструктивну) й руйнівну (деструктивну). Між ними завжди відбувається боротьба за людину, і яка з них переможе – такою буде країна. Поет просив у Бога єдності та братерської любові для свого народу, бо боротьба виснажує і з'являються сумніви у меті. Тарас Шевченко у прогнозуванні майбутнього українського народу використовує біблійні образи.

Питання формування нації, відродження України письменника озвучує вустами інтелігентки Лідії Сергіївни, наголошуючи, що треба кріпити серця й дух у протистоянні злу. Нація твориться політиками, військовими, духовенством, промисловцями, науковцями, митцями, селянством, яких знищила радянська влада або змусила служити на користь нищителів народу. Ті сила й віра, яка в наших предків та представників інших народів вимощувалася/вибудовувалася, кристалізувалася поколіннями, тепер заморена голодом. Розповіді пані Чернявської про відновлення української державності, знищення української церкви, загибель видатних діячів науки та мистецтва викликають у підлітка обурення московською політикою знищення свободи, творчості й думки. Андрій розуміє, що голодом більшовики змушують людину *«забувати про речі вищого порядку, а думати лише про шматок хліба»* (Мак, 1973, с. 81). Утвердження щасливого

майбуття він вбачає у прекрасній місії людини, а, відтак, – України. Для підтвердження думок Андрій звертається до поезії Тараса Шевченка «І Архімед, і Галілей...»: *«І на оновленій землі / Врага не буде, супостата, / А буде син, і буде мати, / І будуть люди на землі»* (Мак, 1973, с. 80).

Андрій – вільна особистість, не по-дитячому розумний, незважаючи на свій молодий вік, він оцінює ситуацію, яка склалася в політичному та суспільному житті України, вказує на облудність ідей влади, зокрема створення колгоспів, вважаючи їх злом, новою кріпаччиною: *«Мої предки і за панщини кріпаками не були, а я оце мав би самохіть шию в ярмо наставляти?!»* (Мак, 1973, с. 57). Радянська система, впроваджуючи ідеологію інтернаціоналізму, знищувала морально-етичні устої суспільства, духовні надбання українців. Ольга Мак, будучи свідком політичних подій після революції, виступає у творі співучасником «трагедії життя», вкладаючи в уста пані Чернявської власні переживання, роздуми. Автобіографічний досвід письменниці пов'язаний зі «спогадами про тоталітарну (радянську) дійсність, невіддільний від досвіду художнього» (Василенко, 2019, с. 4). Вона звинувачує в Голодоморі владу з її фальшивими цінностями, з прагненням слідкувати за всіма непокірними. Індивідуальну історію Ольга Мак вписує в історію національну.

Документуючи страшну трагедію селянства під час Голодомору, письменниця вказує на значно складніші процеси в суспільстві – «знищення української інтелігенції, адміністративно керованого й ідеологічно заангажованого спотворення, стирання пам'яті про людей і події» (Василенко, 2019, с. 4). Питання національної і колективної пам'яті у повісті «Каміння під косою» звучить досить гостро. Рефлексії Лідії Сергіївни щодо питання знищення нації, зрадництва, загарбництва: *«Відколи наші предки програли державну незалежність, ми рідко боремося – більше боронимося і захищаємося. Тепер же навіть і не захищаємося, а просто гниємо»* (Мак, 1973, с. 147) перегукуються із рядками з поеми «Сон (У всякого своя доля)»: *«А братія мовчить собі, / Витріщивши очі, / Як ягнята: “Нехай”, – каже, – / “Може, так і треба”»* (Мак, 1973, с. 53). Пані Чернявська пояснює сутність політики більшовиків та споконвічну проблему українців: *«Скільки років нас урже життя вчить, а ще не навчило. ... Щоб дітей підгодувати, не одна мати в «Торгсін» свої шлюбні обручки віддає і не задумується над тим, що ті обручки влада в кайдани на руки її дітям переробить; що золотий хрестик, зданий в «Торгсін», виросте в Голгофський хрест для її сина...»* (Мак, 1973, с. 146). Біблійний образ Голгофи, мотив Христового розп'яття асоціюється із стражданнями українців, які «несуть свій хрест», виживають під час Голодомору. Селяни говорять про покірність, вже немає того духу боротьби й спротиву більшовикам, який був під час революції. Проте такі інтелігенти як

лікар Непийвода, пані Чернявська, попри негаразди, приниження влади, залишаються шляхетними, благородними особистостями, вірять у торжество справедливості, адже Голгофа в біблійному контексті є символом віри й надії.

У повісті письменниці, вважає В. Василенко, звертає увагу «не лише на демографічний, соціокультурний, а й психологічний, ментальний виміри Голодомору: він символізує загрозу суспільному, національному буттю, пов'язану з різними соціальними, культурними, ментальними хворобами, і стає знаком духовного катастрофізму. У цьому сенсі жертвами Голодомору стають мова, історія, культура, пам'ять – ідеться про тоpos “духовного Голодомору”» (Василенко, 2019, с. 12). Історична основа, документальна достовірність та інтертекстуальні включення дозволили письменниці розкрити трагедію селянської сім'ї Півполів із села Груні на Харківщині та родину померлого лікаря Чернявського з Харкова, відтворити трагічну конкретику 30-х років XX століття.

5. Висновки та перспективи дослідження

Інтертекстуальні включення в повісті «Каміння під косою» вказують на приховані смисли, конденсують світоглядно-естетичні концепції Ольги Мак і Тараса Шевченка. Міжтекстові взаємини всередині тексту і поза його межами передбачають багатоголосе відлуння текстів попередніх епох, проглядаються крізь сюжетну канву, перебувають у постійному діалозі, засвідчують комунікацію твору через цитати, алюзії, паратекстуальність, біблійні образи, літературні та мемуарні тексти. Шевченкова візія України перепрочитується в повісті «Каміння під косою» через відсилання до поезії «Кобзаря», які переосмислює через століття п'ятнадцятирічний Андрій Півпола. Авторка органічно вплітає у тканину твору цитати із віршів поета, продовжуючи його мотиви в нових історичних обставинах. Шевченкова експресія в повісті звучить з новою силою, підкреслює знищення українського села, його традицій, духовного простору. Текст поезії проступає крізь канву повісті, що вказує на палімпсестність, дозволяє проєктувати рецепцію читача на історичні та літературні твори, сегментувати культурну свідомість сприйняття. Біблійні образи Голгофи, Христового розп'яття, Страшного Суду послідовно асоціюються із стражданнями українського народу, геноцидом селянства, репресіями інтелігенції. Рядки з творів Кобзаря співвіднесено з біблійними мотивами, що стверджують принципи християнського гуманізму на тлі руйнування радянською системою моральних та національних основ буття.

Проза Ольги Мак залишається предметом подальшої дослідницької роботи і відкриває перспективи для ґрунтовного вивчення (авто)біографічного наративу у творах.

Література

1. Василенко Вадим 2019. Сповідь жертви й інтонація помсти: голод, терор і письмо. *Слово і час* 6: с. 3–19. <https://doi.org/10.33608/0236-1477.2019.06.3-19>
2. Журба Світлана 2017. Трагедія українського селянства під час голодомору у прозі діаспори (на матеріалі творів Олени Звичайної та Івонни Чорнобривець). *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність* 10: с. 102–113. https://doi.org/10.31812/world_lit.v10i0.1034
3. Журба Світлана 2024. Рецепція поезії Тараса Шевченка в повісті «Каміння під косою» Ольги Мак. In: *Геній Шевченка: особистість, творчість, доля: матеріали Міжнародної наукової конференції*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, с. 28–31.
4. Звичайна Олена 1953. *Миргородський ярмарок*. Вінніпег: Тризуб.
5. Кирпа Галина 2004. Вона жила Україною. *Наше життя* 61/3: с. 5–7.
6. Коваленко Лідія – Маняк Володимир 1991. 33-й: голод: *Народна Книга-Меморіал*. Київ: Радянський письменник.
7. Конончук Тетяна 2011. Екзистенційні виміри осмислення реальності в повісті Ольги Мак «Каміння під косою». *Теоретична і дидактична філологія* 10: с. 203–214.
8. Кузь Валентина 2019а. Жанрово-стильові особливості малої прози Ольги Мак. *Проблеми сучасного літературознавства* 29: с. 145–156. <https://doi.org/10.18524/2312-6809.2019.29.180599>
9. Кузь Валентина 2019б. Ідейно-тематичні, жанрово-стильові аспекти прози Ольги Мак. *Закарпатські філологічні студії* 8/1: с. 116–120.
10. Ласкава Юлія 2020. Соціальний аспект становлення образу дитини-сироти в часи Голодомору. In: *Тоталітаризм як система знищення національної пам'яті: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 11–12 червня 2020 року / наук. ред. Т. Єщенко*. Львів: Друкарня Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, с. 118–121.
11. Мак Ольга 1973. *Каміння під косою*. Торонто: Гомін України.
12. Мацько Віталій 2009. *Українська еміграційна проза ХХ століття*. Хмельницький: ПП Дерепка І. Ж.
13. Просалова Віра 2019. *Інтертекстуальний аналіз: теорія і практика*. Вінниця.
14. Рега Аліна 2015. *Художньо-філософська своєрідність прози Ольги Мак: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника.
15. Тимошук Наталія 2006. *Антитоталітарний дискурс української прози ХХ століття: проблематика голодомору та особливості її художньої*

реалізації: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

16. Шаповал Мар'яна 2009. *Інтертекст у світлі рампи: міжтекстові та міждискурсні реляції української драми*. Київ: Автограф.

References

1. Vasylenko, Vadym 2019. Spovid zhertvy y intonatsiia pomsty: holod, teror i pysmo [Confession of a Victim and Intonation of Vengeance: Famine, Terror and Writing]. *Slovo i chas* 6: s. 3–19. <https://doi.org/10.33608/0236-1477.2019.06.3-19> (In Ukrainian)
2. Zhurba, Svitlana 2017. Trahediia ukrainskoho selianstva pid chas holodomoru u prozi diaspori (na materialy tvoriv Oleny Zvychainoi ta Ivanny Chornobryvets) [The Tragedy of the Ukrainian Peasantry during the Holodomor in Diaspora Prose (Based on the Works of Olena Zvyhayna and Ivanna Chornobryvets)]. *Literaturny svitu: poetyka, mentalnist i dukhovnist* 10: s. 102–113. https://doi.org/10.31812/world_lit.v10i0.1034 (In Ukrainian)
3. Zhurba, Svitlana 2024. Retseptsii poezii Tarasa Shevchenka v povisti «Kaminnia pid kosoio» Olhy Mak [The Reception of Taras Shevchenko's Poetry in Olha Mak's Novella "Stones under the Scythe"]. In: *Henii Shevchenka: osobystist, tvorchist, dolia: materialy Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii*. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, s. 28–31. (In Ukrainian)
4. Zvyhayna, Olena 1953. *Myrhorodskyi yarmarok* [The Myrhorod Fair]. Vinnipeg: Tryzub. (In Ukrainian)
5. Kyrpa, Halyna 2004. Vona zhyla Ukrainoiu [She lived in Ukraine]. *Nashe zhyttia* 61/3: s. 5–7. (In Ukrainian)
6. Kovalenko, Lidiia – Maniak, Volodymyr 1991. *33-y: holod: Narodna Knyha-Memorial* [The 33rd: Famine: The People's Memorial Book]. Kyiv: Radianskyi pysmennyk. (In Ukrainian)
7. Kononchuk, Tetiana 2011. Ekzystentsiini vymiry osmyslennia realnosti v povisti Olhy Mak «Kaminnia pid kosoio» [Existential Dimensions of Comprehending Reality in Olha Mak's Novella "Stones under the Scythe"]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia* 10: s. 203–214. (In Ukrainian)
8. Kuz, Valentyna 2019a. Zhanrovo-stylovi osoblyvosti maloi prozy Olhy Mak [Genre and Stylistic Features of Olha Mak's Short Prose]. *Problemy suchasnoho literaturoznavstva* 29: s. 145–156. <https://doi.org/10.18524/2312-6809.2019.29.180599> (In Ukrainian)
9. Kuz, Valentyna 2019b. Ideino-tematychni, zhanrovo-stylovi aspekty prozy Olhy Mak [Ideological-Thematic, Genre and Stylistic Aspects of Olha Mak's Prose]. *Zakarpatski filolohichni studii* 8/1: s. 116–120. (In Ukrainian)
10. Laskava, Yuliia 2020. Sotsialnyi aspekt stanovlennia obrazu dytyny-syroty v chasy Holodomoru [The Social Aspect of Forming the Image of the Orphaned Child during the Holodomor]. In: *Totalitaryzm yak systema znyshchennia natsionalnoi pamiaty: zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu 11–12 chervnia 2020 roku /*

- nauk. red. T. Yeshchenko. Lviv: Drukarnia Lvivskoho natsionalnoho medychnoho universytetu imeni Danyla Halytskoho, s. 118–121. (In Ukrainian)
11. Mak, Olha 1973. *Kaminnia pid kosoio* [Stones under the Scythe]. Toronto: Homin Ukrainy. (In Ukrainian)
 12. Matsko, Vitalii 2009. *Ukrainska emihratsiina proza XX stolittia* [Ukrainian Emigration Prose of the 20th Century]. Khmelnytskyi: PP Derepa I. Zh. (In Ukrainian)
 13. Prosalova, Vira 2019. *Intertekstualnyi analiz: teoriia i praktyka* [Intertextual Analysis: Theory and Practice]. Vinnytsia. (In Ukrainian)
 14. Reha, Alina 2015. *Khudozhno-filosoofska svoieridnist prozy Olhy Mak: dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [The Artistic and Philosophical Peculiarities of Olha Mak's Prose: Dissertation for the Degree of Candidate of Philological Sciences]. Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universytet im. Vasylia Stefanyka. (In Ukrainian)
 15. Tymoshchuk, Nataliia 2006. *Antytotalitarnyi dyskurs ukrainskoi prozy KhKh stolittia: problematyka holodomoru ta osoblyvosti yii khudozhnoi realizatsii: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Anti-Totalitarian Discourse in Ukrainian Prose of the 20th Century: Issues of the Holodomor and Specifics of Its Artistic Representation: Abstract of Dissertation for the Degree of Candidate of Philological Sciences]. Kyiv: Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (In Ukrainian)
 16. Shapoval, Mariana 2009. *Intertekst u svitli rampy: mizhtekstovi ta mizhsbiiektnei relatsii ukrainskoi dramy* [Intertext in the Light of the Stage: Intertextual and Intersubjective Relations of Ukrainian Drama]. Kyiv: Avtohrاف. (In Ukrainian)

Інтертекстуальне прочитання повісті Ольги Мак «Каміння під косою»

Журба Світлана, кандидат філологічних наук, доцент. Криворізький державний педагогічний університет, кафедра української та зарубіжної літератур, доцент. zss69@ukr.net, ORCID: 0000-0002-6090-7742.

У статті окреслено інтертекстуальні зв'язки повісті «Каміння під косою» діаспорної письменниці Ольги Мак. У розвідці акцентовано на прочитанні твору в контексті прози письменників-емігрантів про Голодомор – Василя Барки, Олекси Гай-Головка, Олени Звичайної, Уласа Самчука. Вказано, що Ольга Мак була безпосереднім свідком історичних подій, з документальною точністю та експресіоністичною виразністю зобразила їх в повісті. З-поміж інтертекстуальних посилань на історичні факти, привертають увагу й апелювання до особистої долі авторки.

Інтертекстуальний дискурс повісті структурований на перетині поезії Тараса Шевченка, біблійних мотивів, спогадів письменниці. Відсилання до «чужого» літературного тексту є виразним прикладом міжтекстової комунікації повісті Ольги Мак і поезії Тараса Шевченка. Запозичення, включення цитат з творів Кобзаря у повість тісно пов'язані із світоглядною концепцією та авторськими настановами, внаслідок чого відбувається актуалізація інтертекстуальності. Історіософічність поетичного мислення Тараса Шевченка декларовано у повісті через рядки поезії, що їх читає Андрій Півпола.

Слова Кобзаря звучать по-новому, підкреслюють зображення Голодомору 1932–1933 років, спустошення на просторах України. Перепрочитуючи крізь столітню історію тексти Кобзаря, авторка підкреслює актуальність слів поета, їх пророчість.

Виявом паратекстуальності є назва твору, що має символічно-сміслову наповненість, актуалізована фольклорною основою та активізована через текстові відсилання до образу косаря з поезії Тараса Шевченка. Зафіксовано у повісті Ольги Мак як сигнал інтертекстуальної присутності біблійні образи і мотиви. Доведено, що інтертекстуальні включення конденсують грані світоглядно-естетичної концепції авторки, вказують на приховані смисли тексту, долучають фактографічні штрихи її біографії. Взаємодія з іншими текстами сприяє декодуванню творчого задуму письменниці, розширює читацький горизонт прочитання.

Ключові слова: *інтертекстуальність, алюзія, паратекстуальність, біблійні мотиви, автобіографія, Ольга Мак, Тарас Шевченко, Голодомор.*

An intertextual reading of Olha Mak's novella "Stones under the Scythe"

Svitlana Zhurba, candidate of philological sciences, associate professor. Kryvyi Rih State Pedagogical University, Department of Ukrainian and Foreign Literature, associate professor. zss69@ukr.net, ORCID: 0000-0002-6090-7742.

The article outlines the intertextual connections in the novella "Stones under the Scythe" by the diaspora writer Olha Mak. The study focuses on reading the work in the context of prose by emigrant authors about the Holodomor – Vasyl Barka, Oleksa Hai-Holovko, Olena Zvychnayna, and Ulas Samchuk. It is noted that Olha Mak was a direct witness to the historical events, which she depicted in the novella with documentary accuracy and expressionistic vividness. Among the intertextual references to historical facts, the author's appeals to her own personal fate also stand out.

The novella's intertextual discourse is structured at the intersection of Taras Shevchenko's poetry, biblical motifs, and the writer's memoirs. References to an "external" literary text are a vivid example of intertextual communication between Olha Mak's novella and Taras Shevchenko's poetry. The borrowings and inclusion of quotations from Shevchenko's works are closely tied to the author's worldview and creative intentions, resulting in the actualisation of intertextuality. The historiosophical nature of Taras Shevchenko's poetic thought is articulated in the novella through lines of poetry read by Andriy Pivpola. Shevchenko's words resonate in a new way, emphasising the depiction of the Holodomor of 1932–1933 and the devastation across Ukraine. By rereading the texts of the "Kobzar" through the lens of a century of history, the author underscores the relevance and prophetic nature of the poet's words.

An example of paratextuality is the title of the novella, which carries symbolic and semantic weight, is rooted in folklore, and is activated through textual references to artistic images from Shevchenko's poetry. Biblical images and motifs are also documented in Olha Mak's novella as signals of intertextual presence. It is demonstrated that intertextual inclusions condense various facets of the author's worldview and aesthetic concept, indicate the hidden meanings of the text, and add factual details from

her biography. Interaction with other texts contributes to decoding the writer's creative intention and broadens the reader's interpretive horizon.

Keywords: *intertextuality, allusion, paratextuality, biblical motifs, autobiography, Olha Mak, Taras Shevchenko, Holodomor.*

Olha Mak „Kövek a kasza alatt” című kisregényének intertextuális olvasata

Zsurba Szvitlana, a filológiai tudományok kandidátusa, docens. Krivij Rih-i Állami Pedagógiai Egyetem, Ukrán és Világirodalmi Tanszék, docens. zss69@ukr.net, ORCID: 0000-0002-6090-7742.

A tanulmány felvázolja az intertextuális összefüggéseket Olha Mak diaszpóra-író nő „Каміння під козою” [„Kövek a kasza alatt”] című kisregényében. A kutatás a mű olvasatát a Holodomorról szóló emigráns prózaművek – Vaszil Barka, Oleksza Hai-Holovko, Olena Zvicsajna és Ulasz Samcsuk művei – kontextusában helyezi el. Megállapítást nyer, hogy Olha Mak közvetlen tanúja volt a történelmi eseményeknek, amelyeket dokumentarista pontossággal és expresszionista kifejezőerővel örökített meg a kisregényben. A történelmi tényekre tett intertextuális utalások között különösen figyelemre méltók az író nő személyes sorsára való hivatkozások.

A kisregény intertextuális diskurzusának metszéspontjában Tarasz Sevcsenko költészete, bibliai motívumok és az író nő emlékiratai találhatók. A „külső” irodalmi szövegekre való hivatkozások élénk példái az Olha Mak kisregénye és Tarasz Sevcsenko költészete közötti intertextuális párbeszédnek. A Sevcsenko-művekből származó idézetek és átvételek szorosan kapcsolódnak az író nő világnézetéhez és alkotói szándékaihoz. Tarasz Sevcsenko költői gondolkodásának történetfilozófiai dimenziója a kisregényben Andrij Pivpola által felolvasott verssorokon keresztül jelenik meg. A „Kobzos” szavai új hangsúlyt kapnak: kiemelik az 1932–1933-as Holodomor ábrázolását és Ukrajna elpusztításának mértékét. A „Kobzos” szövegeinek száz év történelmi távlatából való újraolvasásával az író nő hangsúlyozza a költő szavainak időszerűségét és prófétikus jellegét.

A paratextualitás egyik példája a kisregény címe, amely szimbolikus és szemantikai töltettel bír, folklórgyökerekre épül, és szöveges utalásokon keresztül aktiválódik, amelyek Sevcsenko költészetének művészi képeire vezetnek vissza. Olha Mak kisregényében bibliai képek és motívumok is megjelennek az intertextualitás jeleként. A tanulmány bizonyítja, hogy az intertextuális elemek sűrítik az író nő világnézeti és esztétikai koncepciójának különböző aspektusait, feltárják a szöveg rejtett jelentésrétegeit, és életrajzi tényekkel gazdagítják azt. A más szövegekkel való interakció hozzájárul az író nő alkotói szándékának dekódolásához, és kiszélesíti az olvasói értelmezés horizontját.

Kulcsszavak: *intertextualitás, allúzió, paratextualitás, bibliai motívumok, önéletrajz, Olha Mak, Tarasz Sevcsenko, Holodomor.*

Рецензії

Reviews

Szemle

A nyelvjárásokról Magyarország új nemzeti atlaszában

Juhász Dezső – Báráth M. János: A magyar nyelvjárások térbeli tagolódása. In: Kocsis Károly (főszerk.): Magyarország Nemzeti Atlasza – Állam és nemzet

Budapest: HUN-REN CSFK Földrajztudományi Intézet, 2024, 102–109. o.

A jelen ismertetés kissé rendhagyó módon nem egy kötettel, hanem annak – sőt valójában egy könyvsorozatnak – egyetlen fejezetével foglalkozik. Ez pedig Magyarország Nemzeti Atlaszában (MNA) a nyelvjárások térbeli tagolódását tárgyaló fejezete. Rövid írásom legfőbb célja, hogy felhívja a figyelmet a téma egy olyan, közérthető nyelven megírt, tömör, mégis átfogó és a legújabb kutatási eredményeket is felhasználó munka bemutatására, amely a nyomtatott változat mellett elektronikusan is szabadon hozzáférhető (URL₁), ráadásul magyar és angol nyelven egyaránt. A fejezet – akárcsak a kötet és a könyvsorozat többi tanulmánya – ezáltal haszonnal szolgálhatja mind a kutatók, mind az oktatók és a pedagógusok munkáját. Mindezen túl az új MNA elektronikus változata interaktív térképhasználatot is biztosít, szintén mind a két nyelven (URL₂).

„A nemzeti atlasz egy – általában szöveges magyarázatokkal is kiegészített – térképsorozat, amely logikusan, arányosan felépített, meghatározott méretarányokban ábrázolt, kartográfiailag viszonylag egységes kivitelű térképeken az adott állam természeti, gazdasági és társadalmi adottságait mutatja be az ország lakóinak, illetve a külföldi érdeklődőknek lehetőleg teljes részletességgel” (URL₁). A nemzeti atlaszok feladata az állam, a nemzet reprezentálása, az államigazgatás tervezési és döntési folyamatainak elősegítése, a tudományos kutatás, a köz- és felsőoktatás szolgálata. Közérthetőségükkel azonban a széles nyilvánosság igényeit is ki kell elégíteniük.

A számos országban létező műfaj magyar kontextusban is félvszázados előzményekkel bír: az MNA első kiadása 1964 és 1967, második kiadása 1983 és 1989 között jelent meg. A jelenlegi, ezúttal is a Magyar Tudományos Akadémia által kezdeményezett projekt egy új nemzeti atlasz létrehozását tűzte ki céljául a Magyar

Kutatási Hálózathoz (HUN-REN) tartozó Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont Földrajztudományi Intézete koordinálásával és az ELTE Térképtudományi és Geoinformatikai Intézete közreműködésével. 2018-tól a projekt stratégiai partnere a Központi Statisztikai Hivatal.

A szerkesztőbizottság elnöke Kocsis Károly akadémikus, tiszteletbeli elnöke Klinghammer István akadémikus. Az egyes kötetek címe: 1. Állam és nemzet (2024); 2. Természeti környezet (2018; második, átdolgozott kiadás: 2024); 3. Társadalom (2021); Gazdaság (megj. e.). Mivel mind a négy kötet megjelenik magyar és angol nyelven is, így a sorozat összesen nyolc tekintélyes terjedelmű könyvet tartalmaz, amely Kárpát-medencei kitekintéssel mutatja be Magyarország természeti földrajza, társadalma és gazdasága dinamikus térszerkezetét.

Az első, Állam és nemzet című kötet (URL3) szerkesztői: Kocsis Károly (főszerkesztő), Kovács Zoltán, Nemerényi Zsombor, Gercsák Gábor és Kincses Áron. A kötet 12 fejezetén összesen 18 szerkesztő, 53 fejezetszerző, 64 térképszerző, több tucat térképész, valamint természetesen szakmai és nyelvi lektorok dolgoztak. Öröndetes, hogy a kötet kilencedik fejezeteként a magyar nyelvjárások térbeli tagolódásának a bemutatása is helyet kapott (URL 4). Szerzői Juhász Dezső és Bárh M. János, mindketten az ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszékének oktatói.

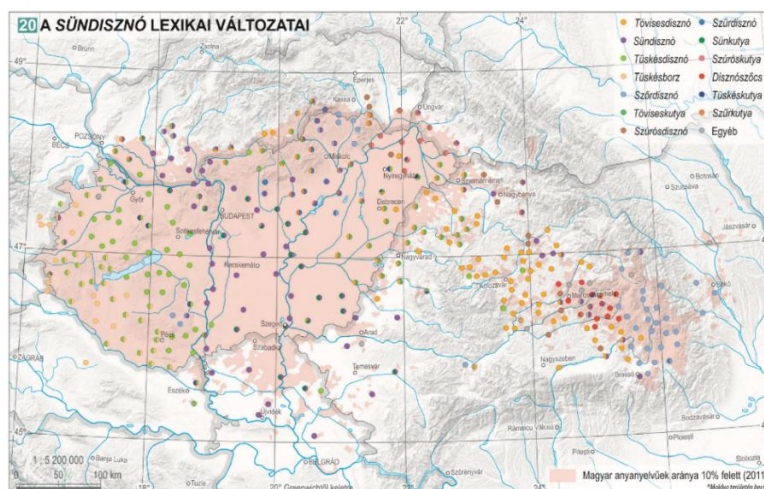
A fejezet a nyelvjárás fogalmának lényegre törő definiálásával indul. Tekintettel arra, hogy a jelen írás olvasói számára bizonyára nem ismeretlen témáról van szó, elegendő csupán kiemelni e sorok kulcskifejezéseit: területi kötöttségű; önálló részrendszer; nagy múltú; a nyelvi differenciálódás termékei. A szöveg hangsúlyozza, hogy a nyelvjárások 20–21. századi visszaszorulása elsősorban társadalmi és kulturális szinten érzékelhető, amelynek mértékét és ütemét nagyban befolyásolják a beszélők attitűdjei. Szól a kettősnyelvűekről, „akik a dialektus mellett már jól elsajátították a köz- és irodalmi nyelvet is, és szükség szerint könnyen át is váltanak a nagyközösségi, 'normatív' változatokra” (102. o.).

A téma hazai kutatásának tömör, mégis tartalmas áttekintése korábbi térképekkel – például Horger Antal 1934-es magyar nyelvjárasi térképével – szemlélteti az első eredményeket, említi A magyar nyelvjárások atlaszát (MNYA., 1968–1977, 6 kötet) és A romániai magyar nyelvjárások atlaszát (RMNYA., 1995–2010, 11 kötet), valamint a feldolgozásra váró Új magyar nyelvjárasi atlasz projektet. Megismerhetjük a különféle atlasztípusokat és néhány példájukat (pl. célatlasz: Balogh Lajos – Király Lajos: Állathangutánzó igék, hívogatók és terelők somogyi nyelvatlasza, 1976), míg a névatalasz, névtérkép műfaját a *Bodnár* családnév gyakoriságáról készült térképekkel és a *lok* földrajzi nevekben való előfordulásáról a Szabó T. Attila által gyűjtött Erdélyi Helynévtörténeti Adattár alapján készült térképpel szemléltetik a szerzők.

Ezután következik a 10 magyar nyelvjárasi régió legfőbb sajátosságainak bemutatása. A számos térképes illusztráció mind a szakmabeliek, mind az

érdeklődők számára élvezetessé teszi a fejezet olvasását. Színes kivitelezésükkel kiválóan szemléltetik egy-egy alak- és lexikai változat előfordulásait a magyar nyelvterületen (pl. 1. ábra), egy jellemző alakváltozat létezését egy régióban (pl. *huzsvét* a Nyugat-Dunántúlon), illetve jelenséghatárokat.

1. ábra. A *sündisznó* lexikai változatai (109. o.)



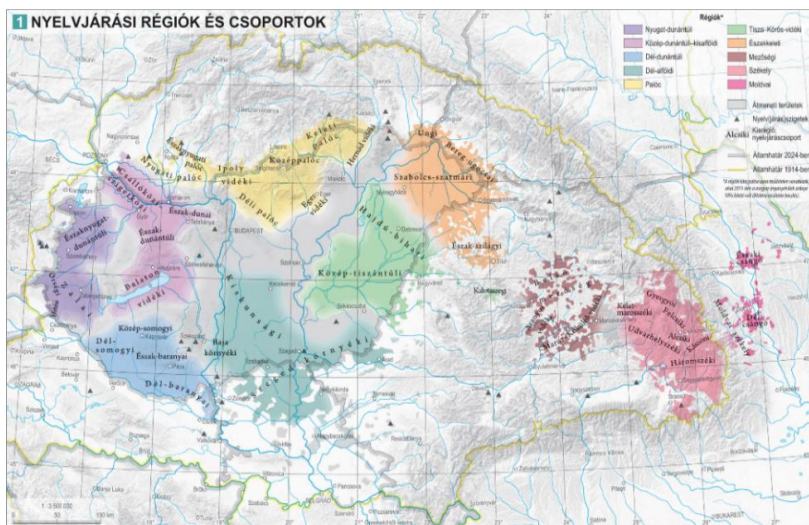
A hangtani, alaktani és szóképzési nyelvjárási jelenségeket külön pont is tárgyalja további térképekkel, amelyek a legismertebb (pl. a *házból* alakváltozatai vagy a *kukorica* lexikai változatai), illetve a legváltozatosabban különböző (pl. a *napraforgó* lexikai változatai) esetek előfordulását ábrázolják. Ez a rész is fontos tudnivalókkal indít, amelyek segíthetnek a nem szakmabeliek számára megérteni, mi minden lehet nyelvjárási jelenség, illetve hogy azok különböző mértékben határozhatnak meg egy adott nyelvjárást vagy nyelvjáráscsoportot: „A dialektusok nyelvünk teljes nyelvtani rendszerrel bíró alaptípusai: saját hangtanuk, alaktanuk, szókincsük, frazeológiájuk, mondattanuk stb. van. Ugyanakkor minél magasabb nyelvi szintet vizsgálunk, annál kevesebb olyan sajátságot találunk, amely csak egy adott tájnyelvre jellemző. Ez azt jelenti, hogy egy tájszólás legjellemzőbb és legtöbb szót érintő sajátságait annak hangtanában fogjuk megtalálni” (107. o.).

Rendkívül hasznosnak tartom, hogy – a terjedelmi lehetőségekhez mérten – nagy hangsúlyt kap az alaktani jelenségek bemutatása is, hiszen a kutatási eredmények és a tapasztalatok alapján ezek azok, amelyeket a leginkább megőrzik a nyelvhasználók, abból a tévhitből kiindulva, hogy a nyelvjárási beszédmód „ízese” kiejtésből és érdekes szókincsből áll, a toldalékolás terén tapasztalt eltérések viszont pusztán „hibák”. Ezért is fontos, hogy a fejezet e részében sok példát kapunk ezekből, rövid magyarázattal és színes vizualizációkkal (pl. *asztaltú, -túl, -tul, -tó, -tol, -to, leverünk a diót, meglássuk a nyulat, Nyitráre, lovakval, vinnők, mondi*).

Külön pont foglalkozik a nyelv- és nyelvjárászsigetekkel is. „A nyelvi és nyelvjárási szigetek kialakulásának háttérében főleg migrációs mozgások állnak: spontán vagy szervezett áttelepülés, áttelepítés, de arra is van példa, hogy egy település lakossága helyben marad, és a nyelvi környezete alakul át” (106. o.). A példák között szó esik a ma Ausztriához tartozó Őrvidékről, a mai lakóhelyükre több hullámban kivándorló moldvai magyarokról, az Árpád-korban határvédelmi céllal megszervezett székely telepítésekről, a török hódoltságot követő betelepítésről és a csiki székely csoportoknak a 19–20. század folyamán több ízben történő telepítéseiről.

A fejezet egy további érdeme, hogy új nyelvjárási térképet közöl. Ez tartalmában követi a 2001-ben megjelent Magyar dialektológia című kézikönyvben szereplő, szintén Juhász Dezső szerkesztette nyelvjárási térképet (10 nyelvjárási régió, ezeken belül összesen 43 nyelvjárás-csoport), ám mai, modernebb képszerkesztési eszközökkel készült (2. ábra). Ezáltal vonzóbb és emlékezetesebb lehet a tanulók számára a köznevelésben, de akár az egyetemi hallgatóknak a felsőoktatásban, miközben a nemzetközi és hazai kutatóközösség körében is látványosabban használható. Mivel az új nemzeti atlasz kötetei angol nyelven is elérhetők (vö. URL⁵), így az ismertetett fejezet és térképei is, ami szintén fontos előrelépés a magyar dialektológia eredményeinek nemzetközi szinten való bemutatásához.

2. ábra. Nyelvjárási régiók és csoportok (103. o.)



Bízunk benne, hogy mind az MNA kétnyelvű kötetei, mind a szóban forgó fejezet minél több, különféle társszakmákat művelő és akár teljesen más (tudomány)területeken dolgozó olvasó számára bizonyul hasznosnak, és segíti munkájukat, elégti ki érdeklődésüket, hogy ezáltal a nemzeti atlasz valóban megfeleljen a vele kapcsolatban támasztott műfaji elvárásoknak!

Irodalom

1. URL1: Magyarország Nemzeti Atlasza. <https://www.nemzetiatlasz.hu/> (Letöltés ideje: 2025.09.24.).
2. URL2: Magyarország Nemzeti Atlasza interaktív honlapja. <https://emna.hu/> (Letöltés ideje: 2025.09.22.).
3. URL3: 1. kötet: Állam és nemzet. <https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/1.html> (Letöltés ideje: 2025.09.24.).
4. URL4: IX. fejezet: A magyar nyelvjárások térbeli tagolódása. https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/MNA_1_9.pdf (Letöltés ideje: 2025.09.21.).
5. URL5: Chapter IX: The spatial distribution of Hungarian dialects. https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/National-Atlas-of-Hungary_Vol1_Ch9.pdf (Letöltés ideje: 2025.09.21.).

References

1. URL1: Magyarország Nemzeti Atlasza [National Atlas of Hungary]. <https://www.nemzetiatlasz.hu/> (Accessed: 24.09.2025). (In Hungarian)
2. URL2: Magyarország Nemzeti Atlasza interaktív honlapja [Interactive website of the National Atlas of Hungary]. <https://emna.hu/> (Accessed: 22.09.2025). (In Hungarian)
3. URL3: 1. kötet: Állam és nemzet [Volume 1. State and Nation]. <https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/1.html> (Accessed: 24.09.2025). (In Hungarian)
4. URL4: IX. fejezet: A magyar nyelvjárások térbeli tagolódása [Chapter IX: The spatial distribution of Hungarian dialects]. https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/MNA_1_9.pdf (Accessed: 21.09.2025). (In Hungarian)
5. URL5: Chapter IX: The spatial distribution of Hungarian dialects. https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/National-Atlas-of-Hungary_Vol1_Ch9.pdf (Accessed: 21.09.2025).

Parapatics Andrea

Parapatics Andrea, PhD habil. Pannon Egyetem, Humántudományi Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet, intézetigazgató, egyetemi docens. parapatics.andrea@htk.uni-pannon.hu, ORCID: 0000-0002-1711-0885.

Парапатич Андрея, доктор габілітований. Університет Паннонії, факультет гуманітарних наук, Інститут угорської та прикладної лінгвістики, завідувач інституту, доцент. parapatics.andrea@htk.uni-pannon.hu, ORCID: 0000-0002-1711-0885.

Andrea Parapatics, PhD habil. University of Pannonia, Faculty of Humanities, Institute for Hungarian and Applied Linguistics, head of institute, associate professor. parapatics.andrea@htk.uni-pannon.hu, ORCID: 0000-0002-1711-0885.

Надійшла до редакції: 01.07.2025

Схвалено до друку: 05.08.2025

Опубліковано: 30.10.2025

Редакційні принципи фахового журналу «Magyar Nyelv» [Угорська мова]

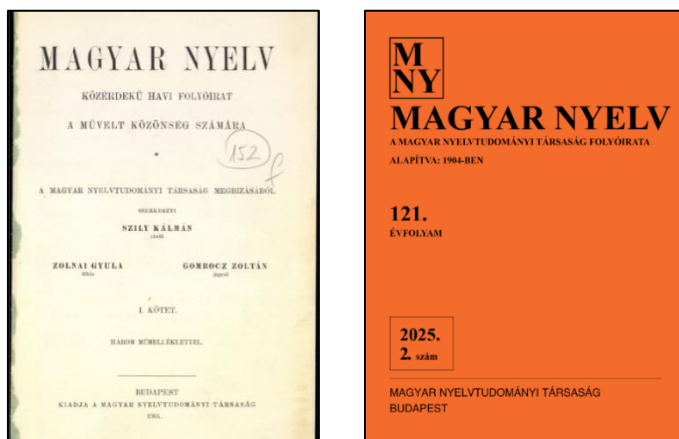
Югас Дежев (відп. ред.): «Magyar Nyelv» [Угорська мова]

Будапешт: Товариство угорського мовознавства, 1905–2025.

1. Вступ

Журнал «Magyar Nyelv» [Угорська мова] є найдавнішим і найпрестижнішим фаховим журналом з угорського мовознавства. Випуски журналу мають різноманітну тематику, зокрема публікації з порівняльного мовознавства, описової лінгвістики, історії мови, лінгвокультурології, ономастики, славістики, германістики, загального та прикладного мовознавства. Журнал засновано в 1904 році, перший випуск вийшов у 1905 році. З того часу виходить регулярно: щороку опубліковано чотири випуски – один раз на квартал, загальним обсягом 32 друковані аркуші.

Рисунок 1. Обкладинка першого та останнього випуску журналу



Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 238–247.

На початку фінансування журналу здійснювалося за рахунок пожертвувань членів Товариства угорського мовознавства, а з 1945 року – за підтримки Угорської академії наук та інших меценатів. Постійними спонсорами є Комітет з видання книг та журналів Угорської академії наук, а також Національний культурний фонд. У 2024 році додатковим спонсором журналу став Фонд за угорську культуру через Культурне агентство імені Петефі. Нині журнал виходить у світ у видавництві «Argumentum».

З часу заснування серед основних завдань було наукове вивчення угорської мови, підтримка громадської освіти та шкільної справи.

У першому випуску Калман Сілі, президент Товариства угорського мовознавства та редактор журналу, сформулював цілі нового видання:

«Ми хочемо ознайомити освічену громадськість з найважливішими досягненнями угорського мовознавства в галузі історії мови, семантики та етимології, фонології та синтаксисі. Наскільки можливо, ми прагнемо на основі угорських прикладів ознайомити читачів із надійними методами лінгвістичних досліджень, з правильним розумінням мовних фактів. Аби це реалізувати або хоча б спробувати здійснити, ми прагнемо знову об'єднати товариство угорських мовознавців, пробудити зацікавленість угорської громадськості та залучити нові групи фахівців до спільної роботи... Ми приділятимемо особливу увагу вивченню народної мови та окремих говірок, а також збору даних з історії мови. У доборі та публікації статей ми діятимемо за визначеним планом. Будемо прагнути до зрозумілості, постійного підвищення якості».

2. Редакційна колегія

Відповідальний редактор: Дежев Югас (Juhász Dezső) (Філологічний факультет Наукового університету ім. Лоранда Етвеша). *Редактори:* Томаш Форкош (Farkas Tamás) (Філологічний факультет Наукового університету ім. Лоранда Етвеша), Рудольф Сентдьерді (Szentgyörgyi Rudolf) (Філологічний факультет Наукового університету ім. Лоранда Етвеша). *Технічний редактор:* Понно Сабо (Szabó Panna) (Бібліотека й архів Наукового університету ім. Лоранда Етвеша).

Члени редколегії: Томаш Форгач (Forgács Tamás) (Середський науковий університет), Карой Гештнер (Gerstner Károly) (Дослідницька мережа Наукового університету ім. Лоранда Етвеша), Іштван Гофман (Hoffmann István) (Дебреценський університет), Ласло Гонті (Honti László) (Реформатський університет ім. Гашпара Каролі), Єнев Кіш (Kiss Jenő) (Науковий університет ім. Лоранда Етвеша), Андраш Золтан (Zoltán András) (Науковий університет ім. Лоранда Етвеша).

Міжнародна консультативна рада:

Susan Gal (США), Danilo Gheno (Італія), Riho Grünthal (Фінляндія), Péntek János (Румунія), Marek Stachowski (Польща), Eberhard Winkler (Німеччина) та ін.

Редактор сайту: Еріка Тербе (Terbe Erika) (Філологічний факультет Наукового університету ім. Лоранда Етвеша).

Серед редакторів і членів редколегії є визнані професори провідних угорських і закордонних університетів, які гарантують наукову якість і об'єктивність поданих до друку публікацій. У попередні десятиліття редакторами і членами редколегії були:

Перший випуск (січень 1905 р.), другий випуск (лютий 1905 р.): Калман Сілі (Szily Kálmán).

Третій випуск (березень, 1905 р.), усі випуски 1906 р. Калман Сілі (Szily Kálmán), Дюло Золнаї (Zolnai Gyula), Золтан Ґомбоц (Gombocz Zoltán).

Шостий випуск (червень 1907–1908 рр.) Калман Сілі (Szily Kálmán), Золтан Ґомбоц (Gombocz Zoltán), Йозеф Папої (Pápay József).

Сьомий випуск (вересень 1908 р.), сьомий випуск (вересень 1914 р.): Калман Сілі (Szily Kálmán), Золтан Ґомбоц (Gombocz Zoltán).

Восьмий випуск (жовтень 1914 р. – 1921 р.): Калман Сілі (Szily Kálmán), Янош Меліх (Melich János).

4–6 випуски (квітень–червень 1922–1924 рр.): Янош Меліх (Melich János) з участю Калмана Сілі (Szily Kálmán).

7–8 випуск (вересень – жовтень 1924 р.), 9–10 випуск (листопад–грудень 1924 р.): Янош Меліх (Melich János), Золтан Ґомбоц (Gombocz Zoltán).

Випуски 1925–1927 рр. Янош Меліх (Melich János), Золтан Ґомбоц (Gombocz Zoltán).

5–6 випуск (травень–червень 1935 р.) – 9–10 випуск (листопад–грудень 1935 р.) Янош Меліх (Melich János), Деже Пайж (Pais Dezső).

1936–1942: Деже Пайж (Pais Dezső) з участю Яноша Меліха (Melich János).

1943–1952: Деже Пайж (Pais Dezső).

Третій випуск (вересень 1953–1955 рр.) Деже Пайж (Pais Dezső) та Лоранд Бенкев (Benkő Loránd).

Четвертий випуск (грудень 1955 р.) Гейза Барці (Bárczi Géza) та Деже Пайж (Pais Dezső) (і на обкладинці видання).

Перший випуск (березень 1956–1973 рр.) Деже Пайж (Pais Dezső) та Лоранд Бенкев (Benkő Loránd).

З другого випуску (червень 1973 р.) Лоранд Бенкев (Benkő Loránd).

З 1992 року головний редактор Деже Юрас (Juhász Dezső).

3. Тематика і методологія досліджень

Журнал охоплює різні розділи мовознавства, тому він є центральною платформою для представлення результатів досліджень з фонології, морфології, синтаксису, семантики, прагматики, історичного мовознавства, діалектології, лінгвістичної географії та стилістики угорської мови. З часом тематика журналу розширилася й на інші галузі мовознавства, зокрема з питань германістики, романістики, славістики, а також загального та прикладного мовознавства.

Редколегія журналу «Magyar Nyelv» вважає важливою популяризацію результатів мовознавчих досліджень. Чимало видатних угорських мовознавців, зокрема Гейза Барці, Лоранд Бенкев, Бела Калман регулярно публікували результати своїх наукових розвідок на сторінках журналу, що сприяло формуванню національних мовознавчих традицій. Окрім того, редколегія надає можливість друкуватися молодим дослідникам, сприяє підтримці наукового діалогу різних поколінь.

Статті, що надходять до редакції журналу, проходять наукове рецензування, що забезпечує високий рівень якості та академічну надійність. Редколегія журналу дотримується принципу подвійного сліпого рецензування (double-blind peer review). Отримані рукописи приймають або відхиляють на основі щонайменше двох незалежних рецензій. До друку приймають рукописи, які не були опубліковані раніше і не подані для публікації в інші журнали, тобто не перебувають на етапі рецензування. Рецензування рукописів та можливе їх оприлюднення безкоштовні.

Вимоги до оформлення покликань відповідають міжнародним стандартам: у кінці статей публікують детальну бібліографію, а посилання здійснюють за системою «автор-дата». Для редагування та форматування рукописів надають допомогу у вигляді шаблонного файлу, який можна завантажити з сайту журналу. Тексти набирають шрифтом Times New Roman. Заголовки розділів позначають арабськими цифрами і відокремлюють від основного тексту крапкою, тобто текст продовжується без перерви. Для виділення мовних прикладів використовують курсив. Автори статей використовують покликання в самому тексті, список використаної літератури оформляють відповідно до інструкцій, вказаних у вимогах до оформлення статей, у розділі «Література».

Статті публікують переважно угорською мовою, резюме подають англійською. Це забезпечує міжнародну доступність досліджень у галузі угорського мовознавства, що сприяє інтеграції угорської лінгвістики у глобальний науковий дискурс. Регулярно з'являються рецензії на іноземні наукові праці, що також сприяє налагодженню зв'язків між угорською та міжнародною науковою спільнотою.

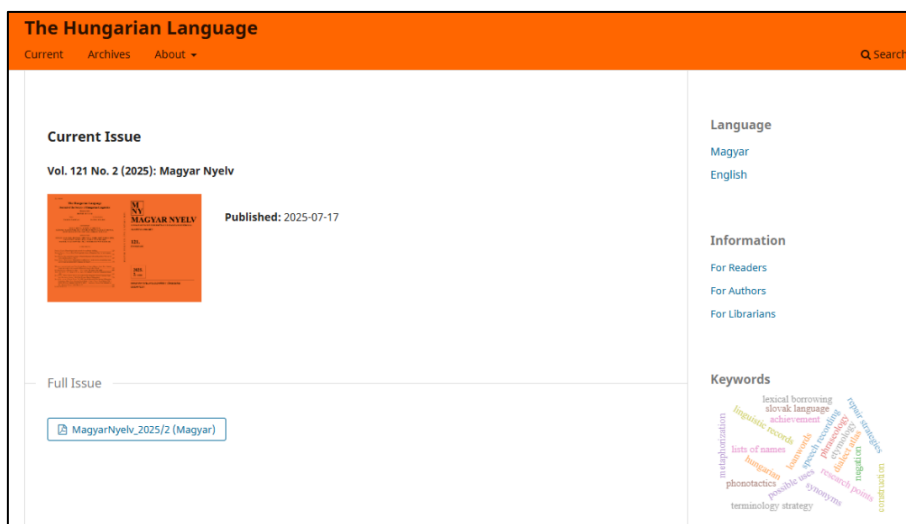
Структура журналу зазвичай поділяється на такі розділи:

- наукові статті;
- короткі повідомлення;
- пояснення слів і висловів;
- культура мови;
- жива мова;
- історія лінгвістичної науки;
- рецензії;
- різне;
- справи товариства;
- дані історії мови;
- листування;
- відомості про авторів.

4. Доступ і контактна інформація

Журнал «Magyar Nyelv» виходить у як друкованій формі, так і в формі онлайн з різними ISSN-ідентифікаторами (друкований варіант: ISSN 0025-0228; онлайн-версія: HU ISSN 1588-1210). Поточний сайт журналу доступний за посиланням: <https://ojs.elte.hu/magyarnyelv/index> (попередній сайт: <https://www.c3.hu/~magyarnyelv/>, який наразі функціонує як архів попередніх випусків). Розвиток сайту в 2023–2024 роках підтримував Фонд розвитку журналів Наукового університету ім. Лоранда Етвеша (*ELTE Folyóiratfejlesztési Alap*).

Рисунок 2. Головна сторінка сайту журналу



Сайт журналу є зручним для перегляду, простим у користуванні, який доступний і англійською мовою. Першим для ознайомлення є розділ «Поточний випуск», який можна переглядати як у повному обсязі, так і окремі статті. На другій вкладці «Архів» доступні всі випуски журналу, що вийшли з 2018 року. У розділі «Інформація» подано довідку про журнал, про склад редакційної колегії, контактні особи, а також із політикою конфіденційності, а також контактні дані й перелік скорочень, які використовують у журналі. Про процес подачі матеріалів можна дізнатися у підрозділі «Подання матеріалів», де також доступна детальна інформація для авторів, яка допомагає підготувати рукописи відповідно до чинних вимог.

Випуски журналу, окрім власного архіву, доступні й у кількох угорських наукових базах даних: **REAL-J** (Репозитарій бібліотеки Угорської академії наук): https://real-j.mtak.hu/view/journal/Magyar_Nyelv.html, **MATARKA** (Пошукова база даних змісту угорських журналів): https://www.matarka.hu/szam_list.php?fsz=84, **EPA** (Електронний архів періодичних видань з 1999 року): <https://epa.oszk.hu/00100/00142>. Цифрова архівація дозволяє здійснювати ретроспективне дослідження попередніх випусків.

5. Наукометричні характеристики

Журнал «Magyar Nyelv» визнано не лише в Угорщині, а й за її межами. Це підтверджує його зарахування до різних наукометричних баз даних та отриманими оцінками. Згідно з даними **Scimago Journal Rankings**, індекс Хірша (H-index) журналу «Magyar Nyelv» становить 5, а у 2024 році він належав до категорії Q3 у галузі мовознавства. Дані Scimago за останні 10 років показали, що один раз журнал мав класифікацію Q1, а протягом кількох років утримував статус Q2.

Таблиця 1. Зміни у класифікації згідно з даними Scimago Journal Rankings упродовж останніх десяти років

Рік	Показник SJR (Scimago Journal Rank)	Квартиль (Linguistics and Language)
2015	0.167	Q1
2016	0.134	Q3
2017	0.129	Q3
2018	0.158	Q2
2019	0.161	Q2
2020	0.159	Q2
2021	0.160	Q2
2022	0.138	Q3
2023	0.142	Q2
2024	0.142	Q3

Журнал «Magyar Nyelv» включено до наукометричної бази даних Scopus, де його індекс цитування становить 0,2, а у галузі лінгвістики він класифікується як Q3. З 2015 року внесений до наукометричної бази даних ERIH PLUS як визнане наукове видання. Натомість журнал не представлений у базах даних DOAJ та Formerly Sherpa services.

6. Публікації зі слов'янського мовознавства на сторінках журналу «Magyar Nyelv»

Угорські племена ще до приходу в Карпатський басейн мали контакти зі слов'янськими племенами. Після здобуття батьківщини угорцями ці зв'язки перетворилися на добросусідські стосунки. Завдяки тісним економічним і культурним взаєминам обидва народи навчилися один від одного чимало. Поряд з обміном товарами активно відбувався культурний і мовний обмін. Сліди залишилися в культурі й мові обох народів. Посиленню міжмовних контактів слугували прикордонні мовні території.

З часу заснування журналу «Magyar Nyelv» дослідники регулярно публікують на його сторінках праці з проблем угорсько-слов'янських міжмовних контактів. Нижче подамо перелік цих публікацій.

Fried István 1974: Szláv jövevényszavaink kutatásának történetéből [З історії вивчення слов'янізмів у угорській мові]. *Magyar Nyelv*, 70. évf. 2. sz. / 1974. 245–249.

Gáldi László 1958: Kniezsa István: A magyar nyelv szláv jövevényszavai [Кнежа Іштван: Слов'янізми в угорській мові]. I. kötet. (Budapest, 1955. Akadémiai Kiadó. – 1043 lap). *Magyar Nyelv*, 54. évf. 1. sz. / 1958, 1–13.

Kiss Lajos 1964: Kísérletek etimológiai képletek felállítására [Спроби встановлення етимологічних формул]. *Magyar Nyelv*, 60. évf. 3. sz. / 1964. 314–321.

Kiss Lajos 1966: Műveltségyszók, vándorszók, nemzetközi szók [Книжні слова, запозичення, інтернаціоналізми]. *Magyar Nyelv*, 62. évf. 2. sz. / 1966. 179–188.

Kiss Lajos 1967: Szótörténeti adalékok [Дані до етимології]. *Magyar Nyelv*, 63. évf. 2. sz. / 1967. 224–227.

Kiss Lajos 1987: Földrajzinév- és szófejtő vizsgálatok [Дослідження топонімів та етимології слів]. *Magyar Nyelv*, 83. évf. 3. sz. / 1987. 331–345.

Kiss Lajos 1992: Kárpátaljai helységnevek Ungvár környékéről [Назви топонімів Закарпаття поблизу Ужгорода]. *Magyar Nyelv*, 88. évf. 1. sz. / 1992. 35–42.

Kiss Lajos 2001: Helynévfejtések és etimológiai felülvizsgálatok [Походження топонімів та питання етимології]. *Magyar Nyelv*, 97. évf. 3. sz. / 2001. 294–303.

Kniezsa István 1933: Szláv jövevényeink tővégi magánhangzóinak történetéhez [До історії кінцевих кореневих голосних у слов'янських запозиченнях в угорській мові]. *Magyar Nyelv*, 39. évf. 1–2. sz. / 1943. 1–12.

Kniezsa István 1935: Szomoga [Comora]. *Magyar Nyelv*, 31. évf. 7–8. sz. / 1935. 231–237.

Kniezsa István 1939: Adalékok a magyar z hang jelöléséhez [Матеріали до питання позначення угорського звука z]. *Magyar Nyelv*, 35. évf. 3-4. sz. / 1939. 93-102.

Kniezsa István 1940: A szláv szókezdő lju- magyar megfelelői [Угорські відповідники слов'янського початкового lju-]. *Magyar Nyelv*, 36. évf. 1. sz. / 1940. 19-22.

Kniezsa István 1943: Szláv jövevényeink tővégi magánhangzóinak történetéhez [До історії кінцевих голосних слов'янських запозичень в угорській мові]. *Magyar Nyelv*, 39. évf. 1. sz. / 1943. 1-12.

Kniezsa István 1948: A székelyföldi szláv eredetű víznevek kérdéséhez [До питання слов'янського походження гідронімів Секейського краю]. *Magyar Nyelv*, 44. évf. 2. sz. / 1948. 101-105.

Kniezsa István 1950: Szláv jövevénytiszavaink a gazdasági élet köréből: Parlag-ugar. Palol. Petrence [Слов'янські запозичення термінів господарства в угорській мові: Парлаг-угар, Палол, Петренце]. *Magyar Nyelv*, 46. évf. 2. sz. / 1950. 113-119.

Kniezsa István 1965: Csar és csapláros [Краник і шинкар]. *Magyar Nyelv*, 61. évf. 2. sz. / 1965. 132-141.

Melich János 1909: A Kárpátok hegyeinek és folyóinak nevei [Ороніми і потапоніми Карпат]. *Magyar Nyelv*, 5. köt. 5. sz. / 1909. 231-232.

Melich János 1910: A magyar nyelv szláv jövevényei [Слов'янізми в угорській мові]. *Magyar Nyelv*, 6. köt. 10. sz. / 1910. 443-447.

Melich János 1912: A tővégek palatalisatiójáról [Про палаталізацію основ слів]. *Magyar Nyelv*, 8. köt. 4. sz. / 1912. 145-156.

Melich János 1926: Régi magyar hatás a tót nyelvre [Вплив угорської мови на словацьку]. *Magyar Nyelv*, 22. köt. 3-4. sz. / 1926. 110-117.

Melich János 1933: A jövevénytiszavak átvételének módjáról [Про способи запозичення слів]. *Magyar Nyelv*, 29. évf. 1-2. sz. / 1933. 1-10.

Mollay Károly 1958: Jövevénytiszó-kutatásunk [Дослідження запозичених слів]. 1945-től 1957-ig. *Magyar Nyelv*, 54. évf. 1. sz. / 1958. 146-157.

Moór Elemér 1958: A magyarság gazdasági formáinak kialakulása szláv jövevénytiszavaink tükrében [Формування господарських укладів угорців у світлі слов'янських запозичень в угорській мові]. *Magyar Nyelv*, 54. évf. 2. sz. / 1958. 278-290.

Moór Elemér 1960: Magyarok és szlávok [Угорці та слов'яни]. (Válasz Kubínyi Lászlónak, A tudománybeli romantikáról című cikkére: MNy. LV, 402.). *Magyar Nyelv*, 56. évf. 4. sz. / 1960. 500-505.

Moór Elemér 1967: A földműves életforma kialakulása népünknel a szláv jövevénytiszavak tükrében [Формування способу життя угорців, пов'язаного із землеробством, у світлі слов'янських запозичень]. *Magyar Nyelv*, 63. évf. 2. sz. / 1967. 169-183.

Moór Elemér 1971: Adalékok szláv származású „női” szavaink problémáihoz

[Матеріали до фемінітивів слов'янського походження в угорській мові]. *Magyar Nyelv*, 67. évf. 3. sz. / 1971. 297–306.

Nyomárkay István 2000: A magyar szlavisztika hagyományai [Традиції угорської славістики]. *Magyar Nyelv*, 96. évf. 2. sz. / 2000. 206–209.

Rot Sándor 1968: = Rot A. M. A magyar nyelv keleti szláv jövevényszavai fonológiai meghonosodásának kérdései [Питання фонологічної адаптації східнослов'янських запозичень в угорській мові]. *Magyar Nyelv*, 64. évf. 1. sz. / 1968, 38–47.

Rot Sándor 1975: A kárpátizmusok és a magyar jelentéstan nyelvtipológiai jelenségei [«Карпатизми» та типологічні явища семантики угорської мови]. *Magyar Nyelv*, 71. évf. 4. sz. / 1975, 424–432.

Sulán Béla 1963: A kétnyelvűség néhány kérdéséhez [До питання білінгвізму]. *Magyar Nyelv*, 59. évf. 3. sz. / 1963. 253–265.

Варто також зазначити, що в журналі регулярно публікують результати своїх наукових розвідок закордонні мовознавці, зокрема й із Закарпаття. Степан Черничко, Аніко Берегсасі та Каталін Дудич Лакатош висвітлили результати своїх досліджень про мовні особливості, пов'язані з двомовністю, мовно-діалектну аттітюду й особливості викладання рідної угорської мови в умовах двомовного середовища. Єлизавета Барань і Вільмош Газдаг опублікували статті, в яких ідеться про українсько-угорські та угорсько-українські міжмовні зв'язки та пов'язані з ними мовні явища на Закарпатті.

7. Висновки

Журнал «Magyar Nyelv» є не лише документом угорських мовознавчих досліджень, але й активним чинником їх формування. Завдяки якісним публікаціям і редакційним принципам, що поєднують традиції з сучасною наукою, він посідає важливе місце в угорському науковому житті та є цінним джерелом як для дослідників, так і для фахівців, які цікавляться лінгвістикою.

Газдаг Вільмош, Барань Єлизавета

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

Барань Єлизавета, доктор філософії, доцент. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. Ніредьгаський університет, кафедра української мови та культури, доцент. barany.erszebet@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-8395-5475.

Vilmos Gazdag, PhD, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

Erzsébet Bárány, PhD, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. University of Nyíregyháza, Department of Ukrainian Language and Culture, associate professor. barany.erszebet@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-8395-5475.

Gazdag Vilmos, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

Bárány Erzsébet, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. Nyíregyházi Egyetem, Ukrán Nyelv és Kultúra Intézeti Tanszék, főiskolai docens. barany.erszebet@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-8395-5475.

Функції мовних кліше в щоденному спілкуванні

Габор Черхатхалапі Халапі: Словник-балаканка: 7200 кліше, щоб говорити без упину з ким завгодно, про що і де завгодно

Будапешт: Видавництво «Tinta», 2025, 268 с.

Кожна людина принаймні один раз у житті опинялася в ситуації, коли відчувала, що було б доречно щось сказати, аби підтримати розмову, але не знала, як саме це зробити. Можливо, що потрапляла в комунікативну ситуацію, до якої не могла належним чином долучитися. У таких випадках може стати корисним «Словник-балаканка» [Dumaszótar] Габора Черхатхалапі Халапі – лексикографічна праця, у якій зібрано 7200 одиниць поширених кліше. Завдяки цим фразам і висловам можна легко підтримати розмову практично в будь-якій життєвій ситуації незалежно від теми, місця чи співрозмовника. Або, можливо, йдеться лише про влучне, ефектне завершення розмови? І в цьому разі згадане видання є корисним. Та чому ж ці запропоновані кліше залишаються доречними? Відповідь на це дає сам автор: «Усі вони мають у собі долю істини, більше того – у них закарбовано приховану мудрість» (с. 6). У передмові замість традиційного вступного слова подано інтерв'ю з автором, у якому розкрито численні «закулісні» подробиці укладання словника. Насамперед він намагається з'ясувати, що ж таке кліше – термін, який, визнаймо чесно, не такий вже й простий. Для цього автор звертається також до англійської мови, де подібні вислови називають *chlise* – виразами, що вживаються у спілкуванні за заздалегідь створеними мовними шаблонами. В англійській мові подібних виразів існує чимало, зокрема, поширеними є мовні шаблони, що використовують в обов'язкових, ритуалізованих розмовах про погоду. В енциклопедії «Українська мова» подано таке визначення: *кліше* – мовний засіб, стандартний зворот, регулярно повторюваний у певних умовах і контекстах; мовний стереотип з позитивною функцією (Коваль, 2004, с. 255). У Словнику української мови читаємо визначення «ходовий, заяложений вираз» (СУМ, с.

439). У Тлумачному словнику угорської мови термін «klisé» має значення «затерта фраза або вислів» (ÉKsz.², с. 718). В угорській мові є не зовсім тотожний термін «közhely», поширений у значенні «давній загальновідомий вислів або твердження» (ÉKsz.², с. 763), проте в обох випадках ідеться про мовні одиниці, що є широко розповсюдженими серед носіїв мови.

До реєстру словника ввійшли вислови, зібрані з періодичних видань, що з'являлися упродовж останніх ста років. У передмові автор детально описує методику збору матеріалу: у пошуках таких прикладів він активно використовував електронні ресурси, виокремлюючи ті вислови, що відповідали визначенню «кліше». Під час опрацювання джерел впадало в око, що чимало кліше, які сьогодні активно вживають, вже сто років тому мали місце в друкованому слові, здебільшого зберігши первинне значення. До них, зокрема, належать: *гроші щастя не приносять, знання – сила, у здоровому тілі – здоровий дух, нація живе у своїй мові*, – отже нічого нового під сонцем. Ймовірно, стійкість і популярність кліше упродовж епох пояснюють тим, що чимало з них містять глибинні, загальнолюдські істини та життєву мудрість. Водночас надмірне уживання позбавляє їх виразності: вони втрачають вагу, зношуються, стираються з мовного ужитку. Корпус зібраних кліше згруповано за 315 тематичними категоріями або ж смисловими полями. З метою зручності пошуку ці категорії подано в алфавітному порядку, тож «велемовним» користувачам не доведеться довго шукати найвлучніші кліше. Обрані теми охоплюють увесь спектр повсякденного спілкування людей.

Розгляньмо приклади. Одним із рушіїв сучасного суспільства є гроші. Усім добре відомо: *гроші повинні обертатися*, адже лише так можна перетворити все навколо на джерело прибутку. У наш час майже *все – питання грошей*. Водночас, *щоб мати гроші – потрібно працювати*. Але, як подекують, *той, хто працює, не має часу заробляти грошей*. Попри це, *праця – не ганьба*, бо саме вона, як кажуть, *звеличує людину*. Аби мати хліб насущний на завтра, *треба сьогодні працювати* – інакше можна й з голоду зомліти. Саме тому ми вимагаємо до «європейських» цін – «європейські» зарплати, щоб не доводилося робити гроші з *тих мізерних сум, що балансують на межі бідності*. У наведеному абзаці курсивом виділені кліше, взяті зі словника з трьох тематичних категорій – «Гроші», «Праця», «Зарплата», що наочно демонструють практичну користь цього невеликого словника. Водночас у ньому є такі тематичні категорії, які й сьогодні мають актуальне політичне забарвлення, зокрема «Нація», «Угорщина», «Демократія», залучено й групи, що відображають історичні політичні напрями, як-от «Соціалізм». Другою найоб'ємнішою категорією є «Спорт» (займає три сторінки). А якщо до цього ще додати, що футбол як окрема тематична категорія охоплює понад дві сторінки, то вислів «у ньому розуміються всі» цілком справедливий. У наш час, коли футбол особливо

популярний, чуємо такі загальновідомі фрази: *у футболі розуміються всі, у футболі не буває легких суперників, без голу немає перемоги, угорський футбол неможливий без команди «Фраді»* тощо. Ці вислови були актуальними ще за часів «золотої команди» [Aranycsapat], деякі з них виникли саме тоді. Об'ємною є тематична категорія «Праця», яка займає чотири сторінки.

«Словник-балаканка» [Dumasztótár] може стати корисним для ознайомлення з різними тематичними категоріями кліше, зокрема «Мистецтво», «Поезія», «Живопис», «Музика», «Кулінарне мистецтво». Володіння ними знадобиться особам у товаристві, об'єднаному схожими інтересами. Добрий музикант розуміє всі мови, адже музика не знає кордонів, музика – це міст між культурами. Тобто, використовуючи такі усталені вислови, ми встановлюємо взаємодію з мовною спільнотою про тему музики, додаючи при цьому вагомий змістовний елементи до спілкування, і водночас дотримуємося максими відповідності Грайса, яка вимагає доречності висловлювання в конкретному комунікативному контексті.

Словник містить такі тематичні категорії, які загалом сприяють дотриманню принципу релевантності, тобто можуть бути корисними в різних мовленнєвих ситуаціях у межах різних комунікативних тем. Наприклад, загальновідомий вислів із категорії «Помилки» *людині властиво помилятися* є доречним у будь-якій ситуації, – ідеться про спорт, науку, релігію, торгівлю, працю тощо, де внаслідок хибного рішення виникає конфлікт. Першим кроком до його вирішення може бути визнання власної помилки або заспокійливе зауваження щодо помилки іншого, яке передає посил «нічого страшного».

Схожими за функцією є кліше тематичної групи «Ніщо/нічого», наприклад: *ні до чого, ні в якому разі, хвилюванню немає причин, або добре або ніяк*, – усі ці вислови також можуть допомогти в найрізноманітніших мовленнєвих ситуаціях як засіб підтримки спілкування.

«Словник-балаканка» – цінний матеріал, який може стати корисним в освітньому процесі. Його можуть використовувати педагоги й учні, особливо на практичних заняттях. Словник може стати ефективним інструментом у процесі навчання фразеології у закладах загальної середньої освіти, адже в ньому представлено:

- 204 прислів'я (наприклад, *діло майстра величає*);
- 82 варіанти прислів'їв (*не помиляється тільки той, хто нічого не робить*);
- 13 пародій на прислів'я (*краще сьогодні долар, аніж учора два; покажи свою хату, я скажу хто ти*);
- 202 крилаті вислови (*під оливковими деревами немає миру* – Джузеппе Де Сантіс);
- 72 варіанти крилатих висловів (*ти для мене як наглядяч для в'язня* – Вільям Шекспір).

Серед загальноновживаних висловів чимало таких, що цілком відповідають категорії стандартних мовних формул. Кліше, які з'являлися в різні історичні періоди у формі фразеологізмів, крилатих висловів, прислів'їв чи усталених мовних зворотів, яскраво демонструють, що фразеологічні категорії не є чимось сталим чи незмінним. Сьогодні, наприклад, деякі крилаті вислови або їхні варіанти можемо побачити серед графіті, написів на футболках, та інших побутових текстів – у нових контекстах, які доповнюють традиційні фразеологічні одиниці та формують нові мовні категорії.

Наприклад:

*коли ми сваримося один з одним – з'являється третій, що сміється,
шукай жінку, якщо хочеш дійти до суті проблем.*

«Словник-балаканка» стане у пригоді й тим, хто часто відчуває, що не розуміє якоїсь теми, а отже – не має чого додати до розмови. Проте за допомогою деяких усталених виразів, узятих із цього словника, читачі зможуть доречно продовжити розмову, не вдаючись до незручного мовчання. Навіть ті, хто полюбляють багато говорити, так звані «балакучі», теж зможуть розширити свій мовний арсенал завдяки «Словнику-балаканці», роблячи своє мовлення виразнішим і яскравішим. Більше того, як зазначає автор у передмові, цей словник стане справжнім відкриттям для всіх, хто любить угорську мову, вміє дивуватися мовним зворотам. Саме вони й стануть шанувальниками «Словника-балаканки», бо знають, що слово має велику силу навіть тоді, коли воно перетворюється на кліше.

Кормочі Золтан, Барань Адальберт

Література

1. Коваль Алла 2004. Кліше. In: Русанівський В. М. та ін. ред. *Українська мова. Енциклопедія. Видання друге, виправлене і доповнене*. Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, с. 255.
2. СУМ = Жайворонок Віталій гол. ред. 2012. *Словник української мови*. Київ: ВЦ «Просвіта».
3. ÉKsz.² = Pusztai Ferenc főszerk. 2003. *Magyar értelmező kéziszótár. Második, átdolgozott kiadás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

References

1. Koval, Alla 2004. Klishe [Cliché]. In: Rusanivskyi V. M. et al. eds. *Ukrainska mova. Entsyklopediia. Vydannia druhe, vypravlene i dopovnnene*. Kyiv: Vydavnytstvo «Ukrainska entsyklopediia» im. M. P. Bazhana, s. 255. (In Ukrainian)

2. SUM = Zhaivoronok, Vitalii ed. 2012. *Slovník ukraïnskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv: VTs «Prosvita». (In Ukrainian)
3. ÉKsz.² = Pusztai, Ferenc ed. 2003. *Magyar értelmező kéziszótár. Második, átdolgozott kiadás* [Concise Hungarian Explanatory Dictionary. Second, Revised Edition]. Budapest: Akadémiai Kiadó. (In Hungarian)

Кормочі Золтан, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. Католицький університет ім. Кароля Естергазі, Інститут підготовки вчителів початкових класів та вихователів закладів дошкільної освіти, старший викладач. karmacsi.zoltan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-1483-9750.

Барань Адальберт, доктор філософії, доцент. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. Ніредьгазький університет, кафедра англійської мови та культури, старший викладач. barany.bela@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9950-5601.

Zoltán Karmacsi, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. Eszterházy Károly Catholic University, Institute for Teacher and Preschool Education, senior lecturer. karmacsi.zoltan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-1483-9750.

Béla Bárány, PhD, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. University of Nyíregyháza, Department of English Language and Culture, senior lecturer. barany.bela@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9950-5601.

Karmacsi Zoltán, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Tanító- és Óvóképző Intézet, adjunktus. karmacsi.zoltan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-1483-9750.

Bárány Béla, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. Nyíregyházi Egyetem, Angol Nyelv és Kultúra Intézeti Tanszék, adjunktus. barany.bela@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9950-5601.

Tanulmányok a magyarországi többnyelvűségről

Borbély Anna – Bartha Csilla (szerk.): Többnyelvűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok nemzetiségekről

Budapest: HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, 2024, 533 o.

1. Bevezetés

A magyarországi többnyelvűség és a nemzetiségi nyelvhasználat vizsgálata az 1980-as évek végétől kezdve fokozatosan vált a magyarországi szociolingvisztikai kutatások önálló területévé. A korai vizsgálatok – mindenekelőtt Gyivicsán Anna, Kozma Mihály, Győri-Nagy Sándor és Szász János András klasszikussá vált kötete, *A magyarországi nemzetiségek kulturális, tudati jellemzői* (1985) – elsősorban a kulturális identitás és a nemzetiségi öntudat kérdéseit állították középpontba. A kétnyelvűség és a nyelvcsere problémaköre ekkor még inkább a szociológiai vagy etnográfiai megközelítések peremén jelent meg. A 2000-es évek elején Bindorffer Györgyi szerkesztésében megjelent *Változatok a kettős identitásra* (2007) című kötet azonban már a kétnyelvűség társadalmi és identitásbeli vetületeit is részletesen elemezte, és ezzel új irányt jelölt ki a hazai nemzetiségi szociolingvisztikai kutatásokban. Ugyanezt a szellemi ívet vitte tovább Borbély Anna szerkesztésében a *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon* (2020) című, online kiadásban megjelent tanulmánykötet, amely a magyarországi nyelvi diverzitást térben és vizuálisan is feltárta.

E tágabb kutatástörténeti összefüggésben jelenik meg Borbély Anna és Bartha Csilla szerkesztésében a *Többnyelvűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok nemzetiségekről* (2024) című tanulmánykötet. A mű a magyarországi nemzetiségek többnyelvűség-kutatásának egyik eddigi legátfogóbb, empirikus alapú vállalkozása, amely a korábbi NKFP-projekt (*A nyelvi másság dimenziói*, 2001–2004) eredményeire építve, de új elméleti és módszertani szempontokkal kibővítve vizsgálja a magyarországi nemzetiségek nyelvhasználatát, nyelvi attitűdjeit és identitáskonstrukcióit. A kötet tudományos értéke elsősorban abban

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2025/3: 253–260.

rejlík, hogy egyesíti a szociolingvisztikai empiriát, a kvalitatív nyelvítájkép-elemzést és a nyelvpolitikai reflexiót, miközben hozzájárul a többnyelvűség mai, globális kontextusban is értelmezhető elméleti keretének kialakításához.

2. A kötet felépítése és módszertani alapjai

A *Többnyelvűség Magyarországon* című tanulmánykötet nem csupán tematikájában, hanem kutatómódszertani koncepciójában is hiánypótló. A szerkesztők, Borbély Anna és Bartha Csilla tudatosan építenek arra az országos összehasonlító kutatásra, amely az NKFP 5/126/2001 – *A nyelvi másság dimenziói: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei* című projekt keretében valósult meg 2001 és 2004 között. E kutatás volt az első olyan, a magyarországi nemzetiségek körében végzett empirikus vizsgálat, amely azonos elméleti és módszertani keretben mérte fel öt nyelvi közösség – a beás, a német, a román, a szerb és a szlovák – nyelvhasználati sajátosságait, attitűdjeit és a nyelvcsere folyamatait. A mostani, 2024-es kötet a MEC_K 141233 számú pályázat támogatásával e program szerves folytatásaként született, így a 2000-es évek elején gyűjtött adatok újraértelmezése mellett lehetőséget nyújtott a közel két évtized alatt végbement társadalmi, demográfiai és nyelvi változások feltérképezésére is.

A kötet elméleti keretét Bartha Csilla bevezető tanulmánya határozza meg, amely átfogó képet ad a két- és többnyelvűség modern értelmezéseiről, a „nyelvi másság” fogalmáról és a nyelvcsere-nyelvmegőrzés kontinuumáról. A szerző amellett érvel, hogy a kétnyelvűség nem statikus állapot, hanem dinamikus, folyamatosan változó társadalmi gyakorlat, amelyet a lokális közösségi folyamatok és a globalizáció hatásai egyaránt formálnak. A módszertani újdonságok közül külön figyelmet érdemel, hogy a vizsgálat funkcionális-szociolingvisztikai megközelítést alkalmaz: nem pusztán a nyelvtudás szintjét, hanem annak mindennapi használati környezetét, attitűd- és identitásbeli vonatkozásait is elemzi. A kutatás így nemcsak nyelvhasználati mintákat térképez fel, hanem azokat a nyelvvideológiai mechanizmusokat is feltárja, amelyek a nyelvi sokféleség társadalmi megítélését befolyásolják (vö. Silverstein 1979; Woolard–Schieffelin 1994).

A tanulmánykötet szerkezete jól követi a kutatási koncepció logikáját. Az első, elméleti-módszertani bevezetést Bartha Csilla írása alkotja, ezt követik az egyes nemzetiségeket bemutató fejezetek: Orsós Anna (beás), Erb Maria (német), Borbély Anna (román), Tücsök Dorottya (szerb), valamint Tuska Tünde és Uhrin Erzsébet (szlovák) közösségelemzése. A kötetet Borbély Anna összehasonlító tanulmánya zárja, amely az egyes fejezetek adatait szintetizálva tipologizálja a magyarországi nemzetiségi nyelvhasználat főbb mintázatait. A függelékben megtalálható az NKFP-projekt magyar nyelvű kérdőíve, valamint annak hat nemzetiségi nyelvre adaptált változata – ez a dokumentáció nemcsak az

adatgyűjtés átláthatóságát növeli, hanem a kötetet a jövőbeli kutatások számára is mintaszerű referenciává teszi.

A kötet több szempontból is illeszkedik a nemzetközi trendekhez. Bartha Csilla a többnyelvűség kortárs elméleti diskurzusát François Grosjean, Joshua A. Fishman és Tove Skutnabb-Kangas gondolataira építve helyezi el, miközben hangsúlyozza, hogy a többnyelvűség természetes emberi állapot, nem pedig kivételes jelenség. E szemlélet a magyar vonatkozású kétnyelvűség-kutatásokban korábban kevésbé volt jelen; a kötet így hozzájárul ahhoz a paradigmátikus elmozduláshoz, amely a kétnyelvűséget nem hiányként, hanem erőforrásként értelmezi. Az elméleti sokszínűség és az empirikus adatgazdagság összekapcsolása a kötet egyik legnagyobb érdeme: a kvalitatív mélyinterjúk, statisztikai feldolgozások és összehasonlító táblázatok együttesen rajzolják meg a magyarországi nyelvi sokféleség dinamikus, térben és időben változó képét.

A *Többnyelvűség Magyarországon* kötetéről elmondható, hogy a hazai szociolingvisztikai kutatásokban ritkán tapasztalható módszertani integritást és összehasonlíthatóságot valósít meg. Az adatfelvétel és az elemzés egységes elvei lehetővé teszik a különböző nemzetiségi közösségek nyelvhasználatának párhuzamos értelmezését, ami a többnyelvűség kutatásában különösen nagy érték. A vizsgálat kombinálja a kvantitatív és kvalitatív módszereket: a strukturált kérdőíves adatgyűjtés mellett a kutatók mélyinterjúkat, terepnaplókat és nyelvhasználati megfigyeléseket is bevontak az elemzésbe.

Amint említettük, a kutatás szemléleti alapja a funkcionális kétnyelvűség modellje, amely a nyelvi repertoár elemeit (kódválasztás, regiszterhasználat, kommunikációs helyzetek) szociális és kulturális kontextusba ágyazva értelmezi. A szerzők nem normatív vagy előíró (preskriptív), hanem leíró-szociokulturális (deskriptív) szemléletet alkalmaznak, elkerülve a „nyelvvesztés” vagy „asszimiláció” moralizáló értékelését. Ehelyett a nyelvhasználatot a kisebbségi identitás performatív aspektusaként ragadják meg, amely egyszerre mutatja a közösségek ellenállását és alkalmazkodását. Ez a módszertani elmozdulás a kötet egyik legfontosabb újítása, amely a magyarországi empirikus nyelvhasználat-kutatásban új mércét állít.

3. Tartalmi újdonságok és főbb kutatási eredmények

3.1. Nyelvhasználati minták és kódválasztás

A kötet egyik legfontosabb hozadéka, hogy átfogó képet ad a magyarországi nemzetiségek nyelvhasználatának térbeli, generációs és funkcionális rétegzettségéről. A vizsgált közösségek mindegyikében megfigyelhető a nyelvhasználat funkcionális beszűkülése, ugyanakkor a kétnyelvűség bizonyos szintű stabilitása is. Orsós Anna a beás közösségek esetében kimutatja, hogy a beás

nyelv használata szinte kizárólag a családi kommunikációra korlátozódik, és az is egyre inkább a szimbolikus identitásmegőrzés eszközévé válik. A középgeneráció tagjai gyakran már nem a beást, hanem a magyar nyelv etnikai (roma) változatát használják, ami a nyelvi átmenet egyik legfontosabb indikátora.

A német és a szlovák közösségek esetében az iskolai kétnyelvűség és az egyházi nyelvhasználat még őrzi a kisebbségi nyelv bizonyos funkcióit, de a mindennapi kommunikációban a magyar nyelv dominanciája egyértelmű. Erb Maria és a Tuska Tünde – Uhrin Erzsébet szerzőpáros elemzései jól érzékeltetik, hogy a helyi nyelvi ökológia döntő tényező: ahol a közösség szórványban él, a nyelvcsere felgyorsul, míg a kompaktabb, nyelvileg homogénebb településeken a kétnyelvűség hosszabb ideig fenntartható. Borbély Anna román és Tücsök Dorottya szerb közösségelemzései pedig azt mutatják, hogy a vallási és kulturális intézményrendszer még mindig képes részleges nyelvfenntartó funkciót betölteni, főként az idősebb generáció körében.

Ezek a fejezetek nem elszigetelt esettanulmányokként jelennek meg, hanem összehasonlító kontextusban, amely lehetővé teszi a magyarországi többnyelvűség belső diverzitásának feltárását. Az adatok alapján a szerzők három típusú nyelvhasználati mintát különítenek el: (1) reziduális kétnyelvűség (pl. beás, részben német közösségekben); (2) stabil kétnyelvűség (pl. szlovák, szerb közösségek); (3) re-etnizálódó kétnyelvűség, ahol a nyelv újraértékelődik a kulturális reneszánsz eszközeként (pl. német, román közösségek fiatal értelmiségi rétegeiben).

E tipológia az eddigi magyarországi szociolingvisztikai kutatásokban nem volt ilyen világosan megfogalmazva, így a kötet új értelmezési keretet ad a többnyelvűség helyi változatainak.

3.2. Nyelvi attitűdök és identitásstratégiák

A tanulmányok második nagy tematikus egysége az attitűdvizsgálatokra épül, amelyek kvalitatív interjúk, narratívák és szociális reprezentációk elemzésével tárják fel a nemzetiségi közösségek önmeghatározását. Az eredmények alapján jól látható, hogy a magyarországi nemzetiségek körében a nyelv és identitás viszonya nem lineáris: a nyelvvesztés nem feltétlenül jár együtt az etnikai identitás gyengülésével. A beás és német közösségek példája mutatja, hogy a nyelv nélküli identitás is működőképes lehet, ha az etnikai önzazonosság más (például kulturális vagy vallási) elemekkel erősödik meg.

A szlovák és román közösségekben ezzel szemben a nyelvtudás és az etnikai lojalitás továbbra is erősen összekapcsolódik. Borbély Anna rámutat, hogy a kétnyelvűség e közösségekben nem a „nyelvi váltás” előszobája, hanem a kulturális kettősség tartós formája, amelyben a magyar és az anyanyelv használata funkcionálisan elkülönül. Ez az értelmezés összhangban áll Fishman klasszikus elméletével a nyelvi domének szétválásáról (Fishman 1967).

Az attitűdvizsgálatok egyik legérdekesebb megállapítása, hogy a fiatalabb generáció körében megfigyelhető egyfajta reflektált többnyelvű identitás, amely nem a nyelv folyékony használatán, hanem a kulturális örökség tudatos vállalásán alapul. Ez különösen jól látható a német és szlovák nemzetiségi fiatalok között, akik számára a nyelvtanulás és az etnikai kultúra gyakran szimbolikus önmegerősítés, nem pedig mindennapi kommunikációs gyakorlat. A kötet szerzői ezt a jelenséget a „heritage language ideology” (örökségnyelvi ideológia, lásd Wiley–García, 2016) hazai változataként értelmezik, ami szintén a nemzetközi diskurzushoz kapcsolja a vizsgálatokat.

3.3. Nyelvmegőrzés, oktatás és intézményes háttér

A harmadik tematikus egység a nyelvmegőrzés és a nemzetiségi oktatás helyzetét vizsgálja, ami a kötetben nem önálló fejezetként, hanem minden közösségleírásban visszatérő elemként jelenik meg. Az elemzések szerint a magyarországi nemzetiségi oktatás strukturális paradoxonokkal terhelt: miközben a jogi és intézményi keretek a nyelvi diverzitás támogatását deklarálják, a tényleges nyelvhasználati gyakorlat gyakran a rejtett nyelvcseré irányába hat.

A szerzők több példát is hoznak a „látható” és „láthatatlan” kétnyelvűség különbségére: míg az iskolákban a kétnyelvű oktatás formailag megvalósul (pl. kétnyelvű táblák, ünnepségek, német vagy szlovák napok), a tanórai kommunikáció döntő többsége magyar nyelven zajlik. Az iskolai nyelvhasználat így inkább szimbolikus reprezentáció, mintsem tényleges nyelvmegőrző gyakorlat. Ugyanakkor a kulturális rendezvények, néptáncgyesületek, nyelvi táborok és testvértelepülési programok képesek részlegesen fenntartani a nyelv presztízsét és közösségi funkcióját.

Összességében a kötet arra a következtetésre jut, hogy a magyarországi nemzetiségi közösségek nyelvi vitalitása döntően a lokális kezdeményezésektől és az egyéni elköteleződéstől függ, nem pusztán az állami nyelvpolitika intézkedéseitől. Ezzel a szerzők implikált módon kritikai nyelvpolitikai olvasatot is kínálnak, amely a nyelvhasználatot nem pusztán (nyelvi) jogi, hanem társadalmi gyakorlatként értelmezi.

4. A kötet tudományos értéke és jelentősége

A Többnyelvűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok nemzetiségekről című kötet a magyarországi többnyelvűségkutatás egyik meghatározó mérföldköve. Egyszerre épít a hazai nyelvészeti, antropológiai és társadalomtudományi előzményekre, s ugyanakkor új irányokat is kijelöl. A szerkesztők következetesen képviselik azt a szemléletet, hogy a többnyelvűség nem periférikus, hanem a magyar társadalom szerkezetéhez szervesen hozzátartozó jelenség. Ezzel a kötet a hazai nemzetiségi nyelvhasználatot kiszabadítja a „kisebbségi kérdés” szűk fogalmi keretéből, és a nyelvi diverzitás társadalmi erőforrásként való értelmezése felé mozdul

el. E téren a kötet egyben példaadó lehet a Magyarországon kívül élő magyar közösségek két- és többnyelvűségének kutatásával foglalkozó szakemberek számára is.

Tudományos szempontból a kötet egyik legfőbb értéke az összehasonlítható empirikus adatbázis, amely több évtizednyi kutatás után először teszi lehetővé a különböző nemzetiségek nyelvhasználatának párhuzamos értelmezését. Az egységes kérdőíves módszertan, a kvalitatív kiegészítő adatok és a gondosan dokumentált terepmunka együttesen biztosítják, hogy a vizsgálat ne csupán leíró, hanem analitikus és tipologizáló jellegű is legyen. A kötet így nemcsak a magyarországi többnyelvűségekre vonatkozó kutatások számára szolgál alpműként, hanem nemzetközi viszonylatban is hivatkozási ponttá válhat, s különösen fontos volna, hogy minél többen megismerjék azok is, akik a magyar mint kisebbségi nyelv vizsgálatával foglalkoznak.

A tanulmányok elméleti sokszínűsége – amely a szociolingvisztika, a nyelvvideológia, az identitáselmélet és a nyelvpolitika irányzatait egyaránt integrálja – különösen értékesé teszi a kötetet az interdiszciplináris kutatások szempontjából. Bartha Csilla bevezető tanulmánya világosan kijelöli azt az elméleti koordinátarendszert, amelyben a többnyelvűség nem pusztán nyelvi, hanem társadalmi és kulturális gyakorlatként értelmeződik. Ez a megközelítés rokon Blommaert (2010) elméletével, amely szerint a nyelvi sokszínűség a mobilitás és a társadalmi változás egyik kulcstényezője.

A kötet emellett fontos nyelvpolitikai implikációkkal is bír. Bár a szerzők nem nyíltan kritikai tónusban írnak, elemzéseikből egyértelműen kirajzolódik, hogy a magyarországi nyelvpolitika intézményrendszere – a deklarált célok ellenére – sokszor csak korlátozottan képes támogatni a kisebbségi nyelvek tényleges használatát. A kötet tehát nem csupán tudományos, hanem társadalomkritikai olvasatot is kínál: arra ösztönöz, hogy a nyelvmegőrzés ne csupán oktatáspolitikai feladat legyen, hanem a közösségi identitás fenntartásának része.

Az ismertetett tanulmányok egy másik közös erénye a tudományos önreflexió: a szerzők tudatosan reflektálnak saját kutatói pozíciójukra, az adatközlőkkel kialakított viszonyra és a terepmunka etikai dimenzióira. Ez a fajta reflexivitás, amely a kortárs antropológiai és szociolingvisztikai kutatások alapkövetelménye, a magyarországi empirikus nyelvkutatásban még viszonylag ritka, ezért különösen figyelemre méltó.

Összességében a *Többnyelvűség Magyarországon* olyan mű, amely átfogó képet ad a magyarországi nemzetiségi közösségek nyelvi helyzetéről, és egyszerre kínál módszertani mintát és elméleti inspirációt a jövőbeli kutatásokhoz. A kötet nemcsak lezár egy több évtizedes kutatási ívet, hanem új kérdéseket is felvet: hogyan változik a többnyelvűség jelentése a digitalizáció korában, milyen szerepet játszanak a virtuális terek a kisebbségi nyelvhasználatban, s hogyan lehet a nyelvi sokféleséget a társadalmi kohézió részévé tenni.

A szerkesztők és szerzők munkája példaszerű abban az értelemben is, hogy a tudományos pontosság és az olvasmányosság ritka egyensúlyát valósítják meg. A kötet érett, kiforrott vállalkozás, amely minden bizonnyal hosszú időre referenciamunkaként szolgál majd mindazok számára, akik a magyarországi nemzetiségek nyelvi életét, a többnyelvűség társadalmi feltételeit és kulturális jelentőségét kívánják megérteni.

Irodalom

1. Bindorffer Györgyi szerk. 2007. *Változatok a kettős identitásra. Kisebbségi léthelyzetek és identítasalakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok és szlovének körében*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
2. Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Borbély Anna szerk. 2020. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet.
4. Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23/2: pp. 29–38.
5. Gyivicsán Anna – Kozma Mihály – Győri-Nagy Sándor – Szász János András 1985. *A magyarországi nemzetiségek kulturális, tudati jellemzői*. Budapest: Állami Gorkij Könyvtár Művelődéskutató Intézet.
6. Silverstein, Michael 1979. Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Peter et al. eds. *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193–247.
7. Wiley, Terrence G. – García, Ofelia 2016. Language policy and planning in language education: legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal* 100/1: pp. 48–63.
8. Woolard, Kathryn A. – Schieffelin, Bambi B. 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 23: pp. 55–82.

References

1. Bindorffer, Györgyi ed. 2007. *Változatok a kettős identitásra. Kisebbségi léthelyzetek és identítasalakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok és szlovének körében* [Variations on Dual Identity. Minority Situations and Identity Formations among Croats, Germans, Serbs, Slovaks, and Slovenes in Hungary]. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. (In Hungarian)

2. Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Borbély, Anna ed. 2020. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon* [Linguistic Landscape of Nationalities in Hungary]. Budapest: Nyelvtudományi Intézet. (In Hungarian)
4. Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23/2: pp. 29–38.
5. Gyivicsán, Anna – Kozma, Mihály – Győri-Nagy, Sándor – Szász, János András 1985. *A magyarországi nemzetiségek kulturális, tudati jellemzői* [Cultural and Cognitive Characteristics of Nationalities in Hungary]. Budapest: Állami Gorkij Könyvtár Művelődéskutató Intézet. (In Hungarian)
6. Silverstein, Michael 1979. Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Peter et al. eds. *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193–247.
7. Wiley, Terrence G. – García, Ofelia 2016. Language policy and planning in language education: legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal* 100/1: pp. 48–63.
8. Woolard, Kathryn A. – Schieffelin, Bambi B. 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 23: pp. 55–82.

Beregszászi-Fábián Boglárka

Beregszászi-Fábián Boglárka. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, MA-hallgató. beregszaszi.fabian.boglarka.b2omr@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-7369-5514.

Берегсасі Фабіян Богларка. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ, кафедра філології, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти. beregszaszi.fabian.boglarka.b2omr@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-7369-5514.

Boglárka Beregszászi-Fábián. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, MA student. beregszaszi.fabian.boglarka.b2omr@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-7369-5514.

Редколегія

Головний редактор:

Берегсасі Аніко, доктор наук з галузі мовознавства, доцент (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна, професор)

Заступник головного редактора:

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна, доцент)

Редакційна колегія:

Баті Сільвія, доктор філософії (Університет Паннонії, м. Веспрем, Угорщина, доцент)

Бене Аттіла, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Клузький університет імені Бабеша-Бойяї, м. Клуж-Напока, Румунія, професор)

Ванчо Льдіко, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Університет Костянтина Філософа в Нітрі, м. Нітра, Словаччина, професор)

Вільчинська Тетяна, доктор філологічних наук, професор (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна, професор)

Дудич Катерина, доктор філософії (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна, доцент)

Контра Міклош, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Реформатський університет імені Каролі Гашпара, м. Будапешт, Угорщина, професор)

Лайхонен Петтері, доктор габілітований (Університет Ювяскюля, м. Ювяскюля, Фінляндія, старший викладач)

Леврінець Маріанна, доктор педагогічних наук, професор (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна, професор)

Мельник Світлана, кандидат філологічних наук (Університет Індіани, м. Блумінгтон, США, старший викладач)

Наврачіч Юдіт, доктор наук з галузі мовознавства (Університет Паннонії, м. Веспрем, Угорщина, професор)

Парапатич Андрея, доктор габілітований (Університет Паннонії, м. Веспрем, Угорщина, доцент)

Тодор Еріка-Марія, доктор філософії (Науковий університет імені Сапієнція, м. М'єркуря-Чук, Румунія, доцент)

Черничко Степан, академік, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна, професор; Університет Паннонії, м. Веспрем, Угорщина, професор)

Шарманова Наталя, кандидат філологічних наук, доцент (Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна, доцент)

Відповідальні секретарі редколегії:

Барань Єлизавета, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна, доцент; Ніредьгазький університет, м. Ніредьгаза, Угорщина, доцент)

Вараді Крістіян, науковий співробітник (Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна, викладач)

Editorial Team

Editor-in-Chief:

Beregszászi, Anikó, habilitated doctor, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine, full professor)

Deputy Editor-in-Chief:

Gazdag, Vilmos, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine, associate professor)

Editorial Board:

Bátyi, Szilvia, PhD (University of Pannonia, Veszprém, Hungary, associate professor)

Benő, Attila, habilitated doctor, professor (Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania, professor)

Csernicskó, István, academician, doctor of sciences in linguistics, professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine, professor; University of Pannonia, Veszprém, Hungary, professor)

Dudics, Katalin, PhD (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine, associate professor)

Kontra, Miklós, doctor of sciences in linguistics, professor (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Budapest, Hungary, professor)

Laihonen, Petteri, habilitated doctor (University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland, senior lecturer)

Lőrincz, Marianna, doctor of pedagogical sciences, professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine, professor)

Melnyk, Svitlana, candidate of philological sciences (Indiana University, Bloomington, United States of America, senior lecturer)

Navracsics, Judit, doctor of sciences in linguistics (University of Pannonia, Veszprém, Hungary, professor)

Parapatics, Andrea, habilitated doctor (University of Pannonia, Veszprém, Hungary, associate professor)

Sharmanova, Natalia, candidate of philological sciences, associate professor (Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine, associate professor)

Tódor, Erika-Mária, PhD (Sapientia Hungarian University of Transylvania, Miercurea Ciuc, Romania, associate professor)

Vančo, Ildikó, habilitated doctor, professor (Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia, professor)

Vilchynska, Tetiana, doctor of philology, professor (Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, professor)

Executive Secretaries of the Editorial Board:

Bárány, Erzsébet, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine, associate professor; University of Nyíregyháza, Nyíregyháza, Hungary, associate professor)

Váradi, Krisztián, research assistant (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Ukraine, lecturer)

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő:

Beregszászi Anikó, habilitált doktor, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, professzor)

Főszerkesztő-helyettes:

Gazdag Vilmos, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, docens)

Szerkesztőbizottság:

Bátyi Szilvia, PhD (Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország, egyetemi docens)

Benő Attila, habilitált doktor, professzor (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia, egyetemi tanár)

Csernicskó István, akadémikus, a nyelvtudományok doktora, professzor (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, professzor; Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország, egyetemi tanár)

Dudics Katalin, PhD (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, docens)

Kontra Miklós, a nyelvtudományok doktora, professzor (Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország, egyetemi tanár)

Laihonen Petteri, habilitált doktor (Jyväskyläi Egyetem, Jyväskylä, Finnország, egyetemi adjunktus)

Lőrincz Marianna, a pedagógiai tudományok doktora, professzor (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, professzor)

Melnik Svitlana, a filológiai tudományok kandidátusa (Indianai Egyetem, Bloomington, Amerikai Egyesült Államok, egyetemi adjunktus)

Navracsics Judit, a nyelvtudományok doktora (Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország, egyetemi tanár)

Parapatics Andrea, habilitált doktor (Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország, egyetemi docens)

Sharmanova Natália, a filológiai tudományok kandidátusa, docens (Krivij Rih-i Állami Pedagógiai Egyetem, Krivij Rih, Ukrajna, docens)

Tódor Erika-Mária, PhD (Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszereda, Románia, egyetemi docens)

Vančo Ildikó, habilitált doktor, professzor (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia, professzor)

Vilchynska Tetiana, a filológiai tudományok doktora, professzor (Volodimir Hnatyuk Ternopili Nemzeti Pedagógiai Egyetem, Ternopil, Ukrajna, professzor)

Felelős szerkesztők:

Bárány Erzsébet, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, docens; Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, Magyarország, főiskolai docens)

Váradai Krisztián, tudományos munkatárs (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, oktató)

УДК 001.891:81'(05)

DOI журнал: 10.58423/2786-6726

DOI випуск: 10.58423/2786-6726/2025-3

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica: наук. журн. Вип. IV, №3 (2025) / редкол.: *Beregsasi A., Gazdag B.* та ін.: Закарпат. угор. ін-т ім. Ф. Ракоці ІІ. – Берегове: ЗУІ, 2025. – 268 с. – Текст укр., англ., угор., словац.

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

«Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» – це науковий журнал, заснований у 2021 році ЗВО «Закарпатський угорський інститут (університет) імені Ференца Ракоці ІІ». Мета видання – висвітлювати та популяризувати сучасні наукові студії в царині української, угорської та іноземної філології, пропагувати наукові досягнення країни в галузі мовознавства та літературознавства.

Журнал індексується:

Реєстр наукових видань України (<https://nfv.ukrintei.ua/view/6543aeddf8078c444268ab22>)

Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського (<http://nbuv.gov.ua/>)

MTMT (<https://m2.mtmt.hu/api/journal/20110243>)

MATARKA (https://matarka.hu/szam_list.php?fsz=2348)

DOAJ (<https://doaj.org/toc/2786-6726>)

Index Copernicus (<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=130598>)

Google Scholar (https://scholar.google.com/citations?user=Pw6k_k8AAAAJ&hl=en)

CrossRef (<https://www.crossref.org/>)

ERIH Plus (<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=506961>)

Відповідальність за зміст і достовірність публікацій покладається на авторів. Точки зору авторів публікацій можуть не співпадати з точкою зору редколегії.

Відповідальний за випуск:

Берегсасі Аніко

Суб'єкт у сфері друкованих медіа з присвоєнням ідентифікатора «R30-05813» в державному Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №507 (Протокол №7 від 13.03.2025 р.)

Контактні дані редакції

90202, Закарпатська обл., м. Берегове (пн), вул. І. Франка, буд. 14, корпус 2

Офіційний сайт журналу

<https://aab-philologica.kmf.uz.ua/>

A kiadvány megjelenését az MTA (KMAT) támogatta.



Гарнітура *Sitka Display*. Папір офсетний.

Формат видання 70х100/16.

Умовн. друк. арк. 17,48.

Видавництво Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ

90202, м. Берегове, пл. Кошута, буд. 6.

Електронна пошта: aab-philologica@kmf.org.ua