

Acta Academiae Beregsasiensis,
Philologica
2026

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 V, №1 / Volume V, Issue 1 / V. évfolyam, 1. szám



Бергове / Berehove / Beregszász

2026

УДК 001.891:81'(05)

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

DOI (выпуск / issue / szám): 10.58423/2786-6726/2026-1

«Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» – це науковий журнал, заснований у 2021 році ЗВО «Закарпатський угорський 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 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 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 №1 від 27.01.2026) / Recommended for publication by the Academic Council of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University (protocol No. 1 dated 27.01.2026) / Kiadásra javasolta a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Szenátusa (1. sz. jegyzőkönyv, 2026.01.27.).

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, 2026

© Редактори / The Editors / A szerkesztők, 2026

© Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II /
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University/
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, 2026

Зміст / Contents / Tartalom

Дослідження / Studies / Tanulmányok

Kiss Anita

Ukrajnai menekültek nyelvi akadálymentesítésének lehetőségei Magyarországon	9
--	---

Притула Сергій

Інтертекстуальні елементи в українських кінозаголовках	26
--	----

Inna Chemerys

Learning English through news: a task-based approach to enhancing PR students' media literacy.....	39
---	----

György Lőrincz, Marianna Lőrincz

EFL student teachers' beliefs about contemporary language teaching approaches.....	51
---	----

Gabriella Mádi, Imre Szakál

Silenced voices, faded memories, hidden multilingualism: revisiting Vilmos Kovács's "Holnap is élünk"	67
--	----

Загородня Людмила

Прагматична адаптація національно-прецедентних онімів в англо-українському художньому перекладі	93
--	----

Oleksandr Ostrovsky, Anikó Beregszászi, Kurt A. Stahura

Historical and cultural aspects of the formation of literary studies.....	108
---	-----

Кордонець Олександр, Чонка Тетяна

Мотив ескапізму в українській малій прозі кінця XIX – початку XX століть	123
---	-----

H. Tóth István

Az olvasmánymegértés fejlesztése keresztény lelkeségű szövegek segítségével.....	142
---	-----

Рецензії / Reviews / Szemle

Csubirka Réka

Kontra Miklós 75 éves – egy életmű mérőköve159

Vig Adrienn

Áttekintés a kelet-közép-európai nyelvi térségről.....163

Певсе Андрея, Лібак Наталка

Методичні орієнтири навчання української мови в умовах
багатомовної освіти166

Csordás László

Gondolatkísérletek naplógyűjteménye..... 171

Редколегія.....174

Editorial Team176

Szerkesztőbizottság.....178

Дослідження
Studies
Tanulmányok

Kiss Anita

Ukrajnai menekültek nyelvi akadálymentesítésének lehetőségei Magyarországon¹

1. Bevezetés

A 2022-ben kitört orosz-ukrán háború következtében több százezer ukrán állampolgár kényszerült elhagyni otthonát, és közülük sokan Magyarországon kerestek menedéket. A menekültek érkezése nemcsak humanitárius, hanem társadalmi és nyelvi kihívásokat is felvetett, különösen azokon a településeken, amelyek közvetlenül érintettek voltak a befogadásban.

Az itt bemutatott kutatás célja annak vizsgálata, hogy megjelenik-e az ukrán nyelv a hivatalos és a szolgáltatói szférában Nyíregyházán és Kisvárdán, és ha igen, milyen mértékben segíti elő az érintett közösség tájékozódását, valamint integrációját. A felmérés egyrészt a nyelvi tájkép vizsgálatának módszerét alkalmazza, amely a vizuálisan megjelenő feliratok és információs anyagok elemzésére összpontosít, másrészt egyéni és fókuszcsoportos interjúk segítségével készül.

A nyelvi akadálymentesítés kérdése különösen fontos a menekültválságok idején, amikor az idegen nyelvi környezetben való eligazodás alapvetően befolyásolja a mindennapi életet, az egészségügyi ellátáshoz, oktatáshoz vagy adminisztratív ügyintézéshez való hozzáférést. A többnyelvű nyilvános kommunikáció nemcsak a hatékony információközlést szolgálja, hanem a társadalmi befogadás eszközeként is működik. Az Európai Unió kiemelten kezeli a nyelvi sokszínűség védelmét, ezt példázza a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának² elfogadása. Emellett a határon átnyúló gazdasági együttműködések sikeressége is nagymértékben függ a többnyelvű kommunikációtól. A tanulmány

¹ A tanulmány a HUSKROUA/23/S/3.1/011 „Határon átnyúló nyelvi akadálymentesítés a közéletben” című projekt keretein belül készült.

² <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/sustainable-transport-in-the-european-union>

betekintést kíván nyújtani abba is, hogyan jelenik meg a nyelvi sokszínűség egy olyan régióban, ahol a többnyelvű nyilvános kommunikáció általánosan kevésbé jellemző.

2. Az ukránok helyzete Magyarországon a háború előtt és után

A 2011-es népszámlálás alapján az ukránok a hetedik legnépesebb csoportot alkotják a 13 magyarországi történelmi nemzeti kisebbség közül a romák, a németek, a szlovákok, a románok és a horvátok után. A census szerint 7 396 fő vallotta magát ukránnak, akiknek körülbelül 60%-a magyar állampolgársággal is rendelkezett.^{3,4} Magyarországon az ukránok többsége Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében él, főleg Nyíregyházán, Kisvárdán és Fehérgyarmaton. Az itt élő ukrán közösség 1991 óta rendszeresen szervez programokat, amelyek segítenek megőrizni hagyományait. Ilyenek például a különböző közösségi rendezvények és nyelvi táborok szervezése, újságok és kiadványok megjelenítése, emlékhelyek létrehozása, vasárnapi iskola, ifjúsági táncsoport, kórus, könyvtár és néprajzi gyűjtemény működtetése (Stefuca, 2020, 228. o.).

Az orosz–ukrán háború következtében Magyarország jelentős számú ukrán menekültet fogadott be. 2022 februárjától 2023 októberéig az ENSZ Menekültügyi Főbizottsága becslése alapján körülbelül hárommillióan lépték át az ukrán–magyar határt, de ezeknek az embereknek a többsége nem töltött sok időt Magyarországon, hanem tovább utazott Nyugat-Európa felé vagy még távolabbi országokba. 2023 októberében 35 000 menedékes státusszal rendelkező ukrainai menekült tartózkodott Magyarországon, és ebbe nem tartoznak bele az ukrán–magyar kettős állampolgárok (vö. UNHCR, 2023; Bernát–Tomka, 2024, 355. o.), 2025-re pedig 39 580-ra emelkedett az ideiglenes védelmi státusszal rendelkező ukrán állampolgárok száma⁵.

A háború kitörése után a magyar határ menti településeken (Záhonyban, Beregszászban, Barabásban, Lónyában és Tiszabecsen), valamint Budapesten a humanitárius és civil szervezetek elkezdték a segítségnyújtást (Tóth, 2023, 2. o.). 2023 nyarán kérdőíves kutatást végeztek az ukrán menekültek szükségletfelméréséről. A vizsgálat során többek között kiderült, hogy a megkérdezettek többsége (59%) számára a munkakeresést, az egészségügyi ellátáshoz vagy más szolgáltatáshoz való hozzáférést a magyar nyelvtudás hiánya nehezíti vagy akadályozza (Bernát–Tomka, 2024, 365–368. o.). A nyelvi problémák megoldása érdekében a menekültek Magyarországon ingyenes magyar

³ Ukrajna Magyarországi Nagykövetsége, 2022.

⁴ Csordás Gábor (összeáll.): 2011. évi népszámlálás. 9. Nemzetiségi adatok. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 2014: 157–165. o.

⁵ Magyar Nemzet: <https://magyarnemzet.hu/kulfold/2025/04/ukran-vedelem-eu>

nyelvoktatásban részesülhetnek, továbbá a fiatalok számára lehetővé tették, hogy becsatlakozzanak a magyarországi oktatásba (Tóth, 2023, 4. o.). Emellett egy 147 ukrajnai menekült bevonásával készült felmérés rávilágított arra, hogy vannak Magyarországon olyan színterek, ahol használható az ukrán nyelv, például egyes munkahelyeken, templomban, valamint olyan hivatalokban, ahol foglalkoztatnak ukrán nyelven beszélő tolmácsokat. Ami az adatközlők magyar nyelvtudását illeti, a kutatásban részt vevők 44%-a azt válaszolta, hogy beszél valamilyen szinten a magyart, 24%-a pedig próbál kommunikálni azon a nyelven. Azok a válaszadók, akik nem beszélnek magyarul, a nyelvi problémák megoldása érdekében tolmács segítségét veszik igénybe, esetleg különböző fordítóprogramokat használnak, valamint néhány egyszerűbb kifejezéssel próbálják megértetni magukat (Gazdag, 2024, 38–40. o.). Egy másik kutatásból, amelyet 2022 augusztusában végeztek a menekültek letelepedési szándékairól, kiderült, hogy a megkérdezett 538 adatközlőnek a fele a közeljövőben Magyarországon tervez maradni, egy szeptemberi felmérésben pedig 512 megkérdezettből már 79% nyilatkozott ugyanígy (Tóth, 2023, 5. o.).

A menekültválság nyomán egyre több kutatás vizsgálja, hogyan boldogulnak az Ukrajnából érkezők Magyarországon, különös tekintettel az integrációjukat támogató vagy éppen akadályozó tényezőkre. A szakirodalomban megjelenő felmérések sokféle szempontból közelítik meg ezt a kérdést, például a lakhatás, a munkaerőpiac, az oktatás vagy a társadalmi befogadás területén. Jelen kutatásban pedig egy eddig még kevésbé feltárt aspektusra, a nyelvi tájképre koncentrálok, amely során azt vizsgálom, hogy Nyíregyházán és Kisvárdán a vizuális és online kommunikáció milyen mértékben segíti az ukrán menekültek tájékozódását és boldogulását.

3. A nyelvi tájkép kutatása

A nyelvi tájkép fogalmát eredetileg a két- vagy többnyelvű városi tér vizsgálatára vezették be. Elsősorban a nyilvános terekben megjelenő írott nyelvi jeleket, például a közúti jelzőtáblákat, a hirdetőtáblákat, az utcaneveket, a helyneveket, a kereskedelmi egységek jelzéseit és a kormányzati épületek nyilvános feliratait elemzi. A nyelvhasználat vizuális reprezentációja nemcsak nyelvi, hanem társadalmi, politikai és kulturális jelentéssel is bír, mivel tükrözheti a különböző nyelvek közötti hierarchiát, társadalmi viszonyokat, ideológiai törekvéseket és identitásokat is (Landry–Bourhis, 1997, 25. o.). Egy adott nyelv megjelenése egy táblán utalhat arra a közösségre, ahol azt használják (például egy adott országra), vagy olyan jelentést is hordozhat, ami nem kapcsolódik közvetlenül a helyhez, például egy adott életstílust vagy kulturális értéket képvisel. Így egy angol nyelvű felirat nem feltétlenül jelenti azt, hogy angolul beszélők élnek ott, hanem inkább a nemzetköziséget vagy a külföldi kultúrákhoz való viszonyt jelezheti (Scollon–Scollon, 2003, 2. o.). Az itt bemutatott kutatás sem a feliratok nyelvi közösséghez

való közvetlen kapcsolódását hangsúlyozza, hanem azok szimbolikus és funkcionális jelentését vizsgálja. Magyarországon ugyanis nem él jelentős számú ukrán ajkú állandó lakosság, ennek ellenére a közelmúlt eseményei – az Ukrajnában zajló háború – következtében egyre gyakrabban találkozhatunk ukrán nyelvű feliratokkal, amelyek nem a helyi ukrán közösség jelenlétét tükrözik, hanem sokkal inkább a segítségnyújtás és az eligazodás szándékát.

A nyelvi tájképkutatások az elmúlt két évtizedben jelentős mértékben kibővültek, és több irányból is újraértelmeződtek. A többnyelvűség felől közelítve a témát a nyelvi tájkép nemcsak a különböző nyelvek megjelenítéséről szól, hanem a nyelvek láthatóságáról, sorrendiségéről és vizuális dominanciájáról is, amely a nyelvpolitika és az identitásformálás eszköze lehet. A feliratok mögött meghúzódó döntések gyakran hatalmi és társadalmi viszonyokat közvetítenek (vö. Backhaus, 2007; Shohamy–Gorter, 2009).

A nyelvi tájkép vizsgálható még úgy is mint multimodális és dinamikus tér, amely a nyelven kívül figyelembe veszi a képi, tipográfiai, elrendezési elemeket is, valamint figyelemmel kíséri a nyelvi tájkép változását. A nyelvi és vizuális elemek összekapcsolódása által kifejeződhetnek a különböző közösségek kulturális értékei, társadalmi szabályai és szokásai (Gendelman–Aiello, 2010, 259. o.).

Újabban pedig a digitális média térhódításával elkezdődött a virtuális terek nyelvi tájképének a vizsgálata is, ide sorolhatók például a közösségi oldalak, mobilalkalmazások vagy városi kijelzők. A digitális nyelvi tájkép a kibertér vizuálisan megjelenített nyelvi sokféleségének összefüggő rendszere, amely tükrözi a globális nyelvhasználatot, hatalmi viszonyokat és identitásokat. A digitális térben a nyelvhasználat gyorsabban változik, globálisabb, és sokkal személyesebb vagy közösségibb lehet, mint a fizikai nyelvi tájképben. Ez a kutatási irány abból indul ki, hogy a honlapok, közösségi oldalak, applikációk szintén a nyelvi reprezentáció terepei. Honlapok esetében különösen érdekes a nyelvi elérhetőség, a nyelvválasztás lehetősége, illetve a kisebbségi nyelvek megjelenésének aránya (Ivkovic–Lotherington, 2009, 19. o.). Egy ide kapcsolódó tanulmány a honlapok vizsgálatának fontosságára hívja fel a figyelmet, különös tekintettel azok főoldalainak elemzésére, mivel az olvasó ezzel a felülettel találkozik először, amikor felkeres egy oldalt. Az ott megjelenő tartalmak fontos szerepet játszanak az információk befogadásában, valamint a böngészés, eligazodás megkönnyítésében. A főoldalon kaphatunk tájékoztatást arról is, hogy az adott honlapon van-e lehetőség a különböző nyelvek közötti váltásra. Az ide vonatkozó kutatásban határon túli területek (szlovákiai, erdélyi, kárpátaljai, vajdasági, horvátországi) magyarlakta településeinek honlapjait elemezték a nyelvi akadálymentesség szempontjából. A nyelvi akadálymentesség szűkebb értelemben azt jelenti, hogy többnyelvű környezetben, például a határon túli magyarlakta

települések hivatalos honlapjain legyen elérhető a magyar nyelv mint választható lehetőség (Tóth, 2018, 55. o.).

4. Nyelvi tájképkutatások Magyarországon

A nyelvi tájkép kutatása Magyarországon az elmúlt másfél-két évtizedben egyre népszerűbbé vált. Ezek a vizsgálatok segítenek megérteni, hogyan jelennek meg a különböző nyelvek a közterületeken. A kutatások elsősorban a többnyelvű környezetekre, a kisebbségi közösségek vizuális nyelvhasználatára és a nyelvi ideológiák térbeli megjelenésére koncentrálnak.

Hódmezővásárhely belvárosának nyelvi tájképe azt mutatja, hogy az idegen nyelvek elsősorban az üzletek és szolgáltatások neveiben jelennek meg. Idegen nyelvű, információs funkciójú feliratok viszont ritkábban fordulnak elő, és többnyire csak néhány helyszínen, főként hotelekben, múzeumokban és bankokban találhatók. Bár a városban élnek kisebbségi csoportok is, a közterületi feliratok nem tartalmaznak kisebbségi nyelveket (Galgóczi-Deutsch, 2012, 234–236. o.).

Kecskemét nyelvi tájképének vizsgálata azt mutatja, hogy a városban gyakoriak az egynyelvű angol, ritkábban pedig a latin és olasz feliratok. Emellett számos két- vagy többnyelvű felirat is megfigyelhető (magyar–angol, magyar–német, illetve ezek hármas kombinációi), amelyeken a nyelvek aránya változó: olykor egyforma hangsúllyal jelennek meg, máskor a magyar dominál, és előfordul az is, hogy a kiegészítő információk már csak magyarul olvashatók (Kozmács, 2018, 224. o.).

Hévíz nyelvi tájképében az idegen nyelvek, főként a német, az orosz és az angol, használata a hivatalos feliratokon egyelőre csak szórványosan figyelhető meg. Az orosz nyelv ugyanakkor egyre erőteljesebben van jelen, mind önálló feliratokban, mind többnyelvű táblák részeként (Bátyi, 2014, 26–28. o.).

A magyar–szlovák határtérség vendéglátóhelyeinek nyelvhasználatát vizsgáló kutatás szerint a magyar nyelv Szlovákiában, a szlovák pedig Magyarországon alig jelenik meg a turisztikai feliratokon. A szolgáltatók ritkán használják a szomszédos ország nyelvét, és többnyire angolul kommunikálnak a vendégekkel (Hires-László-Horzsá-Letenyei, 2020, 29–30. o.).

A magyarországi nyelvi tájképkutatások szerint az idegen nyelvek használata elsősorban a turizmushoz és a kereskedelemhez kapcsolódik, leggyakrabban az angol, a német és az orosz jelenik meg a feliratokon. A határ menti térségekben, ahol a szomszédos nyelvek, például a szlovák, vizuális jelenléte gyenge, gyakran az angol tölti be a közvetítőnyelv szerepét. A bemutatott kutatások rávilágítanak, hogy a nyelvi tájkép szorosan összefügg a gazdasági és turisztikai folyamatokkal. Jelen tanulmány célja, hogy e megközelítést követve feltárja az ukrán nyelv megjelenését Nyíregyházán és Kisvárdán, különös tekintettel a hivatalos intézmények és a vendéglátóhelyek nyelvhasználatára.

5. A kutatás módszere

A nyelvi tájképkutatás végezhető kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt. Egyes kutatók a kvalitatív megközelítést választották, például Malinowski (2009, 107–125. o.) interjúkat készített koreai üzlettulajdonosokkal az áruház jelzéseinek értelmezésére annak érdekében, hogy információt szerezzen a szerzőség kérdéseiről, valamint a koreai és az angol nyelv használatáról. Más kutatók pedig szándékosan ötvözik a különböző módszereket, például Mitchell (2010, 168–186. o.) egy újságcikk diskurzuselemzését az utcán beszélt nyelvek és a jelzések mennyiségi vizsgálatával ötvözte.

Kutatásom során kvalitatív és kvantitatív módszereket is használtam. A kvalitatív adatgyűjtés eszközeként félig strukturált interjúkat készítettem, míg a kvantitatív vizsgálathoz honlapelemzést végeztem, amelyet egy online kérdőív (Google Űrlap) segítségével dokumentáltam és értékeltem.

A félig strukturált interjúk során különböző intézmények dolgozóival és vezetőivel, valamint vállalkozókkal folytattam beszélgetést Nyíregyházán és Kisvárdán. A két városban összesen 13 interjút készítettem, amelyekről engedéllyel hangfelvétel készült. Az interjúkon arra kerestem a választ, hogy a megkérdezettek fontosnak tartják-e a többnyelvűséget, motiváltak-e abban, hogy étlapjaikat és tájékoztató felirataikat több nyelven is elérhetővé tegyék, valamint foglalkoztatnak-e több nyelven beszélő munkatársakat. A beszélgetések arra is kiterjedtek, hogy az adatközlők szerint mennyire van jelen az ukrán nyelv a szolgáltatásokban. Továbbá van-e igény az egyes tájékoztató feliratok, információk, esetleg honlapok tartalmának ukrán nyelvre való lefordítására. A kutatás során bemutatott interjúrészletek átiratában szereplő rövidítések a következők: TM = terepmunkás, AK = adatközlő. A tanulmányba beemelt interjúrészletek végén zárójelben feltüntettem a település nevét, ahol az interjú készült, az adatközlő nemét, valamint azt, hogy a válaszadó intézményi képviselő-e vagy vállalkozó.

A kutatás másik módszere a honlapelemzés volt, amely során magyarországi intézmények és vállalkozások honlapjait vizsgáltam meg annak kiderítésére, hogy biztosítanak-e ukrán nyelvű tájékoztatást a menekültek számára. A vizsgálat alapját egy előre összeállított kérdőív képezte, amelyet Google Űrlap formájában hoztam létre, így biztosítva az egységes adatgyűjtést és a könnyű összehasonlíthatóságot. Az űrlap elsősorban arra irányult, hogy rögzítse a honlapok strukturális jellemzőit, a többnyelvűség megjelenését, valamint az esetleges ukrán nyelvű tartalmak elérhetőségét. A kitöltés során minden vizsgált oldal esetében azonos szempontok szerint történt a rögzítés: például volt-e nyelvválasztó menü, milyen nyelvek érhetők el, megjelenik-e külön ukrán nyelvű felület, illetve tartalmaz-e a honlap ukrán nyelvű dokumentumokat vagy tájékoztató anyagokat. A módszer lehetővé tette, hogy objektív, számszerűsíthető

adatokat gyűjtsek a honlapok nyelvi elérhetőségéről, ugyanakkor a megjegyzésmezők segítségével kvalitatív megfigyelések is rögzíthetők voltak. Az adatgyűjtés a hozzáférhető, nyilvános weboldalakra korlátozódott, így a vizsgálat az intézményi kommunikáció aktuálisan látható és ténylegesen működő felületére fókuszált. A módszer előnye, hogy jól kiegészíti az interjúk eredményeit azáltal, hogy empirikus képet ad a digitális tér többnyelvűségéről. A honlapelemzés lehetőséget nyújtott a nyelvi akadálymentesítés online gyakorlatának részletes feltérképezésére, valamint arra, hogy a hivatalos és szolgáltatói szféra mennyiben reagál a menekültek nyelvi szükségleteire.

6. Kutatási kérdések

1. Megjelenik-e a többnyelvűség, különösen az ukrán nyelv, Nyíregyháza és Kisvárdai hivatalos intézményeinek és vendéglátóegységeinek honlapjain?
2. Milyen nyelvi akadálymentesítési gyakorlatok figyelhetők meg az ukrán menekültek számára Nyíregyházán és Kisvárdán?
3. Milyen nyelvi stratégiákat használnak a vendéglátásban dolgozók az ukrán vendégek kiszolgálása során?
4. Megfigyelhetők-e eltérések Kisvárdai és Nyíregyháza nyelvi tájképében az ukrán nyelv megjelenése szempontjából, és milyen javaslatok tehetők a nyelvi akadálymentesítés további fejlesztésére?

7. Eredmények

A vizsgálat során összesen 101 weboldalt elemeztem Nyíregyházáról és Kisvárdáról. Nyíregyházán 73 honlap szerepelt a mintában – ebből 48 hivatalos intézményhez, 24 pedig vállalkozáshoz tartozott. Kisvárdán 28 oldal került elemzésre (13 intézményi és 15 vállalkozói), ám egyik hivatalos oldalon sem volt elérhető nyelvváltási lehetőség, míg Nyíregyházán hét esetben ez biztosított volt. Az angol nyelv minden olyan honlapon elérhető volt, ahol lehetőség nyílt nyelvi váltásra, az ukrán pedig csak két intézmény honlapján volt választható funkció. Az egyik ilyen intézmény Ukrajna Nyíregyházi Konzulátusa volt, ahová a terepmunka során személyesen is ellátogattam. Az ott folytatott beszélgetésből kiderült, hogy az ukrán anyanyelvűek Magyarországon leginkább a hivatalos ügyintézés során szembesülnek nyelvi akadályokkal, mivel azokat nyilvánvalóan magyarul kell intézni, az angol mint közvetítő nyelv pedig nem minden helyzetben használható, és sok esetben magyar nyelvtudás hiányában az ukrán anyanyelvűeknek tolmácsra van szükségük. Ugyanakkor az is kiderült, hogy az egészségügyben kedvezőbb a helyzet, nemcsak Nyíregyházán, hanem Kisvárdán is, mivel sok Kárpátaljáról áttelepült orvos és egészségügyi dolgozó segíti a nyelvi akadályok áthidalását. Az interjúk során mind Nyíregyházán, mind Kisvárdán több adatközlő nyilatkozata is ezt igazolta.

1. *TM: Hallott-e olyan esetről, amikor ukrán anyanyelvűek a nyelvi problémáikról meséltek?*

AK: Igen, előfordul, de tulajdonképpen, ha ügyintézésről van szó, itt senki nem köteles ukránul vagy angolul is beszélni, mert az ügyintézés magyarul történik. Az egészségügyben itt könnyebb szokott lenni a helyzet, mert például a nyíregyházi kórházban egy csomó Kárpátaljáról áttelepült orvos, vagy más egyéni munkatárs dolgozik, és ha van egy ukrán beteg, aki nem beszél magyarul, akkor felkeresik azt a munkatársat, hogy segítsen tolmácsolni. (Nyíregyháza, férfi, intézményi képviselő).

2. *TM: Itt körülbelül hányan dolgoznak, akik tudnak ukránul (is)?*

AK: Szerintem ilyen 50–60 fő körül van, akik ukránul beszélnek.

TM: Akkor olyan probléma nem szokott felmerülni, hogy bejön egy beteg, aki nem tud magyarul, és akkor hirtelen nincs senki, aki tudna vele kommunikálni?

AK: Biztos, hogy nincs. Mindig van bent kolléga, aki Ukrajnából jött át, és beszél ukránul, vagy telefonon keresztül, vagy a konzulátus segít. Mindig megoldjuk valahogy. (Kisvárdai, férfi, intézményi képviselő).

Az oktatás terén is számos lehetőség nyílik az ukránok számára mindkét városban. Kisvárdán működik egy nemzetiségi iskola, amely anyanyelvi oktatást biztosít az ukrán diákoknak, miközben magyarul is tanulnak.

3. *TM: Mióta működik ez az iskola ukrán nemzetiségi iskolaként?*

AK: 2016-ban kerültek ide először ukrán gyerekek, akkor még csak elenyésző számban, ugye akkor indult az Akadémia, aztán szépen feltöltődött. Jöttek például Kárpátaljáról, főleg a Munkácsi járásból, a Beregszászi járásból, Ungvárról.

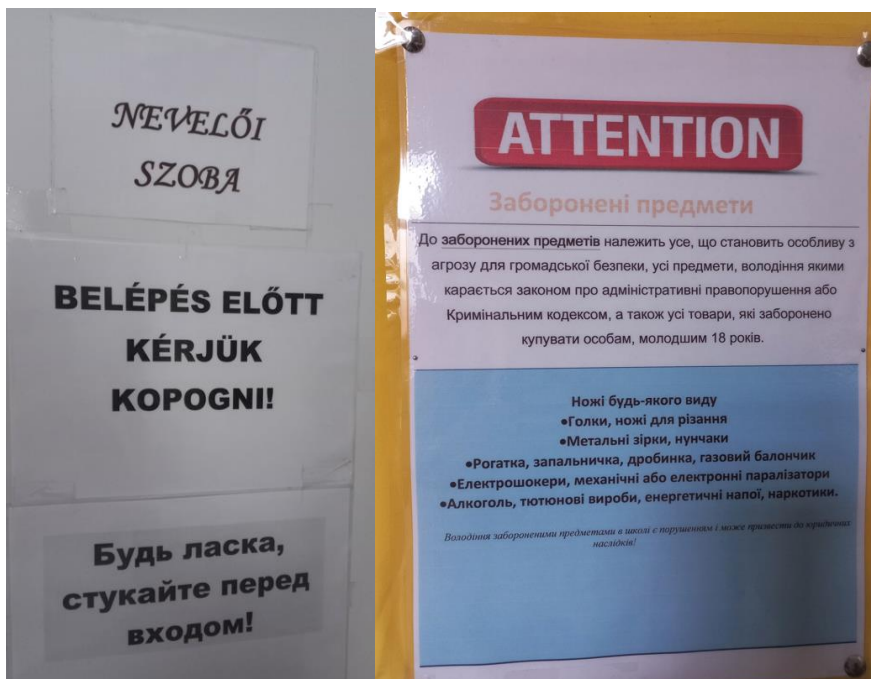
TM: Hogyan tudnak boldogulni itt a gyerekek? Milyen nyelveken tudnak?

AK: Amikor idekerülnek, akkor ugye nem tudnak, csak az ukrán nyelvet, és magas szinten állnak viszont angol nyelvből. Tehát angolul tudnak.

TM: Motiváltak a magyartanulásban?

AK: Igen, és rá is vannak kényszerítve, hogy csak magyarul beszéljenek. Tehát az edzés alkalmával is magyarul kényszerülnek beszélni. Mert az edző magyar. Meg van korosztály, aki fogékonyabb sokkal. És tényleg, ahogy az előbb is mondtuk, hogy minél korábban kerülnek ide, annál jobban tudnak haladni, és annál jobb a tanulmányi eredményük is. Vannak ilyen külön menedékes óráink is, és ott csoportokba vannak beosztva, és akkor kimondottan ott tanítottuk őket magyarul. (Kisvárdai, nő, intézményi képviselő).

Az iskola honlapja csak magyarul elérhető, de az épületben már találhatóak többnyelvű feliratok, például magyar, ukrán és angol nyelven (1. kép).

1. kép. Egy kisvárdai iskola többnyelvű feliratai

Forrás: Saját felvétel

Egy nyíregyházi adatközlő nyilatkozatából az is kiderült, aki szintén részt vett az Ukrajnából menekültek segítségnyújtásában, hogy az ukrán gyermekeket óvodákba, általános és középiskolákba vették fel, ahol folytathatták tanulmányaikat, valamint magyarul tanulhattak. Továbbá gyermekek és felnőttek számára egyaránt elérhetők magyar nyelvoktatási programok Kisvárdán és Nyíregyházán is, segítve ezzel az integrációjukat és a mindennapi életben való boldogulásukat. Ezek a kezdeményezések kulcsfontosságúak az ukrán közösség beilleszkedésében és jövőbeni lehetőségeik megalapozásában.

A vállalkozások weboldalain összességében kedvezőbb volt a helyzet a többnyelvűség szempontjából. A legtöbb esetben már a kezdőlapon megjelent a nyelvválasztás lehetősége, ikon vagy menüpont formájában. Kisvárdán a vizsgált 15 vállalkozás közül öt kínált többnyelvű felületet: egy oldal teljes egészében elérhető volt angolul és más idegen nyelveken, négy pedig csak részben tartalmazott fordítást, egy esetben pedig ukrán nyelvű információk is megjelentek. Nyíregyházán a 25 vizsgált vállalkozás közül 14 biztosított nyelvválasztási lehetőséget. Közülük kilenc honlap teljes tartalma elérhető volt több nyelven, öt csak részleges fordítást tartalmazott, négyen egyetlen idegen nyelvű tájékoztató oldalt közöltek, két esetben csupán az étlapot fordították le, és egy honlapon

Google Fordítót alkalmaztak, amely azonban nem működött megfelelően. Az ukrán nyelv három weboldalon jelent meg.

1. táblázat. Hivatalos intézmények és vállalkozások honlapjának többnyelvűsége

Van-e lehetőség nyelvek közötti váltásra?	Hivatalos intézmény		Vállalkozás	
	igen	nem	igen	nem
Kisvárdá	0 (0%)	13 (21%)	5 (13%)	10 (25%)
Nyíregyháza	7 (12%)	41 (67%)	14 (35%)	11 (27%)
Összesen	61 (100%)		40 (100%)	

Forrás: Saját szerkesztés

A megfigyelésből származó adatok azt mutatják, hogy bár Kisvárdá vizuális nyelvi tájképe többnyire egynyelvű, azaz a különböző intézmények, vendéglátóhelyek honlapjai döntően csak magyar nyelven jelenítik meg az információkat, a mindennapi szóbeli kommunikációban gyakran használható az ukrán nyelv. Az interjúbeszélgetések során, amelyeket helyi vállalkozások és intézmények vezetőivel folytattam, kiderült, hogy számos vendéglátóegységben és intézményben dolgoznak Ukrajnából származó alkalmazottak, akik aktívan használják az ukránt a munkavégzés során. Ennek köszönhetően a városban jelen van egy informális többnyelvűség, amely elsősorban a személyes interakciókban nyilvánul meg. Az alábbi interjúrészlet egy kisvárdai vállalkozóval folytatott beszélgetésből való, aki éttermet és panziót üzemeltet. Az adatközlő fontosnak tartja a többnyelvűséget, és foglalkoztat olyan dolgozót, aki beszél ukránul.

4. TM: A panzióban vannak elhelyezve többnyelvű tájékoztató feliratok?

AK: Igen. Ott is 4 nyelven van minden nekünk. Nem minden azért, biztos vannak olyanok, amelyek nincsenek minden nyelvre lefordítva a tájékoztatóban. De a fő dolgokat a kolléganő lefordítja. A kolléganő Kárpátaljáról van, és ha kell, akkor fordít. (Kisvárdá, férfi, vállalkozó).

Hasonló tapasztalatokról számolt be egy másik kávézó tulajdonosa is. Elmondása szerint az ukrán vendégek többsége beszél magyarul, de a szálláshelyre érkezők között akadnak, akik csak ukránul tudnak. Ilyenkor fordítóprogramokat használnak, vagy angolul próbálnak kommunikálni. Hozzátette, nagy segítséget jelent, hogy a kávézó két munkatársa is beszél ukránul, ami jelentősen megkönnyíti a kommunikációt.

5. *TM: Mit tapasztal, mennyire tudnak magyarul az itt megforduló ukrán nemzetiségűek? Vannak-e olyanok, akik egyáltalán nem beszélnek magyarul, és emiatt problémába ütköznek.*

AK: Általában a kávézó vendégei beszélnek magyarul, azt tapasztaltuk, de a szálláshelyre nyilván messzebből is érkeznek, ahol már nem beszélnek magyarul csak ukránul. Olyan esetben vagy fordítóba írjuk be, vagy azért beszélnek fiatalabbak angolul, úgyhogy úgy szoktuk megoldani a dolgot. De nyilvánvalóan, ha van egy olyan kollega, mint ami nekünk is van itt. Hál' Istennek, két kollégánk is beszél ukránul. (Kisvárdai, nő, vállalkozó).

Nyíregyházán is felkerestem egy kávézó és egy vendéglő tulajdonosát, akikkel szintén a többnyelvűségről beszélgettem. Az adatközlők nem tartották fontosnak, hogy az étlapon vagy a tájékoztatókban megjelenjen az ukrán nyelv, mivel a külföldről érkező vendégekkel általában angolul kommunikálnak. Tapasztalataik alapján nincs számottevő, kizárólag ukránul beszélő látogatói kör, ami indokoltá tenné az ukrán nyelv vizuális megjelenítését. Ugyanakkor a vendéglő tulajdonosa szerint fontos, hogy az ott dolgozó kollégák több nyelven is beszéljenek, és kiemelte, hogy az egyik alkalmazottja a magyar mellett angolul és ukránul is tud.

A kutatás során helyi intézmények képviselőivel, civil szervezetek tagjaival, valamint az ukrán közösség néhány tagjával is beszélgettem Nyíregyházán és Kisvárdán egyaránt. Céлом az volt, hogy feltérképezzem azokat a többnyelvű szolgáltatásokat és lehetőségeket, ahol az ukránok számára lehetőség nyílik anyanyelvük használatára. A válaszok alapján a nyelvi támogatás több szinten is megvalósult. A Konzuli Hivatalban ukránul is lehet ügyeket intézni, a Nyíregyházi Ukrán Nemzetiségi Önkormányzat és a Sóstói Múzeumfalu kulturális eseményeket szervez kétnyelvű vagy ukrán nyelvű kommunikációval (2. kép), a Városi Könyvtárban ukrán gyerekkönyvsarok segíti az anyanyelvi olvasást, míg a Nyíregyházi Egyetemen ukrainai tolmácsok és hallgatók segítenek a kommunikációs nehézségek leküzdésében. Akik nem beszélnek magyarul, gyakran fordítóprogramokat használnak, vagy angolul próbálnak kommunikálni. Az interjúbeszélgetések rávilágítottak arra is, hogy bizonyos területeken, például kormányablakokban, egészségügyi intézményekben, közlekedési csomópontokban és gyógyszerárakban szükség volna ukrán nyelvű feliratokra és információs táblákra a könnyebb tájékozódás érdekében. A hivatalos intézmények és vállalkozások honlapjain pedig érdemes lenne bevezetni az ukrán nyelv választhatóságát. A kutatás egyik gyakorlati célja is ide vonatkoztatható, ugyanis a kutatás során végzett igényfelmérés eredményeként több vállalkozás honlapja lefordításra kerül ukrán nyelvre, ami elősegíti a többnyelvűséget és az információkhoz való hozzáférést.

Irodalom

1. Backhaus, Peter 2007. *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Clevedon–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.2307/jj.27195495>
2. Bátyi Szilvia 2014. Hévíz: nyelvi tájkép orosz ecsettel. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 14: 21–34. o.
3. Bernát Anikó – Tomka Zsófia 2024. Ukrajnai menekültek Magyarországon. In: Tóth István György – Gábos András – Medgyesi Márton szerk. *Társadalmi Riport 2024*. Budapest: TÁRKI. 355–374. o. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2024.17>
4. Galgóczi-Deutsch, Márta 2012. The many faces of one town: mapping the linguistic landscape of downtown of Hódmezővásárhely from various perspectives. *Review on Agriculture and Rural Development* 1: pp. 232–237. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/rard/article/view/13211>
5. Gazdag Vilmos 2024. A Magyarországon tartózkodó belső ukrajnai menekültek nyelvhasználati szokásai és nyelvi attitűdjei. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: 30–52. o. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-2-30-52>
6. Gendelman, Irina – Aiello, Giorgia 2010. Faces of Places: Façades as Global Communication in Post-Eastern Bloc Urban Renewal. In: Jaworski, Adam – Thurlow, Crispin eds. *Semiotic landscapes: Language, image, space*. London: Continuum. pp. 256–273.
7. Hámori Ágnes 2018. „Jó lett, Taven baktali!” Egy orális kultúra vizualitása: a cigány nyelv meg-JEL-enései a Youtube szemiotikai terében. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna szerk. *Nyelvi tájkép és nyelvi sokszínűség II. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 13–31. o.
8. Hires-László Kornélia – Horzsa Gergely – Letenyi László 2020. A többnyelvűség jót tesz az üzletnek. Egy nyelvi tájkép kutatás eredményei a kelet-szlovák-magyar határ régióban. *JelKép* 4: 23–37. o. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2020.4.23>
9. Ivkovic, Dejan – Lotherington, Heather 2009. Multilingualism in Cyberspace: Conceptualising the Virtual Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism* 6: 17–36. o. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
10. Kozmács István 2018. Egynyelvű környezet – többnyelvű terek. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna szerk. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség*. Sepsiszentgyörgy: Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem. 221–227. o.
11. 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>
12. 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.
13. Mitchell, Thomas D. 2010. ‘A Latino community takes hold’: Reproducing semiotic landscapes in media discourse. In: Jaworski, Adam – Thurlow, Crispin eds. *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: Continuum. pp. 168–186.

14. Scollon, Ron – Scollon, Suzie W. 2003. *Discourse in Place: Language in the Material World*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
15. Shohamy, Elana – Gorter, Durk 2009. *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York–London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
16. Stefuca Viktória 2020. Az ukránság kultúrája a Magyarországon felállított emlékhelyek tükrében. In: Borbély Anna szerk. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 227–239. o.
17. Tóth Bettina 2023. *Az ukrainai menekültek helyzete Magyarországon. Gyorselemzések 2023/1*. Migrációkutató Intézet. https://migraciokutato.hu/wp-content/uploads/2023/01/20230104_MKI_GYORSELEMZES_2023_01_toth_bettina_az_ukrainai_menekultek_helyzete_magyarorszag.pdf
18. Tóth Etelka 2018. A honlap mint nyelvi tájkép. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna szerk. *Nyelvi tájkép és nyelvi sokszínűség II. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 53–64. o.
19. Ukrajna Magyarországi Nagykövetsége 2022. *Ukrán közösség Magyarországon*. <https://hungary.mfa.gov.ua/hu/partnership/275-ukrajinci-v-ugorshhini>

References

1. Backhaus, Peter 2007. *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Clevedon–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.2307/jj.27195495>
2. Bányi, Szilvia 2014. Hévíz: nyelvi tájkép orosz ecsettel [Hévíz: A Linguistic Landscape Painted with a Russian Brush]. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 14: 21–34. o. (In Hungarian)
3. Bernát, Anikó – Tomka, Zsófia 2024. Ukrainai menekültek Magyarországon [Ukrainian Refugees in Hungary]. In: Tóth, István György – Gábor, András – Medgyesi, Márton eds. *Társadalmi Riport 2024*. Budapest: TÁRKI. 355–374. o. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2024.17> (In Hungarian)
4. Galgóczi-Deutsch, Márta 2012. The many faces of one town: mapping the linguistic landscape of downtown of Hódmezővásárhely from various perspectives. *Review on Agriculture and Rural Development* 1: pp. 232–237. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/rard/article/view/13211>
5. Gazdag, Vilmos 2024. A Magyarországon tartózkodó belső ukrainai menekültek nyelvhasználati szokásai és nyelvi attitűdjei [Language Use Patterns and Language Attitudes of Internally Displaced Ukrainians Residing in Hungary]. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/2: 30–52. o. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-2-30-52> (In Hungarian)
6. Gendelman, Irina – Aiello, Giorgia 2010. Faces of Places: Façades as Global Communication in Post-Eastern Bloc Urban Renewal. In: Jaworski, Adam – Thurlow, Crispin eds. *Semiotic landscapes: Language, image, space*. London: Continuum. pp. 256–273.
7. Hámori, Ágnes 2018. „Jó lett, Taven baktali!” Egy orális kultúra vizualitása: a cigány nyelv meg-JEL-enései a Youtube szemiotikai terében [“Jó lett, Taven baktali!” The Visuality of an Oral Culture: Representations of the Romani Language in the

- Semiotic Space of YouTube]. In: Tódor, Erika-Mária – Tankó, Enikő – Dégi, Zsuzsanna eds. *Nyelvi tájkép és nyelvi sokszínűség II. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 13–31. o. (In Hungarian)
8. Hires-László, Kornélia – Horzsa, Gergely – Letenyei, László 2020. A többnyelvűség jót tesz az üzletnek. Egy nyelvi tájkép kutatás eredményei a kelet-szlovák–magyar határ régióban [Multilingualism is Good for Business. Results of a Linguistic Landscape Study in the Eastern Slovak–Hungarian Border Region]. *JelKép* 4: 23–37. o. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2020.4.23> (In Hungarian)
9. Ivkovic, Dejan – Lotherington, Heather 2009. Multilingualism in Cyberspace: Conceptualising the Virtual Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism* 6: 17–36. o. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
10. Kozmács, István 2018. Egynyelvű környezet – többnyelvű terek [Monolingual Environment – Multilingual Spaces]. In: Tódor, Erika-Mária – Tankó, Enikő – Dégi, Zsuzsanna eds. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség*. Sepsiszentgyörgy: Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem. 221–227. o. (In Hungarian)
11. 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>
12. 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.
13. Mitchell, Thomas D. 2010. ‘A Latino community takes hold’: Reproducing semiotic landscapes in media discourse. In: Jaworski, Adam – Thurlow, Crispin eds. *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: Continuum. pp. 168–186.
14. Scollon, Ron – Scollon, Suzie W. 2003. *Discourse in Place: Language in the Material World*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
15. Shohamy, Elana – Gorter, Durk 2009. *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York–London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
16. Stefuca, Viktória 2020. Az ukránság kultúrája a Magyarországon felállított emlékhelyek tükrében [Ukrainian Culture Reflected in Memorial Sites Erected in Hungary]. In: Borbély, Anna ed. *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 227–239. o. (In Hungarian)
17. Tóth, Bettina 2023. *Az ukrajnai menekültek helyzete Magyarországon. Gyorselemzések 2023/1*. [The Situation of Ukrainian Refugees in Hungary. Quick Reports 2023/1]. Migrációkutató Intézet. https://migraciokutato.hu/wp-content/uploads/2023/01/20230104_MKI_GYORSELEMZES_2023_01_toth_bettina_az_ukrajnai_menekultek_helyzete_magyarorszagon.pdf (In Hungarian)
18. Tóth, Etelka 2018. A honlap mint nyelvi tájkép [The Website as a Linguistic Landscape]. In: Tódor, Erika-Mária – Tankó, Enikő – Dégi, Zsuzsanna eds. *Nyelvi tájkép és nyelvi sokszínűség II. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 53–64. o. (In Hungarian)
19. Ukrajna Magyarországi Nagykövetsége 2022. Ukrán közösség Magyarországon [Ukrainian Community in Hungary]. <https://hungary.mfa.gov.ua/hu/partnership/275-ukrajinci-v-ugorshhini> (In Hungarian)

Ukrajnai menekültek nyelvi akadálymentesítésének lehetőségei

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

A tanulmány az orosz–ukrán háború következtében Magyarországra érkező ukrán menekültek nyelvi akadálymentesítésének lehetőségeit vizsgálja Nyíregyháza és Kisvárdai példáján. A kutatás a nyelvi tájkép elemzését és a félig strukturált interjúkat ötvözi annak feltárására, hogy az ukrán nyelv milyen formában jelenik meg a hivatalos intézmények, a szolgáltatói szektor és a vállalkozások kommunikációs felületein. A vizsgálat célja annak feltárása, hogy a nyelvi hozzáférhetőség milyen szerepet játszik a menekültek mindennapi ügyintézésében és társadalmi beilleszkedésében. A kutatás során figyelem irányult arra is, hogy a magyar nyelvtudás hiányában milyen alternatív megoldásokat alkalmaznak az érintettek és az intézmények a kommunikációs akadályok leküzdése érdekében. Az eredmények alapján az ukrán nyelv vizuális reprezentációja rendkívül korlátozott, ugyanakkor a szóbeli kommunikációban jóval jelentősebb szerepet kap. Ennek hátterében részben a Kárpátaljáról érkezett munkavállalók jelenléte áll, akik számos intézményben segítik a tolmácsolást, különösen az egészségügyi ellátásban. A kutatás rávilágít arra, hogy a nyelvi tájkép nem tükrözi teljes mértékben a valós kommunikációs gyakorlatot, mivel a mindennapi interakciókban dinamikusabb és rugalmasabb többnyelvűség figyelhető meg. A vizsgált településeken több helyi kezdeményezés is támogatja a menekültek integrációját: magyar nyelvoktatási programok, ukrán anyanyelvi oktatás bizonyos iskolákban, kétnyelvű kulturális események és civil szervezeti támogatások. A vállalkozások körében ugyan kevésbé jellemző az ukrán nyelv vizuális használata, de a honlapok fordítása iránti igény megjelenik, és a kutatás gyakorlati eredményeként több weboldal ukrán változata is elkészült. A tanulmány hangsúlyozza a többnyelvű tájékoztatás fontosságát, különösen a menekültek által leggyakrabban használt szolgáltatások esetében, és javaslatokat fogalmaz meg az ukrán nyelv további bevonására a hivatalos és informális kommunikációs terekben.

Kulcsszavak: *nyelvi akadálymentesítés, többnyelvűség, ukrán menekültek, nyelvi tájkép, társadalmi integráció.*

Мовна доступність для українських біженців в Угорщині

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

У статті досліджено можливості мовної доступності для українських біженців, які прибули до Угорщини внаслідок російсько-української війни, з особливим акцентом на міста Ніредьгаза та Кішварда. Поєднано аналіз мовного ландшафту з напівструктурованими інтерв'ю, виявлено, якою мірою українська мова присутня в офіційних установах, сферах послуг та місцевих підприємствах. Мета дослідження – з'ясувати, яку роль відіграє мовна доступність у повсякденному житті біженців та для їхньої соціальної інтеграції. У ході дослідження приділено увагу тому, які альтернативні рішення застосовують біженці та установи, що приймають їх, для подолання комунікаційних бар'єрів. Результати дослідження показують, що візуальна репрезентація української мови – на вебсайтах, інформаційних табличках та публічних написах – є обмеженою, тоді як в усному спілкуванні вона широко представлена. Це частково зумовлено тим, що у багатьох

установах працюють фахівці із Закарпаття, які забезпечують мовну підтримку та неформальний переклад, особливо в медичних закладах. Дослідження підкреслює, що мовний ландшафт не відображає повною мірою реальні мовні практики, оскільки у повсякденній взаємодії спостерігаємо більш гнучке та динамічне багатомовне середовище. На місцевому рівні діють ініціативи, які сприяють інтеграції українців: курси угорської мови, можливість навчання рідною українською мовою в окремих школах, двомовні культурні заходи та підтримка громадських організацій. Хоча підприємства рідко використовують українську мову у візуальній комунікації, потреба в перекладі вебконтенту зростає, і в межах проекту вже підготовлено кілька варіантів українських сайтів. У роботі наголошено на важливості доступної багатомовної інформації, особливо у сферах, де найбільше біженців, пропонувано шляхи подальшого розширення використання української мови в офіційній сфері та неформальних комунікативних просторах.

Ключові слова: мовна доступність, багатомовність, українські біженці, мовний ландшафт, соціальна інтеграція.

Language accessibility for Ukrainian refugees in Hungary

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

The study examines the possibilities of language accessibility for Ukrainian refugees who arrived in Hungary as a result of the Russo-Ukrainian war, focusing on the two towns of Nyíregyháza and Kisvárd. The research combines linguistic landscape analysis and semi-structured interviews to explore how the Ukrainian language appears in the communication interfaces of official institutions, the service sector, and businesses. The aim of the study was to explore the role of language accessibility in the everyday administrative tasks and social integration of refugees. The results show that the visual representation of Ukrainian is minimal, while its presence in spoken communication is significantly stronger. This is partly due to the presence of employees from Transcarpathia, who assist with interpreting in many institutions, especially in healthcare. The research highlights that the linguistic landscape does not fully reflect actual communication practices, as more dynamic multilingualism is observed in everyday interactions. Local initiatives play an important role in facilitating integration, including Hungarian language courses, opportunities for Ukrainian mother-tongue education, bilingual cultural events and support from civil organisations. Although the visual use of the Ukrainian language is less common among businesses, there is a need for website translation, and as a result of the research, Ukrainian versions of several websites have been created. The study emphasises the importance of multilingual information, especially for services most frequently used by refugees, and makes recommendations for further integration of the Ukrainian language into formal and informal communication contexts.

Keywords: language accessibility, multilingualism, Ukrainian refugees, linguistic landscape, social integration.

УДК 811.161.2'42:791

DOI 10.58423/2786-6726/2026-1-26-38

Надійшла до редакції: 12.11.2025

Схвалено до друку: 23.12.2025

Опубліковано: 30.01.2026

Притула Сергій

Інтертекстуальні елементи в українських кінозаголовках

1. Актуальність

У сучасному українському кінематографі заголовки фільмів постають не лише засобом номінації та ідентифікації твору, а й важливим інструментом смислової комунікації, що вибудовує асоціативні зв'язки між новим кінозаголовком, власне фільмом і попереднім культурним або мистецьким твором, зазвичай спрямованим від автора до глядача. Інтертекстуальні зв'язки формують багатозначність кінозаголовка, створюють додатковий рівень його інтерпретації ще до перегляду картини та спонукають до діалогу між автором та глядачем через залучення глибинних знань, життєвого досвіду та мовної компетенції глядача. Дослідження таких заголовків стає особливо актуальним у контексті вивчення кінодискурсу, оскільки дає змогу простежити механізми взаємодії текстів у межах єдиного культурного простору.

З огляду на це, доцільно звернути увагу на заголовки українських фільмів, представлених на стримінговій онлайн-платформі «Takflix», позаяк це перший і єдиний сервіс, який уможливорює ліцензований перегляд українських фільмів, зокрема авторського незалежного кіно. Існування такої платформи сприяє глибшому зацікавленню глядачів українським кіномистецтвом, допомагає популяризувати ширший жанровий спектр українського кіно (зокрема, і від незалежних творців) та формує підґрунтя для появи нового якісного продукту, адже платформа віддає 50% прибутку від продажу квитків авторам кінострічок, а з лютого 2022 року керівники платформи «Takflix» перераховують 10% із кожного квитка у фонд «Повернись живим», організовують благодійні покази вітчизняного кіно, а також тривалий час співпрацюють із різними

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 26–38.

міжнародними організаціями та проводять кінофестивалі, приміром, Польський інститут у Києві разом із «Takflix» організував онлайн-фестиваль «Дні польського кіно» (у 2020 та 2021 роках).

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Теоретична база дослідження сформована на основі напрацювань Ю. Кристевої (Kristeva, 1981), Р. Барта (Barthes, 1989) та Ж. Женетта (Genette, 1997). Порівняння феномену інтертексту та інтермедіальності, а також їхній вплив на текстовий простір студіювали А. Саприкіна (Саприкіна, 2010), І. Гринишина й Т. Марченко (Гринишина–Марченко, 2012). Проблематика інтертекстуальності в сучасному медіадискурсі була предметом дослідження Л. Шевченко (Шевченко, 2014; Шевченко, 2015), Р. Влах, М. Володіна, О. Демиденко та Л. Власюк (Влах та ін., 2024); а особливості інтертекстуальності заголовкових комплексів у медіатекстах вивчали В. Каленич (Каленич, 2022) та І. Завальнюк (Завальнюк, 2016). Різновиди інтертекстів та їхній вплив на літературні твори досліджували І. Гринишина, Т. Марченко (Гринишина–Марченко, 2012) О. Тележкіна (Тележкіна, 2014); з іншого боку, П. Даш (Dash, 2024), Л. Юлдашева (Юлдашева, 2016) аналізували зв'язки заголовків із раніше створеними мистецькими роботами. У сфері кінематографу Л. Джанонг вивчав вплив інтертекстуальних елементів на переклад заголовків (Jianhong, 2013), а Т. Руда – феномен екранізації літературних творів (Руда, 2021).

3. Мета і завдання дослідження

Мета роботи полягає в аналізі інтертекстуальних елементів у кінозаголовках, представлених на платформі «Takflix», їхній систематизації, структуризації та з'ясуванні типів, джерел походження і способів реалізації в кінодискурсі.

Для досягнення поставленої мети передбачено такі завдання:

- 1) розкрити теоретичні засади поняття інтертекстуальності та суміжних понять (інтермедіальність, транстекстуальність);
- 2) схарактеризувати українські кінозаголовки на платформі «Takflix» у проєкції на виявлення інтертекстуальних зв'язків;
- 3) визначити джерела походження інтертекстуальних елементів;
- 4) класифікувати види інтертекстуальних зв'язків та визначити їхню специфіку.

4. Матеріал дослідження

Матеріалом для дослідження слугували заголовки українських художніх та документальних фільмів, створених у період з 1991 по 2024 рік і розміщених на стрімінговій платформі «Takflix». На момент збору інформації база даних сервісу налічувала 248 одиниць матеріалу.

5. Методи дослідження

З огляду на характер проблеми та поставлені завдання використано такі методи дослідження: для інвентаризації й систематизації досліджуваного матеріалу залучено *описовий метод*, для визначення смислових зв'язків між заголовками фільмів та їхніми прототекстами використано *семантичний аналіз*, для з'ясування джерел походження інтертекстуальних одиниць і їхньої функції залучено методи *інтерпретаційного* та *контекстуального аналізу*.

6. Виклад результатів дослідження

Термін «інтертекстуальність» уперше використано 1966 року в праці французької дослідниці Ю. Крістєвої на основі концепції «діалогізму». На думку науковиці, будь-який текст є «мозаїкою цитат», оскільки він завжди поглинає і трансформує інші тексти (Kristeva, 1981). Продовживши напрацювання дослідниці в цій сфері, Р. Барт аналізував інтертекст через призму філософії постструктуралізму, наголошував, що будь-який текст можна розглядати як інтертекст у більш чи менш впізнаваній формі, адже всі тексти апелюють один до одного (Barthes, 1989). Крім того, на переконання вченого, саме поняття «текст» охоплює всі сфери культури, тобто інтертекстуальний підхід можна застосовувати не лише до літературних творів, а й до наукового, музичного, мистецького та кінодискурсу.

Французький дослідник Ж. Женетт розглядав взаємодію текстів більш глобально, залучивши поняття «транстекстуальність», яке охоплює всі можливі аспекти конкретного тексту. Транстекстуальність, за Ж. Женеттом, демонструє п'ять типів взаємодії текстів, а саме:

- 1) інтертекстуальність, тобто «текст у тексті», який може бути реалізований за допомогою цитат, алюзій, ремінісценцій, пародій, плагіату та інших засобів;
- 2) паратекстуальність, тобто зв'язок власне тексту з тими компонентами, що його доповнюють, зокрема такими як заголовки, епіграф, ілюстрації, виноски та ін.;

- 3) метатекстуальність, яка ґрунтована на коментуванні (часто критиці) попереднього тексту і є своєрідною інформацією про нього;
- 4) гіпертекстуальність, що полягає в комічному або в пародійному зв'язку між створеним гіпертекстом та його попереднім текстом – гіпотекстом;
- 5) архітекстуальність, яка позначає жанровий зв'язок між текстами (Genette, 1997).

О. Тележкіна кваліфікує інтертекстуальність як одну з провідних ознак поетичного дискурсу кінця XX – початку XXI ст. Вона вважає, що сучасні українські поети активно інтегрують у свої твори елементи культурної пам'яті, репрезентовані у формі інтертекстів, які організовують змістову й прагматичну структуру поетичного тексту (Тележкіна, 2014). Дослідниця наголошує, що заголовки ліричних текстів багатьох сучасних поетів функціують як інтертекст у формі *прецедентних імен*, реалізованих знаками національної або світової культури, а також топонімами та числівниками, які містять вказівку на важливі події в контексті історії чи культури.

Водночас заголовок може містити *натяк* на прототекст або *цитату*, яка, своєю чергою, існує в повній, редукованій, сегментній, атрибутованій (із зазначенням імені автора), псевдоатрибутованій (із натяком на автора) та неатрибутованій (коли читач сам може здогадатися, хто автор тексту) формі, виділена лапками, маркована грою з кеглем чи із синтаксичними конструкціями прямої або непрямої мови (Тележкіна, 2014). Науковиця Л. Юлдашева виокремлює такі форми вираження інтертекстуальності в літературних найменуваннях: *цитату* (дослівне відтворення тексту з графічним маркуванням – лапками, курсивом), *алюзію* (натяк на відомі праці, події, образи без прямого цитування) та *ремінісценцію* (приховану, неявну або трансформовану цитату, яка нагадує читачеві про події, факти чи мотиви іншого тексту) (Юлдашева, 2016).

Варто зазначити, що в деяких студіях алюзію та ремінісценцію кваліфікують як різновид цитування в широкому сенсі. Іншими виявами інтертексту, що їх використовують у заголовках художніх творів, є гіпертекстуальність, реалізована за допомогою *пародії* (навмисного висміювання), *римейку* (нової інтерпретації старого сюжету) та *автоінтертекстуальності*. Останній притаманні внутрішні зв'язки у творах одного автора, а також можлива циркуляція інтертекстуальних елементів усередині одного тексту.

У контексті дослідження інтертекстуальних зв'язків між заголовками літературних творів та прототекстом Л. Юлдашева виокремлює *метонімії* та *метафоричні* зв'язки. Останні ґрунтовані на перенесенні

позначуваного на референт за принципом подібності, а метонімії зв'язки побудовані за принципом суміжності, коли назва твору викликає асоціації з прототекстом (Юлдашева, 2016).

За своєю природою заголовки творів мистецтва не можуть бути абсолютно нейтральними, адже вони створені відповідно до авторських уподобань або настанов, його психологічного стану, під впливом культурних звичаїв і традицій або на основі попередніх робіт самого митця чи інших авторів. П. Даш зазначає, що письменники часто звертаються до вже відомих образів чи висловів, запозичуючи їх із класики, Біблії, поезії чи з драматургії, надаючи їм нового значення у власних творах (Dash, 2024). З огляду на це заголовки стають носіями інтертекстуальності, відкривають перед читачем додаткові сенси й одразу вводять твір у широкий культурний контекст.

Досліджуючи англомовні заголовки літературних творів, П. Даш диференціює п'ять джерел інтертексту в заголовках (Dash, 2024). Однією з найбільш поширених практик є *використання фраз із попередніх творів*, оскільки автори вбачають у вже відомих рядках особливий потенціал: вони стають універсальними символами, що отримують нове тлумачення в сучасному соціальному чи в культурному контексті. Особливе місце посідають *біблійні алюзії*, які донині є невичерпним джерелом назв. Такі заголовки не лише викликають релігійні асоціації, але й підсилюють морально-філософський вимір творів, дають читачеві змогу побачити в них відлуння давніх конфліктів та духовних пошуків. До ще одного джерела інтертекстуальності автор зараховує *творчість В. Шекспіра*. Його п'єси подарували світовій літературі низку символічних назв, завдяки чому класичні тексти продовжують жити в сучасній літературі, а нові твори відразу вписуються в широку культурну традицію. Досить поширеним є й *звернення до відомої поезії*. Чимало письменників також знаходили в поетичних текстах образи, які перегукувалися з назвами відомих літературних шедеврів, додаючи їм глибини та символічності. Інший пласт інтертекстуальних назв формують *заголовки, запозичені з текстів різних жанрів*. У такому разі інтертекстуальність набуває ще й метатекстового характеру: новий твір веде діалог не лише з літературою загалом, а й із конкретним жанром чи з традицією.

Нині варто виокремити ще один вид міжвидової взаємодії робіт мистецтва – *екранізацію*, яку вивчають в аспекті інтертекстуальної специфіки, досліджуючи особливості першоджерела та використання різних стильових прийомів, а також у річищі інтерпретації і перекладу. За словами Т. Рудої, екранізація – це «інтермедіальна взаємодія літератури і кінематографа» (Руда, 2021). Отже, дослідниця розглядає кіноадаптацію як

інтермедіальний феномен, позаяк за такого підходу прототекст взаємодіє не з художнім текстом, а з кінопродуктом через перекодування текстових елементів в аудіовізуальні. Проте найменування фільму доцільно вважати суто інтертекстуальним елементом, оскільки під час перенесення літературного твору в площину кіноіндустрії заголовки не перекодовується, а існує в текстовій формі. Він може бути повністю або частково перенесений з оригінального твору, а в окремих випадках реінтерпретований відповідно до авторського бачення творців фільму та зміщення сюжетних акцентів, оскільки фільм часто обмежений хронометражем. Деякі автори також використовують лише певні мотиви, ідеї чи сюжети з літературних творів, такі роботи не є повноцінною адаптацією, однак іноді заголовки цих фільмів можуть як дублювати, так і повністю змінювати заголовки прототвору.

Під час дослідження проаналізовано базу даних фільмів, трансльованих на стримінговій онлайн-платформі «Takflix», яка налічує понад 240 фільмів українського виробництва, з-поміж яких майже 30% назв містять елементи інтертекстуальності. Більшість таких заголовків за типом зв'язків побудовані на основі метафоричної інтертекстуальності. Це, зокрема, робота А. Коваленко і Л. Дуракової «*Аліса в Країні війни*», де заголовок викликає асоціативний зв'язок із фільмами Л. Керрол («*Пригоди Аліси у Дивокраї*») і продовження «*Аліса в задзеркаллі*»); фільм «*“Reve ta stohne” on tour*» Н. Парфан переносить до відомого ліричного твору Т. Шевченка; заголовок кінокомедії «*Безславні кріпаки*» Р. Перфільєва асоціюється з роботою К. Тарантіно «*Безславні виродки*»; а одразу дві кінострічки – «*Людина з фотоапаратом*» В. Кікота та «*Людина з табуретом*» Я. Попова – отримали назву за принципом подібності до культової документальної роботи Д. Вертова «*Людина з кіноапаратом*». Яскравим прикладом заголовка, побудованого на основі метонімічних зв'язків, слугує драма Д. Грешка «*Король Лір: як ми шукали любов під час війни*», де все розгортається довкола постановки п'єси В. Шекспіра «*Король Лір*».

Джерела походження інтертекстуальних елементів у заголовках фільмів зумовлені використанням релігійних та міфологічних алюзій, зверненням до літературних творів, коміксів, легенд та музики. Зокрема, найменування фільму В. Васяновича «*Атлантида*» пов'язане з міфічним зниклим островом, про який згадував Платон у діалогах «*Критій*» і «*Тимей*», обґрунтовуючи свої здогадки давньоєгипетськими переказами; заголовок фільму В. Кастеллі «*Вперед, за скарбами гетьмана!*» пов'язаний із легендою про золото українського гетьмана П. Полуботка, яка набула популярності після її публікації в одному з журналів українським фольклористом О. Рубцем.

Велика кількість заголовків опирається на релігійні елементи, зокрема на християнські свята та дохристиянські обряди. Наприклад, робота

М. Носка «*Маланка та Різдво*» вказує на свято народження Ісуса Христа та передноворічне народно-християнське свято Маланки (Щедрої куті), яке, вірогідно, існувало ще в дохристиянські часи. Такі елементи наявні в роботі М. Кострова «*Пекельна хоругва, або Різдво козацьке*» та Д. Сухолииткого-Собчука «*Красна Маланка*»; назва свята Воскресіння Христового є елементом кінозаголовка С. Григоренко «*На Великдень*», а «*Вечір на Івана Купала*» Ю. Ілленка містить згадку про традиційне дохристиянське свято Купала. Також заголовки українського кіномистецтва містять інтертекстуальні елементи, пов'язані з іменами святих, містами та елементами богослужіння: «*Пригоди С Миколая*» С. Горова, «*Петрівка-реквієм*» К. Возниці, «*Вавилон XX*» І. Миколайчука.

Ще однією популярною категорією інтертекстуальних виявів є зв'язок кінопродукту з творами літератури, коміксами та музичним мистецтвом. Наприклад, робота А. Морозової «*Лалібела*» має однойменну назву з оповіданням із книги К. Калитко «*Земля загублених, або маленькі страшні казки*»; заголовок «*Аліса в Країні війни*» А. Коваленко і Л. Дуракової пов'язаний із назвами фентезійних романів Л. Керрол; кінозаголовок роботи Е. Нечмоглода «*Капітан Бровари*» містить пародійний натяк на супергероя кіновсесвіту «*Марвел*» Капітана Америку. Фільм «*Вітольд*» О. Стернейчук створений за мотивами оповідання С. Жадана, однак назва фільму містить ім'я головного героя, а оригінальна робота українського письменника названа «*Мої нічні кошмари*»; із музичним мистецтвом пов'язана стрічка «*Шука не риба*» Є. Шерстньової, у якій обіграно назву гурту «*Шука Риба*». Також до виявів інтертекстуальності доцільно вналежнювати знаки зодіаку та решту псевдонаукових практик, відтак заголовок кінострічки О. Назарова «*Рік тигра*» пов'язаний зі знаком китайського зодіаку.

До окремої групи інтертекстуальних виявів доцільно зараховувати будь-які види адаптації літературних творів засобами кінематографу. У такому разі інтертекстуальність пронизує заголовок фільму завдяки використанню або повністю дубльованого, або трансформованого протозаголовка, залежно від бачення творців фільму чи зміщення сюжетних акцентів в адаптованій роботі. Повне відтворення заголовка оригінального твору використав режисер С. Параджанов у «*Тінях забутих предків*», тут назва фільму повністю відтворює назву повісті М. Коцюбинського. У такий спосіб вибудовані заголовки фільмів Л. Осики «*Захар Беркут*» та «*Камінний хрест*», де перший є екранізацією історичної повісті І. Франка, а другий створений за мотивами новел В. Стефаніка «*Камінний хрест*» та «*Злодій*». «*Я працюю на цвинтарі*» О. Тараненка створено за мотивами однойменної книги письменника П. Белянського в українському перекладі Р. Коляди; «*Пропала грамота*» Б. Івченка почасти ґрунтована на однойменному

оповіданні М. Гоголя; «*Номери*» О. Сенцова та А. Сеїтаблаєва знято на основі п'єси О. Сенцова тощо. Варто додати, що заголовок «*Номери*» також постає єдиним прикладом автоінтертекстуальності, адже О. Сенцов створив обидва мистецькі продукти.

Деякі творці вдаються до часткової або до повної трансформації оригінальних назв літературних творів, тому повість А. Куркова «*Любий друг, приятель небіжчика*» була екранізована режисером В. Криштофовичем із назвою «*Приятель небіжчика*». Робота казкаря-лірника Сашка Лірника «*Про старого козака, різдвяного чорта, чотири роги і козацький рід*» адаптована режисером М. Костровим із назвою «*Пекельна хоругва, або Різдво козацьке*», балада Т. Шевченка в кінематографі має назву «*Толока*» (реж. М. Ілленко), а оповідання С. Жадана «*Мої нічні кошмари*» – «*Вітольд*» (реж. О. Стернейчук).

Для номінації заголовків можуть бути використані згадані вище засоби вираження інтертекстуальності, а саме: алюзії, цитати, ремінісценції, римейки та пародії. У такому разі екранізовані роботи, які повністю відтворюють оригінальний заголовок, варто зарахувати до прямого цитування прототексту. У трансформованих назвах зазвичай використано алюзію на оригінальний твір. Це може бути алюзія на персонажа прототексту, як у фільмі О. Стернейчука «*Вітольд*», або на певні сюжетні чи ідейні складники, як у роботі В. Трофіменко «*Брати. Остання сповідь*», створеній за мотивами роману «*Джмелиний мед*» шведського письменника Т. Ліндгрена. Авторка фільму виносить у назву сповідальний характер переказування минулого в романі. Елемент заголовка «*Reve ta stohne*» кінофільму «*“Reve ta stohne” on tour*» Н. Парфан доцільно кваліфікувати як ремінісценцію, оскільки ця частина є назвою українського музичного гурту, який містить латинізовані рядки вірша Т. Шевченка «*Реве та стогне Дніпр широкий*». Водночас роботу «*STAY*» І. Мордюшенко варто зарахувати до римейку, оскільки вона є своєрідним приквелом до історії про Івасика-Телесика. До пародійних заголовків можна вналежнити роботу Р. Перфільєва «*Безславні кріпаки*», де назву обіграно з фільмом режисера К. Тарантіно «*Безславні виродки*», та заголовки кінострічки Е. Нечмоглода «*Капітан Бровари*», що відсилає до героя американських коміксів Капітана Америки.

7. Висновки і перспективи дослідження

Отже, інтертекстуальність у кінозаголовках постає не лише як художній прийом, а і як ключовий механізм культурної пам'яті та комунікації. Заголовки українських фільмів потрактовані як інтертекстуальні вузли, здатні формувати додатковий рівень інтерпретації ще до перегляду кінопродукту, адже вони відсилають до літературних, релігійних, міфологічних, музичних та інших

культурних джерел. У роботі систематизовано основні типи інтертекстуальних зв'язків за класифікаціями Ж. Женетта та сучасних дослідників.

У рамках дослідження простежено специфіку кіноадаптацій, де заголовки можуть або повністю відтворювати прототекст, або зазнавати часткової трансформації, що репрезентовано через алюзії, ремінісценції, цитати чи римейк. Виявлено близько третини українських кінозаголовків, що мають інтертекстуальний характер, постають у формі метафоричних та метонімічних зв'язків і вибудовані за принципом подібності чи суміжності з прототекстом. Важливими джерелами інтертекстів постають біблійні мотиви, класична література, міфологія, фольклорні образи та роботи у сфері музики й кінематографу. Заголовки не лише ідентифікують твір, а й інтегрують його в широкий культурний простір, забезпечуючи діалог поколінь, жанрів і традицій.

Перспективу майбутніх наукових пошуків убачаємо в подальшому дослідженні інтертекстуальних елементів у заголовках українських фільмів XXI ст., а також у компаративному аналізі цих елементів у заголовках фільмів, художніх творів та в ігровій індустрії, аби сформувати цілісну картину інтертекстуальних моделей у сфері культури і мистецтва.

Література

1. Влах Регіна – Володін Михайло – Демиденко Ольга – Власюк Людмила 2024. Інтертекстуальність гумору в сучасних англomовних медіаматеріалах на прикладі ситкомів. *Advanced Linguistics* 14: с. 65–73. <https://doi.org/10.20535/.2024.14.317592>
2. Гринишина Ірина – Марченко Тетяна 2012. Інтертекстуальність та її роль в аналізі літературного твору. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Літературознавство* 12/237: с. 31–35.
3. Завальнюк Інна 2016. Специфіка й форми вияву інтертекстуальності в заголовках газет Вінниччини. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Філологія* 38: с. 199–208.
4. Каленич Володимир 2022. Інтертекстуальність заголовкових комплексів у медіатекстах. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика* 44: с. 130–146. <https://doi.org/10.17721/APULTP.2022.44.130-146>
5. Руда Тетяна 2021. Літературний твір та його екранізація: до проблеми інтермедіальності. *Мова і культура* 23/203: с. 267–273.
6. Саприкіна Аліна 2010. Інтертекстуальність та інтермедіальність: кореляція понять. *Актуальні проблеми української літератури і фольклору* 15: с. 87–93.
7. Тележкіна Олесь 2014. Інтертекстуальність як ознака сучасної української поезії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна* 44: с. 310–314.

8. Шевченко Лариса 2014. Інтертекстуальність у медіа: дослідницький ресурс категорії. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика* 29: с. 79–86.
9. Шевченко Лариса 2015. Медійна інтертекстуальність у дослідницьких парадигмах сучасної лінгвістики: наукові інтерпретації, опозиції, перспективи аналізу. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика* 31: с. 7–18.
10. Юлдашева Людмила 2016. Заголовок та інтертекстуальні зв'язки твору. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Філологічні науки* 41: с. 173–177.
11. Barthes, Roland 1989. *The Rustle of Language*. Berkeley: University of California Press.
12. Dash, Pratap Kumar 2024. Interpreting intertextuality in select titles of literary works in English. *Literary Oracle* 8/2: pp. 264–282. <https://doi.org/10.70532/LODEC2420>
13. Genette, Gérard 1997. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. U of Nebraska Press.
14. Jianhong, Li 2013. An Intertextuality Approach to the Translation of Film Titles. *Journal of Beijing International Studies University* 35/12: pp. 42–47.
15. Kristeva, Julia 1981. Desire in Language: A Semiotic approach to literature and art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 40/1: pp. 93–94. <https://doi.org/10.2307/430359>

References

1. Vлах, Rehina – Volodin, Mykhailo – Demydenko, Olha – Vlasiuk, Liudmyla 2024. Intertekstualnist humoru v suchasnykh anhlomovnykh mediamaterialakh na prykladi sytkomiv [Humour intertextuality in modern English media materials based on sitcoms]. *Advanced Linguistics* 14: s. 65–73. <https://doi.org/10.20535/.2024.14.317592> (In Ukrainian)
2. Hrynyshyna, Iryna – Marchenko, Tetiana 2012. Intertekstualnist ta yii rol v analizi literaturnoho tvoriv [Intertextuality and its role in the fiction analysis]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky. Seriya: Filolohichni nauky. Literaturoznavstvo* 12/237: s. 31–35. (In Ukrainian)
3. Zavalniuk, Inna 2016. Spetsyfika y formy vyjavu intertekstualnosti v zaholovkakh hazet Vinnychchyny [The peculiarities and forms of intertextuality in the newspaper headlines of Vinnytsia region]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriya: Filolohiia* 38: s. 199–208. (In Ukrainian)
4. Kalenych, Volodymyr 2022. Intertekstualnist zaholovkovykh kompleksiv u mediatekstakh [Intertextuality of the headline complexes in mediatexts]. *Aktualni problemy ukrainskoi linhvistyky: teoriia i praktyka* 44: s. 130–146. <https://doi.org/10.17721/APULTP.2022.44.130-146> (In Ukrainian)
5. Ruda, Tetiana 2021. Literaturnyi tvir ta yoho ekranizatsiia: do problemy intermedialnosti [Literary works and their film adaptations: the problem of intermediality]. *Mova i kultura* 23/203: s. 267–273. (In Ukrainian)

6. Saprykina, Alina 2010. Intertekstualnist ta intermedialnist: koreliatsiia poniat [Intertextuality and intermediality: correlation of concepts.]. *Aktualni problemy ukrainskoi literatury i folkloru* 15: s. 87–93. (In Ukrainian)
7. Tieliezhkina, Olesia 2014. Intertekstualnist yak oznaka suchasnoi ukrainskoi poezji [Intertextuality as a feature of modern Ukrainian poetry]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: Filolohichna 44: s. 310–314. (In Ukrainian)
8. Shevchenko, Larysa 2014. Intertekstualnist u media: doslidnytskyi resurs katehorii [Intertextuality in media: research resource of the category]. *Aktualni problemy ukrainskoi linhvistyky: teoriia i praktyka* 29: s. 79–86. (In Ukrainian)
9. Shevchenko, Larysa 2015. Mediina intertekstualnist u doslidnytskykh paradyhmakh suchasnoi linhvistyky: naukovi interpretatsii, opozytsii, perspektyvy analizu [The media intertextuality in research paradigms of modern linguistics: scientific interpretation, oppositions and prospects of analysis]. *Aktualni problemy ukrainskoi linhvistyky: teoriia i praktyka* 31: s. 7–18. (In Ukrainian)
10. Yuldasheva, Liudmyla 2016. Zaholovok ta intertekstualni zviazky [Title and intertextual connections of the work]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*. Serii: Filolohichni nauky 41: s. 173–177. (In Ukrainian)
11. Barthes, Roland 1989. *The Rustle of Language*. Berkeley: University of California Press.
12. Dash, Pratap Kumar 2024. Interpreting intertextuality in select titles of literary works in English. *Literary Oracle* 8/2: pp. 264–282. <https://doi.org/10.70532/LODEC2420>
13. Genette, Gérard 1997. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. U of Nebraska Press.
14. Jianhong, Li 2013. An Intertextuality Approach to the Translation of Film Titles. *Journal of Beijing International Studies University* 35/12: pp. 42–47.
15. Kristeva, Julia 1981. Desire in Language: A Semiotic approach to literature and art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 40/1: pp. 93–94. <https://doi.org/10.2307/430359>

Інтертекстуальні елементи в українських кінозаголовках

Притула Сергій. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, кафедра української мови, здобувач ступеня доктора філософії. s.prytula.asp@kubg.edu.ua, ORCID: 0009-0002-7481-5600.

Статтю присвячено дослідженню інтертекстуальних елементів в українських кінозаголовках як специфічного вияву взаємодії текстів у межах міжкультурного простору. Зауважено, що зацікавлення науковців інтертекстуальністю в українському кіномистецтві зосереджено переважно на її виявленні в наративній структурі фільму. Натомість інтертекстуальність у заголовках кінофільмів є малодослідженою, що зумовлює необхідність її подальшого вивчення та доповнення наявних уявлень про інтертекстуальність кінозаголовків як вербальних репрезентантів кінотексту.

Актуальність теми зумовлена посиленням ролі заголовка у формуванні художнього та комунікативного потенціалу кінотексту, позаяк назва фільму задає напрям інтерпретації та створює місток між новим твором і попередніми текстами різних

видів культури. Мета наукової праці полягає у виявленні, систематизації та класифікації інтертекстуальних елементів у назвах українських фільмів, представлених на стрімінговій платформі Takflix, а також аналіз їхніх джерел і типів зв'язків із прототекстом. Матеріалом дослідження слугують найменування українських художніх і документальних фільмів, випущених у період між 1991 та 2024 роками.

У результаті дослідження встановлено, що майже третина опрацьованих нами українських кінозаголовків містить інтертекстуальні елементи, джерелами яких слугують біблійні сюжети, класична література, міфологічні образи, кінематографічні твори тощо. Визначено, що заголовки, які містять інтертекстуальні елементи, утворюють додатковий смисловий рівень сприйняття фільму, увиразнюють його жанровий, філософський та національно-культурний складники.

У перспективі передбачено дослідження інтертекстуальних елементів у заголовках українських фільмів XXI ст., а також компаративний аналіз цих елементів у заголовках фільмів, художніх творів та в ігровій індустрії.

Ключові слова: *інтертекстуальність, кінозаголовок, інтермедіальність, алюзія, ремінісценція, заголовковий дискурс.*

Intertextual elements in Ukrainian film titles

Serhii Prytula. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Ukrainian Language, PhD student. s.prytula.asp@kubg.edu.ua, ORCID: 0009-0002-7481-5600.

The article explores intertextual elements in Ukrainian film titles as a specific form of textual interaction within the intercultural space. It is noted that scholarly interest in intertextuality in Ukrainian cinema has so far focused mainly on its realisation within the narrative structure of films. However, intertextuality in film titles remains understudied; therefore, this gap necessitates a more comprehensive investigation and an expansion of current conceptions of film titles as verbal representations of cinematic texts.

The relevance of the study lies in the growing role of the title in shaping the artistic and communicative potential of a film text, as a film title sets the interpretive direction and establishes a bridge between a new work and preceding texts from various cultural domains. The purpose of the research is to identify, systematise, and classify intertextual elements in the titles of Ukrainian films presented on the Takflix streaming platform, as well as to analyse their sources and the types of connections with their prototexts. The material of the study includes the titles of Ukrainian feature and documentary films released between 1991 and 2024.

The results show that nearly one third of Ukrainian film titles contain intertextual elements derived from biblical narratives, classical literature, mythological motifs, and cinematic or artistic works. It is determined that such titles create an additional semantic layer of film perception, enriching its genre-related, philosophical, and national-cultural dimensions.

Future research is expected to focus on intertextual elements in the titles of 21st-century Ukrainian films and on a comparative analysis of these elements across film, literary, and gaming titles.

Keywords: *intertextuality, film title, intermediality, allusion, reminiscence, title discourse.*

Intertextuális elemek az ukrán filmcímekben

Pritula Szerhij. Kijevi Borisz Hrincsenko Fővárosi Egyetem, Ukrán Nyelv Tanszék, PhD-hallgató. s.prytula.asp@kubg.edu.ua, ORCID: 0009-0002-7481-5600.

A tanulmány az ukrán filmcímekben megjelenő intertextuális elemeket vizsgálja mint az interkulturális térben megvalósuló szövegek közötti kölcsönhatás sajátos formáit. Az ukrán filmművészet intertextualitása iránti tudományos érdeklődés eddig elsősorban a filmek narratív szerkezetén belüli megvalósulásra irányult. A filmcímek intertextualitása azonban mindeddig kevésbé kutatott területnek számított. E kutatási rés indokoltá teszi egy átfogóbb vizsgálat lefolytatását, valamint a filmcímeknek a filmes szöveg verbális reprezentációiként való értelmezésének a kibővítését.

A kutatás aktualitását a cím egyre növekvő szerepe adja a film szövegének művészi és kommunikatív potenciáljának alakításában, mivel a filmcím kijelöli az értelmezés irányát, és hidat teremt az új alkotás és a különböző kulturális területek korábbi szövegei között. A kutatás célja az intertextuális elemek azonosítása, rendszerezése és osztályozása a Takflix streamingplatformon bemutatott ukrán filmek címeiben, valamint forrásaik és a protoszövegekkel való kapcsolattípusok elemzése. A vizsgálat anyagát az 1991 és 2024 között bemutatott ukrán játék- és dokumentumfilmek címei képezik.

Az eredmények azt mutatják, hogy az ukrán filmcímek közel egyharmada tartalmaz intertextuális elemeket, amelyek bibliai elbeszélésekből, klasszikus irodalmi művekből, mitológiai motívumokból, valamint filmes vagy képzőművészeti alkotásokból származnak. Megállapítható, hogy az ilyen címek a film befogadásának egy további szemantikai rétegét hozzák létre, gazdagítva annak műfaji, filozófiai és nemzeti-kulturális dimenzióit.

A további kutatások várhatóan a 21. századi ukrán filmek címeiben megjelenő intertextuális elemekre, valamint e jelenségek filmes, irodalmi és videojáték-címek közötti összehasonlító elemzésére összpontosítanak.

Kulcsszavak: *intertextualitás, filmcím, intermedialitás, allúzió, visszaemlékezés, címdiskurzus.*

УДК 811.111'276.6:659

DOI 10.58423/2786-6726/2026-1-39-50

Received: 17.08.2025

Accepted: 22.10.2025

Published: 30.01.2026

Inna Chemerys

Learning English through news: a task-based approach to enhancing PR students' media literacy

1. Introduction

In the sphere of Public Relations (PR), the capability to communicate efficiently, examine media discourse, and reply to rapidly changing global narratives is fundamental. English, as the prevailing language of international media and professional communication, plays an essential role in modelling the skillset of future PR specialists. However, traditional English language training frequently fails to address the actual tasks that PR students face, for the most part in terms of understanding and generating language in authentic, media-rich settings.

In recent years, educators have increasingly accentuated the integration of authentic materials into English for Specific Purposes (ESP) courses. Among these resources, news texts have confirmed particularly valuable to the learners, as they render students to modern language use, diverse linguistic strategies, and culturally rooted meanings. Furthermore, working with news improves students' media literacy — a crucial competence in PR education, where the skill to distinguish bias, deduce framing, and respond to public discourse is actually essential.

This article offers a pedagogical model that combines Task-Based Language Teaching (TBLT) with the use of English-language news as a means to expand both language and critical media skills. By inserting tasks that duplicate everyday PR situations into the program of study — such as headline comparison, fact-checking, and press release drafting — this training aims to demonstrate how engagement with news can enrich the linguistic learning experience and better prepare undergraduates for the challenges of their future profession.

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 39–50.

2. Literature review

The integration of authentic materials in English language education, particularly within English for Specific Purposes (ESP), has been widely approved as a means of increasing learner motivation, commitment, and real-world communication skills (Gilmore, 2007; Tafani, 2009; Pinner, 2013; Chemerys, 2022). News texts, in particular, provide a rich source of up-to-date lexicon, colloquial expressions, and linguistic structures that reproduce contemporary sociopolitical and sociocultural settings. For undergraduates in Public Relations (PR), such exposure is especially appropriate, as it allows them to engage with the varieties of media discourse with which they are likely to encounter in their professional lives.

Task-Based Language Teaching (TBLT) has emerged as an effective method for supporting communicative competence through meaningful, goal-oriented tasks (Lai-Li, 2011, p. 500). According to Ellis et al. (2019), TBLT underlines language use in context and inspires learners to develop both fluency and accuracy through active involvement. When combined with authentic materials like news articles, TBLT creates an immersive environment where learners interact with language as it is genuinely used, rather than in artificially assembled textbook set-ups.

Media literacy, in the meantime, has turned out to be a key competence in PR education, interconnecting both language learning and professional training. As Buckingham (2003) and Livingstone (2004) note, media literacy involves the ability to access, analyse, evaluate, and create messages across a variety of contexts. For PR students, this contains critical awareness of media framing, bias, agenda-setting, and persuasive techniques – all of which are inserted in news discourse. It is important to mention that media framing refers to the way the news media organises and presents a news story, emphasising certain aspects of reality while downplaying or omitting others. By emphasising certain details, words, images, or angles, the media can guide the audience towards a particular interpretation of an event or issue. For example, a protest could be framed as a “riot” (emphasising disorder) or as a “demonstration for justice” (emphasising legitimate grievances). Under the term *agenda-setting* we understand the media’s ability to determine which issues are considered important by the public. The deep knowledge of all these aspects is fundamental in communication studies. It highlights the significant power of the media to direct public attention and shape public priorities, serving as a powerful force in shaping our understanding of the world and influencing what we deem important. Many researchers emphasise the role of education in nurturing these skills, particularly in digital and multilingual environments (Hobbs, 2010; Potter, 2022).

While there is broad research on TBLT and media literacy individually, fewer studies address their mutual application in the perspective of ESP for PR students. This study aims to explore the integration of authentic English-language news content as a tool for enhancing media literacy and developing specific communicative competence among students majoring in Public Relations.

3. Methodology

This study was conducted as part of a semester-long Professional Communication in English course designed for undergraduate students majoring in Public Relations and Journalism at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. The primary objective of the course was to improve students' English language proficiency while simultaneously developing their media literacy skills. To achieve this, a Task-Based Language Teaching (TBLT) approach was implemented using authentic English-language news materials.

39 fourth-year PR students participated in the course. Instruction was structured around weekly themes related to media and communication (e.g., crisis communication, political narratives, reputation management). For each theme, students engaged with curated articles from reputable English-language media outlets, such as *BBC News*, *The Guardian* and *Reuters*.

Tasks were designed according to the principles of TBLT and included:

- headline analysis and comparison across different news sources;
- identification of bias and framing techniques;
- vocabulary extraction and contextualization;
- rewriting news content into press releases or social media posts;
- fact-checking and evaluating source credibility.

Students worked individually, in pairs, and in small groups. Each task finished in a real-world communicative product, such as an imitation press briefing, infographic, or media response. Instructional scaffolding was provided through pre-task vocabulary support and post-task reflection activities.

We are able to illustrate the headline analysis and comparison across different news sources through an example of the activities provided. The students were asked to carry a Comparative Headline Analysis and were provided with the following topic: Ukraine at Munich Security Conference (14 February 2025). They were given such instructions:

1. Read both headlines carefully.
2. Identify and discuss:
 - The primary focus of each headline;
 - The tone and emotional impact conveyed;
 - Rhetorical devices used.

3. Analyse how each headline shapes readers' perceptions of Ukraine's role.
4. Create alternate headlines for the same event using different framing:
 - Highlighting Ukraine's demands in a neutral tone;
 - Emphasising diplomatic engagement;
 - Focusing on US-EU internal tension.

These are some of our findings. The first headline was taken from *The Guardian* (URL1):

“Zelenskyy demands ‘real security guarantees’ before peace talks” (*The Guardian*, Feb 14, 2025).

- Focus: Zelenskyy's demand for security assurances;
- Tone: forceful, emotional;
- Device: direct quotation (“real security guarantees”); it emphasises urgency and leadership.

The previous headline was compared with the second one from *Reuters* (URL2):

“Vance attack on Europe overshadows Ukraine talks at security conference” (*Reuters*, Feb 14, 2025).

- Focus: US Vice President JD Vance's criticism of Europe, marginalizing Ukraine's presence;
- Tone: neutral, reportive;
- Device: metaphor (“overshadows”); it suggests that Ukraine's situation became secondary.

Table 1. Comparative headline analysis

News outlet	Headline	Primary focus	Tone	Rhetorical device
<i>The Guardian</i>	<i>Zelenskyy demands ‘real security guarantees’ before peace talks</i>	Ukraine's security demands	Emotional, assertive	Direct quotation (“demands”)
<i>Reuters</i>	<i>Vance attack on Europe overshadows Ukraine talks at security conference</i>	US domestic speech eclipsing Ukraine's agenda	Neutral, reportive	Metaphor (“overshadows”)

Source: Created by the author

Therefore, the students came to the conclusion that in general *The Guardian* highlights urgency and leadership, while *Reuters* shifts attention to US internal politics.

Then the students were provided with the follow-up discussion:

- *How do headline choices influence public awareness of global events?*
- *Can tone and framing affect policy understanding or bias in media consumption?*

Data for this study were collected through classroom observations, qualitative analysis of student work (written tasks, media reports) and anonymous student surveys conducted at the end of the course.

The collected data were analysed to assess changes in students' language accuracy, critical reading skills, and confidence in dealing with authentic media content in English. Qualitative responses from the surveys were coded to identify common themes related to perceived learning gains, challenges, and relevance to their future profession.

4. Findings

The implementation of the task-based learning approach using authentic English-language news materials brought positive outcomes in some areas. The analysis of student performance and feedback demonstrated several key improvements.

4.1. Vocabulary acquisition and contextual understanding

Students demonstrated a significant expansion of their PR-related vocabulary, particularly terms associated with media discourse, crisis communication, and political narratives. Exposure to diverse news sources allowed learners to encounter words and idiomatic expressions in authentic contexts, facilitating deeper comprehension and retention.

To quantify vocabulary gains, a **pre- and post-course vocabulary test** was administered. The test included 50 media-specific terms (e.g., *press release*, *media kit*, *soundbite*, *brand image*, *target audience*, *reputation management*, *key message*, *communications strategy*, *message framing*, *agenda-setting*, *spin*). Each term was scored for correct usage in context. Students' scores were averaged, and the difference between the pre- and post-test scores indicated learning gains. On average, students' correct usage increased by 22%, reflecting measurable improvement in accurate application of PR-specific terminology.

4.2. Improvement of critical thinking and media literacy

Engagement with news articles enhanced students' ability to recognise bias, identify framing strategies, and assess source credibility. In structured classroom tasks, students compared coverage of the same event across multiple media outlets (BBC, Reuters, and The Guardian), highlighting differences in tone, emphasis, and framing techniques.

To evaluate improvements, a critical analysis task was scored using a rubric assessing (a) identification of biased language, (b) recognition of framing strategies, and (c) assessment of source reliability. Pre- and post-course performance was compared, and the proportion of students demonstrating mastery in at least two of the three areas increased by 30%, indicating a substantial gain in critical media analysis skills.

4.3. Advanced confidence and communication skills

Students reported increased confidence when working with authentic materials and participating in task-based activities that simulated real-life PR scenarios. For instance, after completing a series of assignments involving drafting press releases based on news reports, 73% of students rated their readiness to engage in professional communication as “high” or “very high” in post-course surveys.

4.4. Challenges encountered

Despite overall positive outcomes, some students encountered difficulties with complex sentence structures, culturally specific references, and abstract concepts embedded in news discourse. For example, terms like *soft power* or idiomatic expressions such as *to call the shots* required additional scaffolding through targeted vocabulary exercises and peer support.

4.5. Student feedback

Anonymous surveys indicated that 85% of participants valued the integration of news materials, emphasising that such tasks made learning more engaging and relevant to their future careers. Many students expressed interest in incorporating multimedia content such as video news segments and podcasts to diversify their learning experiences further.

Table 2. Student skill improvements following TBL implementation using authentic news materials

Skill Area	Improvement	Notes
Acquisition of media-related vocabulary	22%	Increased accurate use of specific terminology
Ability to detect bias	30%	Enhanced critical thinking skills
Confidence in professional communication	73% (high confidence)	After completing practical PR tasks
Overall student satisfaction	85%	Positive feedback on the integration of news materials

Source: Created by the author

5. Discussion

The findings of this study support the growing body of literature suggesting that the integration of authentic news materials into English for Specific Purposes (ESP) instruction can significantly enhance both language competence and media literacy. For Public Relations (PR) students, who must operate in fast-paced, media-driven environments, this dual benefit is particularly relevant.

One of the most notable outcomes was the development of students' ability to engage with media language critically. The marked increase in their awareness of bias, framing strategies, and source reliability indicates that language instruction, when designed to reflect real-world contexts, can support broader cognitive and professional skills. This aligns with Hobbs' assertion that media literacy is not a supplementary skill but a foundational component of contemporary education, particularly in media-related fields (Hobbs, 2010, p. 15).

The application of Task-Based Language Teaching (TBLT) principles proved to be effective for not only improving vocabulary and fluency, but also for promoting learner autonomy and task engagement. Students responded positively to tasks that mimicked professional PR scenarios, demonstrating improved confidence and motivation. Notably, the incorporation of authentic texts served as a bridge between classroom learning and workplace communication, a gap often reported in traditional language instruction.

While the results were overwhelmingly positive, the study also revealed some challenges. Difficulties with culturally embedded references and syntactic complexity in news discourse highlight the need for appropriate scaffolding, especially for learners operating at intermediate levels. The success of peer collaboration and targeted vocabulary support suggests that such challenges can be effectively addressed within a well-designed course structure.

Overall, the study illustrates that a task-based, news-integrated approach aligns with the communicative and analytical demands of PR education. It not only enhances students' linguistic ability but also prepares them to interpret and shape media narratives — a core skill in the modern public sphere.

6. Conclusion

This study investigated how task-based learning through authentic news content promotes media literacy among PR students. By engaging with real-time news from authoritative sources such as BBC News, Reuters and The Guardian, students not only became familiar with specific vocabulary but also developed critical reading and analysis skills. To sum up the key findings, we need to underline that specific activities such as headline analysis, bias detection,

contextual vocabulary work and news rewriting were found to be effective in enhancing both language competence and media literacy.

The integration of news-based tasks encourages active learning and contextualises language learning. It supports the development of key 21st century competencies such as source evaluation, digital literacy and audience-sensitive communication, which are crucial for future public relations professionals. Additionally, the variety of news formats (written, audio, video) allows for differentiated instruction and accommodates different learning styles.

The development of media literacy skills is crucial nowadays. Throughout the course, students learn to identify bias, recognise framing strategies, and assess credibility. These analytical skills are transferable beyond language classes and are relevant to the global emphasis on responsible media consumption and production. Tasks such as comparing headlines from different publications or fact-checking controversial reports allow students to question narratives and think for themselves.

By modelling real-world tasks, such as writing press releases based on current events or summarising news stories for social media, students practise communicating in a way that reflects industry expectations. Exposure to media jargon, public message strategies, and journalistic norms prepares students for the nuanced demands of PR work in multicultural and digital contexts.

While the study highlights the benefits of news-based learning, it also acknowledges certain challenges: selecting grade-appropriate content, managing political sensitivities, and ensuring balanced perspectives. Future research could focus on developing structured curricula around these tasks, examining longitudinal effects on students' language proficiency and professional readiness, or comparing traditional English teaching methods with media-integrated approaches.

In summary, the use of authentic media in English for Special Purposes (ESP) classes offers a dynamic and interdisciplinary way to enhance both linguistic and critical competencies. It aligns language learning with real-world relevance and equips students with the PR tools to become not only effective communicators but also responsible and literate media consumers.

Література

1. Чемерис Інна 2022. Формування професійної іншомовної компетенції майбутніх журналістів: практичний аспект. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»* 1: 96–101. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-96-101>
2. Buckingham, David 2003. Media literacies. In: Buckingham, David ed. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. pp. 35–51.

3. Ellis, Rod – Skehan, Peter – Li, Shaofeng – Shintani, Natsuko – Lambert, Craig 2019. *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
4. Gilmore, Alex 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40/2: pp. 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
5. Hobbs, Renee 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Washington, D.C.: The Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf>
6. Lai, Chun – Li, Guofang 2011. Technology and task-based language teaching: a critical review. *CALICO Journal* 28/2: pp. 498–521. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.498-521>
7. Livingstone, Sonia 2004. What is media literacy? *Intermedia* 32/3: pp. 18–20. [https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf)
8. Potter, W. J. 2022. Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education* 14/2: pp. 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
9. Pinner, Richard 2013. Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts. *Asian EFL Journal* 15/4: 138–159.
10. Tafani, Vilma 2009. Teaching English through mass media. *Acta Didactica Napocensia* 2/1: pp. 81–95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052325.pdf>
11. URL1: Zelenskyy demands ‘real security guarantees’ before peace talks. <https://www.theguardian.com/world/live/2025/feb/14/russia-ukraine-war-peace-vladimir-putin-volodymyr-zelenskyy-donald-trump-munich-security-conference-europe-news> (Accessed: 17.07.2025).
12. URL2: Vance attack on Europe overshadows Ukraine talks at security. conference. <https://www.reuters.com/world/europe/zelenskiy-expected-meet-vance-munich-security-conference-begins-2025-02-14/> (Accessed: 17.07.2025).

References

1. Chemerys, Inna 2022. Formuvannia profesiinoi inshomovnoi kompetentsii maibutnikh zhurnalistiv: praktychnyi aspekt [Formation of professional foreign language competence of future journalists: practical aspect]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”* 1: pp. 96–101. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-96-101> (In Ukrainian)
2. Buckingham, David 2003. Media literacies. In: Buckingham, David ed. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. pp. 35–51.
3. Ellis, Rod – Skehan, Peter – Li, Shaofeng – Shintani, Natsuko – Lambert, Craig 2019. *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
4. Gilmore, Alex 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40/2: pp. 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
5. Hobbs, Renee 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the*

- Information Needs of Communities in a Democracy*. Washington, D.C.: The Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf>
6. Lai, Chun – Li, Guofang 2011. Technology and task-based language teaching: a critical review. *CALICO Journal* 28/2: pp. 498–521. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.498-521>
 7. Livingstone, Sonia 2004. What is media literacy? *Intermedia* 32/3: pp. 18–20. [https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf)
 8. Potter, W. J. 2022. Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education* 14/2: pp. 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
 9. Pinner, Richard 2013. Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts. *Asian EFL Journal* 15/4: 138–159.
 10. Tafani, Vilma 2009. Teaching English through mass media. *Acta Didactica Napocensia* 2/1: pp. 81–95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052325.pdf>
 11. URL1: Zelenskyy demands ‘real security guarantees’ before peace talks. <https://www.theguardian.com/world/live/2025/feb/14/russia-ukraine-war-peace-vladimir-putin-volodymyr-zelenskyy-donald-trump-munich-security-conference-europe-news> (Accessed: 17.07.2025).
 12. URL2: Vance attack on Europe overshadows Ukraine talks at security. conference. <https://www.reuters.com/world/europe/zelenskiy-expected-meet-vance-munich-security-conference-begins-2025-02-14/> (Accessed: 17.07.2025).

Learning English through news: a task-based approach to enhancing PR students’ media literacy

Inna Chemerys, candidate of pedagogical sciences, associate professor. Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Department of Foreign Languages, associate professor. chemerysiinna@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7898-3607.

The article explores the integration of authentic English-language news content as a tool for enhancing media literacy and developing domain-specific communicative competence among students majoring in Public Relations. The focus is placed on implementing a Task-Based Language Teaching (TBLT) approach in combination with news analysis techniques within an ESP (English for Specific Purposes) framework. The study outlines the stages of an educational project that employed up-to-date headlines from authoritative sources as the basis for a sequence of tasks designed to build not only linguistic but also critical and professional skills.

Through task completion, students practiced relevant vocabulary, conducted semantic and pragmatic headline analysis, identified forms of media framing and manipulation, and adapted authentic materials into various PR genres. Working with real-life media also contributed to fact-checking and cross-source comparison. The project encouraged the development of soft skills, including public speaking and analytical argumentation.

The article presents the results of a student survey, which demonstrated increased motivation to learn English and a desire for continued engagement with current global issues through foreign-language media. Based on the findings, the author offers practical recommendations for enhancing ESP courses for communication-related fields, including

the integration of digital tools, student-led media projects, and the systematic use of critical news analysis as an integral component of language instruction. The project highlights the value of combining language education with media analysis to prepare socially responsible, globally minded, and professionally competent graduates.

Keywords: *authentic news, media literacy, English for Specific Purposes, public relations, Task-Based Language Teaching, framing, critical thinking, intercultural communication, digital skills.*

Вивчення англійської мови через аналіз новин: завдання-орієнтований підхід до формування медіаграмотності майбутніх фахівців із PR

Чемерис Інна, кандидат педагогічних наук, доцент. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра іноземних мов, доцент. chemerysiinna@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7898-3607.

У статті досліджено інтеграцію автентичного англomовного новинного контенту як інструменту для підвищення медіаграмотності та розвитку предметно-орієнтованої комунікативної компетенції серед студентів, які спеціалізуються на зв'язках з громадськістю. Акцент зроблено на впровадженні підходу викладання мови на основі завдань (TBLT) у поєднанні з методами аналізу новин у рамках ESP (англійської мови для спеціальних цілей). У дослідженні окреслено етапи освітнього проекту, в якому використовувалися актуальні заголовки з авторитетних джерел як основа для послідовності завдань, спрямованих на розвиток не лише лінгвістичних, а й критичних та професійних навичок.

Шляхом виконання завдань студенти практикували відповідну лексику, проводили семантичний та прагматичний аналіз заголовків, визначали форми фреймінгу та маніпуляцій у ЗМІ, а також адаптували автентичні матеріали до різних жанрів PR. Робота з реальними ЗМІ також сприяла перевірці фактів та перехресному порівнянню. Проект сприяв розвитку м'яких навичок, включаючи публічні виступи та аналітичну аргументацію.

У статті представлено результати опитування студентів, які продемонстрували підвищену мотивацію до вивчення англійської мови та бажання продовжувати займатися актуальними глобальними проблемами через іншомовні ЗМІ. На основі отриманих результатів автор пропонує практичні рекомендації щодо вдосконалення курсів англійської мови для спеціалістів у галузях, пов'язаних з комунікацією, включаючи інтеграцію цифрових інструментів, медіапроекти, що проводяться студентами, та систематичне використання критичного аналізу новин як невід'ємного компонента мовної освіти. Проект підкреслює цінність поєднання мовної освіти з медіааналізом для підготовки соціально відповідальних, глобально мислячих та професійно компетентних фахівців.

Ключові слова: *автентичні новини, медіаграмотність, англійська для спеціальних цілей, зв'язки з громадськістю, Task-Based Language Teaching, фреймінг, критичне мислення, міжкультурна комунікація, цифрові навички.*

Angol nyelvtanulás hírek segítségével: feladatalapú megközelítés a PR-szakos hallgatók médiaműveltségének fejlesztésére

Csemerisz Inna, a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens. Cserkaszi Bohdan Hmelnickij Nemzeti Egyetem, Idegen Nyelvi Tanszék, docens. chemerysinna@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7898-3607.

A tanulmány az autentikus angol nyelvű hírtartalmak integrálását vizsgálja mint a médiaműveltség fejlesztésének és a PR-szakos hallgatók szakterület-specifikus kommunikatív kompetenciájának erősítését szolgáló eszközt. A fókusz a feladatközpontú nyelvoktatási megközelítés (Task-Based Language Teaching, TBLT) alkalmazásán van, amely a hírelemzés technikáival kombinálva, az ESP (English for Specific Purposes – szaknyelvi angol) keretében valósul meg. A kutatás bemutatja egy olyan oktatási projekt szakaszait, amely naprakész, autentikus forrásokból származó hírcímeket használt fel egy olyan feladatsor alapjaként, amely nemcsak a nyelvi, hanem a kritikai és szakmai készségek fejlesztését is célozta.

A feladatok elvégzése során a hallgatók gyakorolták a releváns szókincset, szemantikai és pragmatikai szempontból elemezték a hírcímeket, azonosították a médiakeretezés és a manipuláció formáit, valamint az autentikus anyagokat különböző PR-műfajokhoz igazították. A valós médiatartalmakkal való munka hozzájárult a tényellenőrzési készségek fejlődéséhez és a források közötti összehasonlításhoz is. A projekt ösztönözte az úgynevezett soft skillek – többek között a nyilvános beszéd és az analitikus érvelés – fejlesztését.

Emellett a tanulmány egy hallgatói kérdőíves felmérés eredményeit foglalja össze, amelyek nagyobb angoltanulási motivációt és az aktuális politikai kérdésekkel való további, idegen nyelvű médián keresztül történő foglalkozás iránti igényt mutattak. Az eredmények alapján a szerző gyakorlati ajánlásokat fogalmaz meg a kommunikációs területekhez kapcsolódó ESP-kurzusok fejlesztésére, beleértve a digitális eszközök integrálását, a hallgatók által irányított médiaprojektek megvalósítását, valamint a kritikai hírelemzés szisztematikus alkalmazását mint a nyelvoktatás szerves részét. A projekt rámutat arra, hogy a nyelvoktatás és a médiatudatosság elemzésének ötvözése hozzájárul a társadalmilag felelős, globális szemléletű és szakmailag felkészült szakemberek képzéséhez.

Kulcsszavak: *autentikus hírek, médiaműveltség, szaknyelvi angol (ESP), közkapcsolatok (PR), feladatközpontú nyelvoktatás, megfogalmazás, kritikai gondolkodás, interkulturális kommunikáció, digitális készségek.*

György Lőrincz, Marianna Lőrincz

EFL student teachers' beliefs about contemporary language teaching approaches

1. Introduction

EFL student teachers' beliefs are central to shaping their instructional practices and their openness to the principles of contemporary language teaching. They act as filters through which aspiring teachers construe theories and apply them to practices, ultimately affecting the effectiveness of education reforms. In the context of Ukrainian reform, "The New Ukrainian School," which aims to innovate its schooling system, understanding such beliefs becomes crucial. Despite the endorsement of contemporary language teaching by the reform and its inclusion in teacher education curricula, traditional teacher-centered methodologies with their emphasis on form-focused instruction, accuracy, and explicit grammar teaching continue to persist in classrooms (Lőrincz, 2025).

Consequently, exploring the beliefs of EFL student teachers can offer insights into the developmental trends of language education in our country, as well as factors affecting the adoption of modern approaches.

Beliefs reflect what teachers "know, believe, and think" (Borg, 2003, p. 81), which at times appear to be contradictory. Beliefs are shaped by an array of factors like prior learning experiences, cultural influences, and knowledge acquired during initial teacher education (Borg, 2003). Given that beliefs influence how student teachers interpret and act upon pedagogical knowledge, it is important to understand how they evolve in the course of teacher preparation. Pajares (1992) likened beliefs to filters that shape teachers' perceptions of educational settings, ultimately determining their instructional decision-making.

Literature observes that student teachers' beliefs heavily depend on their language learning experiences. Aspiring teachers form implicit beliefs about effective teaching long before entering teacher education programs (Lortie,

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 51-66.

1975). Such early, prematurely formed impressions are prone to align with traditional approaches like grammar-translation and teacher-centered methodologies. Even after years spent in the university and exposure to current methodologies, students persist in applying conventional approaches and are impervious to aligning their practices with more current principles (Tang et al., 2012). High-achieving students, knowledgeable in the theoretical foundations of contemporary EFL teaching, are no exception and endorse grammar-focused traditional approaches (Lőrincz, 2023).

Nevertheless, the notion of rigidity in pre-existing beliefs among student teachers has been questioned in several publications, in which teacher education programs played a pivotal role in refining or even redefining students' beliefs (Gatbonton, 2008). Thus, Cabaroglu and Roberts (2000) view belief development as an ongoing negotiation between personal and professional growth. The researchers categorized the processes through which beliefs evolved and emphasized that exposure to new theories and experiences could modify initial beliefs held by language teachers or their reinforcement. However, belief transformation in teacher education is non-linear and may be preconditioned by personal reflections or teaching experiences.

Field experiences, comprising observation and teaching practicum, were also shown to shape student teachers' beliefs. Debreli (2012) reported that practical experience, combined with a methods course, was a pivotal moment that allowed prospective teachers to critically reflect on the feasibility of their acquired knowledge in real classroom settings. Teaching practicum offers an invaluable opportunity for student teachers to test their beliefs by experimenting with contemporary approaches (Lőrincz, 2023, 2025). However, its effectiveness is contingent on the quality of mentoring and the alignment between practicum contexts and the principles of instruction espoused by teacher education programs (Zeichner, 2017).

In addition, reflective practices, such as maintaining teaching journals, action research, participating in case study analyses, and peer discussion, have been identified as tools for raising teachers' awareness of beliefs (Borg, 2011; Farrell, 2018). Farrell and Ives (2014) found that reflecting on and articulating their beliefs helped language teachers develop awareness of the meaning and influence of beliefs on their instructional practices. Consequently, engagement in reflective practices may lead to teachers' deeper understanding of how these beliefs align or diverge from modern principles of language education (Farrell, 2018).

In this respect, Farrell (2019) notes that many novice teachers find a significant gap between the content delivered by their programs and the exigencies of the classroom, mirroring a mismatch between their initial beliefs and realities. Language teacher education programs should, therefore, strive to

help students critically evaluate their implicit beliefs by fostering reflective practices. By making a case for reflection, Farrell (2019) argues that it can help language teachers make informed, context-sensitive decisions about their teaching. The author contends that language teachers grow and develop by regularly examining and evaluating their teaching approaches, which help them become effective (Farrell, 2018).

In all, the existing literature showcases EFL student teachers' beliefs as crucial in shaping their teaching practices and their openness to contemporary approaches in language education. Even so, while much attention has been paid to theorizing on the development of beliefs, less is known about how EFL student teachers' beliefs manifest during initial teacher education in the context of educational reform movements, such as the "New Ukrainian School."

With this gap in mind, this study aims to look into the beliefs held by Ukrainian EFL student teachers about contemporary language teaching approaches. Accordingly, the study is guided by the following research question: What are the prevailing beliefs of EFL student teachers about contemporary and traditional language teaching approaches?

2. Method

2.1. Participants

The study involved 64 undergraduate students enrolled in the English Language and Literature teacher education program in a higher education institution in Ukraine. Their participation was voluntary and anonymous. The participants were completing the fourth year of the bachelor program, which was their final year of study. Forty-five were full-time students, while the remaining nineteen attended a correspondent course. All participants had undergone an extensive teaching practicum lasting six weeks in the current year. The students' exposure to school practicum, together with an eight-credit course in methodology, positioned them as eligible candidates for exploring beliefs about language teaching approaches.

2.2. Data collection and analysis

The study utilized a questionnaire developed by Lőrincz (2023) to explore EFL student teachers' beliefs about language teaching approaches. In particular, it looked into preferences across traditional language teaching (TLT) and contemporary language teaching (CLT).

The instrument comprises several thematic sections addressing principles of traditional and recent teaching principles:

(a) Instructional orientation and language focus: the TLT section emphasizes accuracy, explicit instruction of the language structure, and error-free production. The CLT part prioritizes meaningful communication, fluency, and contextualized grammar and vocabulary instruction. TLT discounts fluency in speaking as unattainable in an EFL setting and views reading comprehension with the help of a dictionary as more realistic. In contrast, CLT aspires to fluency and functional competence in the target language.

(b) Procedures and techniques: the instrument contrasts traditional language teaching techniques, like translation, drills, and textbook-centered learning, with communicative activities, real-world tasks, role-plays, and authentic materials.

(c) Interaction: CLT recognizes the advantages of collaborative interaction among students and incorporates pair and group work, while in TLT these forms of student work are believed to be less effective than teacher-led activities.

(d) Language use: TLT heavily relies on students' first language, and it does not serve as the principal means of classroom interactions, while CLT stresses the target language for classroom communication for teachers and learners alike.

(e) Teacher-centeredness vs. learners-centeredness: TLT advocates a teacher-led instructional environment with teachers being the principal source of knowledge and decision-makers in selecting learning content and activities. Conversely, CLT promotes learner autonomy, where teachers facilitate learning by considering learners' needs and interests.

The instrument collected quantitative data on a 5-point Likert scale. The choice fell on this questionnaire as it aligns with the study's research objective to examine prospective language teachers' beliefs about the expediency of language teaching methodologies. The data were collected via an online questionnaire and analyzed utilizing the SPSS statistical package.

3. Results

This section provides insight into how the participants conceptualize the goals of language education and the balance between traditional and contemporary principles in their prospective teaching. The results are organized around the key aspects of language instruction, including classroom orientation, instructional procedures, interaction patterns, and teacher-learner roles.

Table 1 sets out the data on student teachers' beliefs about the ultimate goals of language instruction and classroom orientation.

Table 1. Beliefs about goals and language focus
(M = mean; SD = standard deviation)

Orientation and language focus	M	SD
Goals		
TLT Becoming a fluent speaker of English is an unrealistic goal in the EFL context.	2.29	1.03
A realistic goal of language teaching is the ability to read and understand texts with a dictionary.	2.84	1.28
CLT Becoming a fluent speaker of English is the ultimate goal of language teaching.	4.13	0.89
TLT Focus on forms and accuracy Knowing the rules of grammar is necessary for effective communication. They help learners to talk to native speakers. Explicit grammar teaching (teaching rules, doing grammar exercises) should occur in almost every lesson. Accurate use of language is the principal criterion of language knowledge. The teacher should present words and grammar structures in isolation so that learners understand their meaning and usage. The teacher should emphasize correct language production (students speak and write correctly). Over-emphasizing communication in the lessons leads to students' inability to speak correctly. One has truly mastered a language only if they speak without errors.	3.52 3.28 3.89 3.78 4.25 3.06 3.2	1.05 1.02 0.91 0.92 0.82 1.08 1.21
CLT Focus on fluency and meaning The teacher should focus on developing students' ability to engage in real-life communication in English. Grammar structures and words are best taught in the meaningful context. Knowledge of grammar rules is not enough for effective communication. It is possible to speak fluently without knowing the rules. Some grammar structures can be taught implicitly (without rules). The primary focus of the lesson should be meaningful language use, with some attention given to the form (grammar, words). The ability to communicate ideas effectively and appropriately for the context is more important than producing grammatically correct sentences. Students should be taught to do things with language, i.e., apologize, promise, invite, agree or disagree.	4.47 4.09 3.72 3.64 3.84 3.72 4.44	0.83 0.79 1.13 1.12 0.84 0.83 0.83

The participants' beliefs about the goals of language teaching revealed a definitive preference for fluency in English ($M=4.13$) in line with the principles of CLT. Conversely, the students rejected the idea that fluency was an unrealistic goal rating it much lower ($M=2.29$). With regard to language focus, the participants moderately endorsed traditional views with an emphasis on accuracy and explicit grammar teaching. The highest-rated statement in this category concerned correct language production ($M=4.25$), thus prioritizing accurate language use. However, the beliefs that explicit grammar teaching should occur in every lesson ($M=3.28$) or that language mastery equals accuracy ($M=3.2$) showed only moderate support. Students were also partly skeptical about the notion that overemphasizing communication may result in learners' low accuracy ($M=3.06$). The principles underscoring fluency and meaningful communication underlying CLT received the highest overall ratings. Of these, developing skills of engaging in authentic communication ($M=4.47$), teaching language functions ($M=4.44$), and contextualized grammar teaching ($M=4.09$) had the highest mean scores. Students also moderately supported the idea that some structures can be taught implicitly ($M=3.64$) and that knowing grammar is insufficient for effective communication ($M=3.72$).

Hence, the data suggest a clear preference for CLT over TLT. Although the participants recognize the significance of accuracy and explicit instruction, their beliefs strongly align with real-world communication. Overall, they favor a balanced approach with an inclination toward CLT principles.

Table 2 displays the findings of the study of student teachers' beliefs about classroom procedures and techniques.

Table 2. Beliefs about classroom procedures
(M = mean; SD = standard deviation)

Classroom procedures	M	SD
TLT		
Translation should be a central part of the lesson.	3.56	0.83
The teacher should strive to cover all material and exercises included in a textbook.	2.97	1.01
Analysis of syntactic structures is indispensable for effective learning and should be regularly used in the lessons.	3.16	0.88
Memorization of dialogues and texts is essential in language teaching.	2.98	0.99
Tasks teaching the correct use of language should prevail in the lessons.	3.83	0.88
Drills (e.g., exercises in which learners repeat sentence patterns, changing them slightly) are extremely effective in language teaching.	3.88	0.88
CLT		
The teacher should use activities that resemble real-world tasks.	4.22	0.92

Classroom procedures	M	SD
Activities simulating real-life communication should prevail in the lessons.	4.23	0.95
The teacher should supply learners with additional materials apart from course books based on students' individual needs.	4.27	0.78
Using games and role-plays simulating real-life communication is essential for language learning.	4.39	0.83
The teacher should use authentic materials (e.g., magazine or newspaper articles, advertisements, travel brochures, menus) in teaching English.	3.78	1.13

Similar to the previous category, the participants' beliefs about instructional procedures indicate a clear preference for CLT, especially communicative approach and task-based instruction. Thus, using activities like games and role-plays stimulating authentic communication ($M=4.39$) and real-world tasks ($M=4.22$) scored the highest. Students are also convinced that activities encouraging authentic communication should prevail in the lessons ($M=4.23$). At the same time, a significant part of the respondents supports the belief that lessons should mainly include activities teaching accurate language use ($M=3.83$). Translation ($M=3.56$), drills ($M=3.88$), and analysis of structures ($M=3.16$) were also moderately supported. Hence, traditional teaching practices are not unanimously favored.

The results on group interaction perceptions (Table 3) demonstrated a strong support for collaborative learning in line with CLT principles. The highest score was obtained for pair- and group work effectiveness ($M=4.03$), while teacher-led ($M=2.7$) and whole-class work ($M=2.84$) were not given precedence by the participants.

Table 3. Group interaction and their perceived effectiveness
(M = mean; SD = standard deviation)

Group interaction	M	SD
TLT		
Pair- and group work is very time-consuming and less effective than teacher-led work.	2.7	1.02
Learning as a whole class is more effective than pair- and group work.		
Small group work can be used in the lesson only occasionally.	2.84	1.07
CLT		
Pair- and group work is effective because it facilitates genuine communication among students. It should be a regular part of a lesson.	4.03	1.04

Student teachers' beliefs about language use (Table 4) in the instructional process likewise align with CLT. The participants were convinced of the utility of

interactions in the target language ($M=4.3$) and its predominant use ($M=4.14$), and they mainly rejected the idea that teachers can frequently resort to the learners' first language ($M=3.27$).

Table 4. Language use preferences: native language vs. target language
(M = mean; SD = standard deviation)

Language use	M	SD
TLT		
Teaching English can take place in the native language of students whenever necessary (even for half of the lesson or more).	3.27	0.88
It is unrealistic to expect students to communicate with one another or the teacher in English.	2.17	1.1
CLT		
The teacher should speak English rather than the learners' mother tongue in the lesson.	4.14	0.89
Students should use English to communicate with one another and the teacher.	4.3	0.79

Contrary to previous observations, students' beliefs about learner and teacher roles ran counter to the contemporary learner-centered paradigm. While they acknowledged that a language teacher was mainly a facilitator of learning ($M=4.33$) who carefully considered learners' needs and interests ($M=4.05$), they still thought it unreasonable to let students decide for themselves how and what to learn ($M=2.98$) as they were not sufficiently competent ($M=3.38$). Additionally, they most likely adopted an authoritative teaching style by carefully controlling all proceedings in the lessons ($M=4.27$), and by believing that their principal responsibility was to transmit knowledge ($M=4.1$).

Table 5. Beliefs about teacher and learner roles
(M = mean; SD = standard deviation)

Roles	M	SD
TLT		
It is almost impossible to teach English taking into account each student's interests and needs. It is too much of an imposition on the teacher (asking too much of a teacher).	3.34	1.1
The teacher should carefully control the procedure of the lesson.	4.27	0.8
The teacher should carefully lead all discussions in the lesson.	3.83	0.9
The teacher knows better what students need to know and how they should learn.	3.52	0.98
The teachers' principal responsibility is to transmit knowledge, e.g., by explaining new material and directing activities.	4.1	0.89

Roles	M	SD
The students are not competent enough to select the material and tasks to work on in the lesson or as homework.	3.38	0.92
CLT		
Learners should take responsibility for their learning.	4.14	0.91
The teachers' principal role is to facilitate learning (help students learn).	4.33	0.87
The teacher should allow students to select what they want to learn and do in the lessons.	2.98	1.18
Students learn best when they can explore the material for themselves.	3.73	0.98
The teacher should organize teaching taking into account students' interests and needs.	4.05	0.92

The analysis of participants' beliefs about language teaching approaches and methods (Table 6) revealed a balanced stance. For one thing, students unanimously support the belief that all language skills should be developed holistically (M=4.55), respect for learners (M=4.59), cooperation among students (M=4.02), and target language interaction as the foundation of language acquisition (M=4.41). Moderate support was documented for task-based learning (M=3.55), content-based instruction (M=3.38), and integration of technologies or computer-assisted language learning (M=3.8). However, repetition and habit formation underlying audiolingualism (M=4.31) and careful attention to language forms as the basis of language teaching (grammar-translation) (M=3.58) also indicate robust support.

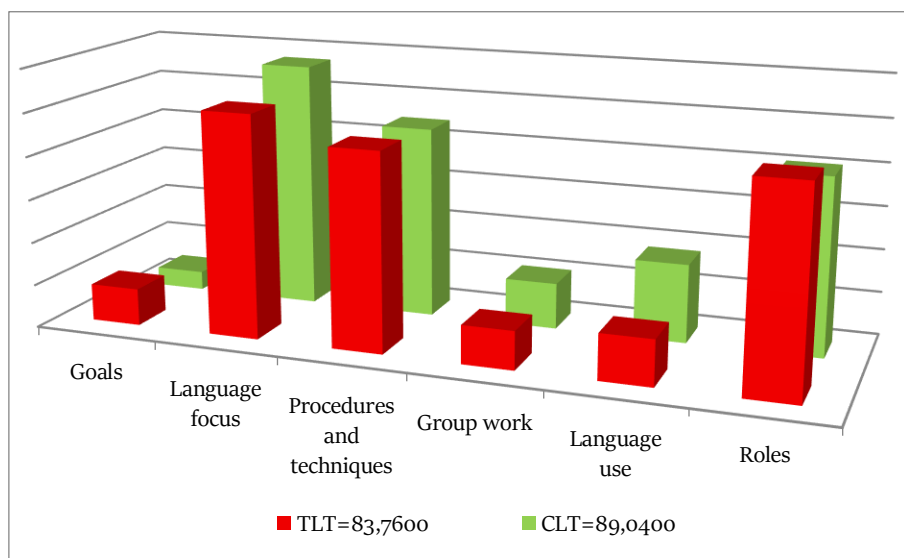
Table 6. Attitudes towards approaches and methods
(M = mean; SD = standard deviation)

Approaches and methods	M	SD
TLT		
Careful attention to language forms (e.g., grammatical structures, words, phrases) is the basis of language teaching.	3.58	0.92
Repetition is the basis of language learning, because it helps develop language habits.	4.31	0.81
Reading comprehension is the main skill worth emphasizing.	3.1	0.88
CLT		
Interaction (communication) in the target language is the basis of language learning.	4.41	0.83
The teacher should provide a balanced practice in all four language skills (speaking, writing, reading, and listening)	4.55	0.83
Language is best learned when one is solving meaningful tasks and not analyzing language elements.	3.55	0.91
The class atmosphere is more important than activities in the lesson.	3.42	0.92

Approaches and methods	M	SD
Students learn the language best when the teacher shows respect and cares for them.	4.59	0.77
Students' cooperating and interacting with one another facilitates language learning.	4.02	0.89
Language is learned effectively when dealing with the material from other disciplines that interest students (e.g., history, literature, geography). It is not necessary to make language forms (e.g., words, grammar, pronunciation) the central focus of the lesson.	3.38	1.05
Modern technologies are indispensable in language teaching.	3.8	0.91

Figure 1 visualizes the results of the comparative analysis of student teachers' beliefs about principles of language instruction.

Figure 1. Comparison of beliefs



Overall, the summative findings indicate the participants' preference for contemporary language teaching approaches with selective endorsement of TLT principles. Although authentic communication and interaction in the target language were central to students' understanding, linguistic accuracy and attention to language forms also featured centrally. As such, the participants' beliefs tend to align with CLT, which advocates for eclectic and adaptable teaching practices.

4. Discussion

While the principles of contemporary language teaching are widely promoted in EFL education, the extent of their endorsement by aspiring teachers remains underexplored. Therefore, this study looked into the beliefs of EFL student teachers about contemporary approaches as they intersect with traditional language teaching.

The findings reveal that though the participants mainly favored principles of contemporary approaches by fostering fluency, meaningful interactions in the target language, and collaborative learning, they also moderately supported features of TLT like grammar-focused instruction, accuracy, repetition, and teacher-centeredness. Given this, student teachers' responses may reflect openness to a balanced approach and eclecticism, where both innovation and adherence to verified through time traditional practices are combined.

As such, these results echo prior research demonstrating that language teachers tend to combine the strengths of CLT and TLT to meet diverse learner needs (e.g., Scheffler, 2013; Ellis, 2016; Lőrincz, 2023, 2025). The findings also align with Borg (2003), who studied the interplay between pre-existing beliefs and professional growth during teacher education and development. The moderate support for traditional practices like drills, accuracy, and translation may also point to the influence of prior language learning experiences or classroom realities. Such persistence of traditional beliefs corroborates the observations of Tang et al. (2012), who noted a deep-rooted impact of learning experiences.

Interestingly, the participants' beliefs about teacher and learner roles disclosed a tension between learner autonomy central to CLT and traditional views of teacher authority. Even though they were convinced that teachers should act as facilitators of language learning, they were reluctant to relinquish control, showing their reservations about learner-centeredness. Such a duality of views reflects Farrell's (2019) observations regarding the gap between course content delivered at universities and its practical construal in the classroom by novices. Accordingly, to bridge this gap, teacher education programs should encourage student teachers to use aspects of traditional approaches more judiciously, leveraging their strengths while prioritizing communicative goals.

5. Conclusions

The study looked into EFL student teachers' beliefs about contemporary and traditional language teaching, with the aim of disclosing their instructional preferences. The findings provided insights into how prospective teachers perceived and reconciled the principles of CLT with those of TLT. Although the participants demonstrated a strong inclination toward contemporary methodology, including meaningful target language interactions, focus on

fluency, and collaborative learning, they also partly believed in the utility of traditional aspects, especially emphasizing accuracy, focus on grammar, and teacher-centeredness. While these may appear as conflicting views, their preferences may reflect an acceptance of post-methodology and an openness to eclectic principles founded on informed decision-making by teachers in selecting context-bound teaching approaches. The participants underscored holistic language instruction and the utility of communicative competence, as shown by their support of target-language interactions, contextualized grammar instruction, and cooperative learning. At the same time, the persistence of traditional beliefs points to the impact of prior learning experiences and classroom realities. Encouraging prospective teachers to critically evaluate the principles of traditional and contemporary approaches can support the goals of the New Ukrainian school reform of fostering communicative, learner-centered instruction adapted to Ukrainian educational realities. Future research could look into cross-cultural differences between student teachers' beliefs to understand how contextual factors affect the adoption of the principles of CLT and TLT in language education.

Література

1. Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36/2: pp. 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
2. Borg, S. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39: pp. 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
3. Cabaroglu, N. – Roberts, J. 2000. Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System* 28/3: pp. 387–402. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00019-1)
4. Debreli, E. 2012. Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46: pp. 367–373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.124>
5. Ellis, R. 2016. Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research* 20/3: pp. 405–428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
6. Farrell, T. S. – Ives, J. 2015. Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research* 19/5: pp. 594–610. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>
7. Farrell, T. S. 2018. *Reflective language teaching: Practical applications for TESOL teachers*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350021389>
8. Farrell, T. S. 2019. Reflective practice in L2 teacher education. In: Walsh, S. – Mann, S. eds. *The Routledge handbook of English language teacher education*. London: Routledge. pp. 38–51. <https://doi.org/10.4324/9781315659824-5>

9. Gatbonton, E. 2008. Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research* 12/2: pp. 161–182. <https://doi.org/10.1177/1362168807086286>
10. Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
11. Lőrincz, M. 2023. EFL student teachers' beliefs about language teaching approaches and instructional practices. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 20/2: pp. 167–192. <https://doi.org/10.56040/mlrc2024>
12. Lőrincz, M. 2025. Corpus-assisted analysis of discourses on EFL teaching approaches. *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 11/2: pp. 1–27. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.17700>
13. Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62/3: pp. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
14. Scheffler, P. 2013. Learners' perceptions of grammar-translation as consciousness-raising. *Language Awareness* 22/3: pp. 255–269. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.703673>
15. Tang, E. L. – Lee, J. C. – Chun, C. K. 2012. Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 37/5: pp. 90–107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n5.8>
16. Zeichner, K. M. 2017. *The struggle for the soul of teacher education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098074>

References

1. Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36/2: pp. 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
2. Borg, S. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39: pp. 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
3. Cabaroglu, N. – Roberts, J. 2000. Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System* 28/3: pp. 387–402. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00019-1)
4. Debreli, E. 2012. Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46: pp. 367–373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.124>
5. Ellis, R. 2016. Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research* 20/3: pp. 405–428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
6. Farrell, T. S. – Ives, J. 2015. Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research* 19/5: pp. 594–610. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>
7. Farrell, T. S. 2018. *Reflective language teaching: Practical applications for TESOL teachers*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350021389>

8. Farrell, T. S. 2019. Reflective practice in L2 teacher education. In: Walsh, S. – Mann, S. eds. *The Routledge handbook of English language teacher education*. London: Routledge. pp. 38–51. <https://doi.org/10.4324/9781315659824-5>
9. Gathbonton, E. 2008. Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research* 12/2: pp. 161–182. <https://doi.org/10.1177/1362168807086286>
10. Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
11. Lőrincz, M. 2023. EFL student teachers' beliefs about language teaching approaches and instructional practices. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 20/2: pp. 167–192. <https://doi.org/10.56040/mlrc2024>
12. Lőrincz, M. 2025. Corpus-assisted analysis of discourses on EFL teaching approaches. *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 11/2: pp. 1–27. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.17700>
13. Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62/3: pp. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
14. Scheffler, P. 2013. Learners' perceptions of grammar-translation as consciousness-raising. *Language Awareness* 22/3: pp. 255–269. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.703673>
15. Tang, E. L. – Lee, J. C. – Chun, C. K. 2012. Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 37/5: pp. 90–107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n5.8>
16. Zeichner, K. M. 2017. *The struggle for the soul of teacher education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098074>

EFL student teachers' beliefs about contemporary language teaching approaches

György Lőrincz, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, BA student. lorincz.gyorgy.bl21an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-6725-5213.

Marianna Lőrincz, DSc, professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, full professor. lorinc.marianna@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-2206-7113.

Beliefs held by aspiring EFL teachers are foundational to their pedagogical practices, affecting their conceptualization, evaluation, and implementation of contemporary language teaching approaches. In the context of the reform movement “New Ukrainian School,” disclosing the nature of these beliefs is critical to implementing the stipulated innovations into classroom practices. Therefore, this study explored prospective language teachers' beliefs regarding contemporary and traditional language teaching.

A survey was conducted among 64 final-year undergraduate students enrolled in an English Language and Literature education program. The questionnaire assessed their beliefs across domains of language instruction, such as goals, classroom procedures, language use, and teacher/learner roles. Quantitative data analysis revealed a strong preference for principles underlying contemporary language teaching, particularly those emphasizing fluency, target language use, and cooperative learning. However, the respondents also expressed moderate support for aspects of traditional language

teaching, such as explicit grammar instruction, accuracy, repetition, and teacher-centeredness. Such duality suggests students' inclination for eclecticism and post-method pedagogy, where pre-service teachers selectively apply principles from both instructional paradigms to suit specific contexts. The findings point to the complexity of beliefs development during initial teacher education, underscoring the need for targeted methodological intervention to raise students' awareness of their tacit beliefs.

Keywords: *English as a foreign language, learning, teaching, approaches, methods, contemporary vs. traditional, teacher beliefs, EFL student teachers.*

Погляди майбутніх учителів іноземних мов на сучасні лінгводидактичні підходи

Леврінц Юрій. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. lorincz.gyorgy.bl21an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-6725-5213.

Леврінц Маріанна, доктор педагогічних наук, професор. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, професор. lorinc.marianna@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-2206-7113.

Стаття присвячена дослідженню поглядів майбутніх учителів англійської мови як іноземної щодо традиційних і сучасних підходів до викладання іноземних мов. З урахуванням пріоритетів освітньої політики України, визначених реформою «Нова українська школа», яка орієнтується на формування іншомовної комунікативної компетентності, актуалізується необхідність вивчення рівня готовності студентів до впровадження інноваційних змін у професійній діяльності. У зв'язку з цим метою дослідження є з'ясування ставлення здобувачів вищої освіти до доцільності застосування сучасних лінгводидактичних підходів і методів, а також виявлення їхніх професійних уподобань.

У дослідженні використано метод анкетування з подальшою статистичною обробкою даних. Вибірку становили шістдесят чотири здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які завершили виробничу педагогічну практику на четвертому курсі. Результати аналізу засвідчили переважну підтримку сучасних лінгводидактичних принципів, таких як орієнтація на формування іншомовної комунікативної компетентності, використання англійської мови як основного засобу комунікації під час занять, а також організація роботи у групах і парах. Водночас респонденти частково визнають доцільність використання традиційних підходів — зокрема, через акцент на граматичній точності, експліцитне навчання граматики та провідну роль викладача.

Отримані результати свідчать про прагнення студентів до еклектичного підходу у викладанні іноземних мов, що передбачає гнучке поєднання різних методик залежно від освітнього контексту та потреб здобувачів освіти.

Ключові слова: *англійська мова як іноземна, засвоєння мови, викладання іноземних мов, підхід, метод, сучасний, традиційний, майбутні учителі англійської мови, погляди вчителів.*

Az angol szakos tanárjelöltek nézetei a modern nyelvoktatási megközelítésekről

Lőrincz György. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, BA-hallgató. lorincz.gyorgy.bl21an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-6725-5213.

Lőrincz Marianna, a pedagógiai tudományok doktora, professzor. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, professzor. lorinc.marianna@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-2206-7113.

A leendő angol mint idegen nyelv tanárok véleményei és attitűdjei alapvetően meghatározzák pedagógiai gyakorlatukat, ezáltal befolyásolva a kortárs nyelvoktatási megközelítések értelmezését, értékelését és használatát. Az „Új ukrán iskola” oktatási reform kontextusában e vélekedések természetének feltárása kulcsfontosságú az előírt innovációk tantermi gyakorlatba való bevezetéséhez. Ennek megfelelően a kutatás a leendő nyelvtanárok kortárs és hagyományos nyelvoktatással kapcsolatos nézeteit vizsgálta.

A felmérést 64 végzős BA-hallgató körében végeztük el, akik angol nyelv és irodalom tanárképzésben vettek részt. A kérdőív a nyelvoktatás különböző területeire vonatkozó nézeteket mérte fel, mint például az oktatás céljai, a tanórai eljárások, a nyelvhasználat, valamint a tanár és a tanuló szerepkörei. A kvantitatív adatelemzés erős preferenciát mutatott a modern nyelvoktatás alapelvei iránt, különösen a folyékony nyelvhasználat, a célnyelv alkalmazása és az együttműködésen alapuló tanulás hangsúlyozása tekintetében. Ugyanakkor a válaszadók mérsékelt támogatást fejeztek ki a hagyományos nyelvoktatás egyes elemei iránt is, mint az explicit nyelvtanoktatás, a grammatikai pontosság, az ismétlés és a tanárközpontúság. Ez a kettősség a hallgatók eklektikus szemléletére és a posztmetódus pedagógia iránti nyitottságára utal, amelyben a tanárjelöltek mindkét oktatási paradigmából szelektíven alkalmaznak elveket az adott kontextushoz igazodva. Az eredmények rávilágítanak a tanárszakos hallgatók nézeteinek összetettségére a tanárképzés során, és hangsúlyozzák a célzott módszertani beavatkozások szükségességét a hallgatók rejtett attitűdjeinek tudatosítása érdekében.

Kulcsszavak: *angol mint idegen nyelv, tanulás, tanítás, megközelítések, módszerek, kortárs vs. hagyományos, tanári nézetek, tanárjelöltek.*

УДК 821.511.141.07(477.87)

DOI 10.58423/2786-6726/2026-1-67-92

Received: 12.09.2025

Accepted: 24.10.2025

Published: 30.01.2026

Gabriella Mádi, Imre Szakál

Silenced voices, faded memories, hidden multilingualism: revisiting Vilmos Kovács's "Holnap is élünk"

1. Introduction

The history of Hungarian literature in Transcarpathia after the World War II is marked by silence, censorship, and cautious renewal. While the territory's shifting borders repeatedly interrupted cultural continuity, literary expression remained an important means of preserving minority identity. One of the rare prose works to survive the strict ideological climate of the Soviet decades was Vilmos Kovács's novel *Holnap is élünk* [We will still live tomorrow] (1965), the first to address openly the fate of Hungarians in Transcarpathia during the Stalinist era. Although it was withdrawn from public library circulation, some interested parties were still able to access it, obtain it, and read it. The novel occupies a unique place as both documentary testimony and literary experiment, revealing the strategies available to minority authors who sought to negotiate the limits of permissible speech.

This article examines *Holnap is élünk* from the dual perspective of political history and multilingual literary practice. The analysis situates Kovács's work within the fragile institutional framework of Transcarpathian Hungarian culture, drawing attention to the publication struggles, editorial interventions, and censorship that shaped the novel's reception. At the same time, it focuses on the linguistic dimension: the representation of Russian, Ukrainian, and Hungarian contact zones, the silence of untranslated utterances, and the stylistic use of borrowings that reflect local speech. The central argument is that Kovács, while compelled to write "in Hungarian only", nevertheless encoded the multilingual environment of Soviet Transcarpathia, thereby documenting both the constraints and the resilience of minority expression.

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 67–92.

By combining textual analysis with historical contextualisation, the article contributes to three interconnected fields: the study of Hungarian minority literatures, the exploration of censorship and cultural politics under state socialism, and the analysis of multilingualism as a literary device. In doing so, it demonstrates that *Holnap is élünk* stands not merely as a regional curiosity, but as an important case study of how literature at the margins both reflected and contested the structures of power in the Soviet Union.

2. Historical background of the study

Transcarpathia has traditionally been a somewhat “left behind” region due to its peripheral position in all the different countries it ever belonged to. Locals supported themselves mainly by farming, and apart from the capital (Uzhhorod), all towns were rather rural. The local intelligentsia were mainly officials and clerks from the central parts of the Hungarian Kingdom, however, with the change of states even they, or at least most of them left the region (Szakál, 2020b, p. 310).

In 1938 the mostly Hungarian inhabited southern parts of Transcarpathia were reunited with Hungary, and the other parts were occupied by Hungary in 1939. It was only a brief period for the territory within the Hungarian Kingdom, which lasted until the 1944 Soviet occupation, and these six years did not favour the budding local cultural initiatives. World War II halted the Transcarpathian Hungarian intellectual advancement, all significant authors either died in the war or had left the region. In 1941, Hungarian poet, writer, and journalist Dezső Győry moved to Berehove, and lived there for eight years, however, during this time, he did not produce any significant literary works (Görömbei, 2001, p. 311).

The post-war Hungarian cultural initiatives are considered to be a long silence before the second beginning according to János Penckófer, Transcarpathian Hungarian literary historian. The shock of the terror following 1944, the demographic catastrophe suffered by the Hungarians of Transcarpathia, the emigration of part of the intelligentsia, the deportations, and the repressions, along with the lack of Hungarian cultural institutions, brought about nearly two decades of “silence”. As Penckófer puts it, the first truly significant literary institutions started to emerge in the second half of the 1960s. By this point, much had changed. The center of Hungarian cultural life gradually shifted to Uzhhorod, while the once vibrant, multi-centered Hungarian life — dominated by Berehove between the two world wars — receded (Szakál, 2020a, p. 42), and the first opportunities for renewal emerged among the Hungarian lecturers and students at Uzhhorod State University (particularly after the establishment of the Department of Hungarian Language and Literature in 1963) (Tóth, 2013, p. 64), as well as within the editorial staff of the Hungarian-

language newspaper *Kárpáti Igaz Szó* (Császár, 2021, pp. 600–602). The Hungarian literary and cultural life of the era was dominated by two leaders, Vilmos Kovács and László Balla, who represented two completely different stances. The former became the leader of Forrás Studio which was founded in 1967, gathering the editors of a formerly shut down student newspaper (András S. Benedek, Gyula Balla, Mária Punykó, László Györke). Sándor Fodó professor was also an influencing figure in organizing a recital choir that helped to nurture the Hungarian culture minority. Opposing their activities and views, the other group of contemporary intellectuals gathered around the latter leader, who was also editor-in-chief at the local newspaper *Kárpáti Igaz Szó*. Their studio, named after famous Hungarian poet Attila József, is considered to be a less professional organization than Forrás Studio, as their work was regarded as levelless, overly agitative, and boring (Penckófer, 2019, pp. 65–67). The texts of László Balla's series Soviet Hungarians also reveal that the emerging tensions from the 1960s had historical dimensions as well. In his search for literary continuity, Balla highlights an essential difference. He was convinced that the roots of Hungarian culture in Transcarpathia and in the Soviet Union should not be sought in the predecessors of the region who had created in Hungarian, but rather in those who, already in the interwar period and during World War II, wrote within the framework of communist ideology and were active in the Soviet Union. (Tóth, 2013, p. 68; vö. Balla, 1973). The Soviet regime saw the Hungarian nationalist movement first in the activities of the choir, and later in Forrás Studio as well, and they liquidated both, the members had to endure various forms of repression (Tóth, 2013, p. 66), which led to more pronounced expressions of their opinion

The Attila József Literary Studio was renewed in 1981, with a dynamic new generation of authors and some outstanding figures who influenced them, they became known and recognized throughout Transcarpathia. *Kárpáti Igaz Szó* gained some independence in 1965, and the author of the Literary Studio had the opportunity to publish in it. The literary section of the newspaper could be cut out from each issue, then glued together into a "literary journal". This way, Transcarpathian Hungarian contemporary authors reached a rather wide range of readers, and the authors became known and popular. By 1988 the studio was transformed into a creative community, however, as it soon started to protect the political interests of the local community above its literary activity, it was obvious that these tasks needed more than one organization. For the protection of the interests of the local Hungarian minority, the Transcarpathian Hungarian Cultural Association was founded, while several literary organizations appeared to continue the cultivation of Hungarian culture and literature. Among them is remarkable the first Transcarpathian Hungarian, independent literary journal, *Hatodik Síp* [Sixth Whistle] founded in 1989, and edited by Károly Balla D.

(Penckófer, 2019, pp. 67–70). The chosen title reflects on the sentiment of Hungarian poet, and writer Gyula Illyés as he refers to Hungarian literature as a five-pronged whistle, meaning that the literatures of the Hungarian minority are an integral part of Hungarian literature.

It is easy to see the end of the Soviet regime as an economic, historical, political, and sociological change, however, it is not therefore evident to consider it to be a literary turning point in Hungarian literature, as the development of literature does not necessarily follow political changes. But, in the case of Transcarpathia, the changes in politics and literature somehow coincide, as the regime change went hand-in-hand with the expansion of literary institutions, for instance. Furthermore, the works were not censored anymore and were not affected by social ideology. From the Soviet era, only one novel seemed to stand the test of time, Vilmos Kovács's *Holnap is élünk*, therefore it is easy to see why the Transcarpathian Hungarian literature was considered to be poetry-oriented by experts of literary history (Csordás, 2020, pp. 20–22).

3. The novel *Holnap is élünk*

The novel is the first to tackle the fate of Transcarpathian Hungarians during the Stalin era, and it is also the only piece of Hungarian prose published in Transcarpathia during the Soviet regime to stand the test of time. There is another trilogy by Zoltán Mihály Nagy that is placed in the same Transcarpathian setting during around the same time, but for several reasons, it was not considered for analysis in the present thesis. First, the author was born in 1949 which makes his account of the second half of the 1940s at least second-hand. Second, the first book of the trilogy was published in 1991, not long before the dissolution of the USSR, which puts a considerable time gap between the time of publication and the time of the story itself. This time gap is only a couple of years in the case of Vilmos Kovács's novel, as it was written in 1963 while the story of it is placed in 1958–1959.

Based on István Tóth's 1995 account on the details of the publication of Vilmos Kovács's novel, it was written in brief two months in 1963 while it took another two years for it to be published. The 1960s were a time for concessions and even cautious reforms alternating with times of hectic severity in the politics of the Soviet regime, and of course, it dominated cultural politics as well (Tóth, 1995, p. 93). The first manuscript was submitted for publication in the middle of 1963, and the first review supporting its publication came as soon as by the end of December in the same year. Following this, the publication process started, and the manuscript was edited. On August 20, 1964, László Balla, an influential contemporary Hungarian poet and writer wrote a rather negative editorial

decree criticising the author for advertising abstract art and urges a “showdown” with the managers of art in the party. Vilmos Kovács reacted to the accusations with well-founded arguments that the rejection was based on rather subjective reasons, following which Balla admitted some of his mistakes. But the manuscript was handed out again for reviewing to both Miklós Rotman who was a history professor of the Uzhhorod State University, and a committed member of the communist movement since the thirties, and the regional communist party committee where it spent another few weeks, only to be handed out for evaluation to other reviewers afterwards. Finally, in the spring of 1965, it was published in 2500 copies (Tóth, 1995, p. 96). Soon after its publication the novel was withdrawn from circulation in bookstores. Years later, the novel was removed from the Transcarpathian, and then from Hungarian public libraries as well on the instructions of the Soviet party leadership (URL1).

Following its 1965 publication, the novel was republished two more times, in 1990, and 2007, and all three versions are a bit different. Following some advice from different reviewers Kovács made some alterations in the novel, which he characterized as “minor, and irrelevant”. However, the editor of the 1990 version of the novel described some of the changes in more detail:

“He left out many paragraphs from his main character’s philosophizing inner monologues about art and life, but he also trimmed the dialogues. He left out many adjectives and word repetitions he considered unnecessary. In some cases, he made characterizations and descriptions, which – presumably due to the publisher’s instructions – appeared truncated and euphemistic in the 1965 edition, again concrete and critical. In some places, he approximated the vocabulary of his heroes and descriptions to the standard variety spoken in Hungary” (Csordás, 2014, p. 15).

While Barzsó Tibor, the editor of both the 1965 and 2007 versions of the novel emphasised that the author only partially restored some parts of the novel he was forced to erase from the first version. Some of these included comments on Transcarpathian Hungarian schools, on the forced application of Moscow time, or the details about the ban of the noon chime (Church bells have rung for Hungary ever since 1456, commemorating the heroism of Hungarian soldiers in the siege of Nándorfehérvár). Although ideally all three versions of the book should be considered when analysing the language of the novel, the limited extent of the current thesis does not give an opportunity to study all of them. After careful consideration, the first, 1965 version was chosen for analysis for several reasons. First, apart from the manuscript, this is the closest version in time to the timeframe of the story. Second, the alterations that were made in the text later were either influenced by political or aesthetic reasons, thus they might

have a lesser impact on the display of multilingualism and the multicultural environment depicted in the novel.

The story of the novel unfolds around the main character, Gábor Somogyi Hungarian painter living in the Transcarpathia of Soviet Ukraine. All expert opinions agree on the fact that the book is a documentary novel (Penckófer, 2019, p. 102). One of his great traumas comes from the fact that despite being a communist, his father was detained and never seen again. This resonates with his biography, and proves the autobiographical character of his novel, as Vilmos Kovács came from a rather poor family, his father was a communist, and the family had to suffer persecution after the brief annexation of Transcarpathia to Hungary in 1938–1939. Kovács regarded the Soviet power established in his native land with considerable trust, even though his father, who had previously been proscribed due to his left-wing convictions, was also persecuted by the Soviet authorities, declared an “enemy of the people” and became the victim of a forced labour camp. The author, especially in his first books of poems, still declared himself a supporter of the Soviet system, many of his poems bear witness to this. For many years, he too expected the modernization efforts of the Soviet system to uplift the poor, and renew society and civilization (Pomogáts, 2007, p. 26). Here it is worth pausing for a moment, since the novel touches upon a distinctive feature of the history of Transcarpathia and its Hungarian community. In today’s historical memory, the history of the communist movement in the interwar period appears only faintly. Although the far-left movements could operate under very different conditions within the First Czechoslovak Republic and later within the Kingdom of Hungary, which regained the territory in 1938–1939, communist ideas strengthened among Hungarians in Transcarpathia after 1919 and attracted a significant following.

The most evident indicators of this were, of course, the election results. It is telling that in the five elections held between 1924 and 1935 – four parliamentary and one provincial – in Berehove, considered symbolically the Hungarian center, and in Berehove County, later the Berehove District, the communists received more votes than the Hungarian parties on three occasions. The Hungarian parties were especially popular among rural Hungarians, yet even so, communist candidates often outperformed them (Fedinec, 2022, pp. 108–112).

The mobilization of Hungarians in Transcarpathia was fostered, on the one hand, by émigrés who had participated in the Hungarian Soviet Republic and then arrived in Czechoslovakia, and on the other hand by former soldiers returning from Russian captivity in the early 1920s. Among young people who grew up politically socialized within the First Republic, communism became particularly attractive. The successes of the movement are clearly reflected in the efforts of the restored Hungarian authorities after 1938 to eradicate it, especially

in the 1940 Košice trial against 394 individuals — mostly of Carpathian Ruthenian origin and largely Hungarian communists. The documents of this trial, preserved in the Berehove Archives, vividly illustrate that communist organizing had penetrated Hungarian society in the regained territories far beyond the number of defendants (Szakál, 2023, pp. 91–98). The restored Hungarian authorities persecuted the communist movement. Some Hungarians sympathetic to the ideology went underground, while others went into exile in the West or in the Soviet Union. The latter became the most organized and, from 1944 onwards, supported both the advance of the Red Army into Transcarpathia and the consolidation of the Soviet system in the region. Many representatives of the emerging Soviet administration and party apparatus were Hungarian members of the interwar communist movement in Transcarpathia (Rotman, 1982). During the Hungarian years, among the left-leaning Hungarians of Transcarpathia who had been forced into illegality, there were likely some who regarded the Red Army as liberators and imagined the Soviet Union as a kind of model state. One can imagine the rupture it must have caused them when, after 1944, they were subjected to reprisals on the basis of nationality, disregarding class and party affiliation, and were deported to prisoner-of-war camps. As Erzsébet Molnár D., a distinguished researcher of the deportations in Transcarpathia, writes in her PhD dissertation, between December 1944 and December 1945 countless petitions surfaced from various localities addressed to the relevant district committees, seeking the release of deported men — left-leaning, communist-minded internees held in prisoner-of-war camps (Molnár D., 2015).

The other trauma of the main character was his own unjust conviction in 1949, then, although later he was set free and rehabilitated. He is depicted as he is trying to figure out his life with his inner monologues always contemplating professional and intellectual issues. One problem about his character that was pointed out by some contemporary critics was the fact that he was separated from his wife and later fell in love with another woman. This was against the morals the Soviet regime was trying to publicize in contemporary literature, the main character was stigmatized as weak and unrelatable. But in fact, all he is trying to achieve is to be able to freely express his opinion on the era he lives in, on art or love. All the conflicts he faces in the novel come from this attitude. His nemesis is the local party secretary, Mazur, who is trying to destroy Somogyi for his ideology, but in the end Reiner, another party committee specialist, who is able to understand Somogyi's artistic ideas, saves him from the false accusations. Other characters in the story are mainly the friends and family of Gábor Somogyi, and his fellow artist and nemesis Zágony, whose character undoubtedly was based on Vilmos Kovács's contemporary and the most committed critic of the book, László Balla. The nationalities of the characters represent the actual

composition of contemporary Transcarpathia: Hungarians, Russians, Rusyns and Ukrainians all appear among them.

Several experts share the opinion that one of the strengths of this book is that the author aims to be “a chronicler of his time” (Penckófer, 2019, p. 105). After the territory was briefly given back to Hungary, the characters of the book face similar problems, as those seen in Mihály Tamás’s *Két part közt fut a víz*, upon arriving home from Budapest, the borders are already closed due to the Soviet occupation of the territory, and as they are travelling without any documents of identification the Soviet soldiers detain them.

Az államhatár már le van zárva, és Csapon letartóztatják őket. Gézától elkobozzák a rádiót, a bőröndöket. Igazolványt kémeek. Igazolványuk nincs. Két napig a romokat takarítják az állomáson, aztán mehet ki-ki amerre lát (Kovács, 1965, p. 29).	The state border is already closed, and they are being arrested in Csap. Géza’s radio and suitcases are confiscated. They ask for an ID. We don’t have any. They had to clean up the ruins at the station for two days, and then everyone could go wherever they wanted.
---	---

The other similarity with what is depicted in *Két part közt fut a víz* is that the political situation seemed to be temporary to the Transcarpathian Hungarians. They got used to the swift changes in regimes so much that they were sure, the Soviet occupation would not last. As the author writes about the youth of the main character, he also depicts the family of his future wife, Ildikó. Her family is introduced as follows:

Apja főszolgabíró volt, bátyja ludovikás tisztt. Mindketten Pesten vannak. Ildikóék pedig – ahogy anyja mondja – itt rekedtek és várják, hogy rendeződjön a helyzet, és visszamehessenek Pestre (Kovács, 1965, p. 31).	Her father was a high sheriff, her brother an officer of the Ludovica Academy. Both are in Pest now. And her mother and Ildikó – as her mother puts it – are stuck here and are waiting for the situation to settle so they can go back to Pest.
---	---

An interesting feature of the novel is that it already mentions the issue of assimilation of Hungarians. Although the phenomenon is not significant, which might be due to the fact that mastering the state language or assimilation does not guarantee good prospects or financial stability in a country with a not-very-prosperous economy, it is still present nowadays, as some Hungarian parents consider it more beneficial for their children to go to Ukrainian kindergartens and/or schools to learn the state language. Such children often find Ukrainian

spouses for themselves and their families slowly move away from their Hungarian roots. The same phenomenon appears in the novel in the following dialogue:

Reiner visszajött.

–Vesse le a kabátját – mondta –, és foglaljon helyet. Különb, magyarul is beszélhetünk. Magyar ajkú, ugye?

–Igen. Sőt a nemzetiségem is magyar.

–Miért mondja, hogy sőt?

Már ültek mind a ketten. Reiner az íróasztal mögött, ő az öblös fotelben.

–Miért mondom, hogy sőt? Tudja, Reiner elvtárs, manapság furcsán állunk az anyanyelv és a nemzetiség kérdésével. Van egy ismerősöm, a magyar lapnál dolgozik, fordító. Magyarul vallja magát, otthon a feleségével magyarul beszélnek, csúnyán törlik a különben nagyon szép orosz nyelvet, a gyerekek azonban már nem akarnak magyarul beszélni. Soha egyetlen Petőfi-verset vagy Móricz-elbeszélést még nem olvastak el (Kovács, 1965, p. 213).

Reiner came back.

–Take off your coat – he said – and take a seat. Besides, we can also speak in Hungarian. You are Hungarian-speaking, right?

–Yes. In fact, my nationality is also Hungarian.

–Why do you say that?

They were both already seated. Reiner behind the desk, he in the armchair.

–Why do I say so? You know, Comrade Reiner, nowadays we are in a strange position with the question of mother tongue and nationality. I have an acquaintance, he works for the Hungarian newspaper, and he is a translator. He claims to be Hungarian, he and his wife speak Hungarian at home, they butcher the otherwise very beautiful Russian language badly, but their children no longer want to speak Hungarian. They have never read a single Petőfi poem or Móricz story.

And later:

Na, csak folytassa, hol hagytuk abba?

–Az anyanyelv és a nemzetiség problémájánál.

–Igen, igen. Ez érdekes helyi jelenség. Persze, nem általános. Egyes papák és mamák abban a tévhitben ringatják magukat, hogy csemetéik nagyobb karriert csinálnak, ha nem magyar iskolába adják őket, hanem oroszba... (Kovács, 1965, p. 214).

Well, go on, where were we?

–Regarding the problem of mother tongue and nationality.

–Yes, yes. This is an interesting local phenomenon. Sure, it's not common. Some dads and moms are swayed by the misconception that their children will have a better career if they are not sent to a Hungarian school, but to a Russian one...

The above phenomenon is not unheard of in the real-life, local Hungarian community either. Transcarpathian research shows that among Hungarians who attended non-Hungarian schools, the proportion of those who do not pass the Hungarian language on to the next generation is much higher, and almost 40% of the respondents who went to Ukrainian school used the majority language at home as well instead of Hungarian. At the same time, 93.16 % of those who attended Hungarian language schools used only Hungarian while communicating with their parents (Molnár, 2010, p. 81; Csernicskó-Hires-László, 2019, p. 75).

Kovács needed to be particularly careful about what and how he included in the novel as he was hoping to see his work in publication despite the strict censorship of the era. However, he was the first author to write about the “Malenkij robot”, meaning ‘little work’, but in fact the forced labour of “undesirable” nationalities in the Soviet Union. November of 1944 marked the beginning of the most traumatic Soviet measure in the life of Transcarpathian Hungarian and German nationalities. Between 13 and 16 of November, all Hungarian and German males aged between 18 and 50 had to report for what was advertised as a little post-war reparation and restoration work. The nationality of the people was determined using a self-report method, those who claimed to be Rusyn, Ukrainian, or Slovak were let to go back home. After assembling the people, they were escorted by armed soldiers on foot to concentration camps in Svaliava (in Hungarian: Szolyva), and from there to various camps in the Soviet Union. Many did not survive even the first collective lager, the majority of them never came back home (Molnár D., 2021, pp. 507–508; 2022, pp. 22–24). The following can be read in the novel on the topic:

A legtöbb baj persze az asszonyokkal van, mert a férfinépet tizennyolctól ötvenötig elvitték munkára. Azt ígérték, hogy három nap múlva hazaengedik őket, de már eltelt öt hónap, és sehol senki. Sőt, egyeseknek halálhíre is jött. A falu olyan, mint a felbolygatott darázsfészek. A jehovisták járják a házakat és az utolsó ítélet szörnyűségeiről prédikálnak.

–Mit mondjak az asszonyoknak, fiam? – kérdezi az apja.

–Az igazságot – mondja Gábor, és érzi, hogy keserű a szája.

–De honnan tudjam, hogy mi az igazság? Három napra vitték el őket és tessék. Már

Of course, most of the problems are with the women, because the men were taken to work from eighteen to fifty-five. They promised to let them go home in three days, but five months have passed and no one is to be seen. In fact, news of the death of some people came. The village is like a disturbed hornet’s nest. Jehovah’s witnesses go door to door and preach about the horrors of the last judgment.

–What should I say to the women, son? – asks his father.

–The truth – Gábor says, and feels a bitter taste in his mouth.

–But how do I know what the truth is?

heten haltak meg. Kettő közülük kommunista volt. Nem értem, fiam. Gábor sem érti (Kovács, 1965, pp. 27–28).	They took them for three days and there you go. Seven have already died. Two of them were communists. I don't understand, son. Gábor doesn't understand either.
--	--

László Balla in his executive director's opinion on the novel questions if writing about the deportation of Hungarian men was truly essential in the story. Kovács tried to explain the necessity of writing about the topic in his response to Balla's opinion, arguing that it was not the fault of the Soviet leadership or it cannot be blamed on the nature of socialism, but rather the overreaction of the cult of personality (URL2).

4. Features of multilingualism in *Holnap is élünk*

The environment of the novel is indisputably multi-ethnic, multicultural, and multilingual, where Ukrainians, Russians and Hungarians with some other Nationalities live together. An example to this is the following example:

A lakó fiatalasszony. Férje nincs. Faluról került fel, a gyermekkórházban dolgozik, a konyhán. Az asszonyka helybeli ukrán, magyarul nem tud. Gáborral oroszul beszél, de az oroszot is töri, és mindig mosolyog. Az Ildikó anyja szerint folyton vigyorog Gáborra. Az asszonyka különben is mindig mosolyog. Mosolyog, ha a nagymama magyarul szól hozzá, és ő nem érti, mosolyog, amikor a Gáborék szobáját súrolja, mosolyog, ha a kislánya akadozva mondja nagymama után a magyar szót. Mosolyog, nem bánja. Az egyszerű emberek nem nacionalisták. A nacionalizmus főleg intellektuális lelki táplálék (Kovács, 1965, p. 94).	The resident is a young woman. She has no husband. She came from a village, works in the children's hospital, in the kitchen. The lady is a local Ukrainian; she doesn't speak Hungarian. She speaks Russian with Gábor, but she butchers Russian too and is always smiling. According to Ildikó's mother, she keeps grinning at Gábor. Anyway, the lady is always smiling. She smiles when her grandmother speaks to her in Hungarian and she doesn't understand, she smiles when she scrubs the room of Gábor's family, she smiles when her little daughter repeats the Hungarian word after her grandmother stuttering. She smiles, she doesn't mind. Ordinary people are not nationalists. Nationalism is mainly intellectual spiritual food.
---	--

And also:

Markovits bácsi régebben ruszinnak vallotta magát, most pedig ukránnak, de lelke az összeomlott Monarchia talajában eresztett gyökeret, és onnan szippantotta magába a magyar kultúra nedveit. Tökéletesen beszél ukránul, az orosz viszont töri. És tanulni már nem tud, csak tanítani. Festészetet (Kovács, 1965, pp. 95–96).

Uncle Markovits used to claim to be a Rusyn, and now he is a Ukrainian, but his soul took root in the soil of the collapsed Monarchy, and absorbed the juices of Hungarian culture from there. He speaks Ukrainian perfectly, but his Russian is broken. And he can no longer learn, only teach. Painting.

This is not the only case where the author points out that some Ukrainians could not master Russian perfectly. On page 225 we can read about a letter that Gábor received from a Ukrainian friend:

Hív, hogy menjek el. Megürült az egyik szobája, az édesanyja elköltözött a lányához. Gyere, azt mondja, nézd meg, honnan indultak el az őseid abba a beteg Európába... Viktor kijevi, tudod, „h”-nak ejti az orosz „g”-t, ukránosan, és engem is úgy hívott mindig, hogy Hobi (Kovács, 1965, p. 225).

He invited me to go there. One of his rooms got empty, his mother moved in with her daughter. Come, he says, see where your ancestors left for that sick Europe... Viktor is from Kyiv, you know, pronounces the Russian “g” as “h” like Ukrainians do, and he always called me Hobi.

Ukrainian and Russian geographical names, brands, Slavic names of different characters all appear in abundance throughout the novel. Some examples include the following: *Kolomeja* [Kolomyia], *Zsitomir* [Zhytomyr], *Sztarij Szambor* [Stryi Sambir] for geographical names; *Verhovina*, *Kazbek*, and *Mahorka* are all cigarette brands; *rubel* [rouble] and *kopek* [kopeck] are Russian money, *Sputnik* is a Russian satellite. Names which are surely Slavic, either because of how they sound, or since they are used together with the paternal names include the following examples: *Sztyepan Sztyepanovics*, *Tolik*, *Vaszilij Iljics*, *Belov*, *Litvinov*, *Milja*, *Vaszilij Ivanics*, *Zsora*, *Belkin*, *Vanya*, among others.

Although the story of the novel clearly takes place in a multilingual setting, the writer delivers all of it only in Hungarian. His reasons for doing this are unknown but we can assume that he was counting on some monolingual Hungarian readers as well, and this is why all the text appears only in Hungarian, even if it is clearly said or written in Russian. Some examples from the book are the following:

Kihúzta a zsebéből a papírost, amit az orvostól kapott, és még egyszer elolvasta a cirill betűs szavakat: szív működése normális (Kovács, 1965, p. 4).

He took the piece of paper he had received from the doctor out of his pocket and read the Cyrillic words once more: his cardiac function is normal.

It is obvious from the context that the words “his cardiac function is normal” were written in Cyrillic, but the author chose to use Hungarian instead of actual Cyrillic. Similarly, in the following scene the main character visits a doctor, and it is less obvious from the context than in the previous example, but we can read the following:

Az ajtón kis tábla: „M. Popovics, belgyógyász, rendel...” Mi az? Hát ma nem Szekeres van szolgálatban? Na, ezt jól kifogta. Most mit tegyen? (Kovács, 1965, p. 51).

A small sign on the door: “M. Popovics, internist is consulting...” What is it? Isn’t Szekeres consulting today? Well, just your luck. What to do now?

It is safe to assume that any sign in a Soviet hospital would be in Russian, just as the results of the medical examination in the previous example. Also, we can see, that the main character, Gábor is disappointed by the fact that he was going to see a new doctor, not the one he already knew. While this can be simply because he is not as comfortable with a stranger, but it is also possible that based on the surname, he assumed that the doctor would not be Hungarian. While the surname Szekeres is clearly a Hungarian one Popovics has a Slavic origin, and it is possible that the main character was uncomfortable speaking about his health issues in a language he could not express himself perfectly, a phenomenon well-documented in sociological and sociolinguistic research in Transcarpathia (Márku, 2003, p. 103; Ferenc-Séra, 2013, p. 101). And, this brings us to the question of the attitude of minority speakers to the state language.

This issue is tackled in the novel through the attitude of Gábor Somogyi, the main character, as the whole story is told from his perspective. Gábor clearly struggles with Russian at the beginning of the novel as it can be seen in the following example:

Azért jöttünk, hogy valami kérvényt írassunk veled. Itt van a cím. Sztarij Szambor, vagy hogy hívják. Még kimondani is nehéz. Apádnak is szoltunk már, de ő azt mondja, hogy nem kell kérvény, majd bemegy, oszt

We came so you write us some official request. Here is the address. Staryi Sambir, or whatever its name is. It’s difficult even to pronounce. We have already told your father, but he says that there is no need for an official request,

megtudja, hogy mi van velük, de csak ígéreti. Meg aztán te iskolán vagy, oroszul is tudsz. Gábor nem tud oroszul. Honnan tudna? Iskolába se jár, mert a magyar iskolákat bezárták. De mert tanulni akar, most nyelvtanfolyamon van. Bickó tanítja őket, a görög pap. Csak Gábornak sehogy sem megy a tanulás.

–Abszolút bükkfanyelvű vagy, fiam – mondja neki a paptanár.

–Igaz lenne? – kérdezi magától, és ott-hagyja a tanfolyamot (Kovács, 1965, p. 28).

then he will go in and find out what is going on with them, but he only promises. And you're at school, you know Russian. Gábor does not speak Russian. How could he? He doesn't even go to school because the Hungarian schools were closed. But because he wants to learn, he is now on a language course. They are taught by Bickó, the Greek priest. Only Gábor can't study well.

–You are absolutely hopeless, my son – the priest tells him.

–Would that be true? – he asks himself and leaves the course.

However, he does not give up learning Russian completely, later we can read:

Este pokrócot, gyertyát visz az üres szobába és tanul. Oroszul. Naponta harminc-negyven szót magol be. Közben orosz újságot olvas (Kovács, 1965, p. 30).

In the evening, he brings a blanket and a candle to the empty room and studies. Russian. He inculcates thirty to forty words a day. At the same time, he reads Russian newspapers.

Changes of state were always accompanied by a change in the official language. During the Czech era, the same person heard and experienced that in order to get by, one had to learn the Czech language, then between 1938 and 1944 Hungarian became the dominant language again, then after 1945 it was Russian, and even though Transcarpathia belonged to Ukraine within the Soviet Union, even the Ukrainians had to deal with learning the Russian language (Csernicskó-Ferenc, 2014). The issue of language skills was a prominent topic throughout the Soviet era; the central government implemented a series of measures that were hoped to increase the Russian language skills of the population. One of these measures was the so-called internationalist schools. In the institutions that taught several languages in parallel, the prestige language was not Hungarian, and the necessary conditions for nurturing the Hungarian language and culture were not provided. As a result, the Hungarian language was increasingly pushed into the background and placed in a subordinate position. In those institutions where education was conducted in three languages at the same time, it was placed in a twofold subordinate position (Orosz, 2005, pp. 100–102; 2022, pp. 144–148).

Despite his efforts Gábor is depicted as a person who never managed to fully acquire the state language, as it is shown in the following situation:

Tóninak egyáltalán nem volt igaza, hogy Kantos Pityu dadogni fog. Folyékonyan beszélt és hévvel. Felszólalásában sűrűn durrogtak a szuperlatívuszok, akárcsak a lövöldékben az eltalált állatfigurák, amelyeket biztoskezü kiszolgált bakák vettek puskavégre. Gábor megpróbálta megtalálni az összefüggést a sokemeletesre épített orosz mondatok között, de hiába. Az egész beszámoló olyannak tűnt neki, mint egy felbontott boríték, amelyből kiszedték a levelet, és csak a címzés maradt rajta (Kovács, 1965, p. 79).

Tóni was absolutely not right that Pityu Kantos would stutter. He spoke fluently and with passion. The superlatives fell frequently [were thick] in his speech, just like the animal figures in the target shot, which were hit at by veteran bucks with steady hands. Gábor tried to find the connection between the Russian sentences built on high-rises, but in vain. The whole report seemed to him like an opened envelope from which the letter had been taken out, leaving only the address on it.

At the same time, we can also see that there are minority characters who are fluent in Russian in the novel, as the name *Pityu Kantos* clearly belongs to a Hungarian person and, based on the above example, he uses Russian with great confidence and fluency.

The main character, Gábor is a painter who often attends trade union meetings that all take place in Russian, yet every speech or conversation from these meetings is only delivered in Hungarian. We can read the following on page 81:

–Tehát, elvtársak – kezdte a mondókáját. Ha oroszul szólalt fel, mindig a tehát szóval nyitott, és beszéd közben is sűrűn használta. – Meghallgattuk elnökünk beszámolóját. A beszámoló kimerítő volt és igen részletes. Teljes képet nyerhettünk egy újabb országos méretű kulturális rendezvényről. Tehát teljes képet nyerhettünk róla. Látszik, hogy Kantos elvtárs igen gondosan szemügyre vette a kiállítás gazdag anyagát és sok mindent feljegyzett róla. Remélem, hogy amit hallottunk tőle, segítségünkre lesz a mi szerény kis

–So, comrades – he began his speech. When he spoke in Russian, he always opened with the word so, and used it frequently during his speech. – We listened to our president's report. The report was exhaustive and very detailed. We were able to get a complete picture of another nationwide cultural event. So, we were able to get a complete picture of it. It can be seen that Comrade Kantos took a very careful look at the rich material of the exhibition and wrote down many things about it. I hope that what we heard

gárdánk munkájában, és útmutatásul szolgál nekünk a továbbiakban. Mint igen sajnálatos hiányosságot említem meg, hogy ezúttal egyikünk sem szerepelhetett ezen az országos rendezvényen, de remélem, hogy a jövőben... (Kovács, 1965, p. 81).

from him will help us in the work of our humble little troop and will serve as a guide for us going forward. As a very regrettable shortcoming, I mention that none of us could participate in this national event this time, but I hope that in the future...

Similarly, when Gábor is hospitalized, everybody around him, his doctor, nurse, and roommate are Russians, yet every dialogue is written in monolingual Hungarian. On page 109, we can read the following:

Ilyenkor Milja nézte a fényes tej üveg-burát, vagy a novemberi csillagokat, és sohasem szólt közbe. Csak egyetlen-egyszer jegyezte meg tréfásan:

–Maga egészen más bolond, mint a többi. Milja ritkán tréfálkozott, és a betegek-re is gyakran rászólt. Talán ezért volt, hogy tartottak tőle és nemigen kedvelték. Vaszilij Ivanics, a Gábor szobatársa, valósággal félt tőle.

–Nem bírom ezt a nőt, hiába – mondta, mikor Milja már kiment a szobájukból.

–Ha meglátom, mindig rosszul vagyok. Maga nem figyelte meg, Somogyi? Olyan a keze, mint valami hentesnek. Nem lesz ebből orvos soha, hiába iratkozott be az esti tagozatra (Kovács, 1965, p. 109).

At such times, Milja looked at the shiny milk glass lamp shade or the November stars and never said anything. Only once did she jokingly remark:

–You are a completely different kind of fool than the others.

Milja rarely joked, and she often rebuked the patients as well. Maybe that was why they feared her and didn't like her very much. Vasilij Ivanich, Gábor's roommate, was truly afraid of her.

–I can't stand this woman, I can't help it – he said when Milja had already left their room.

–I always feel sick when I see her. Didn't you notice, Somogyi? Her hands are like a butcher's. She will never become a doctor, even though she enrolled in the evening course.

There are a vast number of similar examples throughout the novel, where conversation that clearly happened in Russian in real life got delivered in Hungarian to the readers. The only utterance in the book actually in Russian is in the following example:

Negyvenötben, amikor ott járt, már nem húztak semmit, de ötszáz pengőért orosz-magyar fonetikus kéziszótárt

In forty-five, when he was there, they no longer played anything, but for five hundred pengős you could get a

lehetett kapni, beszédgyakorlatokkal. Russian-Hungarian phonetic hand
 Ilyenekkel, hogy: Tovarish, ja antifasiszt... dictionary with speech exercises.
 (Kovács, 1965, p. 226). With such as: Tovarish, ja antifasiszt...
 [Comrade, I am an anti-fascist].

As it is indicated in the text itself, the last sentence is a phonetic transcription of the Russian utterance “Товарищ, я антифашист...”, or “Comrade, I am an anti-fascist...”.

Language contact can also be traced in the novel in the form of lexical borrowings. It can be said that these words are mostly known by the Transcarpathian Hungarian community, they occur frequently in the spoken language but are not used in other regions, so they do not, or only rarely occur in the local written language or fiction (Csernicskó, 2004, p. 116). In the latter, they mostly serve as a stylistic device, and in the case of the examined novel, they were used in order to imitate the local spoken variety of Hungarian. Some lexical borrowings in the novel include *gramota* (certificate of commendation for academic progress in the Soviet school of the time), *milicista* (policeman), *diktör* (radio announcer), and *kopera* (the distorted Russian word for a cooperative store). These are not explained in any way in the first, 1965 publication of the novel, but the 2007 version explains the meaning of some in the editorial endnotes.

In conclusion, it can be clear from the text of Vilmos Kovács's *Holnap is élünk* that the story is placed in a multi-national, multilingual setting, as several references are made that some dialogues or written utterances occur in Russian. However, the author chose to rely on references only, and never actually used any Russian in the novel. Another proof of the multi-ethnic and multilingual environment are some geographical names, personal names, and brands that appear in Slavic, mainly Russian. The author also aimed to convey the spoken variety of Transcarpathian Hungarian, utilizing either a dialectal language variant or some Slavic lexical borrowings in his characters' utterances. In the examined novel they are only used as stylistic devices. Apart from the features of multilingualism, the author tried to capture the people's attitude towards the political situation that changed yet again. Similarly to the novella from between the two world wars, people seemed to think, that the Soviet rule would not last long, the borders would not remain the same for long, and everything they need to face is only temporary. However, Vilmos Kovács needed to be particularly careful about what and how he wrote, as the strong censorship of the era was reluctant to let the novel be published in the first place, and they banned the book soon after publication.

5. Conclusions

Vilmos Kovács's *Holnap is élünk* illustrates how literature written under conditions of censorship and ideological control could still serve as a form of historical testimony and cultural self-preservation, and the bearer of faded historical memory. By embedding autobiographical experiences of persecution, the trauma of the “Malenkij robot”, and the fragile position of Transcarpathian Hungarians, and the disappointment of some of the adherents of communist ideology in the Soviet state within a documentary-style narrative, Kovács created a text that outlived the regime that once sought to suppress it. The very fact that the novel was published, banned, and then republished in altered forms testifies to the complex negotiation between individual creativity and the shifting boundaries of permissible discourse in the Soviet Union.

At the same time, the novel reveals the paradox of multilingualism in minority literature. While the setting of *Holnap is élünk* is unmistakably multi-ethnic and multilingual, the text itself refrains from presenting authentic Russian or Ukrainian speech. Instead, multilingualism is mediated through Hungarian, conveyed indirectly through references, borrowings, or stylized allusions. This strategy both widened accessibility for Hungarian readers and served as a subtle reminder of the pressures minority authors faced: the impossibility of fully rendering their linguistic environment without drawing the attention of censors.

More broadly, *Holnap is élünk* highlights the resilience of Hungarian literary culture in Transcarpathia. Despite institutional fragility, and political repression, Kovács's novel became a landmark that preserved memory, documented local realities, and offered a voice to a community at the margins. Its case underscores the importance of minority literatures not only as cultural expression but also as historical sources, revealing lived experiences often absent from official narratives.

In conclusion, *Holnap is élünk* is more than a regional curiosity: it is a crucial text for understanding how minority identity, censorship, and multilingualism intersected in Soviet Central Europe. Its survival and continued relevance remind us that the peripheries of literature can illuminate the core dynamics of power, language, and memory in the twentieth century.

Література

1. Balla László 1973. Szovjet magyarok. Új kategória. *Kárpáti Igaz Szó*, 1975. november 23.
2. Császár István 2021. A helyi magyar szellemi mozgástér újraértelmezése és annak következményei. In: Brenzovics László et al. szerk. *Kárpátalja története. Örökség és kihívások*. Beregszász–Ungvár: II. RF KMF – RIK-U. 600–612. o.
3. Csernicskó István 2004. Különböző, mégis azonos. Néhány adat a magyarországi, kárpátaljai és más kisebbségi magyar nyelvváltozatok közötti hasonlóságokról és

- különbségekről. In: Beregszászi Anikó – Csernicskó István szerk. *...itt mennyit ér a szó?* Ungvár: PoliPrint. 118–126. o.
4. Csernicskó, István – Ferenc, Viktória 2014. Hegemonic regional minority and language policy in Subcarpathia: a historical overview and the present-day situation. *Nationalities Papers* 42/3: pp. 399–425. <https://doi.org/10.1080/00905992.2013.867933>
 5. Csernicskó István – Hires-László Kornélia 2019. Nyelvhasználat Kárpátalján a Tandem 2016 adatai alapján. In: Csernicskó István – Márku Anita szerk. *A Nyelvészet Műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiából V.* Ungvár: Autdor-Shark. 65–79. o.
 6. Csordás László 2014. A megközelítés nehézségei: Kovács Vilmos *Holnap is élünk* című regényének létmódja (szövegváltozatok és befogadástörténeti dilemmák). In: Csordás László szerk. *A szétszóródás árnyékában.* Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó. 7–43. o.
 7. Csordás László 2020. *Bezárkózás vagy határátlépés?* Budapest: Napkút Kiadó.
 8. Fedinec Csilla 2022. Kárpátaljai magyar képviselők és szenátorok az első Csehszlovák Köztársaság parlamentjében. In: Bárdi Nándor – Gyurcsík Iván szerk. *Nemzetiségi parlamenti képviselet. Nemzetiségi képviselet Magyarországon és az utódállamok parlamenti jeiben (1868–1918/1920–1990).* Budapest: Országház Könyvkiadó. 107–134. o.
 9. Ferenc Viktória – Séra Magdolna 2013. Kárpátalja – Ukrajna. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Pillók Péter szerk. *Mozaik 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében.* Szeged–Budapest: Belvedere Meridionale – Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet. 85–138. o.
 10. Görömbei András 2001. *Kisebbségi magyar irodalmak 1945–2000.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
 11. Kovács Vilmos 1965. *Holnap is élünk.* Ungvár: Kárpáti Kiadó.
 12. Márku Anita 2003. A magyar nyelv Beregszász szolgáltató egységeiben, boltjaiban, éttermeiben és a piacon, valamint az orvosi rendelőben. In: Csernicskó István szerk. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 100–104. o.
 13. Molnár Anita 2010. A független változók kapcsolata a nyelvválasztással. In: Csernicskó István szerk. *Nyelvek, emberek, helyzetek: a magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben.* Ungvár: PoliPrint Kft. 72–85. o.
 14. Molnár D. Erzsébet 2015. *Kárpátaljai magyarok a Szovjetunió hadifogoly- és munkatáboraiiban. Doktori disszertáció.* Debreceni Egyetem: Bölcsészettudományi Kar, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola. <https://dea.lib.unideb.hu/items/66c29e50-7bbf-4c37-ace6-8dc48815995c>
 15. Molnár D. Erzsébet 2021. A későszotalinizmus korszaka (1944–1953): a vidék szovjetizálása/szovjetesítése. In: Brenzovics László et. al. szerk. *Kárpátalja története. Örökség és kihívások.* Beregszász–Ungvár: II. RFKMF – RIK-U. 501–512. o.
 16. Molnár D., Erzsébet 2022. Violations of rights committed by the communist regime in Transcarpathia (1944–1953). In: Bocskor, Andrea – Csernicskó, István – Molnár D., Erzsébet eds. *Struggle for Survival. The Transcarpathian Hungarians (1944–2022).* Budapest: Méry Ratio Publishing. pp. 15–45.

17. Orosz Ildikó 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. Ungvár: PoliPrint.
18. Orosz, Ildikó 2022. About Hungarian-language education in Transcarpathia (1946–2022). In: Bocskor, Andrea – Csernicskó, István – Molnár D., Erzsébet eds. *Struggle for Survival. The Transcarpathian Hungarians (1944–2022)*. Budapest: Méry Ratio Publishing. pp. 143–177.
19. Penckófer János 2019. *Az üvegharang*. Budapest: Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.
20. Pomogáts Béla 2007. Kovács Vilmos testamentuma. *Együtt* 6/4: 25–29. o.
21. Rotman Miklós 1982. *Kik érted haltak... Forradalmár elődeink arcképcsarnoka*. Ungvár: Kárpáti Kiadó.
22. Szakál Imre 2020a. Gondolatok Beregszász elmúlt másfél száz évéről. *Szépirodalmi Figyelő* 19/1: 31–43. o.
23. Szakál Imre 2020b. Hajótöröttek. A kárpátaljai magyar tisztviselők helyzete 1918 után. In: Papp Klára – Bárány Attila – Kerepeszki Róbert – Pallai László szerk. *Kultúra, művelődés, agrárium. Tanulmányok ifj. Barta János 80. születésnapjára. Speculum Historiae Debreceniense* 29. Debrecen: Debreceni Egyetem Történelmi Intézete. 309–320. o.
24. Szakál Imre 2023. Magyarok a csehszlovák Kárpátalján. In: Kovács Kiss Gyöngy szerk. *A magyar kisebbségek 100 éve: a Magyar Tudományos Akadémia II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának 2022. szeptember 22–23-ai konferenciáján elhangzott előadások szerkesztett változata*. Kolozsvár: Komp-Press. 91–97. o.
25. Tóth István 1995. Kovács Vilmos *Holnap is élünk* című regénye megjelenésének körülményeiről. *Hitel* 8/4: 92–100. o.
26. Tóth István 2013. Kisebbségi közélet és politizálás Kárpátalján 1944 után. In: Tóth István szerk. *A peremvidék világbirodalma*. Budapest: Pro Minoritate Alapítvány.
27. URL1: Kovács Vilmos 2002. Kovács Vilmos levele a kiadóhoz regényéről. *Kortárs* 46/2–3. <https://epa.oszk.hu/00300/00381/00055/kovacs.htm> (Letöltés dátuma: 2025.08.19.)
28. URL2: Kovács Vilmosné szül. Teke Éva 2002. Így éltünk Kárpátalján. *Kortárs* 46/2–3. <https://epa.oszk.hu/00300/00381/00055/kovacs.htm> (Letöltés dátuma: 2025.08.19.)

References

1. Balla, László 1973. Szovjet magyarok. Új kategória [Soviet Hungarians. A new category]. *Kárpáti Igaz Szó*, 1975. november 23. (In Hungarian)
2. Császár, István 2021. A helyi magyar szellemi mozgástér újraértelmezése és annak következményei [The reinterpretation of the local Hungarian intellectual sphere and its consequences]. In: Brenzovics, László et al. eds. *Kárpátalja története. Örökség és kihívások*. Beregszász–Ungvár: II. RF KMF – RIK-U. 600–612. o. (In Hungarian)
3. Csernicskó, István 2004. Különböző, mégis azonos. Néhány adat a magyarországi, kárpátaljai és más kisebbségi magyar nyelvvaltozatok közötti hasonlóságokról és különbségekről [Different yet the same. Some data on the similarities and differences between Hungarian language varieties in Hungary, Transcarpathia, and other minority contexts]. In: Beregszászi, Anikó – Csernicskó, István eds. *...itt mennyit ér a szó?* Ungvár: PoliPrint. 118–126. o. (In Hungarian)

4. Csernicskó, István – Ferenc, Viktória 2014. Hegemonic regional minority and language policy in Subcarpathia: a historical overview and the present-day situation. *Nationalities Papers* 42/3: pp. 399–425. <https://doi.org/10.1080/00905992.2013.867933>
5. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia 2019. Nyelvhasználat Kárpátalján a Tandem 2016 adatai alapján [Language use in Transcarpathia based on the data of Tandem 2016]. In: Csernicskó, István – Márku, Anita eds. *A Nyelvészet Műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból* V. Ungvár: Autdor-Shark. 65–79. o. (In Hungarian)
6. Csordás, László 2014. A megközelítés nehézségei: Kovács Vilmos *Holnap is élünk* című regényének létmódja (szövegváltozatok és befogadástörténeti dilemmák) [The difficulties of interpretation: the mode of existence of Vilmos Kovács's novel *Holnap is élünk* (textual variants and reception-historical dilemmas)]. In: Csordás, László ed. *A szétszóródás árnyékában*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó. 7–43. o. (In Hungarian)
7. Csordás, László 2020. *Bezárkózás vagy határátlépés?* [Withdrawal or border crossing?]. Budapest: Napkút Kiadó. (In Hungarian)
8. Fedinec, Csilla 2022. Kárpátaljai magyar képviselők és szenátorok az első Csehszlovák Köztársaság parlamentjében [Transcarpathian Hungarian representatives and senators in the Parliament of the First Czechoslovak Republic]. In: Bárdi, Nándor – Gyurcsík, Iván eds. *Nemzetiségi parlamenti képviselő. Nemzetiségi képviselő Magyarországon és az utódállamok parlamentjeiben (1868–1918/1920–1990)*. Budapest: Országház Könyvkiadó. 107–134. o. (In Hungarian)
9. Ferenc, Viktória – Séra, Magdolna 2013. Kárpátalja – Ukrajna [Transcarpathia – Ukraine]. In: Szabó, Andrea – Bauer, Béla – Pillók, Péter eds. *Mozaik 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Szeged–Budapest: Belvedere Meridionale – Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet. 85–138. o. (In Hungarian)
10. Görömbei, András 2001. *Kisebbségi magyar irodalmak, 1945–2000* [Minority Hungarian literatures, 1945–2000]. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. (In Hungarian)
11. Kovács, Vilmos 1965. *Holnap is élünk* [We will still live tomorrow]. Ungvár: Kárpáti Kiadó. (In Hungarian)
12. Márku, Anita 2003. A magyar nyelv Beregszász szolgáltató egységeiben, boltjaiban, éttermeiben és a piacon, valamint az orvosi rendelőben [The Hungarian language in the service units, shops, restaurants, marketplaces, and hospitals of Berehove]. In: Csernicskó, István ed. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 100–104. o. (In Hungarian)
13. Molnár, Anita 2010. A független változók kapcsolata a nyelvválasztással [The relationship between independent variables and language choice]. In: Csernicskó, István ed. *Nyelvek, emberek, helyzetek: a magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: PoliPrint Kft. 72–85. o. (In Hungarian)
14. Molnár D., Erzsébet 2015. *Kárpátaljai magyarok a Szovjetunió hadifogoly- és munkatáborában. Doktori disszertáció* [Transcarpathian Hungarians in Soviet prisoner-of-war and labor camps. PhD dissertation]. Debreceni Egyetem: Bölcsészettudományi Kar, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola. <https://dea.lib.unideb.hu/items/66c29e50-7bbf-4c37-ace6-8dc48815995c> (In Hungarian)

15. Molnár D., Erzsébet 2021. A késősztalinizmus korszaka (1944–1953): a vidék szovjetizálása/szovjetesítése [The period of late Stalinism (1944–1953): the Sovietization of the countryside.]. In: Brenzovics, László et. al. ed. *Kárpátalja története. Örökség és kihívások*. Beregszász–Ungvár: II. RFKMF – RIK-U. 501–512. o. (In Hungarian)
16. Molnár D., Erzsébet 2022. Violations of rights committed by the communist regime in Transcarpathia (1944–1953). In: Bocskor, Andrea – Csernicskó, István – Molnár D., Erzsébet eds. *Struggle for Survival. The Transcarpathian Hungarians (1944–2022)*. Budapest: Méry Ratio Publishing. pp. 15–45.
17. Orosz, Ildikó 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiség kialakulásának első évtizedében (1989–1999)* [The situation of Hungarian-language education in Transcarpathia in the first decade of Ukrainian statehood (1989–1999)]. Ungvár: PoliPrint. (In Hungarian)
18. Orosz, Ildikó 2022. About Hungarian-language education in Transcarpathia (1946–2022). In: Bocskor, Andrea – Csernicskó, István – Molnár D., Erzsébet eds. *Struggle for Survival. The Transcarpathian Hungarians (1944–2022)*. Budapest: Méry Ratio Publishing. pp. 143–177.
19. Penckófer, János 2019. *Az üvegharang* [The glass bell]. Budapest: Szépirodalmi Figyelő Alapítvány. (In Hungarian)
20. Pomogáts, Béla 2007. Kovács Vilmos testamentuma [The testament of Vilmos Kovács]. *Együtt* 6/4: 25–29. o. (In Hungarian)
21. Rotman, Miklós 1982. *Kik érted haltak... Forradalmár elődeink arcképcsarnoka* [Those who died for you... Portrait gallery of our revolutionary predecessors]. Ungvár: Kárpáti Kiadó. (In Hungarian)
22. Szakál, Imre 2020a. Gondolatok Beregszász elmúlt másfél száz évéről [Thoughts on the past 150 years of Berehove]. *Szépirodalmi Figyelő* 19/1: 31–43. o. (In Hungarian)
23. Szakál, Imre 2020b. Hajótörtek. A kárpátaljai magyar tisztviselők helyzete 1918 után [Shipwrecked. The situation of Transcarpathian Hungarian officials after 1918]. In: Papp, Klára – Bárány, Attila – Kerepeszki, Róbert – Pallai, László eds. *Kultúra, művelődés, agrárium. Tanulmányok ifj. Barta János 80. születésnapjára. Speculum Historiae Debreceniense* 29. Debrecen: Debreceni Egyetem Történelmi Intézete. 309–320. o. (In Hungarian)
24. Szakál, Imre 2023. Magyarok a csehszlovák Kárpátalján [Hungarians in Czechoslovak Transcarpathia]. In: Kovács Kiss, Gyöngy ed. *A magyar kisebbségek 100 éve: a Magyar Tudományos Akadémia II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának 2022. szeptember 22–23-ai konferenciáján elhangzott előadások szerkesztett változata*. Kolozsvár: Komp-Press. 91–97. o. (In Hungarian)
25. Tóth, István 1995. Kovács Vilmos *Holnap is élünk* című regénye megjelenésének körülményeiről [On the circumstances of the publication of Vilmos Kovács's novel *Holnap is élünk*]. *Hitel* 8/4: 92–100. o. (In Hungarian)
26. Tóth, István 2013. Kisebbségi közélet és politizálás Kárpátalján 1944 után [Minority public life and political activity in Transcarpathia after 1944]. In: Tóth, István ed. *A peremvidék világbirodalma*. Budapest: Pro Minoritate Alapítvány. (In Hungarian)

27. URL1: Kovács, Vilmos 2002. Kovács Vilmos levele a kiadóhoz regényéről [Vilmos Kovács's letter to the publisher about his novel]. *Kortárs* 46/2–3. <https://epa.oszk.hu/00300/00381/00055/kovacs.htm> (Accessed: 19.08.2025). (In Hungarian)
28. URL2: Kovács, Vilmosné szül. Teke Éva 2002. Így éltünk Kárpátalján [this is how we lived in Transcarpathia]. *Kortárs* 46/2–3. <https://epa.oszk.hu/00300/00381/00055/kovacs.htm> (Accessed: 19.08.2025). (In Hungarian)

Silenced voices, faded memories, hidden multilingualism: revisiting Vilmos Kovács's "Holnap is élünk"

Gabriella Mádi, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. madi.gabriella@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-4520-7932.

Imre Szakál, PhD, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of History and Social Sciences, associate professor. szakal.imre@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-2017-3999.

Vilmos Kovács's novel "Holnap is élünk" [We Will Still Live Tomorrow] – in its genesis, content, and afterlife alike – constitutes one of the most characteristic imprints of the history of the twentieth-century Transcarpathian Hungarian community. The work functions simultaneously as a literary creation, a historical document, a site of memory, and a corpus that preserves the period-specific features of minority language use.

The history of Transcarpathian Hungarian literature after the Second World War unfolded under the signs of silence, censorship, and cautious reorganization. Although shifting state borders repeatedly disrupted cultural continuity, literary creation remained an important means of preserving minority identity throughout. Few prose works survived the rigid ideological climate of the Soviet decades; among them is Kovács's novel – the first work to openly raise the question of the fate of Transcarpathian Hungarians in the Stalinist era. Although the book was soon banned, the novel occupies a unique position as both a documentary testimony and a literary experiment, revealing the strategies through which minority authors sought to navigate the boundaries of permissible expression.

The present study examines "Holnap is élünk" from a dual perspective: that of political history and that of multilingual literary practice. The analysis situates Kovács's work within the fragile institutional frameworks of Transcarpathian Hungarian culture, drawing attention to the difficulties of publication, editorial interventions, and the constraints of censorship that shaped the novel's reception. At the same time, it places emphasis on the linguistic dimension: the representation of contact zones among Russian, Ukrainian, and Hungarian; the silence of untranslated utterances; and the stylistic use of loanwords reflecting local speech.

The central argument is that although Vilmos Kovács was compelled to write "only in Hungarian", he nevertheless encoded the multilingual environment of Soviet Transcarpathia, thereby documenting at once the limitations and the resilience of minority expression.

By combining close textual analysis with historical contextualization, the study contributes to three interrelated fields: research on Hungarian minority literature, the study of censorship and cultural policy under state socialism, and the analysis of multilingualism as a literary phenomenon. In doing so, it demonstrates that “Holnap is élünk” is not merely a regional curiosity but an important case study of how peripheral literature reflected and questioned the structures of power in the Soviet Union.

Keywords: *history of Transcarpathia, Hungarian literature, historical memory, multilingualism, minority language, minority literature.*

**Приглушені голоси, притлумлена пам'ять, прихована багатомовність:
переосмислення роману Вільмоша Ковача «Holnap is élünk»**

Маді Габрієлла, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. madi.gabriella@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-4520-7932.

Сакал Імре, доктор філософії, доцент. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра історії та суспільних дисциплін, доцент. szakal.imre@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-2017-3999.

Роман Вільмоша Ковача «Holnap is élünk» [І завтра будемо жити] за обставинами створення, змістом і подальшою долею є одним із найхарактерніших відбитків історії угорської громади Закарпаття у XX столітті. Це водночас літературний твір, історичний документ, місце пам'яті та корпус, що несе епохальні ознаки мовної практики меншин. Після Другої світової війни для закарпатської угорської літератури притаманне мовчання, цензура та обережне відродження. Хоча державні кордони, що змінювалися, неодноразово переривали культурну тяглість, літературна творчість залишалася важливим засобом збереження ідентичності меншини. Одним із небагатьох прозових творів, що витримав суворий ідеологічний клімат радянських десятиліть, став роман Вільмоша Ковача, перший твір, який відкрито порушив питання долі угорців Закарпаття у сталінську добу. Хоча його швидко заборонили, у наш час роман посідає унікальне місце як документальне свідчення і водночас як літературний експеримент, що розкриває стратегії, до яких вдавалися автори з числа меншин, намагаючись застосовувати гнучкий підхід у межах дозволеного висловлювання.

У статті роман «Holnap is élünk» [І завтра будемо жити] розглянуто з подвійної перспективи — політичної історії та багатомовної літературної практики. У процесі аналізу твір Вільмоша Ковача вписано у крихку інституційну рамку закарпатської угорської культури, звернено увагу на труднощі публікації, редакторські втручання та цензурні обмеження, що визначили сприйняття роману. Водночас наголошено на мовному вимірі роману: представленні контактних зон російської, української та угорської мов, особливостях неперекладених висловлювань і стилістичному використанні запозичень, які відображають регіональне мововживання. Центральна теза полягає в тому, що Вільмош Ковач, будучи змушеним писати

«лише угорською», усе ж закодував багатомовне середовище радянського Закарпаття, тим самим задокументувавши як обмеження, так і стійкість форм вираження мови національної меншини.

Поєднуючи текстуальний аналіз із історичною контекстуалізацією, зроблено внесок у три взаємопов'язані напрями: дослідження літератури угорської меншини Закарпаття, вивчення цензури та культурної політики в умовах соціалізму, а також аналіз багатомовності як літературного прийому. Таким чином доведено, що роман «*Holnap is élünk*» [І завтра будемо жити] є не тільки регіональною цікавинкою, а важливим прикладом того, як література на периферії відображала й водночас оскаржувала структури влади в Радянському Союзі.

Ключові слова: історія Закарпаття, угорська література, історична пам'ять, багатомовність, мова меншин, література меншин.

Elhallgattatott hangok, elhalványult emlékezet, rejtett többnyelvűség:

Kovács Vilmos „*Holnap is élünk*” című művének újraértelmezése

Mádi Gabriella, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. madi.gabriella@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-4520-7932.

Szakál Imre, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék, docense. szakal.imre@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-2017-3999.

Kovács Vilmos *Holnap is élünk* című regénye – keletkezésében, tartalmában és utóéletében egyaránt – a 20. századi kárpátaljai magyar közösség történetének egyik legjellemzőbb lenyomata. A mű egyszerre irodalmi alkotás, történelmi dokumentum, emlékezhely és a kisebbségi nyelvhasználat korszakos sajátosságait hordozó korpusz.

A kárpátaljai magyar irodalom története a második világháború után a hallgatás, a cenzúra és az óvatos újjászerveződés jegyében telt. Bár a változó államhatárok többször megszakították a kulturális folytonosságot, az irodalmi alkotás mindvégig fontos eszköze maradt a kisebbségi identitás megőrzésének. A szovjet évtizedek szigorú ideológiai klímáját kevés prózai mű bírta ki, ezek közé tartozik Kovács Vilmos regénye is – az első alkotás, amely nyíltan felvetette a kárpátaljai magyarok sorsának kérdését a sztálini korszakban. Bár a művet hamar betiltották, a regény egyedülálló helyet foglal el egyszerre dokumentarista tanúságtételként és irodalmi kísérletként, amely feltárja azokat a stratégiákat, amelyekkel a kisebbségi szerzők igyekeztek lavírozni a megengedett kifejezések határain.

A tanulmány a *Holnap is élünk* című regényt kettős nézőpontból vizsgálja: a politikai történelem és a többnyelvű irodalmi gyakorlat felől. Az elemzés Kovács Vilmos művét a kárpátaljai magyar kultúra törékeny intézményi kereteibe illeszti, rámutatva a megjelenés nehézségeire, a szerkesztői beavatkozásokra és a cenzúra korlátozásaira, amelyek meghatározták a regény recepcióját. Ugyanakkor a nyelvi dimenzióra is hangsúlyt helyez: az orosz, az ukrán és a magyar nyelv érintkezési zónáinak megjelenítésére, a le nem fordított megszólalások csendjére, valamint a helyi beszédet tükröző kölcsönszavak stilisztikai használatára.

A központi tétel az, hogy Kovács Vilmos, miközben „csak magyarul” volt kénytelen írni, mégis kódolta a szovjet Kárpátalja többnyelvű környezetét, ezáltal egyszerre dokumentálva a kisebbségi kifejezés korlátait és ellenálló képességét.

A szövegelemzés és a történeti kontextualizálás ötvözésével a tanulmány három egymással összefüggő területhez járul hozzá: a magyar kisebbségi irodalom kutatásához, az államszocializmus alatti cenzúra és kulturális politika vizsgálatához, valamint a többnyelvűség mint irodalmi jelenség elemzéséhez. Mindezzel azt bizonyítja, hogy a *Holnap is élünk* nem csupán regionális érdekesség, hanem fontos esettanulmány arról, miként tükrözte és kérdőjelezte meg a peremhelyzetű irodalom a hatalom struktúráit a Szovjetunióban.

Kulcsszavak: Kárpátalja története, magyar irodalom, történeti emlékezet, többnyelvűség, kisebbségi nyelv, kisebbségi irodalom.

УДК 81'255.4=111=161.2

DOI 10.58423/2786-6726/2026-1-93-107

Надійшла до редакції: 11.12.2025

Схвалено до друку: 14.01.2026

Опубліковано: 30.01.2026

Загородня Людмила

Прагматична адаптація національно-прецедентних онімів в англо-українському художньому перекладі

1. Постановка проблеми

Під час створення художнього твору автор має в своєму арсеналі безліч виражальних засобів. Зокрема, для створення різних стилістичних ефектів літератори широко використовують прецедентні імена. Будучи репрезентованим на вербальному рівні найменшим за лексико-граматичною формою мовною одиницею – онімом, прецедентне ім'я на когнітивному рівні здатне актуалізувати у читача численні конотації, пробудити у його пам'яті широке тло різноманітних асоціацій, пов'язаних із відповідним прецедентним елементом. Позначаючи конкретну дійову особу чи історичну постать, географічну чи історико-культурну назву, прецедентний онім набуває ознак символу певних узагальнювальних рис чи ознак (Буднік, 2008, с. 219; Соловійова, 2022, с. 81) або, інакше кажучи, утворює так званий «асоціативний шлейф» (Некряч, 2020).

Здебільшого викликом для перекладача стають національно-прецедентні власні назви, оскільки вони не належать до універсального когнітивного простору та нерідко є яскравим відображенням національної культури, на противагу універсальним, які відомі широкому загалу людей незалежно від їх соціокультурної та національної належності (Лазаренко–Назаренко, 2020, с. 75). Тому й використання прямого відповідника національно-прецедентного імені у цільовому тексті є недостатнім для розкриття у свідомості читача, який є представником іншої культури, усього спектру асоціацій та домінантних ознак, що пов'язані із цим онімом.

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 93–107.

Здійснення повноцінної міжкультурної комунікації між автором джерельного художнього твору та його потенційним реципієнтом із відмінними культуро-історичними фоновими знаннями вимагає від тлумача прогнозування рівня культурної освіченості читача цільового тексту та його можливостей розкрити приховані асоціативні смисли прецедентного характеру (Ребрій-Ташченко, 2015, с. 275).

Сучасна перекладацька наука пропонує різні методи та прийоми для відтворення «асоціативного шлейфу» національно-прецедентних імен у цільовому тексті попри асиметрію культурних систем. Доцільність застосування певних перекладацьких трансформацій визначається досягненням перекладачем адекватного перекладу, насамперед – відтворенням комунікативної настанови джерельного тексту. Адже перекладений текст повинен породжувати в отримувача інформації ті самі асоціації та викликати ту саму реакцію, що й у реципієнта мовою оригіналу (Ткачук, 2016, с. 135). Відповідно, ключовим завданням перекладача є обрання стратегії, яка забезпечить точне відтворення задуму автора та національного колориту твору як носія етнокультурного коду (Голубенко, 2021, с. 30). Ефективним інструментом для досягнення цієї мети є прагматична адаптація. Зазначимо, що цей термін окреслює трансформації, що мають на меті «індукувати необхідну реакцію у одержувача» (Ткачук, 2016, с. 135). Реалізація такої стратегії дозволяє адаптувати вихідне повідомлення до когнітивного досвіду носіїв мови.

2. Аналіз основних досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Прецедентні феномени, зокрема прецедентні оніми, залишаються об'єктом прискіпливої уваги як лінгвістів, так і перекладознавців. Досліджуючи явище прецедентності, науковці (С. Лазаренко, О. Назаренко) класифікують прецедентні феномени, виокремлюючи універсально-прецедентні (відомі людству загалом) та національно-прецедентні (відомі представникам певної національно-культурної спільноти). Вагомим аспектом теоретичних розвідок є аналіз спільних і відмінних ознак прецедентних імен та промовистих назв (О. Ребрій). Низка праць присвячена особливостям функціонування прецедентних феноменів у різних типах дискурсу: художньому, масмедійному, політичному тощо (О. Курбаль-Грановська, Є. Дордука, Т. Соловйова, С. Лазаренко, О. Назаренко). Досліджуючи функціонування прецедентних феноменів у дискурсі, лінгвісти виокремлюють низку їхніх функцій, зокрема номінативно-інформативну та аксіологічну (Соловйова, 2022, с. 154–156).

Суть номінативно-інформативної функції полягає у тому, що, поряд із номінацією осіб, ситуацій, явищ, оніми здатні уміщувати значний обсяг суспільно-культурного досвіду. Інакше кажучи, окрім прямої номінації (денотативного значення), такі імена можуть мати конотативне навантаження, виступаючи носіями певних смислів та асоціацій. Аксіологічна (оцінна) функція оніма проявляється у тому, що введення прецедентного імені в текст дозволяє автору не лише назвати об'єкт, а й миттєво передати ставлення до нього, спираючись на спільний культурний досвід аудиторії. Таким чином, прецедентний феномен «стає еталоном оцінки характеристик, подій, образів». Аксіологічна функція прецедентних імен реалізується через порівняння, метафору, відіменникові прикметники, антономазію (перехід власних назв до загальних) (Соловійова, 2022, с. 156–157).

Саме відтворення конотацій, асоціацій та оціночних значень прецедентного оніма у перекладі вимагає застосування адаптивних трансформацій. Зауважимо, що проблема адекватного відтворення таких одиниць висвітлюється у працях О. Ребрія, Г. Тащенко, Т. Некряч, Т. Ткачук. Зокрема, розвідки Тетяни Некряч фокусуються на особливостях передачі онімів у межах драматичного жанру. Праці інших дослідників здебільшого присвячені прийомам перекладу онімів залежно від типології прецедентності. Питання взаємозв'язку між функцією оніма у джерельному тексті та вибором стратегії його адаптації у перекладі залишається недостатньо висвітленим. З огляду на це, нашу розвідку присвячено дослідженню прагматичної адаптації національно-прецедентних онімів залежно від їхнього функціонального навантаження.

3. Постановка завдання

Мета розвідки – дослідити та обґрунтувати доцільність застосування конкретних адаптивних стратегій при відтворенні національно-прецедентних онімів в англо-українському художньому перекладі залежно від їхнього функціонального навантаження у вихідному тексті.

Методологічну базу дослідження становить поєднання загальнонаукових методів спостереження та опису з лінгвістичними методами зіставного, контекстуального та прагматичного аналізу. Зокрема, за допомогою методу зіставного аналізу було здійснено порівняння джерельного тексту та його перекладу українською мовою. Порівняння англійських онімів та їхніх відповідників цільовою мовою дозволило встановити метод їхнього перекладу. За допомогою методу спостереження та опису здійснено фіксацію та опис виявлених перекладацьких рішень, що дозволило визначити, згрупувати та виявити найбільш та менш вживані способи відтворення

онімів залежно від їхнього типу – універсального чи національно-прецедентного. Метод контекстуального аналізу дозволив визначити функціональне навантаження національно-прецедентного імені в джерельному тексті. Таким чином були розмежовані номінативно-інформативна та аксіологічна функції онімів у вихідних текстах. Метод прагматичного аналізу дозволив спрогнозувати комунікативний вплив на україномовного реципієнта і таким чином визначити доцільність обраної перекладачем стратегії прагматичної адаптації національно-прецедентного оніма залежно від його функції у тексті.

4. Виклад основного матеріалу

У сучасному перекладознавстві виокремлюють два основні напрями адаптації тексту до іншомовного середовища: соціокультурний та прагматичний. Соціокультурна адаптація передбачає модифікацію тексту з урахуванням специфіки цільової культури (реалій, поведінкових моделей, традицій), що не мають прямих відповідників у мові перекладу. У процесі роботи перекладач обирає між стратегіями форенізації (збереження чужості) або доместикації (одомашнення). Прагматична адаптація, натомість, спрямована на досягнення належного комунікативного впливу на реципієнта. Задля забезпечення бажаної реакції читача у перекладеному творі допускаються певні змістові чи формальні втрати. Як зазначають дослідники, створення доступного для розуміння тексту неможливе без застосування відповідних адаптивних трансформацій (Курбаль-Грановська-Дордука, 2024, с. 218).

За охопленням тексту прагматичну адаптацію поділяють на локальну та глобальну. Локальна адаптація, яка може бути як усвідомленим вибором перекладача, так і мимовільною реакцією на труднощі (Курбаль-Грановська-Дордука, 2024, с. 219), застосовується до окремих сегментів тексту. Натомість глобальна адаптація передбачає докорінну перебудову твору; вона більш притаманна рекламному чи маркетинговому дискурсам, де задля переконання аудиторії зміст оригіналу може бути суттєво трансформований (Курбаль-Грановська-Дордука, 2024, с. 219).

У процесі перекладу національно-прецедентних онімів доцільно використовувати лише локальну адаптацію, оскільки повна реконструкція всього тексту суперечила б завданням художньої комунікації. Серед адаптивних трансформацій, які застосовуються під час перекладу прецедентного імені, слід зазначити такі прийоми, як додавання, заміна та вилучення (Ташченко, 2018, с. 137). Проілюструємо особливості застосування цих трансформацій та обґрунтуємо доцільність їх використання на конкретних прикладах відтворення національно-прецедентних онімів у художньому дискурсі.

Насамперед ще раз зауважимо, що національно-прецедентні власні назви не мають ознак прецедентності у культурі читача цільового тексту. Відповідно, такі оніми залишаються «непроникними для іншомовного реципієнта» через відсутність належних фонових знань і не набувають відповідного емоційно-оцінного компонента. Тому в перекладі вони потребують роз'яснення, що дасть змогу читачеві правильно інтерпретувати джерельне повідомлення. Одним із способів розкрити закладені в них смисли є застосування внутрішньотекстових та позатекстових коментарів, а також описового перекладу (Ташченко, 2018, с. 33, 36). Типовим прикладом реалізації зазначених стратегій у художньому тексті є відтворення національно-прецедентного топоніма *Broadmoor* (Бродмур) у романі Агати Крісті «Убивства за абеткою». Ця назва згадується у творі двічі: «He had lately gained kudos over a series of child murders, having patiently tracked down the criminal who was now in *Broadmoor*» (Christie, 1991, с. 44) та «The man is in prison and will eventually, no doubt, go to *Broadmoor*. There will be no more murders» (Christie, 1991, с. 173).

Зазначимо, що Бродмур – це відома психіатрична лікарня для неосудних злочинців у Великій Британії. На відміну від британського читача, український реципієнт, не маючи відповідних фонових знань, не зможе ідентифікувати специфіку закладу.

У такій ситуації перекладач постає перед вибором адаптивної стратегії. Можливим рішенням є застосування описового перекладу або внутрішньотекстового роз'яснення, наприклад: «*відправиться у психіатричну лікарню для злочинців Бродмур*». Перекладачка Надія Хаєцька пропонує затекстовий коментар – «*психіатрична лікарня для злочинців*» та транскодує власну назву. Такий підхід дозволяє розширити когнітивну базу читача, одночасно зберігши культурну маркованість оніма через транскодування (Ташченко, 2018, с. 47). Переклад Н. Хаєцької: «Він нещодавно відзначився, розкривши серію вбивств дітей, – терпляче вислідив злочинця, і той уже був у *Бродмурі*»; «Чоловік у тюрмі та зрештою, без сумніву, відправиться у *Бродмур*. Більше не буде вбивств» (Крісті, 2018).

Аналізуючи ці та інші аналогічні рішення, можна дійти висновку, що введення ремарок, додаткової інформації або коментарів дозволяє перекладачеві ефективно заповнювати когнітивні лакуни. Проте варто враховувати, що застосування таких адаптивних стратегій призводить до певного збільшення обсягу та «ускладнення» структури цільового тексту. З іншого боку, повне елімінування (вилучення) культурно-специфічної лексики є небажаним, оскільки воно спричиняє нівелювання лінгвокультурної своєрідності оригіналу (Ткачук, 2016, с. 136).

Якщо у прозовому творі конотації прецедентного оніма можна роз'яснити за допомогою коментарів, то «перекладач твору драматичного не може дозволити собі такої розкоші» (Некряч, 2020). Це зумовлено тим, що переклади п'єс здебільшого розраховані на слухове сприйняття під час сценічної дії. Відповідно, при перекладі драми частіше простежуються прийоми заміни (адаптації) або вилучення національно-прецедентних онімів.

Розглянемо приклад із п'єси Б. Шоу «Пігмаліон»:

THE SARCASTIC BYSTANDER. I can tell where you come from. You come from *Anwell*. Go back there.

THE NOTE TAKER [helpfully]. *Hanwell* (Shaw, 2004, с. 14–15).

У зазначеній репліці вжито прецедентний топонім *Hanwell* (Ганвел) – назву відомої лондонської психіатричної лікарні. В англо-українських перекладах О. Мокровольського та М. Павлова простежуються різні підходи до прагматичної адаптації цієї лексичної одиниці. О. Мокровольський зберігає онім шляхом транслітерації, доповнюючи його контекстуальним поясненням – «*де всі такі мудрі, як ви*». На нашу думку, такий спосіб відтворення «асоціативного шлейфу» може залишитися не цілком зрозумілим українському реципієнту, оскільки зв'язок між назвою «Ганвел» та психіатричною установою не є частиною його когнітивної бази. Натомість М. Павлов застосовує прийом генералізації (узагальнення), замінюючи онім *Hanwell* дескриптивною назвою «психіатрична лікарня». Це рішення є прагматично виправданим для драматичного тексту: воно миттєво доносить до глядача зміст висловлювання, хоча й призводить до втрати національного колориту. Для порівняння:

Переклад О. Мокровольського:

САРКАСТИЧНИЙ. А я вам скажу, де ви виросли. Ваш рідний дім – *Анвел*. Вертайтесь до свого притулку, де всі такі мудрі, як ви.

ЗАПISУВАЧ (послужливо). Не *Анвел*, а *Ганвел* (Шоу, 1999).

Переклад М. Павлова:

ІРОНІЧНИЙ НЕЗНАЙОМЕЦЬ. Хоч'те, я вам зара' скажу, звідкіля ви самі взялись? З *психотричної лікарні*. Там вам і місце.

ПАН ІЗ ЗАПИСНИКОМ (люб'язно його виправляючи). *Псих-І-А-тричної* (Шоу, 2012).

У низці випадків контекстуальне оточення здатне самотійно розкрити денотативне та конотативне значення національно-прецедентних онімів. Наприклад, у наведеному нижче фрагменті-роздумі головного героя роману Е. Гемінґвея «По кому подзвін» Роберта Джордана зміст американських прецедентних антропонімів (імен видатних полководців Громадянської війни в США) чітко простежується через семантику навколишніх лексичних одиниць: «Looking at Pablo he wondered what sort

of guerilla leader he would have been in the American Civil War. There were lots of them, he thought. But we know very little about them. <....> There wasn't any *Grant*, nor any *Sherman* nor any *Stonewall Jackson* on either side so far in this war. No. Nor any *Jeb Stuart* either. Nor any *Sheridan* <...> He had certainly not seen any military geniuses in this war. Not a one» (Hemingway, с. 127).

У цьому уривку автор вживає імена *Grant* (Грант), *Sherman* (Шерман), *Stonewall Jackson* (Стонуолл Джексон), *Jeb Stuart* (Джеб Стюарт) та *Sheridan* (Шерідан) як синоніми до словосполучення «military geniuses» (військові генії). Контекст протиставлення масштабних постатей минулого сучасним лідерам дозволяє реципієнту ідентифікувати ці антропоніми як взірці полководницької майстерності. З огляду на це, в англо-українському перекладі Мара Пінчевського зазначені прецедентні імена відтворюються шляхом транскодування без додаткового коментування: «Дивлячись на Пабло, він спробував уявити собі, який би з нього був партизанський ватажок під час Громадянської війни в Америці. Їх було так багато, думав він, а знаємо ми про них так мало <...> В цій війні жодна зі сторін не має свого *Гранта*, свого *Шермана* чи свого *Стонуолла Джексона*. І *Джеба Стюарта* теж немає. Ані *Шерідана* <...> Так, військових геніїв у цій війні він поки що зовсім не бачив. Жодного» (Гемінгвей, 1985, с. 279).

Розглянуті вище оніми виконують у тексті насамперед номінативно-інформативну функцію, що полягає в ідентифікації об'єкта та передачі релевантної соціокультурної інформації про нього (Соловійова, 2022, с. 154). Аналіз фактологічного матеріалу свідчить, що оптимальною стратегією прагматичної адаптації таких одиниць є транскодування, яке за потреби може супроводжуватися перекладацькими ремарками або коментарями, що розкривають їхнє денотативне значення. У разі неможливості використання пояснень перекладач зазвичай вдається до інших адаптивних прийомів, як-от генералізація чи описовий переклад.

Водночас у низці випадків англійська власна назва може набувати оцінних характеристик, часто функціонуючи у формі ад'єктивного означення. За таких умов онім реалізує не лише номінативно-інформативну, а й аксіологічну функцію. У подібних контекстах перекладач повинен не просто відтворити формальну оболонку імені чи пояснити його денотативне значення, а й експлікувати приховану в ньому конотацію, що є ключовою для адекватного сприйняття авторського задуму.

Це твердження проілюструємо на прикладі вживання універсально-прецедентного імені *Sherlock Holmes* (Шерлок Голмс) у такому контексті: «Mon ami, what will you? You fix upon me a look of doglike devotion and demand of me a *pronouncement à la Sherlock Holmes*! Now for the truth – I do not know what the murderer looks like, nor where he lives, nor how to set hands

upon him» (Christie, 1991, с. 36). Український переклад Н. Хаєцької: «Моп амі, а чого ви очікували? Ви дивитеся на мене з собачою відданістю й вимагаєте офіційної заяви в стилі Шерлока Голмса! Тепер правда: я не знаю ні прикмет убивці, ні де він живе, ні як його спіймати» (Крісті, 2018).

Як помітно з наведеного прикладу, антропонім *Sherlock Holmes* виконує не лише денотативну функцію (тобто вказує на відомого літературного героя Конан Дойла), а й аксіологічну, тобто характеризує особливий метод розслідування цього детектива. Фраза «pronouncement à la Sherlock Holmes» (заява в стилі Шерлока Голмса) позначає здатність зробити вагомі висновки, базуючись на дрібних деталях місця злочину. Вживаючи цей вислів у романі «Убивства за абеткою», Еркюль Пуаро підкреслює, що він не володіє таким методом. Якби згадане ім'я було суто національно-прецедентним, то пояснення лише денотативного значення оніма у перекладацьких коментарях було б недостатньо; виникла б потреба описати метод Шерлока Голмса, що збільшило б обсяг приміток.

На відміну від універсальних прецедентних назв, дескриптивна функція яких розшифровується завдяки загальній ерудиції читача, національно-прецедентні оніми вимагають іншої стратегії перекладу та додаткової прагматичної адаптації. Для прикладу розглянемо спосіб прагматичної адаптації ергоніма *Aertex* (Ертекс) у такому контексті: «A young man in flannel trousers and a bright blue aertex shirt who was sitting beside Mr. Cust remarked...» (Christie, 1991, с. 84).

Насамперед зазначимо, що *Aertex* – це назва відомої британської компанії, а також назва запатентованого нею матеріалу – легкої бавовняної тканини із специфічним «сітчастим» переплетенням. Оскільки назва бренду стала синонімом особливого типу «дихаючої» тканини, то згаданий онім актуалізує у свідомості британця цілий комплекс асоціацій: практичність, сучасність, комфорт та приналежність до гардероба середнього класу.

Водночас у досвіді більшості українських читачів асоціативний зв'язок між назвою бренду та характеристиками матеріалу відсутній. У перекладі Н. Хаєцької – «Молодий чоловік у фланелевих штанах і яскраво-блакитній сорочці від «Ертекс», що сидів поруч із містером Кастом, завважив...» (Крісті, 2018) – прецедентність ергоніма передана частково. Використана нею конструкція «сорочка від «Ертекс»» робить акцент на виробникові (бренду), проте не відтворює миттєвого візуального образу тканини. Більш того, якщо в оригіналі йдеться про звичайну, повсякденну річ, то в українському перекладі назва «Ертекс» для більшості читачів може залишитися «порожнім» знаком, а сама фраза «сорочка від «Ертекс» може сприйматися дещо офіційно. Для реципієнта, незнайомого із цим брендом, доцільніше

було б застосувати прийом генералізації, замінивши цей ергонім функціональним описом, наприклад, «теніска» або «бавовняна сорочка».

Розглянемо ще один приклад вживання національно-прецедентного оніма у дескриптивній функції, що потребує прагматичної адаптації: «The constable in his *slow Hampshire* voice was explaining the mise en scene» (Christie, 1991, с. 24). Перекладі Н. Хаєцької: «Констебль *повільною гемпширською говіркою* описував mise en scene» (Крісті, 2018). Діалектні особливості мовлення персонажа є очевидними для оригінального читача завдяки прецедентному топоніму *Hampshire* (Гемпшир) у поєднанні з прикметником *slow*. Для адекватного відтворення авторського задуму перекладачка вдалася до прагматичної компенсації, обравши лексему «говірка» для перекладу нейтрального слова «voice» (голос). Таке рішення дозволяє українському читачу зрозуміти, що перед ним типовий провінційний правоохоронець.

На завершення варто наголосити, що у процесі відтворення національно-прецедентних онімів ключову роль відіграє мовна особистість перекладача. Саме він визначає ступінь прецедентності власної назви у цільовій культурі та, орієнтуючись на когнітивну базу середньостатистичного реципієнта, обирає відповідну стратегію адаптації (Ребрій-Ташенко 2015, с. 277).

5. Висновки та перспективи дослідження

Вибір способу прагматичної адаптації національно-прецедентних онімів в англо-українському художньому перекладі залежить від їхнього функціонального навантаження в джерельному тексті. Зокрема, якщо власна назва (топонім, антропонім, ергонім) виконує номінативно-інформативну функцію, ефективним виявляється транскодування у поєднанні з перекладацьким коментарем. Таке рішення дозволяє заповнити когнітивну лакуну, зберігши при цьому національний колорит оригіналу. У випадку, коли онім виконує оцінну функцію, то згадана стратегія може збільшити обсяг цільового тексту у зв'язку з необхідністю розтлумачити як денотативне, так і конотативне значення мовної одиниці. Тому у низці випадків доцільнішим є застосування інших прийомів прагматичної адаптації, зокрема, генералізації, додавання, заміни.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні прецедентних феноменів та дослідженні стратегій їхньої прагматичної адаптації в англо-українському перекладі художніх творів.

Література

1. Буднік А. 2008. Прецедентне ім'я як національно-культурна складова дискурсу майбутнього словесника (за результатами констатувального зрізу). *Наука і освіта* 8–9: с. 216–219. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/53.pdf (Дата звернення: 03.01.2026).
2. Гемінгвей, Ернест 1985. *По кому подзвін* (пер. з англ. М. Пінчевський). Київ: Вища школа.
3. Голубенко Н. 2021. До питання про застосування адаптивних стратегій у передачі модальності художнього тексту. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)* 15: с. 29–33. <https://doi.org/10.24919/2663-6042.15.2021.5>
4. Крісті, Агата 2018. *Убивства за абеткою* (пер. з англ. Н. Хаєцька). <https://uabooks.net/230-ubyvstva-za-abetkou.html> (Дата звернення: 03.01.2026).
5. Курбаль-Грановська Ольга – Дордука Єлизавета 2024. Проблема прагматичної адаптації у перекладах інституційного дискурсу (на матеріалі українських перекладів міжнародно-правового дискурсу). *Закарпатські філологічні студії* 36: с. 217–222. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.36.37>
6. Лазаренко С. – Назаренко О. 2020. Типологія прецедентних феноменів сучасного українського публіцистичного тексту: соціокультурний вимір. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації* 31(70)/1: с. 72–77. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-1/14>
7. Некряч Тетяна 2020. Муки і радощі перекладу драми. *Театральна риболовля*, 30 серпня 2020. <http://www.t-fishing.co.ua/events/articles/muky-i-radoshchiperekladu-dramy/> (Дата звернення: 03.01.2026).
8. Ребрій Олександр – Тащенко Ганна 2015. Прецедентні імена як проблема художнього перекладу. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Іноземна філологія* 81: с. 273–280.
9. Соловійова Тетяна 2022. *Типологія та прагматика прецедентних феноменів в українськомовному політичному дискурсі 2014–2019 рр.: дисертація на здобуття ступеня доктора філософії*. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.
10. Тащенко Ганна 2018. *Лінгвокогнітивні та культурологічні особливості англо-українського перекладу прецедентних імен (на матеріалі художньої літератури): дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
11. Ткачук Т. 2016. Перекладацькі адаптивні стратегії у сучасній транслятології як механізм адекватної передачі комунікативно-прагматичного значення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія* 24/2: с. 135–137.
12. Шоу, Джордж Бернард 1999. *Пігмаліон* (пер. з англ. О. Мокровольський). <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/149/> (Дата звернення: 03.01.2026).
13. Шоу, Джордж Бернард 2012. *Пігмаліон* (пер. з англ. М. Павлов). <http://flibusta.site/b/333652> (Дата звернення: 03.01.2026).

14. Christie, Agatha 1991. *The ABC Murders*. New York: Berkley Books. <https://dn790007.ca.archive.org/o/items/in.ernet.dli.2015.88942/2015.88942.The-A-B-C-Murders-A-Hercule-Poirot-Mystery.pdf> (Дата звернення: 03.01.2026).
15. Hemingway, Ernest 2003. *For Whom the Bell Tolls*. <https://content.ikon.mn/banners/2015/4/9/1468/Hemingway-for-whom-the-bell-24grammata.comp.pdf> (Дата звернення: 03.01.2026).
16. Shaw, George Bernard 2004. *Pygmalion*. The Pennsylvania State University. http://www.kkoworld.com/kitablar/Bernard_Shaw_Secilmis_eserler_eng.pdf (Дата звернення: 03.01.2026).

References

1. Budnik, A. 2008. Pretsedentne imia yak natsionalno-kulturna skladova dyskursu maibutnoho slovesnyka (za rezultatamy konstatuvalnoho zrizu) [Precedent name as a national-cultural component of future philologists' discourse (based on the results of a factual study)]. *Nauka i osvita* 8–9: s. 216–219. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/53.pdf (Accessed: 03.01.2026). (In Ukrainian)
2. Hemingway, Ernest 1985. *Po komu podzvin* [For Whom the Bell Tolls]. (M. Pinchevskyi Transl.). Kyiv: Vyshcha shkola. (In Ukrainian)
3. Holubenko, N. 2021. Do pytannia pro zastosuvannia adaptyvnykh stratehii u peredachi modalnosti khudozhnogo tekstu [On adaptive strategies in conveying modality of the literary text]. *Naukovyi visnyk DDPU imeni I. Franka. Serii: Filolohichni nauky (movoznavstvo)* 15: s. 29–33. <https://doi.org/10.24919/2663-6042.15.2021.5> (In Ukrainian)
4. Christie, Agatha 2018. *Ubyvstva za abetkoiu* [The ABC Murders] (N. Khaietska, Transl.) <https://uabooks.net/230-ubyvstva-za-abetkou.html> (Accessed: 03.01.2026). (In Ukrainian)
5. Kurbal-Hranovska, Olha – Dorduka, Yelyzaveta 2024. Problema prahmatychnoi adaptatsii u perekladakh instytutitsiinoho dyskursu (na materialii ukrainskykh perekladiv mizhnarodno-pravovoho dyskursu) [The problem of pragmatic adaptation in translations of institutional discourse (based on Ukrainian translations of international legal discourse)]. *Zakarpatski filolohichni studii* 36: s. 217–222. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.36.37> (In Ukrainian)
6. Lazarenko, S. – Nazarenko, O. 2020. Typolohiia pretsedentnykh fenomeniv suchasnoho ukrainskoho publitsystychnoho tekstu: sotsiokulturnyi vymir [Typology of precedent phenomena in modern Ukrainian journalistic text: sociocultural dimension]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii* 31(70)/1: s. 72–77. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-1/14> (In Ukrainian)
7. Nekriach, Tetiana 2020. Muky i radoshchi perekladu dramy [Challenges and Rewards of Translating Drama]. *Teatralna rybolovlia*, 30 August 2020. <http://www.t-fishing.co.ua/events/articles/muky-i-radoshchi-perekladu-dramy/> (Accessed: 03.01.2026). (In Ukrainian)

8. Rebrii, Oleksandr – Tashchenko, Hanna 2015. Pretsedentni imena yak problema khudozhnoho perekladu [Precedent Names as a Problem of Literary Translation]. *Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. Inozemna filolohiia* 81: s. 273–280. (In Ukrainian)
9. Soloviova, Tetiana 2022. *Typolohiia ta prahmatyka pretsedentnykh fenomeniv v ukrainskomovnomu politychnomu dyskursi 2014–2019 rr.: dysertatsiia na zdobuttia stupenia doktora filosofii* [Typology and Pragmatics of Precedent Phenomena in the Ukrainian-Language Political Discourse of 2014–2019: thesis for attaining the Doctor of Philosophy degree]. Kryvyi Rih: Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. (In Ukrainian)
10. Tashchenko, Hanna 2018. *Linhvokohnityvni ta kulturolohichni osoblyvosti anhlo-ukrainskoho perekladu pretsedentnykh imen (na materiali khudozhnoi literatury): dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk* [Linguistic, cognitive, and cultural specifics of precedent names translation from English into Ukrainian (Based on literary works): thesis for a Candidate Degree in Philology]. Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina. (In Ukrainian)
11. Tkachuk, T. 2016. Perekladatski adaptivni stratehii u suchasni translatolohii yak mekhanizm adekvatnoi peredachi komunikativno-prahmatychnoho znachennia [Adaptive strategies in modern translatogy as the means of communicative and pragmatic meaning adequate rendering]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia* 24/2: s. 135–137. (In Ukrainian)
12. Shaw, George Bernard 1999. *Pihmalion* [Pygmalion]. (O. Mokrovolskyi Transl.) <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/149/> (Accessed: 03.01.2026). (In Ukrainian)
13. Shaw, George Bernard 2012. *Pihmalion* [Pygmalion]. (M. Pavlov Transl.) (Accessed: 03.01.2026). (In Ukrainian)
14. Christie, Agatha 1991. *The ABC Murders*. New York: Berkley Books. <https://dn790007.ca.archive.org/o/items/in.ernet.dli.2015.88942/2015.88942.The-A-B-C-Murders-A-Hercule-Poirot-Mystery.pdf> (Accessed: 03.01.2026).
15. Hemingway, Ernest 2003. *For Whom the Bell Tolls*. <https://content.ikon.mn/banners/2015/4/9/1468/Hemingway-for-whom-the-bell-24grammata.comp.pdf> (Accessed: 03.01.2026).
16. Shaw, George Bernard 2004. *Pygmalion*. The Pennsylvania State University. http://www.kkoworld.com/kitablar/Bernard_Shaw_Secilmis_eserler_eng.pdf (Accessed: 03.01.2026).

Прагматична адаптація національно-прецедентних онімів в англо-українському художньому перекладі

Загородня Людмила, кандидат філологічних наук, доцент. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, кафедра теорії і практики перекладу, доцент. ludazag13031977@gmail.com, ORCID: 0009-0000-0116-5016.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю вивчення способів відтворення національно-прецедентних онімів у художньому перекладі як стилістичного засобу, що широко застосовується майстрами художнього слова.

Національно-прецедентні власні назви, на відміну від універсальних, не належать до глобального когнітивного простору, а є відображенням специфіки конкретної культури, що й становить виклик для перекладача. Мета розвідки – дослідити та обґрунтувати доцільність застосування конкретних адаптивних стратегій при відтворенні національно-прецедентних онімів в англо-українському художньому перекладі залежно від їхнього функціонального навантаження у вихідному тексті. Встановлено, що такі назви виконують номінативно-інформативну та аксіологічну функції. Суть номінативно-інформативної функції полягає у найменуванні об'єкта та передачі значного обсягу суспільно-культурного досвіду про нього. Аксіологічна (оцінна) функція виражає ставлення мовця до об'єкта й реалізується за допомогою порівняння, метафори, відіменникових прикметників або антономазії. Для відтворення конотацій, асоціацій та аксіологічних значень прецедентного оніма в перекладі застосовуються різноманітні адаптивні трансформації. Вибір способу прагматичної адаптації залежить від функціонального навантаження одиниці в джерельному тексті. Зокрема, якщо власна назва виконує номінативно-інформативну функцію, ефективним виявляється транскодування у поєднанні з перекладацьким коментарем. Таке рішення дозволяє заповнити когнітивну лакуну, зберігши національний колорит оригіналу. Водночас, якщо онім виконує оцінну функцію, застосування коментарів може надмірно збільшити обсяг цільового тексту через необхідність розтлумачувати як денотативне, так і конотативне значення. Тому в низці випадків доцільнішим є застосування інших прийомів, як-от: генералізації, додавання або заміни. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у комплексному дослідженні прецедентних феноменів та стратегій їхньої прагматичної адаптації в англо-українському перекладі сучасної прози.

Ключові слова: художній переклад, національно-прецедентні оніми, прагматична адаптація, номінативно-інформативна функція оніма, аксіологічна функція оніма.

Pragmatic adaptation of nationally-precedent proper names in English-Ukrainian literary translation

Liudmyla Zahorodnia, candidate of philological sciences, associate professor. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Department of Theory and Practice of Translation, associate professor. ludazag13031977@gmail.com, ORCID: 0009-0000-0116-5016.

The topicality of the research is determined by the need to study the methods of rendering nationally-precedent proper names in literary translation as a stylistic device widely employed by masters of the written word. Unlike universal names, nationally-precedent proper names do not belong to the global cognitive space but rather reflect the specificities of a particular culture, which poses a significant challenge for the translator. The purpose of the study is to investigate and substantiate the expediency of applying specific adaptive strategies when rendering nationally-precedent proper names in English-Ukrainian literary translation, depending on their functional load in the source text. It has been established that such names perform nominative-informative and axiological functions. The essence of the nominative-informative function lies in naming

the object and conveying a significant amount of socio-cultural background associated with it. The axiological (evaluative) function expresses the speaker's attitude toward the object and is realized through comparison, metaphor, denominal adjectives, or antonomasia. Various adaptive transformations are applied to reproduce the connotations, associations, and axiological meanings of a precedent proper name in translation. The choice of the pragmatic adaptation method depends on the unit's functional load in the source text. Specifically, if a proper name primarily performs a nominative-informative function, transcoding combined with a translator's note proves to be effective. This solution allows for filling the cognitive gap while preserving the national flavor of the original. At the same time, if the proper name performs an evaluative function, the use of comments may excessively increase the volume of the target text due to the need to explain both denotative and connotative meanings. Therefore, in a number of cases, it is more expedient to apply other techniques, such as generalization, addition, or substitution. The prospects for further research lie in a comprehensive study of precedent phenomena and the strategies of their pragmatic adaptation in the English-Ukrainian translation of contemporary prose.

Keywords: *literary translation, nationally-precedent proper names, pragmatic adaptation, nominative-informative function, axiological function.*

A kultúraspecifikus tulajdonnevek pragmatikai adaptációja az angol-ukrán műfordításban

Zahorodnya Ljudmila, a filológiai tudományok kandidátusa, docens. Volodimir Hnatyuk Ternopili Nemzeti Pedagógiai Egyetem, Fordításelméleti és -gyakorlati Tanszék, docens. ludzag13031977@gmail.com, ORCID: 0009-0000-0116-5016.

A kutatási téma aktualitását az indokolja, hogy szükséges vizsgálni a kulturálisan kötött tulajdonnevek visszaadásának módszereit a szépirodalmi fordításban mint a fordítók által széles körben alkalmazott stilisztikai eszközt. A kultúraspecifikus tulajdonnevek – az univerzálisakkal ellentétben – nem képezik a globális tudat részét, hanem egy adott kultúra sajátosságait tükrözik, ami komoly kihívást jelent a fordítók számára. A tanulmány célja annak vizsgálata és megalapozása, hogy az angol-ukrán műfordítás során milyen konkrét adaptív stratégiák alkalmazása célszerű a kulturálisan kötött tulajdonnevek esetében, a forrásszövegben betöltött funkcionális szerepüktől függően. Megállapítást nyert, hogy ezek a nevek nominatív-informatív és axiológiai funkciókat töltenek be. A nominatív-informatív funkció lényege az objektum megnevezése, valamint a hozzá kapcsolódó, jelentős mennyiségű társadalmi-kulturális háttérinformáció közvetítése. Az axiológiai (értékelő) funkció a beszélő objektumhoz való viszonyát fejezi ki, és összehasonlítás, metaforahasználat, névszói mellékevek vagy antonomázia révén valósul meg. A kulturálisan kötött tulajdonnevek konnotációinak, asszociációinak és hozzáadott jelentéseinek visszaadásához a fordítás során különféle adaptív stratégiákat alkalmaznak. A pragmatikai adaptáció módjának megválasztása az adott egység forrásszövegbeli funkcionális terheltségétől függ. Amennyiben a tulajdonnév elsősorban nominatív-informatív funkciót lát el, hatékonynak bizonyul a transzkódolás és a fordítói

megjegyzés kombinációja. Ez az eljárás lehetővé teszi a kulturális ismerethiány pótlását, miközben megőrzi az eredeti szöveg kulturális sajátosságait. Ugyanakkor, ha a tulajdonnév értékelő funkciót tölt be, a megjegyzések alkalmazása a denotatív és konnotatív jelentések kötelező magyarázata miatt túlzottan megnövelheti a célszöveg terjedelmét. Ezért számos esetben célszerűbb más eljárások használata, mint például a generalizálás (általánosítás), a kiegészítés vagy a helyettesítés. A további kutatások távlatait a kulturálisan kötött tulajdonnevek és a pragmatikai adaptációs stratégiáik komplex vizsgálatában látjuk a kortárs angol–ukrán szépirodalmi fordítások tükrében.

Kulcsszavak: műfordítás, kultúraspecifikus nevek, pragmatikai adaptáció, a tulajdonnevek nominatív-informatív funkciója, a tulajdonnevek axiológiai funkciója.

Oleksandr Ostrovsky, Anikó Beregszászi, Kurt A. Stahura

Historical and cultural aspects of the formation of literary studies

1. Introduction

The term cultural studies have enveloped the field as an overarching term that once housed literary studies. The great thinkers over the years transitioned from oral arguments in the city center to the written word. We have had rudimentary forms of writing, but the printing press eventually magnified the importance of literature. The reach was greater as the written word could be transported greater lengths.

The great thinkers throughout history used to reflect on the institutional forces that influenced and channeled society. As institutional forces transformed society the philosophers became critical of the effects. More recently, the definition of literature has been “plagued by the vagueness of its usage as well as by an inevitable lack of substance in the attempts to define it.” In contemporary society, literature has given way to other forms of cultural representation and dissemination. Plato and Aristotle would likely have podcasts today and they would be contemplating, interpreting and criticizing the harms imposed by the internet and artificial intelligence on society (Olsen, 2009).

Literature is referred to as the entirety of written expression, “with the restriction that not every written document can be categorized as literature in the more exact sense of the word. The definitions, therefore, usually include additional adjectives such as “aesthetic” or “artistic” to distinguish literary works from texts of everyday use” (Klarer, 2023).

Forms of expression have existed from the beginning of time. There have always been critics of the varied expressions. This paper hardly does justice to the overwhelming topics surrounding culture and literature. The purpose of this paper is

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 108–122.

to briefly chronicle the evolution of literary studies to cultural studies within the academy. We will also reflect on the degeneracy of structural criticism within the field.

2. The paradox of science and art

Friedrich August Wolf found comfort in the study of languages and cultures. He was a prodigy who spoke many languages fluently by his early teenage years. By the age of 24 he was a professor who wrote extensively on languages as well as the theory of teaching. In the late 1700s and early 1800s he would be influential not only within the study of philosophy and language but the pedagogical practice of teaching itself. The theory to practice approach he proposed was new within the academy. The pedagogical practices of student-centered learning he instituted turned the established practice of professorial lectures on its head. Engagement with students was a practice that had not been considered within the university setting. Professor Wolf created spaces for collective learning.

Although he created a harmonious learning environment, he maintained high standards. As language was evolving, he insisted that unknown words must become defined. He created structure while maintaining room for interpretation. He insisted that “a good teacher is both scientist and artist”.

In his teaching he melded the themes of languages and philosophy in relation to humanity for which there was no faculty. He was essentially the founder of what would become philology. His father, who was influential in his world view, was a musician. It is likely that music influenced his outlook on the world of expression. Music was precise with respect to the reading of the literal notes being played but interpretive with respect to the narrative and meaning being portrayed by the tone, phrasing and sound. He took this ideology into the classroom, his audience, which in turn established a new framework with the study of language, culture and pedagogy itself.

Wilhelm von Humboldt, like Wolf emerged as a philosopher. He was Prussian from an aristocratic family with strong political ties. If one were to capture the essence of Humboldt in one word it would be “standardization”. He felt it necessary that there be a baseline of knowledge for individuals to be worthwhile members of the citizenry. Inherent in the information shared was the development of the mind and character. It is important to note that his thinking was influenced by the overarching, macro-level thinking of a nationalist. For society to function, regardless of occupation or skills, one must have a mind developed that is worthy of cultivation. Interestingly his knowledge of linguistics steered him toward archeology. Again, this immersed him in the themes surrounding cultures. “The structure and character of language as an expression of the inner life and knowledge of its speakers”. He went as far as to say that

“sounds do not become words until a meaning has been put into them, and this meaning becomes the thought of the community”.

Humboldt is often thought to be the originator of the linguistic relativity hypothesis. In this case the structure of a person's native language influences their thought processes and in turn their perception of the world. Language and cognition were not viewed in this context prior to Humboldt's contribution. Debate continues to this day on the strength of the relationship or if the relationship exists at all. But his contributions to linguistics and the nudge toward its complementary relationship to the study of culture is cemented in the academy (von Humboldt, 2006).

The Grimm brothers also contributed to the field of literary studies. Their influence was felt in the early to mid-19th century. They were influenced by the rise of Romanticism and the reemergence of folk stories. When viewed through a scholarly lens the folk tales could be interpreted as a form of national literature and culture. The Grimm brothers established a methodology for analyzing stories forming the basis for folklore studies. Although they focused on Germanic and Scandinavian works through a grassroots campaign of collecting tales from far and wide across the socio-economic and political spectrum. Their methodological approach was a cornerstone upon which scholars would analyze tales moving forward. The importance of the Grimm brothers' work involved the maintenance of cultural works. Each of the folk tales served as a brick in a wall of a cultural mosaic. It also served as an anthology of sorts. The stories were didactic and reflected cultural values at various points in time. For example, themes such as rustic simplicity and sexual modesty were reflective of the times. German culture was deeply rooted in the forest and agrarian life.

The brothers came to recognize that culture was tied to language. The purest form being the grammar of language. Oral expressions gave way to literary expression. The brothers wrestled with the style of literary prose which sat in opposition to art poetry. The folk tales were viewed by them as being more authentic and representative of the culture.

There was a backdrop of national unity tied to full knowledge of the past inspired by the folklore they accumulated. The mythologies and legends of Germanic pasts were analyzed in relation to German beliefs, law and the evolving culture.

The formation of views on literary criticism has remained controversial within the academy. Ancient Greek philosophers included the concept of literary criticism within their informal education system, and the wise of the day men debated issues surrounding science, philosophy and art as the world was evolving. Science and art were two of the primary institutions of import. But they were paradoxical in terms of perspective and analysis. In the following centuries, those who considered literary criticism a science insisted on applying literary

criticism to the methods of the natural sciences. This practice determined universal laws and rules while others emphasized the “individual literary understanding”, which is not subject to any laws or rules. Science became influential and created guiding principles of thought. But in many respects the scientific method being applied to literature was putting a square peg in a round hole. The framework designed for validity, reliability and replication was counter to that of interpretation. Literary criticism and the history of literature seek to characterize what is unique in a work, author, epic or piece of literature. But this is possible only with the help of general concepts based on literary theory. Judgments about literature presuppose the individuality of their understanding, but these judgments can be expressed in the appropriate “literary language” with certain stable concepts, definitions, terms and rules for their use. The rules were designed for universal context among the learned. The rules sought to frame as well as contextualize. Otherwise, those who discuss literature risk being misunderstood and turning into a “language in and of itself” rather than a “dialogical language.” Literary studies help us understand general patterns and individual specific parameters of artistic phenomena. It is interpretation with guardrails. Frameworks void of the constraints of the rigid scientific method, but they were frameworks, nonetheless. It is a tightrope of sorts, while recognizing that the interpretations themselves are influenced by the evolution of humanity and the institutional forces acting on it (Astrakhan, 2021).

Modern literary study was founded “on an opposition between the canon which grew in influence and its other, popular culture.” Structuralist and post structuralist theory transformed the perspectives of art itself. It was during this time that forms of art and the “field of literary shifted to cultural studies.” Literature was looked at not in isolation but in relation to the world around it. While science was determining absolute truth art was and remains interpretive. The paradox widened the gap ideologically both within the academy and beyond. It is important to note that institutions of significance were also at odds with each other over societal influence. Academe, national governments, the church, even the developing media of the day were trying to gain the upper hand in shaping the evolving cultural narrative.

It used to be an axiom of interdisciplinary studies that the relation of the literary to the cultural is one of text to context: literature understood in the context of philosophy, theology, psychology, national history, etc. The motive was to loosen, perhaps broaden disciplinary boundaries; but by and large the result has been colonization by context: literature psychologized, philosophized, theologized, nationalized (Bercovitch, 1996).

Elements within the academy, namely the hard sciences and mathematics, pushed back against the faculties they perceived as amorphous in their line of

inquiry and research. Like the Catholic church the faculties of the hard sciences were not quick to change. Nor were they quick to accept others who viewed the world differently. Some would argue they never have altered their thinking toward those in the humanities. In addition, there were scholars clinging to academic territory they felt was rightfully theirs. As the demand for literary studies waned in isolation, its inclusion as part of cultural studies provided a buoyant partner. They were part and parcel of the analysis of society as it was, as it is and as it will be. Cultural studies, as a discipline, evolves as society evolves. And it should. Literature, art, movies and other forms of expression are a reflection of times past, present and future. It is deserving of scholarly inquiry. It is the study of society, humanity and the narrative that accompanies living. The difference being that within cultural studies, there is a lack of reductionism and its scholarship is contextual.

Cultural studies takes a radically different approach. It claims to make interdisciplinarity an enterprise in its own right – according to one of its leading exponents, a “bricolage of methodologies” (“semiotics, deconstruction... psychoanalysis, and so on”) that challenges the very foundations of disciplinary inquiry (Bercovitch, 1996).

3. The term “beauty” for context

With the benefit of thousands of years of hindsight, the methodological approach to analyzing beauty seems counterintuitive in its historical context. However, the intellectual process was necessary in understanding something opaque and interpretive. How does one understand how they interpret beauty? Are we limited by the word beauty in and of itself given its many manifestations. Are there tangible variables to interpret beauty? And the questions go on.

Judgments about the nature of art and its character, the first literary generalizations can be found in the works of Aristotle and Plato. The greatest achievement of this period is Aristotle’s aesthetic work *Poetics*. *Poetics* is a compilation of rules for writing works of art, in particular poetry and drama, which significantly influenced the further development of literary criticism. Ancient theoretical thought was based on the essence of beauty (beauty is a measure of symmetry, harmony, and parts – Democritus; beauty is that which is useful – Socrates; the highest manifestation of beauty is man – Aristotle; true beauty exists in the world of ideas, not in the world of things – Plato), the essence of art (reproduction of reality through imitation – Socrates; the essence of art (reproduction of reality through imitation – Socrates; art is a secondary reflection, imitation of imitation, mystical deception – Plato; art is “mimesis,” or imitation of nature – Aristotle); art and human cognitive activity, aesthetic

education, the connection with moral education (art as “catharsis” – purification and elevation of man – Aristotle); on the systematization of basic literary concepts (*Poetics* by Aristotle). Beauty, the term, the concept, the idea, is a jumping off point reflecting questions of the day influenced by the world in which it exists through the eyes of the interpreter (Davydenko–Chaika, 2007).

In the Middle Ages, literary criticism was strongly influenced by religious ideology. For example, the theologian and philosopher Augustine believed that God is the supreme artist, whose gives everything image, beauty and order (“God is the truth of beauty, the highest beauty”). According to Augustine, beauty is important not in itself, but in the content that it contains. Therefore, he did not attach special importance to the form of art (the main thing is the content). This explains the iconoclasm, symbolism and allegorical nature of medieval art. The church was a powerful social force. The church was influencing the interpretation of beauty at the hand of religious artists. Just as literature had the power to reflect and influence society, art was another medium growing importance and reach. The written word was replaced by the image. In many respects it was more powerful because you did not have to read to feel something or be moved by it. The image told a story (Davydenko et al., 2011).

Another prominent scholar of the period, Thomas Aquinas, tried to adapt Aristotle’s ideology to Christian theology, while repeating some of Aristotle’s crucial ideas (art is an imitation of nature, and the main goal of art is recognition).

The Renaissance looked back to antiquity and focused on the search for beauty, harmony, and grace. Artists and authors of aesthetic works of that time (Leonardo da Vinci, Alberti, Palladio, Castelvetro, Valla) believed that beauty was inherent in the very nature of things and that art reflected the reality of life. They also emphasized the cognitive and hedonistic value of art and considered the dialectics of the artistic image (Olsen, 2009).

The foundation of classicism was laid by Nicolas Boileau’s *Art of Poetry*. Art, he claimed, should follow reason, and the main task of the artist is to convince with the logic of thought and imitate antiquity. Boileau also gave tragedy, comedy, epic, and lyric poetry their own character.

The 16th–17th centuries also saw the birth of Ukrainian literary criticism (until then, only judgments about fiction could be found in ancient texts). The first theorists of Ukrainian poetry were Stefan Zyzanii, who included several literary terms in his *Lexis*, published in 1596 (especially *On the Meter*), and Meletii Smotrytskyi, who wrote *Slavonic Grammar* (1619), in which he introduced the concepts of meter and type in poetry. For a long time (16th–18th centuries), poets and rhetoricians who taught poetry and oratory principles? played an important role in the development of literary theory in Ukraine. They established normative rules for the creation of poetic works, sermons (speeches),

and theatrical performances. They systematized knowledge of literary studies. Poetics, in particular, was based on Aristotle's *Poetics*, although many of Aristotle's views were developed further in the Ukrainian version. The most popular was Feofan Hirokonovich's (1681–1736) *Ukrainian Poetics and Rhetoric*, which had innovative features (Bilous, 2011).

During the Enlightenment, British, French, and German philosophers and literary critics (Hobbes, Locke, Smith, Hume, Helvetius, Diderot, Rousseau, and Lessing) set the tone for literary criticism. Diderot viewed art as a means of disseminating the ideas of the Enlightenment and advocated the high ideological value of art. He denied the emergence of a new hero in literature, a person of the "third estate," and classified the genres of drama. Lessing opposed the canonical rules of Boileau's *Art of Poetry*, in particular the principles of classicism were critiqued. He believed that in the modern era, art expanded its boundaries, and its main laws became truth and expressiveness. He believed that the mission of poetry was to reveal the individual, to depict and develop images in motion (the subject of poetry is action, to convey aesthetic pleasure, and not to depict material beauty). Lessing demonstrated the principles of realistic art (González Ochoa, 2008).

German classical philosophy (I. Kant, G. Hegel) also made its contribution to literary criticism. Kant considered aesthetic judgment to be the result of "pure contemplation": "beautiful is that which is presented without a concept as an object of universal pleasure." Kant interpreted creativity as an agnostic process and did not perceive aesthetic experience as a logical (theoretical) justification (Shalahinov, 2004).

Hegel, in his "Lectures on Aesthetics," considered beauty as "a sensual phenomenon, a sensual appearance of ideas" and recognized the reality of beauty and its perception. Hegel called the principle of historicism one of the main principles of methodology in the study of art. He opposed the theory of "imitation" in art. He believed that aesthetic ideals developed historically within the framework of such artistic movements as symbolism, classicism, and romanticism. Characterizing various types of art, he singled out poetry as the richest and most unlimited in its ability to depict reality (Davydenko–Akulenko, 2007).

Style is not cognitive only; it is also recognitive, a signal betraying the writer's relation, or sometimes the relation of a type of discourse, to a historical and social world. To say that *of course* words are a form of life is not enough: words at this level of style intend a statement about life itself in relation to words, and in particular to literature as a value-laden act (Haleta et al., 2010).

At the end of the nineteenth century intellectual authority came to be based in specialised academic disciplines. Individual authority was undermined and ultimately disappeared. The Industrial Revolution gave rise to new institutions such as industrial corporations and banking. The academic world was influenced

by the world around it. It was at this time that business programs with business, commerce and finance embedded therein popped up around the world. This was particularly true in centers of commerce and banking.

At the same time, the arrival of universal literacy in Britain fragmented and ultimately destroyed the generally educated audience to which the cultural critics addressed themselves. Consequently, there is today no role for the cultural critic. Literary critics cannot speak with authority about social, political, or cultural questions. They can, however, speak with authority about literature. Whether or not this criticism can be grounded in disciplinary knowledge, it serves a necessary function for an audience that no longer possesses the skill of reading literary works and lacks the background knowledge that is necessary to make sense of literature (Olsen, 2009).

4. The importance of context and looking to the future

The main stages of the development of literature were divided into two major periods:

1) Before the scientific period (from Antiquity to the 18th century):

Antiquity: Formation of basic ideas (Plato, Aristotle), reflections on mimesis and definition of genre features.

Middle Ages: Religious-moralistic interpretation, which, however, included the first attempts at systematization.

Renaissance: Revival of interest in the ancient heritage, discovery and research of classical texts, study of biographies of authors and literary history.

Enlightenment: Creation of the foundations of philology, growing interest in national literary traditions, the emergence of critical reviews and analysis.

2) Scientific period

The 19th century was a period of separation of literary studies as an independent academic discipline. At this time, comparative-historical literary studies, represented by the studies of such scholars as the Brothers Grimm and Ludwig Tich, were actively developing. The “formal school” also gains importance, the founders of which were Oleksandr Potebnya and Oleksandr Veselovsky. Representatives of this direction focused on the formal features of the text and the study of mythological plots.

The 20th century is marked by the emergence of structural-semiotic methods that treat literature as a system of signs. Along with this, other theoretical directions arise that strengthen the authority of literary studies. As a result, it is established as a science that studies the art of the word through various approaches, based on the works of leading scholars (Davydenko-Velychko, 2017).

Synergetic and culturological methods in literary studies are relevant tools for a deeper understanding of the literary text, perceiving it as a dynamic system

that is in close connection with culture and society. Synergetics focuses on the processes of self-organization of the text, the balance between chaos and order, as well as its evolutionary changes. The culturological method, for its part, considers the text in inseparable unity with language, cultural traditions, historical circumstances and other socio-cultural phenomena, emphasizing dialogue and multi-vector interaction.

To better understand this system, let us consider these methods separately.

Synergetic method. The essence lies in the approach based on the principles of synergetics – a science that studies the processes of self-organization. The method involves the analysis of a literary text as a complex, open system capable of development.

Key concepts include: chaos (a set of ideas or possibilities), order (the structured form of a completed work), bifurcations (critical points of choice in development), attractors (attraction to certain structures or ideological centers), fractals (repetition of forms at different scales).

The object of research is the process of transition of creative thought from chaos to order, the method of self-organization of the text, its ability to maintain stability and at the same time evolve. Attention is also paid to the interaction of various elements of the text and the ideas embedded in it.

The main goal of the method is to reveal the internal dynamics of the text, its hidden potential for development and nonlinear nature, which allows to identify new, qualitatively different connections and interpretations.

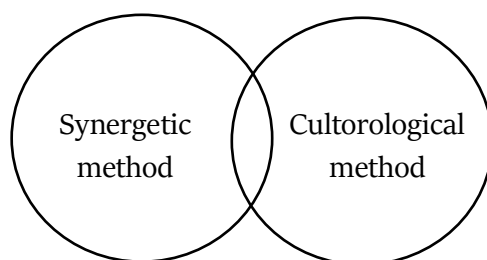
Culturological method. The essence of the method is that literature is perceived as an integral part of culture. It not only reflects and shapes cultural phenomena, but also actively interacts with other aspects of human life.

The subject of the study focuses on the analysis of the relationship between literature and language, historical events, philosophical concepts, artistic trends and social processes. It also examines how a literary text is integrated into a broader cultural landscape.

The main goal is to understand how a literary work functions in the context of culture, what codes and archetypes it uses, how it influences the cultural environment and at the same time acts as a product of this culture itself.

These methods usually complement each other: synergetics contributes to a deeper understanding of the internal dynamics and structure of the text, while the culturological method highlights its cultural context and connections with other phenomena (Borshchuk, 2011).

The combination of these methods allows us to perceive literature as a living, multifaceted system that is constantly evolving, going beyond the boundaries of individual disciplines and providing new perspectives for its study.

Figure 1. Combination of the synergetic and culturological methods

Source: Created by the authors

They help to overcome a narrow disciplinary approach, allowing literature to be perceived as a living organism that is constantly evolving in interaction with culture and the surrounding world. Thanks to their ability to go beyond the boundaries of individual scientific fields (interdisciplinarity), these approaches are becoming powerful tools for contemporary literary scholars.

González Ochoa (2008), researching the systemic-synergistic approach, notes that its complexity is largely determined by its interdisciplinary nature, which encourages going beyond the boundaries of a single discipline in search of additional methods. Thanks to the synergistic approach, it becomes possible to analyze a problem in a much broader scientific space and identify general patterns of world perception.

The formation of a synergistic system manifests itself in three key aspects of its interaction with society: as a worldview, as a methodological approach, and as a scientific discipline. The use of synergetic methods in the humanities is justified and promising, as it involves a change in established paradigms, which is reflected in the integration and expansion of the scope of application of synergetic concepts. Synergetics as a science is distinguished by its significant adaptive potential. The new system proposes to actively implement the results obtained on the basis of synergetic research in various fields of knowledge: natural sciences, humanities and social sciences (Borshchuk, 2011).

Contemporary synergetic research is distinctly interdisciplinary in nature, and its findings are actively analyzed by specialists in various fields, including philosophers and methodologists.

5. Conclusion

In this paper we introduced how literary studies gained acceptance by the academy. We discussed how literary studies evolved to cultural studies given the importance of literature being affected contextually by the world around it. We discussed significant points in time when literary studies evolved through

systematic analysis and rigor. We also discussed how literary studies evolved into cultural studies. Much like Wolf himself who was a scholar without a home, the study of literature and its importance in chronicling societal trends served as an anthology. As is always the case, there were criticisms regarding the meaning of literature in relation to the world around it. Even the Grimm brothers would be open to dialogue regarding such interpretations.

The criticisms are affected by a complex landscape of influence. According to Litz, “criticism can never be wholly disinterested... histories of criticism are personal.” The trends seem to be from structure and consensus to acceptance of diverse works.

A move from formality to that of post formality. It is important to keep in mind that some literature evolved as religious and nationalistic ideology was shifting. Formal, structured thinking would eventually give way to freedom of constraint not only with respect to religion but other matters of expression. Literature would reflect political progressivism, perhaps even One person’s terrorist is another’s hero. The institutional forces of the church, politics, and education were being reimagined. There was blank canvas with the benefit of historical hindsight. It was from this freedom of constraint that the seeds of ideology void of monarchical rule began to shape the literary scene. Independent thought was moving forward against the institutional forces, and the stage was set for an eventual conflict of ideology leading to armed conflict among emerging nationalities.

In the near future, literary studies will reach a new level, incorporating a number of new approaches, but without losing touch with the history and culture of the archived past.

Література

1. Астрахан Наталія 2021. *Теорія літератури: основи, традиції, актуальні проблеми*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго.
2. Білоус Петро 2011. *Вступ до літературознавства*. Київ: ВЦ «Академія».
3. Борщук Євген 2011. Системний підхід і синергетика. *Науковий вісник НЛТУ України* 21/1: с. 344–347.
4. Галета Олена – Гулевич Євген – Рибчинська Зоряна 2010. *Історії літератури: збірник статей*. Київ: Смолоскип.
5. Давиденко Галина – Акуленко Віталій 2007. *Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби відродження*. Київ: Центр учбової літератури.
6. Давиденко Галина – Величко Микола 2017. *Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століття*. Київ: Центр учбової літератури.
7. Давиденко Галина – Стрельчук Галина – Гринчак Наталія 2011. *Історія зарубіжної літератури XX століття*. Київ: Центр учбової літератури.
8. Давиденко Галина – Чайка Олена 2007. *Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття*. Київ: Центр учбової літератури.

9. Шалагінов Борис 2004. *Зарубіжна література від античності до початку XIX століття*. Київ: ВЦ «Академія».
10. Bercovitch, Sacvan 1996. A literary approach to cultural studies. In: Garber, Marjorie – Franklin, Paul B. – Walkowitz, Rebecca L. eds. *Field Work: Sites in Literary and Cultural Studies*. New York: Routledge. pp. 247–256.
11. González Ochoa, César 2008. La literatura como sistema. *Acta Poética* 29/2: pp. 277–309. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2008.2.268>
12. Klarer, Mario 2023. *An Introduction to Literary Studies*. London: Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003133025>
13. Olsen, Stein Haugom 2009. Criticism of literature and criticism of culture. *Ratio* 22/4: pp. 439–463. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2009.00444.x>
14. von Humboldt, Wilhelm 2006. The heterogeneity of language and its influence on the intellectual development of mankind. *Phainomena* 55: pp. 45–50.

References

1. Astrakhan, Nataliia 2021. *Teoriia literatury: osnovy, tradytsii, aktualni problem* [Theory of Literature: Foundations, Traditions, Current Issues]. Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho. (In Ukrainian)
2. Bilous, Petro 2011. *Vstup do literaturoznavstva* [Introduction to Literary Studies]. Kyiv: «Akademiiia». (In Ukrainian)
3. Borshchuk, Yevhen 2011. Systemnyi pidkhd i synerhetyka [Systematic Approach and Synergetics]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy* 21/1: s. 344–347. (In Ukrainian)
4. Haleta, Olena – Hulevych, Yevhen – Rybchynska, Zoriana 2010. *Istoriia literatury: zbirnyk statei* [Histories of Literature: A Collection of Articles]. Kyiv: Smoloskyp. (In Ukrainian)
5. Davydenko, Halyna – Akulenko, Vitalii 2007. *Istoriia zarubizhnoi literatury serednikh vikiv ta doby vidrodzhennia* [History of Foreign Literature of the Middle Ages and the Renaissance]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. (In Ukrainian)
6. Davydenko, Halyna – Velychko, Mykola 2017. *Istoriia zarubizhnoi literatury XVII–XVIII stolittia* [History of Foreign Literature of the 17th–18th Centuries]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. (In Ukrainian)
7. Davydenko, Halyna – Strelchuk, Halyna – Hrynychak, Nataliia 2011. *Istoriia zarubizhnoi literatury XX stolittia* [History of Foreign Literature of the 20th Century]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. (In Ukrainian)
8. Davydenko, Halyna – Chaika, Olena 2007. *Istoriia zarubizhnoi literatury XIX – pochatku XX stolittia* [History of Foreign Literature of the 19th and Early 20th Centuries]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. (In Ukrainian)
9. Shalahinov, Borys 2004. *Zarubizhna literatura vid antychnosti do pochatku XIX stolittia* [Foreign Literature from Antiquity to the Early 19th Century]. Kyiv: «Akademiiia». (In Ukrainian)
10. Bercovitch, Sacvan 1996. A literary approach to cultural studies. In: Garber, Marjorie – Franklin, Paul B. – Walkowitz, Rebecca L. eds. *Field Work: Sites in Literary and Cultural Studies*. New York: Routledge. pp. 247–256.

11. González Ochoa, César 2008. La literatura como sistema. *Acta Poética* 29/2: pp. 277–309. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2008.2.268>
12. Klarer, Mario 2023. *An Introduction to Literary Studies*. London: Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003133025>
13. Olsen, Stein Haugom 2009. Criticism of literature and criticism of culture. *Ratio* 22/4: pp. 439–463. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2009.00444.x>
14. von Humboldt, Wilhelm 2006. The heterogeneity of language and its influence on the intellectual development of mankind. *Phainomena* 55: pp. 45–50.

Historical and cultural aspects of the formation of literary studies

Oleksandr Ostrovsky, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. ostrovski.oleksandr@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-0441-6866.

Anikó Beregszászi, habilitated doctor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, full professor. beregszaszi.aniko@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-6860-7579.

Kurt A. Stahura, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of History and Social Sciences, visiting professor (2023). kstahura.phd@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6802-5822.

The article highlights the study of historical aspects of the formation of literary studies as a scientific discipline. The connection of literary studies with other disciplines is established and the future paradigm of its development is outlined.

Many years of analysis of literary activity have reached such a level that they led to the creation of independent disciplines, known as literary theory, literary history, literary criticism, etc. Literary studies not only developed rapidly, but also in a short period of time became an independent subject of study, and also created its own terminology, which is used to this day.

The formation of literary studies as a scientific discipline is a long process that encompasses the development of synergistic and cultural approaches to the study of literature from ancient times to the modern era. Starting with the philosophical and aesthetic reflections of antiquity and the Middle Ages, this path evolved towards the isolation of specialized fields, such as literary theory, literary history, and literary criticism. In the 19th and 20th centuries, the development of methodologies such as formalism and structuralism opened up new horizons for considering literature as a special phenomenon of social life. This allowed for a deeper study of its functions, the specificity of the artistic word, and its influence on the formation of personality, affirming the significance of literature in a cultural and spiritual context.

The purpose of the scientific article is to analyze the historical periods of the formation of literary studies taking into account the history of pedagogy and the specifics of literature.

Keywords: *literary studies, the concept of “beauty” in literature, synergistic method, culturological method.*

Історичні та культурологічні аспекти становлення літературознавства

Островський Олександр, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. ostrovski.oleksandr@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-0441-6866.

Берегсасі Аніко, доктор з гуманітарних наук. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, професор. beregszaszi.aniko@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-6860-7579.

Курт Ендрю Стегура, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра історії та суспільних дисциплін, професор (запрошений лектор, 2023). kstahura.phd@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6802-5822.

У статті висвітлено дослідження історичних аспектів становлення літературознавства як наукової дисципліни. Встановлено зв'язок літературознавства з іншими дисциплінами та окреслено майбутню парадигму її розвитку.

Багаторічний аналіз літературної діяльності досяг такого рівня, що привів до створення самостійних дисциплін – теорії літератури, історії літератури, літературної критики та ін. Літературознавство не лише стрімко розвивалося, але й за короткий проміжок часу стало самостійним предметом вивчення, а також створило власну термінологію, яку використовують дотепер.

Формування літературознавства як наукової дисципліни — це тривалий процес, який охоплює розвиток синергетичного та культурологічного підходів до вивчення літератури від найдавніших часів до сучасної епохи. Розпочавшись із філософських і естетичних роздумів античності та середньовіччя, цей шлях еволюціонував у напрямку виокремлення спеціалізованих галузей, зокрема теорії літератури, історії літератури та літературної критики. У XIX–XX століттях розвиток методологій, таких як формалізм і структуралізм, відкрив нові горизонти для розгляду літератури як особливого феномена суспільного життя. Це дозволило глибше досліджувати її функції, специфіку художнього слова та вплив на формування особистості, утверджуючи значення літератури в культурному й духовному контексті.

Мета статті полягає в аналізі історичних періодів становлення літературознавства з урахуванням історії педагогіки та специфіки літератури.

Ключові слова: літературознавство, поняття «краса» в літературі, синергетичний метод, культурологічний метод.

Az irodalomtudomány kialakulásának történeti és kulturális aspektusai

Osztrovszkij Sándor, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. ostrovski.oleksandr@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-0441-6866.

Beregszászi Anikó, habilitált doktor. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, professzor. beregszaszi.aniko@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-6860-7579.

Stahura Kurt A., PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék, vendégprofesszor (2023). kstahura.phd@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6802-5822.

A tanulmány az irodalomtudomány mint tudományos diszciplína kialakulásának történeti aspektusait vizsgálja. Feltárja az irodalomtudomány más tudományterületekkel való kapcsolatait, és felvázolja fejlődésének jövőbeli paradigmáját.

Az irodalmi tevékenység sokéves elemzése olyan szintet ért el, amely önálló tudományágak létrejöttéhez vezetett. Ide tartozik az irodalomelmélet, az irodalomtörténet, az irodalomkritika stb. Az irodalomtudomány nemcsak gyorsan fejlődött, hanem rövid idő alatt önálló kutatási területté is vált, valamint megteremtette saját terminológiáját, amelyet mind a mai napig használnak.

Az irodalomtudomány mint tudományos diszciplína kialakulása hosszú folyamat, amely magában foglalja az irodalom szinergetikus és kulturológiai megközelítéseinek fejlődését az ókortól a modern korig. Az antikvitás és a középkor filozófiai és esztétikai reflexióitól kiindulva ez az út a különböző szakterületek – például az irodalomelmélet, az irodalomtörténet és az irodalomkritika – elkülönüléséhez vezetett. A 19–20. században az olyan módszertanok, mint a formalizmus és a strukturalizmus, új távlatokat nyitottak az irodalom mint a társadalmi élet sajátos jelenségének értelmezésében. Ez lehetővé tette a funkcióinak, a művészi kifejezőmód sajátosságainak és a személyiségformálásban betöltött szerepének mélyebb vizsgálatát, megerősítve az irodalom kulturális és spirituális jelentőségét.

A tanulmány célja az irodalomtudomány kialakulásának, történeti korszakainak elemzése a pedagógia történetének és az irodalom sajátosságainak figyelembevételével.

Kulcsszavak: irodalomtudomány, a „szépség” fogalma az irodalomban, szinergetikus módszer, kulturológiai módszer.

УДК 821.161.2-3"18/19"

DOI 10.58423/2786-6726/2026-1-123-141

Надійшла до редакції: 20.11.2025

Схвалено до друку: 06.01.2026

Опубліковано: 30.01.2026

Кордонець Олександр, Чонка Тетяна

Мотив ескапізму в українській малій прозі кінця XIX – початку XX століть

1. Формулювання проблеми

Епоха зламу XIX – XX століть характеризувалася швидким розвитком промисловості, появою значної кількості наукових і технологічних винаходів, інтенсивною урбанізацією людського простору. Це призводило до пришвидшення ритму людського життя і відповідно до зростання внутрішньої напруги окремої особистості. Людина все більше віддаляється від природи і переживає різноманітні внутрішні кризові явища. Відповідно зростає прагнення втекти від світу, який видається безнадійним, штучним і ворожим, максимально ізолюватися від нього або ж переміститися у більш гармонійний світ природи.

Такі тенденції відобразилися і в літературі, зокрема в психологічній імпресіоністичній прозі *fin de siecle*, яка була орієнтована на занурення у внутрішній світ людини, фіксацію її найменших вражень, переживань, думок та емоцій. Цікавими в цьому контексті видаються новели Богдана Лепкого «Мій товариш», «Хочу писати» та Михайла Коцюбинського «Intermezzo», в яких предметом художньо-психологічного аналізу стає явище ескапізму як спроби уникнення цивілізаційних й урбаністичних викликів, намагання віднайти душевну рівновагу в більш ідилічному патріархальному світі або ж серед природи.

2. Аналіз досліджень

Обидва митці є відомими представниками раннього модернізму, уважними до віянь європейського мистецтва, прозаїками, що намагалися у своїй

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 123–141.

новелістиці розкрити глибини людської свідомості, зафіксувати її найпотаємніші порухи, з'ясувати приховані мотиви поведінки. Безперечно, творчість обох прозаїків є добре вивченою. Певні аспекти генологічної, наратологічної, поетикальної специфіки новелістики Богдана Лепкого розглянуті у працях Н. Буркалець (Буркалець, 1999), М. Зушмана (Зушман, 2007), Ф. Погребенника, М. Ткачука (Ткачук, 2005), Н. Шумило (Шумило, 2003), О. Кордонця та В. Шетелі (Кордонець–Шетеля, 2024) тощо. Відповідно еволюція та ідейно-художні особливості малої прози Михайла Коцюбинського були предметом вивчення В. Агєєвої, М. Зерова, Н. Калениченко, Ю. Кузнецова (Кузнецов, 2021), С. Павличко, Я. Поліщука (Поліщук, 2010), Н. Шумило (Шумило, 2003) та багатьох інших літературознавців.

3. Мета статті

Однак попри значну увагу вчених до імпресіоністичної прози М.Коцюбинського та Б.Лепкого вважаємо дослідження видів ескапізму в новелістиці двох названих авторів у типологічному зіставленні малодослідженим та перспективним, оскільки це дозволить повніше розкрити оригінальність творчої манери кожного митця та іманентні особливості українського літературного процесу кінця XIX – початку XX століть. Саме в цьому вбачаємо актуальність нашого дослідження.

4. Методи й методика

При типологічному зіставленні новел Михайла Коцюбинського та Богдана Лепкого плідним вважаємо застосування тематично-проблемного критерію, який ми, до прикладу, вже застосовували раніше до новелістики Богдана Лепкого, аналізуючи його твори про тварин, для яких «характерне достовірне змалювання способу життя тварини, намагання реалістично передати її поведінку та хід мислення, зокрема у взаємодії з людьми» (Кордонець–Шетеля, 2024, с. 162), ще більш результативним цей підхід буде при типологічних зіставленнях. Крім цього, у статті застосовано поєднання елементи психоаналітичного методу (простеження взаємодії свідомості та підсвідомості персонажів, їх мотиваційної сфери), естетичного методу (оцінка новел з точки зору їх художньої вартості), герменевтичного методу (тлумачення смислів, закладених автором у тексті).

5. Виклад основного матеріалу

Загальновизнаної дефініції поняття «ескапізм» в науці та мистецтві не існує, проте були спроби узагальнити його основні ознаки та властивості.

Найдоцільніше розглядати його як певний збірний термін, що включає світоглядні, філософські, психологічні, мистецькі аспекти. Лексема «escape» має латинське походження, до англійської мови потрапила за посередництва французької. Складається вона з латинського префікса «ex» («вихід») та кореня «сарра» («плащ»). Символізм слова доволі очевидний: людина скидає свого плаща, залишає його позаду, наче звільняючись від соціальних очікувань та вимог, від своїх соціальних ролей, символом яких виступають наш одяг і плащ. З цих двох морфем утворилося середньовічне французьке слово «eschaper» (вибігти, втекти), а згодом англійське – «escape».

Відома лексикографічна праця «Cambridge English Dictionary» тлумачить ескапізм як своєрідний різновид психологічної допомоги, який дозволяє людині дистанціюватися від неприємних або нудних аспектів повсякденного життя, зазвичай за допомогою уяви або якоїсь діяльності. Водночас це діяльність, придатна для заміни іншої, цікавішої, але неможливої діяльності, і може проявлятися, серед іншого, у формі мислення або читання, а також здатна допомогти подолати депресію або загальний похмурий емоційний стан (URL1).

Інший тлумачний словник «Lexico» трактує аналізоване поняття як «спробу заспокоїтися та відвернути увагу від неприємних фактів реальності за допомогою якоїсь фізичної активності чи фантазії» (URL2). У таких дефініціях бачимо певну антитетичність між реальним життям та творчою уявою, що підтверджує й історик мистецтва Ернст Гомбріх, який відзначає наявність такої точки зору, що «у цьому світі тільки мистецтво може подарувати нам невелику мить досконалості, яку зазвичай називаємо «ескапізмом», «втечею» (Гомбріх, 2024, с. 501). Проте ескапізм – це не тільки фантазія або уява. Психологи Стенлі Коен та Ларі Тейлор називають ескапізмом будь-яку діяльність, яка принесе полегшення, заспокоєння серед щоденних обов'язків та рутини життя (Cohen-Taylor, 1992, с. 12). Така діяльність може бути позитивною та сприяти психологічному відновленню або одужанню.

Автор «Літературознавчої енциклопедії» Юрій Ковалів пропонує розрізняти поняття «ескапізму» (англ, escape: тікати) у вузькому значенні, як «втеча військовополонених із таборів під час Першої та Другої світових воєн» та у ширшому значенні – як «усунення від соціальної дійсності, громадського життя, від щоденної метушні, що, зокрема, притаманна і письменству. За фрейдизмом, це може зумовлюватися подоланням чи сублімацією чуття провини» (Ковалів, 2007, с. 347). Ю. Кузнецов трактує ескапізм і як «прагнення втекти від дійсності, загальноприйнятих стандартів і норм суспільного життя» (Кузнецов, 2021, с. 39). Можемо стверджувати, що ескапізм – це багатогранне і різнобічне явище, яке було притаманне людству на різних етапах його розвитку і проявлялося в різних формах. В ескапізмі

простежуємо три складові: від чого тікає людина (1), куди вона тікає (2) та яким способом (за допомогою яких прийомів) вона тікає (3).

Прояви явища ескапізму спостерігаємо вже у міфології та перших релігійних текстах людства. До прикладу, засновник буддизму Будда був принцом Сіддхартхою, який у 29-річному віці, зіткнувшись із явищами старіння, хвороб та смерті, залишає родину, тікає від своїх вельможних обов'язків і шукає можливості присвятити життя чомусь більш корисному. Так само Ісус Христос теж відмовляється від теслярства і вирушає у подорож зі своїми учнями, щоби знайти самого себе. Такий спосіб втечі можемо трактувати як *внутрішній, релігійний* ескапізм. Чи не першим літературним зразком іншого виду ескапізму – *просторового* – є звіт Франческо Петрарки про сходження на гору Венту 26 квітня 1336 року, написаний у формі листа до його друга Діоніджі. Цей похід італійського автора не мав якоїсь конкретної практичної мети, це було свого роду спроба усамітнення для насолоди прекрасною природою. Зустрічаємо у світовому письменстві і ще один різновид ескапізму, який можемо назвати *уявним, внутрішнім*. Наприклад, у картинах та листах угорського художника-символіста Лайоша Гулачі неодноразово зустрічаємося з поняттям «Na'Conxуpaп» – ідеальним світом, створеним його уявою.

З наведених прикладів бачимо, що від самих початків творчої діяльності людини вона звертається до явища ескапізму. Але особливого розквіту цей мотив набуває саме в літературі епохи модернізму, зокрема і в українській.

Із відібраних нами для аналізу явища ескапізму новел хронологічно першою є твір Богдана Лепкого «Мій товариш», сюжет якого обертається навколо випадкової зустрічі двох давніх друзів, що давно не бачилися, – оповідача і священника Платоніда Якимчука. Богдан Лепкий застосовує характерну для митців-імпресіоністів автодієгетичну нарацію: події змальовуються крізь призму сприйняття оповідача, який водночас є їхнім учасником. Крім цього, автор також використовує прийом «твору в творі»: Якимчук розповідає власну історію, тому можна говорити про двох нараторів у тексті.

Композиційно новелу можна розділити на дві частини: перша з них – це розмова-дискусія двох приятелів, а друга – спогад-ретроспекція Якимчука, що носить монологічний характер. Цікаво, що в новелі прозаїк не відмовляється від зовнішньої сюжетності (це буде притаманне для пізніших новел), його новаторство криється передусім у розширенні проблематики (звернення до вічних філософських, психологічних проблем), у зміні підходів до змалювання станів душі персонажа, у спробі розкрити глибини підсвідомого, увага до якого є прикметною рисою імпресіонізму.

Головною в розкритті психіки Якимчука є друга частина, в якій присутні містичні елементи. Атмосфера загадки формується вже в першій частині через характеристику оповідачем свого товариша та опису несподіваної зміни, яка з ним трапилася. Виявляється, Платонід колись був гульвісою, зірвиголовою, не пропускав у місті жодної вечірки, постійно фліртував із дівчатами, увесь сенс життя вбачав у здобутках цивілізації, а на село до родичів не хотів їхати навіть на кілька днів. А тепер це священник у глухому подільському селі, веде невелике господарство, де все вирощене власними руками, хвалиться конюшиною та грушками.

У другій частині твору таємниця розкривається: Якимчук згадує події, що кардинально змінили його життя. Це був епізод на балу в рідному місті Н., де Платонід бачить свою колишню кохану із давнім суперником – молодим офіцером, із яким уже бився два роки тому на дуелі. Знервований герой покидає бал і зупиняється на ніч у готелі. Оскільки він все ще не байдужий до дівчини, його переповнюють неспокій, образа, суперечливі почуття, мучать ревності. Платонід надмірно збуджений, він перебуває на межі нервового зриву. Щоб якнайточніше відтворити стан персонажа в критичній ситуації перенапруження, показати взаємодію свідомості і підсвідомості, автор використовує прийом сну.

К.-Г. Юнг твердить, що підсвідомість людини є активною постійно, але процеси підсвідомості найчастіше з'являються на поверхні свідомості у двох випадках: або коли людина спить і є ментально пасивною або ж коли вона збуджена, перебуває в стані афекту (Юнг, 1996, с. 171). Це твердження перегукується із теорією А. Бретона, який поділяє думку, що існує інший світ. Він завжди поруч з нами, в нас. Цей світ загадковий, химерний, але реально існуючий, – сновидіння. Саме в ньому містяться відгадки питань, над якими людство весь час ламає голову (Бретон, 1986, с. 48).

Під час сну в екзальтованій психіці Якимчука виникають містичні сюрреалістичні видіння, стан персонажа передається окремими штрихами через короткі, уривчасті речення: *«Не тямлю нічого. Забуваю навіть, де я і що зі мною. Здається мені, що готель враз зі мною їде, що я дивлюся крізь вікно і виджу безліч гуляючих пар, що вітер грає вальця... Повіяв вітер, розійшовся дим. Я бачу, як просто на мене гонить шалений поїзд. Вихопився із шин і вганяє по пустих пустахах. А довкола нього хмари диму, а в димі безліч пар і вітер грає вальця. Тікай!... І я зриваюся, протираю очі і хочу встати»* (Лепкий, 1991, с. 503). Однак видіння не закінчуються і наяву. Перед очима героя виникає старець, що промовляє дивні слова: *«От тут, на тім самім ліжку знайшли «його». Лежав так само, як ти, лиш нога звисала на долівку. Мав такі самі мутні очі, таке прив'яле лице, лиш на грудях мав червону квітку»* (Лепкий, 1991, с. 503).

Автодієгетичний тип нарації дозволяє зафіксувати ті враження, які виникають на рівні підсвідомості. Автор передає стан героя «на межі» (межова ситуація), коли процеси, що відбуваються у підсвідомості, значно активізуються, виходять нагору. Незрозумілі, на перший погляд, видіння, враження Платоніда мають глибокий смисловий підтекст і пов'язані з внутрішніми процесами, інстинктивним відчуттям небезпеки. Похмура атмосфера, вітер, дим, «шалений» поїзд – все ніби попереджає про трагедію, застерігає від чогось. Природно, що першою думкою, яка зринає в героя, є «Тікай!». Якимчук поспіхом залишає готель, а всього через кілька годин дізнається, що на тому самому місці в його колишньому номері застрелився його «суперник» – молодий поручик. Отже, Платонід бачив «віщий» сон, який пророкував майбутню подію.

Як зазначає Н. Шумило, «поява привида та «двійника» в коханні, який містично помер замість Платоніда Якимчука, привела до повного переродження останнього: з першого гульвіси міста людина стає релігійним шанувальником всесвіту. У даному випадку «перелицювання» людської подоби сприяє духовному одужанню (Шумило, 2003, с. 256). Простежуємо використання в новелі мотиву середньовічного готичного фавбу, в якому привид скеровує героя на праведний шлях. Цікаво, що застосування подібного прийому відбулося і в ще одному творі раннього модернізму – новелі Івана Франка «Терен у нозі».

Таким чином, унаслідок тривалих роздумів, пошуку свого місця у світі, прагнення осмислити таємниці життя Платонід здійснює свій екзистенційний вибір – він тікає від комфортного, багатого на розваги міського життя, знаходить сенс існування у поверненні до природи та релігійності. *«Мені здавалося, що той чоловік зробив мені місце, що уступився з моєї дороги, забираючи з собою якусь велику, дуже страшну тайну. ...Я перебував той великий проклин, який кидає природа на своїх марнотратних дітей, на тих, що виреклися її і пішли шукати інших богів. Я вернувся до неї в покорі, як марнотратний син»* (Лепкий, 1991, с. 506), – ділиться найсокровеннішим Якимчук із товаришем. Тепер він навчився чути природу, спілкуватися з нею: *«А весною, як кожне деревце вкривається цвітом, а земля встелиться травой, я цілими вечорами пересиджую на лавочці, яку власними руками зробив і поставив. Кожне дерево живе і говорить до тебе. ...Але де вам до того! Вам електрика, самоходи, штука, газети...Марнотратні сини!»* (Лепкий, 1991, с. 496). Таким чином, бачимо чітке протиставлення: життя серед природи відповідно до її законів і життя серед досягнень цивілізації.

Відзначимо, що суттєву роль для розуміння емоційного стану персонажів відіграють пейзажні картини. Наприклад, експозиційний

пейзаж: «Направо й наліво лан золотого вівса хвилює злегенька, ...над ним небо таке синє, як волошки, велике й глибоке. ...Назустріч голубому блакитові біжить широка дорога, прибрана пахучою материнкою і червоними маками. ...Під вечір небо біліє, ...вечірній смуток сідає на землю, і з придорожніх хрестів щирить до тебе свої білі зуби. ...Аж ось перед тобою хмара, якби поїзд переїхав та пустив гриву диму. А з тої хмари виринає безліч ніг, туловів, голов – це діти женуть товар у село» (Лепкий, 1991, с. 494).

У цій картині спостерігаємо характерні художні засоби, які застосовували імпресіоністи: багата кольорова палітра (золотистий, синій, червоний, білий кольори); півтони (блакитний, сірий присмерк); пленеризм, зображення побаченого крізь рух повітря, туман, куряву (хмара пилюки, яку здіймає худоба), відтворення природи в русі, динаміці, що в сукупності дає не тільки уявлення про краєвиди Поділля, але й передає почуття оповідача, його елегійний настрій, замилювання рідною природою. Ці пейзажі багатші, барвистіші, ніж у ранніх творах Б. Лепкого, де часто переважає якийсь один колір з відтінками.

Порівняймо наведений уривок із пейзажем у новелі «Intermezzo»: «На небі сонце – серед нив я. ...Гладжу рукою соболину шерсть ячменів, шовк колосистої хвилі. Вітер набива мені вуха шматками згуків. ...Тихо пливе блакитними річками льон. ...А там ячмінь тче з тонких вусів золотий серпанок. ...Мене спиняє біла піна гречок, запашина, легка. Просто під ноги лягла співуча арфа й гуде на всі струни. ...Раптом все гасне, вмирає. ...хмарка. Одна хвилинка темного горя – і вмиє усміхнулось... (Коцюбинський, 1979, с. 236–237)». Тут та ж кольорова гама (щоправда, багатша), півтони, світлотінь. Однак у Коцюбинського, на відміну від Лепкого, одночасно фіксуються не тільки зорові, а й чуттєві (запах), тактильні (дотик) і слухові (згуки вітру, співуча арфа) враження, він більш гармонійно поєднує в єдину цілість усі відчуття героя, тонше відтворюючи нюанси його настрою.

Новела «Мій товариш» засвідчує тенденцію Б. Лепкого до інтелектуалізації прози, яка пізніше найбільше проявиться у його повістях з життя інтелігенції. Іноді герої письменника є втіленнями певних трансцендентних, філософських ідей, які вони відстоюють у численних діалогах. Початок новели цілком реалістичний, однак дискусія Якимчука з оповідачем, його розповідь про пережите переводять читача в ідеальний філософський (ірреальний) вимір, що надає творові параболічного характеру, глибинного філософського звучання. Зокрема, в новелі «Мій товариш» знайшло відображення загальне розчарування епохи зламу століть у здобутках цивілізації, розуміння, що технічні досягнення не здатні забезпечити щастя людини, а навпаки – роблять людину все самотнішою, тобто прагнення до ескапізму. Саме такі погляди висловлює

Платонід («Що мені з того, що я можу сісти і поїхати до Парижа або до Лондона, коли там і всюди стріну ту саму людську біду? Що мені з того, що я пізнаю будову сонячної системи і склад людської крові і природу клітин, коли вони не дадуть мені відповіді на основні питання про наше життя, про його ціль та ідею»), який не поділяє захоплення оповідача найновішими здобутками техніки, науки й відстоює ідею втечі до природи, до гармонійного життя на її лоні. Отже, у новелі «Мій товариш» спостерігаємо поєднання просторового (втеча з міста в село) і релігійного внутрішнього (переосмислення свого призначення у житті) ескапізму.

Інший вид ескапізму, пов'язаний із неповторністю творчої особистості, її кризовим станом розкривається в ліричній мініатюрі Богдана Лепкого «Хочу писати» (1903). Це фрагмент безпосереднього людського переживання, оповитого сумовитим ліричним серпанком. Провідним мотивом, який створює настроєвість, є контраст між гамірним містом і сільською природою, коли «протиставляється дисгармонія життя як такого і умиротвореність світу природи» (Ляхова, 1993, с. 72).

У творі відбилася загальна тенденція усієї світової літератури, яка особливо загострилася в перші роки ХХ століття. Філософське обґрунтування проблеми протиставлення міського життя і природи дали А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, О. Шпенглер, а також А. Бергсон, палкий і пристрасний апологет природного існування людини. Головною причиною негативного душевного стану людини філософ вважав втрату зв'язку з природою. Зосереджуючись у містах, людство, на думку А. Бергсона, все далі й далі відходить від природи, перестає жити за її орієнтирами (Бергсон, 2002, с. 38). Ці думки повторюються у творчості різних митців, особливо загострюючись в імпресіоністів. Їхні герої часто оселяються серед незайманої природи або принаймні мріють на короткий час вирватися ближче до природи (наприклад, у романі Кнута Гамсуна «Пан»).

Атмосфера міста не дає ліричному героєві мініатюри «Хочу писати» змоги зосередитися на творчості: «Переді мною лист білого паперу. Хочу писати – вулиця не дає (Ляхова, 1993, с. 71)». Автор використовує композиційне обрамлення: фраза «Хочу писати – вулиця не дає», повторюючись кілька разів, надає твору ритмічності, стає лейтмотивом і набуває глибинного значення.

Маємо вихідний емоційний момент: ліричний герой відчуває втому й дискомфорт у гамірному міському житті, яке вривається до нього через вікно. Це відчуття дискомфорту зумовлене звуковими дисонансами, що є типовою ознакою мегаполіса. Тому сприйняття вуличного життя героєм-оповідачем відбувається через слухові образи, подані імпресіоністично, через суб'єктивні враження: «трамвай торохтить – утікай, бо переїду»,

поїзд гучно біжить, діти «до підшов коліщата вчепили, по асфальтах біжать, собак дразнять, попід небо голосами деруться. Перекричати хочуть і трамвай, і поїзд, і сапання кораблів на річці» (Ляхова, 1993, с. 71).

Головний мотив «Хочу писати» близький до проблематики новели М. Коцюбинського «Intermezzo» (1908): герої обох творів відчувають надмірний тиск міського життя. У новелі «Intermezzo» «моя утома» навіть винесена до переліку персонажів твору. Як слушно зауважує Ю.Кузнецов, це «не фізична утома, ...і не психічна утома від монотонної праці... Це постійний моральний біль від страждання людей, які знаходяться в рабстві, яких знищують, як тварин. Цей біль настільки в'ївся в серце, шкіру, кожну клітину героя, що він не в змозі його витримувати, він заганяє кудись цей біль подалі в душу, щоб не чути його» (Кузнецов, 2021, с. 108). Ліричний герой М.Коцюбинського зізнається, що його втома – це «жах, який висмоктав з мене всю кров» (Коцюбинський, 1979, с. 230)

Щоб урівноважити стомлену душу, ліричний герой фрагменту Б. Лепкого, як і персонаж новели «Intermezzo», переноситься до світу природи, але, на відміну від героя М.Коцюбинського, тільки подумки. Наймилішим для нього є рідне Поділля. У сприйнятті природи переважають зорові образи, насичені яскравою кольоровою палітрою: небо «велике, погідне», синє-синє; стерня – густа, золотиста, ліс бачиться герою-митцю тонкою фіолетовою смужкою між стернею і небом, доріжка «блискача, як ремінь». У цьому уривку автор виступає художником-імпресіоністом із властивою йому кольоровою гамою (переважання синіх, золотистих та зелених барв), увагою до пів тонів (синя смужка неба поступово переходить у фіолетову смужку лісу, а потім у золотисту стерню). Колористичні деталі набувають символічного значення, що характерне для поезики імпресіонізму, який, по суті, є перенесенням зображальних засобів одного виду мистецтва – образотворчого, у сферу іншого виду мистецтва – словесного. Фактично йдеться про синтез мистецтв: у творі Б. Лепкий використовує прийоми живопису, колористичні ефекти для відтворення емоційного стану героя. Так, бездонна і така недосяжна синява неба символізує пориви душі ліричного героя до прекрасного, а також елегійний смуток. Небо від землі у сприйнятті оповідача відділяється тільки тонкою смужкою фіолетового лісу, який, таким чином, уособлює певну межу між двома світами. Ліс – це також щось таємниче, невідоме, що насторожує і хвилює.

Б. Лепкий змальовує настрій ліричного героя у динаміці, еволюції, передає зростання емоційної напруги, жаль героя-оповідача за чимось безповоротно втраченим. Імпресіоністична колористика твору поєднується з міфологічним прийомом одухотворення. В уяві оповідача оживає стежка, що веде до таємничого лісу і здатна багато чого розповісти («Вона все знає.

І хто в село поїхав, і кого на цвинтар повезли, і кого блуд сієї ночі чіпався») (Ляхова, 1993, с. 71). Автор, створюючи персоніфікований образ осені, вдається до оригінальної, символістичної тропіки: осінь ввижається ліричному героєві спочатку березою, що мандрує по полю, а далі – в образі вродливої дівчини: *«Вишивана сорочка, на шиї коралі, в волоссю полинялі квітки. Ніби сонна їде, ніби нічого не чує, – крім власного жалю. Жалю за літом, палким, як кохання, за літом, що скоро минуло»* (Ляхова, 1993, с. 72). Така ускладнена символіка у змалюванні осені надає цьому образу глибокого філософського виміру: це не тільки улюблена пора року письменника, а й символ плінності життя, туги за рідним і далеким, мрії про особисте щастя, яка втілюється в непогамовному бажанні *«дихнути запахом скошеного сіна і відцвілих квіток і недопрійних снів»* (Ляхова, 1993, с. 72).

Ліричний герой «Intermezzo» також «намагається знизити ступінь дисонансу за рахунок ескапізму – втечі з тієї суспільної атмосфери, яка породжує цей дисонанс» (Кузнецов 2021, 109). Він тікає з міста, не маючи сил переносити життєву кривду, брехню газет, суспільну лицемірність, фальш та жорстокість: *«Я здригався, коли чув за собою тінь від людини, і з огидою слухав ревучі потоки людського життя, що мчали назустріч, як дикі коні, з усіх городських вулиць»* (Коцюбинський, 1979, с. 233).

Опинившись на селі в порожньому маєтку, герой Коцюбинського отримує можливість насолоджуватися красою степової природи, без поспіху й подразників міркувати та мріяти. За влучним спостереженням Я. Поліщука, у новелі «постійно змінюються реєстри, що добре ілюструє симфонізм світосприймання письменника, у свідомості якого водночас живе розмаїття образів, думок та асоціацій» (Поліщук, 2010, с. 118).

Бачимо, що психічна структура героїв обох творів схожа, авторам вдалося майстерно розкрити поєднання різноманітних свідомих та підсвідомих чинників у душі персонажів-митців, зміну їхнього емоційного стану. Але якщо у героя Богдана Лепкого асоціативний ряд розгортається лише в уяві (а відповідно протікає швидше), то в персонажа Михайла Коцюбинського потік думок формується неспішно під впливом побаченого під час прогулянок протягом довшого часу: *«Мої дні течуть тепер серед степу, серед долини, налитой зеленим хлібом. Безконечні стежки, скриті, інтимні, наче для самих близьких, водять мене по нивах, а ними котять та й котять зелені хвилі і хлюпають ними аж в краї неба. Я тепер маю окремих світ...»* (Коцюбинський, 1979, с. 236).

У мініатюрі «Хочу писати» Б. Лепкий розкриває неповторність внутрішнього світу митця, відтворює складний світ його душі, де тонко й болісно переплетені різні емоції. Адже людська душа – це частина космосу, природи, саме в душі на емоційному рівні відображаються зміни часу,

стану, перехід від життя до смерті, всі процеси, що відбуваються в природі. Глибше відчуває свій зв'язок з природою саме творча, емоційна натура (її душа – це своєрідний мікрокосмос, органічна складова макрокосмосу). Архетипні уявлення про одухотвореність природи, нерозривний зв'язок з нею знайшли у Б. Лепкого своєрідне втілення. В епізоді зустрічі осені з оповідачем автор, можливо, розкриває космічну функцію митця як особи, що вербалізує почуття природи, яка залежить від людини і в той же час прагне розбудити в ній те, що спонукає чинити добро. Отже, космічна функція природи і творчої душі збігається: закликати людину до гармонійного життя серед природи. У цьому плані стає зрозумілою і назва твору – «Хочу писати»: писати, щоб втілити у життя гармонію.

Зрозуміти внутрішній механізм виникнення творчих імпульсів у митця допомагають і здобутки фрейдівського психоаналізу, концепції якого поширилися у Західній Європі на початку XX ст. приблизно в час написання мініатюри Б. Лепкого, тож не виключено, що письменник був знайомий із працями відомого психіатра. Одним із основних понять, якими оперував З. Фройд, є поняття фантазування – «психічної діяльності, спричиненої внутрішнім потягом до задоволення несвідомого бажання шляхом створення образних уявлень» (Зборовська, 2003, с. 91). Як стверджує З. Фройд, митці – це здебільшого інтроверти, схильні до фантазування. Саме вони найчастіше витворюють уявний світ і занурюються в нього, шукаючи прихистку від жорстоких реалій зовнішнього, реального світу: «Митець вдається до світу фантазій, не вдовольняючись дійсністю, способами і об'єктами задоволення, які вона може дати» (Зборовська, 2003, с. 93). Саме в уявному світі він може реалізувати свої інтереси та прагнення. Але щоб цей психічний процес не зайшов надто далеко і не перетворився на невроз (до якого митці також схильні), письменник, на думку австрійського психіатра, повинен написати твір, розв'язавши таким чином кризову психічну ситуацію.

У поезії в прозі «Хочу писати» спостерігаємо саме таку втечу оповідача-письменника від дійсності в уявний світ, створений ним самим. Нового наповнення у світлі фрейдівської концепції набуває назва твору: вона втілює підсвідоме бажання митця вилити свої почуття на папері, щоб перемогти кризовий емоційний стан, тобто фактично йдеться про спробу своєрідної психотерапії.

Як і мініатюра «Хочу писати» Б. Лепкого, новела «Intermezzo» розкриває «драму письменника, який важко долає свою внутрішню кризу, вичерпаність сил та відсутність натхнення до творчості. ...Терапевтична дія забезпечується не лише спогляданням чудової природи, а й осмисленням попереднього досвіду та позбавленням од певних фобій, що видаються

нав'язливими» (Поліщук, 2010, с. 119). Багаті на колір та звуки ниви під яскравим сонцем поступово наповнюють спокоєм та гармонією душу митця. Природа зцілює його, він стає готовим повернутися до міста, але сприймає цей обов'язок не з фаталізмом або приреченістю, а з відповідальністю, що відповідає його поглядам і переконанням. За твердженням Ю.Кузнецова, кульмінацією цього зцілення є спостереження за піснею жайворонка: *«Сіра маленька пташка, як грудка землі, низько висіла над полем. Тріпала крильми на місці напружено, часто і важко тягнула вгору невидиму струну від землі аж до неба. Струна тремтіла й гучала. Тоді, скінчивши, падала тихо униз, натягала другу з неба на землю. Єднала небо із землею в голосну арфу і грала на струнах симфонію поля. Се було прекрасно»* (Коцюбинський, 1979, с. 241). На думку вченого, у новелі спостерігаємо своєрідний катарсис героя, вивільнення травмуючого фактора з підсвідомості і «свідома його обробка» (Кузнецов, 2021, с. 113).

6. Висновки

Таким чином, мотив ескапізму набуває популярності та нових проявів в українській малій прозі кінця XIX – початку XX століття. Персонажами новел Богдана Лепкого та Михайла Коцюбинського стають схильні до рефлексій представники інтелігенції та мистецтва, люди з глибинною організацією роботи психіки, які переживають кризові стани. У новелі «Мій товариш» герой внаслідок містичного видіння переживає розчарування у міській цивілізації та втікає до села, щоби жити в гармонії з первозданною природою та надати нового сенсу своєму життю. Цей вид втечі можемо трактувати як поєднання просторового та внутрішнього релігійного ескапізму. У мініатюрі «Хочу писати» та новелі «Intermezzo» ліричними героями є митці, що переносяться до світу природи задля відновлення душевної рівноваги та подолання кризового стану. У цих творах втеча має тимчасовий характер. Герой «Хочу писати», переживаючи кризу творчості, тікає в уяві до прекрасної таємничої природи (це зразок внутрішнього уявного ескапізму з метою подолання творчого виснаження), а персонаж «Intermezzo» долає внутрішню кризу завдяки перебуванню на самотині серед степових пейзажів та витісненню травмуючих факторів із підсвідомості (це зразок просторового ескапізму з психотерапевтичною метою). Проблематика аналізованих новел засвідчує небайдужість авторів до найновіших філософських течій Європи, прагнення митців творити у руслі модерної європейської літератури.

Література

1. Бергсон Анрі 2002. Вступ до метафізики (уривки). В: *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис.
2. Бретон Андре 1986. Маніфест сюрреалізму. В: *Називати речі своїми іменами: програмні виступи майстрів західноєвропейської літератури XX ст.* Київ: Дніпро.
3. Буркалець Наталія 1999. *Поетика малої прози Богдана Лепкого: автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук.* Київ.
4. Гомбріх Ернст 2024. *Оповідь про мистецтво.* Київ: Arthuss.
5. Зборовська Ніла 2003. *Психоаналіз і літературознавство.* Київ: Академвидав.
6. Зушман Михайло 2007. *Мала проза Богдана Лепкого в контексті західноукраїнської новелістики кінця XIX – початку XX століття: Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук.* Кіровоград.
7. Ковалів Юрій 2007. *Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Том 1.* Київ: Видавничий центр «Академія».
8. Кордонець Олександр – Шетеля Віктор 2024. Жанр анімалістичного оповідання у малій прозі Богдана Лепкого. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/1: с. 152–165. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-1-152-165>
9. Коцюбинський Михайло 1979. *Твори: У 3 т. Т. 2. Оповідання (1901–1909).* Київ: Дніпро.
10. Кузнецов Юрій 2021. *Михайло Коцюбинський і класичний психоаналіз (елементи когнітивної поетики).* Київ: Либідь.
11. Лепкий Богдан 1991. *Твори: У 2 т. Т. 1: Поетичні твори. Прозові твори.* Київ: Дніпро.
12. Поліщук Ярослав 2010. *І ката, і героя він любив... Михайло Коцюбинський. Літературний портрет.* Київ: ВЦ «Академія».
13. Ткачук Микола 2005. *Модерністський дискурс лірики та новел Богдана Лепкого.* Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет.
14. Шумило Наталя 2003. *Під знаком національної самобутності (Українська художня проза та літературна критика кінця XIX – поч. XX століття).* Київ: Задруга.
15. Юнг Карл-Густав 1996. *Психоаналіз і мистецтво.* Київ: REFL-book.
16. Cohen, Stanley – Taylor, Laurie 1992. *Escape attempts: The theory and practice of resistance to everyday life.* New York: Routledge.
17. URL1: *Cambridge English Dictionary Online.* Escapism. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/escapism> (Дата звернення: 08.11.2025).
18. URL2: *Lexico Dictionaries Online – English.* Escapism. <http://www.lexico.com/definition/escapism> (Дата звернення: 08.11.2025).

References

1. Bergson, Henri 2002. *Vstup do metafiziky (uryvky)* [Introduction to metaphysics (excerpts)]. In: *Slovo. Znak. Dyskurs. Antolohiya svitovoji literaturno-krytychnoji dumky* / Za red. M. Zubryckoji. Lviv: Litopys. (In Ukrainian)
2. Breton, André 1986. *Manifest siurrealizmu* [Surrealism manifesto]. In: *Nazyvaty rechi svoimy imenamy: prohramni vystupy majstriv zahidnoyevropeiskoyi literatury XX st.* Kyiv: Dnipro. (In Ukrainian)
3. Burkalets, Nataliia 1999. *Poetyka maloi prozy Bohdana Lepkoho* [Poetics of short prose by Bohdan Lepky]. Kyiv. (In Ukrainian)
4. Gombrikh, Ernst 2024. *Opovid pro mystectvo* [History of art]. Kyiv: Arthuss. (In Ukrainian)
5. Zborovska, Nila 2003. *Psykhoanaliz i literaturoznavstvo* [Psychoanalysis and literary studies]. Kyiv: Akademvydav. (In Ukrainian)
6. Zushman, Mykhailo 2007. *Mala proza Bohdana Lepkoho v konteksti zakhidnoukrainskoi novelistyky kintsia XIX – pochatku XX stolittia* [Bohdan Lepky's short prose in the context of Western Ukrainian short fiction of the late 19th and early 20th centuries]. Kirovohrad. (In Ukrainian)
7. Kovaliv, Yurii 2007. *Literaturoznavcha entsyklopediia: U dvoh tomah. Tom 1.* [Encyclopedia of literary studies: in two volumes. Volume 1]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiia». (In Ukrainian)
8. Kordonets, Oleksandr – Shetelia, Viktor 2024. *Zhanr animalistychnoho opovidannia u malii prozi Bohdana Lepkoho* [The genre of animalistic stories in Bohdan Lepky's short prose]. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 3/1: c. 152–165. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-1-152-165> (In Ukrainian)
9. Kotsiubynskyi, Myhajlo 1979. *Tvory: U 3 t. T.2. Opovidannia (1901–1909)* [Works: In 3 Volumes. Vol. 2. Short Stories (1901–1909)]. Kyiv: Dnipro. (In Ukrainian)
10. Kuznecov, Yurii 2021. *Myhajlo Kotsiubynskyi i klasychnyi psykhoanaliz (element kohnityvnoi poetyky)* [Mykhailo Kotsiubynskyi and classical psychoanalysis (elements of cognitive poetics)]. Kyiv: Lybid. (In Ukrainian)
11. Lepky, Bohdan 1991. *Tvory: U 2 t. T.1.: Poetychni tvory. Prozovi tvory* [Works: In 2 Volumes. Vol. 1: Poetical Works. Prose Works.]. Kyiv: Dnipro. (In Ukrainian)
12. Polishchuk, Yaroslav 2010. *I kata, I heroya vin liubyv...Myhajlo Kotsiubynskyi. Literaturnyj portret* [He loved both the executioner and the hero...Mykhailo Kotsiubynsky. Literary portrait]. Kyiv: «Akademia». (In Ukrainian)
13. Tkachuk, Mykola 2005. *Modernistskyi dyskurs liryky ta novel Bohdana Lepkoho* [Modernist discourse in the lyrics and short stories of Bohdan Lepky]. Ternopil: Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet. (In Ukrainian)
14. Shumylo, Natalia 2003. *Pid znakom natsionalnoi samobutnosti (Ukrainska khudozhnia proza ta literaturna krytyka kintsia XIX – poch. XX stolittia)* [Under the sign of national identity (Ukrainian fiction and literary criticism of the late 19th – early 20th century)]. Kyiv: Zadruha. (In Ukrainian)
15. Jung, Carl Gustav 1996. *Psykhoanaliz i mystectvo* [Psychoanalysis and art]. Kyiv: REFL-book. (In Ukrainian)

16. Cohen, Stanley – Taylor, Laurie 1992. *Escape attempts: The theory and practice of resistance to everyday life*. New York: Routledge.
17. URL1: *Cambridge English Dictionary Online*. Escapism. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/escapism> (Accessed: 08.11.2025).
18. URL2: *Lexico Dictionaries Online – English*. Escapism. <http://www.lexico.com/definition/escapism> (Accessed: 08.11.2025).

Мотив ескапізму в українській малій прозі кінця XIX – початку XX століть

Кордонець Олександр, кандидат філологічних наук, доцент. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. kordonets.oleksandr@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-4298-6096.

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.

У статті зроблено спробу типологічного зіставлення мотиву ескапізму та його різновидів у новелах двох представників української імпресіоністичної малої прози межі століть – Богдана Лепкого та Михайла Коцюбинського. З'ясовано, що ескапізм – це багатогранне і різнобічне явище, яке було притаманне людству на різних етапах його розвитку і проявлялося в різних формах. Його можемо трактувати як фантазію чи мрію з метою втечі від соціальної реальності або ж будь-яку діяльність, яка приносить полегшення, заспокоєння серед щоденних обов'язків та рутини життя. Така діяльність може бути позитивною та сприяти психологічному відновленню або одужанню. Виявлено, що в ескапізмі як явищі простежуються три складові: від чого тікає людина (1), куди вона тікає (2) та яким способом (за допомогою яких прийомів) вона тікає (3). Особливо популярним мотив ескапізму стає наприкінці XIX – на початку XX століття – в епоху кардинального оновлення європейської, у тому числі й української літератури, у час змін у художньому мисленні та сприйнятті світу, коли відбувалося активне розширення тематики та проблематики малої прози, зростала увага до внутрішнього світу людини.

Простежено, що у новелі «Мій товариш» Богдана Лепкого розкрито історію повного переродження головного героя Платоніда Якимчука, який був першим гульвісою в місті та прихильником комфортного цивілізаційного життя, однак внаслідок містичного видіння, «віщого» сну, в якому стає свідком смерті свого суперника в коханні, кардинально змінюється, переїжджає в глухе село, де стає священником, критиком відірваності людини від природи та релігійності. Новела побудована за принципом контрасту

З'ясовано, що мініатюра «Хочу писати» Богдана Лепкого та новела «Intermezzo» Михайла Коцюбинського мають схожу проблематику, тип героя та настроєву палітру. Головні персонажі обох творів переживають творчу кризу, зумовлену різними причинами, однак ескапізм стає для них своєрідним психоаналітичним способом духовного одужання, відновлення душевної рівноваги.

Зроблено висновок, що мотив ескапізму набуває популярності та нових проявів в українській малій прозі кінця XIX – початку XX століття. Персонажами новел Богдана Лепкого та Михайла Коцюбинського стають схильні до рефлексій представники інтелігенції та мистецтва, люди з глибинною організацією роботи психіки, які переживають кризові стани. У новелі «Мій товариш» герой внаслідок містичного видіння переживає розчарування у міській цивілізації та втікає до села, щоби жити в гармонії з первозданною природою та надати нового сенсу своєму життю. Цей вид втечі можемо трактувати як поєднання просторового та внутрішнього релігійного ескапізму. У мініатюрі «Хочу писати» та новелі «Intermezzo» ліричними героями є митці, що переносяться до світу природи задля відновлення душевної рівноваги та подолання кризового стану. У цих творах втеча має тимчасовий характер. Герой «Хочу писати», переживаючи кризу творчості, тікає в уяві до прекрасної таємничої природи (це зразок внутрішнього уявного ескапізму з метою подолання творчого виснаження), а персонаж «Intermezzo» долає внутрішню кризу завдяки перебуванню на самотині серед степових пейзажів та витісненню травмуючих факторів із підсвідомості (це зразок просторового ескапізму з психотерапевтичною метою). Проблематика аналізованих новел засвідчує небайдужість авторів до найновіших філософських течій Європи, прагнення митців творити у руслі модерної європейської літератури.

Ключові слова: ескапізм, модернізм, психологізм, мала проза, імпресіонізм, філософська проблематика, українська література.

The motif of escapism in the Ukrainian short prose of the late 19th and early 20th centuries

Oleksandr Kordonets, candidate of philological sciences, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. kordonets.oleksandr@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-4298-6096.

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.

The article attempts a typological comparison of the motif of escapism and its varieties in the novellas of two representatives of Ukrainian impressionistic short prose at the turn of the twentieth century – Bohdan Lepky and Mykhailo Kotsiubynsky. It is shown that escapism is a multifaceted and versatile phenomenon inherent in humanity at different stages of its development and manifested in various forms. It can be interpreted as a fantasy or dream aimed at escaping social reality, or as any activity that brings relief and calmness from everyday duties and routine. Such activity may be positive and contribute to psychological recovery. It is argued that escapism as a phenomenon has three components: what a person is

escaping from (1), where he or she is escaping to (2), and how this escape is carried out (by what means or techniques) (3).

The motif of escapism became especially prominent in the late nineteenth and early twentieth centuries, during the period of radical renewal of European, including Ukrainian, literature, marked by changes in artistic thinking and world perception, the expansion of themes and problems in short prose, and the growing attention to the inner world of the individual.

It is demonstrated that the theme of the complete spiritual rebirth of the protagonist, Platonid Yakymchuk – formerly a reveler and admirer of a comfortable urban civilization – is realized in Bohdan Lepky's novella "Мій товариш" [My Comrade]. As a result of a mystical vision, a "prophetic" dream in which he witnesses the death of his rival in love, the hero undergoes a radical transformation: he moves to a remote village, becomes a priest, and turns into a critic of human alienation from nature and religion. The novella is constructed on the principle of contrast.

It is also shown that the miniature "Хочу писати" [I Want to Write] by Bohdan Lepky and the novella "Intermezzo" by Mykhailo Kotsiubynsky reveal similar problems, character types, and emotional atmospheres. In both works, the protagonists experience a creative crisis caused by different circumstances, and escapism functions as a kind of psychoanalytic strategy of spiritual healing and restoration of mental balance.

The study concludes that the motif of escapism gains particular significance and new forms of manifestation in Ukrainian short prose of the late nineteenth and early twentieth centuries. The characters of Lepky's and Kotsiubynsky's novellas are representatives of the intelligentsia and the artistic milieu, inclined to reflection and possessing a complex psychological organization, who experience states of crisis. In "My Comrade", the hero, as a result of a mystical vision, becomes disillusioned with urban civilization and escapes to the countryside in search of harmony with pristine nature and a new meaning of life; this type of escape may be interpreted as a combination of spatial and internal religious escapism. In "I Want to Write" and "Intermezzo", the lyrical protagonists are artists who turn to nature in order to restore mental equilibrium and overcome a crisis. In these works, the escape is temporary. The hero of "I Want to Write", suffering from creative exhaustion, escapes in his imagination into the mysterious beauty of nature (an example of internal, imaginary escapism), while the protagonist of "Intermezzo" overcomes his inner conflict through solitude in the steppe landscape and the displacement of traumatic factors from the subconscious (an example of spatial escapism with a psychotherapeutic function). The problems raised in the analyzed novellas testify to the authors' interest in contemporary European philosophical trends and to their aspiration to create in the spirit of modern European literature.

Keywords: *escapism, modernism, psychologism, short prose, impressionism, philosophical issues, Ukrainian literature.*

Az eszképzizmus motívuma a 19. század végi és a 20. század eleji ukrán kisprózában

Kordonec Oleksandr, a filológiai tudományok kandidátusa, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. kordonets.oleksandr@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-4298-6096.

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.

A tanulmány tipológiai összehasonlítást végez az eszképzizmus motívuma és annak változatai között a századforduló ukrán impresszionista kisprózájának két képviselője, Bohdan Lepkij és Mihajlo Kocjubinszkij novelláiban. Bemutatásra kerül, hogy az eszképzizmus mennyire sokrétű jelenség, amely az emberiséget fejlődésének különböző szakaszaiban végigkíséri, és különféle formákban nyilvánul meg. Értelmezhető a társadalmi valóságból való menekülést szolgáló fantáziaképként vagy álomként, illetve minden olyan tevékenységként, amely enyhülést és megnyugvást hoz a mindennapi kötelességek és az élet rutinszerű terhei alól. Az ilyen jellegű tevékenység pozitív is lehet, és hozzájárulhat a pszichés regenerációhoz. A szerzők mellett érvelnek, hogy az eszképzizmus mint jelenség három összetevőből áll: (1) honnan menekül az ember, (2) hová menekül, és (3) milyen módon, milyen eszközökkel vagy technikákkal valósul meg a menekülés.

Az eszképzizmus motívuma különösen hangsúlyossá vált a 19. század végén és a 20. század elején, az európai – köztük az ukrán – irodalom radikális megújulásának időszakában, amelyet a művészi gondolkodás és világlátás átalakulása, a kispróza tematikájának és problematikájának bővülése, valamint az egyén belső világa iránti fokozódó érdeklődés jellemezett.

A tanulmány bemutatja, hogy a főhős teljes lelki újjászületésének témája – Platonid Jakimcsuké, aki korábban dorbézoló életmódot folytatott és a kényelmes városi civilizáció híve volt – Bohdan Lepkij „Мій товариш” [Az én barátom] című novellájában központi szerepet kap. Egy misztikus látomás, egy „profetikus” álom hatására, amelyben szerelmi vetélytársa halálának tanúja lesz, a hős radikális átalakuláson megy keresztül: egy távoli faluba költözik, pap lesz, és az ember természet- és vallásellenes elidegenedésének bírálójává válik. A novella szerkezete az ellentét elvére épül.

Kimutatásra kerül az is, hogy Bohdan Lepkij „Хочу писати” [Írni akarok] című miniaturje és Mihajlo Kocjubinszkij „Intermezzo” című novellája hasonló problémakört, hőstípust és hangulati világot tár elénk. Mindkét mű főszereplője alkotói válságot él át, különböző okokból, s számukra az eszképzizmus a lelki gyógyulás és a pszichés egyensúly helyreállításának egyfajta „pszichoanalitikus” stratégiájává válik.

A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy az eszképzizmus motívuma különös jelentőségre tesz szert és új megnyilvánulási formákat ölt a 19. század végi és a 20. század eleji ukrán kisprózában. Lepkij és Kocjubinszkij hősei az értelmiség és a művészvilág képviselői, reflektív alkutú, bonyolult lelkivilággal rendelkező személyiségek, akik válságállapotokat élnek át. „Az én barátom” című novellában a hős egy misztikus látomás hatására kiábrándul a városi civilizációból, és a faluba menekül, hogy az érintetlen

természettel összhangban, új életértelmet találjon; ez a menekülés a térbeli és a belső, vallásos eszképzizmus kombinációjaként értelmezhető. Az „Írni akarok” és az „Intermezzo” lírai hősei művészek, akik a természethez fordulnak lelki egyensúlyuk helyreállítása és válságuk leküzdése érdekében. Ezekben a művekben a menekülés ideiglenes jellegű. Az „Írni akarok” hőse alkotói kimerültségében képzeletben menekül a természet titokzatos szépségébe (a belső, képzeletbeli eszképzizmus példája), míg az „Intermezzo” főszereplője a pusztai tájban való magány révén és a traumatikus élmények tudattalanból való kiszorításával győzi le belső konfliktusát (a térbeli, pszichoterápiás funkciójú eszképzizmus példája). Az elemzett novellák problémavilága tanúskodik a szerzők érdeklődéséről a korabeli európai filozófiai irányzatok iránt, valamint arról a törekvésükről, hogy a modern európai irodalom szellemében alkossanak.

Kulcsszavak: *eszképzizmus, modernizmus, pszichologizmus, kispróza, impresszionizmus, filozófiai problémák, ukrán irodalom.*

H. Tóth István

Az olvasmánymegértés fejlesztése keresztény lelkeségű szövegek segítségével

1. A szakrális irodalom a nyelv- és irodalomtanításban

Az alapkérdés: sikerül-e a szakrális irodalom értékeit, a kétségtelenül különös hangvételű olvasmányait kis- és középiskolás diákjaink, főiskolai és/vagy egyetemi hallgatóink elé helyezniük felfedeztető szándékkal? Tapasztaljuk, hogy tanítványaink mindinkább befogadói zavartság nélkül, a jelen kulturális és társadalmi-politikai környezetében is belülről fakadó megismerési szándékkal közelednek az elolvasásra, illetőleg feldolgozásra választott-ajánlott szakrális (jellegű) korpuszokhoz.

Egyre inkább fel kell tennünk ezeket, a kontemplatív (szemlélődő) jellegű (H. Tóth, 2015a), additív (hozzáadó) aspektusú (Beregszászi, 2012) és a funkcionális, a hasznosulásra, hasznosságra figyelő (H. Tóth, 2015b) kérdéseket:

- a) Kordivat-e, vagy szakmailag megalapozott, távlatos szándék vezérli a szakrális irodalommal foglalkozó nyelv- és irodalomtanárokat és a pedagógiai tevékenységeiket?
- b) Sikerül-e távol maradni a moralizálásra csábító, a nyelv- és irodalompedagógiai munkát veszélyeztető lehetőségektől?
- c) Van-e pedagógusainkban keresztény lelkeség a szaktudomány szolgálata mellett?

Nyilvánvaló, hogy rendet kell tennünk a szakrális (jellegű) irodalom tanításával összefüggő pedagógiai elképzeléseink világában például azért, mert szerény mértékű a kapcsolódó tanítási gyakorlatunkból adódó tapasztalatunk, a vonatkozó kutatási eredmények is csekélyek.

Legyen alapkövetelmény, hogy be kell mutatnunk diákjainknak különböző szakrális szövegeket, és azok értelmezési, szövegkutatási lehetőségeit tanórai és/vagy individuális pedagógiai helyzetekben is. Rá kell világítanunk a belső

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 142–156.

értékvilágot megteremtő koherencián túli, az úgynevezett külső koherenciát létrehozó komponensek jelentésháló-szervező tényezőire is.

Meg kell tanítanunk pedagógusjelölt hallgatóinkat arra, hogy értelmes nyelvpedagógiai és olvasmánymegértést fejlesztő szemlélettel, a tantervi követelményekkel számolva bátran/bátrabban nyúljanak a szakrális irodalom alkotásaihoz. Lehetnek ezek az alkotások:

- a magyar nyelv emlékei,
- a magyar irodalmi nyelvet megalapozó, továbbfejlesztő költők, írók művei, valamint
- a képző-, zene-, film- és színházművészet jelentős alkotásai.

Alapértékkül minden esetben a szentírásismeretet kell vennünk, hiszen e nélkül a kútfő, a *Szentírás* ismerete nélkül a nyelv és az irodalom tanításával összefüggő tevékenységünk Paulus Utsi számi/lapp költővel élve olyan, mint: „a sínyom fehér tarhegyen, mit befú a szél hajnalban” (Utsi, 2019).

Jelen témával annál inkább foglalkoznunk kell, mert korunk útkereső embere mind gyakrabban választ támpontokat a keresztény szellemiség világában a saját élete élhetőbbé tételéhez. Erről a kereső folyamatról adott hírt a *Magyartanítás* hasábjain Deák-Sárosi László, amikor J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* értékvilágára mutatott rá (Deák-Sárosi, 2013), segítendő a keresztény szellemiség iránt vonzódó, abban tényeket, érveket, megbízható összefüggéseket kereső magyartanárokat (is), akik élni kívánnak az adott tanterv lehetőségeivel.

2. Alapelvek és gyakorlat kapcsolatáról

Az olvasmánymegértést fejlesztő nyelv- és irodalompedagógia középpontjában az értékbefogadás, az értékörzés, az olvasó ember intellektuális értékekkel való gazdagítása áll. Olvasmánymegértést fejlesztő feladatokat, a feladatok világához vezető irodalom- és nyelvpedagógiai gondolatokat, látásmódokat is tartalmaz ez a tanulmány.

Mindenekelőtt az olvasás fogalmának és fajtáinak a mibenlétéről lesz szó a magam kutatói-elemzői, tananyagszerkesztői szempontjából.

Olyan szemléletet választottam olvasáspedagógiám rendezőelvül, amelyik alapállása: olvasni kell, az olvasottakat érteni kell, hogy a kommunikáció zavartalanul működhessék. Nem szövegértő olvasásnak, hanem olvasmánymegértő olvasásnak nevezem azt az eljárásrendszert, amelyikkel jelen tanulmányban is szembesülhetünk.

Abból a felfogásból indultam ki, azt tekintem ez idő tájt is alapelvemnek, hogy az irodalom tanítója és tanára elsősorban szépirodalmi jellegű olvasmányokkal szembesíti tanítványait, legyenek azok a diákok kicsinyek, kamaszok vagy érettségire készülődők. Ebben a gondolkodásban nem más az olvasmány, mint a megízélt nyelvzetű, de legalábbis poétikai funkcióval rendelkező szövegmű. Ezt a nézetet a Deme László névvel fémjelzett szövegtipológiára építve

magyarázhatjuk meg. Vagyis nem közönséges szövegek olvastatásával, az azokhoz kapcsolt/kapcsolható feladatok kidolgozásával, megoldásával munkáltatjuk, foglalkoztatjuk, tevékenykedtetjük a növendékeket, hanem egyértelműen a szépirodalmi ihletettségű szövegművek (= olvasmányok) megértésének a fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt. Ennek nyomán válik egyértelművé a cél: az olvasmánymegértés fejlesztése. Nem kevés provokációt tartalmazhat ez a tételmondat és a kapcsolódó szemlélet.

Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy vannak új és divatos olvasástanítási, olvasásfejlesztő stratégiák, amelyek különböző erejűek.

Ez a dolgozat egyértelműen azt tekinti kulcskérdésnek, hogy a szépirodalmi alkotásokról nem lehet kizárólagosan gondolkodni, csupán divatozó olvasástanítási eljárások mentén így-úgy vélekedni, tudniillik a szépirodalmat egyetlen elmélet, aktuálisnak nevezett irodalomtudományi iskola sem sajátíthatja ki. Az itt olvasható elgondolások úgy akarják szolgálni a nyelv- és irodalomtanítás ügyét, hogy a rendezőelv a nyelv, az olvasás és a gondolkodás triász elsődlegességének az érvényesítése a kommunikációban (H. Tóth, 2015a, 2015b).

A fentiek nyomán erősebben világlik ki, hogy szándékos és tudatos az olvasmánymegértést fejlesztő nyelv- és irodalompedagógia kategória, mivel a szakrális szövegek, illetőleg alkotások nemcsak a szépirodalom óráin vannak/lehetnek jelen.

3. A differenciált képességfejlesztés az irodalomtanításban

Az irodalomtanításban a differenciált képességfejlesztésnek ezek lehetnek a megvalósuló szempontjai, amelyek alapul vehetők a szakrális jellegű szemelvények tanításakor-feldolgozásakor is (H. Tóth, 1990):

1. a művészetjelleg középpontba állítása;
2. a szövegközpontúság biztosítása;
3. a nyelvi-stilisztikai többletjelentés feltárása;
4. az érzelem nevelése, az érzelmek karbantartása;
5. az önállóság erősítése;
6. az olvasói igény növesztése;
7. az alapképességek fejlesztése:
 - a) a beszéd technikájának és tartalmasságának a szüntelen művelése,
 - b) az olvasástechnika valamennyi szintjének a gondozása,
 - c) a minőségi szövegtanítás: a szövegszerkesztés és a szövegalkotás igényes megalapozása, valamint továbbfejlesztése;
 - d) az átélt szövegtolmácsolásra késztetés;
8. a komplexitás erősítése;
9. a hitbéli élmények fokozása.

Mindezek után felmerülhet a kérdés: vajon miben más, miféle újdonságot hordozó az olvasmánymegértést fejlesztő nyelv- és irodalompedagógia a már ismert, alkalmazott stratégiákhoz képest?

Egyértelműen az a lényege ennek az irodalomtanítási, sőt pedagógusképzési elvnek, hogy a szakrális irodalom, illetőleg a szakrális szövegek ne csupán vendégként jelenjenek meg nyelv- és irodalomóráinkon, hanem rendszeresen és elidegeníthetetlenül, vagyis szerves részként emeljük be a szemlélődő (kontemplatív), hozzáadó (additív), hasznosságra figyelő (funkcionális) nyelv- és irodalompedagógiai tevékenységeink keretébe. Ez a céltételezés akkor lesz mindennapi gyakorlattá, ha a pedagógusképzés keretében, annak intézményeiben is belátják és elfogadják, hogy nyitni kell az olvasmánymegválasztás alkalmaira a szakrális alkotások felé.

A fentieket erősítendő következik a továbbiakban néhány példa.

A *Miatyánk* szövegváltozatainak az elemzéséről a *Magyar Nyelvben* olvashatunk olyan tanulmányt (Nyáry, 1999), amelyik művelődéstörténeti és nyelvtörténeti szempontokból is hasznos lehet a keresztény lelkiségű pedagógusképzésben.

A *Miatyánk* szövegvilágával foglalkozó dolgozat és a benne felmutatott kutatási eredmények készítették az *Úrangyala* imádság záró könyörgésével (*Salve Regina*) foglalkozó, a magyar szakon tanuló pedagógusjelölteket segítő mélyreható, tüzetes szövegelemzés elvégzésére, majd a tanulságok tanulmányban történő rögzítésére. Az *Angelushoz* fűződő lelki vonzódás mellett az archaikus népi imádságok tipologizálása, szerkezeti ismérveiknek a feltárása (Takács, 2003) is kétségtelenül döntő szerepet játszott ebben a szemelvényválasztásban, különös tekintettel arra, hogy nyomatékot kapjon a vallásos szövegekkel történő tanórai foglalkozások előtérbe helyezése (H. Tóth, 2012).

Azért választhatjuk részletekbe hatoló elemzésre az *Úrangyala* befejezését, mert ez a korpusz a műfaját tekintve úgynevezett záró könyörgés, szövegszerkezeti megközelítésből egy bekezdésnyi szövegmű. Ennek a nyelvészeti és a nyelvpedagógiai elemzése is támogatja a sokféle, változatos tematikájú és a nem szokványos szerkezetű szövegekkel való bánni tudás elvének az érvényesítését a tanítói és/vagy a magyartanári gyakorlatban, valamint a pedagógusképzésben (H. Tóth, 2013).

Kiváló szakmai-nyelvészeti és pedagógiai, sőt lelki élményforrás is lehet Kövecses Zoltán *Isten a szőlőben – A szőlőhegyek szakralitása egy metaforakutató szemével* című nagyobb lélegzetű tanulmánya, amelynek már a mottója is bevonzza az olvasót-értelmezőt a szakralitás felfedezésének az élményvilágába: „Az élet utazás, az Isten személy, a hatalom fent van, a gondolat táplálék és a szeretet melegség olyan hétköznapi metaforák, melyek ma is értelmet adnak számunkra annak a szakrális térnek, amelyet szőlőhegynek hívunk (legalábbis néhányuknak). A metaforák segíthetnek abban, hogy újra felfedezzük Istent és Isten tulajdonképpeni szándékát” (Kövecses, 2024, 18. o.).

Amikor a szakrális (jellegű) irodalom alkotásait beemeljük az olvasmánymegértést gondozó, sőt fejlesztő irodalom- és nyelvpedagógiai tevékenységeink láncolatába, akkor rögvest szembesülünk azzal a megkerülhetetlen kérdéssel, hogy a hétköznapi szeretetfogalom miképpen viszonyul a kereszténység szeretetfogalmához, hogyan kerülnek ezek az alapkategóriák kapcsolatba egymással. Kövecses Zoltán a két fogalmat ugyanazon hat dimenzió mentén írja le: a szeretet tárgya, intenzitása, időtartama, megnyilvánulási formái, hatása és kialakulásának módja. Ez a tudásunkat gazdagító, a kognitív metaforakutatás világából való elemzés (Kövecses, 2025) feltétlenül tágitja a világlátásunkat ebből a szempontból: a kereszténység megnyilvánulása az emberek felé az, hogy a nem tökéletes emberi szeretetet tökéletessé tehetjük, mert ezáltal Istenhez hasonulhatunk.

Jelen dolgozat előzményei között megemlítenéd a tananyagfejlesztéseknek az a szakasza, amikor az archaikus népi imádságoknak (Erdélyi, 1976) a tanításba-tanulásba történő beemelésére irodalmi feladatgyűjtemény adott lehetőségeket (H. Tóth, 1999a). Ugyanez a nyelv- és irodalom-módszertani írás hívta fel a figyelmet az ezeknek a szövegműveknek (= archaikus népi imádságoknak) a nyelvi-stilisztikai, műfaji fontosságára és az olvasmánymegértést is fejlesztő jelentőségére, mert alkalmasak a gondolkodva tanulás stratégiájának a megerősítésére (H. Tóth, 2001).

Hasonképp fontosnak tarthatjuk a *Szentírás* Jézus keresztre feszítését elbeszélő szakaszai és az *Ómagyar Mária-síralom* összehasonlító elemzését olvasmánymegértést fejlesztő céllal azért, hogy még érzékenyebben figyelhessenek a diákok a vallásos irányultságú szépirodalmi szövegek és a bibliai források kapcsolatának a feltárására (H. Tóth, 1999b).

Tűnődve a keresztény nevelés feladatairól és kihívásairól a harmadik évezred elején, egy hosszabb, idekapcsolódó dolgozat az elméleti háttérismeretek szükséges mozgósítása mellett olyan gyakorlati megoldásokat mutatott be, amelyek felhasználhatók szakrális jellegű írások (például Balassi Bálint-költemények, Pilinszky János-versek, Lackfi János-szemelvények tanórai feldolgozásakor, majd ezek nyomán más szakrális alkotások tanításra és tanulásra való előkészítésekor (H. Tóth, 2013).

A most előttünk lévő problémakör is – akárcsak az úgynevezett világi jellegű szépirodalom – ilyen és hasonló kérdéseket tár fel:

- Mi a költemény és az ihlet kapcsolata?
- Miféle alkotóelemek sorozata építi fel a műalkotást?
- Mit jelent az idő végtelenségében az egyetlen idődarab, amit a vers, egyáltalán a szépirodalmi alkotás megragad?
- Mivé válhat a mű a végtelenné tágitott olvasmányértelmezésekben?

Ezekkel, az *alkotó – mű – olvasó* irodalmi kommunikációs hármasában fogant problémákkal is foglalkozik Vilcsék Béla irodalom- és létfilozófiai szempontokból az irodalmi hatás- vagy élményszólamot kutatva: „Egy költemény egyetlen ihlet, és szükségszerűen ölti magára azt az alakot, amelyben megjelenik. Az ihlet legkisebb

alkotóelemét is áthatja. Egy versnek nem lehet tartalmi kivonatolását elkészíteni, alakját megbontani. Ha valóságát megváltoztatjuk, ezáltal megváltozik, esetleg meg is semmisülhet ihlete. Az ihlet azonban nemcsak a valóságból metsz ki bizonyos részeket, hogy azokat teljes valóságnivá növelje. Ugyanígy az idő végtelenségéből is kiragad egyetlen idődarabot, hogy azt azután ismét végtelenné tágítsa. Az ihlet nemcsak teljes valóságfogyatkozás, de egyben határolt végtelenség is” (Vilcsék, 2002).

Megszívlelve az *Erkölc és irodalom* című kötet értéktételeit, meditatív gondolatait (Rónay, 2006), tegyük magunk és tanítványaink elé Sík Sándor itt következő versét!

Sík Sándor: Jézus és a kereszt

Akkor fölemelék a keresztet a poroszlók,
És tompán megzördültek a hosszú nagy szegek.
Odalépett. Szemében két csillag remegett,
S az ostor izzó csókja szent vállain piroslott.

Vöröslő fény világolt a Koponyák-hegyén,
Az égen torladoztak fekete fellegek.
Már vijjogott a szél, a föld már reszketett,
És recsegett a kárpit a templom rejtekén.

A palota előtt kiáltozott rekedten
A hullámozó tömeg, kis, szegény emberek.
A lét örök forgása egy percre megmeredt,
S némán egymásra néztek: Krisztus és kereszt, ketten.

Nagy, ismeretlen tűzzel a lét új titka rezgett
Szemén és homlokán s a töviskoszorún.
És karjait kitárta, szelíden, szomorún,
És magához ölelte a rettentő keresztet.

1. kép. Gogola Zoltán (Beregszász): Golgota



4. Szakrális szépirodalmi alkotást megközelítő utak

Ez a lírai szövegmű, a *Jézus és a kereszt* című Sík Sándor-költemény egyértelműen kapcsolódik a húsvét ünnepköréhez ajánlott olvasmányként éppúgy, amiként megengedőbben: kapcsolódhat bármikor közös tanórai elemzésül, vagy úgynevezett projektmunka keretében feldolgozandó szemelvényül is. Hogy mindezt miképpen teheti meg a gyakorló magyartanár – kerülve a moralizálás veszélyeit –, azt nyelv- és irodalompedagógiai szemináriumon hallgatóinkkal közös összefogásban tervezhetjük és vitathatjuk meg. Feltétlenül végiggondolandók a vonatkozó módszertani alapelvek, műelemzési technikák, mozgósítandók a szükséges szaktudományos ismeretek, figyelemmel a stilisztikai kompetenciára is (H. Tóth, 2021).

Rónay László *Az írás erkölcsé és erkölcstelensége* című esszéket, tanulmányokat tartalmazó, a Nap Kiadónál 2012-ben megjelent kötetében Sík Sándorról valló naplót is találhatunk más hasznos és nélkülözhetetlen olvasmányok mellett. Mi az, amit feltétlenül illik tudnunk Sík Sándorról? Ebben is segít minket a Rónay-napló, jelesül: „a Nap volt Sík Sándor költészetének korai jelképe.”

Honnan és mire világíthatott rá a kegyelem vakító világossága? Kétségtelen, hogy a kegyelem vakító Nap-fénye adta a biztonságot, az erőt, a kitartást Sík Sándornak „a támadásokkal, lekicsinylésekkel szemben, amely a hitét megvalló költőknek mindenkor osztályrésze azoktól, akik felvilágosultnak gondolják magukat. Neki is jutott lekezelő bírálat Karinthy Frigyesztől” (Rónay, 2012).

Ha ajánlott olvasmányként vizsgálhatjuk a *Jézus és a kereszt* című versszöveget, akkor tanóra keretében a műről valló gondolatokat, olvasatokat-értelmezéseket egymás mellé helyezve akár vitára is készíthetjük diákjainkat az értelmezés sokféleségéről.

Ezt a versszöveget a korábban tanult nyelvészeti, stilisztikai és verstani ismeretek mozgósítására, ezeknek a hasznos tudnivalóknak a dinamikus ismételtesére, továbbá új szaktudományos problémáknak a megvilágítására egyaránt felhasználhatjuk. Figyelembe vehetjük azt a tényt, hogy a nyelvi képek többféleképpen csoportosíthatók:

- a) a szerkezetük alapján: egyszerűek, összetettek, komplexek stb.;
- b) a jelentésük szerint: rokon jelentésűek stb.;
- c) a szófajuk vonatkozásában: igei, névszói stb.;
- d) a stilisztikai rendeltetésüknek megfelelően: többletjelentés elérésére törekvők, továbbá meghökkentés, érzelmi túlfűtés, sűrítés stb. szándékával alkotottak;
- e) az eredetiségük fokát tekintve a nyelvi képek lehetnek: eredetiek, újszerűek, egyéni leleményből fakadók stb.

Az itt bemutatott szempontok egyenként is kínálnak kutatási, anyaggyűjtési lehetőségeket, ugyanakkor rétegről rétegre haladva átfogó, összefoglaló műelemző esszét is írathatunk diákjainkkal.

Irodalomesztétikai, stilisztikai és pragmatikai aspektusa is lehet annak a versvilágot faggató műelemzésnek, amelyik homlokterébe ezeket a kissé provokatív, de megkerülhetetlen kérdéseket állítjuk:

- Létrejött-e/Létrejöhet-e az irodalmi kommunikáció a szemelvény és a befogadó között a Sík Sándor-vers olvasásakor?
- Miben nyilvánul meg a műalkotás hőse és a nagypénteki tragédiát szemlélő lírai alany kapcsolata?

Kiválóan alkalmas ez a versszöveg az igei és a névszói lexémaállomány feltárására, az egyes szavak és az azok jelentéshálójának a tüzetes vizsgálatára éppúgy, ahogyan az áthajló sorok feszültségteltségét is értelmezhetjük.

A szövegtípusok és a műfajok egybevetését a hasonlóságok, az egyezések és a különbözőségek mentén is elvégezhetjük.

A drámai nyelv mondatfajtaát is érdemes alaposan szemügyre vetetnünk. Fel fog tűnni a nyelv sokatmondó lecsupaszítottsága, a versben beszélő figyelmének, érzéseinek a Megváltás misztériumára történő összpontosítása.

Mindezen elemzési technikáknak az új szempontú alkalmazásakor, vagyis a *Jézus és a kereszt* című szemelvénynek a hit és az evangéliumok üzenete felől történő megközelítések megkerülhetetlen a Sík Sándor-költemény versritmusának és rímtechnikájának az egybevetése a költői alkotásban elmondott tragédia komplex megértése szempontjából.

Rendelkezésünkre állhat az úgynevezett projekt munka, amelyik nemcsak tanórán túli egyéni, komplex szemléletű alkotásra, hanem közösségi tevékenykedésre is lehetőségeket kínál.

A diákok vetítettképes bemutató keretében, természetesen a témakörhöz illően, zene- és képzőművészeti alkotások, példaként Gogola Zoltán *Golgota* című festménye környezetében láttathatják Sík Sándor versét, vele együtt az elemzés-értelmezés különböző megoldásait is alkalmazhatják. Lehet ez írásbeli reflexió, videóra vett diskurzus, továbbá hosszabb lélegzetű kommentár, amelyik az érvelő esszé műfajának az ismérveit hasznosítja. Ezzel a megoldással kétségtelenül kilépünk az osztálytermi dimenzióból, lehetőséget kínálva összehangolt, értelmes virtuális térbeli értékteremtő munkára, így az intermedialitás (médiumok, illetőleg művészetek közötti kölcsönviszonyokra, interakciókra) kínálta lehetőségek kamatoztatására a diákközösségek mozgósításával.

Mindezek az olvasmánymegértést sokoldalúan fejlesztő eljárásokon túl, illetőleg mindezekhez a tanulásszervező és tanulásirányító tevékenységekhez magunk elé vehetjük Sík Sándor *Keresztút* című drámai erejű, érthetően és szándékosan XIV állomásból álló ciklusát (Sík, é. n.), kitágítandó az ismereteinket, gazdagítandó a gondolat- és érzélemvilágunkat is.

5. Összefoglalásul

A fenti témával összefüggésben felsorolt tanulmányok erősíthetik a pedagógusjelölteket és a már pályán lévő magyartanárokat is a köznyelvitől eltérő műfajok és szövegtípusok elemzéstechnikáinak a bátrabb bemutatására, illetőleg megtanítására (Nagy, 1984). Arról van szó, és ezt a nyelv- és irodalompedagógiai gyakorlat is igazolja: a rövidebb terjedelmű szövegek, kiváltképpen, ha nem a szokványos, nem a mindennapi beszédhelyzetben jelennek meg kutatóként, elemzőként, kíváncsivá, érdeklődővé és kérdéseket felvetővé, vagyis gondolkodóvá teszik – formálhatják – a tanulókat. A szakrális szövegek tanításával foglalkozva ismét a magyartanári felkészültség fontossága került előtérbe.

Újra rögzítendő: merjünk szakrális szemelvényeket főiskolai és/vagy egyetemi hallgatóink és a közoktatásban tanulók elé helyezni, általuk az olvasmánymegértés kompetenciáit is fejleszteni, hogy az adott korpuszok megértésével is közelebb juttathassuk tanítványainkat, diákjainkat, hallgatóinkat a szakrális tematikához. Vezéreljen bennünket ez a szűnni nem akaró meggyőződés: csakis a gondos, körültekintő, friss energiájú szemléletünk segíthet bennünket az olvasás-, az olvasmánymegértés-tanítás, valamint a szépirodalmi szövegművek elemzése megtanításának alapozásában.

Jelen tanulmánynak kiemelt szándéka volt felkelteni a magyartanárok figyelmét Sík Sándorra, valamint *Az írás erkölce és erkölcstelensége* kötetre, mert Rónay László radikálisan befolyásolhatja tanári háttértudásunkat, továbbá irodalomfilozófiai szemléletünket, ezáltal az olvasmányválasztásunkat is, tudniillik „Sík Sándor vallomásaiban és verseiben jelképrendszert teremtett, amelynek középpontjában a megválthatóság, a bűnbocsánat esélye s ormán a megértő Isten áll” (Rónay, 2012).

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm *Riskó Márta* magyartanárnak (Bethlen Gábor Magyar Líceum, Beregszász) és *Snicer-Pobránszky Gabriella* magyartanárnak (Dr. Mező Ferenc Általános Iskola, Budapest) a jelen dolgozatom lektorálásakor a nyelv- és irodalomtanítási gyakorlattal összefüggésben megfogalmazott javaslataikat és segítőkész észrevételeiket. Hálás vagyok a szerkesztőség által felkért *anonim lektorok* írásban közölt problémafelvetéseiért, továbbá a tanulmányírói szándékaim kifejtését jobbitani szándékozó tanácsaiért.

Irodalom

1. Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni (Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5-9. osztályában)*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

2. Deák-Sárosi László 2013. Emlékezzünk mindenre! – Keresztény szellemiségű regény a kerettantervben: J. R. R. Tolkien, *A Gyűrűk Ura*. *Magyartanítás* 54/3: 8–13. o.
3. Erdélyi Zsuzsanna 1976. *Hegyek hágék, lőtőt lépék (Archaikus népi imádságok)*. Budapest: Magvető Kiadó.
4. H. Tóth István 1990. *Differenciált képességfejlesztés az irodalomtanításban*. Szeged: Módszertani Közlemények.
5. H. Tóth István 1999a. *Jelek az úton (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak)*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
6. H. Tóth István 1999b. *Legendák nyomában (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak)*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
7. H. Tóth István 2001. *Irodalompedagógiánk és az archaikus népi imádságok*. Szeged: Módszertani Közlemények.
8. H. Tóth István 2012. Az *Úrangyala* könyörgés szövegtani vizsgálata anyanyelv-pedagógiai kitekintéssel. *Magyartanítás* 53/2: 21–28. o.
9. H. Tóth István 2013. Az *Úrangyala* könyörgésének szövegtani vizsgálata. *Acta Academiae Beregsasiensis* 12/2: 146–157. o.
https://kme.org.ua/hun114/letoltes/acta/ActaAcBereg2013_2.pdf
10. H. Tóth István 2013. Az Út keresése – Hozzájárulás a keresztény nevelés feladatai és annak a harmadik évezred elején született kihívásai megoldásához. In: Fehér Ágota – Fülöpné Erdő Mária – Mészáros László szerk. *Gravissimum educationis – A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején*. Vác: Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
11. H. Tóth István 2015a. A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról. In: Gazdag Vilmos szerk. *Nyelvi és kulturális sokszínűség Keletközép-Európában: Érték és kihívások*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 27. o.
12. H. Tóth István 2015b. „Nem fecske módra...” Az olvasmánymegértés fejlesztése – *Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
13. H. Tóth István 2021. *Barangolás a stílus és a stilisztika világában (Tanári feladatgyűjtemény és kézikönyv a stilisztika évfolyamfüggetlen tanításához)*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
14. Kövecses Zoltán 2024. Isten a szőlőben – A szőlőhegyek szakralitása egy metaforakutató szemével. *Magyar Nyelvőr* 148/1: 18–35. o. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2024.1.18>
15. Kövecses Zoltán 2025. Mi a szeretet? Hétköznapi versus keresztény szeretet. *Magyar Nyelvőr* 149/3: 301–313. o. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2025.3.301>
16. Nagy József 1984. *A megtanítás stratégiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
17. Nyáry Zsigmond 1999. A *Miatyánk* szövegváltozatairól. *Magyar Nyelv* 95/3: 312–318. o.
18. Rónay László 2006. *Erkölc és irodalom (A magyar irodalom rövid története)*. Budapest: Holnap Kiadó.
19. Rónay László 2012. *Az írás erkölce és erkölcstelensége (Esszék, tanulmányok)*. Budapest: Nap Kiadó Kft.

20. Sik Sándor 1916. Jézus és a kereszt. In: Jelenits István szerk. *Sik Sándor összegyűjtött versei*. Pázmány Péter Elektronikus Könyvtár. 156. o. http://www.ppek.hu/konyvek/Sik_Sandor_Osszegyujtott_versei_1.pdf (Letöltés dátuma: 2025.10.24.).
21. Sik Sándor é. n. *Keresztút*. <https://bokorportal.hu/SikSandor-Keresztut.pdf> (Letöltés dátuma: 2025.10.24.).
22. Takács Szilvia 2003. Szövegépítkezés a ráolvasó imádságokban. *Magyar Nyelvőr* 127/1: 92–98. o.
23. Utsi, Paulus 1982. A mi életünk. In: Keresztes László 1982. Számi/lapp költészet Svédországban. *Filológiai Közlöny* 28/4: 528–539. o.
24. Vilcsek Béla 2002. *Az irodalomtudomány „provokációja” (A műalkotás születése és megközelítése)*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

References

1. 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 (Subject-Didactic Guide and Exercise Collection for Teaching the Mother Tongue in Hungarian Schools of Transcarpathia, Grades 5–9)]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. (In Hungarian)
2. Deák-Sárosi, László 2013. Emlékezzünk mindenre! – Keresztény szellemiségű regény a kerettantervben: J. R. R. Tolkien, *A Gyűrűk Ura* [Let Us Remember Everything! – A Novel with a Christian Spirit in the National Curriculum: J. R. R. Tolkien, *The Lord of the Rings*]. *Magyartanítás* 54/3: 8–13. o. (In Hungarian)
3. Erdélyi, Zsuzsanna 1976. *Hegyek hágék, lőtőt lépék (Archaikus népi imádságok)* [Mountains I Crossed, Passes I Passed (Archaic Folk Prayers)]. Budapest: Magvető Kiadó. (In Hungarian)
4. H. Tóth, István 1990. *Differenciált képességfejlesztés az irodalomtanításban* [Differentiated Ability Development in the Teaching of Literature]. Szeged: Módszertani Közlemények. (In Hungarian)
5. H. Tóth, István 1999a. *Jelek az úton (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak)* [Signs Along the Way (Literary Exercise Collection for Readers Aged 13–14)]. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian)
6. H. Tóth, István 1999b. *Legendák nyomában (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak)* [In the Footsteps of Legends (Literary Exercise Collection for Readers Aged 11–12)]. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian)
7. H. Tóth, István 2001. *Irodalompedagógiánk és az archaikus népi imádságok* [Our Literary Pedagogy and Archaic Folk Prayers]. Szeged: Módszertani Közlemények. (In Hungarian)
8. H. Tóth, István 2012. Az *Úrangyala* könyörgés szövegtani vizsgálata anyanyelv-pedagógiai kitekintéssel [Textual Analysis of the *Úrangyala* Prayer with a Mother-Tongue Pedagogical Perspective]. *Magyartanítás* 53/2: 21–28. o. (In Hungarian)
9. H. Tóth, István 2013. Az *Úrangyala* könyörgésének szövegtani vizsgálata [Textual Analysis of the *Úrangyala* Prayer]. *Acta Academiae Beregsasiensis* 12/2: 146–157. o. https://kme.org.ua/hun114/letoltes/acta/ActaAcBereg2013_2.pdf (In Hungarian)

10. H. Tóth, István 2013. Az Út keresése – Hozzájárulás a keresztény nevelés feladatai és annak a harmadik évezred elején született kihívásai megoldásához [The Search for the Way – A Contribution to Solving the Tasks of Christian Education and the Challenges Emerging at the Beginning of the Third Millennium]. In: Fehér, Ágota – Fülöpné Erdő, Mária – Mészáros, László eds. *Gravissimum educationis – A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején*. Vác: Apór Vilmos Katolikus Főiskola. (In Hungarian)
11. H. Tóth, István 2015a. A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról [On a Contemplation-Based, Additive, Functional Mother-Tongue-Use Development Strategy]. In: Gazdag, Vilmos ed. *Nyelvi és kulturális sokszínűség Keletközép-Európában: Érték és kihívások*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 27. o. (In Hungarian)
12. H. Tóth, István 2015b. „Nem fecske módra...” Az olvasmánymegértés fejlesztése – *Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára* [“Not Like the Swallow...” Developing Reading Comprehension – A Handbook Not Only for Primary School and Hungarian Language Teachers]. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa. (In Hungarian)
13. H. Tóth, István 2021. *Barangolás a stílus és a stilisztika világában (Tanári feladatgyűjtemény és kézikönyv a stilisztika évfolyamfüggetlen tanításához)* [A Journey into the World of Style and Stylistics (Teacher’s Exercise Collection and Handbook for Grade-Independent Teaching of Stylistics)]. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa. (In Hungarian)
14. Kövecses, Zoltán 2024. Isten a szőlőben – A szőlőhegyek szakralitása egy metaforakutató szemével [God in the Vineyard – The Sacrality of Vineyards through the Eyes of a Metaphor Researcher]. *Magyar Nyelvőr* 148/1: 18–35. o. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2024.1.18> (In Hungarian)
15. Kövecses, Zoltán 2025. Mi a szeretet? Hétköznapi versus keresztény szeretet [What Is Love? Everyday versus Christian Love]. *Magyar Nyelvőr* 149/3: 301–313. o. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2025.3.301> (In Hungarian)
16. Nagy, József 1984. *A megtanítás stratégiája* [The Strategy of Teaching]. Budapest: Tankönyvkiadó. (In Hungarian)
17. Nyáry, Zsigmond 1999. A *Miatyánk* szövegváltozatairól [On the Textual Variants of the *Miatyánk* Prayer]. *Magyar Nyelv* 95/3: 312–318. o. (In Hungarian)
18. Rónay, László 2006. *Erkölc és irodalom (A magyar irodalom rövid története)* [Morality and Literature (A Short History of Hungarian Literature)]. Budapest: Holnap Kiadó. (In Hungarian)
19. Rónay, László 2012. *Az írás erkölce és erkölcstelensége (Esszék, tanulmányok)* [The Morality and Immorality of Writing (Essays, Studies)]. Budapest: Nap Kiadó Kft. (In Hungarian)
20. Sík, Sándor 1916. Jézus és a kereszt [Jesus and the Cross]. In: Jelenits István szerk. *Sík Sándor összegyűjtött versei*. Pázmány Péter Elektronikus Könyvtár. 156. o. http://www.ppek.hu/konyvek/Sik_Sandor_Osszegyujtott_versei_1.pdf (Accessed: 24.10.2025). (In Hungarian)

21. Sík, Sándor é. n. *Keresztút* [The Way of the Cross]. <https://bokorportal.hu/SikSandor-Keresztut.pdf> (Accessed: 24.10.2025). (In Hungarian)
22. Takács, Szilvia 2003. Szövegépítkezés a ráolvasó imádságokban [Text Construction in Incantatory Prayers]. *Magyar Nyelvőr* 127/1: 92–98. o. (In Hungarian)
23. Utsi, Paulus 1982. A mi életünk [Our Life]. In: Keresztes, László 1982. Számi/lapp költészet Svédországban. *Filológiai Közlöny* 28/4: 528–539. o. (In Hungarian)
24. Vilcsék, Béla 2002. *Az irodalomtudomány „provokációja” (A műalkotás születése és megközelítése)* [The “Provocation” of Literary Studies (The Birth and Interpretation of the Work of Art)]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. (In Hungarian)

Az olvasmánymegértés fejlesztése keresztény lelkeségű szövegek segítségével

H. Tóth István, a neveléstudomány kandidátusa. Károly Egyetem, Filozófiai Fakultás, nyugalmazott egyetemi docens; Coventry House Nyelviskola, Budapest. david228@freemail.hu, ORCID: 0009-0003-8040-7619.

A szakrális irodalom értékes alkotásainak beemelése felfedeztető szándékú lehet az irodalom- és nyelvtanításban. A szakrális (jellegű) irodalom tanításával összefüggésben alapkövetelmény: be kell mutatnunk a diákoknak különböző szakrális szövegeket, valamint azok értelmezési, szövegkutatási lehetőségeit tanórai és/vagy individuális pedagógiai helyzetekben is. Megvilágítandó a műalkotások belső értékvilágát megteremtő koherencián túl a külső koherenciát létrehozó komponensek és az intertextussal (intertextualitással) összefüggő jelentéshálót szervező tényezőknek a világa is.

Azért jelentős a szövegközisre figyelés, mert az ebben a tanulmányban középpontba helyezett *Jézus és a kereszt* című költemény irodalmi és retorikai jelenség is egyúttal: ez a szöveg a szó szerinti jelentésen túl az *Újszövetség* evangéliumaira is utal. Azok elemei beépülnek Sík Sándor alkotásába, így többletjelentést kap az olvasó, ezáltal tágabb kulturális kontextusba emelkedik az aktuális szépirodalmi olvasmánya.

Kordivatról, öncélú moralizálásról, vagy a keresztény lelkeség kiadásáról van-e szó? A differenciált képességfejlesztésben kiemelt helyet kaphat Sík Sándor *Jézus és a kereszt* című alkotása, kamatoztatandó az értelmezés sokfélesége.

A bemutatandó műelemzési feladatok a kontemplatív (szemlélődő) jellegű, az additív (hozzáadó) aspektusú és a funkcionális (hasznosulásra figyelő) olvasmánymegértő stratégia mentén szerkesztett, egyértelműen kreatív-produktív, munkáltató, tanórai és tanórán kívüli tevékenységegyüttesek. Akkor válik a pedagógiai gyakorlatban életszerűvé a korszerű nyelv- és irodalom-módszertani kulturáltság, ha a szövegművek nyelvi-stilisztikai és műfaji-irodalomesztétikai fontosságának, jelentőségének a megmutatása mellett a gondolkodva tanulás stratégiája is érvényesül.

Kulcsszavak: szakrális irodalom, olvasmánymegértés, differenciált képességfejlesztés, archaikus népi imádságok, vallásos szövegek, nyelvészeti, stilisztikai és verstani ismeretek mozgósítása.

Покращення розуміння прочитаного за допомогою християнських духовних текстів

Г. Товт Іштван, кандидат педагогічних наук. Карлів університет, кафедра філософії, заслужений доцент; Мовна школа «Ковентрі Хаус», Будапешт. david228@freemail.hu, ORCID: 0009-0003-8040-7619.

Залучення цінних творів сакральної літератури до викладання мови та літератури може мати пізнавально-дослідницький характер. У навчанні сакральної (релігійної) літератури базовою вимогою є ознайомлення студентів з різними священними текстами, а також з можливими їх інтерпретаціями й методами текстуального аналізу як в аудиторній роботі, так і в індивідуальному навчанні. Окрім цілісності, що формує внутрішню систему цінностей літературних творів, необхідно також висвітлювати компоненти, які забезпечують зовнішню зв'язність, і чинники, що організовують мережі значень, пов'язані з інтертекстом та інтертекстуальністю.

Звернення до інтертекстуальності є важливим, оскільки поезія «*Ісус і хрест*», що перебуває в центрі цього дослідження, має водночас і літературне, і риторичне значення: окрім буквального змісту, вона містить алюзії на Євангелія Нового Завіту. Їхні елементи інтегровані у твір Шандора Шіка, надаючи читачеві додаткові смислові шари та вписуючи художній текст у ширший культурний контекст.

Чи йдеться тут про данину моді, егоїстичну моралізацію чи про вияв християнської духовності? У процесі диференційованого розвитку навичок поезія Шандора Шіка «*Ісус і хрест*» може посісти чільне місце, оскільки дозволяє плідно використати множинність можливих інтерпретацій.

Запропоновані завдання з літературного аналізу організовані за контемплативними (рефлексивними), адитивними та функціональними (орієнтованими на застосування) стратегіями розуміння прочитаного; вони становлять творчо-продуктивні, діяльнісно орієнтовані комплекси аудиторних і позааудиторних вправ. Сучасна методична культура викладання мови й літератури стає справді життєздатною в педагогічній практиці тоді, коли поряд із демонстрацією мовно-стилістичної та жанрово-естетичної цінності й значущості текстів застосовується також стратегія навчання через рефлексивне мислення.

Ключові слова: сакральна література, розуміння прочитаного, диференційований розвиток навичок, архаїчні народні молитви, релігійні тексти, активізація лінгвістичних, стилістичних і просодичних знань.

Improving reading comprehension with the help of Christian spiritual texts

István H. Tóth, candidate of pedagogical sciences. Charles University, Department of Philosophy, associate professor emeritus; Coventry House Language School, Budapest. david228@freemail.hu, ORCID: 0009-0003-8040-7619.

The inclusion of valuable works of sacred literature in teaching literature and language can serve a discovery-oriented purpose. In connection with teaching sacred (religious) literature, a basic requirement is to present students with various sacred texts as well as their possible

interpretations and methods of textual analysis, both in classroom and individual pedagogical settings. In addition to the coherence that creates the internal value system of literary works, it is also necessary to illuminate the components that establish external coherence and the factors that organise networks of meaning related to intertext and intertextuality.

Attention to intertextuality is important because the poem *Jesus and the Cross*, which stands at the centre of this study, is both a literary and a rhetorical phenomenon: beyond its literal meaning, it also alludes to the Gospels of the New Testament. Their elements are incorporated into Sándor Sík's work, providing the reader with additional layers of meaning and placing the literary text in a broader cultural context.

Is this a matter of fashion, self-serving moralisation, or the outpouring of Christian spirituality? In differentiated skills development, Sándor Sík's poem *Jesus and the Cross* may occupy a prominent place, allowing the multiplicity of possible interpretations to be fruitfully exploited.

The presented literary analysis tasks are organised along contemplative (reflective), additive, and functional (application-oriented) reading comprehension strategies; they clearly constitute creative-productive, task-based sets of classroom and extracurricular activities. Contemporary methodological culture in language and literature teaching becomes truly viable in pedagogical practice when, alongside demonstrating the linguistic-stylistic and generic-aesthetic importance and significance of texts, the strategy of learning through reflective thinking is also applied.

Keywords: *sacred literature, reading comprehension, differentiated skills development, archaic folk prayers, religious texts, activation of linguistic, stylistic, and prosodic knowledge.*

Рецензії

Reviews

Szemle

Beérkezett: 2025.11.19.

Elfogadva: 2026.01.05.

Megjelent: 2026.01.30.

Kontra Miklós 75 éves – egy életmű mérföldköve

Kontra Miklós: Angol és magyar nyelvészeti tanulmányok. Válogatott írások, 1980–2023 / Studies in English and Hungarian Language Matters. Selected Papers, 1980–2023

Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2025, 318 o.

Kontra Miklós neve ma már megkerülhetetlen a magyar nyelvtudomány történetében. A 2025-ben 75. életévét betöltött professzor a magyar szociolingvisztika egyik megteremtőjeként ismert, de munkássága jóval túlnőtt egyetlen tudományterületen. Egyszerre volt a társasnyelvészet elméleti kérdéseinek szenvedélyes kutatója, a nyelvi jogok elszánt védelmezője, az angol nyelv tanításának és tanulásának kritikus elemzője, valamint a magyar nyelv, vagy talán pontosabb így: a magyar nyelv beszélői iránt elkötelezett tudós. Aki ismeri őt, tudja, Kontra Miklóst mindig a „nyelv mögötti ember” érdekelte: az, hogy a nyelvhasználat miként tükrözi a társadalmat, a hatalmat, a diszkriminációt, a közösségi összetartozást vagy éppen az önazonosságot.

A magyar (*Angol és magyar nyelvészeti tanulmányok. Válogatott írások, 1980–2023*) és angol nyelvű címmel (*Studies in English and Hungarian Language Matters. Selected Papers, 1980–2023*) publikált, Kontra Miklós, vagyis a szerző által válogatott tanulmányokat tartalmazó kötet – amely a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó gondozásában jelent meg 2025 végén – méltó összegzése ennek a rendkívül gazdag tudományos életműnek. A több mint négy évtizedet felölelő anyag nemcsak tudományos pályáiv, hanem szellemi önéletrajz is: megmutatja, miként gondolkodott Kontra Miklós a nyelvről, az oktatásról, a kisebbségi lét kérdéseiről, és miként alakította a magyar nyelvészeti közéletet. A gyűjteményes kötet tökéletesen illeszkedik a szerző három korábbi, hasonló logika mentén összeállított tanulmánygyűjteménye közé (Kontra, 1999, 2010, 2019): ahogyan a korábbi tanulmánykötetek, ez is a használat felől közelít a nyelvhez, és ez a könyv is kiemelten kezeli a nyelvészeti kutatások társadalmi hasznosulásának kérdéseit.

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 159–162.

Kontra Miklós Debrecenben végezte tanulmányait, majd az angol nyelvészet és a szociolingvisztika területén kezdett kutatni. Már korai munkáiban érzékelhető volt az a kettős irányultság, amely egész pályáját jellemzi: a nemzetközi tudományos közösség felé való nyitottság és a magyar nyelvű közösségek iránti elkötelezettség. Kutatóként és oktatóként egyaránt fontosnak tartotta, hogy a nyelvészet ne zárkózzon elefántcsonttoronyba, hanem reagáljon a társadalmi valóságra és nézzon szembe a kihívásokkal. Ezt a szemléletet viszi tovább a mostani kötet is.

A kétnyelvű kötet – Furkó B. Péter, a Károli Gáspár Református Egyetem rektorhelyettesének angol nyelvű előszavát és a szerző-szerkesztő magyar nyelvű bevezetőjét követően – 26 tanulmányt tartalmaz, amelyek közül 15 angol és 11 magyar nyelvű. Az írások öt nagy tematikus egységbe rendeződnek. Az első, *English syntax* címszó alatt az angol nyelv szerkezetének kérdései jelennek meg. A nyitó tanulmány, a *Do not people say such things?* című, egykor az angol nyelv leíró grammatikáinak egyik tabuját döntötte meg: a nem szokványos tagadó kérdő mondatok helyességének vizsgálatát. A tanulmány nem csupán nyelvtani részletkérdés, hanem szép példája annak, miként közelít Kontra a nyelvhasználat empirikus vizsgálatához – kísérleti adatokra, statisztikai következtetésekre és beszélt nyelvi korpuszokra támaszkodva.

A második egység az angol–magyar nyelvi kontaktusok világába vezet. Itt olyan írások kaptak helyet, mint a *Hungarians turned gateniks in 1990*, amely a *-gate* utótag magyar nyelvi adaptációját követi nyomon, vagy *The messy phonology of Hungarians in South Bend*, amely egy észak-amerikai emigráns magyar közösség nyelvhasználatának fonológiai sajátosságait elemzi. Kontra ezekben a tanulmányokban a magyar nyelv diaszpórában való életképességét, változásait és kontaktushatásait vizsgálja – olyan témákat, amelyek nagyon sokáig méltatlanul ritkán kaptak figyelmet a hazai nyelvészetben. E kutatásokban felfedezhető a Labov-féle nyelvi változatosság iránti érzékenység, ugyanakkor a magyar nyelvi valóság iránti empátia is.

A nyelvpedagógiai írások a harmadik egységbe kerültek, s e fejezet talán a legszemélyesebb. Az *On Teaching English in Hungary in the 1970s* című tanulmány nem csupán történeti áttekintés, hanem korrajz is: megmutatja, milyen volt angolt tanítani a vasfüggöny mögött, miként küzdöttek a tanárok a hiányos forrásokkal, és hogyan vált az angol nyelv a nyitás szimbólumává. Az *Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés* című írásban Kontra a nyelvi imperializmus elméletét (Phillipson és Skutnabb-Kangas nyomán) adaptálja magyar viszonyokra, és kimondja: a nyelvoktatás nem értékes tevékenység, hanem kulturális választás. Az *Ups and Downs in English Language Teacher Education in Hungary* pedig fél évszázad távlatából elemzi a magyarországi angoltanár-képzés hullámzásait, önkritikával és társadalmi felelősségtudattal.

A negyedik egység, *Language Rights and Policy* címmel, a szerző közéleti és – bár Kontra biztosan tiltakozna, hogy ez a szó bárki eszébe jutna vele kapcsolatban – aktivista arcát mutatja. A *On the Right to Use the Language of One's Choice in Slovakia* vagy a *British Aid for Hungarian Deaf Education from a Linguistic Human Rights Point of View* című tanulmányokban Kontra a nyelvi emberi jogok európai dimenzióit vizsgálja. Ezek az írások egyszerre tudományos elemzések és etikai állásfoglalások: a szerző nyíltan szembesíti a nemzeti nyelvpolitikák ellentmondásait az egyéni nyelvi jogok univerzális elveivel. Szlovákia, Magyarország, sőt az Egyesült Királyság példáin keresztül mutatja meg, hogy a nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem hatalmi és morális kérdés is.

A kötet záró egysége, az *In Memoriam*, egyfajta tudósi tiszteletadás. Kontra Miklós ebben a részben egykori kollégáira, mestereire és barátaira emlékezik: Vasváry Ödönre, Ország Lászlóra, Michael Clyne-ra vagy Herman Józsefre. Ezek az írások nem hagyományos nekrológok, hanem tudománytörténeti esszék, amelyekben a személyes hang és az intellektuális tisztelet elegyedik. Az olvasó itt láthatja, hogyan gondolkodik a szerző a tudósi közösségről, a hagyományról és az emberi kapcsolatok szerepéről a tudományban.

Kontra Miklós válogatása nem egyszerűen gyűjtemény: tükre annak, hogyan lehet a nyelvészetet a társadalom szolgálatába állítani. A könyv lapjain ugyanúgy helyet kapnak a formális nyelvtani elemzések, mint a kisebbségi nyelvi jogok kérdései vagy az oktatáspolitikai kritikák. E sokszínűség mögött azonban végig ott húzódik egy vezérmotívum: az emberi méltóság és a kommunikáció szabadsága iránti elkötelezettség. Kontra munkáiban a nyelv sohasem csupán objektum, hanem mindig erkölcsi tét is.

Az előszóban Péter B. Furkó, a Károli Egyetem tudományos rektorhelyettese találóan fogalmaz: „Kontra Miklós írásai nemcsak a szociolingvisztika megértését gazdagítják, hanem bátorságot is adnak a vitás kérdésekhez való értelmes hozzászóláshoz.” Ez a mondat jól jellemzi a szerző egész habitusát. Tudományos munkássága sosem a konfliktuskerülésről, hanem a nyílt kérdezésről szólt – akár az angol nyelvtan finom részleteiről, akár a nyelvi diszkrimináció társadalmi áráiról volt szó.

A *Studies in English and Hungarian Language Matters* több, mint válogatott tanulmánykötet: intellektuális önarckép, amely egy egész tudományág magyarországi történetét is megrajzolja. Olyan könyv, amelyből nemcsak a nyelvészek, hanem például a nyelvtanárok vagy akár a szociológusok is sokat tanulhatnak. Aki kézbe veszi, nemcsak a magyar–angol nyelvi kapcsolatok gazdag világába nyer betekintést, hanem megértheti, mit jelent egy életet a társadalmileg elkötelezett nyelvészet szolgálatában tölteni.

Kontra Miklós 75. születésnapján ez a kötet nem csupán ünnepi összefoglaló, hanem tanúságtétel is: arról, hogy a tudomány akkor marad élő, ha nem fél

megszólalni a közösség nevében. És talán éppen ez az, amit tanítványai, olvasói és kollégái leginkább köszönhetnek neki.

Irodalom

1. Kontra Miklós 1999. *Közérdekű nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó.
2. Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
3. Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet*. Budapest: Gondolat Kiadó.

References

1. Kontra, Miklós 1999. *Közérdekű nyelvészet* [Linguistics in the Public Interest]. Budapest: Osiris Kiadó. (In Hungarian)
2. Kontra, Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet* [Useful Linguistics]. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. (In Hungarian)
3. Kontra, Miklós 2019. *Felelős nyelvészet* [Responsible Linguistics]. Budapest: Gondolat Kiadó. (In Hungarian)

Csubirka Réka

Csubirka Réka. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, MA-hallgató. Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató. csubirka.reka.b22an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-3088-1210.

Чубірка Рійка. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти. Науково-дослідний центр імені Антонія Годинки, дослідниця. csubirka.reka.b22an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-3088-1210.

Réka Csubirka. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, MA student. Antal Hodinka Research Centre for Linguistics, researcher. csubirka.reka.b22an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0005-3088-1210.

Áttekintés a kelet-közép-európai nyelvi térségről

Nádor Orsolya: A kelet-közép-európai nyelvi térség

Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2023, 260 o.

Nádor Orsolya *A kelet-közép-európai nyelvi térség* című monográfiája eredeti vállalkozásként azt vizsgálja, hogy a földrajzi és történelmi értelemben vett Kelet-Közép-Európa nyelvi térségként is értelmezhető-e. A kötet központi kérdése pontosan ez (lásd a kötet 10. oldalán). A szerző átfogó, interdiszciplináris megközelítésben igyekszik összefoglalni a régióban élő népek és nyelveik történetét, nyelvtervezési folyamatait, valamint a nyelvhasználat társadalmi és politikai dimenzióit. A kutató fontosnak tartja, hogy – akár földrajztudományi, történettudományi, politológiai és kisebbségtudományi – előzetes kutatási eredményeket is felhasználva, a nyelvészet perspektívájából járuljon hozzá a régió alaposabb megértéséhez. Ennek megfelelően a kötet kiemeli a *dialektuskontinuum*, a *nyelvtervezés* és a *nyelvpolitika*, valamint a *kontaktológia* és az *areális nyelvészet* terminusokat mint olyan kulcsfogalmakat, amelyeket érdemes ismerni mindazoknak, aki ennek a térségnek a nyelvi folyamatait, etnikumközi kapcsolatait szeretnék megismerni és átlátni. A monográfia akár egyetemi tankönyvként vagy összefoglaló munkaként is használható: a szerző minden fejezet végén összegzést és kérdéseket ad, továbbá bőséges szakirodalmi idézetek és források találhatók benne (szemléltetőképekkel, térképekkel és gazdag bibliográfiával).

A munka több tematikus blokkba rendezett. Az első részek földrajzi és történelmi kontextust adnak: bemutatják a térség felfogásának, körülhatárolásának nehézségeit és változatait (földrajzi határok, közép-európai – kelet-közép-európai elnevezések, Kárpát-medence szerepe), valamint a nemzetállamok kialakulását, a birodalmak felbomlását és a nemzeti mozgalmak fonalát. A szerző hangsúlyozza, hogy Kelet-Közép-Európának nincs egyetlen, mindenki által elfogadott definíciója; mégis, a térségnek közös sajátosságai vannak, amelyek megértéséhez külön kutatói keret szükséges. Az ezt követő fejezetek az európai nyelvi sokszínűséget és a világ nyelveinek különböző kategóriáit tárgyalják (a veszélyeztetett nyelvektől a

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 163–165.

nemzetközi, „híd szerepű” nyelvekig): a szerző a latin középkori és az újkori német, francia, orosz, angol nyelv szerepét hasonlítja össze, valamint bemutatja a dialektuskontinuum és a nyelvi tudatosság fogalmait. Itt – ahogyan Nádor Orsolya fogalmaz – „szigorúan tudományosan” ismerteti a nyelvváltás/nyelvcsere, a nyelvi identitás és a társadalmi kétnyelvűség jelenségeit is.

A könyv legnagyobb részét alkotó központi egység a kelet-közép-európai nemzeti nyelvek kialakulásának tárgyalása. Ebben fejezetenként, jól követhető módon mutatja be, hogyan jöttek létre a cseh, szlovák, lengyel, ukrán (és ruszin) irodalmi nyelvek, majd kitér a délszláv nyelvek (szerb, horvát, szlovén) sztenderd változatainak kialakulására. Emellett külön fejezet taglalja a térség egyetlen neolatin nyelvének, a románnak a kodifikációját (a vallási-kulturális különbségek és a *Scoala Ardeleană* szerepét), majd a magyar nyelv történetét a latin nyelvemlékektől a reformáció és a nyelvújítás korszakáig.

A nemzeti nyelvek után a szerző a területfüggetlen (anyagországgal nem rendelkező) nyelvek problémájával foglalkozik. Ezek olyan nyelvi közösségek, amelyeknek nincs saját anyaországuk, például a cigány (romani) nyelvek és a jiddis. Nádor Orsolya részletesen beszámol arról, hogy történelem során ezek a közösségek hogyan vándoroltak (asszimilációs veszélyek, diaszpórák), és hogy a nemzetközi szervezetek milyen egyezményeket (például az Európa Tanács által kiadott Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai nyelvek kartája) hoztak létre helyzetük javítása érdekében. Ezzel teljes lesz a bemutatás: a könyv érinti a többségi és kisebbségi, területi és nem-területi nyelvek egész spektrumát.

A kötet egyik legizgalmasabb része az, ahogyan az úgynevezett Ausbau- és Abstand-nyelvek koncepciójának segítségével a szerző felvázolja Kelet-Közép-Európa nyelvi szövetség jellegét. Nádor rámutat: a régió hivatalos nyelvei többségükben valamely szláv dialektuskontinuum tagjai (Ausbau-nyelvek), míg a magyar és a román nyelv különálló, Abstand-nyelvként lépett be a politikai térbe. Ez az elméleti keret segít értelmezni az egymáshoz hasonló nyelvtervezési és nyelvpolitikai folyamatokat és a közös identitásképző elemeket. A mű végkövetkeztetése világos és határozott: „létezik nyelvi térség” Kelet-Közép-Európa esetében. Nádor összegzésként hangsúlyozza, hogy a térség népeinek nyelvi önazonossága évszázadok óta központi kérdés, melyben a saját és a mások nyelvéhez való viszony erős identitásalelem. A hasonló történelmi tapasztalatok és a párhuzamos nyelvtervezési utak, az egymásra ható nyelvstratégiák bizonyítják: bár az itt beszélt nyelvek nem mind tartoznak azonos nyelvcsaládba, mégis *együtt* tárgyalhatók, mint egyetlen nagy közös térség nyelvei. Ezt a következtetést erősíti, hogy például a háborúk utáni határrendezések nyomán a mai Kelet-Közép-Európa népei nemcsak saját államukban, hanem más országokban kisebbségként is élnek – ez a tény pedig újabb közös nyelvi-politikai struktúrákat szült.

Nádor Orsolya munkájának tudományos értéke többek között abban áll, hogy hiánypótló módon rendszerezi és áttekinti a régió nyelvi folyamatait. Interdiszciplináris beágyazottsága révén a térséget nem csupán pusztán nyelvföldrajzi értelemben elemzi, hanem figyelembe veszi a történelmi-politikai, kulturális körülményeket is. A könyv megjelenése (a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó kiadásában, ingyenes online hozzáféréssel, lásd itt: <https://real.mtak.hu/194265/>) jól illeszkedik a nyelvészeti és közép-európai nyelvészeti szakirodalom műfaji hagyományaihoz: olvasmányos, mégis adatgazdag összefoglalóként szolgál a régió tanulmányozására. Recenzensként megemlíthetjük, hogy a kötet szerkezete nagyban segíti a kérdés iránt érdeklődő olvasók és az egyetemi hallgatók dolgát: minden fejezet végén kérdések, a főbb fogalmak, elméleti keretek összegzésre kerülnek, így a kiadvány tankönyvi használatra is alkalmas. Ugyanakkor a szerző az olvasmányosságra is ügyel – áttekintést nyújt a legfontosabb fogalmakról (például *dialektuskontinuum*, *Ausbau-nyelv*), és rövid idézetekkel gazdagítja, színesíti a szöveget.

Összességében Nádor Orsolya monográfiája jelentős tudományos eredmény: szintetizálja a régió belüli nyelvi interakciókról, nyelvtervezésről, kisebbségi és többségi nyelvviszonyokról meglévő kutatásokat, miközben új megvilágításba helyezi Kelet-Közép-Európa fogalmát. A könyv fő üzenete, hogy a térséget nyelvileg is egység jelzi, amit a hasonló identitásformáló nyelvi stratégiák és a nyelvek kölcsönhatásai igazolnak. Így a kötet úttörőnek tekinthető a *nyelvi térség* kritériumainak meghatározásában. A nyelvészeti és interdiszciplináris megközelítésekre épülő elemzés értékes olvasmány mindazok számára, akik a közép-európai régiót történelmi és társasnyelvészeti aspektusból kívánják megérteni.

Vig Adrienn

Vig Adrienn. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, MA-hallgató. Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató. vig.adrienn.b21an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0007-6129-1533.

Віг Адрієнн. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ, кафедра філології, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти. Науково-дослідний центр імені Антонія Годинки, дослідниця. vig.adrienn.b21an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0007-6129-1533.

Adrienn Vig. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, MA student. Antal Hodinka Research Centre for Linguistics, researcher. vig.adrienn.b21an@kmf.org.ua, ORCID: 0009-0007-6129-1533.

Методичні орієнтири навчання української мови в умовах багатомовної освіти

Богданець-Білоskalенко Н., Атаманчук В., Караман О., Караман С., Фідкевич О., Шевчук Л.: Методика навчання української мови учнів 5–6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти: навчально-методичний посібник / за ред. Н. Богданець-Білоskalенко [електронне видання]

Київ: Педагогічна думка, 2025, 168 с.

Рецензований навчально-методичний посібник присвячено одній із ключових проблем сучасної мовної освіти — методичному забезпеченню навчання української мови в школах з навчанням мовами національних меншин. У світлі реалізації освітньої реформи «Нова українська школа», оновлення Державного стандарту базової середньої освіти, а також упровадження модельних навчальних програм з української мови для багатомовних середовищ, праця є надзвичайно своєчасною, теоретично обґрунтованою й практично значущою.

Видання підготовлено науковцями Інституту педагогіки НАПН України й ґрунтується на результатах системних досліджень з лінгводидактики та методики навчання української мови як державної. Автори зосереджують увагу на лінгводидактичних, психолого-педагогічних, соціолінгвістичних і методичних засадах навчання державної мови в умовах багатомовності, що зумовлює міждисциплінарний характер дослідження.

Актуальність посібника посилюється тим, що він сприяє реалізації державної мовної політики, утвердженню української мови як державної у школах з угорською, румунською, польською та іншими мовами навчання. Праця відображає тенденції інтеграції освіти національних меншин у загальнодержавний освітній простір України.

Посібник покликаний надати вчителям-словесникам практичну методичну підтримку у доборі сучасних підходів, методів і форм навчання, що забезпечують формування мовно-комунікативної компетентності, розвиток критичного мислення, пізнавальної активності та позитивної мотивації до вивчення української мови.

Змістові розділи побудовано послідовно від концептуальної бази до практичного інструментарію. Особливо цінними є приклади дидактичних вправ, інтерактивних прийомів (тандем-метод, мовне портфоліо, рольові моделі, навчальні ігри, рецептивні технології), а також опис механізмів формування міжмовних зв'язків — через зіставлення граматичних, лексичних і фонетичних явищ української, угорської, румунської та інших мов. Такий підхід не лише збагачує учнівський досвід, а й створює умови для розвитку метамовної свідомості та формування позитивного ставлення до мовного різноманіття.

Посібник має чітку, логічно виражену структуру й складається з чотирьох змістових розділів, у яких послідовно розкрито теоретико-методичні, лінгводидактичні та практичні аспекти навчання української мови в умовах багатомовної освіти.

Перший розділ присвячено генезі проблеми навчання української мови як державної в школах з навчанням мовами національних меншин. Автори аналізують історію розвитку мовної освіти, етапи становлення підходів до викладання, психолого-педагогічні умови оволодіння другою мовою, а також розкривають взаємозв'язок мовної освіти й процесів державотворення. Особлива увага приділена нормативно-правовій базі (Закону України «Про освіту», Концепції НУШ, Державним стандартам), що регламентує мовну політику у сфері освіти.

У другому розділі розкрито лінгводидактичні основи навчання української мови: визначено ключові принципи (комунікативності, свідомості, системності, наступності, урахування рідної мови учнів), окреслено сучасні підходи — компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний. Автори також аналізують закономірності формування мовних і мовленнєвих компетентностей у контексті багатомовного розвитку школярів.

Третій розділ має практико-орієнтований характер і зосереджений на моделюванні освітнього процесу. Тут подано типологію уроків української мови, методика формування вмінь зв'язного мовлення, описано різновиди групової, парної та індивідуальної роботи, а також форми навчальної взаємодії, які підвищують ефективність спілкування державною мовою. Наведено приклади прийомів розвитку комунікативних умінь, добір вправ для формування граматичної, лексичної та орфографічної компетентностей.

Четвертий розділ має практико-методичне спрямування. У ньому систематизовано аналіз чинних програм, підручників і навчально-

методичних комплектів, подано зразки вправ, описано сучасні технології навчання, зокрема елементи інтерактивних, ігрових, проєктних методів, а також різні форми позакласної й виховної роботи. Особливу цінність мають практичні рекомендації щодо організації мовного середовища у школі, взаємодії вчителя з учнями та батьками, а також підтримки мовної мотивації.

Такий підхід забезпечує послідовний перехід від теорії до практики, від узагальнення принципів до конкретизації дидактичних рішень, що підвищує практичну значущість посібника.

Зміст видання відображає сучасні тенденції розвитку методики навчання української мови як другої (державної), спираючись на праці провідних учених — О. Біляєва, М. Пентилок, О. Хорошковської, С. Черничко, О. Горошкіної, О. Караман, а також на новітні дослідження з багатомовної освіти.

Посібник вирізняється науковою ґрунтовністю, системністю викладу та практичною спрямованістю. Автори пропонують комплексне бачення навчання української мови як державної, орієнтоване на реальні освітні потреби багатомовних регіонів.

Видання вміло поєднує психолінгвістичний та лінгводидактичний підходи, демонструючи механізми розвитку мовлення учнів, які навчаються в умовах взаємодії кількох мовних систем. Особливий наголос зроблено на розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності — слухання, говоріння, читання та письма, що забезпечує комплексне формування комунікативної компетентності.

Цінним є також орієнтування на міжмовні паралелі, зіставлення української мови з рідною мовою учнів, аналіз типових помилок та шляхи їх подолання. Такий підхід сприяє виробленню в учнів мовного чуття, усвідомленому вживанню українських мовних норм і формуванню позитивного ставлення до державної мови.

Практична значущість посібника полягає у наявності конкретних дидактичних матеріалів: вправ, завдань, комунікативних ситуацій, що дозволяють ефективно реалізовувати навчальні цілі. Матеріали можуть бути використані для підготовки уроків, факультативних занять, позакласних заходів, інтегрованих проєктів.

Мова посібника відзначається академічною точністю, ясністю та послідовністю викладу. Текст логічно структурований, кожен розділ завершується узагальненнями та висновками, подано таблиці, схеми, ілюстрації. Стиль викладу науковий, але доступний для широкого педагогічного загалу.

Автори уникають надмірного теоретизування, роблячи акцент на практичних рекомендаціях і прикладах, що полегшує сприйняття матеріалу вчителями-практиками, викладачами коледжів і студентами педагогічних спеціальностей.

Наукова аргументація базується на комплексному аналізі сучасних концепцій мовної освіти, узгоджена з державними стандартами та міжнародними

підходами до викладання мов у поліетнічних і полікультурних суспільствах.

Авторський колектив — Н. Богданець-Білокаленко, В. Атаманчук, О. Караман, С. Караман, О. Фідкевич, Л. Шевчук — представлений провідними фахівцями у галузі методики навчання української мови та лінгводидактики.

Спільна робота колективу свідчить про високий рівень професіоналізму, наукової культури, дослідницької глибини та педагогічного досвіду.

Навчально-методичний посібник «Методика навчання української мови учнів 5–6 класів...» є вагомим внеском у розвиток сучасної методики викладання української мови в школах із навчанням мовами національних меншин.

Праця поєднує теоретичне обґрунтування, практичні рекомендації й сучасне бачення процесу мовної освіти в умовах багатомовності. Вона має високу наукову, педагогічну та практичну цінність, сприяє підвищенню якості викладання державної мови, професійної компетентності вчителів і формуванню позитивної мотивації учнів до її вивчення.

Посібник рекомендовано для широкого використання в закладах загальної середньої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти, під час підготовки майбутніх учителів-філологів, а також як надійне джерело сучасних методичних рішень і педагогічних інновацій для поліетнічних освітніх середовищ України.

Певсе Андрея, Лібак Наталка

Певсе Андрея, кандидат педагогічних наук, доцент. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. Ніредьгазький університет, Інститут мовознавства та літератури, доцент. pevse.andrea@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0564-2307.

Лібак Наталка, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. libak.natalka@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0200-4668.

Andrea Pősze, candidate of pedagogical sciences, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. University of Nyíregyháza, Institute of Linguistics and Literature, associate professor. pevse.andrea@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0564-2307.

Natálka Libák, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. libak.natalka@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0200-4668.

Pósze Andrea, a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, főiskolai docens. pevse.andrea@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0564-2307.

Libák Natálka, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. libak.natalka@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0200-4668.

Gondolatkísérletek naplógyűjteménye

Grendel Lajos: Naplók könyve, a kötetet összeállította, szerkesztette, a szöveget gondozta és az utószót írta Tóth László

Budapest: MMA Kiadó, 2024, 392 o.

Grendel Lajos prózaírói munkássága, különösen *Éleslövészet* című regénye már megjelenését követően kanonizálódott nem csupán a (cseh)szlovákiai, de az összmagyar irodalomban is. Máról visszatekintve látszik, hogy prózája mennyire jól illeszkedett az akkoriban formálódó, úgynevezett posztmodern irodalomba. Poétikájának későbbi változásai, kísérletezései pedig az irodalmi kánonban elfoglalt helyét tekintve újraértelmezésre, de legalábbis további kiegészítésekre ösztönözték az értelmezőket. A Magyar Művészeti Akadémia kiadója arra vállalkozott, hogy Elek Tibor – az életmű tekintetében kétségtelenül új hangsúlyokat elhelyező – kismonográfiájának (*Grendel Lajos*, 2018) megjelenése után életműsorozatot indítson, amelyben helyet kaphatnak Grendel mindezidáig kevésbé ismert szövegei, illetve kötetben meg nem jelent vagy eddig nem publikált írásai is.

A sorozat nyitányaként Grendel Lajos novelláit, elbeszéléseit, kisebb szépprózai jellegű műveit gyűjtötték egybe egy vaskos kötetben (*Összegyűjtött elbeszélések*, 2023). A második könyv, jelen recenzió tárgya, a *Naplók könyve* 2024-ben jelent meg. De azóta már napvilágot látott a folytatás is, az interjúkat tartalmazó *Vallomások könyve* (2025).

A *Naplók könyve* szembetűnő sajátossága, hogy az író valamennyi *naplószerű* írását, feljegyzését igyekszik közreadni. A kiadvány szerkesztője, összeállítója, Tóth László igen alapos utószavában részletezi a legfontosabb válogatási alapelveket, szempontokat. Innen megtudhatjuk, hogy bár mindig érdekelték Grendelt az irodalmon túl a közélet gondjai, csak a rendszerváltás éveiben (1989/1990) kezdett írni rendszeresen naplót, és tulajdonképpen egészen 2018-ban bekövetkezett haláláig születtek írói műhelyében e meglehetősen tág műfaji kerethez illeszkedő hosszabb-rövidebb írásai, töredékes feljegyzései. Ilyen szempontból a *Naplók könyve* tudatosan kezeli lazán a műfaji határokat. A szerkesztő hangsúlyozza, hogy

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica 2026/1: 171–173.

a publikálás során konkrétan naplóként megjelölt szövegek mellett ez a kiadvány többek közt lírai jegyzetet, satirikus hangvételű karcolatot, glosszát, tárcát, paródiát, kiselbeszélést, közéleti-politikai elemzést, pamfletet, kinyilatkoztatást, hitvallást, írói-irodalmi reflexiót, műértelmezést, filozófiai elmélkedést, olvasmányélményből születő beszámolót, ismertetést, továbbá zenei albumlistát is tartalmaz. Ez a műfaji sokszínűség pedig rendkívül izgalmassá teszi a megfogalmazott gondolat kísértetek többségét. Arról nem is szólva, hogy teljesen egybevág azzal a szabadságeszménnyel, amely alapján Grendel maga is gondolkodott a naplóról: „A naplóírás végül is személyes műfaj. Naplójában a szerző még az anyagcseréjéről is említést tehet, ez a műfaj annyira személyes. Kibeszélheti titkait. (...) Csaponghat. Lehet magasröptű és banális egyszerre. Siránkozhat, panaszkodhat, káromkodhat – naplóban minden megengedhető, senki sem veheti zokon tőle, hogy fölöslegesen jár a szája” (81. o.). Úgy gondolom, bár szerzőként teljesen igaza van Grendelnek, azért egy másik megközelítésben azt mondanám, hogy a kötetben az ily módon értett személyesség mellett azért az olvasó mégiscsak ezen túlmutató, maradandóbb megállapításokat, önreflexiókat, írói műhelytitkokat keres egy efféle gyűjteményben. Hiszen könnyen érvelhetünk amellett, hogy bármennyire is érdekes egy személyes hangoltságú naplókötet, az önértékén túl az értelmező mégiscsak az író értékrendszerét, gondolkodásmódjának alakulását, műhelytitkait és – mintegy tágabb kontextusként – korát, környezetének változásait, vagy (Grendel sajátos pozíciójára tekintettel) a kisebbségi létezés mindenkori kihívásait szeretné jobban megismerni és megérteni. A naplógyűjteményt végigolvasva pedig nem is kell hiányérzettől tartani ebben a tekintetben.

A *Rosszkedvem naplója I. (1989–1995)* című fejezetben olvashatjuk mintegy önreflexióként: „Egész életemben kisebbségi magyar voltam. Ezt megmagyarázni nem lehet, csak átélni. Tudok – tudunk – valamit, amit a budapesti vagy a nyugati magyar nem tudhat, a kolozsvári vagy az újvidéki sokkal inkább” (89. o.). A naplójegyzetekből pedig kiolvasható valamiféle általános, az író kedvelt kifejezésével élve abszurdisztáni kisebbségi magyar létérzés és szemléletmód. Újra és újra előkerülnek a naplójegyzetekben a szlovák-magyar együttélés égető gondjai, ahogyan a szélsőségek felerősödése is a politikában a rendszerváltás után. Ami folyamatosan jelen van még a lapokon, az a tiltakozás a jogkorlátozó szlovák nyelvtörvények ellen. Egy szöveghelyen például keserűen megjegyzi Grendel: „A nyelvtörvénnyel mégsem az a legfőbb bajom, hogy rossz, hanem az, hogy semmi szükség nem volt rá. Inkább lett volna szükség egy olyan törvényre, amely a kisebbségek nyelvét – és kultúráját – védi” (29. o.). Az anyanyelvi oktatással kapcsolatos szlovákiai dilemmák pedig jól ismertek a kárpátaljai olvasók számára is: „Hogy milyen oktatási nyelv mellett döntenek a szülők, az mindenkinek legszemélyesebb magánügye. Ebbe senkinek sincs joga beleszólni, se a »nemzet«,

se valami másnak a nevében. Ezt annak ellenére mondom, hogy én is, a feleségem is, a gyerekeim is magyar iskolákba jártunk, s egyikünk sem bánta meg. Szlovákiai magyar iskolákban a diák megtanulhat szlovákul, és megismerheti a szlovák irodalom és műveltség alapjait. Fordítva ez nem lehetséges” (122. o.).

Számomra a naplógyűjteményből kiemelkednek azok a részek, amelyek a szerző irodalomtörténeti szemléletét, érzékenységet és kiigazítási vágyát közvetítik. Kifejezetten izgalmas szembesülni azokkal a gondolkísérletekkel, amelyek alighanem itt vetődnek fel először, majd koherensebb, átgondoltabb változatban *A modern magyar irodalom története* (1. kiadás: 2010, 2. bővített kiadás: 2019) című könyvében olvashatók. De az irodalomelméleti, esztétikai okfejtések is figyelmet érdemelnek. Hogy csak egyetlen ilyen emeljek ki: Grendel több naplójegyzetében amellet érvel, hogy a feloldhatatlan önellentmondás, a paradoxon a jó irodalmi mű lényegéhez tartozik. A naplótöredékek egyikében pedig felfigyelhetünk rá, hogy ennek a gondolatnak az alapja Hegel filozófiájához köthető. Az ehhez hasonló kapcsolódási pontok pedig filozófiailag is mélységet adnak bizonyos gondolkísérleteknek.

Úgy gondolom, a *Naplók könyve* segít Grendel Lajos szemléletének, gondolkodás- és írásmódjának mélyebb megértésében. A korábban nem publikált írások, töredékek közlése révén pedig olyan összefüggések, kapcsolódási pontok, értékrendbeli elmozdulások tárhatók fel, amelyek tovább árnyalhatják mindazt, amit erről az életműről olvasóként érzékelhettünk immár irodalomtörténeti távlatból.

Csordás László

Csordás László, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék, docens. csordas.laszlo@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6599-2683.

Чордаш Василь, доктор філософії. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. csordas.laszlo@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6599-2683.

László Csordás, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. csordas.laszlo@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6599-2683.

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 Андрія, 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; Ниредьгазький університет, м. Ниредьгаза, 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)

Melnyk 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: 10.58423/2786-6726/2026-1

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica: наук. журн. Вип. V, №1 (2026) / редкол.: *Beregsasi A., Gazdag B.* та ін. Берегове: Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, 2026. – 180 с. – Текст укр., англ., угор.

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

«Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» – це науковий журнал, заснований у 2021 році ЗВО «Закарпатський угорський 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.

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. 10,81.

Видавництво Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці II

90202, м. Берегове, пл. Кошута, буд. 6.

Електронна пошта: aab-philologica@kmf.org.ua