

Acta Academiae Beregsasiensis,

Philologica

2024

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

**Acta Academiae Beregsasiensis,
Philologica**

Науковий журнал / Scientific journal / Tudományos folyóirat

Випуск III, №2 / Volume III, Issue 2 / III. évfolyam, 2. szám



Берегове / Berehove / Beregszász

2024

УДК 001.891:81'(05)

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

DOI (выпуск / issue / szám): 10.58423/2786-6726/2024-2

«Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» – це науковий журнал, заснований у 2021 році ЗВО «Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II». Мета видання – висвітлювати та популяризувати сучасні наукові студії в царині української, угорської та іноземної філології, пропагувати наукові досягнення країни в галузі мовознавства та літературознавства. / *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* – scientific journal founded in 2021 by Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. The aim of the journal is to present and popularize the results of modern scientific research in the field of Ukrainian, Hungarian and foreign philology and to promote the country's scientific results in the field of linguistics and literature. / *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* – a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 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 два рази на рік. / The journal is published twice a year. / A folyóirat évente kétszer jelenik meg.

Свідоцтво про державну реєстрацію / Certificate of state registration / Az állami regisztrációról szóló tanúsítvány:

КВ № 25090-15030Р, 08.11.2021.

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 інституту імені Ференца Ракоці II (Протокол №9 від 30.10.2024) / Recommended for publication by the Academic Council of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (protocol No. 9 dated 30.10.2024) / Kiadásra javasolta a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tudományos Tanácsa (9. sz. jegyzőkönyv, 2024.10.30.).

Головний редактор / Editor-in-Chief / Főszerkesztő:

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

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

Барань Єлизавета, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Erzsébet Bárányi**, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine) / **Bárányi Erzsébet**, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Відповідальні секретарі редколегії / Executive secretaries of the editorial board / Felelős szerkesztők:

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Vilmos Gazdag**, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine) / **Gazdag Vilmos**, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Вараді Крістіян, науковий співробітник (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Krisztián Váradi**, research assistant (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine) / **Váradi Krisztián**, tudományos munkatárs (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

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

90202, Закарпатська обл., м. Берегове, 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)

© Автори / The Authors / A szerzők, 2024

© Редактори / The Editors / A szerkesztők, 2024

© Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II /
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education/
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2024

Зміст / Contents / Tartalom

Дослідження / Studies / Tanulmányok

Kecskés Judit

Nevedben a sorsod – globalizációs trend és helyi identitás tükröződése az Abaúji kistérség általános iskolásainak keresztneveiben..... 9

Gazdag Vilmos

A Magyarországon tartózkodó belső ukrainai menekültek nyelvhasználati szokásai és nyelvi attitűdjei..... 30

Anita Kiss, Zita Somfalvi

Language awareness survey among university students.....53

András Bethlendi

The right to education in the mother tongue for Ukrainian refugees in Romania according to international and national law..... 70

Karmacsi Zoltán, Mészár Katalin

Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak virtuális nyelvi tájképe 90

Volodymyr Revniuk

The operationalization of bilingual linguistic experience and its relationship with executive function.....109

Olena Kresan, Svitlana Shchur

The mental-psychonetic complex as an integral conceptual model128

Annamária Kacsur

Good practices of pedagogical translanguaging: A global overview of emergence, development, and classroom applications.....139

Віраг Емеше, Чонка Тетяна

Екзистенційний вибір героїв на тлі глобальних катастроф у технотрилерах Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Ґуаякільський парадокс» 153

Volodymyr Baniás, Karon Simoni, Nataliia Baniás

The fourth interpretation of the novel “The Trial” by Franz Kafka.....170

<i>Kész Margit, Kész Barnabás</i>	
A Perényiek nyalábvári reneszánsz központja	178
<i>Gál Adél, Bacskai Dorina</i>	
Szakrális kéziratok szövegeinek szimbolikája.....	197
Рецензії / Reviews / Szemle	
<i>Beregszászi Anikó, Gazdag Vilmos</i>	
A stílus a nyelvben	223
<i>Дудич Лакатош Катерина, Барань Єлизавета</i>	
Нове видання про ставлення закарпатських угорських студентів до мовних варіантів.....	229
<i>Csordás László</i>	
A közíró töprengései.....	233
Редколегія.....	238
Editorial Team	241
Szerkesztőbizottság.....	244

Дослідження

Studies

Tanulmányok

Kecskés Judit

Nevedben a sorsod – globalizációs trend és helyi identitás tükröződése az Abaúji kistérség általános iskolásainak keresztneveiben

1. Bevezetés

Nevedben a sorsod főcímet kapott az a rendhagyó magyar nyelv tanóra, amely a Miskolci Egyetem Creative Region projektjei keretében az Abaúji és az Edelényi kistérség általános iskoláiba viszi el a névtani (onomasztikai) ismerteket, és támogatja a helyi identitás-építést. A főcím több közmondást is felidéz, amelyek jelentései összefonódnak a projektelem céljaiban.

A *Nomen est omen* 'nevedben a sorsod' szállóige utal a név sorsot befolyásoló szerepére (Zelliger, 2007, 228. o.), tágabb értelemben pedig a névadás társadalmi és kulturális meghatározottságára. S bár a latin mondást már nem tanulják a mai diákok, a frazéma regionális parafrázisa (*Sorsod Borsod*) általánosan ismert Borsod–Abaúj–Zemplén vármegyében. E legtöbbször lemondóan értelmezett szólás arra utal, hogy a borsodi lét meghatározottságát a hátrányos helyzetű észak-magyarországi régió jelenti. A Creative Region projekt célkitűzései pedig e régió kulturális innovációs potenciáljának növelése, a kiválasztott kistérségekben a társadalmi innováció elősegítése, amelynek egyik eleme a közoktatás módszertani támogatása. „Az oktatás alapvető jelentőségű a települések jövője szempontjából, színvonalától, az ott tevékenykedő pedagógusok módszertani felkészültségétől is függ, hogy milyen eredményességű az ott folyó munka, milyen a lemorzsolódás, a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértéke, milyen a továbbtanulás aránya, képes-e az intézmény innovatív, a problémák megoldására újszerű ötleteket adó fiatalok kibocsátására – ahogyan azt az oktatáskiegyenlítő munkacsoport tagjai megfogalmazták” (K. Nagy–Illésné Kovács, 2022, 49. o.).

Több nyelven előforduló közmondás „*az igazi halál a név halála*”, vagyis az elfelejtése – írta Hajdú (2003, 102. o.). Ez a gondolat szintén párhuzamba állítható a projektelem törekvéseivel, mivel a rendhagyó tanórák célkitűzése, hogy az adott település, a régió kulturális értéktárába tartozó családneveket, patrocíniumi neveket, hagyományos keresztneveket felidézze a tanulók számára, s hogy e

neveket ne csak ismerjék, felismerjék a középületeken, hanem újra használatba vegyék a személynévadásban. A kutatás célja, hogy elemezze az etnikailag, nyelvilag, vallásilag olykor sokszínű közösségek jelenlegi névválasztási szokásait, a tanóra célja így az is, hogy tudatosítsa a tanulóknál a névnek mint identitáskomponensnek, az identitást kifejező eszköznek a szerepét, ahogyan arra a korábbi tanulmányok (Zelliger, 2007; Balla, 2009; Rancz, 2009; Haindrich, 2014; Raátz, 2014) is rámutatnak.

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy röviden összegezze a Creative Region projekteket és elhelyezze bennük a *Nevedben a sorsod* tanórákat, majd bemutassa az Abaúji kistérségből kiválasztott három település általános iskoláját, amelyekben a 2022–2023-as tanévben az órák lezajlottak. Elemzi a projektbe bevont tanulók keresztnevei alapján a névadási tendenciákat, majd bemutatja, hogy a tanórák fókuszpontjai miként támogatták a helyi identitástudat erősítését, s hogyan járultak hozzá a névválasztás lehetséges motivációinak tudatosabb felhasználásához¹.

2. A *Nevedben a sorsod* című rendhagyó magyar nyelv tanórák kerete

2.1. A tanóra keretét nyújtó Creative Region projektek

A Creative Region (CR) projekt 2017-ben indult a Felsőoktatási Kiválósági Intézményi Program társadalomtudományi területen nyertes projektjeként, s vált 2024-re projektsorozattá (CR I., II., III.). Az első projekt fő elemeit a projektvezető az alábbiakban foglalta össze:

- az erőforrások komplex felmérése a településeken: gazdasági, társadalmi, szociális, kulturális, oktatási, egészségügyi állapot rögzítése,
- települési és kistérségi fejlődési pályák felvázolása,
- lokális innovációs potenciál mérése,
- kulturális értéktár koncepció kialakítása, tartalmi elemek lehatárolása, forgatókönyv, adatbázis létrehozása,
- Abaúji Mutató néven mobil applikáció megalkotása, és alkalmazása révén a kistérség népszerűsítése,
- a Társadalmi Innovációs Modell megalkotása (Illésné Kovács, 2020, 55. o.).

A CR I. projekt az Abaúji kistérség (földrajzi egységként a Cseréhatyi Kistérség) 25 településére fókuszált, majd a folytatásai a CR II. és III. azonos koncepció mentén, az észak-magyarországi régió egy másik területére, az Edelényi kistérség 25 településére terjedtek át. A célkitűzések komplexitása megkívánta, hogy a projektelemezeket multidiszciplináris kutatói csapatok valósítsák meg, amelyekben részt vettek a Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi, Állam- és

¹ A kutatás a Tématerületi Kiválósági Program 2021 – Nemzeti kutatások alprogram keretében, a TKP2021–NTKA-22 azonosító számú Creative Region III. projekt részeként, az NKFIH támogatásával valósult meg.

Jogtudományi, Egészségtudományi, Gazdaságtudományi, valamint a Bartók Béla Zeneművészeti Kar oktatói, kutatói. A kutatócsoportok között helyet kapott az oktatásfejlesztéssel foglalkozó speciális munkacsoport is, amelynek nyelvészek, gyógypedagógusok, pszichológusok, s olyan pedagógiai szakemberek a tagjai, akik az óvodai fejlesztéstől a köznevelés magasabb fokán alkalmazható KIP-módszertanig számos területen tudják segíteni a települések pedagógusainak munkáját. A csoport azonban szoros együttműködésben dolgozik az antropológus, szociológus és történész tagokkal, akik a kulturális értéktár elemeit (az épített örökség elfeledett romos épületeit, a templomokban, irattárakban lévő eddig ismeretlen művészi, szellemi alkotásokat) felkutatják, így azok részévé válhatnak az oktatásnak, jelen esetben a tanóráknak.

A helyi értékekre épített oktatástámogatás több tevékenységből fonódik össze (Kecskés, 2024, 50–56. o.), melyek közül a szerzőhöz kötődnek történeti névtani tanulmányok (lásd az Abaúji kistérségből Kecskés, 2021), a *Nevedben a sorsod* rendhagyó magyar nyelv tanórák, majd a tanórákról készített ismeretterjesztő cikkek az Abaúji Mutató és Borsodi Mutató applikációkban. Az informális tanulást támogató *Abaúji Tudod-e?* című iskolai vándorkiállítás szervezése, amely a régió kulturális értéktárába tartozó elemeket a közoktatásban tanult történelmi és irodalmi anyagokkal kapcsolja össze, s amely a tanulókon túl a szülők, nagyszülők számára is kinyitja nemcsak a település saját értékeinek, hanem a környező települések kulturális kincseinek tárházát. Szintén az oktatástámogató projektek része az Illésné Kovács Máriával közös szerzőségben folytatott iskolai nyelvítájkép (schoolscape) kutatás (Kecskés–Illésné Kovács, 2023), amelynek a nyelvészeti szakmai közösség és a helyi pedagógusok a célcsoportjai.

2.2. Az Abaúji kistérségben kiválasztott települések és iskolák

A hátrányos helyzetű településekben bővelkedő Abaúji kistérség (Abaújdevecser, Alsógagy, Baktakék, Beret, Büttös, Csenyéte, Detek, Fáj, Fancsal, Felsőagy, Forró, Fulókércs, Gagyapáti, Hernádpetri, Hernádvécse, Kány, Keresztéte, Krasznokvajda, Litka, Pamlény, Percse, Pusztaradvány, Szalaszend, Szászfa, Szemere) településén élő tanulók oktatását összesen hat általános iskola látja el: a Baktakéki Körzeti Általános Iskola, Forrói Gárdonyi Géza Általános Iskola, a krasznokvajdai Béres Ferenc Általános Iskola, a Hernádvécsei Körzeti Általános Iskola, a Szalaszendi Körzeti Általános Iskola és a Szemerei Általános Iskola. A *Nevedben a sorsod* tanórák a baktakéki, forrói és krasznokvajdai intézményekben zajlottak, s a névtani elemzés az órákon részt vevő 5–8. évfolyamos tanulók keresztneveire terjed ki.

A Baktakéki Körzeti Általános Iskola kiválasztását a településtörténeti kutatások által feltárt (ruszin, magyar, szlovák, cigány) etnikai és a hozzá társuló felekezeti megosztottság jelölte ki. Az intézménybe Baktakékról, Beretről, Csenyétéről, Felsőagyról járnak tanulók.

Baktakék 1950-ben jött létre *Bakta* és *Kék* (*Kéty*, *Száraskék*) települések összevonásával, mesterségesen kialakítva ezáltal egy etnikailag és vallásilag sokszínű várost. Míg Bakta a 16. századtól a kassai seniorátushoz tartozó többségi lakossága szerint református település volt római katolikus kisebbséggel, addig Kétyen a 18. században telepített ruszin, görögkatolikus lakosság alkotta a domináns közösséget. Bakta lakói magyar nyelvhasználatát a 18. századtól tükrözik az anyakönyvek, míg a 18. században etnikailag-nyelvileg kevertté váló abaúji települések gyűréjében Kéty még 1851 körül is őrizte nyelvi és felekezeti egységét (Paládi-Kovács, 2017, 260. o.). A 19. század végéig kimutatható volt az anyakönyvek alapján a görögkatolikus szentek utáni tiszteleti névadás, s a 20. században elmagyarosodó közösségben továbbra is él a vallási hagyomány számos eleme, például a kereszthódoló vasárnap szokása (Kecskés-Illénné Kovács, 2023, 155. o.). A 21. századi népszámlálások a felekezeti megoszlás fennmaradását, ugyanakkor jelentős társadalmi átalakulást mutatnak a városban, melynek lakónépessége 2024-ben 790 fő. Míg 2001-ben a lakosság 75%-a magyar, 25%-a cigány nemzetiségű volt, és 1 fő szlovák élt a településen, a 2022-es népszámlálás során már a lakosság 94,1%-a magyarnak, 34,8%-a cigány, 0,5%-a ruszin, 0,4%-a német, 0,1%-01%-a bolgár, szlovák, szlovén, 1,1% egyéb nem hazai nemzetiségűnek vallotta magát, s 5,9% nem válaszolt a kérdésre (URL1).

A Forrói Gárdonyi Géza Általános Iskola azért került kijelölésre, mert Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye Encsi járásának második legnagyobb településén helyezkedik el. Forró összlakossága 2702 fő, s a baktakékihez hasonló arányban utalnak kettős identitásra a 2022-es népszámlálási adatok. A lakosság 91,2%-a magyarnak, 38,1%-a cigánynak, 0,5% szlováknak, 0,1% németnek, 0,8% egyéb nemzetiségűnek vallotta magát, 8,4% nem nyilatkozott (URL2). A felekezetek közül azonban itt a római katolikus közösség a domináns. Az intézmény hasonlóképpen a baktakékihez a közeli települések tanulóit is oktatja.

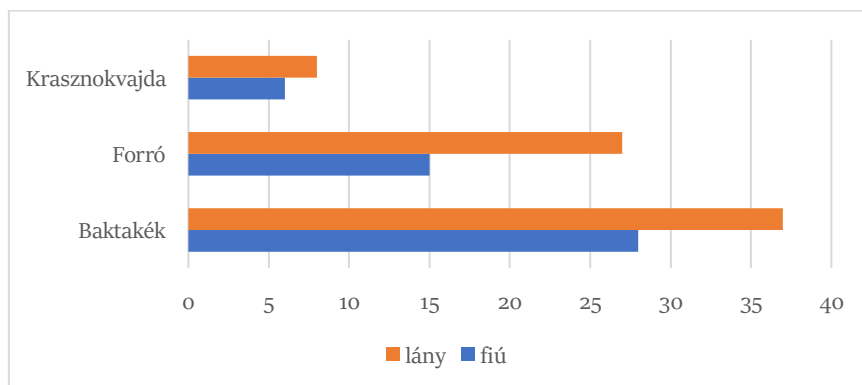
Forró ellenpontja Krasznokvajda, mivel a települést gazdag történelmi múltja ellenére ma már csak 580 fő lakja (URL3). Az egykor szintén különálló *Krasznokpuszta* és *Vajda* településekből létrejövő község a 18–19. századi birtokosok által kapcsolódott össze, s vált központi településévé a Büttös, Kány, Keresztéte, Pamlény, Percese, Szászfa által alkotott mikrorégiónak, ahonnan az iskola ma is fogadja a tanulókat.

A kiválasztott települések a nagy arányú kettős identitás miatt váltak kutatóponttá, ezért vált célkitűzéssé az intézményekben az identitástudat támogatása a névtanon keresztül. Továbbá a kiválasztott iskolák nem egy település névanyagát tükrözik, hanem a környező települések tanulói is oda járnak, így a névanyag vizsgálatakor a kistérségre vonatkozatható adatokhoz jutunk.

3. A rendhagyó tanórán részt vevő baktakéki, forrói és krasznokvajdai tanulók keresztneveinek elemzése

A rendhagyó tanórák célja – a helyi identitás erősítése és a névtani ismeretterjesztés a magyar nyelv tananyaghoz kapcsolatosan – illeszkedik a Nemzeti alaptanterv (2020) anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek fő fejlesztési területeihez. Kiemelten kapcsolódik a magyar nyelv és irodalom kerettanterv 5–6. évfolyamának Család, otthon, nemzet témaköréhez, továbbá a hangtan tananyagnál *A személynévadás esztétikája* című ajánlott témakörhöz, s a szófajtan fejezetben belül a főnévtulajdonnév tárgyú leckékhez. Mivel a régió értékei jelennek meg a tanórán, így kiválóan kapcsolható a 7. évfolyamos magyar nyelv tananyagban a magyar nyelv társadalmi és földrajzi tagoltságának tanításához, 8. évfolyamon pedig a nyelvi változás vagy az anyanyelv, idegen nyelv, nemzetiségi nyelvhasználat témakörökhöz (URL4). Ezért a *Nevedben a sorsod* tanórákon az 5–8. évfolyamos tanulók vettek részt, a Baktakéki Közveti Általános Iskola 65 tanulója, és a Forrói Gárdonyi Géza Általános Iskola 42 diákja, és a krasznokvajdai Béres Ferenc Általános Iskola 14 tanulója. Az összesen 121 felső tagozatos diák közül 72 lány és 49 fiú volt, az intézményekben a nemek szerinti megoszlást az 1. ábra mutatja.

1. ábra. A tanulók nemek szerinti megoszlása



Forrás: Saját szerkesztés

A lányok összesen 68 különböző női néven osztoztak (külön névnek tekintve az anyakönyvezhető polinom neveket). Ezzel szemben a fiúk 52 néven, azaz a női nevek átlagos megterheltsége és a férfi nevéké is rendkívül alacsony volt (női: ~1,06, férfi: 0,94). Ez a tendencia nem mutatott releváns eltérést egyik iskolában sem, Baktakéken a 37 lány 41 női néven, Forróon a 27 tanulólány 30 női néven, míg Krasznokvajdán a 8 diáklány 10 néven osztozott, míg a fiúknál Baktakéken a 28

személy 31 nevet, Forrón a 15 fiú 19 nevet, Krasznokvajdán a 6 fiú 9 különböző férfinévet viselt. A névegyedek nagy száma annak is köszönhető, hogy a kettős keresztnévet viselők aránya mindegyik közösségben, mindkét nemnél magas (l. 1. táblázat), így Baktakéken a minta 49,2%-át teszik ki, míg Forrón 42,8%-ot, Krasznokvajdán 35,7%-ot. A kettős keresztnevekben nincs azonos névkombináció a 3 iskolát tekintve, így mind az 55 kettős keresztnév egyedi a névanyagban.

1. táblázat. A kettős keresztnévet viselők aránya

	Baktakék		Forró		Krasznokvajda	
	női név	férfinév	női név	férfinév	női név	férfinév
egy keresztnév	20	13	16	8	5	4
kettős keresztnév	17	15	11	7	3	2
kettős keresztnévet viselők aránya	45,9%	53,5%	40,7%	46,6%	37,5%	33,3%

Forrás: Saját szerkesztés

3.1. A női nevek elemzése

A női nevek közt a gyakoriság sorrendjénél a *Tifani* áll (6 előfordulással), a második helyet a *Ketrin* foglalja el (4 előfordulással), a harmadik helyen (három előfordulással) a *Jázmin*, *Kiara*, *Mercédesz*, *Miranda*, *Viktória* szerepel, a negyedik helyen (két előfordulással) 11 név osztozik: *Bianka*, *Dzsenifer*, *Karolina*, *Krisztina*, *Léna*, *Mirella*, *Ramóna*, *Vanda*, *Vanessza*, *Vivien*, *Virág*, s csupán egyszer fordul elő 50 név: *Adél*, *Ágnes*, *Aida*, *Alexandra*, *Anasztázia*, *Angelika*, *Beatrix*, *Brenda*, *Csilla*, *Dalma*, *Diána*, *Dorina*, *Edina*, *Erika*, *Erzsébet*, *Evelin*, *Fanni*, *Florenca*, *Gabriella*, *Glória*, *Hajnalka*, *Heléna*, *Hermína*, *Ibolya*, *Izabella*, *Kamilla*, *Katalin*, *Kíra*, *Leticia*, *Loretta*, *Marcella*, *Mária*, *Mariann*, *Martina*, *Melani*, *Melinda*, *Nelli*, *Nikolett*, *Nikoletta*, *Petra*, *Rebeka*, *Réka*, *Roxána*, *Stella*, *Szabrina*, *Szimonetta*, *Szonja*, *Sztella*, *Zsanett*, *Zsófia*.

E női nevek közül a tanulók születési idejét tekintve (2010–2014) az országos statisztika szerint az újszülötteknek választott 50 leggyakoribb női között mindössze 11 volt megtalálható, a *Jázmin* szerepelt az 1–3. hely között mozogva, *Zsófia* az 5–6. helyen, a *Viktória* a 10–12. helyen, *Petra* a 12–16. hely között mozogva, míg a *Dorina*, *Bianka*, *Léna* a közép mezőnyben, s a lista alján helyezkedett el a *Szonja*, *Virág*, *Kamilla*, *Ramóna* (URL5). Azaz a kistérségben az országos névdivattól eltérő *Tifani* volt a leggyakoribb, s a felhasznált nevek többsége is az országosan ritka nevek közül került ki. Raátz (2014) tanulmányában

rámutat, hogy a *Tifani* 2011-ben lépett be új névként a 100 leggyakoribb női név közé, s a 2010–2011-es újonnan belépő neveket vizsgálva azt is megállapította, hogy a globalizáció hatására „szerepelnek közöttük igen gyakori és népszerű nemzetközi nevek (*Elizabet, Letícia, Olívia, Tifani, Dzsesszika, Alíz*), amelyeknek írásmódja a magyar helyesírás szabályait követi” (Raátz, 2014, 711. o.). Az abaúji névanyagban ugyanakkor nyoma sincs az általa említett másik irányvonalának, „a nemzeti identitást őrző, illetve újkeletű magyar neveknek” a *Bíborká*-nak vagy a *Zselyké*-nek (Raátz, 2014, 711. o.). A magyaros neveket csupán 5 név képviseli, az *Ibolya, Hajnalka, Réka, Virág*, valamint az írói névalkotással született *Csilla*. Magyarosnak tekintem – Haindrich (2014, 102. o.) kategorizációja szerint – a régi magyar személynéveket², a nyelvújítás során alkotott neveket, a magyar írói névalkotásokat.

Összeségében a névállományt az idegen eredetű³ nevek uralják, amelyek közt megtalálható az anyakönyvezhető nevek folyamatosan bővülő listájának (Rátz, 2002, 2021) letőbb alkategóriája:

- keresztnévi alakváltozatok pl. *Nikolett, Nikoletta; Sztella, Stella, [Kira], Kira*
- az anyakönyvezhető nevekből kialakult becéző formák pl. *Fanni, Léna, Nelli*,
- a keresztnévanyagban már ismert és használt női név más nyelvben használatos formái pl. *Florencia, Ketrin, Kiara, Letícia*.

De felfedezhetjük a névhagyományozódás által különböző nyelvtörténeti korszakokon keresztül folyamatosan fenntartott *Erzsébet, Katalin, Mária* neveket is.

A globalizációs trendtől az iskolákra bontott névanyag, amelyet a 2. táblázat ismertet, sem mutat szignifikáns eltérést. Rávilágít viszont arra, hogy a *Tifani* egész régióra kiterjedő elsőségét az eredményezte, hogy mindhárom iskola névanyagában első és második névként is előfordult, míg a *Ketrin* csak elsőnévként, és csak a baktakéki, forrói mintában szerepelt. S hogy a *Stella, Sztella, Nikolett, Nikoletta* alakváltozatok valójában a névviselők számára nem érzékelhetőek, hiszen különböző településeken fordulnak elő.

² A Nyelvtudományi Kutatóközpont Utónévkeresőjében (<http://utonevkereso.nyttud.hu/>) régi magyar személynévek minősített utónevek.

³ Idegen eredetűnek tekintem a Nyelvtudományi Kutatóközpont Utónévkeresőjében idegen eredetűnek minősített utóneveket.

2. táblázat. A női keresztnévek megoszlása

fő	Baktakék		Forró		Krasznokvajda	
	első keresztnév	második keresztnév	első keresztnév	második keresztnév	első keresztnév	második keresztnév
3			<i>Ketrin</i>			
2	<i>Bianka, Jázmin, Ramóna, Tifani, Vanda, Vivien</i>		<i>Karolina, Miranda</i>		<i>Kiara</i>	
1	<i>Alexandra, Anasztázia, Beatrix, Dzsenifer, Erzsébet, Hajnalka, Ibolya, Ketrin, Krisztina, Léna, Loretta, Marcella, Mirella, Nelli, Nikoletta, Petra, Piroska, Réka, Szimonetta, Sztella, Vanessza, Virág, Viktória, Zsanett</i>	<i>Csilla, Dorina, Dzsenifer, Edina, Gabriella, Heléna, Hermina, Izabella, Katalin, Krisztina, Letícia, Melani, Melinda, Mercédesz, Miranda, Tifani, Viktória</i>	<i>Adél, Angelika, Brenda, Erika, Evelin, Fanni, Floencia, Glória, Kamilla, Mercédesz, Mirella, Mariann, Nikolett, Roxána, Szabrina, Szonja, Tifani, Vanessza, Zsófia</i>	<i>Dalma, Diána, Jázmin, Kiara, Kíra, Mária, Rebeka, Tifani, Virág</i>	<i>Aida, Ágnes, Jázmin, Martina, Stella, Tifani</i>	<i>Léna, Mercédesz, Viktória,</i>

Forrás: Saját gyűjtés

A női nevek közt 31 kettős keresztnév fordul elő, amelyekben a jellemző tendencia az idegen eredetű divatnevek összekapcsolása: *Glória Diána, Karolina Kíra, Szonja Tifani, Roxána Rebeka, Mirella Kiara, Brenda Dalma, Ketrin Jázmin, Mercédesz Laura; Sztella Dorina, Vanda Tifani, Vanessza Melinda, Ketrin Miranda, Tifani Melani, Jázmin Mercédesz, Alexandra Dzsenifer, Kiara Mercédesz, Jázmin Hermina,*

Stella Léna, Jázmin Viktória. A másik tendencia az idegen eredetű névnek valamely, a közösségben hagyományos névvel való kombinációja, amelyben a hagyományos név szülőről, nagyszülőről örökölt is egyben, amely aláhúzással jelölt: *Tifani Mária, Loretta Gabriella, Ibolya Heléna, Ramóna Edina, Viktória Krisztina, Vivien Gabriella, Mirella Katalin, Piroska Viktória, Krisztina Izabella.* A harmadik tendencia a multikulturális névpár, azaz egy idegen és egy magyaros név társítása: *Ketrin Virág, Réka⁴ Letícia.* Továbbá egyetlen névkombinációban mutatható ki a magyar identitástudat kifejezéseként két magyaros név választása: *Virág Csilla.* S két névkombinációban mutatható ki a névválasztás hangtani szempontjaként az alliteráció (*Karolina Kira, Roxána Rebeka*).

3.2. A férfi nevek elemzése

A férfinévek közt a gyakorisági sorrend élén az *István, Levente* áll (4 előfordulással), a második helyen a *Gábor, Rikárdó, Richárd, Roland* név osztozik (3 előfordulással). A harmadik helyen 7 név szerepel: *Béla, Kevin, Kristóf, Krisztofer, László, Szabolcs, Tamás* (2-2 előfordulással), s egyszer fordult elő a névanyagban az *Adriánó, Ákos, Albert, András, Árpád, Attila, Balázs, Brájen, Dániel, Dorián, Dzsasztin, Dzsúlió, Edvárd, Elek, Fernandó, Gergely, Gyula, János, Junior, Leó, Márió, Márk, Martin, Máté, Milán, Nikolasz, Noel, Lajos, Norbert, Raul, Richard, Róbert, Rómeó, Renátó, Sándor, Szebasztján, Vilmos, Zoltán, Zsolt.*

Az abaúji adatokban leggyakoribb két név közül a *Levente* az országos statisztikában is a 3. helyen állt végig a vizsgált (2010–2014-es) időszakban, míg az *István* 2010-ben még a 32. volt, majd nagy léptekkel csökkent a népszerűsége, gyakoriságát tehát regionális sajátoságként értelmezhetjük. A *Gábor* név 2010-ben az újszülött fiúknak adott nevek közt a 29. volt, a *Roland* 34., és szintén csökkenő tendenciát mutatott a következő években a választásuk, míg a *Rikárdó* a 66. helyről némileg felfelé mozdult el (URL6). Ugyanakkor az időszak országos összesítésében leggyakoribb név, a *Bence*, meg sem jelent az abaúji névanyagban. Szembetűnő, hogy a női nevekkal ellentétben a leggyakoribb 2 férfinév a hagyományos nevek és a magyaros nevek közül került ki, s a közösség névhasználatában történetileg kimutatható (Kecskés, 2021) hagyományos nevek minden gyakorisági szinten több névegyeddel képviseltettek (*András, Albert, Balázs, Dániel, Elek, Gábor, Gergely, Gyula, István, János, Lajos, László, Máté, Márk, Tamás, Sándor, Vilmos*), a névanyag ~32%-át teszik ki. Emellett a magyaros nevek aránya is magasabb, mint a nőknél, az ide sorolható *Ákos, Árpád, Attila, Béla, Levente, Szabolcs, Zoltán, Zsolt* a keresztnévek ~15%-át jelentik. A két kategória a névanyag ~47%-át fedi le.

⁴ Az Utónévkereső eredetre vonatkozó megjelölése szerint hun tárgyú magyar mondákban szerepel.

A globalizációs trendhez kapcsolódó idegen nevek közt megtaláljuk a net világból ránk özönlő sztárok neveit (futballistákét: *Ronaldó, Rikárdó, Raul* vagy az ismert futballista David Beckham fiát: *Rómeó*), zenészekét (*Junior, Nikolász*), filmszereplő vagy játékfigura nevét (*Kevin*). Ahogyan a női neveknél, úgy itt is megjelentek a keresztnévi alakváltozatok, olyan keresztnévek, amelyek a nyelvtörténet korábbi szakaszában már beépültek a nyelvünkbe, s hagyományos neveink (*Márton, Miklós, Sebestyén*) valamely idegen nyelvből átvett formái: *Martin, Nikolász, Szebasztján*, továbbá olyan nevek is, amelyeknek különböző nyelvekből átvett formája is része a névkincsnek pl. *Kristóf, Krisztofer, Richárd, Rikárdó*. A férfi nevek intézményenkénti első és második név szerint részletező megoszlását a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A férfi első és második nevek megoszlása

fő	Baktakék		Forró		Krasznokvajda	
	első keresztnév	második keresztnév	első keresztnév	második keresztnév	első keresztnév	második keresztnév
3	<i>István</i>	<i>Levente</i>				
2	<i>Gábor, László, Szabolcs, Richárd, Roland,</i>					
1	<i>Ákos, András, Béla, Kristóf, Márió, Márk, Martin, Máté, Milán, Lajos, Levente, Norbert, Rómeó, Renátó, Tamás</i>	<i>Dániel, Dorián, Elek, István, János, Kevin, Krisztofer, Richárd, Rikárdó, Szebasztján, Zoltán, Zsolt</i>	<i>Attila, Brájen, Dzsasztin, Fernandó, Gábor, Gyula, Kevin, Krisztofer, Leo, Noel, Raul, Rikárdó, Róbert, Vilmos</i>	<i>Albert, Edvárd, Junior, Nikolasz, Rikárdó, Sándor</i>	<i>Adriánó, Árpád, Balázs, Dzsúlió, Gergely, Kristóf, Tamás</i>	<i>Béla, Roland</i>

Forrás: Saját gyűjtés

A 3. táblázat alapján kitűnik, hogy nincs olyan névegyed, amely minden iskolai mintában előfordulna, egyedül a *Kristóf*, *Krisztofer* névpár terjed ki mindhárom névanyagra, jóllehet a névhasználók számára két anyakönyvezhető név kapcsolata nem tudatosul. Érdeemes megfigyelni azt is, hogy a férfi lista élén álló nevek gyakorisága – a lányoknál tapasztaltakkal ellentétben – nem a különböző településeken adott kettős keresztnévek első vagy második név előfordulásából adódott össze, mivel az *István* és *Levente* csak Baktakéken van jelen ezen típusú névadásokban. Továbbá alapvető jellemzője a mintának, hogy az egyes intézményekben a hagyományos és magyaros nevek összarányában nincs szignifikáns eltérés.

A fiúk 24 kettős keresztnéven osztoznak. A névkombinációk közt jellemzően valamely újkeletű idegen névhez kapcsolt hagyományos név található: *András Krisztofer*, *Tamás Rikárdó*, *István Richárd*, *Rómeó János*, *Lajos Kevin*, *István Szebasztján*, *Richárd Dániel*, *Róbert Sándor*, *Vilmos Nikolász*. A *Dániel* kivételével a hagyományos nevek öröklöttek. A magyaros nevek főként hagyományos nevekhez kapcsolódtak: *Martin Levente*, *Attila Albert*, *Balázs Béla*, *Norbert Zoltán*, *István Levente*, *Levente István*, *Gábor Levente*; s egyetlen névkombináció volt tisztán magyaros típusú, *Szabolcs Zolt*. Ezzel szemben négy névkombináció is tisztán multikulturalitást sugároz, idegen névkincsből átvett, ritkanevekből alakított: *Brájen Adriánó*, *Leó Edvárd*, *Raul Rikárdó*, *Dzsasztin Junior*; *Dzsúlió Roland*, valamint egy gyakori és ritka idegen nevet kombináló *Kristóf Dorián*. E típus ellentéte is megtalálható, amelyben két hagyományos név (jóllehet a *Máté* a vizsgált időszak divatneve is egyben) kapcsolódik össze: *Máté Elek*. A névválasztás hangtani szempontja mindössze három névkombinációban jelenik meg: *Attila Albert*, *Balázs Béla*, *Raul Rikárdó*, amelyek alliteráló nevekben állnak.

A multikulturális nevek választása, azaz a globalizációs trend minden kutatóponton kimutatható, de nem azonos mértékű a nemek szerinti eloszlása. Nagyobb arányban a női neveket jellemezi, míg a férfi névegyedekben a hagyományos nevek generációkon való átörökítése és a magyaros nevek választása együttesen eléri a ~47%-ot. A kettős keresztnévekben a nőknél az idegen eredetű, ritka, a nemzetközi névkincsből származó névkombinációk dominálnak, míg a férfiak névrendszere zártabb, s így a hagyományos nevek átörökítése és valamely idegen divatnévvel való kapcsolódása a meghatározó. Az elemzés azonos eredményre jut Raátz (2014) és Haindrich (2014) megállapításaival, miszerint a névadásban az egyediségre való törekvés miatt, a közösségben kevés névvel rendelkező neveket preferálják, így a névféleségek aránya egyre nagyobb, s vele együtt a névegyedek megterheltsége alacsony.

4. Tulajdonnevek és identitás-támogatás a rendhagyó tanórán

A rendhagyó tanórák alapstruktúrája, hogy a tanulók család- és keresztnévanyagából kiindulva tekint vissza a névhasználat változására, felvillantja a település történeti család- és keresztnéveit, felidéri a településre jellemző felekezeti névhasználatot, s ezzel összefüggésben a templomcímek, patrocíniumi nevek névdivatra gyakorolt hatását. Rámutat a keresztnévek az identitásjelölő nyelvi elem funkciójára. Illeszkedik a tanóra a hozzátoldó anyanyelv-pedagógia szemléletéhez, s lehetőséget nyújt a Beregszászi (2012, 80. o.) által bemutatott tulajdonnévhez kapcsolódó nem standard todalékok gyakorlására is.

4.1. Nevedben a sorsod – baktakéki nevek és hagyományok tanóra

Az 5–8. évfolyamos tanulók számára meghirdetett tanóra a diákok körében gyakori (*Balogh*) és ritka (*Hamza*) családnevek jelentéstani szempont kategorizálásával indult, mellyel fő cél volt a nem transzparens nevekben is felfedeztetni a név alapjául szolgáló lexéma jelentését. Ezt követte a keresztnévek eredet szerinti csoportosításának és jelentésének bemutatása. A tanóra fontos megállapítása, hogy a keresztnév nyelvi eredete nem azonos az „ikonikus” névviselő nemzetiségével (például az *István* név görög eredetű, az ikonikus névviselő – Szent István – magyar származású volt; s a név a magyar névkészlet hagyományos rétegéhez tartozik). A tanulók a saját neveikkel való ismerkedése után a kétyi (1788–1895 közötti) görögkatolikus anyakönyv fotói alapján kiolvashatták a közösség épített örökségén visszatükröződő család- és keresztnéveket. Így az anyakönyvből kibogarázott *Czap Ferenc* nevét beazonosították az iskolához közeli kereszten, amelyhez még a 20. században is élő görögkatolikus vallási hagyományok kötődtek. Az anyakönyvekben a 18–19. században gyakori és öröklődő név volt a *Katalin*, ezt a nevet viseli a település 20. században épült kilátója, s a tanórán jelen volt Katalin asszony is, a névadó, aki az építmény névadásáról és a családban öröklődő nevekről beszélt a tanulóknak. A település görögkatolikus templomának ikonosztázán, festményein szereplő szentek és apostolok fotói és az anyakönyvek alapján készített 18–19. századi névgyakorisági lista alapján a tanulók egyfelől ráismertek a felekezeti névadás sajátos neveire (*Anna, Anasztázia, Barbara, Helena, Katalin, Konstancia, Mária, Melánia; András, János, Ferenc, Gábor, István, Mihály, Miklós, Péter, Márton, Tamás*), másfelől felfedezhették, hogy jelenkori keresztnéveik, amelyekről mint „modern, divatos, különleges” nevekről gondolkodtak a névadók és névhasználók, valójában a közösségük régi felekezeti meghatározottságú neve is egyben. Ilyen felismerés volt, hogy az *Anasztázia* nemcsak „egy hercegnő” neve volt, hanem 1871-től a baktakéki görögkatolikus névadás része. A *Helena* (*Heléna*) név a 18. századtól jelen van a közösség névhasználatában, s becézett formájából önállósult név a *Léna*. A *Melani, Ketrin* nevek más nyelvi alakváltozatai a közösség

által századok óta használt *Melánia*, *Katalin* névnek. S hasonlóképpen érdekes felfedezésnek bizonyult a diákok számára, hogy nemcsak egy mai énekeshez kötődő új név a *Nikolász*, hanem a keleti egyház védőszentje (*Szent Miklós*) nevének idegen nyelvi alakváltozata. További pozitív megerősítést adott a *János* névviselőnek, hogy keresztnéve a leggyakoribb név volt a közösségben a 18–19. században. A tanóra azzal a feladattal zárult, hogy a tanulók modern becéző formáit kerestek a település más felekezetében gyakori hagyományos neveknek, amelyek számunkra „jól hangzanak”, végül a közösség elfeledett felekezeti neveit gyűjtötték össze: *Éliás*, *Simeon*, *Konstancia*, *Olga* (l. még Kecskés, 2021, 14–16. o.).

4.2. Nevedben a sorsod – forrói nevek és hagyományok tanóra

A tanóra itt is a tanulók családneveinek rendszertani bemutatásával indult, majd a nyelvtan óra témaköréhez igazodva az azonos alakú szavak csoportját, a kiejtésben azonos köznévi és tulajdonnévi párok (pl. *Kiss* – *kis*, *Lakatos* – *lakatos*) gyűjtésével folytatódott. A családneveket követte a jelenlévők keresztnéveinek eredet és jelentés szerinti ismertetése. A névviselők ebben a közösségben sem ismerték tulajdonnevek nyelvi eredetét, s hasonlóan a baktakéki csoporthoz nem tettek különbséget a név származása és az „ikonikus” névviselő származása között (pl. a *Dzsasztin* és *Kevin* neveket a névviselő után amerikai eredetűnek vélték). Mivel a keresztnévek között számos rokon név és alakváltozat fordult elő, ezért az előadás bemutatta a *Katalin* származékneveit, valamint *Katalin* és *Ketrin* kapcsolatát, a *Florenca* és *Virág* nevek jelentésbeli összefüggését, a *Gábor* és *Gabriella* férfi–női alakváltozatot. A település lakosságának többsége római katolikus, ezért a tanóra folytatásában a tanulóknak a településük katolikus templomának fotóját kellett beazonosítaniuk, s kitalálniuk a templomcímét. A *Nagyboldogasszony*-t sikeresen azonosítani tudták a *Mária* névvel. Majd e közösség 1730-tól 1814-ig fennmaradt anyakönyveinek egy-egy 18. századi és 19. századi bejegyzéseiből meg tudták ragadni a gyakori neveket, meg tudták fogalmazni a szülő és keresztszülő névöröklési szokását, és saját névanyagukban is tudatosították az általuk viselt örökölt neveket. A vallási kisebbségekre tekintettel a *Nikolász* és *Nikolett*, különböző nyelvekből származó férfi és női alakpárhoz kötve itt is megerősítésre került Szent Miklósnak a keleti egyházban betöltött szerepe, és immáron a *Miklós–Nikolász–Nikolett* névkapcsolat is, amelyet a névviselők nem ismertek.

A település rendkívül büszke hősi halottjaira, így a 20. századi névanyagot az 1914–1918-as és 1939–1945-ös világháború hősi halottjainak névsora, és 1902–1910-ből származó anyakönyvi kivonatokat tartalmazó fotó szolgáltatta. A korabeli névhasználat és a jelenlegi közös pontjaként a *Gábor*-t, *Vilmos*-t azonosították a tanulók. Különleges kettős keresztneveket pedig a település emléktábláinak fotói alapján gyűjtöttek (*Hersckovics Gertrúd Ágnes*, *Sonja Éva*), utóbbi névkombinációt elemezve a tanteremben ülő *Szonja Tifani* elmondta, hogy édesanyjának a *Sonja*

név az emléktábláról tetszett meg, ezért kapta ő első névként. Végül a tanóra a 18–19. századi kettős keresztnévek (*Mária Magdaléna, Mónika Antónia, Erzsébet Zsófia; György Mátyás*) gyűjtésével zárult.

4.3. Nevedben a sorsod – krasznokvajdai nevek és hagyományok tanóra

A krasznokvajdai intézményből a település kis lélekszámához igazodó 5. osztály vett részt a rendhagyó tanórán. A magyar nyelvtan tananyag szintén az azonos alakú és hasonló alakú szavak voltak, így a rövid motivációs beszélgetés az iskola névadója (*Béres Ferenc*) családnevének elemzésével indult. Ez követően a tanulók a *Béres* – *béres* mintájára saját vagy barátaik családneveit rendezték tulajdonnév – köznévpárhuzamba. E gondolatmenetet folytatva a keresztnévek között kerestek azonos alakú vagy azonos ejtésű szavakat, amelyhez tanári segítséggel besorolták a *Jázmin* – *jázmin*, *Mercédesz* – *Mercedes* (márkanév) párokat. A jelenkori keresztnévek eredetét és jelentését ez a kis közösség sem ismerte. A római katolikus templom fotója alapján, a hittanra járó tanuló be tudta azonosítani a templomcímét és a *Mária* nevet, s közösen fogalmazták meg, hogy a településen az idősebb nemzedék körében ez a keresztnév még ma is gyakori. A névkincs idegen eredetű újabb és hagyományos neveinek szétválogatásához a tanulók ismét csak régi anyakönyveket olvastak. S örömmel fedezték fel, hogy a település egykori birtokosainak, a *Jánoky*, *Vajdai* családoknak a névhasználatában is jelen volt a *Tamás*, és hagyományos név volt még a *Balázs*, *Gergely*. A különleges nevek iránti érdeklődésük miatt nyitottak voltak az egykori birtokosok keresztnéveire (*Elek*, *Oszvald*; *Eleonóra*, *Szidónia*), és a római katolikusoknál a 18–19. században is gyakori *Dezső* vagy a reformátusoknál gyakori *Sámuel* nevekre.

5. Következtetések

A baktakéki, forrói és krasznokvajdai felső tagozatos tanulók neveinek elemzése alapján megállapítható, hogy főként a globalizációs trendet tükrözik a nevek, s a névhasználók a helyi identitás kifejezőeszközeként kevésbé tekintenek a tulajdonnevekre. „A média által közvetített kulturális, nyelvi impulzusok” – ahogyan Haindrich (2014, 101. o.) is kiemeli – a filmsztárok, hősök, híres futballisták, zenészek, hazai és nemzetközi celebek erős hatással vannak névválasztásra, különösen ebben a kistérségben, ahol a társadalmi kiemelkedés bizonytalanságával szemben a ritka, különleges nevek egyediséget nyújtanak. A tanórák rámutattak arra is, hogy a diákok a név eredetét általában az „ikonikus” névviselő származásával azonosítják, amely szintén a nemzetközi nevek választásának irányába tereli a névkincset, hiszen e névviselők magas presztízsértéket képviselnek a névválasztók számára.

A névanyag párhuzamos jelenségeket mutat a hasonló településeken végzett tanulmányokkal, azaz a női nevekre a sokszínű, kis gyakoriságú keresztnemek a jellemzőek, míg a férfinevek választásakor a szülők még ma is erősen kötődnek a hagyományos, a múltunkat tükrözőtő nevekhez, így többször kap szerepet a névöröklés, mint a női névállományban (Varga, 2008, 144. o.). E nevek közt megtalálhatók a közösség felekezeti preferenciájú nevei is, de a modern névviselők, akik nincsenek tisztában ezzel, nem a felekezeti identitás kifejeződését látják benne, csupán a névöröklést. A magyaros nevek használatában nem csak a magyar identitástudat kifejezése jelenik meg, mivel az ide tartozó nevek egy része öröklődő, így fenntartva a névdivatból már kikopott (*Béla, Piroska*) névegyedeket, más részük gyakori (*Levente*) vagy divatnév (*Szabolcs*) is egyben.

Az etnikum és felekezet szoros kapcsolata teszi fontossá a felekezeti névhasználat támogatását az intézményekben. A felekezeti identitás kiteljesedését hátráltatja azonban, hogy a kistelepülések templomai körzetesítettek, nincs bennük állandó szolgálat, a vizsgált iskolák tankerületi fenntartásúak, így egyre távolabb kerül a tanulóktól a liturgia által közvetített névkincs. A rendhagyó tanórák tapasztalata, hogy a felekezeti preferenciájú neveket a diákok nem tudták beazonosítani, viszont a patrocíniumi neveket igen. A különleges nevekre való nyitottságuk vagy a hagyományőrzés mentén viszont újra használatba vennék azokat, különösen, ha magas presztízserértékű helyi történelmi személyek voltak egykori névhordozói.

Irodalom

1. Balla Andrea 2009. Név és identitás. Keresztnemek vizsgálata a kárpátaljai Nagydobrony községben. In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita szerk. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint. 9–13. o.
2. Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladat gyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
3. Haindrich Helga Anna 2014. A keresztnév mint az identitás szimbolikus jele. In: Bauko János – Benyovszky Krisztián szerk. *A nevek szemiotikája*. Nyitra: Magyar Szemiotikai Társaság–Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. 97–110. o.
4. Hajdú Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
5. K. Nagy Emese – Illésné Kovács Mária 2022. Az Abaúji Kistérség iskoláiban végzett kérdőíves vizsgálat bemutatása. In: Bíró Rita Zsófia – Egri Tímea – Farkasné Gönczi Rita – Reményi Tamás szerk. *Együtt vagyunk erősek! – esélyegyenlőség, integráció és inklúzió a köznevelésben és a társadalomban: Az 50 éves Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Jubileumi Országos Szakmai Konferenciája – Tanulmánykötet*. Budapest: MAGYE–ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 49–60. o.

6. Kecskés Judit 2021. A baktakéki görögkatolikus közösség keresztnéveinek nyomában. *Miskolci Keresztény Szemle: A Keresztény Értelmiségiek Szövetsége Miskolci Csoportjának ökumenikus kulturális folyóirata* 66/4: 11–18. o.
7. Kecskés Judit 2024. Helyi értékekre épített oktatástámogatás a Creative Region projektben. In: Szabó-Tóth Kinga szerk. *Kulturális és társadalmi innovációk, fenntarthatóság és kreatív turizmus*. Miskolc: Miskolci Egyetem BTK. 50–56. o.
8. Kecskés Judit – Illésné Kovács Mária 2023. Részletek Baktakék nyelvi tájképéből – a Baktakéki Körzeti Általános Iskola feliratai. In: Fazekas Csaba szerk. *Ünnepi tanulmányok Gyulai Éva 70. születésnapjára*. Miskolc: Miskolci Egyetem BTK. 183–197. o.
9. Paládi-Kovács Attila 2017. Abaúj felekezeti és etnikai térszerkezetének változásai (16–20. század eleje). In: Frisnyák Sándor – Gál András – Kókai Sándor szerk. *A Kárpát-medence történeti vallásföldrajza II. kötet*. Nyíregyháza: Nyíregyházi Egyetem Turizmus és Földrajztudományi Intézet. 255–272. o.
10. Raátz Judit 2002. Női neveink az Új magyar utónévkönyvben. In: Gréczi-Zsoldos Enikő – Kovács Mária szerk. *Köszöntő kötet B. Gergely Piroska tiszteletére*. Miskolc: A Miskolci Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 151–154. o.
11. Raátz Judit 2014. Globalizációs és identifikációs jelenségek a mai magyar keresztnévadásban. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva szerk. *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II. A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásaiból készült tanulmánykötet. A MANYE Kongresszusok Előadásai 10/I–II*. Budapest: MANYE–Tinta Könyvkiadó. 708–715. o.
12. Raátz Judit 2021. Minek nevezzek? *Anyanyelv-pedagógia* 14/2: 117–120. o.
13. Rancz Teréz 2009. A névadás motivációi Felső-Háromszéken és a név súlya az identitásjelölő faktorok rendszerében. *Névtani Értesítő* 31: 17–25. o.
14. URL1: Központi Statisztikai Hivatal. Népszámlálási digitális adattár. https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=18184 (Letöltés dátuma: 2024. 10. 01.)
15. URL2: Központi Statisztikai Hivatal. Népszámlálási digitális adattár. https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=30483 (Letöltés dátuma: 2024. 10. 01.)
16. URL3: Krasznokvajda község hivatalos honlapja. Krasznokvajdáról. <http://krasznokvajda.hu/2018/05/07/krasznokvajdarol/> (Letöltés dátuma: 2024. 10. 01.)
17. URL4: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. Magyar nyelv és irod. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_i_sk_5_8 (Letöltés dátuma: 2024. 10. 01.)
18. URL5: Központi Statisztikai Hivatal. Az 50 leggyakrabban választott utónév. <https://www.ksh.hu/interaktiv/nevek/index.html> (Letöltés dátuma: 2024. 10. 01.)
19. URL6: Központi Statisztikai Hivatal. Az 50 leggyakrabban választott fiú utónév. https://www.ksh.hu/infografika/2021/nevek_2010-2020.pdf (Letöltés dátuma: 2024. 10. 01.)
20. Varga Józsefné 2008. Oslói keresztnévadásának története napjainkig. *Névtani Értesítő* 30: 155–144. o.
21. Zelliger Erzsébet 2007. Névadás és identitás. *Névtani Értesítő* 29: 227–233. o.

References

1. Balla, Andrea 2009. Név és identitás. Keresztnevek vizsgálata a kárpátaljai Nagydobrony községben [Investigation of first names in the Transcarpathian village of Nagydobrony]. In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita eds. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint. 9–13. o. (In Hungarian)
2. Beregszászi, Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában* [To make the impossible possible. Subject-pedagogical guide and collection of tasks for teaching the mother tongue in grades 5–9 in Transcarpathian Hungarian schools]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. (In Hungarian)
3. Haindrich, Helga Anna 2014. A keresztnév mint az identitás szimbolikus jele [The first name as a symbolic sign of identity]. In: Bauko János – Benyovszky Krisztián eds. *A nevek szemiotikája*. Nyitra: Magyar Szemiotikai Társaság–Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. 97–110. o. (In Hungarian)
4. Hajdú, Mihály 2003. *Általános és magyar névtan* [General and Hungarian Onomastics]. Budapest: Osiris Kiadó. (In Hungarian)
5. K. Nagy, Emese – Illésné Kovács, Mária 2022. Az Abaúji Kistérség iskoláiban végzett kérdőíves vizsgálat bemutatása [Presentation of a questionnaire survey carried out in schools of the Abaúj micro-region]. In: Bíró Rita Zsófia – Egri Tímea – Farkasné Gönczi Rita – Reményi Tamás eds. *Együtt vagyunk erősek! – esélyegyenlőség, integráció és inklúzió a köznevelésben és a társadalomban: Az 50 éves Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Jubileumi Országos Szakmai Konferenciája – Tanulmánykötet*. Budapest: MAGYE–ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 49–60. o. (In Hungarian)
6. Kecskés, Judit 2021. A baktakéki görögkatolikus közösség keresztneveinek nyomában [Following the Christian names of the Greek Catholic community of Baktakék]. *Miskolci Keresztény Szemle* 66/4: 11–18. o. (In Hungarian)
7. Kecskés, Judit 2024. Helyi értékekre épített oktatástámogatás a Creative Region projektben [Education support built on local values in the Creative Region Project]. In: Szabó-Tóth Kinga ed. *Kulturális és társadalmi innovációk, fenntarthatóság és kreatív turizmus*. Miskolc: Miskolci Egyetem BTK. 50–56. o. (In Hungarian)
8. Kecskés, Judit – Illésné Kovács, Mária 2023. Részletek Baktakék nyelvi tájképéből – a Baktakéki Körzeti Általános Iskola feliratai [Details from the linguistic landscape of Baktakék – inscriptions from the Elementary School of Baktakék]. In: Fazekas Csaba ed. *Ünnepi tanulmányok Gyulai Éva 70. születésnapjára*. Miskolc: Miskolci Egyetem BTK. 183–197. o. (In Hungarian)
9. Paládi-Kovács, Attila 2017. Abaúj felekezeti és etnikai térszerkezetének változásai (16–20. század eleje) [Changes of ethnic and religious spatial structure of Abaúj (between the 16th and the beginning of the 20th century)]. In: Frisnyák Sándor – Gál András – Kókai Sándor eds. *A Kárpát-medence történeti vallásföldrajza II. kötet*. Nyíregyháza: Nyíregyházi Egyetem Turizmus és Földrajztudományi Intézet. 255–272. o. (In Hungarian)

10. Raátz, Judit 2002. Női neveink az Új magyar utónévkönyvben [Female names in the New Book of First Names]. In: Gréczi-Zsoldos Enikő – Kovács Mária eds. *Köszöntő kötet B. Gergely Piroska tiszteletére*. Miskolc: A Miskolci Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 151–154. o. (In Hungarian)
11. Raátz, Judit 2014. Globalizációs és identifikációs jelenségek a mai magyar keresztnévadásban [Globalization and identification phenomena in today's Hungarian first name-giving] In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva eds. *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II. A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásaiból készült tanulmánykötet. A MANYE Kongresszusok Előadásai 10/I-II*. Budapest: MANYE-Tinta Könyvkiadó. 708–715. o. (In Hungarian)
12. Raátz, Judit 2021. Minek nevezzetek? [What should I call you?]. *Anyanyelv-pedagógia* 14/2: 117–120. o. (In Hungarian)
13. Rancz, Teréz 2009. A névadás motivációi Felső-Háromszéken és a név súlya az identitásjelölő faktorok rendszerében [Motivation for name-giving in Felső-Háromszék (Transylvania) and the importance of names among identity markers]. *Névtani Értesítő* 31: 17–25. o. (In Hungarian)
14. URL1: Központi Statisztikai Hivatal. Népszámlálási digitális adattár [Hungarian Central Statistical Office. Census Digital Database]. https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=18184 (Accessed: 01. 10. 2024). (In Hungarian)
15. URL2: Központi Statisztikai Hivatal. Népszámlálási digitális adattár [Hungarian Central Statistical Office. Census Digital Database]. https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=30483 (Accessed: 01. 10. 2024). (In Hungarian)
16. URL3: Krasznokvajda község hivatalos honlapja [Official website of Krasznokvajda village]. <http://krasznokvajda.hu/2018/05/07/krasznokvajdarol/> (Accessed: 01. 10. 2024). (In Hungarian)
17. URL4: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára [Framework Curriculum for primary school grades 5–8]. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_i_sk_5_8 (Accessed: 01. 10. 2024). (In Hungarian)
18. URL5: Központi Statisztikai Hivatal. Az 50 leggyakrabban választott utónév [Hungarian Central Statistical Office. The 50 most popular first names]. <https://www.ksh.hu/interaktiv/nevek/index.html> (Accessed: 01. 10. 2024). (In Hungarian)
19. URL6: Központi Statisztikai Hivatal. Az 50 leggyakrabban választott fiú utónév [Hungarian Central Statistical Office. The 50 most popular boy names]. https://www.ksh.hu/infografika/2021/nevek_2010-2020.pdf (Accessed: 01. 10. 2024). (In Hungarian)
20. Varga, Józsefné 2008. Oslí keresztnévadásának története napjainkig [History of first name-giving in Oslí up to now]. *Névtani Értesítő* 30: 155–144. o. (In Hungarian)
21. Zelliger, Erzsébet 2007. Névadás és identitás [Name-giving and identity]. *Névtani Értesítő* 29: 227–233. o. (In Hungarian)

Nevedben a sorsod – globalizációs trend és helyi identitás tükröződése az Abaúji kistérség általános iskolásainak keresztneveiben

Kecskés Judit, PhD. Miskolci Egyetem, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, egyetemi docens. judit.kecskes@uni-miskolc.hu, ORCID: 0000-0001-7463-4952.

A tanulmány célja kettős, egyfelől az Abaúji kistérség három kutatópontján, Baktakéken, Forrón és Krasznokvajdán vizsgálja az 5–8. évfolyamos tanulók keresztneveiben a globalizációs trend és a helyi identitás kifejeződését. Másfelől bemutatja a települések általános iskoláiban *Nevedben a sorsod* főcímmel megszervezett rendhagyó magyar nyelv tanórát, amelynek célja a helyi értékekre épített oktatástámogatás, a névtani ismeretterjesztés, s ezen belül a névnek mint etnikai-felekezeti identitást kifejező eszköznek a tudatosítása. A tanulmány első része a *Nevedben a sorsod* címválasztást indokolja, második része összefoglalja a tanóra keretét adó Creative Region projektek céljait, majd bemutatja a kiválasztott települések etnikai és felekezeti összetettségét. E településeken a népszámlálási adatok szerint 37–39%-os a kettős identitás, így vált célkitűzéssé az oktatáson keresztül a helyi identitás támogatása. A harmadik rész 121 diák keresztnveit elemzi, majd a negyedik rész bemutatja a rendhagyó tanórákat. Végül a tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a tanulók keresztnveivel főként a globalizációs trendet tükrözik, s a névhasználók a helyi identitás kifejezőeszközeként kevésbé tekintenek a tulajdonvevekre. A hazai és nemzetközi celebek erős hatással vannak a névválasztásra, különösen ebben a kistérségben, ahol a társadalmi kiemelkedés bizonytalanságával szemben a ritka, különleges nevek egyediséget nyújtanak. A tanórák rámutattak arra is, hogy a diákok a név eredetét általában az „ikonikus” névviselő származásával azonosítják, amely szintén a nemzetközi nevek választásának irányába tereli a névkincset, hiszen e névviselők magas presztízsértéket képviselnek a névválasztók számára. A média által közvetített idegen eredetű nevek közt megtalálhatók a közösség felekezeti preferenciájú nevei is (pl. *Anasztázia*, *Heléna*), de a modern névviselők, akik nincsenek tisztában ezzel, nem a felekezeti identitás kifejeződését látják benne. A magyaros nevek használatában sem csupán a magyar identitástudat kifejezése jelenik meg, mivel az ide tartozó nevek egy része öröklődő, más részük gyakori név vagy divatnév is egyben. A felekezeti identitás kiteljesedését hátráltatja, hogy a kistérség települései templomaiban nincs állandó szolgálat, a vizsgált iskolák tankerületi fenntartásúak, így egyre távolabb kerül a tanulóktól a liturgia által közvetített névkincs. A rendhagyó tanórák tapasztalata így az, hogy a felekezeti preferenciájú neveket a diákok nem tudták beazonosítani. A tanulók a különleges nevekre való nyitottságuk vagy a hagyományörzés miatt szívesen újra használatba vennék a helyi identitást kifejező neveket, különösen, ha magas presztízsértékű helyi történelmi személyek voltak egykori névhordozói.

Kulcsszavak: *névadás, keresztnév, globalizáció, helyi identitás, felekezeti név, anyanyelv-pedagógia.*

«В імені твоєму – доля твоя» – відображення тенденцій глобалізації та місцевої ідентичності в іменах учнів загальноосвітніх шкіл субрегіону Абауй

Кечкеш Юдіт, доктор філософії. Мішкольцьський університет, Інститут угорської мови та літератури, доцент. judit.kecskes@uni-miskolc.hu, ORCID: 0000-0001-7463-4952.

Мета статті є подвійною: з одного боку – дослідження вираження тенденції глобалізації та локальної ідентичності в іменах учнів 5–8 класів у трьох досліджуваних населених пунктах Абауйського субрегіону – Бактакек, Форро та Красноквайдан. З іншого боку, вона представляє неординарний урок угорської мови в загальноосвітніх школах цих населених пунктів, організований під загальною назвою «Nevedben a sorsod» («В імені твоєму – доля твоя»), метою якого є підтримка освіти, поширення знань про оноματοлогію і підвищення обізнаності про ім'я як засіб вираження етнічної ідентичності та конфесійної належності. У першій частині статті обґрунтовано вибір назви («В імені твоєму – доля твоя»), у другій – узагальнено мету проєктів «Creative Region», які дають основу для проведення уроку, далі описано етнічний і конфесійний склад обраних населених пунктів. За даними перепису населення рівень подвійної ідентичності становить 37–39%. У третій частині проаналізовано ім'я 121 учня, а в четвертій – представлені неординарні уроки. Виявлено, що імена учнів в основному відображають тенденцію глобалізації, і що носії все менше розглядають імена як засіб вираження місцевої ідентичності. Вітчизняні та міжнародні знаменитості мають сильний вплив на вибір імені. Заняття також показали, що учні схильні ототожнювати походження імені з походженням «культового» носія імені, що також впливає на вибір міжнародних імен, оскільки вони мають високий престиж серед тих, хто обирає ім'я. Посеред імен іноземного походження, що транслюються ЗМІ, можемо знайти імена, які мають конфесійну перевагу в громаді (наприклад, Анастасія, Гелена), але сучасні носії імен, не знаючи про це, не сприймають їх як вираження релігійної ідентичності. Використання угорських імен є не лише вираженням угорської ідентичності, оскільки деякі з них є успадкованими, тоді як інші модними. Розвитку конфесійної ідентичності перешкоджає той факт, що в церквах малих сіл немає постійної служби, а досліджувані школи утримуються шкільним округом, що віддаляє учнів від скарбу імен, які передає літургія. Досвід неординарних уроків показав, що учні не змогли ідентифікувати імена з релігійними уподобаннями. Через свою відкритість до конкретних імен або до збереження традицій, учні хотіли би знову використовувати імена, які виражають місцеву ідентичність, особливо якщо колишні носії імен були видатними історичними постатями регіону.

Ключові слова: іменування, ім'я, глобалізація, локальна ідентичність, церковне ім'я, освіта рідною мовою.

***Your destiny is in your name* – reflection of trends in globalisation and local identity in the Christian names of primary school pupils in the Abaúj micro-region**

Judit Kecskés, PhD. University of Miskolc, Institute of Hungarian Language and Literature, associate professor. judit.kecskes@uni-miskolc.hu, ORCID: 0000-0001-7463-4952.

The purpose of the study is twofold: on the one hand, it examines the expression of trends in globalisation and local identity in the Christian names of grade 5–8 pupils at three research points in the Abaúj micro-region: Baktakék, Forró and Krasznokvajda. On the other hand, it presents a special Hungarian lesson organised in the primary schools of the settlements entitled *Your destiny is in your name*, in order to support education based on local values, to promote knowledge on onomastics, and to raise awareness of names as tools expressing ethnic and religious identity. The first part of the study explains the choice of the title *Your destiny is in your name*, while the second part summarises the objectives of the *Creative Region Projects*, which provide the framework for the lessons; it then presents the ethnic and religious diversity of the selected settlements. According to census data, these settlements have a dual identity rate of 37–39%, making the support of local identity through education a key objective. The third part analyses the Christian names of 121 pupils, followed by the fourth part, which presents the special lessons. Finally, the study concludes that the pupils' Christian names mainly reflect globalisation trends instead of viewing their names as a way of expressing local identity. National and international celebrities have a strong influence on the choice of names, especially in this region, where rare, special names offer uniqueness against the uncertainty of social prominence. The lessons also pointed out that pupils generally associate the origin of a name with the background of its 'iconic' name-bearer which further directs the name stock in the direction of choosing international names, as these name-bearers represent high prestige. Among the names of foreign origin conveyed by the media, there are also names preferred by the community's religious affiliation (e.g., *Anasztasia*, *Helena*), but the modern name-bearers do not see them as expressions of religious identity. The use of Hungarian names is not only an expression of the sense of Hungarian identity either, since some of these names are hereditary in the families, while others are also common or popular names. The development of religious identity is hindered by the fact that the churches of the small settlements lack permanent service, and the schools in the study are maintained by the school district authorities, thus the names conveyed by the liturgy are becoming increasingly distant from the pupils. The experience from the special lessons indicates that pupils were unable to identify names preferred by religious affiliation. Due to their openness to unique names or a commitment to tradition, the pupils would be willing to reintroduce names that express local identity especially if those names belonged to historically significant figures with high prestige.

Keywords: *name-giving, Christian name, globalization, local identity, religious name, mother tongue pedagogy.*

Gazdag Vilmos

A Magyarországon tartózkodó belső ukrainai menekültek nyelvhasználati szokásai és nyelvi attitűdjei¹

1. Bevezetés

A 2022 februárjában kirobbant orosz–ukrán háború nyomán új időszak kezdődött az ukrainai és a környező országok (de talán az egész világ életében). Szülőföldjüket hátrahagyni kényszerülő ukrainok milliói kerestek ideiglenesen (immár két évnél is hosszabb időre), s sokan talán végérvényesen is külföldön – többek között Magyarországon is – menedéket. A kialakult helyzet nyelvészeti (szociolingvisztikai és kontaktológiai) szempontból új vizsgálati lehetőségeket generált. A keleti szláv–magyar nyelvi kapcsolatok ugyanis – a szovjet hadsereg magyarországi kivonulása után több mint harminc évvel – újra aktív, s az ország teljes területén megjelenő, de a korábbiakhoz képest teljesen más aspektusokkal rendelkező nyelvi jelenséggé váltak.

Jelen dolgozat keretei között azt kívánjuk bemutatni, hogy az orosz és ukrain anyanyelvű belső ukrainai menekültek egy általuk egyáltalán nem ismert nyelvi közegbe kerülve milyen nyelvhasználati stratégiákat alakítottak ki, s milyen attitűddel viszonyulnak az anyanyelvükhöz, a magyar nyelvhez, illetve a boldogulás szempontjából igénybe vett különféle közvetítőnyelvekhez. Az adatközlők (az országon belüli földrajzi szétszórtság miatt) kérdőíves felmérés formájában kerültek megkérdezésre.

2. Néhány szó a háború nyomán kibontakozó migrációs folyamatokról

A 2014 óta tartó kelet-ukrainai fegyveres konfliktus a 2022. február 24-én kirobbant orosz–ukrán háborúban csúcsosodott ki, melynek nyomán több millió ukrain állampolgár döntött az ország elhagyása mellett. A harci cselekményekkel együtt járó létfenyegetettség, a 18–60 év közötti férfiak általános mozgósítása és a

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatás a Magyar Tudományos Akadémia 176/13/2023/HTMT Domus Hungarica ösztöndíjprogram támogatásával valósult meg.

gazdasági visszaesés miatt jelentős mértékben nőtt a szülőföldjüket hátrahagyó ukrán állampolgárok száma. Ezzel egyidejűleg fontos kiemelni azt is, hogy a mobilizációs törvény értelmében 2022. február 25-től megtiltották a hadköteles korú férfiaknak az ország elhagyását, így azok a férfiak, akik távoztak a kelet-ukrajnai régióból túlnyomórészt az ország nyugati területein, többek között Kárpátalján kerestek ideiglenes menedéket (Molnár D.–Pallay–Molnár D.–Darcsi, 2023, 89. o.).

Az ENSZ Menekültügyi Főbiztosságának (UNHCR) 2024. március 14-i adatai alapján² közel 6,5 millió a más országokban tartózkodó ukrán állampolgárok száma. Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy ez a szám állandóan változó: folyamatosan érkeznek új menekültek és nagy számban vannak azok is, akik időközben a hazatérés mellett döntenek. Az utóbbit példázhatja az is, hogy 2023. február 21-ig 8,087 millió menekült hagyta el Ukrajnát Európa más országaiba, ebből 2,87 millió Oroszországba és Beloruszba (Csiki Varga et al., 2023, 1. o.). A 2023-as és a 2024-es adatok összevetése alapján jól láthatóvá válik az is, hogy több mint 1,5 millióan tértek vissza Ukrajnába. Ez természetesen nem feltétlenül jelenti az eredeti lakóhelyükre való visszatérést, sokan döntenek ugyanis a támadásoktól kevésbé sújtott nyugat-ukrajnai területeken (többek között Kárpátalján) való tartózkodás mellett.

A háború a felerősödő migrációs folyamatok mellett egy másik hatást is kiváltott az európai országok vonatkozásában, ez pedig az európai szolidaritás erősödése. Gyors döntés született ugyanis arról, hogy az Ukrajnából a háború miatt menekülőket ideiglenes védelemben részesítik az Európai Unió tagállamaiban. A tömeges menekülés miatt, az Európai Bizottság javaslatára, tanácsi határozattal 2022. március 4-én életre keltették a már évtizedek óta létező, de soha nem alkalmazott irányelvet az ideiglenes védelemről, amely a magyar terminológiában „menedékes státuszként” honosodott meg (Tóth–Bernát, 2022, 353. o.).

Magyarországon az ukrán állampolgárokat a kezdetektől menedékkérőkként fogadták be³ (Varga–Fekete–Tuza, 2022, 44. o.). Ezen túl a civil lakosság is igen aktív módon kapcsolódott be az országba érkező menekültek megsegítésébe (Zakariás et al., 2023, 106–109. o.). Meglehetősen sokatmondó az a tény, hogy 2022 áprilisára, bő egy hónappal a háború kitörése után, egyetlen hónap alatt a felnőtt magyar lakosság 30%-a állította, hogy valamilyen módon segített a menekülteknek. A legjellemzőbb az élelmiszeradomány (18%), az egyéb tárgyi adomány (17%) és a pénzadomány (15%) volt, míg szállásadással, fuvarozással,

² <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>

³ Azonban a kettős, magyar–ukrán állampolgársággal rendelkezők a konfliktus kitörésekor akadályokba ütköztek, mivel az akkori szabályok szerint például magyar állampolgárok nem kaphattak menedéjogot Magyarországon. A helyzet a 2022. március 7-i 86/2022. sz. kormányrendelet révén került megoldásra.

tolmácsolással, önkéntes vagy fizetett munkával csak töredékük (1–3%) segítette a menekülteket (Tóth–Bernát, 2022, 361. o.).

Az ukrainai menekültek magyarországi támogatását illetően Bartal Anna Mária (2022) alapvetően három, egymástól jól elkülöníthető szakaszt különböztet meg:

1. szakasz: az orosz–ukrán háború kitörésétől közel egy hónapig (2022. március 21-ig) tartó időszak jelentette. Ekkor elsődlegesen a határmenti településeken, illetve Budapesten a Keleti pályaudvaron az informálisan szerveződő, ad hoc jellegű civil segítségnyújtás biztosította a menekültek ellátását és befogadását;

2. szakasz: kezdetét a BOK csarnok, mint menekülteket befogadó központ megnyitása jelentette 2022. március 21-én, ahol már csak a karitatív szervezetek és a Vöröskereszt nyújthatott térítésmentes szolgáltatásokat – például menekültügyi és szállásinformációkat, illetve élelmiszer és higiéniai adományokat stb.

3. szakasz: azon támogatási programok kidolgozása, amelyek a Magyarországon rövidebb-hosszabb ideig maradó ukrainai menekültek társadalmi és gazdasági integrációját igyekeznek elősegíteni.

A lakóhelyüket elhagyni kényszerült, Ukrajnából érkező személyekről való gondoskodás érdekében számos EU+ ország (beleértve Magyarországot is) növelte az ukránul és oroszul beszélő tolmácsok számát, és több tájékoztató anyagot állított elő ezeken a nyelveken (EUAA 2023: 23). Ráadásul a legtöbb európai befogadó ország havi szinten rendszeres létfenntartási támogatást is (melynek összege a helyi megélhetési normákhoz igazodva eltérő lehet) biztosít a menekülők számára. Magyarország ezen felül kiterjedt, ingyenes tömegközlekedést és egészségügyi ellátást, valamint díjmentes magyar nyelvoktatást is kínál az országban tartózkodó ukrán menekültek számára (Tóth, 2023, 3–4. o.).

Természetesen arról is érdemes lehet szót ejteni, hogy Kelet- és Közép-Európa egyes országaiban az ukrainai menekültekre mint potenciális munkaerő-utánpótlásra, azaz a munkaerőpiacra várhatóan gyorsan beilleszkedő, a fogadó ország gazdasága számára hasznos szereplőként tekintenek (Zakariás et al., 2023, 103. o.).

3. Általános információk az adatközlőkről és a kutatásról

Ahogy azt korábban már említettük az adatgyűjtésre 2024 januárjában kérdőíves felmérés formájában került sor. Az online kérdőív adatközlőkhöz való eljuttatásában olyan ismerősök⁴ segítségét vettük igénybe, akik a munkájuk vagy személyes ismeretségeik révén közvetlen kapcsolatban állnak a belső ukrainai

⁴ Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani a kutatás lebonyolításában nyújtott segítségért Szlobogyán Csillának, a Budapesti Belvárosi Ukrán Nemzetiségi Önkormányzat elnökének, a Bona Fide menekültügyi jótékonyági alapítvány vezetőjének, és Bárány Erzsébetnek, a II. RF KMF oktatójának.

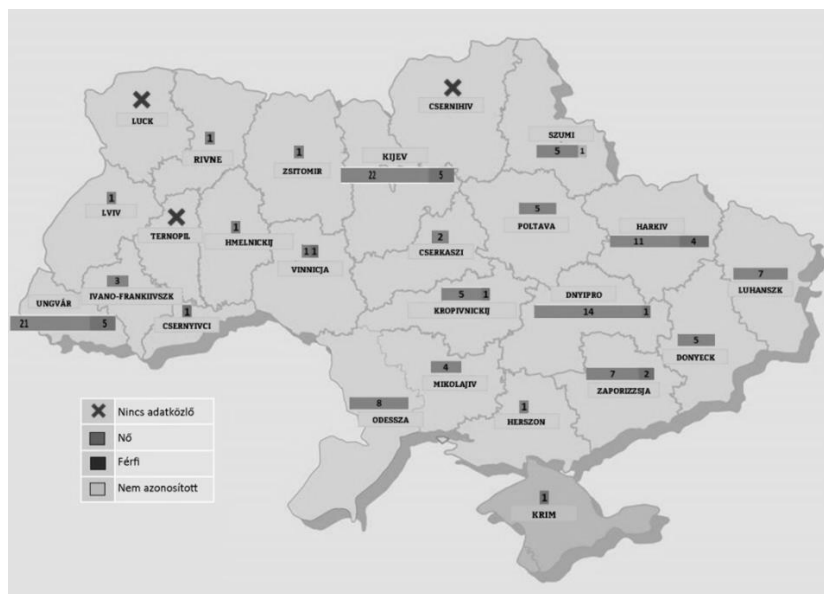
menekültekkel. Az ő hathatós közreműködésük mellett a kérdőívet összesen 147 fő töltötte ki.

Amint az az Ukrajnában meghirdetett hadiállapot nyomán előre várható volt, a válaszadók túlnyomó többsége nő (125 fő), s csupán 21 férfi, akik között három olyan személy van, aki nem esik a mozgósítható korosztályba (60 évnél idősebb). Az adatközlők széles korosztályi skálán mozognak: a legidősebb adatközlő 1953-ban, a legfiatalabb pedig 2008-ban született. A családi állapot vonatkozásában az adatközlők közül 93 fő házas, 14 fő kapcsolatban él, 19 fő elvált, 2 fő özvegy, 18 fő egyedülálló, és 1 fő egyéb jellegű családi állapotot határozott meg. 118 adatközlő családdal, 28 adatközlő hozzátartozó nélkül érkezett Magyarországra, 1 pedig nem válaszolt a kérdésre.

Az adatközlők túlnyomó többsége (132 fő) ukrán nemzetiségűnek, 4 fő orosznak, 1-1 fő zsidónak és moldávnak vallotta magát, 4 fő nem válaszolt a kérdésre, míg 5 fő valamilyen más, de nem azonosított nemzetiséget jelölt.

Az eredeti lakhely vonatkozásában a megkérdezettek lényegében Ukrajna teljes területét lefedik. Az ország 25 megyéje (régión, terület) közül csupán háromból (Volinyi, Ternopili, Csernyihivi) nincs egyetlen adatközlőnk sem. A legtöbb adatközlő Kijev városából és a Kijevi régióból (27 fő) származik, őket a kárpátaljaiak (26 fő), illetve a Harkivi és Dnyipropetrovszki régióból (mindkét régióból 15 fő) származók követik (a létszámadatokat és a nemek arányát lásd az 1. térképen).

1. térkép. Az adatközlők ukrainai lakhely szerinti összetétele



Forrás: Saját szerkesztés

A *Mikor érkezett Magyarországra?* kérdésre adott válaszok alapján 27 fő még a háborút megelőző években (2012 követően), 107 fő a háború kitörését követő hónapok valamelyikében, 10 fő 2023 során érkezett az országba, illetve 3 fő nem válaszolt.

Az adatközlők közül 132 fő egyből Magyarországra utazott, míg 15 fő korábban más országban próbált szerencsét, például Csehországban, Szlovákiában, Olaszországban, Romániában, Moldovában, Lengyelországban, Georgiában, Törökországban, Izraelben. Vannak olyanok is, akik előbb a nyugat-ukrajnai területeken, például Lembergben kerestek menedéket, illetve többen vannak olyanok is, akik számára Magyarország a harmadik-negyedik célállomás volt csak. A *Miért választotta Magyarországot?* kérdésre az adatközlők a következő indokokat említették: közel van Ukrajnához, pl. *A legközelebbi ország, amelynek határához az evakuáló vonat megérkezett.* (Harkivi régió_Nő_1985)⁵; itt tartózkodó családtagok/ismerősök/barátok, pl. *A férjem már három éve itt dolgozik, így Magyarország egyértelmű volt* (Zaporizzsjai régió_Nő_1981); anyagi támogatás vagy munkalehetőség, pl. *Annak a cégnek a központja, amelynek Ukrajnában dolgoztam, Magyarországon van.* (Kijevi régió_Férfi_1984); a magyar nyelv bizonyos fokú ismerete, de voltak olyanok is, akiknél egyszerűen a helyzet hozta így: pl. *Amikor kitört a háború, nem volt megfelelő az idő arra, hogy olyan országot válasszak, ahová menekülni lehet. Oda mentünk a gyermekünkkel, ahová csak tudtunk.* (Szumi régió_197_Nő), *Amikor elindultunk, nem tudtuk, melyik országba menjünk, hogy elvigyük-e a gyerekeinket. Aztán maradtunk, mert voltak kedves emberek, akik egy évig ingyen szállást adtak nekünk. És végül a férjem itt talált munkát.* (Harkivi régió_Nő_1984), illetve olyanok is, akik az országban korábban tett látogatás vagy tanulmányok emléke miatt döntöttek Magyarország mellett, pl.: *Korábban már jártam Budapesten, nagyon tetszett itt.* (Kijevi régió_Férfi_1995), *Sok évvel ezelőtt diákként itt töltöttem a szakmai gyakorlatomat.* (Odesszai régió_Nő_1967). Az előző kérdéshez kapcsolódóan arról is megkérdeztük az adatközlőket, hogy mit tudtak Magyarországról az ideérkezésük előtt. A válaszokból az derült ki, hogy 70 adatközlő lényegében semmilyen információval nem rendelkezett az országról. Többen a korábbi utazásaik alapján rendelkeztek néhány alapvető információval, pl. *Többször voltam már itt turistaként. Borok, tájak, termálfürdők és szigorú karantén...* (Dnyipropetrovszki régió_Nő_1982), sokan csak pár általánosan ismert dolgot tudtak az országról: *Ismertem néhány ételt és a múlt század ötvenes éveinek magyarországi futballsikereiről is tudtam.* (Dnyipropetrovszki régió_Férfi_1993); *Tudtam, hogy Budapest a főváros és, hogy itt gyártják az Ikarus buszokat.* (Szumi régió_X_1980). *Egy olyan ország, amelynek nehéz a nyelve. ☺Jó a társadalom. Gyönyörű a kultúra és az építészet.* (Hmelnickij

⁵ Az adatközlői válaszok magyar nyelvre fordítását jelen írás szerzője végezte.

régió_Nő_2008), de természetesen olyanok is voltak (20 adatközlő), akik részletesebb ismeretekkel is rendelkeztek.

Az adatközlők a magyarországi tartózkodási hely vonatkozásában az ország egész területét lefedik: 82 adatközlő Budapesten, 13 adatközlő Nyíregyházán, 4 adatközlő Szegeden tartózkodik, illetve ugyanennyien nem adtak meg pontos tartózkodási helyet. 3-3 adatközlő Győr, Jászberény, 2-2 adatközlő Gyöngyös, Mosonmagyaróvár, Veszprém, Zalaegerszeg, Szombathely, Tatabánya, Sárvár városában tartózkodik. Békéscsaba, Dabas, Dunaújváros, Dunavarsány, Hegyeshalom, Kapuvár, Kiskunfélegyháza, Látatlan, Nyergesújfalu, Mezőszentgyörgy, Miskolc, Tata, Tét, Oroszlány, Pécs, Újfehértó, Hajdúszoboszló, Hévíz, Siófok, Sopron, Eger 1-1 adatközlő tartózkodási helye (erre vonatkozóan lásd a 2. térképet).

2. térkép. Az adatközlők magyarországi tartózkodási helye



Forrás: Saját szerkesztés

A tartózkodási helyeket egy korábbi, a háború kitörését követően Magyarországon menedéket kereső kárpátaljai magyarok körében végzett kutatás adataival (lásd: Csernicskó–Gazdag, 2023) összevetve érdekes sajátosságnak tűnhet az, hogy míg a kárpátaljaiak elsősorban az ország észak-keleti régióit, azaz a lakóhelyükhöz lehető legközelebbi területeket választották, addig az ukrán nyelvet beszélő menekültek inkább a nyugat-dunántúli régiókban kerestek menedéket.

A jelenlegi lakhely típusa kapcsán 110 válaszadó albérletet, 15 adatközlő saját lakást, 9 szállót, 4 a menekülteknek fenntartott szálláshelyet adott meg, 8 válaszadó pedig a barátainál él. Egy adatközlő pedig erre a kérdésre sem válaszolt.

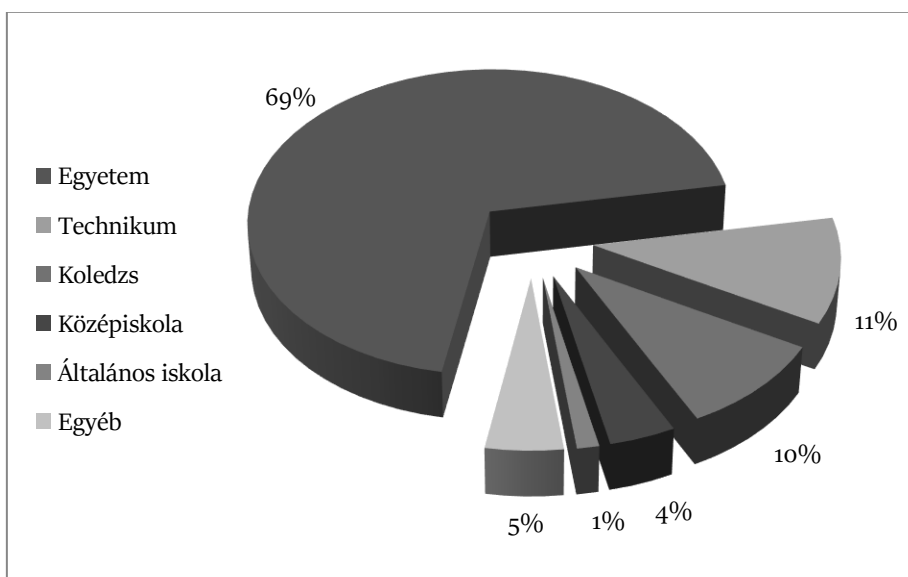
Az *Ön jelenleg dolgozik-e?* kérdésre 95 adatközlő igennel, 51 válaszadó nemmel válaszolt, egy adatközlő pedig nem adott választ.

Az ukrajnai menekültek képzettségével kapcsolatos statisztikai kimutatások és felmérések (lásd pl. Михайлишина, 2023; Тілікіна, 2022) eredményei alapján az országot elhagyók 63–83%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

Hasonlóan magas a felsőfokú végzettségűek aránya az általunk megkérdezettek körében is: 102 fő rendelkezik egyetemi, 16 fő technikai végzettséggel. 14 fő valamilyen colleget, 6 fő középiskolát, 2 fő általános iskolát, további 7 fő pedig konkrétan nem meghatározott oktatási intézményt végzett (erről lásd az 1. ábrát).

A képzettséget illetően az adatközlők között találunk 10 közgazdászt és ugyanennyi mérnököt, 7 jogászt, 8 pénzügyi szakembert, 10 tanárt (kémia és biológia, matematika szakos, illetve logopédus), illetve 11 magát filológusként definiáló személyt. 9 főnek van mesterdiplomája (botanikából, testnevelésből, pszichológiából, szállítmányirányításból, stb.), 3 fő orvos vagy egészségügyi dolgozó, 1 fő orvos, 5 fő varró, 4 fő tolmács-fordító, hogy csak a fontosabb adatokat említsük.

1. ábra. Az adatközlők legmagasabb iskolai végzettsége



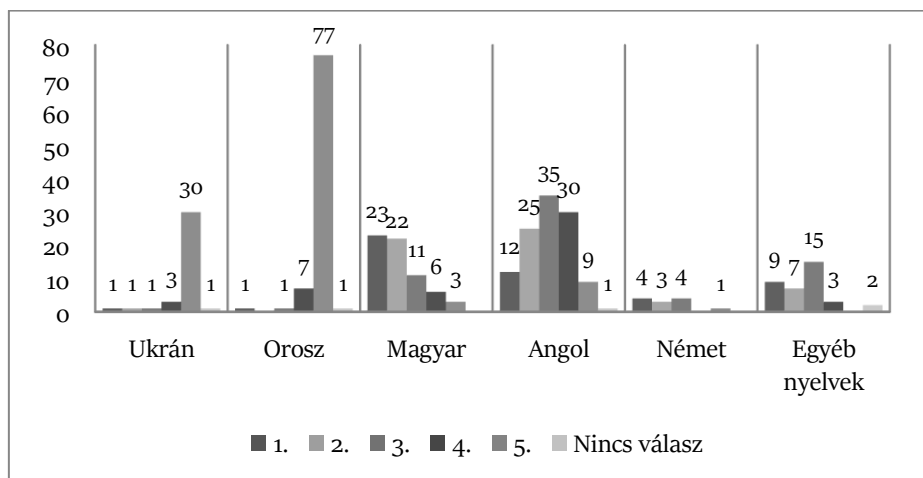
Forrás: Saját szerkesztés

4. Nyelvhasználat és nyelvismeret

A független Ukrajna történetének 2001-ben rendezett első (és a mai napig egyetlen) népszámlálási adatai szerint az ország lakosságának nemzetiségi és anyanyelvi összetétele között jelentős különbség figyelhető meg (lásd pl. Sokolova, 2022, 60. o.), s ezért a lakosságot alapvetően három fő csoportra kell osztani (ukránul beszélő ukránok 40–45%; oroszul beszélő ukránok 30–35%; illetve oroszul beszélő oroszok (kb. 20%). Az ország így tehát nyelvi és nyelvhasználati szempontból gyakorlatilag két nagy részre tagolódik: nyugaton az ukrán nyelvűek és az ukrán nyelv használata dominál, de kelet felé haladva, egyre nagyobb az orosz ajkúak és az orosz használók aránya (Csernicskó, 2013, 237–256. o.).

A megkérdezettek körében ugyanakkor (javarészt nyilván az orosz agresszió nyomán) az önbevalláson alapuló nemzetiségi és nyelvi összetétel is némileg más képet mutat, bár az alapvetően igaz, hogy többen vallották magukat ukrán nemzetiségűnek, mint ukrán anyanyelvűnek. Az adatközlők közül ukrán nemzetiségűnek 131 fő vallotta magát, míg az ukrán nyelvet anyanyelvének tekintők száma csupán 101 fő volt. Orosz nemzetiségűnek csupán 4 adatközlő, orosz anyanyelvűnek viszont ezzel szemben 28 adatközlő vallotta magát, illetve a válaszok alapján további 7 fő az orosz és az ukrán nyelvet egyaránt anyanyelvének tekinti. 10 fő valamilyen más nyelvet tekint anyanyelvének, 1 fő pedig nem válaszolt a kérdésre. A nemzetiség kapcsán 4 fő nem válaszolt, 5 fő egyéb, de nem azonosított nemzetiségűnek, 1-1 fő pedig zsidó és moldáv nemzetiségűnek vallotta magát.

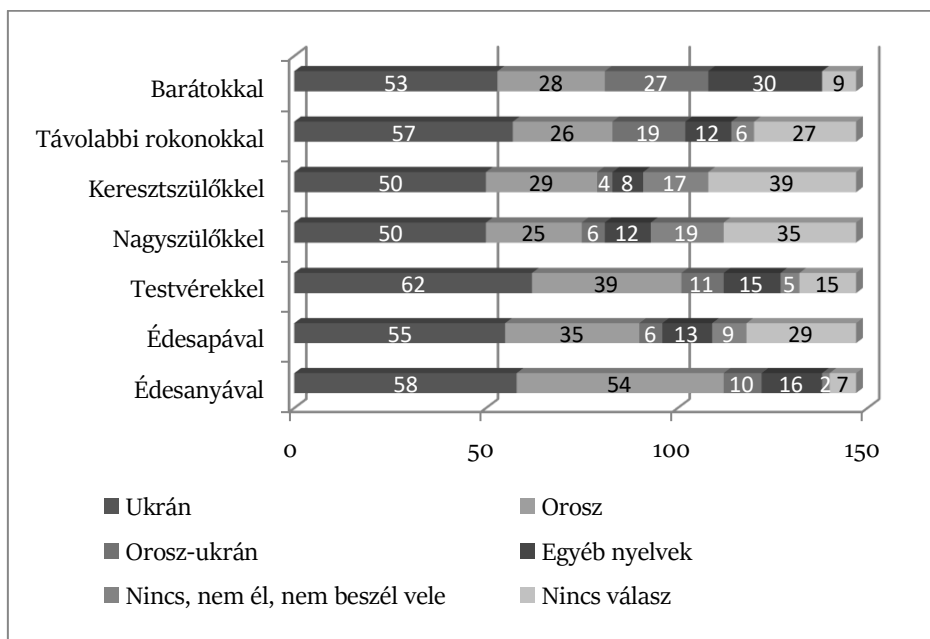
2. ábra. A különböző nyelvek ismereti szintje



Forrás: Saját szerkesztés

A különböző idegen nyelvek ismerete kapcsán végzett kutatások eredményei rendre azt mutatták, hogy az ukránok többsége semmilyen szinten nem beszél idegen nyelveket (lásd pl. Яшник, 2023). Így természetesen mi is kíváncsiak voltunk arra, hogy ez mennyire igaz az általunk megkérdezettekre. Ezért arra kértük őket, hogy a nyelvismereti szint megadása mellett (ahol az 1-es az alig ismerem, az 5-ös pedig az anyanyelvi szinten beszélem) nevezzék meg azokat a nyelveket, amelyeket az anyanyelvük mellett ismernek. Az összesített adatokat nézve az adatközlői válaszok (nyilvánvalóan épp az adatközlők iskolai végzettségével összefüggően) némileg más képet festenek. A különböző szinteken összesen 76% ismeri az angolt, 59% az orosz, 44% a magyart, 25% az ukránt, 8% a németet, illetve további 24% ismer valamilyen egyéb (pl. lengyel, francia, olasz, spanyol, szlovák, kínai, cseh, kazah, azeri, ruszin) nyelvet (az egyes nyelvek különböző ismereti szintjeire vonatkozó eloszlásról lásd a 2. ábra adatait).

3. ábra. A hozzátartozókkal való kommunikáció nyelve



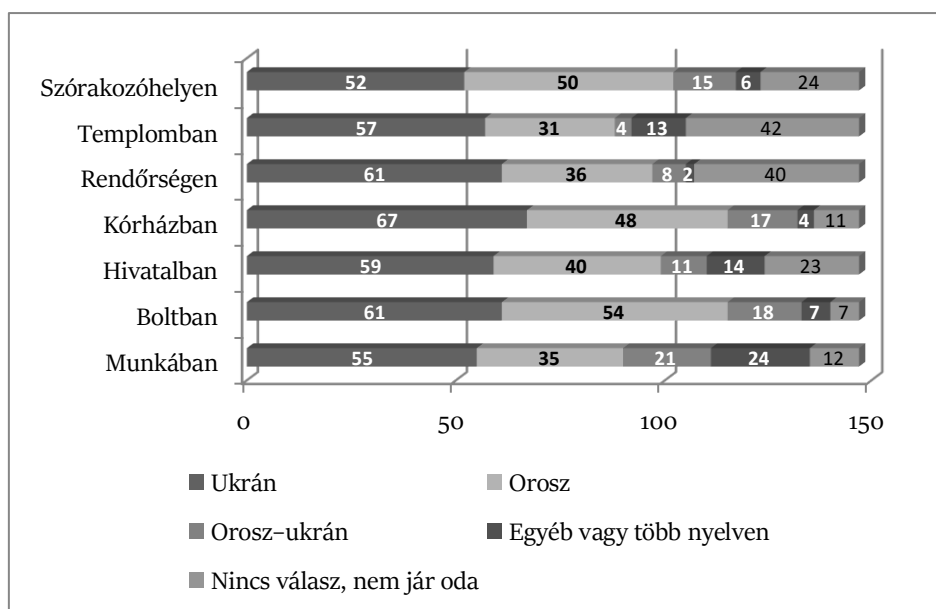
Forrás: Saját szerkesztés

Az országban uralkodó ukrán–orosz nyelvi kettétagoltság a hozzátartozókkal való kommunikáció kapcsán is jól megfigyelhető. Az adatközlők válaszaiból kiderül, hogy az arányokat tekintve az adatközlők több mint 37,5%-a ukrán nyelvet

használ a szülőkkel, nagyszülőkkel, keresztszülőkkel, testvérekkel és barátokkal folytatott kommunikáció során. Orosz nyelvet átlagosan az adatközlők 22%-a használ az említett személyekkel való kommunikációjában. Az orosz és az ukrán nyelvet egyidejűleg használja az adatközlők 8%-a. Néhány adatközlő, elsősorban a távolabbi rokonokkal és a barátokkal való kommunikáció vonatkozásában más nyelvek használatáról is számot adott, ilyen nyelv például az angol, a szlovák, a lengyel és a héber nyelv (részletesen lásd a 3. ábra adatait).

Nagyjából azonos arányokat figyelhetünk meg az egyes nyelvhasználati szinterekhez (munkahely, bolt, hivatal, kórház, rendőrség, templom, szórakozóhely) kapcsolódó ukrainai kommunikáció kapcsán is. Átlagosan az adatközlők 39,5%-a az államnyelvet részesítette előnyben, 28,5% használta az orosz ezeken a szintereken és 9% a helyzettől függően párhuzamosan használta mindkét nyelvet (ezzel kapcsolatosan lásd a 4. ábra adatait).

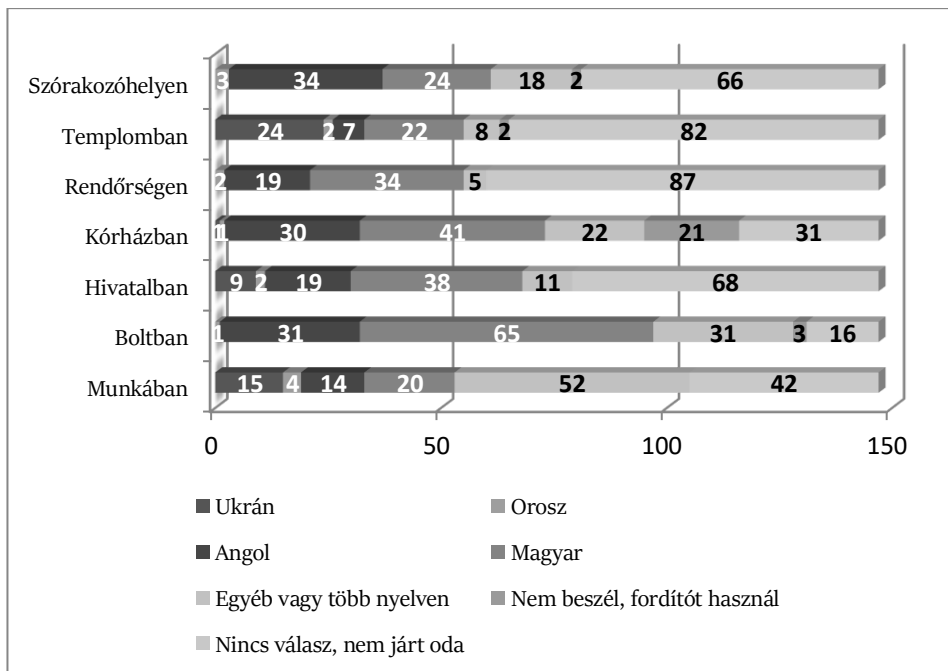
4. ábra. Az ukrainai nyelvhasználati szinterek nyelvei



Forrás: Saját szerkesztés

Természetesen az ország elhagyását és a Magyarországra való (ideiglenes?) költözést követően az adatközlőknek a fenti nyelvhasználati szintereken való kommunikáció új kihívásokat jelentett, ami révén az egyes nyelvek funkcionális szerepköre is jelentős mértékben megváltozott. Kiemelt szerephez jutott például az angol nyelv, melyet általánosságban a válaszadók 15%-a használ (lásd az 5. ábrán).

5. ábra. A magyarországi nyelvhasználati szinterek nyelvei



Forrás: Saját szerkesztés

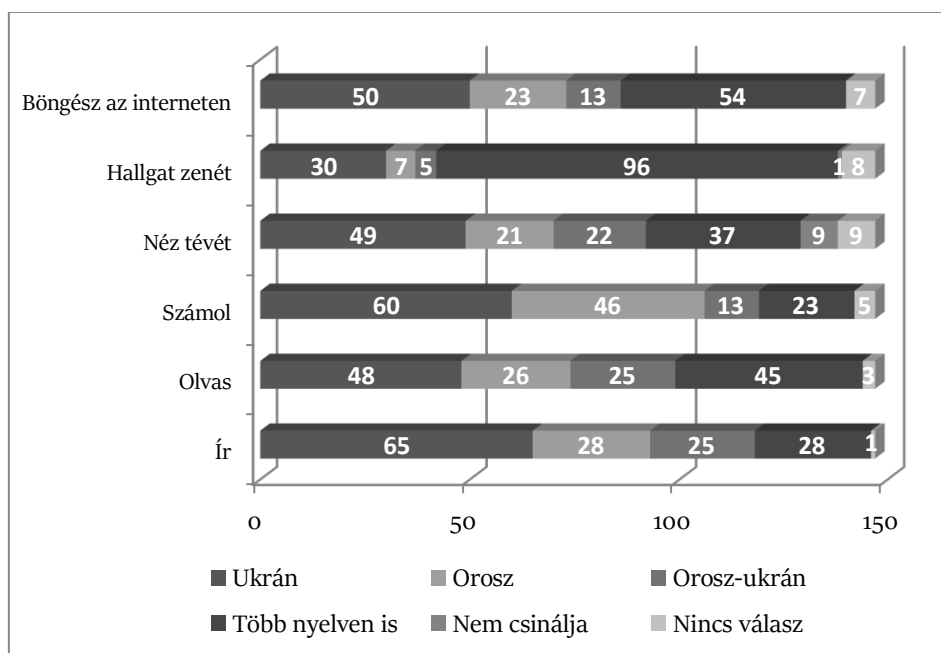
Vannak természetesen olyan nyelvhasználati szinterek, mint például a munkahely, a templom, vagy esetleg az ukrán/országi nyelven beszélő tolmácsokat is foglalkoztató különböző hivatalok, ahol továbbra is lehetőség nyílik az ukrán és az orosz nyelv használatára.

Átlagosan az adatközlők 24%-a próbál meg az említett nyelvhasználati szintereken magyarul is kommunikálni. Amint az a válaszokból kiderült, vannak, akik tolmácsot visznek ehhez magukkal, vannak, akik a technika segítségével (különböző fordító és tolmácsprogramokkal) és vannak, akik minimális kommunikációval, csak néhány fontosabb kifejezés használatával próbálják ezt megtenni. Emellett nagy arányban (38%) vannak azok, akik nem járnak az említett helyekre.

A különböző tevékenységekhez (írás, olvasás, számolás, tévénézés, rádióhallgatás és internetes böngészés) kapcsolódó nyelvek tekintetében a válaszadók közel egyharmada, átlagosan 32% a többnyelvűséget jelölte meg. Kicsivel többen, a válaszadók 34%-a nyilatkozott az ukrán nyelv, illetve 17%-a az orosz nyelv használatáról. Az ukrán és orosz nyelv párhuzamosan való használatát az adatközlők 11%-a jelölte. Érdekességként említhető az, hogy 9

válaszadó elvileg nem szokott tv-t nézni (nyilvánvalóan ők a klasszikus tv csatornák nézésére gondoltak a kérdés megválaszolásakor), illetve egy adatközlő a zenehallgatás mellőzéséről nyilatkozott, illetve mindegyik tevékenységnél voltak olyan adatközlők, akiktől nem kaptunk válaszokat. Fontos lehet megjegyezni azt, hogy az adatok alapján ukránt anyanyelvének tekintők jelentős része nem az anyanyelvén, hanem valamilyen más nyelven végzi az említett tevékenységeket (erről lásd a 6. ábra adatait).

6. ábra. A különböző tevékenységekhez kapcsolódó nyelvek



Forrás: Saját szerkesztés

5. A magyar nyelvhez és a Magyarországhoz való viszonyulás

Ferenc Pápa 2023-as magyarországi látogatását követően azt nyilatkozta, hogy általában németül és angolul beszélt azokkal, akikkel budapesti tartózkodása alatt találkozott, ugyanis magyarul csak a paradicsomban beszélnek, hiszen azt mondják, egy örökkévalóság kell ahhoz, hogy megtanuljuk ezt a nyelvet (<https://rtl.hu/belfold/2023/04/30/ferenc-papa-rtl-magyar-mennyben-beszelik>). Persze az e szemléletből fakadó „nyelvi mítosz” nem teljesen helytálló, hiszen a magyar nyelv teljesen világos grammatikai rendszerrel rendelkezik, s így természetesen ugyanúgy meg is lehet tanulni, mint bármelyik más nyelvet.

Mindazonáltal természetesen kíváncsiak voltunk arra is, hogy az adatközlőink miként értékelik a magyar nyelvet. A *Mennyire tartja nehéz nyelvnek a magyart?* kérdésre 95 válaszadó az 5-ös minősítést (nagyon nehéz), 32 válaszadó a 4-es minősítést (nehéz), 11 válaszadó a 3-as minősítést (közepesen nehéz), 4 válaszadó a 2-es minősítést (kicsit nehéz), 2 válaszadó pedig az 1-es minősítést (egyáltalán nem nehéz) adta. Három adatközlő nem válaszolt a kérdésre. Ezen túl az adatközlőknek szöveges formában is lehetőségük volt megfogalmazni a véleményüket a magyar nyelvről. A többség itt is a nyelv *nehézségét* (56 fő) és *összetett voltát* (37 fő) emelte ki, pl.: *A magyar nyelv összetett, de logikus, meg lehet tanulni, de időbe és erőfeszítésbe telik.* (Luhanszki régió_Nő_1987); *Ez a nyelv nehéz. Nem olyan, mint más nyelvek. Néhány ember szájából néha nagyon szépen hangzik.* (Mikolajivi régió_Nő_1985); *Ez egy meglehetősen bonyolult nyelv. Örülök, hogy tanultam egy kicsit, és legalább a szupermarketben értem a neveket.* (Donyeck régió_Nő_1997).

Bár az érzelmi kötődés jelentős mértékben befolyásolja az egyes nyelvek megítélését, s általában a beszélők a saját nyelvüket és/vagy nyelvváltozatukat vélik a legszebbnek (ezekről lásd pl. Dudics, 2020, 2021; Beregszászi-Dudics, 2023, stb.), de úgy gondoltuk, hogy az adatközlőinket érdemes lehet a magyar nyelv szépségéről is megkérdezni. A *Mennyire tartja szépnek a magyar nyelvet?* kérdésre 19 válaszadó az 5-ös minősítést (nagyon szép), 24 válaszadó az 1-es minősítést (egyáltalán nem szép) adta. 2-esre 28 válaszadó, 3-asra 50 válaszadó, 4-esre 19 válaszadó értékelte. Hét adatközlő pedig nem válaszolt a kérdésre.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az adatközlőink meg szeretnék-e tanulni magyarul. A vonatkozó kérdésre 124 adatközlő adott igenlő választ, ezt elsősorban az országban való boldogulással indokolták, pl. *Nagyon szeretnék megtanulni magyarul! Ukrajnában emberekkel dolgoztam és tanácsokat adtam nekik. Itt ez nem lehetséges. Tudni kell a nyelvet.* (Kirovohradi régió_Nő_1983), *Nem tehetsz mást, mint hogy beszélsz annak a környezetnek a nyelvén, amelyben élsz.* (Luhanszki régió_Nő_1989), *Mert az intézményekben, a háztartások szintjén a szolgáltatásokkal kapcsolatos kérdések megoldásához kommunikálni kell. Ez nagyon nehéz nyelvtudás nélkül.* (Harkivi régió_Nő_1960). Összevetésképp az egyes nyelvek ismereti szintje kapcsán 65 adatközlő nyilatkozott arról, hogy valamilyen szinten beszéli a magyar nyelvet. Vagyis a magyart egyáltalán nem beszélők mellett ők is tovább kívánják bővíteni a magyar nyelvi ismereteiket. Húsz válaszadó ugyanakkor úgy nyilatkozott, hogy ő nem szeretne magyarul megtanulni, mivel nem tervez az országban maradni, pl. *Nem tervezem, hogy életem végéig Magyarországon maradok, és a magyar nyelv használhatatlan odakint.* (Kijevi régió_Férfi_1985), *Magyarországon elég az angol nyelv ismerete a boldoguláshoz, a magyar nyelv pedig nehéz és kevésbé használható az országon kívül.* (Kijevi régió_Férfi_1995). Három adatközlő nem válaszolt a kérdésre.

A nyelvtanuláshoz való viszonyt, ahogyan az a fenti válaszokból is látszik, sokszor a környezet elvárásainak való megfelelés, illetve a jobb boldogulás igénye határozza meg. Ezekkel összefüggésben arról is megkérdeztük az adatközlőinket, hogy volt-e az országban való tartózkodásuk során az ukrán állampolgárságuk miatt valamilyen nehézségük. A válaszadók közel fele, összesen 69 fő nem tapasztalt a magyarországi tartózkodása alatt semmilyen nehézséget, s arról számolt be, hogy az országban *Barátságos az ukránokhoz való hozzáállás, és nyelvtudás nélkül is meg tudja az ember oldani a problémáit.* (Kijevi régió_Nő_1984). Ugyanakkor 71 fő mondta azt, hogy voltak nehézségeik, ezeket túlnyomórészt a nyelvtudás hiányával magyarázták, amely egyrészt az adatközlők magyar nyelvi ismereteinek a hiányára, másrészt pedig a magyarországiak alacsony idegen nyelvi kompetenciáira vonatkozott, pl.: *Csak a nyelvi akadály, de egyébként minden rendben van.* (Ivano-Frankivszki régió_Nő_1980), *A nyelvtudás hiánya nagyon megnehezíti az életet, a magyarok ritkán beszélnek angolul.* (Zaporizzsjai régió_Nő_1988), *Nem találó jó állást, mert nem tudok nyelveket.* (Kirovográdi régió_Nő_1983). A legtöbb esetben ez az egészségügyi intézményekben, illetve a különböző hivatalokban mutatkozott meg pl.: *A kórházban nehéz kommunikálni az orvossal.* (Dnyipropetrovszk régió_Nő_1953), *A klinikán az orvos nem volt hajlandó fogadni, mert angolul beszéltem, és még miután hívtam egy tolmácsot, sem volt hajlandó fogadni.* (Zaporizzsjai régió_Nő_1996), *Néhány ember kissé agresszív viselkedése veled szemben, amikor alapfokú nyelvtudással rendelkezel, és nem tudod elmagyarázni, hogy mire van szükséged (általában kormányablak és egyéb intézmények).* (Kárpátalja_Nő_1985). Az adatközlők egy része, nyilván ugyancsak a közös kommunikációs nyelv hiánya okán úgy érezte, hogy a magyarok távolságtartóak velük szemben.

Volt, aki azt értékelte negatívként, hogy *Drágábban adták az üzemanyagot, mint a magyarországiaknak* (Kijevi régió_Nő_1983). Emlékeztetőül, 2022. május 27-től csak a magyar rendszámú, illetve magyar forgalmi engedéllyel rendelkező járművek tankolhattak kedvezményes árú üzemanyagot Magyarországon. A különféle jogszabályi változások (pl. az ukrán állampolgárokat megillető kedvezményekről szóló határozatok) ismeretének hiánya a másik oldal részéről is felmerülő probléma: *Előfordul, hogy a kórházak fizetést követelnek a szolgáltatásokért, mert nem tudják, hogy az ukránok ideiglenes védelmét meghosszabbították, és akkor sokáig nem hívnak be az elektronikus sorba, és az ajtó előtt kell várakoznod egy órát vagy még többet, és megvetően bánnak veled. De ez nem minden kórházban van így. Az egyik szervezet egyik alkalmazottja, amely humanitárius segílyt nyújt az ukránoknak, ingyenélőknek nevezte az ukránokat, és lekezelően viselkedett, ami nagyon sértő volt.* (Harkivi régió_Nő_1960). Voltak olyanok, akik az ukránokkal szemben tanúsított hivatalnoki magatartást, pl. *Általánosságban elmondható, hogy az állami*

intézményekben a nem magyar állampolgárokkal szembeni hozzáállás meglehetősen elutasító. (Luhanszki régió_Nő_1989), vagy az eladók, pl. *Egyszer az eladó a boltban agresszíven viselkedett velem.* (Dnyipropetrovszki régió_Nő_1975), esetleg az ittas járókelők viselkedését látták problémásnak, pl. *Amikor hazatérsz a munkából, gyakran találkozol drogosokkal vagy részeg emberekkel, akik vagy pénzt követelnek, vagy... és ha nem érted meg őket, vagy úgy teszel, mintha nem értenéd, akkor elkezdnek kiabálni, hogy a rohadt ukránok menjenek el...* (Harkivi régió_Nő_1985), illetve, akik az ukrán nyelv használati lehetőségeivel voltak elégedetlenek: *Nincsenek ukrán akkreditált iskolák, és nem lehet ukrán nyelven jogosítványt sem szerezni.* (Kárpátalja_Nő_1983).

A Magyarországon való hosszabb-rövidebb idejű tartózkodás nyomán nyilvánvalóan új helyzetekbe kerültek az adatközlőink, s ezzel együtt új tapasztalatokat is szereztek, ami esetlegesen azt is magával vonhatta, hogy változott a Magyarországról korábban kialakított véleményük. Az erre vonatkozó kérdés kapcsán 67 adatközlő arról adott számot, hogy nem történt változás a véleményében, pl.: *Mielőtt Magyarországra jöttem, pozitív véleményem volt erről az országról! Ez most is így van, és semmi rosszat nem tudok mondani.* (Kárpátalja_1985_Nő), *Az emberek hozzáállása ugyanaz, mint amikor először jöttünk Magyarországra. A magyarok mindenben segítettek és segítenek nekünk.* (Szumi régió_Nő_1987). Ezzel egyidejűleg 71 adatközlő gondolja úgy, hogy valamelyest változott a véleménye. Ez a változás kétirányú. Többségben vannak azok, akik a korábbinál pozitívabb képet kaptak az országról, illetve az itt élő emberekről, pl.: *Azt hittem, nehéz lesz itt dolgozni és élni.* (Kárpátalja_Nő_1996), *A budapesti magyarok művelt, nagyszerű emberek, akikkel jó együtt élni.* (Kijevei régió_Nő_1988), illetve akadtak olyanok is, akiknek némileg romlott az országról korábban megfogalmazott véleményük, pl.: *Megszoktam már az emberek mentalitását és a nyelvet. Hozzászoktam a hajléktalanokhoz is.* (Kárpátalja_Nő_1983), *Nem túl jó az ukránokhoz való hozzáállás.* (Dnyipropetrovszki régió_Nő_2002).

6. Az Ukrajnába való visszatérés kérdése

A fent említett tényezők, illetve az ukránjai helyzetben bekövetkező változások egyértelmű összefüggést mutathatnak azzal is, hogy az adatközlők az országban kívánnak-e maradni, vagy vissza szeretnének-e térni Ukrajnába. *Az Ön vissza kíván-e térni Ukrajnába a háború befejezését követően?* kérdésre 47 adatközlő az igen, mindenképp opciót jelölte, s a döntését ilyen okokkal indokolta, pl. *Mert a hazámban jobban érzem magam, és megértem, hogy több jogom van, mint külföldön.* (Odesszai régió_Nő_1998); *Otthon a legjobb. Alig várjuk, hogy visszatérjünk, hogy győzzünk, és minél hamarabb hazatérjünk.* (Szumi

régió_Nő_1991). A valószínű visszatérésről 20 adatközlő nyilatkozott. A döntésüket illető bizonytalanságot jól mutatják az alábbi indokok is: *Ha lesz hová menni és kihez. Lehet, hogy nincs lakás, a rokonok meghalhatnak, hogyan lehet ezt biztosan megmondani?* (Kijevi régió_Nő_1983), *Egy ideje már nem gondolkodom előre, a jelenben élünk. Amikor a háború véget ér, azon fogunk gondolkodni, hogy mikor térjünk haza, és hogy visszatérjünk-e...* (Kijevi régió_Nő_1986). További 35 adatközlő még teljesen bizonytalan az ezzel kapcsolatos döntést illetően, pl.: *Azt mondanám, hogy már nem tudom. Az elején mindenképpen akartuk és vártuk. Most már nem értem, miért kellene visszamennünk oda, és mikor lesz egyáltalán lehetőség, talán a gyerek elég idős lesz ahhoz, hogy egyedül tanuljon Európában, persze ez az oktatás jobb neki, mint az ukrán. A korrupció és az újonnan elfogadott törvények nem ösztönöznek minket a visszatérésre. Meglátjuk.* (Harkovi régió_Nő_1989), *A háború időtartamától és az ország háború utáni állapotától függ.* (Mikolajivi régió_Nő_1989).

30 adatközlő nem tartja valószínűnek a visszatérést: *Mivel a gyermekek valószínűleg Európában fogják folytatni tanulmányaikat.* (Kárpátalja_Nő_1986), *Sajnos, nem látom a gyermekeim jövőjét Ukrajnában, fiatalok, oktatásra van szükségük, nem pedig arra, hogy a pincékben bujkáljanak.* (Poltavai régió_Nő_1984), illetve 13 adatközlő biztosan nyilatkozott arról, hogy nem fog már visszatérni Ukrajnába: *Egy ilyen kormánnyal még 20 évig semmi jó nem fog történni. Értem én, hogy magunkkal kell kezdeni, de ilyen politikusokkal, akik az ukránok életét csempére (értsd: az egyes városokban az elesett katonák arcképeit ábrázoló falakat állítanak) változtatják, nem. Az én véleményem az, hogy ha ilyen politika folytatódik Ukrajnában, akkor nem lesz Ukrajna, én szeretem Ukrajnát, és nagyon nehéz ezt nézni.* (Csernyivci régió_Férfi_1996), *A Szovjetunióban születtem, majd ukrán állampolgár lettem, aztán Oroszországban kezdtem élni, és mindezt úgy, hogy nem hagytam el a szülővárosomat, Szimferopolt..... Most már szeretném megválasztani a saját országomat, ahol élni szeretnék.* (Szumi régió_X_Y). A fennmaradó 2 adatközlő nem válaszolt a kérdésre.

7. Összegzés

Amint azt a fentebb ismertetett adatok is jól mutatják a Magyarországon tartózkodó ukrainai menekültek az ország teljes területén megtalálhatók, s ugyanez mondható el az ukrainai lakhelyüket illetően (lényegében Ukrajna összes régiójából voltak adatközlőink). Az is egyértelmű igazolást nyert, hogy az országba érkező menekültek többsége felsőfokú végzettséggel rendelkezik, s épp ezért a nyelvi kompetenciáik is lényegesen magasabbak, mint azt az ukrán összlakosság körében végzett kutatások alapján feltételezni lehetett volna. Az adatközlők az ukrainai nyelvhasználati színtereken saját bevallásuk szerint elsősorban az államnyelvet

használták. Kiemelkedően magas az angol nyelvet beszélők aránya, így számukra kommunikációs nehézséget esetleg a magyarországi beszélőpartnerek nyelvismereti hiánya okozhat. Többségük szépnek, ugyanakkor meglehetősen nehéznek értékelte a magyar nyelvet.

Az adatközlők alapvetően két, egymástól lényegesen elkülönülő csoportba sorolhatók. Az egyik csoportot a kelet-ukrajnai régióból származó személyek, a másikat pedig a közép és nyugat-ukrajnai adatközlők alkotják. Az elkülönülés bizonyos tekintetben a magyarországi helyzethez való alkalmazkodásban is tetten érhető. A kelet-ukrajnai válaszadók lényegesen elfogadóbbak a magyarországi körülményekkel és lehetőségekkel szemben. Ez az országban való maradás, illetve a magyar nyelvhez és annak elsajátításához való viszonyban is jól megmutatkozik. Esetükben ez nyilvánvalóan a korábbi lakhelyük fizikális megsemmisülésével is indokolható. A közép és nyugat-ukrajnai válaszadók, akik egyelőre csak a létbizonytalanság miatt hagyták el otthonaikat, reménykednek a háború pozitív lezárásában, s abban, hogy visszatérhetnek majd a korábbi életükhöz, lakóhelyükhöz, ezért ők a nyelvi kihívásokat inkább értékelik problémaként.

Irodalom

1. Михайлишина, Дарія 2023. *Біженці з України: хто вони, скільки їх та як їх повернути?* <https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/prezentacziya.-bizhenczi-z-ukra%D1%97ni.-hto-voni-skilki-%D1%97h-ta-yak-%D1%97h-povernuti.pdf> (Letöltés dátuma: 2024. 08. 15.)
2. Тілікіна, Наталія 2022. Проблеми українських біженців та осіб, які шукають тимчасовий прихисток за кордоном, внаслідок повномасштабного вторгнення РФ на територію України. *Економіка та держава* 9: с. 69–76. <https://doi.org/10.32702/2306-6806.2022.9.69>
3. Яшник, Максим 2023. *Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: Результати кількісного соціологічного дослідження проведеного у грудні 2022 – січні 2023.* <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&page=1> (Letöltés dátuma: 2024. 08. 15.)
4. Bartal Anna Mária 2022. Középtávú szükségletfelmérés eredményei a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet által támogatott ukrajnai menekültek körében. *Önkéntes Szemle* 2/4: 27–56. o. <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.27-56>
5. Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin 2023. *Huszonkettő. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés 22 évének története.* Törökbálint: Termini Egyesület. https://real.mtak.hu/162711/1/Beregszaszi-Dudics_Huszonkettoborito.pdf
6. Cserniczkó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010).* Budapest: Gondolat Kiadó. <https://dSPACE.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/1467>

7. Cserniczkó István – Gazdag Vilmos 2023. Kárpátaljai magyarok nyelvi tapasztalatai Magyarországon. *Magyar Nyelv* 119/2: 215–225. o. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2023.2.215>
8. Csiki Varga Tamás – Deák András György – Egeresi Zoltán – Háda Béla – Jójárt Krisztián – Kemény János – Tálás Péter 2023. Az orosz–ukrán háború első évének tanulságai. *Stratégiai Védelmi Kutatóintézet. Elemzések* 2023/3. https://svkk.uni-nke.hu/document/svkk-uni-nke-hu-1506332684763/SVKI_Elemzesek_2023_3.pdf
9. Dudics Lakatos Katalin 2020. Kárpátaljai magyar pedagógusok és tanítványaik metanyelvi ismereteiről. *Magyar Nyelvjárások* 58: 165–173. o. <https://doi.org/10.30790/mnyj/2020/08>
10. Dudics Lakatos Katalin 2021. Kárpátaljai magyar iskolások nyelvjárási attitűdjének alakulása egy megismételt kérdőíves gyűjtés alapján. *Magyar Nyelv* 117/3: 346–354. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2021.3.346>
11. EUAA = Az Európai Unió Menekültügyi Ügynöksége. 2023. évi menekültügyi jelentés. *Vezetői összefoglaló.* <https://euaa.europa.eu/hu/publications/2023-evi-menekultugyi-jelentes-vezetoi-osszefoglalo> (Letöltés dátuma: 2024. 08. 10.)
12. Molnár D. Erzsébet – Pally Katalin – Molnár D. István – Darcsi Karolina 2023. Ukrajnai menekültválság és a belső menekültek helyzete a Beregszászi járás határ menti településein 2022-ben. *Tér és Társadalom* 37/4: 82–99. o. <https://doi.org/10.17649/TET.37.4.3497>
13. Sokolova, Svitlana 2022. Білінгвізм в Україні і проблеми національної ідентичності. *Balcania et Slavia* 2/1: c. 51–72. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/balcania-et-slavia/2022/1/art-10.30687-BES-2785-3187-2022-01-003.pdf>
14. Tóth Bettina 2023. Az ukrainai menekültek helyzete Magyarországon. *Migrációkutató Intézet. Gyorselemzések* 2023/1. https://migraciokutato.hu/wp-content/uploads/2023/01/20230104_MKI_GYORSELEMZES_2023_01_toth_bettina_az_ukrainai_menekultek_helyzete_magyarorszagon.pdf (Letöltés dátuma: 2024. 08. 04.)
15. Tóth Judit – Bernát Anikó 2022. Menekültválság 2022-ben. Az Ukrajna elleni orosz agresszió menekültjeinek magyarországi fogad(tat)ása. In: Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György szerk. *Társadalmi R riport 2022*. Budapest: Szirom 1995 Bt. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.18>
16. Varga Csilla – Fekete Dániel – Tuza Tamara 2022. Az ukrán helyzet nemzetközi aktualitásai – menedékkérők, kettős állampolgárok, megfigyelő misszió. *Szakpolitikai elemzések* 2022. I. Félév. 42–46. o.
17. Zakariás Ildikó – Feischmidt Margit – Gerő Márton – Morauszki András – Neumann Eszter – Zentai Violetta – Zsigmond Csilla 2023. Szolidaritás az ukrainai menekültekkel Magyarországon: gyakorlatok és attitűdök egy lakossági felmérés alapján. *Regio* 31/2: 101–150. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v31i2.101>

References

1. Mykhailyshyna, Dariia 2023. *Bizhentsi z Ukrainy: khto vony, skilky yikh ta yak yikh povernuty?* [Refugees from Ukraine: who are they, how many are there and how to return them?] <https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/prezentacziya.-bizhenczi-z-ukra%D1%97ni.-hto-voni-skilki-%D1%97h-ta-yak-%D1%97h-povernuti.pdf> (Accessed: 15. 08. 2024). (In Ukrainian)
2. Tilikina, Natalya 2022. Problemy ukrainskykh bizhentsiv ta osib, yaki shukaiut tymchasovyi prykhystok za kordonom, vnaslidok povnomasshtabnoho vtorhnnenia RF na terytorii Ukrainy [Problems of Ukrainian refugees and persons seeking temporary asylum abroad as a result of Russia's full-scale invasion of Ukraine]. *Ekonomika ta derzhava* 9: s. 69–76. <https://doi.org/10.32702/2306-6806.2022.9.69> (In Ukrainian)
3. Yashnyk, Maksym 2023. *Riven volodinnia anhliskoii ta inshymy inozemnymy movamy v Ukraini: Rezultaty kilkisnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia provedenoho u hrudni 2022 – sichni 2023* [The level of proficiency in English and other foreign languages in Ukraine: Results of a quantitative sociological survey conducted in December 2022 – January 2023]. <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&page=1> (Accessed: 15. 08. 2024). (In Ukrainian)
4. Bartal, Anna Mária 2022. Középtávú szükségletfelmérés eredményei a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet által támogatott ukrainai menekültek körében [Results of a medium-term needs assessment among Ukrainian refugees supported by the Hungarian Ecumenical Aid]. *Önkéntes Szemle* 2/4: 27–56. o. <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.27-56> (In Hungarian)
5. Beregszászi, Anikó – Dudics Lakatos, Katalin 2023. *Huszonkettő. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés 22 évének története* [Twenty-two. The history of 22 years of Hungarian mother tongue education in Transcarpathia]. Törökbálint: Termini Egyesület. https://real.mtak.hu/162711/1/Beregszaszi-Dudics_Huszonkettoborito.pdf (In Hungarian)
6. Cserniczkó, István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)* [States, languages, state languages. Language policy in present-day Transcarpathia (1867–2010)]. Budapest: Gondolat Kiadó. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/1467> (In Hungarian)
7. Cserniczkó, István – Gazdag, Vilmos 2023. Kárpátaljai magyarok nyelvi tapasztalatai Magyarországon [Language experiences of Transcarpathian Hungarians in Hungary]. *Magyar Nyelv* 119/2: 215–225. o. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2023.2.215> (In Hungarian)
8. Csiki Varga, Tamás – Deák, András György – Egeresi, Zoltán – Háda, Béla – Jójárt, Krisztián – Kemény, János – Tálás, Péter 2023. Az orosz–ukrán háború első évének tanulságai [Lessons from the first year of the Russian–Ukrainian war]. *Stratégiai Védelmi Kutatóintézet. Elemzések* 2023/3. https://svkk.uni-nke.hu/document/svkk-uni-nke-hu-1506332684763/SVKI_Elemzesek_2023_3.pdf (In Hungarian)
9. Dudics Lakatos, Katalin 2020. Kárpátaljai magyar pedagógusok és tanítványaik metanyelvi ismereteiről [Transcarpathian Hungarian teachers and their students'

- meta-linguistic knowledge]. *Magyar Nyelvjárások* 58: 165–173. o. <https://doi.org/10.30790/mnyj/2020/08> (In Hungarian)
10. Dudics Lakatos, Katalin 2021. Kárpátaljai magyar iskolások nyelvjárási attitűdjének alakulása egy megismételt kérdőíves gyűjtés alapján [Development of dialect attitudes of Hungarian schoolchildren in Transcarpathia based on a repeated questionnaire survey]. *Magyar Nyelv* 117/3: 346–354. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2021.3.346> (In Hungarian)
 11. EUAA = Az Európai Unió Menekültügyi Ügynöksége. 2023. évi menekültügyi jelentés. *Vezetői összefoglaló* [The European Union Asylum Agency. Asylum Report 2023. Executive Summary]. <https://euaa.europa.eu/hu/publications/2023-evi-menekultugyi-jelentes-vezetoi-osszefoglalo> (Accessed: 10. 08. 2024). (In Hungarian)
 12. Molnár D., Erzsébet – Pally, Katalin – Molnár D., István – Darcsi, Karolina 2023. Ukrainai menekültválság és a belső menekültek helyzete a Beregszászi járás határ menti településein 2022-ben [Refugee crisis in Ukraine and the situation of internally displaced persons in the border settlements of Berehove district in 2022]. *Tér és Társadalom* 37/4: 82–99. o. <https://doi.org/10.17649/TET.37.4.3497> (In Hungarian)
 13. Sokolova, Svitlana 2022. Bilinhvizm v Ukraini i problemy natsionalnoi identychnosti [Bilingualism in Ukraine and the problems of national identity]. *Balcania et Slavia* 2/1: s. 51–72. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/balcania-et-slavia/2022/1/art-10.30687-BES-2785-3187-2022-01-003.pdf> (In Ukrainian)
 14. Tóth, Bettina 2023. Az ukrainai menekültek helyzete Magyarországon [The situation of Ukrainian refugees in Hungary]. *Migrációkutató Intézet. Gyorselemzések* 2023/1. https://migraciokutato.hu/wp-content/uploads/2023/01/20230104_MKI_GYORS_ELEMZES_2023_01_toth_bettina_az_ukrainai_menekultek_helyzete_magyarorszag_on.pdf (Accessed: 04. 08. 2024). (In Hungarian)
 15. Tóth, Judit – Bernát, Anikó 2022. Menekültválság 2022-ben. Az Ukrajna elleni orosz agresszió menekültjeinek magyarországi fogad(tat)ása [The reception in Hungary of refugees of the Russian aggression against Ukraine]. In: Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György eds. *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: Szirom 1995 Bt. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.18> (In Hungarian)
 16. Varga, Csilla – Fekete, Dániel – Tuza, Tamara 2022. Az ukrán helyzet nemzetközi aktualitásai – menedékkérők, kettős állampolgárok, megfigyelő misszió [International updates on the situation in Ukraine – asylum seekers, dual nationals, monitoring mission]. *Szakpolitikai elemzések 2022. I. Félév.* 42–46. o. (In Hungarian)
 17. Zakariás, Ildikó – Feischmidt, Margit – Gerő, Márton – Morauszki, András – Neumann, Eszter – Zentai, Violetta – Zsigmond, Csilla 2023. Szolidaritás az ukrainai menekültekkel Magyarországon: gyakorlatok és attitűdök egy lakossági felmérés alapján [Solidarity with Ukrainian refugees in Hungary: practices and attitudes based on a public survey]. *Regio* 31/2: 101–150. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v31i2.101> (In Hungarian)

A Magyarországon tartózkodó belső ukrainai menekültek nyelvhasználati szokásai és nyelvi attitűdjei

Gazdag Vilmos, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

A 2014 óta tartó kelet-ukrainai fegyveres konfliktus a 2022. február 24-én kirobbant orosz–ukrán háborúban csúcspontot ért el, melynek nyomán több millió ukrán állampolgár döntött az ország elhagyása mellett, s keresett ideiglenesen, s sokan talán végérvényesen is külföldön – többek között Magyarországon is – menedéket. A harci cselekményekkel együtt járó létfenyegetettség, a 18–60 év közötti férfiak általános mozgósítása és a gazdasági visszaesés miatt jelentős mértékben nőtt a szülőföldjüket hátrahagyó ukrán állampolgárok száma. Ezzel egyidejűleg fontos kiemelni azt is, hogy a mobilizációs törvény értelmében 2022. február 25-től megtiltották a hadköteles korú férfiaknak az ország elhagyását, így azok a férfiak, akik távoztak a kelet-ukrainai régióból túlnyomórészt az ország nyugati területein, többek között Kárpátalján kerestek ideiglenes menedéket. Ugyanakkor a mozgósítás alól valamilyen egészségügyi (rokkant) vagy családi (legalább három kiskorú gyermeket nevelő) állapot révén mentesülő, az ország elhagyási jogával továbbra is rendelkező férfiak közül is sokan döntöttek a külföldre való távozás mellett. Számuk természetesen a nők és gyermekek számához mérten elenyésző.

Jelen dolgozat – a Magyarországon tartózkodó belső ukrainai menekültek körében végzett online kérdőíves felmérés eredményei alapján – azt kívánja bemutatni, hogy az orosz és ukrán anyanyelvű adatközlők egy általuk egyáltalán nem ismert nyelvi közegbe kerülve milyen nyelvhasználati stratégiákat alakítottak ki, s milyen attitűddel viszonyulnak az anyanyelvükhöz, a magyar nyelvhez, illetve a boldogulás szempontjából igénybe vett különféle közvetítőnyelvekhez.

A munka első részében a háború nyomán kibontakozó migrációs folyamatok, illetve az azok nyomán foganatosított európai uniós intézkedések kerülnek bemutatásra. A második rész az adatközlők ukrainai lakhely szerinti, illetve a magyarországi tartózkodási hely szerinti eloszlásáról, valamint más szociológiai változokról ad általános tájékoztatást. A következő részben az adatközlők nyelvismerete és a nyelvhasználati sajátosságai kerülnek ismertetésre. Ezt követően a Magyarországhoz, valamint a magyar nyelvhez, illetve a magyar nyelv (meg)tanulásához való viszony kapcsán kifejtett, majd pedig az Ukrajnába való visszatérés lehetőségével kapcsolatos adatközlői vélemények bemutatására kerül sor. Az írásban rendre helyet kapnak az adatközlőktől kapott szöveges vélemények is, amelyek révén a statisztikai adatok árnyaltabb képe rajzolódhat ki.

Kulcsszavak: ukrainai menekültek, orosz–ukrán háború, Magyarország, nyelvhasználat, nyelvi attitűd.

Особливості мововживання та мовне самовираження вимушених переселенців з України, які проживають в Угорщині

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

Збройний конфлікт на Сході України, який триває з 2014 року, призвів до російсько-української війни, яка спалахнула 24 лютого 2022 року і змусила мільйони українських громадян прийняти рішення покинути країну та шукати тимчасового, а для багатьох, можливо, й постійного притулку за кордоном, зокрема в Угорщині. Загроза для життя та відсутність нормальних умов для забезпечення життєдіяльності, пов'язані з бойовими діями, загальна мобілізація чоловіків віком від 18 до 60 років та економічний спад призвели до значного збільшення кількості громадян України, які залишають свою батьківщину. Водночас важливо підкреслити, що закон про мобілізацію заборонив чоловікам призовного віку залишати країну з 25 лютого 2022 року, тому чоловіки, які покинули східні регіони України, переважно шукали тимчасового притулку в західній частині країни, зокрема на Закарпатті. Водночас багато чоловіків, які були звільнені від мобілізації за медичними показниками (інвалідність) або сімейним станом (наявність щонайменше трьох неповнолітніх дітей) і які все ще мали право виїхати з країни, також вирішили використати цю можливість. Звичайно, кількість таких осіб є незначною порівняно з кількістю жінок і дітей, які покинули Україну.

На основі результатів онлайн-опитування, проведеного серед вимушених переселенців з України, які проживають в Угорщині, показано, як носії російської та української мов, опинившись у мовному середовищі, з яким вони не були знайомі, сформуливали свої стратегії мововживання, описано їхнє ставлення до рідної мови, до угорської та інших мов-посередників, які використовуються для забезпечення добробуту.

У статті розглянуто особливості перебігу міграційних процесів, що розгорнулися внаслідок війни, та заходи, яких вживає Європейський Союз у відповідь на них; представлено загальну інформацію про розподіл респондентів за місцем проживання в Україні та в Угорщині, а також інші соціологічні показники; описано мовні компетенції респондентів, представлено погляди щодо їхнього ставлення до Угорщини, угорської мови та можливостей вивчення угорської мови, а також про наміри повернення в Україну. Подано безпосередні відгуки респондентів, які дають можливість достовірно оцінити результати дослідження.

Ключові слова: біженці з України, російсько-українська війна, Угорщина, мововживання, мовне самовираження.

Specific features of the language usage and linguistic expression of internally displaced people from Ukraine living in Hungary

Vilmos Gazdag, PhD, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

The armed conflict in eastern Ukraine since 2014 has escalated into the Russo-Ukrainian war that broke out on February 24, 2022, leading millions of Ukrainian citizens to decide about leaving the country and seeking temporary and, in many cases, permanent shelter abroad, including in Hungary. The threat to their existence posed by the military actions, the general mobilisation of men aged 18–60, and the economic downturn have led to a significant increase in the number of Ukrainian citizens leaving their homeland behind. At the same time, it is also important to highlight that the mobilisation law banned men of military age from leaving the country as of February 25, 2022, so that men who left the Eastern Ukraine region have predominantly found temporary shelter in the Western part of the country, including in Transcarpathia. At the same time, many men who were not obliged to mobilise because of a medical condition (e.g., disability) or family status (e.g., having at least three children) and who still had the right to leave the country also decided to go abroad. Their numbers are, of course, negligible compared to the number of women and children, who have left Ukraine.

On the basis of the results of an online questionnaire survey conducted among internally displaced Ukrainians currently residing in Hungary, the paper aims to show how the Russian and Ukrainian native speakers of the data, having been exposed to a language environment with which they are completely unfamiliar, have developed language usage strategies and attitudes towards their mother tongue, Hungarian, and the various intermediary languages used during everyday communication.

In the first part of the work, the migration processes that developed in the context of the war and the measures taken by the European Union in response to them are presented. The second part provides general information on the distribution of respondents by place of residence in Ukraine and by place of residence in Hungary, as well as other sociological indicators. The next section describes the respondents' language skills and characteristics. This is followed by a presentation of respondents' opinions on their attitude towards Hungary, the Hungarian language, learning the Hungarian language, and the possibility of returning to Ukraine. The paper also includes comments from respondents in the form of narrative texts, which help to provide a more balanced picture of the statistics.

Keywords: *refugees from Ukraine, Russo-Ukrainian war, Hungary, language usage, language attitudes.*

УДК 81'27:378

DOI 10.58423/2786-6726/2024-2-53-69

Anita Kiss, Zita Somfalvi

Language awareness survey among university students

1. Introduction

Research in sociolinguistics has drawn attention to the crucial point that all language varieties can be considered as linguistic systems of equal value. Sociolinguistics takes into account the communal nature of language and examines the social meanings associated with the language use. How a linguistic form is used by whom and in what situation is called its associative meaning. Each linguistic form has a social meaning, some more clearly, others less noticeably, indicating the identity of their users. The choice can be influenced by the individual's verbal repertoire and which of the language varieties the speaker has in his or her possession is considered appropriate to the communicative intention in a given communicative situation (Sándor, 2016, p. 18).

Language is an important factor in signalling identity. The perception of certain languages or language varieties has a role in signalling community identity. How others perceive the speaker's own variety of language plays an important role in how the speaker perceives that variety. If a person is criticised or looked down upon because of his or her language use, the offended individual may develop a negative view not only of his or her own language use but also of his or her community (Sándor, 1999, pp. 165-168).

Education plays a crucial role in developing language use and attitudes. For this reason, it is important to examine the ways in which teachers in schools and higher education teach students about linguistic diversity, language varieties and language awareness.

In the last decades, there have been efforts to focus attention on a pluricentric approach to language, which means that by striving for an additive or functional-situational bilingualism, speakers with a dialect background could be educated to become more conscious language users, which includes switching between language varieties depending on the speech partner and the language use context (Parapatics, 2022, p. 85). The terms 'monocentric' and 'polycentric', used to describe national

multilingualism, were introduced by William Stewart (cf. Stewart, 1968). These two concepts represent different ways of describing the process of standardisation. The monocentric view states that there is a common standard and does not pay attention to linguistic diversity. In the case of pluricentric languages, there is no single central norm that determines the 'correct' use of the language, but rather several national or regional varieties coexist and are of equal status (cf. Clyne, 1992).

In our study, we investigated the dialect attitudes and linguistic awareness of students studying at the University of Nyíregyháza. We wanted to find out what knowledge the respondents had about the spatial variation of language, about the conscious use of language and how they view dialect speech.

2. The definition of language attitude

Attitude means a feeling or opinion about something or someone. It can be a positive or negative attitude towards people, situations, ideas, an established tendency to consistently classify something as good or bad (Fishbein–Ajzen, 1975, p. 6).

The knowledge and beliefs in connection with language is called language attitude, in which a particular person's or group's terms and judgements are expressed in connection with certain languages, language variants, pronunciation variants and any linguistic phenomena. Attitude can be located on a scale from very positive to complete rejection, which appears in judgements about the 'correctness' and value of a language as well as the speakers' personal characteristics (Trudgill, 1997, p. 58; Grin, 2013, p. 682).

Language attitudes originate in societies, not in languages; consequently, they express social habits, behavioural rules and prejudice instead of linguistic or aesthetic values. Sociolinguistic research brought to light that language attitudes are formed as the confirmation and validation of an earlier, not language-related stereotype (Kiss, 2002, p. 136). Therefore, language attitudes can have an influence on the changes of the language, behaviour, and can cause insecurity in language use, which means that the users of the language show antipathy towards their language variant, in other words they question its 'correctness'. They try to acquire a speaking style which is in a higher status, and it can lead the individuals to overcorrection and the groups to overachievement of norms (Trudgill, 1997, p. 58). Peter Trudgill's research on language use in Norwich shows that, in addition to the high social prestige of the standard variety, the communities studied also attach prestige to their own non-standard varieties of the language and are attached to their own variety, even if they have been negatively discriminated against for it (cf. Trudgill, 1974).

3. Language attitude surveys among teachers and university students

Knowledge and value judgements about the territorial diversity of language play a very important role in preserving Hungarian national identity. In minority Hungarian areas, the communities living there must have a positive attitude towards their mother tongue variety, as this is essential for the preservation of the mother tongue and the survival of the minority group. In Hungary, by promoting linguistic diversity, we can do much to make young people more accepting of linguistic diversity on a territorial basis, thus avoiding stereotypes about dialects, which can cause serious problems for the psyche and personality of dialect speakers. For these reasons, linguistic attitude studies are an important part of sociolinguistic and dialectological research.

The language awareness and attitudes of Hungarian language teaching students in Transcarpathia were examined. In the course of mother tongue education, the teacher does a lot to form the students' sense of identity, so it was considered important to find out what knowledge the beginning teachers have about the mother tongue, its varieties and functions. The results showed that more than a third of the respondents were aware of situational language use and knew that in certain speech situations the use of the standard was appropriate. It was also found that the students in the teaching programme were familiar with the additive approach to mother tongue teaching, which gave reason for confidence in their teaching (T. Károlyi, 2002, pp. 329–333).

Attitudes towards linguistic variations, especially dialect phenomena, were also assessed among Hungarian teachers in Transcarpathia. The survey was carried out between 2007 and 2008 and involved 150 teachers from different subject areas (Lakatos, 2010, pp. 146–170). Ten years later, in 2018, the survey was repeated to find out whether there had been any noticeable changes in the linguistic value judgements of Hungarian teachers in Transcarpathia compared to the results of the previous survey. The repeated survey was motivated by the 2005 reform of mother tongue education, which provides an additive approach to the curriculum in Hungarian schools for grades 5–12. The results of the 2007–2008 survey showed that the teachers interviewed see dialects as a tradition and an expression of identity, which is important to preserve. However, the responses also showed that, although teachers recognised that the people around them spoke in dialect, they showed a distancing attitude towards dialect phenomena. The results ten years later, after a change in attitude towards mother tongue education had already been promoted, showed a positive change. The data showed that teachers were much more accepting of non-traditional speakers, more of them responded that they would be sorry if dialects disappeared, but sometimes there was still an uncertain and contradictory attitude towards dialect phenomena (Dudics Lakatos, 2019, pp. 123–134).

An attitude survey on dialects was conducted among first-year Hungarian students in Nitra, Slovakia. First-year students were chosen because they do not yet have any dialectological or sociolinguistic knowledge, so the respondents could rely mainly on the experiences they had acquired during their secondary school education and on the experiences they had acquired from their immediate environment. 81.2% of the respondents admitted to speaking a dialect, and the results also showed that Hungarians in Slovakia perceived dialects as being specific not only to villages but also to towns. The majority of the respondents had not had any negative experiences with the use of the dialect and believed that dialects are necessary (Sándor, 2009, pp. 231–239).

Similarly to the previous research, Károly Presinszky's study was based on the assumption that it is the teacher's task to take into account the students' primary language variation and to familiarise them with the concept of linguistic variability. Consequently, he also surveyed first-year students' subjective views on Hungarian language variation. Results showed that one-third of the respondents were mostly corrected by their teachers when they used a non-standard form. The proportion of respondents who corrected or did not correct the speech of others was similar. Regarding language varieties, the majority of respondents had a negative opinion of the use of the language in Budapest and the use of the language in rural Hungary, and a neutral opinion of the use of Hungarian beyond the borders (Presinszky, 2009, pp. 241–248).

In István Jánk's research, prospective and in-service teachers were asked to evaluate students' oral responses. In the study, respondents listened to different language versions from different speakers. The research aimed to find out which aspects played a more dominant role in the teacher's evaluation, the student's subject knowledge or his/her language use, which in Jánk's research included standard and non-standard versions as well as limited and elaborated language use codes. The survey began with a pilot study among students of kindergarten teachers and Hungarian language teachers at the University of Constantine the Philosopher in Nitra, involving a total of 50 respondents. Its conclusions showed that teachers' evaluation of students was strongly influenced by the students' underlying beliefs. This implies that teacher candidates gave students one full merit mark worse for answering in a non-standard language variant and a non-developed language code, despite their perfect knowledge of the current subject matter. Furthermore, students whose subject knowledge was more deficient but who used a standardised language version when answering were rated more positively (Jánk, 2017, pp. 27–47; Jánk, 2018, pp. 150–169). Jánk later extended the same research to four countries in the Carpathian Basin. He conducted a study in Hungary, Slovakia, Romania and Ukraine, with a total of 502 prospective and practising Hungarian teachers. The results showed that, for all the groups studied,

teachers rated most positively the answers given in the standard and elaborated code among the different language varieties and language use patterns, while the answers given in the dialect and restricted code received less positive ratings, even though the student's subject knowledge was flawless (Jánk, 2019, pp. 31–46).

Noémi Fazakas investigated the attitude of Hungarian students from Szeklerland in Romania towards their mother tongue. Her results showed that the majority of respondents said that they spoke the best version of the Hungarian language in Transylvania, and therefore they had a positive attitude towards their mother tongue (Fazakas, 2016, pp. 55–64).

Anikó Csincsik studied the language attitudes of students from Vojvodina studying in Hungary and Serbia. The research was comparative, involving thirty students from Serbia and thirty students from Hungary. The results showed positive attitudes towards the Hungarian language. Differences between the two groups were observed in the use of the language at school and in the office. In terms of group identity, the majority of respondents were associated with Vojvodina and had a positive view of the language variety there. Both groups were characterized by a more positive attitude towards the Vojvodina language variety compared to the Hungarian one (Csincsik, 2011, pp. 44–58).

In Hungary, Árpád Zimányi studied the dialect attitudes of students at the Eszterházy Károly Catholic University (predecessor of the college) and the Károli Gáspár Reformed University, and compared them with the data of Jenő Kiss (cf. 2009). Based on his results, two thirds of Hungarian students studying in Eger and almost half of Budapest students said that they had no direct contact with a dialect, while three quarters of non-Hungarian students answered 'yes' to this question (Zimányi, 2015, p. 234). He compared his data with the results of Jenő Kiss (2009), which showed that 92% of Budapest undergraduates had no dialect background (Kiss, 2009, p. 3). Zimányi's research also revealed that the majority of students at Eszterházy Károly Catholic University are accepting of dialects and consider dialect and vernacular to be equivalent. However, there were also several students in Budapest who held negative views on dialect phenomena (Zimányi, 2015, p. 237).

Edina Kovács wrote about the language attitudes of students participating in teacher education at the University of Debrecen. The results on the perception of dialect speech showed that the respondents considered the use of the standard dialect at school to be appropriate while they also considered it acceptable for the teacher to speak in dialect during lectures (cf. Kovács, 2014).

Andrea Parapatics investigated the linguistic dialect awareness of students studying at different universities in Hungary. She analysed her data based on a national sample and on the basis of responses from the University of Pannonia. Based on her conclusions, the mentality of university students is mostly standard-oriented, they are less accepting of regional-based language variations, and she

sees the reason for this in their lack of native language awareness and knowledge (cf. Parapatics, 2021). Parapatics (cf. 2016) also assessed the attitudes of teachers through a questionnaire survey, which also confirmed that the standard has a higher prestige compared to dialects.

Zoltán Nagy also surveyed teachers in Hungary on the perception of the standard and dialects and the use of these language varieties in schools. His research found that for the majority of teachers, dialect speech sounds natural. They consider it acceptable for teachers to use dialects in lessons and disagree that young people who speak in dialect should be separated from dialect speech. It was also found that the majority of respondents believed that only the standard should be taught in schools, and that linguists decide what is right and wrong in the language (Nagy, 2015, pp. 252–254).

In summary, the results of the research in minority language areas show that stereotypes against dialects are mostly present, while all communities have a positive perception of their language variety and strong group cohesion. It was also found that school education does not always help to dispel stereotypes about language varieties. Studies carried out in Hungary show that a multi-norm approach to language has not yet been integrated into the practice of public education, which means that the vernacular is not taught to pupils alongside dialects (additive mother tongue education) but instead of them (subtractive education). Regarding the students' attitudes towards dialects, the results show a very varied picture, with some who are accepting and others who are less accepting of dialect speech.

4. Research method and participants

In connection with the research just described, we examined the linguistic awareness and dialect attitudes of students studying at the University of Nyíregyháza during the last academic year. The aim of the research was to find out what knowledge the respondents had about the spatial variation of the language and how they judged dialect speech. The survey was conducted using an online questionnaire, which consisted of mostly closed questions and one or two open questions. The online form contained a variety of questions that covered the sociological characteristics of the students, the definition of dialect, attitudes towards dialect speech, and knowledge of situational language use. The data were also analysed to compare the extent to which responses differed by type of residence. To answer the latter question, two-sample t-tests were conducted.

A total of 70 students studying at the University of Nyíregyháza completed the questionnaire. The respondents were enrolled in an undergraduate degree programme in teaching. The participants in the study were first-year students who had not yet studied dialectology and sociolinguistics at the time of the research.

Thus, their knowledge and attitudes towards linguistic diversity were influenced by what they had learned in high school and by their experiences in their immediate environment. The majority of the respondents were between 19 (32.9%) and 20 (24.3%) years old at the time of completion. By gender, 51% of the respondents were female and 49% were male. In terms of current place of residence, the majority of respondents (61%) lived in a town and a smaller proportion (39%) in a village. As the respondents lived in different municipalities, we grouped them by counties, which showed that the majority of respondents (80%) lived in Szabolcs-Szatmár-Bereg county.

5. Research hypotheses

The following hypotheses were formulated when designing the research:

1. The results of research on both Hungarian linguistics and the methodology of mother tongue teaching show that the multi-norm approach to language has not yet been integrated into the practice of mother tongue education in schools, and that teachers' attitudes often convey uncertain and contradictory value judgements about non-standard varieties (cf. Parapatics, 2016; Jánk, 2017, 2018, 2019; Dudics Lakatos, 2019; Dudics, 2020). On this basis, we assumed that the dialect attitudes and linguistic consciousness of the students we studied would be determined by their experiences at school, and that negative attitudes towards dialect speech would be observed in their value judgments.

2. The results of several studies in Hungary and abroad (cf. Csernicskó, 2008; Parapatics, 2022) have shown that members of different communities can distinguish the language use of people living in their locality from the speech of people living in the surrounding locality and judge their own more positively. Furthermore, language users tend to perceive the speech of people living in their own municipality as more colloquial than that of people living in other municipalities. On this basis, we assumed that the respondents included in the study would be less likely to acknowledge the occurrence of dialect phenomena in their own language use and in the speech patterns of people in their municipality.

6. Results

The majority of respondents (64%) answered 'yes' to the question whether they think there are differences between the language use of people living in their own and neighbouring municipalities. In a comparison by place of residence, the opinions of those living in towns and villages differed, with 44% of those living in towns answering 'yes', compared to only 20% of those living in villages, and a higher proportion of those living in villages (25%) thought that there were no differences between the Hungarian spoken in their own settlement and in other

settlements. The results of the t-test also showed that there was a significant difference between the opinions of those living in towns and those living in villages: $t(57) = -3.06$ $p > 0.05$ ($p = 0.003$).

We then asked respondents in an open-ended question what they think we call a dialect. Our aim with the open question was to allow respondents to formulate their answers based on their own opinions and knowledge, without being influenced by any predetermined answer choices. This question played an important role in the questionnaire, as it is necessary for the study of attitudes that respondents are able to formulate the attitude itself. All respondents wrote some kind of response to what we call dialect. Usually, for open-ended questions, the answers given can be diverse, and this was the case here, so we categorised them according to their common characteristics. Some of the most typical answers pointed to a specific feature of the dialect, and most of the answers highlighted the variety and geographical boundedness of the dialect. In addition, several respondents referred to pronunciation differences under dialects. One respondent emphasised the identity function of dialects, and there were also respondents who considered dialects as a tradition. There were also a few responses that indicated a more limited knowledge of the meta-language, but in most cases the answers partially covered the concept of dialect to some extent. This suggests that the majority of the students had no misconceptions and negative value judgements about dialect usage.

In the questionnaire, respondents were asked whether they thought dialect speech was typical of their own locality. The majority of respondents said 'yes' (63%), 20% said 'no' and 17% could not say. By place of residence, 33% of those living in a city said 'yes', 7% said 'no' and 16% could not say. For respondents living in a village, the proportion of 'yes' answers was 30%, the proportion of 'no' answers was 10% and 4% of respondents living in a village could not say whether there was a specific dialect in their locality. Although the data show that a slightly higher proportion of urban respondents answered 'yes' than village respondents, the t-test results show that there is no significant difference between the opinions of the two groups: $t(68) = 1.45$ $p > 0.05$ ($p = 0.14$).

Respondents, on the other hand, recognised a lower proportion of dialect phenomena in their own language use. 39% answered 'yes', 37% 'no', and 24% of respondents could not say. When grouped by place of residence, a higher proportion of those living in towns answered 'no', while a higher proportion of those living in villages answered 'yes'. Thus, more respondents living in villages than in cities acknowledged the presence of dialect phenomena in their language use, but the two groups' opinions did not differ significantly according to the t-test result: $t(61) = 0.47$ $p > 0.63$ ($p = 0.24$).

Table 1. Do you speak a dialect?

	Yes	No	I do not know
Town	19%	24%	13%
Village	20%	13%	11%

We also wanted to find out in which situations respondents speak in dialect. The majority of respondents (53%) said that they mostly used dialect only with family and friends, 38% could not say, and only 9% of respondents said that they spoke dialect everywhere.

It was also found that 57% of respondents considered it acceptable to speak in dialect always and everywhere, 23% considered it good and 20% did not think it was correct. However, respondents were more favourable to people who speak in dialect in family and friends' surroundings, but use the vernacular or a regional version of it in official or more formal settings. The data thus show that 64% of respondents considered the effort to use the language consciously to be good, 36% considered it to be acceptable and none of them ticked the option that they did not consider it to be good. The responses also showed that 62% of respondents did not tend to correct others for their dialect speech.

Asked what dialect speech means to them, the majority of respondents (86%) selected the answer option that dialect is a means of expressing identity. 62% of respondents thought it was a means of communication, 30% thought that only elderly people spoke in dialect, and only one or two respondents had a negative opinion and thought that dialect speech was inappropriate and should be abandoned altogether.

The informants had to indicate on a scale from one to five how much they agreed with various statements. In the questionnaire, only the meanings of the two most extreme values were given: 1 = I do not agree at all, 5 = I completely agree.

The majority of respondents (40.8%) indicated in the middle of the Likert scale that few people speak in dialect today. This means that they could not form an opinion on this statement. According to the following statement, the task of teachers is to teach the students the common language instead of speaking in dialect. Regarding this statement, the opinions were very diverse: 28% of the respondents were indifferent, 24% disagreed less, and 23% agreed more. On the other hand, the majority of respondents (47%) fully agreed with the statement, which was formulated as follows: "The teacher's task is to draw students' attention to the values of dialects in addition to teaching the common language." 42% of the respondents fully agreed with the statement that nowadays it is essential to learn the common language. According to 42% of the informants, it is also good to speak a dialect and use colloquial language. The majority of the students (64.8%) did not agree at all with the statement that a person who speaks dialect is uneducated.

Furthermore, according to the majority of respondents (43.7%), dialect is a value, which is why it is important to preserve it.

7. Summary

In our research, we examined the dialect awareness and dialect attitudes of prospective language teachers at the University of Nyíregyháza. Our aim was to find out how the surveyed respondents thought about dialect speech and conscious language use. When planning the research, we assumed that a negative attitude towards dialect speech would be observed in the answers of the respondents (hypothesis 1). The results did not support this hypothesis, as the majority of the students surveyed here did not have a negative opinion of dialect phenomena, they were roughly aware of its meaning and the conscious use of language adapted to the situation. Furthermore, according to the majority of the informants, the standard language variant should be taught to the students at school not instead of the dialects, but alongside them, and this result indicates the awareness of the conscious use of the language on the part of the respondents and the attitudes that accept the language variants. The second hypothesis was partially confirmed, as far fewer of the respondents recognized the occurrence of dialect phenomena in their language use than in the speech of the people living in their settlement. According to the majority of students, differences can be observed in the language use of people living in their settlement and in neighbouring settlements, although when grouped according to residence, the opinion of those living in the city and the village showed a difference, since according to the majority of the people living in the village, no differences can be observed.

Overall, the results show that the respondents involved in the research do not have negative opinions about dialect phenomena. Encouragingly, the majority of respondents show an accepting attitude towards linguistic diversity and consider it right to strive for language awareness. Furthermore, the majority of respondents see dialect speech as a means of expressing identity, which also indicates a positive attitude. From these results, it is hoped that the students who participated in the research will adopt an appropriate (additive) approach to teaching linguistic diversity in their teaching practice, thus influencing students' evaluations of dialects and linguistic diversity in a positive direction.

Література

1. AkH.¹² 2015. = *A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
2. Clyne, Michael. 1992. Introduction. In: Clyne, M. ed. *Pluricentric Languages. Different Norms in Different Countries.* Berlin–New York: Mouton de Gruyter. pp. 1–9.

3. Cserniczkó István 2008. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla szerk. *Értékek, dimenziók a magyarságtudatban*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 153–170. o.
4. Csincsik Anikó 2011. Vajdasági magyar nyelvhasználat egyetemisták körében. *Iskolakultúra* 2–3: 45–58. o.
5. Dudics Lakatos Katalin 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018). *Magyar Nyelvjárások* 57: 123–134. o.
6. Dudics Lakatos Katalin 2020. Kárpátaljai magyar pedagógusok és tanítványaik metanyelvi ismereteiről. *Magyar Nyelvjárások* 58: 165–173. <https://doi.org/10.30790/mnyj/2020/08>
7. Fazakas Noémi 2016. Erdélyi magyar egyetemisták nyelvi és nyelvhasználati attitűdjei. In: Kozmács István – Vančo Ildikó szerk. *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira*. Lakitelek: Antológia Kiadó. 55–64. o.
8. Fishbein, Martin – Ajzen, Icek 1975. *Belief, attitude, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley [ebből magyarul olvasható: 222–244, 253–255, Az attitűd információs alapjai. In: Hunyady György szerk., 1984. *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat. 175–210. o.]
9. Grin, François 2013. Language Policy, Ideology, and Attitudes. In: Robert Bayley – Richard Cameron – Ceil Lucas eds. *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: University Press. pp. 629–650.
10. Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában: A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 27/3: 27–47. o.
11. Jánk István 2018. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr* 142/2: 150–169. o.
12. Jánk István 2019. Lingvicismus a Kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál. *Magyar Nyelvőr* 143/1: 31–46. o.
13. Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
14. Kiss Jenő 2009. A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével. *Magyar Nyelvőr* 133: 1–14. o.
15. Kovács Edina 2014. A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 7/2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=514> (Letöltés dátuma: 2023. 12. 12.)
16. Lakatos Katalin 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje. Kézirat. Doktori értekezés*. Budapest: ELTE BTK.
17. Nagy Zoltán 2015. Pályán lévő pedagógusok anyanyelvi attitűdjei. In: Puztai Gabriella – Morvai Laura szerk. *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad – Budapest: Partium – P.P.S. – Ú.M.K. 246–247. o.
18. NMTsz.=Kiss Gábor szerk. 2019. *Nagy magyar tájszótár. 55 000 népies, tájnyelvi és archaikus szó magyarázata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
19. Parapatics Andrea 2016. Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In: Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter szerk. *VI. Dialektológiai szimpozion*. Szombathely – Nyitra: Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. 509–517. o.

20. Parapatics Andrea 2021. Pannon Egyetemen tanuló hallgatók nyelvi-nyelvjárási tudata. In: *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
21. Parapatics Andrea 2022. Nyugat-magyarországi beszélők nyelvi-nyelvjárási attitűdjei. Részeredmények. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 1/1: 85–105. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2022-1-85-105>
22. Presinszky Károly 2009. Nyelvi attitűdök vizsgálata a nyitrai magyar egyetemisták körében. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga szerk. *Nyelvideológiai, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest – Dunaszerdahely – Nyitra: Tinta Könyvkiadó. 241–248. o.
23. Sándor Anna 2009. A nyelvjárási attitűd vizsgálata a nyitrai magyar szakos egyetemisták körében. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga szerk. *Nyelvideológiai, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest – Dunaszerdahely – Nyitra: Tinta Könyvkiadó. 231–239. o.
24. Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Galgóczi László szerk. *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged: JGYF Kiadó. 133–171. o.
25. Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Budapest: Krónika Nova.
26. Stewart, William. 1968. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: Fishman, J. A. ed. *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton de Gruyter. pp. 530–545.
27. T. Károlyi Margit 2002. A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban. In: Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János szerk. *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 329–338. o.
28. Trudgill, Peter 1974. *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge, Cambridge University Press.
29. Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF.
30. Zimányi Árpád 2015. A nyelvjárások és a nyelvjárásiasság megítélése egyetemisták és főiskolások körében. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 42: 233–244. o.

References

1. AkH.¹² 2015. = *A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás* [The rules of Hungarian spelling. Twelfth edition]. Budapest: Akadémiai Kiadó. (In Hungarian)
2. Clyne, Michael. 1992. Introduction. In: Clyne, M. ed.. *Pluricentric Languages. Different Norms in Different Countries*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter. pp. 1–9.
3. Csernicskó, István 2008. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben [Relationships between language and sense of identity in the Transcarpathian Hungarian community]. In: Fedinec Csilla ed. *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 153–170. o. (In Hungarian)
4. Csincsik, Anikó 2011. Vajdasági magyar nyelvhasználat egyetemisták körében [Hungarian language use among university students in Vojvodina]. *Iskolakultúra* 2–3: 45–58. o. (In Hungarian)

5. Dudics Lakatos, Katalin 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018) [Development of the dialect attitude of Transcarpathian Hungarian teachers based on the results of two surveys (2008–2018)]. *Magyar Nyelvjárások* 57: 123–134. o. (In Hungarian)
6. Dudics Lakatos, Katalin 2020. Kárpátaljai magyar pedagógusok és tanítványaik metanyelvi ismereteiről [On the meta-linguistic knowledge of Transcarpathian Hungarian teachers and their students]. *Magyar Nyelvjárások* 58: 165–173. o. <https://doi.org/10.30790/mnyj/2020/08> (In Hungarian)
7. Fazakas, Noémi 2016. Erdélyi magyar egyetemisták nyelvi és nyelvhasználati attitűdjei [Language and language use attitudes of Transylvanian Hungarian university students]. In: Kozmács István – Vančo Ildikó eds. *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira*. Lakitelek: Antológia Kiadó. 55–64. o. (In Hungarian)
8. Fishbein, Martin – Ajzen, Icek 1975. *Belief, attitude, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley [available in Hungarian: pp. 222–244, 253–255, Az attitűd információs alapjai [The informational basis of attitude]. In: Hunyady György ed., 1984. *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat. 175–210. o.].
9. Grin, François 2013. Language Policy, Ideology, and Attitudes. In: Robert Bayley – Richard Cameron – Ceil Lucas eds. *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: University Press. pp. 629–650.
10. Jánk, István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában: A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében [Linguistic disadvantage and discrimination at school: The importance of language socialization in learner evaluation]. *Szociológiai Szemle* 27/3: 27–47. o. (In Hungarian)
11. Jánk, István 2018. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei [Methodological limitations and possibilities of the investigation of language-based discrimination]. *Magyar Nyelvőr* 142/2: 150–169. o. (In Hungarian)
12. Jánk, István 2019. Lingvicitizmus a Kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál [Linguistics among practicing and prospective Hungarian teachers from the four countries of the Carpathian Basin]. *Magyar Nyelvőr* 143/1: 31–46. o. (In Hungarian)
13. Kiss, Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat* [Society and language use]. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (In Hungarian)
14. Kiss, Jenő 2009. A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével [Dialects and dialectology education through the eyes of Hungarian students from the Carpathian Basin]. *Magyar Nyelvőr* 133: 1–14. o. (In Hungarian)
15. Kovács, Edina 2014. A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai [The social gender characteristics of the language attitudes of students from teacher training courses]. *Anyanyelv-pedagógia* 7/2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=514> (Accessed: 12. 12. 2023). (In Hungarian)
16. Lakatos, Katalin 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje. Kézirat. Doktori értekezés* [Language awareness and attitudes of Hungarian schoolchildren in Transcarpathia. Manuscript. Doctoral Dissertation]. Budapest, ELTE BTK. (In Hungarian)
17. Nagy, Zoltán 2015. Pályán lévő pedagógusok anyanyelvi attitűdjei [Mother tongue attitudes of practicing teachers]. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura eds. *Pályá-*

- modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében.* Nagyvárad – Budapest: Partium – P.P.S. – Ú.M.K. 246–247. o. (In Hungarian)
18. NMTsz.=Kiss, Gábor ed. 2019. *Nagy magyar tájszótár. 55 000 népies, tájnyelvi és archaikus szó magyarázata* [A large Hungarian landscape dictionary. Explanation of 55,000 folk, regional and archaic words]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. (In Hungarian)
 19. Parapatics, Andrea 2016. Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról [Facts and experiences about teaching dialectological knowledge]. In: Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter eds. *VI. Dialektológiai szimpozion.* Szombathely – Nyitra: Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. 509–517. o. (In Hungarian)
 20. Parapatics, Andrea 2021. Pannon Egyetemen tanuló hallgatók nyelvi-nyelvjárási tudata [Language and dialect awareness of students studying at the University of Pannonia]. In: *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés.* Budapest: Akadémiai Kiadó. (In Hungarian)
 21. Parapatics, Andrea 2022. Nyugat-magyarországi beszélők nyelvi-nyelvjárási attitűdjei. Részeredmények [Language and dialect attitudes of Western Hungarian speakers. Partial results]. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 1/1: 85–105. o. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2022-1-85-105> (In Hungarian)
 22. Presinszky Károly 2009. Nyelvi attitűdök vizsgálata a nyitrai magyar egyetemisták körében [Examination of language attitudes among Hungarian university students in Nitra]. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga eds. *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák.* Budapest – Dunaszerdahely – Nyitra: Tinta Könyvkiadó. 241–248. o. (In Hungarian)
 23. Sándor, Anna 2009. A nyelvjárási attitűd vizsgálata a nyitrai magyar szakos egyetemisták körében [Examination of dialect attitudes among university students majoring in Hungarian in Nitra]. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga eds. *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák.* Budapest – Dunaszerdahely – Nyitra: Tinta Könyvkiadó. 231–239. o. (In Hungarian)
 24. Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek [Basic knowledge of sociolinguistics]. In: Galgóczi László ed. *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció.* Szeged: JGYF Kiadó. 133–171. o.
 25. Sándor, Klára 2016. *Nyelv és társadalom* [Language and society]. Budapest: Krónika Nova. (In Hungarian)
 26. Stewart, William. 1968. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: Fishman, J. A. ed. *Readings in the sociology of language.* The Hague: Mouton de Gruyter. pp. 530–545.
 27. T. Károlyi, Margit 2002. A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban [Examination of language awareness and attitude in different groups of college students in Berehove]. In: Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János eds. *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet.* Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 329–338. o. (In Hungarian)
 28. Trudgill, Peter 1974. *The social differentiation of English in Norwich.* Cambridge, Cambridge University Press.

29. Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába* [An introduction to the study of language and society]. Szeged, JGYTF. (In Hungarian)
30. Zimányi, Árpád 2015. A nyelvjárások és a nyelvjárásiasság megítélése egyetemisták és főiskolások körében [Perceptions of dialects and dialecticity among university and college students]. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 42: 233–244. o.

Language awareness survey among university students

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

Zita Somfalvi, PhD. University of Nyíregyháza, Institute of Languages and Literature, senior lecturer. zita.somfalvi@nye.hu, ORCID: 0000-0002-9734-0719.

In this study we examined the linguistic awareness and dialect attitudes of university students studying at the University of Nyíregyháza. It is particularly important that the future teachers have a positive attitude towards the varieties of the Hungarian language and share their knowledge with their learners in an effective way. However, the results of various research studies show that in many cases, mother tongue education in schools does not build on a multi-standard approach to language varieties, and as a consequence, non-standard varieties are perceived more negatively than standard ones. The aim of this research is to find out what the university students in the research study know about the regional variation of language, conscious language use and how they view dialect speech. The study was conducted through an online questionnaire survey involving 70 respondents. As a starting point for the research, it was assumed that the respondents' dialect attitudes and language awareness would be determined by their experiences at school, and thus negative attitudes towards dialect speech would be observed in their value judgments. It was also assumed that respondents would be less accepting of the occurrence of dialect phenomena in their own language use and in the speech habits of others in their locality.

The results showed that the majority of the students surveyed did not have a negative opinion of dialect phenomena, so the first hypothesis was not confirmed. However, the second hypothesis was partially confirmed, as far fewer respondents acknowledged the occurrence of dialect phenomena in their own language use than in the speech of the people in their locality. Overall, the majority of respondents to the survey have a positive attitude towards linguistic diversity and strive to use the language consciously. It is hoped that the students surveyed here will adopt the right approach to teaching about linguistic diversity in their teaching practice, thus positively influencing learners' attitudes towards dialects and linguistic diversity.

Keywords: *language use, dialects, language attitudes, linguistic diversity, language varieties.*

Дослідження мовної свідомості в середовищі студентів Ніредьгазького університету

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

Шомфалві Зіта, доктор філософії. Ніредьгазький університет, Інститут мовознавства та літературознавства, старший викладач. zita.somfalvi@nye.hu, ORCID: 0000-0002-9734-0719.

У статті запропоновано результати дослідження, проведеного серед здобувачів педагогічних спеціальностей Ніредьгазького університету (Угорщина) щодо їх мовної свідомості та ставлення (атітюд) до діалектів. Важливо, щоби молодь, яка в майбутньому стане педагогами, позитивно ставилася до варіантів угорської мови, а свої знання передавала учням, правильно розставляючи акценти. Проте результати різних досліджень свідчать, що часто на уроках угорської мови в закладах загальної середньої освіти не формується світогляд, який позитивно б сприймав різноманітні норми та мовні варіанти. Унаслідок цього виникає більш упереджене ставлення до тих мовних варіантів, що відрізняються від стандартизованої літературної мови. Метою дослідження було з'ясувати, які знання мають залучені до опитування студенти університету про територіальні діалекти, про свідоме мововживання та як вони ставляться до діалектного мовлення. Опитування проводилося у форматі онлайн анкетування, до якого було залучено 70 респондентів. Вихідною точкою дослідження є припущення, що атітюд респондентів стосовно діалектів та їх мовну свідомість визначає отриманий у школі досвід, тобто в їх судженнях буде спостерігатися негативна атітюда стосовно діалектного мовлення. Також ми припустили, що опитані особи менше будуть визнавати використання діалектних елементів у власному мововживанні та у мовленні осіб, які проживають в їхньому населеному пункті.

Результати дослідження показали, що більша частина опитаних здобувачів не висловлювалася негативно про діалектні явища, тож перша гіпотеза не підтвердилася. Натомість друга гіпотеза частково підтвердилася, оскільки серед респондентів значно менша частка визнала використання діалектизмів у власному мовленні, ніж у мовленні мешканців свого населеного пункту. Загалом можна підсумувати, що більшість залучених до дослідження респондентів позитивно ставляться до мовного різноманіття і прагнуть свідомого мововживання. Сподіваємося, що опитані здобувачі, працюючи в майбутньому педагогами, будуть належним чином висвітлювати учням поняття мовного різноманіття та мовних варіантів, спрямовуючи у позитивному напрямку ставлення школярів до діалектів та мовних варіантів.

Ключові слова: мововживання, мовні діалекти, мовна атітюда, мовна різноманітність, мовні варіанти.

Nyelvi tudatosság vizsgálata egyetemi hallgatók körében

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

Somfalvi Zita, PhD. Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, adjunktus. zita.somfalvi@nye.hu, ORCID: 0000-0002-9734-0719.

Az itt bemutatott tanulmányban a Nyíregyházi Egyetemen tanuló tanárszakos hallgatók nyelvi tudatosságát és nyelvjárási attitűdjeit vizsgáltuk. Különösen fontos, hogy a pedagógusi pályára készülő fiatalok pozitívan viszonyuljanak a magyar nyelv változataihoz, és tudásukat megfelelő szemléletmódban továbbítsák majd a tanítványaik felé. A különböző kutatások eredményei azonban azt mutatják, hogy sok esetben az iskolai anyanyelvi oktatás nem épít a többenormájú, nyelvváltozatokat elfogadó szemléletmódra, és ebből kifolyólag a sztenderd nyelvváltozathoz képest a nemsztenderd változatoknak negatívabb a megítélése. A kutatás célja kideríteni, hogy a vizsgálatban részt vevő egyetemi hallgatóknak milyen ismereteik vannak a nyelv területi alapú változatosságáról, a tudatos nyelvhasználatról, és hogyan ítélik meg a nyelvjárási beszédet. A vizsgálatot online kérdőíves felméréssel végeztük 70 adatközlő bevonásával. A kutatás kiindulópontjaként feltételeztük, hogy az adatközlők nyelvjárási attitűdjeit és nyelvi tudatosságát meghatározzák az iskolában szerzett tapasztalatok, tehát értékítéleteikben megfigyelhetők lesznek a nyelvjárási beszéddel szembeni negatív attitűdök. Feltételeztük továbbá, hogy a megkérdezettek kevésbé fogják elismerni a nyelvjárási jelenségek előfordulását a saját nyelvhasználatukban és a településükön élők beszédmódjában.

Az eredmények azt mutatták, hogy megkérdezett hallgatók nagyobb része nem vélekedett negatívan a nyelvjárási jelenségekről, így az első hipotézis nem igazolódott be. A második hipotézis viszont részben beigazolódott, mivel a válaszadók közül jóval kevesebben ismerték el a nyelvjárási jelenségek előfordulását a saját nyelvhasználatukban, mint a településükön élők beszédeben. Összességében viszont elmondható, hogy a kutatásba bevont adatközlők többsége pozitívan viszonyul a nyelvi változatossághoz, és törekednek a tudatos nyelvhasználatra. Remélhetőleg az itt megkérdezett hallgatók majd a pedagógusi pályán is megfelelő szemléletmódban fogják tanítani a nyelvi változatosság tényét, pozitív irányba terelve ezzel a diákok nyelvjárásokkal és nyelvi változatokkal kapcsolatos értékítéleteit.

Kulcsszavak: nyelvhasználat, nyelvjárások, nyelvi attitűdök, nyelvi változatosság, nyelvváltozatok.

András Bethlendi

The right to education in the mother tongue for Ukrainian refugees in Romania according to international and national law

1. Introduction

Since the outbreak of the Russian invasion in February 2022, millions of Ukrainian citizens have entered Romania. According to the UN Refugee Agency, approximately a quarter of a million Ukrainians remain in Romania as of the writing of these lines (URL1). Romanian government data indicate that by the end of April 2024, this number stood at 154,617, among whom approximately 50,000 are children aged 3–18 who require education (URL2). Before the war, the Romanian state had already provided extensive language rights in education for its approximately 40,000 Ukrainian-speaking citizens. This study seeks to answer the question of what language rights were afforded to the Ukrainian minority of Romania in public education before February 24, 2022, and whether these rights also apply to the Ukrainian-speaking refugees who have fled to Romania.

2. Constitutional guarantees for the protection of national minorities in Romania

The minority rights regime in Romania is primarily based on individual rights and, to some extent, on *de facto* collective rights. This legal framework is founded on the rejection of assimilation policies, wherein the state commits to protecting and promoting national minority identities distinct from the Romanian national identity, as recognized by the Constitution. Accordingly, the state acknowledges and guarantees the preservation, development, and expression of the ethnic, cultural, linguistic, and religious identities of individuals belonging to national minorities (Constitution of Romania, Art. 6, par. 1–2). The right to preserve, develop, and express identity breaks with state assimilation strategies based on the idea of a

homogeneous society and formal equality resulting *de facto* inequalities.¹ In this spirit, the Romanian Constitution recognizes the right of individuals belonging to national minorities to i) learn their mother tongue and receive education in their mother tongue (Constitution of Romania, Art. 32, par. 3), ii) use their mother tongue in both written and oral communication with local administrative institutions and decentralized authorities (Constitution of Romania, Art. 120, par. 2), iii) express themselves in their mother tongue in the judicial system (Constitution of Romania, Art. 128, par. 2), iv) additionally, the Constitution allows members of national minorities to establish organizations that pursue ethnic and minority policies in the Parliament. Through these organizations, the community is officially guaranteed a full representative seat in the Romanian Parliament (Constitution of Romania, Art. 62, par. 2). Although the Constitution recognizes these rights, the precise extent of these rights is determined by the laws regulating each specific area. For instance, the Constitution does not specify the conditions for using one's mother tongue in administrative procedures. Nor does it detail the subjects and educational levels for mother tongue instruction. These specifics are determined by the relevant legislation. Before examining statutory regulations, it is important to review Romania's international commitments. These commitments establish the baseline standards for national minority rights in Romania since the relationship between international law and domestic law is characterized by the primacy of international law over national legislation in the field of human rights (Constitution of Romania, Art. 11–20).

3. The right to education in the mother tongue in international law

The issue of the languages of national minorities and their education in their mother tongue has not escaped the attention of the international community. Initially addressed by the United Nations (UN) and subsequently by organizations such as the Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), the

¹ Real or effective equality goes beyond formal equality and acknowledges that individuals in different situations need to be treated differently to achieve true equality. This idea of real or effective equality was recognised through several documents. See: International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, Art. 1, par. 4; Committee on the Elimination of Racial Discrimination: General Recommendation No. 32. The meaning and scope of special measures in the International Convention on the Elimination of Racial Discrimination. 24 September 2009, UN Doc., CERD/C/GC/32; United Nations – Commission on Human Rights. Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities: Definition and Classification of Minorities. 27 December 1949, UN Doc., E/CN.4/Sub. 2/85, 27; Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE Art. 31; Framework Convention for the Protection of National Minorities, Art. 4; CDL-MIN(1998)001rev, Summary Report on Participation of members of minorities in public life, Introduction, §1.1., 2.1., 2.2.; CDL(2000)79rev, Opinion on the draft constitutional law on the rights of minorities in Croatia, §6.

Council of Europe, and indirectly the European Union (EU), this issue has garnered significant attention.

3.1. *The UNESCO Convention against Discrimination in Education and non-binding international documents*

Following the establishment of the UN, the Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities, operating under the UN Commission on Human Rights, conducted two seminal studies in 1949: “The Main Types and Causes of Discrimination” (URL³) and “Definition and Classification of Minorities” (URL⁴). Although these studies were not legally binding, they provided relevant observations on the issue we are examining, which have subsequently shaped the discourse on the rights of national minorities in Europe. The study about the main types and causes of discrimination found that “*Protection of minorities is the protection of non-dominant groups which, while wishing in general for equality of treatment with the majority, wish for a measure of differential treatment in order to preserve basic characteristics which they possess and which distinguish them from the majority of the population. [...] The protection of minorities, on the other hand, although similarly inspired by the principle of equality of treatment of all peoples, requires positive action: concrete service is rendered to the minority group, such as the establishment of schools in which education is given in the native tongue of the members of the group. Such measures are of course also inspired by the principle of equality: for example, if a child receives its education in a language which is not its mother tongue, this might imply that the child is not treated on an equal basis with those children who do receive their education in their mother tongue. The protection of minorities therefore requires positive action to safeguard the rights of the minority group, provided of course that the people concerned (or their parents in case of children) wish to maintain their differences of language and culture*”. As we can see, from the beginning of modern international law, it became clear that the protection of national minority rights goes beyond the general prohibition of discrimination or formal legal equality. The legal developments within the UN and Europe maintained this direction throughout the 20th century.

The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), meeting in Paris from 14 November to 15 December 1960, at its eleventh session adopted the UNESCO Convention against Discrimination in Education. The convention’s initial two articles define what constitutes discrimination and what does not. Articles 2(b) and 2(c) of the convention allow linguistic communities to attend separate educational institutions where instruction is in their mother tongue and open the possibility of expanding public education to meet the needs of minorities. Article 5, 1 (c) recognises “*the right of members of national minorities to carry on their own*

educational activities, including the maintenance of schools and, depending on the educational policy of each State, the use or the teaching of their own language". Romania ratified it in its Official Bulletin No. 5 from April 20, 1964.

On 18 December 1992, the United Nations General Assembly adopted, without a vote, the Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. Through the Declaration Romania assumed to take appropriate measures that "*where possible, persons belonging to minorities may have adequate opportunities to learn their mother tongue or to have instruction in their mother tongue*" (URL5, Art. 4, par. 3).

In 1990, the representatives of the participating States of the Conference on Security and Co-operation in Europe (CSCE) including Romania participated to the Conference on The Human Dimension of The CSCE in Copenhagen. The concluding document of the conference affirmed that "*[T]he participating States will endeavour to ensure that persons belonging to national minorities, notwithstanding the need to learn the official language or languages of the State concerned, have adequate opportunities for instruction of their mother tongue or in their mother tongue, as well as, wherever possible and necessary, for its use before public authorities, in conformity with applicable national legislation*."

In the context of the teaching of history and culture in educational establishments, they will also take account of the history and culture of national minorities" (URL6, par. 34).

On February 1, 1993, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe adopted Recommendation 1201 on the Additional Protocol to the European Convention on Human Rights concerning Minority Rights, which was never ratified. In Article 8 of the recommendation, the Parliamentary Assembly affirmed the right to education in the mother tongue, stating: "*Every person belonging to a national minority shall have the right to learn his/her mother tongue and to receive an education in his/her mother tongue at an appropriate number of schools and of state educational and training establishments, located in accordance with the geographical distribution of the minority*". This recommendation underscores the Council of Europe's commitment to protecting the linguistic rights of national minorities, emphasizing the importance of education in the mother tongue as a fundamental aspect of minority rights. Despite the Additional Protocol not being adopted, Recommendation 1201 reflects the Assembly's stance on promoting and safeguarding minority language education within member states.

3.2. Bilateral Treaty on the Relations of Good Neighbourliness and Cooperation between Romania and Ukraine

Neither the concluding document from Copenhagen (CSCE), nor the Minority Declaration of the UN, nor the Recommendation 1201 (1993) are legally binding on

their own. Yet, the Treaty on the relations of good neighbourliness and cooperation between Romania and Ukraine adopted in 1997 confers them legally binding force. The first paragraph of article 13 of the treaty concludes that “[I]n order to protect the ethnic, cultural, linguistic and religious identity of the Romanian minority in Ukraine and Ukrainian minority in Romania, the Contracting Parties shall implement the international norms and standards defining the rights of persons belonging to national minorities, as they are stipulated in the Framework Convention of the Council of Europe on the Protection of National Minorities, as well as in: the Document of the Copenhagen Conference on the human dimension of the organization for Security and Cooperation in Europe, June 29, 1990; the Declaration of the United Nations, General Assembly on the rights of persons belonging to national, ethnic, religious or linguistic minorities (Resolution 47/135), December 18, 1992; and Recommendation 1201 (1993) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on an Additional Protocol on the rights of national minorities to the European Convention of Human Rights, with the understanding that the above mentioned Recommendation does not refer to collective rights nor does it oblige the Contracting Parties to grant those persons the right to a special status of territorial autonomy based on ethnic criteria”.

The 5th paragraph of Article 13 of the bilateral treaty redundantly reiterates Recommendation 1201, affirming the right of Ukrainian and Romanian minority members “[...] to be instructed in their mother tongue in an appropriate number of public schools and institutions for education and specialization, located accordingly to the geographic distribution of the respective minorities [...]”.

It is particularly noteworthy in our inquiry that according to the definition in the Treaty on good neighbourliness, individuals who hold Romanian citizenship and identify with the Ukrainian minority are considered part of that minority. This definition is consistent with Recommendation 1201, which also regards citizenship as a defining criterion for minority status.

3.3. The two European conventions on the rights of minorities

3.3.1. Framework Convention for the Protection of National Minorities

The Framework Convention for the Protection of National Minorities (hereinafter: Framework Convention) was adopted on November 10, 1994, by the Ministerial Committee. It was opened for signature on February 1, 1995, and as of the present writing, 39 states have ratified it. Belgium, Greece, Iceland and Luxembourg have signed but not yet ratified the Framework Convention. The adoption and widespread ratification of the Framework Convention represent the pinnacle of the Council of Europe’s efforts in codifying minority protection. Politically, this is evidenced by the fact that among the 222 treaties developed and opened for

signature under the auspices of the Council of Europe, the Framework Convention ranks second in terms of the number of ratifications, following the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (Szalayné Sándor, 2017, p. 43). From the perspective of minority protection, it further underscores its significance as the sole comprehensive international minority rights treaty with legally binding force in the European legal space (Szalayné Sándor, 2017, p. 44). Romania ratified the treaty through Law no. 33 of April 29, 1995, on the ratification of the Framework Convention for the Protection of National Minorities, published in the Official Gazette, no. 82, on May 4, 1995.

Article 1 of the Framework Convention clearly states that “[T]he protection of national minorities and of the rights and freedoms of persons belonging to those minorities forms an integral part of the international protection of human rights, and as such falls within the scope of international co-operation”. The Framework Convention dedicates three articles to the matters of education, namely Articles 12, 13, and 14. None of the 3 articles recognises the undisputed right of the members of national minorities to get an education in their mother tongue. Article 12 (1) encourages contracting states to promote knowledge of the culture, history, language, and religion of both national minorities and the majority and to provide equal access to education at all levels for persons belonging to national minorities. Article 13 grants the right to set up and manage minority educational and training establishments without the right to get public funding for that. Article 14 is the most relevant one for our inquiry. In its first paragraph, it recognises the right of persons belonging to a national minority to learn their mother tongue. The Explanatory Report of the FCNM specifies that there can be no exception to this and that this is “one of the principal means by which such individuals can assert and preserve their identity” (URL7, Art. 14, par. 1). The second paragraph of the same article concerns the possibility of teaching of and instruction in a minority language: “In areas inhabited by persons belonging to national minorities traditionally or in substantial numbers, if there is sufficient demand, the Parties shall endeavour to ensure, as far as possible and within the framework of their education systems, that persons belonging to those minorities have adequate opportunities for being taught the minority language or for receiving instruction in this language” (URL7, Art. 14, par. 2). As the Explanatory Report explains, “[T]he obligation to endeavour to ensure instruction of or in minority languages is subject to several conditions; in particular, there must be “sufficient demand” from persons belonging to the relevant national minorities. The wording “as far as possible” indicates that such instruction is dependent on the available resources of the Party concerned. The text deliberately refrains from defining “sufficient demand”, a flexible form of wording which allows Parties to take account of their countries’ own particular circumstances. Parties have a choice of means and arrangements in

ensuring such instruction, taking their particular educational system into account” (URL7, Art. 14, par. 2).

As we saw, Romania interpreted this extremely permissive norm to the favour of linguistic minorities, since it recognised the right to receive instructions in the mother tongue of national minorities on a constitutional level.

The human rights classification of the rights recognised in the Framework Convention implies that these rights are available not only for the protection of the state’s citizens but also for any person under the state’s jurisdiction (Eide, 2009, p. 122). Hence, Ukrainian citizens arriving in Romania as refugees should enjoy these rights to the same extent as Romanian-born citizens. If Romania commits to ensuring the educational language rights outlined in Article 14 to the fullest extent, then these rights should be available for anyone under Romanian authority.

3.3.2. The European Charter for Regional or Minority Languages

The other relevant international treaty to our analysis is the European Charter for Regional or Minority Languages, a legal instrument of the Council of Europe adopted in 1992. The issue of language has never been foreign to the codification of human rights. The UN Charter, the Universal Declaration of Human Rights, the European Convention on Human Rights, and the International Covenant on Civil and Political Rights all prohibit language-based discrimination. The European Charter for Regional or Minority Languages (hereinafter referred to as the Language Charter or Charter) is a particular document of European minority protection. Firstly, unlike the previously mentioned human rights treaties, it focuses not only on the negative obligation (prohibition of discrimination) of states, but rather on positive obligations. Secondly, the Language Charter is also distinctive in that it designates protection not to speakers of languages or language minorities, but to the languages themselves (URL8, par. 11).

The European Charter for Regional or Minority Languages was ratified by Romania through Law no. 282 of October 24, 2007, for the ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages (URL9). Article 2 of Law no. 282/2007 specifies that Romania has committed to applying the provisions of the Charter with varying levels of protection for 20 minority languages used within its territory, including Ukrainian (Article 2, letter “ş”) and Rusyn (Article 2, letter “o”).

In the field of education (under Article 8 of the Charter), Romania has undertaken commitments regarding the Bulgarian, Czech, Croatian, German, Hungarian, Russian, Serbian, Slovak, Turkish, and Ukrainian languages among the 20 minority languages through the ratification law of the Language Charter. Regarding the Ukrainian language, Romania has committed to:

- Article 8, par. 1, a), (i) to make available pre-school education in Ukrainian;
- Article 8, par. 1, b), (i) to make available primary education in Ukrainian;

- Article 8, par. 1, c), (i) to make available secondary education in Ukrainian;
- Article 8, par. 1, d), (iv) to make available fully or a substantial part of technical and vocational education in Ukrainian or to provide, within technical and vocational education, for the teaching of the Ukrainian language;
- Article 8, par. 1, e), (iii) to encourage and/or allow the provision of university or other forms of higher education in Ukrainian or of facilities for the study of Ukrainian language as university or higher education subjects;
- Article 8, par. 1, f), (iii) if the public authorities have no direct competence in the field of adult education, to favour and/or encourage the offering of Ukrainian language as subjects of adult and continuing education;
- Article 8, par. 1, g) to make arrangements to ensure the teaching of the history and the culture which is reflected by the Ukrainian language;
- Article 8, par. 1, h) to provide the basic and further training of the teachers required to implement those of paragraphs a to g;
- Article 8, par. 1, i) to set up a supervisory body or bodies responsible for monitoring the measures taken and progress achieved in establishing or developing the teaching of the Ukrainian language, and for drawing up periodic reports of their findings, which will be made public.

We must note that through the provisions of the Language Charter concerning education, Romania has undertaken a lower level of protection for the Ukrainian language compared to Hungarian or German. For these languages, Romania has committed to making available technical and vocational education (Article 8, par. 1, d) and university and other higher education (Article 8, par. 1, e) in these languages.

Considering that refugees coming from Ukraine have not always settled in traditionally Ukrainian-inhabited areas, the commitments in Article 8, paragraph 2 of the Charter are particularly significant: *“With regard to education and in respect of territories other than those in which the Ukrainian language is traditionally used, the Parties undertake, if the number of users of a regional or minority language justifies it, to allow, encourage or provide teaching in or of the regional or minority language at all the appropriate stages of education”*.

The Language Charter does not guarantee rights, which on one hand means it cannot be considered a human rights treaty, and on the other hand, it means there is no question about who is entitled to the rights prescribed in the Charter. The Charter and the ratifying law answer the question of which languages the state commits to. The commitments regarding the Ukrainian language therefore do not imply any connection to who benefits from these commitments. Immigrants and

refugees are equally entitled to enjoy the benefits of the commitments made in the Charter as citizens born within the state's territory.

Seemingly contradicting this, however, are the preamble² and Article 1³ of the Charter (URL10), both indicating that the Language Charter does not intend to protect languages spoken by immigrant communities that are traditionally not used in the country. This is also supported by the official Explanatory Report attached to the Charter (URL8).⁴ Nevertheless, this does not mean that immigrants or refugees wishing to use traditional minority or regional languages cannot enjoy the benefits of protection provided for these languages. This is exactly the case with Ukrainian children settling in Poland due to the ongoing conflict in Ukraine, some of whom enrol in schools teaching in the Kashubian language, which is close to Ukrainian and serves the needs of the Kashubian community (Oszmiańska-Pagett–Crnić–Grotić, 2022).

3.3.3. Preliminary conclusions

Romania has made extensive commitments to guarantee the rights of national minorities. From the UNESCO Convention, the UN Declaration on Minorities, the Copenhagen Document, Recommendation 1201, and the Romania–Ukraine bilateral agreement make evident that Ukrainians in Romania have the right to education in their mother tongue. However, these agreements do not imply Romania's obligation to extend language rights to newly arrived Ukrainian refugees who reside in Romania and hold Romanian citizenship. In contrast, rights enshrined in the Framework Convention explicitly extend to every individual under Romanian jurisdiction due to their human rights nature. Furthermore, Ukrainian refugees can benefit from the provisions of the Language Charter because the Charter does not guarantee rights specifically to the members of the Ukrainian minority holding Romanian citizenship but summarizes state commitments to language use. Therefore, we can assert that Romania's international commitments imply the right of Ukrainians arriving in Romania to education in their mother tongue.

² See: "Considering that the protection of the historical regional or minority languages of Europe, some of which are in danger of eventual extinction, contributes to the maintenance and development of Europe's cultural wealth and traditions".

³ See: "[...] regional or minority languages means languages that are: i) traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population; and ii) different from the official language(s) of that State [...]".

⁴ See: Explanatory Report, par. 31: "The purpose of the charter is not to resolve the problems arising out of recent immigration phenomena, resulting in the existence of groups speaking a foreign language in the country of immigration or sometimes in the country of origin in case of return".

To fully understand the conditions and the extent to which this right can be exercised, we will now review the relevant provisions of national law.

4. The right to education in the mother tongue on the subconstitutional internal legislation

The constitutional protection of the separate identity of national minorities in Romania indirectly means that Romania does not consider the identity-preserving efforts of national minorities as a matter of national security. The expectations and aspirations to get education in the mother tongue, to enjoy administrative services, judicial proceedings and to have public signage in the mother tongue are all legitimate.

Currently, Romania ensures minority rights equally for 18 national minorities, including: Armenians, Bulgarians, Croats, Czechs, Germans, Greeks, Hungarians, Italians, Jews, Macedonians, Poles, Roma, Russian Lipovans, Serbs, Slovaks, Turks, Tatars, Ukrainians. Accordingly, all 18 communities are entitled to the same language rights under certain conditions, regardless of whether the community has a kinstate or whether the language is official in another country. The only area where differences can be observed is in university education, as discussed earlier. These differences can primarily be attributed to political-historical and demographic reasons. In higher education, alongside Romanian-language instruction, state institutions provide Hungarian-language and German-language education in certain faculties. In addition to these two minority languages, education is also conducted in international languages like French and English. The establishment of Hungarian-language higher education dates back to the Austro-Hungarian Monarchy period and, except for the interwar period, has been present throughout Transylvania (see: Bethlendi-Ilyés, 2020). Considering that the Hungarian minority currently constitutes the largest linguistic minority in Romania and the community's political representation clearly expresses its demand to maintain higher education in Hungarian, it is understandable why post-1989 democratic Romania decided to widely ensure education in Hungarian. The existence of German-language higher education is less explainable by demographic arguments, as the communist Romania-supported emigration policy reduced the formerly 700,000-strong German-speaking population to a less than 30,000 German minority in the country (see: Boia, 2015). The existence of German-language higher education is much more attributable to the historical characteristics of the Transylvanian region and the specific consequences of political agreements between the representatives of the Hungarian minority and the Romanian majority. Following World War II, the consolidated laws regulating education allowed education in minority languages. The use of national minority languages in public education varied between 1945 and 1989. Following the

democratic political transformation after the 1989 revolution and Romania's NATO and EU accession efforts, the use of minority languages in public education increasingly reflected the needs of minority communities. It can now be stated generally that national minorities in Romania receive education in their mother tongue from preschool to high school graduation according to their own needs and their demographic potential.

The current Law 198/2023, which regulates pre-university education, includes among its defining principles *“the principle of recognition and guarantee of the rights of persons belonging to national minorities to preserve, develop, and express their ethnic, cultural, linguistic, and religious identity”* (URL11, Art. 3h). The law clearly formulates the right of members of national minorities to have pre-university education (from kindergarten to high school graduation) conducted at every level and in every form of education in their mother tongue (URL11, Art. 59, par. 1). For participants in mother tongue education, with the exception of Romanian language and foreign languages, all subjects must be taught in their mother tongue (URL11, Art. 60, par. 1). There are two types of institutions where mother tongue education is possible: i) institutions where all the classes are taught in their respective minority language, ii) institutions where classes are conducted in parallel, with some in the state language and others in the minority language. There is no education which offers bilingual or linguistically mixed education. In classes taught in the minority language, the state language must be taught using textbooks and a specialized methodology developed specifically for members of the respective minority. The development of textbooks and methodology must involve experts proficient in the minority language (URL11, Art. 60, par. 2). As an exceptional case, the legislation allows for Romanian language and literature to be taught based on textbooks intended for the majority society, according to the methodology of Romanian-language education, upon request from parents, minority representation organizations in the Romanian Parliament, or – in the absence of parliamentary representation – the minority parliamentary group (URL11, Art. 60, par. 3). The subjects of minority language and literature, minority history, and music must also be taught according to curricula compiled with the participation of experts knowledgeable about minority cultures for participants in mother tongue education (URL11, Art. 60, par. 4). The state provides free access to textbooks prepared in the mother tongue for students studying in minority languages (URL11, Art. 93, par. 4). At the end of various educational stages, examinations must be conducted in the language of instruction for all subjects (URL11, Art. 60, par. 7). Members of the minority must take examinations in the state language based on the curriculum developed for the respective minority (URL11, Art. 60, par. 11).

The commitment of the Romanian state to education in minority languages is further evidenced by the fact that the state reimburses the travel expenses of students for whom education in their mother tongue is not available in their local area (URL11, Art. 59, par. 5).

In institutions where education is conducted in minority languages, the school principal must also be the speaker of the minority language. If education is not exclusively in the minority language, then the principal or deputy principal must be chosen from among teachers who instruct in the minority language (URL11, Art. 59, par. 7). In both types of schools, teachers conducting classes in the minority language and auxiliary staff (such as speech therapists, counsellors, etc.) must demonstrate proficiency in the minority language (URL11, Art. 59, par. 9). Within these institutions, communication in the minority language among educators, students, and parents is permitted. It is mandatory to label common areas and communicate messages intended for students and teachers in both Romanian and the minority language (URL11, Art. 59, par. 11).

Regarding enrolment minimums, the law is permissive towards national minorities, allowing schools to operate below the legally required minimum enrolment numbers upon request from the school management or the organization representing the minority in parliament (URL11, Art. 23, par. 4b). Any restructuring, establishment or closure of institutions conducting education in minority languages can only occur with the approval of both the Ministry of Education and the organization representing minority interests (URL11, Art. 23, par. 4c).

The Law 198/2023 regulating pre-university education, besides education in the mother tongue, allows members of national minorities enrolled in Romanian-language classes to study their mother tongue, history, and music under a separate curriculum (URL11, Art. 60, par. 5).

Regarding national regulations, it can be concluded that Romania meets its international commitments and sets high standards internationally by providing education in minority languages or education about minority languages in a manner that meets the needs of the respective communities. It is important to emphasize that the state provides one or the other form of education for minorities depending on their preferences. It is also significant that members of minorities are guaranteed by law to participate in the preparation of textbooks and educational methodologies for minorities, as well as in the management of educational institutions themselves. Particularly noteworthy is the right of minorities, ensured by law, that their organization representing parliamentary representation effectively holds veto power over the establishment, reorganization, and closure of educational institutions teaching in minority languages. This high standard of minority language rights is beneficial even to refugees who speak the language of one of the minorities without holding

Romanian citizenship. In accordance with the previously discussed provisions of international law, the Romanian Education Law explicitly states that legally residing foreign minors in Romania have non-discriminatory access to all forms – including minority languages – of public education (URL11, Art. 9).

5. The usage of the Ukrainian language in Romanian public education

According to the 2021 census data, the Ukrainian minority in Romania numbers 40,861 individuals, showing a 20% decrease compared to 2011 when there were 50,900 Ukrainians recorded. The latest Romanian periodical report on the Language Charter submitted to the Council of Europe Secretary General indicates that during the 2018-2019 school year, 6,673 students were studying Ukrainian in some form. Out of these, 1,025 were enrolled in Ukrainian-language education, while 5,897 studied Ukrainian language and literature as a subject in Romanian-language classes (URL12, p. 64). Data from the Union of Ukrainians in Romania for the same school year shows that the Ukrainian language was taught in 64 educational institutions across counties such as Maramureş, Suceava, Timiş, Caraş-Severin, Arad, Botoşani, Satu Mare, and Tulcea (URL13). The distribution of students by county was as follows: Arad – 74 students, Botoşani – 115 students, Caraş-Severin – 167 students, Maramureş – 3,145 students, Satu Mare – 120 students, Suceava – 1,937 students, Tulcea – 62 students, Timiş – 536 students. In counties like Maramureş, Suceava, Timiş, Caraş-Severin, and Satu Mare, there are also educational institutions where Ukrainian is the language of instruction (URL14). In the 2019 FCNM state report, Romania reported the development of 6 new Ukrainian-language school textbooks. However, upon examining the list of textbooks published by the Ministry of Education, it appears that while the legal framework seems to guarantee comprehensive Ukrainian-language education, there is a shortage of textbooks that fully enable this. For grades 1-8, only 7 Ukrainian-language textbooks are available for the Ukrainian language and literature subject from 1st to 7th grade. In secondary education, only a chemistry textbook for 9th and 10th graders is available in Ukrainian (URL15).

In response to the refugee influx from Ukraine, the Romanian Minister of Education stated on March 3, 2022, that Ukrainian-language education is provided in 45 primary schools and 10 high schools. He emphasized the importance of ensuring access to education for Ukrainian children when they desire it (URL16). As of April 2024, Romanian government data indicates that a total of 41,751 Ukrainian refugees participated in preschool (16,460), primary (10,826), or secondary education (14,465) (URL2). However, the report does not specify the language of instruction for these students. Reports on the challenges surrounding the education of Ukrainian refugee children suggest that these children are

currently integrated into Ukrainian-language education programs to a limited extent or not at all.

In conclusion, while there are efforts to provide Ukrainian-language education in Romania, challenges remain regarding the availability of Ukrainian-language textbooks and the integration of Ukrainian refugee children into education programs conducted in their native language.

6. Conclusions

The primary objective of this study was to assess, from a legal standpoint, whether the educational language rights accorded to the Ukrainian minority in Romania under international law, as well as Romanian national law, also apply to the Ukrainians who have sought refuge in Romania. The examination of international legal agreements, notably the Framework Convention and the Language Charter, indicates a fundamental principle: if a national minority is assured education in their mother tongue by the state, the same right should not be denied to immigrant or refugee communities speaking the same language. Romanian national law explicitly ensures equal treatment under Article 9 of the Education Law for legally residing minors in the country. Given that Romania has established an exemplary legal framework for education in the languages of national minorities, these provisions should also be accessible to the Ukrainian refugees, who outnumber the Ukrainian minority. However, during the Ukrainian refugee crisis, it was observed in this study that the Romanian Minister of Education aimed to integrate Ukrainian minors flowing into the country into Ukrainian-language educational institutions.

This study only briefly addressed the challenges of the practical application of the current legal framework. Further sociological research is needed to explore the implementation of Ukrainian-language education to the benefit of the Ukrainian refugees, which was beyond the scope of this study. Nevertheless, Romania possesses all the necessary legal elements to serve as a truly best practice model in Europe for organizing and ensuring good quality education in the mother tongue for Ukrainian refugees.

Література

1. Bethlendi, András – Ilyés, Zsolt 2020. Educația în limba maghiară în România. In: Fábíán, Gyula ed. *Standarde controversate ale coexistenței juridice dintre majoritate și minoritatea maghiară în România*. București: Editura Hamangiu. pp. 3–28.
2. Boia, Lucian 2015. *Cum s-a românizat România*, București: Humanitas.

3. Constitution of Romania. <https://www.presidency.ro/en/the-constitution-of-romania> (Accessed: 10. 06. 2024).
4. Eide, Asbjørn 2009. The Council of Europe's Framework Convention for the Protection of National Minorities. In: Henrard, Kristin – Dunbar, Robert eds. *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 119–154. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575372.006>
5. Oszmiańska-Pagett, Aleksandra – Crnić-Grotić, Vesna 2022. The European Charter for Regional or Minority Languages: its origins, structure, and process. In: Grenoble, Lenore – Lane, Pia – Røyneland, Unn eds. *Linguistic Minorities in Europe Online*. Berlin – Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/lme.16303552>
6. Szalayné Sándor Erzsébet 2017. A Kisebbségvédelmi Keretegyezmény húsz év után – Tapasztalatok a negyedik monitoring ciklus végén. *Kisebbségi szemle* 3: pp. 43–56.
7. URL1: Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine/location/10782> (Accessed: 15. 05. 2024).
8. URL2: Report on the Integration of Ukrainian Refugees in Romania. <https://protectieucraina.gov.ro/1/wp-content/uploads/2024/06/Monthly-report-April-English.pdf> (Accessed: 10. 05. 2024).
9. URL3: The Main Types and Causes of Discrimination. United Nations Document, E/CN.4/Sub.2/40/Rev.1. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g49/000/03/pdf/g4900003.pdf> (Accessed: 17. 05. 2024).
10. URL4: Definition and Classification of Minorities. United Nations Document, E/CN.4/Sub.2/85. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/gl9/q10/q0/pdf/gl991090.pdf> (Accessed: 19. 05. 2024).
11. URL5: UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic> (Accessed: 11. 06. 2024).
12. URL6: Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE. <https://www.osce.org/files/f/documents/9/c/14304.pdf> (Accessed: 15. 06. 2024).
13. URL7: Explanatory Report to the Framework Convention for the Protection of National Minorities. <https://rm.coe.int/16800c10cf> (Accessed: 17. 08. 2024).
14. URL8: Explanatory Report to the European Charter for Regional or Minority Languages. <https://rm.coe.int/16800cb5e5> (Accessed: 19. 08. 2024).
15. URL9: Official Bulletin of Romania N° 752; 06. 11. 2007. <https://monitoruloficial.ro/Monitorul-Oficial-PI-752-2007.html> (Accessed: 14. 08. 2024).
16. URL10: Council of Europe 1992. European Charter for Regional or Minority Languages. <https://www.refworld.org/legal/agreements/coe/1992/en/41001> (Accessed: 10. 07. 2024).
17. URL11: Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtgg2tm/legea-Invatamantului-preuniversitar-nr-198-2023> (Accessed: 19. 07. 2024).

18. URL12: Third and Fourth periodical Romanian state report. <https://rm.coe.int/romania-min-lang-2022-1-pr3-and-pr4-romania-third-and-fourth-periodica/1680a7003f> (Accessed: 15. 08. 2024).
19. URL13: Школи з українською мовою викладання/в яких вивчається українська мова. <https://uur.ro/invatamant/scoli-cu-predare-in-limba-ucraينةana/?lang=uk> (Accessed: 25. 08. 2024).
20. URL14: Învățământ în limba ucraineană în România. <https://uur.ro/invatamant/?lang=en> (Accessed: 20. 08. 2024).
21. URL15: Manuale școlare. <https://www.edu.ro/manuale-scolare> (Accessed: 14. 07. 2024).
22. URL16: Cîmpeanu anunță primele măsuri educaționale pentru copiii refugiați: În 55 de școli din 8 județe se predă în limba ucraineană, dar numărul profesorilor este insuficient / Căutăm printre refugiați cadre didactice / Studenții de la facultățile cu predare în ucraineană ar putea să facă practică pedagogică în școli. <https://www.edupedu.ro/cimpeanu-anunta-primele-masuri-educationale-pentru-copiii-refugiati-in-55-de-scoli-din-8-judete-se-preda-in-limba-ucraينةana-dar-numarul-profesorilor-este-insuficient-cautam-printre-refugiati-cadr/> (Accessed: 19. 08. 2024).

References

1. Bethlendi, András – Ilyés, Zsolt 2020. Educația în limba maghiară în România [Hungarian language education in Romania]. In: Fábíán, Gyula ed. *Standarde controversate ale coexistenței juridice dintre majoritate și minoritatea maghiară în România*. București: Editura Hamangiu. pp. 3–28. (In Romanian)
2. Boia, Lucian 2015. *Cum s-a românizat România* [How Romania became Romanized]. București: Humanitas. (In Romanian)
3. Constitution of Romania. <https://www.presidency.ro/en/the-constitution-of-romania> (Accessed: 10. 06. 2024).
4. Eide, Asbjørn 2009. The Council of Europe's Framework Convention for the Protection of National Minorities. In: Henrard, Kristin – Dunbar, Robert eds. *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 119–154. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575372.006>
5. Oszmiańska-Pagett, Aleksandra – Crnić-Grotić, Vesna 2022. The European Charter for Regional or Minority Languages: its origins, structure, and process. In: Grenoble, Lenore – Lane, Pia – Røyneland, Unn eds. *Linguistic Minorities in Europe Online*. Berlin – Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/lme.16303552>
6. Szalayné Sándor, Erzsébet 2017. A Kisebbségvédelmi Keretegyezmény húsz év után – Tapasztalatok a negyedik monitoring ciklus végén [The Framework Convention for the Protection of Minorities after twenty years – Experiences at the end of the fourth monitoring cycle]. *Kisebbségi szemle* 3: pp. 43–56. (In Hungarian)
7. URL1: Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine/location/10782> (Accessed: 15. 05. 2024).
8. URL2: Report on the Integration of Ukrainian Refugees in Romania. <https://protectieucraina.gov.ro/1/wp-content/uploads/2024/06/Monthly-report-April-English.pdf> (Accessed: 10. 05. 2024).

9. URL3: The Main Types and Causes of Discrimination. United Nations Document, E/CN.4/Sub.2/40/Rev.1. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g49/ooo/03/pdf/g4900003.pdf> (Accessed: 17. 05. 2024).
10. URL4: Definition and Classification of Minorities. United Nations Document, E/CN.4/Sub.2/85. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g19/910/90/pdf/g1991090.pdf> (Accessed: 19. 05. 2024).
11. URL5: UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic> (Accessed: 11. 06. 2024).
12. URL6: Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE. <https://www.osce.org/files/f/documents/9/c/14304.pdf> (Accessed: 15. 06. 2024).
13. URL7: Explanatory Report to the Framework Convention for the Protection of National Minorities. <https://rm.coe.int/1680oc1ocf> (Accessed: 17. 08. 2024).
14. URL8: Explanatory Report to the European Charter for Regional or Minority Languages. <https://rm.coe.int/1680ocb5e5> (Accessed: 19. 08. 2024).
15. URL9: Official Bulletin of Romania N^o 752; 06. 11. 2007. <https://monitoruloficial.ro/Monitorul-Oficial-PI--752--2007.html> (Accessed: 14. 08. 2024).
16. URL10: Council of Europe 1992. European Charter for Regional or Minority Languages. <https://www.refworld.org/legal/agreements/coe/1992/en/41001> (Accessed: 10. 07. 2024).
17. URL11: Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 [Law on pre-university education no. 198/2023]. <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtqg2tm/legea-invatamantului-preuniversitar-nr-198-2023> (Accessed: 19. 07. 2024). (In Romanian)
18. URL12: Third and Fourth periodical Romanian state report. <https://rm.coe.int/romania-min-lang-2022-1-pr3-and-pr4-romania-third-and-fourth-periodica/1680a7003f> (Accessed: 15. 08. 2024).
19. URL13: Школи з українською мовою викладання/в яких вивчається українська мова [Schools with the Ukrainian language of instruction/in which the Ukrainian language is taught]. <https://uur.ro/invatamant/scoli-cu-predare-in-limba-ucraineana/?lang=uk> (Accessed: 25. 08. 2024). (In Ukrainian)
20. URL14: Învățământ în limba ucraineană în România [Education in the Ukrainian language in Romania]. <https://uur.ro/invatamant/?lang=en> (Accessed: 20. 08. 2024). (In Romanian)
21. URL15: Manuale școlare [School textbooks]. <https://www.edu.ro/manuale-scolare> (Accessed: 14. 07. 2024). (In Romanian)
22. URL16: Cîmpeanu anunță primele măsuri educaționale pentru copiii refugiați: În 55 de școli din 8 județe se predă în limba ucraineană, dar numărul profesorilor este insuficient [Cîmpeanu announces the first educational measures for refugee children: Ukrainian is taught in 55 schools in 8 counties, but the number of teachers is insufficient]. <https://www.edupedu.ro/cimpeanu-anunta-primele-masuri-educationale-pentru-copiii-refugiati-in-55-de-scoli-din-8-judete-se-preda-in-limba-ucraineana-dar-numarul-profesorilor-este-insuficient-cautam-printre-refugiati-cadr/> (Accessed: 19. 08. 2024). (In Romanian)

The right to education in the mother tongue for Ukrainian refugees in Romania according to international and national law

András Bethlendi, PhD in law. Sapientia Hungarian University of Transylvania, associate lecturer; Advocacy Group for Freedom of Identity, president; Mathias Corvinus Collegium – Transylvania, director of academic affairs, jurist, minority rights specialist. andras.bethlendi@gmail.com, ORCID: 0009-0008-8681-6604.

Since the outbreak of the Russian invasion in February 2022, millions of Ukrainian citizens have sought refuge in Romania, with a significant number of people still remaining in the country as of the latest reports. Romanian government data indicate that by April 2024, approximately 154,617 Ukrainian refugees, including 50,000 school-aged children, were residing in the country. Before this crisis, Romania had established robust educational language rights for its Ukrainian minority of around 40,000 citizens. This study rigorously examines these pre-existing language rights within Romania's legal framework, focusing on public education provisions. Central to the inquiry is whether the comprehensive language rights afforded to Romania's Ukrainian minority could be extended to the Ukrainian-speaking refugees.

The study begins with an introduction contextualizing the refugee crisis and outlining the existing legal framework for minority language rights in Romania. The legal analysis covers constitutional and sub-constitutional provisions, alongside with an examination of international agreements such as the bilateral treaty between Romania and Ukraine, the Framework Convention for the Protection of National Minorities, and the European Charter for Regional or Minority Languages. Special emphasis is placed on education provisions, including curriculum design, textbooks, language of instruction, and decision-making.

By addressing these pivotal questions, this study contributes to the theoretical discourse around the personal scope of minority language rights in Europe and offers a nuanced insight into Romania's legal framework on minority language education. It also seeks to elucidate how Romania's legal commitments accommodate both established minority communities and newly arrived refugees with similar linguistic and cultural backgrounds. Further sociological research is needed to explore the implementation of Ukrainian-language education to the benefit of the Ukrainian refugees, which was beyond the scope of this study. Nevertheless, Romania possesses all the necessary legal elements to serve as a truly best practice model in Europe for organizing and ensuring good quality education in the mother tongue for Ukrainian refugees.

Keywords: *minority language rights, refugee language rights, linguistic discrimination, Framework Convention for the Protection of National Minorities, European Charter for Regional or Minority Languages.*

Право на освіту рідною мовою для українських біженців у Румунії відповідно до міжнародного та національного законодавства

Бетленді Андраш, доктор юридичних наук. Трансільванський угорський університет «Sapientia», позаштатний викладач; Група правового захисту за свободу ідентичності, голова; Колегіум Матіаса Корвінуса – Трансільванія, директор з академічних питань, юрист, експерт з прав меншин. andras.bethlendi@gmail.com, ORCID: 0009-0008-8681-6604.

Від початку російського вторгнення мільйони громадян України знайшли притулок у Румунії, і, згідно з останніми відомостями, значна частина з них залишається там донині. За даними румунського уряду, станом на квітень 2024 року в країні перебувало близько 154 617 українських біженців, зокрема 50 000 дітей шкільного віку. До війни Румунія гарантувала стабільні мовні права у сфері освіти близько 40 000 громадянам української меншини.

У статті розглянуто чинні права щодо використання мови в румунській нормативно-правовій системі, при цьому основну увагу приділено положенням, які стосуються системи освіти. Ключовим питанням дослідження є те, чи можна було б поширити всебічні мовні права, надані українській меншині в Румунії, на біженців, які є українцями за походженням. У вступі контекстуалізовано кризу біженців і окреслено чинну законодавчу базу для мовних прав меншин у Румунії. Правовий аналіз охоплює конституційні та неконституційні положення, а також міжнародні конвенції, такі як: двосторонній договір між Румунією та Україною, Рамкова конвенція про захист національних меншин та Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. Особливу увагу приділено освітнім положенням, включаючи навчальні програми, підручники, мову навчання та ухвалення рішень.

У висновках подано відповіді на ключові питання щодо досліджуваної проблеми, здійснено таким чином внесок у теоретичний дискурс про особисту сферу мовних прав меншин у Європі та чітко окреслено правові рамки освіти мовами меншин у Румунії. З'ясовано, як правові механізми Румунії адаптуються до громад меншин і новоприбулих біженців з аналогічним мовним і культурним корінням.

Вважаємо, що необхідні подальші соціологічні дослідження для детального ознайомлення з впровадженням освіти українською мовою в інтересах біженців з України, що виходило за рамки цього дослідження. Румунія володіє усіма необхідними правовими елементами для того, щоб стати зразком передової європейської практики організації та забезпечення якісної освіти рідною мовою для біженців з України.

Ключові слова: мовні права меншин, мовні права біженців, мовна дискримінація, Рамкова конвенція про захист національних меншин, Європейська хартія регіональних мов або мов меншин.

Az ukrán menekültek anyanyelvi oktatáshoz való joga Romániában a nemzetközi és nemzeti jog szerint

Bethlendi András, a jogtudományok doktora. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, megbízott oktató; Jogvédő Csoport az Identitás Szabadságáért, elnök; Mathias Corvinus Collegium – Erdély, akadémiai ügyekért felelős igazgató, jogász, kisebbségjogi szakértő. andras.bethlendi@gmail.com, ORCID: 0009-0008-8681-6604.

Az orosz invázió kitörése óta ukrán állampolgárok milliói kerestek menedéket Romániában, a legfrissebb jelentések szerint az emberek jelentős száma máig az országban maradt. A román kormány adatai szerint 2024 áprilisáig körülbelül 154 617 ukrán menekült, köztük 50 000 iskoláskorú gyermek tartózkodott az országban. A válság előtt Románia szilárd oktatási nyelvi jogokat biztosított mintegy 40 000 ukrán kisebbségi állampolgárnak. Jelen tanulmány ezeket a már meglévő nyelvi jogokat vizsgálja Románia jogrendszerén belül, a közoktatási rendelkezésekre összpontosítva. A vizsgálat központi kérdése az, hogy a romániai ukrán kisebbségnek biztosított átfogó nyelvi jogokat ki lehetne-e terjeszteni az ukrán ajkú menekültekre is.

A tanulmány bevezetője kontextusba helyezi a menekültválságot, és felvázolja a romániai kisebbségi nyelvi jogok törvényi kereteit. A jogi elemzés kiterjed az alkotmányos és az alkotmányon kívüli rendelkezésekre, valamint olyan nemzetközi egyezmények vizsgálatára, mint a Románia és Ukrajna közötti kétoldalú szerződés, a Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezmény, valamint a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája. Különös hangsúlyt kapnak az oktatási rendelkezések, beleértve a tantervek tervezését, a tankönyveket, az oktatás nyelvét és a döntéshozatalt.

E sarkalatos kérdések megválaszolásával a tanulmány hozzájárul az európai kisebbségi nyelvi jogok személyi hatókörével kapcsolatos elméleti diskurzushoz, és árnyalt betekintést nyújt Románia kisebbségi nyelvi oktatásának jogi keretébe. A kutatás azt is igyekszik megvilágítani, hogy Románia jogi kötelezettségvállalásai miként alkalmazkodnak a már kialakult kisebbségi közösségekhez és az újonnan érkezett, hasonló nyelvi és kulturális háttérű menekültekhez. További szociológiai kutatások szükségesek az ukrán nyelvű oktatás megvalósításának feltárásához az ukrán menekültek számára, amely túlmutat jelen tanulmány keretein. Ennek ellenére Románia rendelkezik a szükséges jogi kerettel ahhoz, hogy egy bevált gyakorlati modellként szolgálhasson Európában az ukrán menekültek minőségi anyanyelvi oktatásának megszervezése és biztosítása terén.

Kulcsszavak: *kisebbségi nyelvi jogok, menekültek nyelvi jogai, nyelvi diszkrimináció, Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezmény, Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája.*

Karmacsi Zoltán, Mészár Katalin

Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak virtuális nyelvi tájképe

1. Bevezetés

Egy olyan korban élünk, ahol bárhová nézünk, információk ezrei áramlanak felénk. Ez a tény már önmagában is rámutat arra, mekkora jelentőséggel bír a nyelvi tájkép a mindennapokban, mivel minden, ami körülvesz minket, amit érzékelünk, hatással van a gondolkodásunkra, így a nyelvhasználatunkra is. A XXI. században kiemelt figyelmet kell fordítanunk a virtuális világra, mivel a fiatal, sőt már az idősebb generációk is az őket érő ingerek jelentős százalékát valamilyen elektronikai, kommunikációs eszközön, közösségi platformokon keresztül kapják. Az iskoláknak különösen fontos szerepük van a nyelvi fejlődés, illetve alakulás szempontjából, mivel a fiatalok, a jövő nemzedéke itt formálódik leginkább.

Az iskolában eltöltött hosszú évek jelentős hatással vannak arra nézve, hogy a diákok a látottak és hallottak alapján hogyan fognak gondolkodni a társadalomról, mit fognak értéknek, követendőnek tartani a későbbi életükben. Ezért Szabó Tamás Péter (2013) megállapítása szerint nem mindegy, hogy a diákokat az iskolában milyen tárgyi kultúra veszi körül. E vizuális hatás több részből tevődik össze, melyhez az iskolaépület külső megjelenése, az intézmény névtáblája, a falújságok, hivatalos közlemények, osztálysarkok ugyanúgy hozzátartoznak, mint a legkisebb falfirka. Ezen szövegek, képek és más kulturális szimbólumok eszközök, amelyekkel az iskola közössége a nyelvi-kulturális értékek és ideológiák választását befolyásolja (lásd még Karmacsi, 2018).

2. Nyelvi tájkép

Kárpátalja nyilvános terének többnyelvűsége komoly múlttal rendelkezik. A közterületeket már a XX. század első felében is többnyelvűség jellemezte (Cserniczkó, 2013, 2019). A nyelvi tájképet mint koncepciót, többnyire olyan területek, települések elemzésekor használják, ahol egymástól eltérő nyelvi-kulturális háttérű közösségek élnek együtt (Bartha-Laihonen-Szabó, 2013, 15. o.). A nyelvitájkép-vizsgálatoknak egyik fontos színtere az oktatási intézmények

vizuális tereinek megfigyelése és kutatása. Az iskolai nyelvi tájkép („schoolscape”) fogalom megalkotója Brown (2005), aki szerint az iskolai nyelvi tájkép az a fizikai és szociális folyamat, amelyben a tanítás-tanulás folyamata történik. A kárpátaljai iskolák azért is tekinthetők kiváló kutatópontoknak, mivel az iskolák közegére és az ott tanuló diákokra jellemző az etnikai sokszínűség.

Az iskolai nyelvi tájkép lényegességét és azt, hogy valójában mennyire szignifikáns szerepet tölt be a mindennapokban Szabó Tamás Péter kiválóan írja le Iskolák nyelvi tájképe tanulmányorozatának első részében. Kiemeli, hogy a diákok több ezer órán át olvasnak könyveket, hallgatnak előadásokat és írnak szövegeket az iskolában, mindezek pedig bizonyosan formálják azt, hogyan fog gondolkodni, illetve beszélni a nyelvről az intézményből később kikerülő fiatal. A későbbiekben pedig ezek az ingerek meghatározzák, milyen véleménnyel lesz a társadalomról, milyen értékeket képvisel és milyen elveket követ a jövőre nézve (Szabó, 2013).

Emellett a XXI. században azzal is számolunk kell, hogy a diákok az iskolában és az iskolán kívül is sok időt töltenek a telefonjukkal, böngészéssel, az internetes oldalak olvasásával, hiszen a Z generáció akár napi 6 órát is eltölthet a közösségi oldalakon (Székely-Szabó, 2017, 60. o.).

A közösségi média egyre több embert ért el, melynek eredményeképp számos új kutatás jelent meg az internet, az online tér hatásaival kapcsolatban. Ezek a kutatások rávilágítottak arra, hogy egy új regiszter jelent meg (Crystal, 2001; Márku, 2015, 2016), illetve egy új identitásérzet is létrejöhet az internetet rendszeresen használók részéről. Az online térben az identitás és a nyelv összekapcsolódik, mivel itt előtérbe kerül a nyelv szerepe például a nemmel vagy a társadalmi osztállyal szemben. A nyelv egy új szintre lép, identitásjegyként jelenik meg, mivel a többnyelvű internetet használók a nyelvet hívják segítségül és azzal hoznak döntéseket az online térben kialakuló identitásukról. Ezt Malinák egy mondatban a következő módon fogalmazza meg: „Az egyénnek mindig az aktuális szituációban kell eldöntenie, hogy identitásának mely része élvez prioritást” (Malinák, 2008).

„Az írott szöveg egyre inkább a kép, a látvány kiszolgálója, ami leginkább a közösségi oldalakon (pl. Facebook, Twitter), web kettes szolgáltatásokon (pl. blogok, YouTube, Vimeo, Videá, Facebook), azonnali üzenetküldő szolgáltatásokon (pl. Viber, Facebook, Messenger) érhető tetten. Ha pedig a mondanivalót kiegészíti a képesség, vagy épp a látványé a főszerep, akkor az írott szövegek is szükségszerűen módosulnak, például egyszerűbbé, összefogottabbá, rövidebbé válnak, telítődnek deiktikus (az írott szövegen kívüli képi tartalomra utaló) elemekkel” – fogalmaz Bódi (2015).

A nyelvi tájképre vonatkozó kutatások fizikai terek (falvak, iskolák, temetők stb.) vizsgálatára teszik a hangsúlyt, ezek a vizsgálatok a nyelv vizuális megjelenésére irányulnak (Bartha-Laihonen-Szabó, 2013, 16. o.). Viszont

felmerült az igénye annak, hogy kitágítsák ezt a vizsgálati kört a nem-nyelvi jellegű körökre és az internetes kommunikációra is (Shohamy, 2006; Blommaert, 2016).

Ennek ellenére a virtuális nyelvi tájkép kutatása még csak kezdetleges fázisban van. Azonban úgy gondoljuk, hogy az internet és a közösségi média különböző oldalainak kutatása elengedhetetlen, különösen azért, mert ezek az oldalak mára a mindennapjaink részévé váltak és sokszor akár észrevétlenül is, de hatalmas hatást gyakorolnak a használóik életére.

Hámori (2018) tanulmányában rávilágít, hogy a hagyományos nyelvi tájkép-kutatásokkal szemben, amelyek többnyire az „offline” térre vonatkoznak és statikusak és szinkrón jelleggel bírnak, az internetes kommunikáció dinamikus, így az ezzel foglalkozó kutatásokban lehetőség nyílik arra, hogy a nyelveket és azok használatát a nyelvhasználók közötti kölcsönhatás emergens (kibontakozó) formájában vizsgálják. Hozzáteszi, hogy ez a nézőpont a nyelv helyett a nyelvhasználók tevékenységét, a kreatív nyelvhasználatot helyezi a középpontba, és ebből a szempontból közelít a nyelvi és más jelekhez.

Az offline és online világ kapcsolata kihat az offline világra is, mivel az a tevékenység, amit az emberek online folytatnak (Facebook like, hozzászólások) teljesen fizikai, érzelmi és társas valóságává lesznek számukra (Varis, 2015, 58. o.).

3. A kutatás célja, módszere

A vizsgálat Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak (Nagydobronyi Református Líceum, Péterfalvai Református Líceum, Nagyberegi Református Líceum, Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum, Munkácsi Szent István Líceum, Karácspfalvai Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceum) közösségi felületein (hivatalos honlap és Facebook-oldal) az elmúlt néhány évben megjelenő bejegyzéseket dolgozza fel a szöveges tartalom statisztikai elemzésével és összehasonlító vizsgálatával. Továbbá rávilágít a felületek metanyelvi információira, illetve arra, hogy milyen az oldal vizuális összképe: milyen képeket tesznek közzé, mivel, ha egy táblán szövegen kívüli illusztrációk is vannak, azokat is kifejezetten fontos elemezni (Bartha-Laihonnen-Szabó, 2013, 16. o.).

Azért esett a választás az egyházi fenntartású oktatási intézményekre, mivel ezek alapítványi fenntartású (ukrán törvények szerint kommunális) iskolák, viszont ugyanazok az oktatást szabályozó törvények vonatkoznak rájuk, mint az állam által fenntartott intézményekre. Azonban az állami fenntartású iskolákhoz képest különbség az, hogy csupán a kommunális oktatási intézményekben a 2019. évi ukrainai nyelvtörvény¹, illetve a 2017-ben elfogadott oktatási törvény²

¹ Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>

² Закон України «Про освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

engedélyezi az államnyelv mellett a kisebbségi nyelvek használatát. Tehát ehhez képest mindenképpen eltérés mutatkozik az állam által fenntartott, korábban kisebbségi tannyelvű iskoláktól, melyeknél az állam megszüntette az önálló voltukat, s csak az ukrán tannyelv mellett engedélyezi osztályok megnyitását ezen intézményekben. E probléma részleteiben történő bemutatásától hely hiányában itt most eltekintünk, de részletesebb elemzés olvasható Cserniczkó et al. (2020, 50–52. o.) *Tévút az ukrán nyelvpolitikában* című művében.

A vizsgálatban feltételeztük, hogy minden általunk vizsgált iskola hivatalos oldalán egyaránt található ukrán és magyar nyelvű bejegyzések, s hogy az iskolák online felületein nagyobb százalékban jelennek meg magyar nyelvű bejegyzések. Továbbá úgy véljük, hogy az oldalakat követők nagyobb mértékben reagálnak magyar nyelvű bejegyzésekre, hirdetésekre, cikkekre. A honlapon, illetve Facebook-oldalon rendszeresen jelennek meg vallási tartalmú bejegyzések és szimbólumok, melyek nagyobb arányban magyar nyelven jelennek meg. Az ukrán nyelvű szövegek terjedelme kisebb, mint a magyar nyelvű szövegeké.

A kutatás Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak, név szerint a Nagydobronyi Református Líceum, Nagyberegi Református Líceum, Tiszapéterfalvi Református Líceum és Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum, valamint a Munkácsi Szent István Líceum és a Karácsválvai Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceum online felületen megjelenő nyelvi tájképét vizsgálja. Módszere az online térben való folyamatos megfigyelés, tehát az oldalak mindennapos nyomon követése, annak feljegyzése, hogy milyen bejegyzések, cikkek és hozzászólások jelennek meg az intézmények hivatalos oldalain. A kutatás 2022. szeptember és 2024. április közötti időszakban megjelent tartalmakat öleli fel. A honlapok megfigyelése az alábbi szempontok szerint zajlott: az oldal vizuális megjelenése; bejegyzések, megosztások, hozzászólások tartalma és nyelve; bejegyzések száma a meghatározott kutatási idő alatt; a kétnyelvű közlemények nyelvének meghatározása.

4. Az eredmények bemutatása

4.1. Nagydobronyi Református Líceum

A Nagydobronyi Református Líceum honlapján a legutolsó bejegyzés 2020. április 14-én került megosztásra a 2020-as évi felvételi hirdetmény tekintetében. A honlap főoldalának két szélén annak tartalma olvasható magyar és ukrán nyelven. Az ukrán nyelvű menüpontok megnyitásakor sok esetben egy rövidebb, nyersebb fordítás található. Azonban bizonyos menüpontok alatt az információk kizárólag magyar nyelven vannak feltüntetve. A líceum bemutatása mind magyar, mind ukrán nyelven olvasható, de az ukrán nyelvű összefoglaló jóval rövidebb a magyar változathoz képest. A magyar nyelven írt bemutatkozásban bővebb leírás olvasható

az iskola megalakulásának történetéről, pedagógiai hitvallásáról, nevelési elveiről és az intézmény sajátosságairól (URL₁), míg az ukrán nyelvű fordításban csak a líceum története jelenik meg egy rövidebb megfogalmazásban (1. kép). Az alapító okirat ukrán nyelven elérhető a honlapon, de csak külön letöltés után válik hozzáférhetővé.

1. kép. A Nagydobronyi Református Líceum ukrán nyelvű bemutatása



A Nagydobronyi Református Líceum hivatalos Facebook-oldala 2,7 ezer követővel és majdnem ugyanennyi, 2,2 ezer kedvelővel rendelkezik. A Facebook-oldal profil-, illetve borítóképén egyaránt a líceum épülete látható, melyen az ukrán és a magyar zászló egyaránt látható. A vizsgált időszakban 293 bejegyzés került megosztásra, ebből 232 saját, 61 pedig más oldalról továbbosztott bejegyzés. A közlemények nagy része tájékoztató jelleggel készült.

A Facebook-oldalon található 293 bejegyzés közül 267 magyar nyelvű, 16 kétnyelvű, 9 ukrán és 1 háromnyelvű (magyar, ukrán és angol).

Az egyházi intézmény hivatalos Facebook-oldalán rendszeresen jelennek meg vallási, keresztény témákkal foglalkozó bejegyzések. Megosztják a közösségi oldalon azokat a programokat, eseményeket, amelyek az intézményen belül, vagy azon kívül, Kárpátalján, esetleg Magyarországon történtek a református egyházon belül.

A közösségi oldalon a líceum 48 vallásos tartalmú bejegyzést osztott meg a vizsgált időszakban. Egy bejegyzés kivételével, amely egy háromnyelvű (magyar, ukrán és angol) karácsonyi köszöntés, minden további bejegyzés magyar nyelven lett közzé téve.

4.2. Tiszpéterfalvi Református Líceum

A Péterfalvai Református Líceum hivatalos honlapja 2022-ben frissült utoljára (URL₂), melyben a 2022-es pótfelvételi eredményeit közzétették. Az oldalon csak a leglényegesebb információkat osztják meg, nem használják mindennapi hírközlésre. A kezdőoldalon magyar nyelvű, hiszen csak egy fül (Dokumentumok) ukrán nyelvű. Ebben a menüpontban csupán az ukrán nyelvű alapítólevél, illetve

egy tankönyvlista található. Az Oktatás menüpont alatt a nyáron kötelezően megtanulandó ukrán szavak, kifejezések találhatóak osztályonkénti bontásban, magyar fordítással együtt. Az összes többi menüpont csak magyarul érhető el. Még az intézményt bemutató kisvideó is.

A Péterfalvai Református Líceum hivatalos Facebook-oldala 2,6 ezer követővel rendelkezik. A líceum Facebook-oldalának profilképén az intézmény címere szerepel, a borítóképén pedig az iskola épülete látható felülnézetből. A borítóoldal csak magyar nyelven érhető el. A vizsgált időszakban a líceum Facebook-oldalán összesen 167 bejegyzést osztottak meg, melyből 164 magyar, mindössze 2 db kétnyelvű, és 1 db ukrán egynyelvű közlemény.

A kétnyelvű (magyar és ukrán) bejegyzést fontos kiemelni, mivel ebben a líceum által megfogalmazott szöveg magyar nyelvű, azonban az ugyanehhez a poszthoz csatolt képeken ukrán nyelvű feliratok jelennek meg; valamint jól látható, hogy a képek középpontjában az ukrán zászló és az ukrán címer van, illetve az ukrán nemzeti színek (kék és sárga) pedig több különböző formában is megjelennek (2. kép).

2. kép. A Péterfalvai Református Líceum hivatalos Facebook-oldalán szereplő kétnyelvű bejegyzés



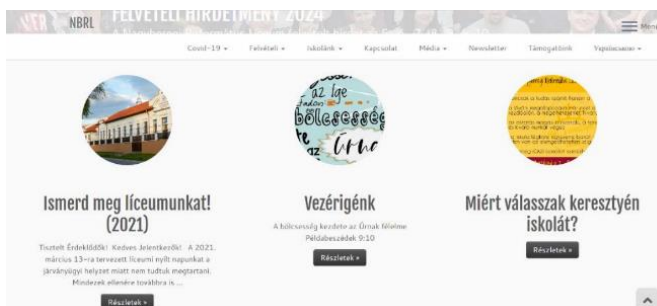
A Péterfalvai Református Líceum hivatalos Facebook-oldalán 31 vallási tartalmú bejegyzést osztottak, mely mind magyar nyelvű. Az intézmény hivatalos oldalán 167 bejegyzésből 22 más honlapról, oldalról lett megosztva.

4.3. Nagyberegi Református Líceum

A Nagyberegi Református Líceum honlapja aktív állapotú (URL3), de nem közölnek napi rendszerességgel bejegyzéseket, illetve a korábbi évekhez képest kevesebb tartalmat töltenek fel.

A honlapra lépve magyar nyelvű felület fogadja az olvasót, melyről egy ukrán nyelvű felületre közvetlenül a menüből (3. kép) elérhetők a líceum fontosabb adatai (megnevezése, címe, alapítója, oktatási- és lelkészigazgatója). Az oldalon szereplő számos közlemény ukrán nyelven is felkerül. Például a Covid-19-ről szóló cikkek, bejegyzések magyar és ukrán nyelven egyaránt fel vannak tüntetve. Emellett a líceumban többször is tartottak megemlékezést az ukrán hősoőrőről, melyekről ukrán nyelvű cikkeket is írtak az oldalra.

3. kép. A Nagyberegi Református Líceum honlapjának főoldala



A Nagyberegi Református Líceum hivatalos Facebook-oldala 3 ezer követővel rendelkezik. A jelenlegi profilképe egy csokor virág, a borítóképe pedig egy fénykép az intézmény tanáiról és diákjairól. A líceum gyakran váltogatja a profilképét általában évszaknak megfelelően. A kép általában tartalmaz valamilyen bibliai idézetet magyar nyelven.

A vizsgált időszakban a líceum Facebook-oldalán 276 bejegyzés jelent meg, 266 magyar nyelven, 7 ukrán nyelven, 2 kétnyelvű bejegyzés (angol–magyar), továbbá 1 darab bejegyzés 3 nyelven (magyar, ukrán és angol) jelent meg.

Az ukrán nyelvű bejegyzések általában ukrán versenyek eredményeinek kihirdetése (4. kép), ukrán színdarab megtekintése, ukrán nemzeti ünnep, megemlékezés megtartása után kerül ki az intézmény Facebook-oldalára. Ukrán szimbólumok is megjelennek az oldalon, az ukrán zászló és címer, ukrán írókról való rövid megemlékezés stb.

4. kép. Ukrán nyelvű bejegyzés a Nagyberegi Református Líceum Facebook-oldalán



4.4. Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum

A Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceumnak nincs önálló hivatalos honlapja. A kutatás során egy „parokia.hu” (URL₄) oldalon több információ is olvasható az intézményről. Az weboldalon megtalálható a líceum története, az itt megszervezett alkalmak rövid bemutatása, valamint az ott dolgozó tanárok névsora. A honlapot utoljára 2008-ban frissítették, ezért napjaink nyelvi helyzetének feltérképezésére nem igazán alkalmas.

A Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum hivatalos Facebook-oldala 1,1 ezer követővel rendelkezik és 1 ezer kedvelője van. Az oldal profilképén az intézmény címere látható, amely egy Bibliát ábrázol, benne egy alfa és omega szimbólum, a líceum teljes neve, megalapításának éve, valamint az iskola vezérigéje. A vizsgált időszak alatt összesen 116 bejegyzést osztottak meg a Facebook-oldalon. Ezek közül 65 magyar nyelvű, 40 kétnyelvű és 11 ukrán nyelvű volt. A líceumok között ez az az intézmény, amely Facebook-oldalán legnagyobb arányban osztott meg kétnyelvű (magyar és ukrán) bejegyzéseket.

A líceum oldalán több kétnyelvű vallási tartalmú köszöntés is megjelenik, többnyire karácsonykor és húsvétkor. Ezek a köszöntések általában valamilyen bibliai igét tartalmaznak magyar és ukrán nyelven is.

Az 5. képen látható kétnyelvű hirdetés érdekessége, hogy a nyelvek tekintetében megjelenik rajta a Kárpátalján használatos két időzóna-használat, a „magyar” és a kijevi idő.

5. kép. A Técsői Református Líceum Facebook-oldalán közzétett álláshirdetés



A vizsgálati időszakban az intézmény közösségi oldalán összesen 35 bejegyzést osztottak meg más forrásból. Ezek a bejegyzések magyar és ukrán nyelvű oldalokról kerültek megosztásra. A legtöbbször megosztott oldal a „Tyachiv Tmtrl”, a líceum ukrán nyelvű Facebook-oldala. Azonban ezen az oldalon csak néhány bejegyzés található, továbbá ugyanezek a bejegyzések megtalálhatók a Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum Facebook-oldalán is, így mivel ezen az oldalon osztanak meg rendszeresen bejegyzéseket és információkat, ez tekinthető a líceum hivatalos Facebook-oldalának.

4.5. Munkácsi Szent István Líceum

A Munkácsi Római Katolikus Líceum honlapja mai napig aktív (URL₅). Hetente legalább egy cikket, hírt jelenítenek meg az oldalon. Naprakész információkat szerezhetünk az intézmény aktuális híreiről, a rendezvényekről, a felvételigéről, az iskola házirendjéről, a tanári karról stb.

Az oldalra belépve a líceum teljes neve és annak logója látható, amelyen egy kereszt van ábrázolva, ami a felekezeti hovatartozást igazolja, mindez pedig magyar nemzeti színekkel van körülvéve. A honlapon, egy fénykép kivételével, amelyen két nyelven van feltüntetve az intézmény teljes megnevezése, minden információt magyar nyelven olvasható.

A Munkácsi Szent István Líceum hivatalos Facebook-oldala 1,4 ezer kedveléssel és 1,5 ezer követővel rendelkezik. Az oldal profil- és borítóképén az iskola címere szerepel, s a képen a piros, fehér és zöld színeken van a hangsúly. A vizsgált időszak alatt a líceum Facebook-oldalán rendszeresen közöltek tartalmakat. Összesen 226 bejegyzést tettek közzé, 221 magyar nyelvű-, 4 ukrán nyelvű- és 1 kétnyelvű bejegyzést. Az egyetlen kétnyelvű (magyar és ukrán) bejegyzés az oldalon egy tudósítás a 2023-as évi tanévnyitóról, amelyben a hivatkozásnak a „1 вересня” nevet adták, viszont a képen magyar nyelven van kiírva a „tanévnyitó”.

6. kép. A Munkácsi Szent István Líceum Facebook-oldalon található kétnyelvű bejegyzés



4.6. Karácsfalvai Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum

A Karácsfalvai Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum honlapjára rendszeresen töltenek fel tartalmakat (URL6). A honlap főoldalán az intézmény teljes neve mellett a fontosabb információkat tartalmazó menüpontok és a hírek is megtalálhatók magyar nyelven. A Továbbiak menüpont alatt található az intézmény ukrán nyelvű felülete, amelyen a fontosabb információk, bejegyzések, megjelent cikkek államnyelven is megjelennek. Az oldal jól kidolgozott, minden olyan bejegyzés megjelenik ukrán nyelven, amely azt megelőzően magyar nyelven is közzé lett.

7. kép. A Karácsfalvai Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum ukrán nyelvű honlapja



A Karácsfalvai Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum hivatalos Facebook-oldala 12 ezer követővel és 11 ezer kedveléssel rendelkezik. Az oldal profilképén a líceum címere látható, amelyen egy Biblia, egy gyertya, egy kereszt és egy iskola szerepel. Ez magába foglalja az iskola elveit. A borítóképen a következő felirat olvasható: „Rólad, veled, érted. Több, mint egy iskola”.

A vizsgált időszakban összesen 338 bejegyzést osztottak meg a hivatalos Facebook-oldalon. Egy kivételével, amely kétnyelvű bejegyzés (magyar és ukrán), mindegyik megosztott tartalom magyar nyelvű volt. A kétnyelvű bejegyzés annyiban minősül kétnyelvűnek, hogy a magyarul megfogalmazott szövegben a sportbajnokság eredeti, ukrán nyelvű megnevezését tüntetik fel, illetve ezután az egész magyarul megfogalmazott szöveget lefordítják ukrán nyelvére.

Az ukrán jelképek, bár kisebb mértékben, de szintén megjelennek az oldalon. Például a háborúban elesettek megemlékezésén kiemelt szerepet kapnak az ukrán nemzeti színek. Illetve természetesen ebben az esetben is megjelenik az egyik fő keresztény jelkép, a kereszt.

5. Konklúzió

Már a kutatás elején is nyilvánvaló volt, hogy minden vizsgált oktatási intézmény rendelkezik hivatalos honlappal, valamint hivatalos Facebook-oldallal, mivel a XXI. században minden oktatási intézménytől elvárják, hogy a fontos információkat, a rendezvényeket, a hirdetéseket megjelenítsék az online térben. Ami különösen meglepő volt, hogy a vizsgált intézmények nagy része nem működteti aktívan a honlapját, sőt, a Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum nem is rendelkezik önálló honlappal. Az a hipotézis, miszerint az intézmények rendszeresen osztanak meg tartalmakat az általuk kezelt honlapokon, csak részben igazolódott be. A

honlapok aktualitása terén a Nagyberegi Református Líceum, a Munkácsi Szent István Líceum és a Karácspfalvai Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceum intézmények rendelkeztek „naprakész” információkkal, tartalmakkal.

Azonban ugyanez a feltevés a Facebook-oldalak aktivitásával kapcsolatban teljes mértékben beigazolódott, mivel a vizsgált időszak alatt szinte napi szinten töltöttek fel bejegyzéseket a Facebook oldalakra. Ezt alátámasztják a vizsgált időszak adatai: a Nagydobronyi Református Líceum 293, a Tiszapéterfalvi Református Líceum 167, a Nagyberegi Református Líceum 276, a Técsői Református Líceum 116, a Munkácsi Szent István Líceum 226, a Karácspfalvai Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceum pedig 338 bejegyzést tett közzé.

A kutatás során beigazolódott a nyelvi arányok kapcsán felvetett hipotézis is. Minden vizsgált intézmény honlapján, valamint Facebook-oldalán fellelhetők magyar és ukrán nyelvű tartalmak is. A feltöltött és megosztott tartalmak zöme azonban magyar nyelvű. Példaként a Munkácsi Szent István Líceum Facebook-oldala említhető, ahol 226 bejegyzésből 221 magyar nyelven, 4 bejegyzés ukrán nyelven, 1 pedig magyar és ukrán nyelven íródott. A hat intézmény számszerűsített adatai tekintetében tényszerűen kirajzolódik a magyar nyelv dominanciája az intézmények Facebook-használatában: 1416 bejegyzésből, megosztásból 1320 magyar nyelvű, 33 ukrán nyelvű, 61 magyar-ukrán kétnyelvű, míg magyar-angol-ukrán háromnyelvű tartalom csak 2 esetben jelent meg.

Mindemellett a szövegek tartalmát tüzetesen megvizsgálva igaznak bizonyult az az feltevés is, amely szerint az ukrán nyelvű szövegek eredetileg magyar nyelven íródtak, majd ezeket lefordították ukrán nyelvre. Ezt támasztja alá az is, hogy a legtöbb esetben a magyar nyelvű szöveg után, alatt következik az ukrán nyelvű információ. Vagyis elsődleges a magyar nyelvű változat.

Az ukrán törvények által kötelezően megjelenítendő tartalom, az alapító okirat (статут) csak a református intézmények (kivételem a técsői, ahol nincs hivatalos honlap) honlapjain található meg, s csak ukrán nyelven, míg a görögkatolikus és római katolikus líceumoknál ezen dokumentummal nem találkozhatunk.

A magyar közösség középszintű oktatására létrejött egyházi fenntartású intézmények jelenleg a virtuális nyelvi tájképükben egyértelműen magyar dominánsak. Még azokon a helyeken is, ahol szórványterületen helyezkednek el (Técső és Munkács), illetve a diákjaik többsége is e szórványterületről érkezik (Técső). Az ukrán nyelvű információ jelenleg ezen intézmények virtuális nyelvi tájképében csupán kiegészítő információként jelenik meg. Kivételem ez alól az intézmények hivatalos honlapjának tájékoztató oldala, ami legtöbbször az intézmények történetét, elérhetőségi adatait foglalja magába. Mindössze egyetlen intézménynél, a Karácspfalvai Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceumnál tapasztaltuk, hogy a Továbbiak fül alatt megtalálható a magyar nyelvű tartalom szinte teljesen azonos ukrán nyelvű tartalmak elérése is.

Irodalom

1. Bartha Csilla 2017. Multimodális szemiotikai repertoárok, ideológiai többszólamúság és reflexivitás: A vizuális nyelvek kritikai nyelv(észet)i tájképe. Plenáris előadás. Absztrakt. In: *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség. Műhelykonferencia*. Csíkszereda: Sapientia EMTE, 2017. szept. 22–23.
2. Bartha Csilla – Laihonon, Petteri – Szabó Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 22/3: 13–28. o.
3. Blommaert, J. 2016. The Conservative Turn in Linguistic Landscape Studies. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Tilburg: Tilburg University Press. No. 156.
4. Bódi Zoltán 2015. Az internetes nyelvváltozatokról. *e-nyelv.hu magazin*, 2015. augusztus 31. <https://e-nyelvmagazin.hu/2015/08/31/az-internetes-nyelvvaltozatokrol/> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 31.)
5. Brown, Kara D. 2005. Estonian “Schoolscapes” and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education* 37/3: pp. 78–89.
6. Crystal, David 2001/2004. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Csernicskó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén* (1867). Budapest: Gondolat Kiadó.
8. Csernicskó István 2019. *Fények és árnyak: Kárpátalja nyelvi tájképéből*. Ungvár: Autdor-Shark.
9. Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Márku Anita – Máté Réka – Tóth-Orosz Enikő 2020. *Tévtút az ukrán nyelvpolitikában: Ukrajna törvénye „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról” (elemző áttekintés)*. Törökbálint: Termini Egyesület.
10. 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, nyelvi sokszínűség. II. kötet: Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. 2017. szeptember 22–23., Csíkszereda. Kolozsvár: Scientia Kiadó.
11. Karmacsi Zoltán 2018. Kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképe. In: Karmacsi Zoltán – Máté Réka szerk. *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV*. Ungvár: RIK-U Kft. 174–182. o.
12. Malinák Judit 2008. A személyes identitás létrejötte a médiakultúra globalizálódásának kontextusában. In: *A kultúra kódjai*. Budapest: MOME. 77–91. o.
13. Márku Anita 2015. Az internetes nyelvhasználat kutatásának lehetőségei a kárpátaljai magyarok gyakorlóközösségeiben. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Autdor-Shark. 71–89. o.
14. Márku Anita 2016. A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata: nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás. In: Bartha Csilla szerk. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII.: A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 129–146. o.

15. Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
16. Szabó Tamás Péter 2013. Térkép e táj... Iskolák nyelvi tájképe 1. *Nyelv és Tudomány*, 2013. március 22. <https://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 14.)
17. Szabó Tamás Péter 2017. Keresztény iskolai nyelvi tájkép. *Regio* 25/3: 82–112. o.
18. Székely Levente – Szabó Andrea szerk. 2017. *Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei: Ezek a mai magyar fiatalok!* Budapest: Új Nemzedék Központ.
19. URL1: A Nagydobronyi Református Líceum megalakulása. <https://dobronyigimi.at.ua/index/iskolank/o-22> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 14.)
20. URL2: Péterfalvai Református Líceum. <https://www.prlweb.net/> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 14.)
21. URL3: Nagyberegi Református Líceum. <https://nbrl.com.ua/iskolank/> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 14.)
22. URL4: Técsői Református Líceum – Bemutakozás. <https://honlap.parokia.hu/lap/tecsoi-reformatus-liceum/cikk/mutat/bemutakozas/> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 14.)
23. URL5: Munkácsi Szent István Líceum. <https://munkacs-katlic.org.ua/rolunk/> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 14.)
24. URL6: A Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceum hivatalos oldala. <https://sztojkaliceumiskolankrol.blogspot.com/> (Letöltés dátuma: 2024. 05. 14.)
25. Varis, Piia 2015. Digital ethnography. In: Georgakopoulou, Alexandra – Spilioti, Tereza eds. *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Oxon–New York: Routledge. pp. 55–68.

References

1. Bartha, Csilla 2017. Multimodális szemiotikai repertoárok, ideológiai többszólamúság és reflexivitás: A vizuális nyelvek kritikai nyelv(észet)i tájképe. Plenáris előadás. Absztrakt [Multimodal semiotic repertoires, ideological polyphony and reflexivity: The critical linguistic landscape of visual languages. Plenary presentation. Abstract]. In: *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség. Műhelykonferencia*. Csíkszereda: Sapientia EMTE, 2017. szept. 22–23. (In Hungarian)
2. Bartha, Csilla – Laihonon, Petteri – Szabó, Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről [Linguistic landscape in minority and majority: from a new field of research]. *Pro Minoritate* 22/3: 13–28. o. (In Hungarian)
3. Blommaert, J. 2016. The Conservative Turn in Linguistic Landscape Studies. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Tilburg: Tilburg University Press. No. 156.
4. Bódi, Zoltán 2015. Az internetes nyelvváltozatokról [About online language versions]. *e-nyelv.hu magazin*, 2015. augusztus 31. <https://e-nyelvmagazin.hu/2015/08/31/az-internetes-nyelvváltozatokról/> (Accessed: 31. 05. 2024). (In Hungarian)
5. Brown, Kara D. 2005. Estonian “Schoolscapes” and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education* 37/3: pp. 78–89.
6. Crystal, David 2001/2004. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

7. Csernicskó, István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén* (1867) [States, languages, state languages. Language policy in today's Transcarpathia (1867)]. Budapest: Gondolat Kiadó. (In Hungarian)
8. Csernicskó, István 2019. *Fények és árnyak: Kárpátalja nyelvi tájképéből* [Lights and shadows: From the linguistic landscape of Transcarpathia]. Ungvár: Autdor-Shark. (In Hungarian)
9. Csernicskó, István – Hires-László, Kornélia – Márku, Anita – Máté, Réka – Tóth-Orosz, Enikő 2020. *Tévtút az ukrán nyelvpolitikában: Ukrajna törvénye „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról” (elemző áttekintés)* [Misdirection in Ukrainian language policy: the Law of Ukraine „On ensuring the functioning of Ukrainian as a state language” (analytical overview)]. Törökbálint: Termini Egyesület. (In Hungarian)
10. Hámori Ágnes 2018. „Jó lett, Taven baktali!” Egy orális kultúra vizualitása: a cigány nyelv meg-JEL-enései a Youtube szemiotikai terében [“Well done, Taven Baktali!” The visuality of an oral culture: the significations of the Gypsy language in the semiotic space of YouTube]. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna eds. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség. II. kötet: Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*. 2017. szeptember 22–23., Csíkszereda. Kolozsvár: Scientia Kiadó. (In Hungarian)
11. Karmacsi, Zoltán 2018. Kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképe [Linguistic landscape of Hungarian-language schools in Transcarpathia]. In: Karmacsi Zoltán – Máté Réka eds. *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV*. Ungvár: RIK-U Kft. 174–182. o. (In Hungarian)
12. Malinák, Judit 2008. A személyes identitás létrejötte a médiakultúra globalizálódásának kontextusában [The creation of personal identity in the context of the globalization of media culture]. In: *A kultúra kódjai*. Budapest: MOME. 77-91. o. (In Hungarian)
13. Márku, Anita 2015. Az internetes nyelvhasználat kutatásának lehetőségei a kárpátaljai magyarok gyakorlóközösségeiben [The possibilities of researching online language use in the practicing communities of Transcarpathian Hungarians]. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia eds. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Autdor-Shark. 71–89. o. (In Hungarian)
14. Márku, Anita 2016. A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata: nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás [Online language use of Transcarpathian Hungarians: language contact, identity and creativity]. In: Bartha Csilla ed. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII.: A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 129–146. o. (In Hungarian)
15. Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
16. Szabó, Tamás Péter 2013. Térkép e táj... Iskolák nyelvi tájképe 1. [This landscape is a map... Linguistic landscape of schools, part 1]. *Nyelv és Tudomány*. 2013. március 22. <https://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj> (Accessed: 14. 05. 2024). (In Hungarian)
17. Szabó, Tamás Péter 2017. Keresztény iskolai nyelvi tájkép [Christian schoolscape]. *Regio* 25/3: 82–112. o. (In Hungarian)

18. Székely Levente – Szabó Andrea eds. 2017. *Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei: Ezek a mai magyar fiatalok!* [The first results of the Hungarian Youth Research 2016: These are the young Hungarians of today!]. Budapest: Új Nemzedék Központ. (In Hungarian)
19. URL1: A Nagydobronyi Református Líceum megalakulása [The establishment of the Reformed Lyceum in Velyka Dobron]. <https://dobronyigimi.at.ua/index/iskolank/o-22> (Accessed: 14. 05. 2024). (In Hungarian)
20. URL2: Péterfalvai Református Líceum [The Reformed Lyceum in Pyiterfolvo]. <https://www.prlweb.net/> (Accessed: 14. 05. 2024). (In Hungarian)
21. URL3: Nagyberegi Református Líceum [The Reformed Lyceum in Velyki Berehy]. <https://nbrl.com.ua/iskolank/> (Accessed: 14. 05. 2024). (In Hungarian)
22. URL4: Técsői Református Líceum – Bemutatókozás [The website of the Reformed Lyceum in Tyachiv – Introduction]. <https://honlap.parokia.hu/lap/tecsoi-reformatus-liceum/cikk/mutat/bemutakozas/> (Accessed: 14. 05. 2024). (In Hungarian)
23. URL5: Munkácsi Szent István Líceum [The Mukachevo Saint Stephen’s Lyceum]. <https://munkacs-katlic.org.ua/rolunk/> (Accessed: 14. 05. 2024). (In Hungarian)
24. URL6: A Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceum hivatalos oldala [The official website of the Sándor Sztójka Greek Catholic Lyceum]. <https://sztojkaliceumiskolankrol.blogspot.com/> (Accessed: 14. 05. 2024). (In Hungarian)
25. Varis, Piia 2015. Digital ethnography. In: Georgakopoulou, Alexandra – Spilioti, Tereza eds. *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Oxon–New York: Routledge. pp. 55–68.

Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak virtuális nyelvi tájképe

Karmacsi Zoltán, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. karmacsi.zoltan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-1483-9750.

Mészár Katalin. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, MA-hallgató. katalin.mearsar@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0902-2324.

Egy olyan korban élünk, ahol bárhová nézünk, információk ezrei áramlanak felénk. Ez a tény már önmagában is rámutat arra, mekkora jelentőséggel bír a nyelvi tájkép a mindennapokban, mivel minden, ami körülvesz minket, amit érzékelünk, hatással van a gondolkodásunkra, így a nyelvhasználatunkra is. A XXI. században kiemelt figyelmet kell fordítanunk a virtuális világra, mivel a fiatal, sőt már az idősebb generáció is az őket érő ingerek jelentős százalékát valamilyen elektronikai, kommunikációs eszközön, közösségi platformon keresztül kapják. Az iskoláknak különösen fontos szerepük van a nyelvi fejlődés, illetve alakulás szempontjából, mivel a fiatalok, a jövő nemzedéke itt formálódik leginkább. A tanulmányban Kárpátalja egyházi fenntartású iskoláinak (Nagydobronyi Református Líceum, Péterfalvai Református Líceum, Nagyberegi Református Líceum, Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum, Munkácsi Szent István Líceum, Karácspalvai Sztójka Sándor Görögkatolikus Líceum) közösségi felületein (hivatalos honlap és Facebook) az elmúlt néhány évben megjelenő bejegyzések elemzése valósult meg. Ezen bejegyzések szöveges tartalmának statisztikai elemzése és összehasonlító vizsgálata történt meg. Ezen kívül a felületek

metanyelvi információi is górcső alá kerültek. Továbbá arra is kitért a vizsgálat, milyen az adott oldal vizuális összképe, milyen képeket tesznek közzé. A kutatás abból indult ki, hogy minden vizsgált iskola hivatalos oldalán egyaránt található ukrán és magyar nyelvű bejegyzések. Arra is választ kerestünk, hogy az iskolák online felületein nagyobb százalékban jelennek-e meg magyar nyelvű bejegyzések. A vizsgálat feltételezései között szerepelt, hogy az oldalakat követők nagyobb mértékben reagálnak magyar nyelvű bejegyzésekre, hirdetésekre, cikkekre. Továbbá az, hogy a honlapon, illetve Facebook-oldalon rendszeresen jelennek meg vallási tartalmú bejegyzések és szimbólumok, melyek nagyobb arányban magyar nyelvűek. Emellett az ukrán nyelvű szövegek magyar nyelvű változatuknál kisebb terjedelme is felvetődött feltételezésként. A felmérés során beigazolódott, hogy a honlapokon mind ukrán, mind magyar bejegyzések találhatóak, a magyar nyelvű bejegyzések nagyobb mértékben kerülnek megosztásra. Beigazolódott az a hipotézis is, miszerint az oldalak követői inkább a magyar nyelvű bejegyzésekre reagálnak, ez abból fakad, hogy a követők többségének anyanyelve a magyar. Nem utolsó sorban pedig a kutatás során kiderült, hogy a líceumok hivatalos honlapjain, illetve Facebook-oldalain rendszeresen jelennek meg vallási tartalmú bejegyzések, szimbólumok, s hogy ezen bejegyzések nyelve többnyire a magyar.

Kulcsszavak: *Kárpátalja, virtuális nyelvi tájkép, vallás, egyházi fenntartású iskola, online tér, magyar nyelvű bejegyzés, kétnyelvű bejegyzés, szimbólumok.*

Віртуальний мовний ландшафт церковних шкіл Закарпаття

Кормочі Золтан, доктор філософії. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, кафедра філології, доцент. karmacsi.zoltan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-1483-9750.

Мейсар Катерина. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, кафедра філології, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти. katalin.meysar@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0902-2324.

Ми живемо в епосі потоків інформації. Цей факт сам по собі підкреслює важливість мовного ландшафту в нашому повсякденному житті, оскільки все, що ми бачимо та сприймаємо навколо, впливає на спосіб нашого мислення, а отже, і на наше мововживання. У ХХІ столітті ми повинні звернути особливу увагу на віртуальний світ, оскільки представники молодого і навіть старшого покоління отримують значний відсоток своїх стимулів через електронні засоби комунікації або соціальні платформи. Особливо важливу роль у розвитку та формуванні мовлення мають відігравати заклади освіти, оскільки саме тут найбільше формується молодь, майбутнє покоління. У дослідженні проаналізовано дописи, опубліковані за останні кілька років на соціальних платформах (офіційний сайт та Facebook) церковних шкіл Закарпаття (Великодобронський реформатський ліцей, Пийтерфолвівський ліцей з угорською мовою навчання, Великоберезький реформатський ліцей, Тячівський ліцей-інтернат з угорською мовою навчання, Мукачівський ліцей ім. Святого Іштвана, Карачинський греко-католицький ліцей імені єпископа Олександра Стойки). Проведено статистичний та порівняльний аналіз текстового наповнення цих дописів.

Досліджено металінгвістичну інформацію платформ. Розглянуто загальний візуальний вигляд сайту та опублікованих зображень. Виявлено, що офіційні веб-сайти досліджених шкіл містять записи як українською, так і угорською мовами. Ми припустили, що більшість людей, які відвідують ці сайти, частіше будуть реагувати на пости, оголошення і статті угорською мовою, тексти українською мовою менші розміром за угорськомовні. Дослідження підтвердило, що на веб-сайтах можна знайти як україномовні, так і угорськомовні записи, які поширені частіше. Підтверджено гіпотезу про те, що підписники сайтів частіше реагують на дописи угорською мовою, оскільки для більшості рідною мовою є угорська. Виявлено, що на офіційних сайтах і сторінках лиців у Facebook регулярно з'являються релігійні дописи та символи, і що мова цих дописів здебільшого угорська.

Ключові слова: *Закарпаття, віртуальний мовний ландшафт, релігія, церковна школа, онлайн-простір, угорськомовний пост, двомовний пост, символи.*

The virtual linguistic landscape of ecclesiastical schools in Transcarpathia

Zoltán Karmacsi, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. karmacsi.zoltan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-1483-9750.

Katalin Mészár. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, MA student. katalin.meysar@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0902-2324.

We live in an age where everywhere we look, thousands of pieces of information are streaming towards us. This fact in itself highlights the importance of the linguistic landscape in our everyday lives, as everything that surrounds us, everything we perceive influences our thinking and therefore our use of language. In the 21st century, we need to pay particular attention to the virtual world, as a large percentage of the younger and even older generations receive a significant proportion of their stimuli through some types of electronic communication tools or social platforms. Schools have a particularly important role in language development and formation, as young people, the future generation, are most shaped within their walls. In the present study, we analysed a sample of posts published in the last few years on the social platforms (official website and Facebook) of the ecclesiastical schools of Transcarpathia. We relied on statistical and comparative analysis of the textual content of these entries. In addition, we examined the meta-linguistic information of the entries. The overall visual appearance of the website was also taken into consideration, i.e., the types of images published were also investigated. In the research, it was assumed that all the official webpages of the schools under investigation contain entries in both Ukrainian and Hungarian. We also assessed whether a higher percentage of entries in Hungarian appeared on the schools' online interfaces. Results showed that the number of interactions by people who followed the sites was higher for Hungarian language posts, advertisements and articles. We assumed that religious posts and symbols regularly appeared on the websites and Facebook pages, and that a higher percentage of these posts and symbols appeared in

Hungarian. It was also hypothesized that the volume of texts in Ukrainian was smaller than the amount of texts in Hungarian. The research has confirmed that both Ukrainian and Hungarian entries are found on the websites, with a higher share of entries in Hungarian. It also confirmed our hypothesis that followers of the websites tend to respond more frequently to posts in Hungarian, due to the fact that the majority of followers use Hungarian as their mother tongue. Last but not least, the research revealed that religious posts and symbols regularly appear on the official websites and Facebook pages of the lyceums, and the language of these posts is mostly Hungarian.

Keywords: *Transcarpathia, virtual linguistic landscape, religion, ecclesiastical school, online space, Hungarian posts, bilingual posts, symbols.*

Volodymyr Revniuk

The operationalization of bilingual linguistic experience and its relationship with executive function

1. What is linguistic background?

Research on bilingualism has always been interested in the relationship between linguistic background (often interchangeably labelled as language experiences, linguistic experiences, language background) and bilingual processing (including production, perception, storage and control). Several studies have pointed out that bilingual's age, mode of language acquisition, language proficiency and dominance, as well as past and present experiences of language use could have an influence on cognitive organization and processing of the known languages (Chen, 1992; Grainger, 1993; Kim et al., 1997; Kroll-de Groot, 1997; Perani et al., 1998; Marian-Spivey, 2003). All elements of the linguistic experience compose a complex picture of individual bilingualism and could influence language processing. Consequently, definitions of and approaches to linguistic backgrounds are still being discussed (see De Cat, 2023 for a recent review).

The operationalization of bilingual and/or multilingual linguistic background has received substantial attention in the research investigating the relation of linguistic backgrounds and executive function (EF). The latter term refers to the general purpose control mechanism that modulates various cognitive processes and thus regulates the dynamics of human cognition (Green-Abutalebi, 2013; Luk-Bialystok, 2013; Bialystok, 2016; DeLuca et al., 2019; Surrain-Luk, 2019). The most frequently studied elements of EF are (Miyake-Friedman, 2012):

1. *Inhibition* – ability to deliberately suppress dominant, automatic, or prepotent responses when necessary;
2. *Updating* – constant monitoring and coding of incoming information for relevance;
3. *Shifting* (sometimes called *switching*) – the capacity to shift or switch one's thinking and attention between different tasks or operations.

The executive function was theorized to be related to linguistic experiences based on studies which confirmed that the bilingual's languages remain active in one's mind at all times (e.g., Kroll et al., 2006; Bialystok, 2009). Consequently, language use requires an effort to control the inhibition and activation of the languages, redirect the attention between the known languages, conversational topics and various processes involved in language use (Grainger-Dijkstra, 1992; Green, 1998). Exercising and developing language control abilities were suggested to influence the general, non-linguistic cognitive control abilities (the executive function) (Bialystok, 2001).

While there is a considerable body of research supporting the theory about the relation between linguistic experiences and the executive function, numerous studies have challenged the validity of this theory (see Bialystok, 2016; Paap, 2019 for reviews). Several reviews have highlighted that the issues and inconsistencies with the operationalization of bilingualism and linguistic backgrounds could explain the existing conflicting evidence (DeLuca et al., 2019; Surrain-Luk, 2019). Bilingualism is a complex construct consisting of different elements, however, many studies have singled out one factor and used it as a measure of bilingualism. In the following sections an overview will be given of the findings of the different factors of bilingualism (language proficiency, age of L2 acquisition, language use, interactional context) and their relationship with executive function.

Early works and even some recent studies that investigated the effects of bilingualism on EF have used categorical dichotomy between monolinguals and bilinguals (as if the number of known languages was the only differentiating feature in individuals) and treated both groups as homogeneous. Within such differentiation, classification of an individual as a bilingual was based on one's level of second language proficiency (only sometimes bilinguals were also matched on their age of L2 acquisition) (Bialystok et al., 2004, 2008; Carlson-Meltzoff, 2008; Costa et al., 2009; Prior-Gollan, 2011; Paap-Greenberg, 2013; Antón et al., 2014). This seems to be a reasonable approach, as research into language control mechanism reported better language control abilities for bilinguals with more balanced language proficiencies (Fink-Goldrick, 2015; Mosca-de Bot, 2017; Revniuk-Bátyi, 2023). Thus, if one's second language proficiency is higher, then this person is likely to be very proficient in controlling his/her languages, which could lead to improved EF abilities. This theory was initially confirmed by multiple studies (e.g., Bialystok et al., 2008; Carlson-Meltzoff, 2008; Costa et al., 2009), however, other replication studies with bigger research samples reported no changes in the EF abilities that could be associated with higher L2 proficiency (Paap-Greenberg, 2013; Antón et al., 2014).

Further investigations aimed at discovering other potential variables that could influence that relation. One of the first was the age of L2 acquisition (AoA). Studies

mainly investigated whether there is a difference in the cognitive outcomes in EF for early and late bilinguals. Several studies indicated that bilinguals who started learning an additional language earlier in life had improved cognitive control abilities (e.g., Luk et al., 2011; Soveri et al., 2011; Kramer-Mota, 2015 for older bilinguals). At the same time, other studies failed to confirm these observations (e.g., Gathercole et al., 2014; Kramer-Mota, 2015 for young bilinguals) or reported no significant effects of the AoA on EF (e.g., Duñabeitia et al., 2014).

However, the aforementioned results should be interpreted with caution. The loose operationalization of the age of acquisition (AoA) is the main problem, as the research about the relation between the AoA and executive function analysed the effects of related, but different variables from the AoA (e.g., age of L2 fluency, age of first exposure to L2, etc.) which does not allow to compare such research reasonably. The same applies to other studies that could give the same label of AoA to different variables in operationalization of language experiences (e.g., age of L2 acquisition age of active bilingualism, age of immersion in bilingual environment, age of L2 exposure, etc.) (see Yang et al., 2016 for a commentary). Importantly, it was highlighted that even highly overlapping conceptualization of AoA, like the age of active bilingualism and the age of fluency, do not have substantially high correlations, that can vary significantly for different samples. Ultimately, *“various conceptualizations of AoA are manifested quite differently across various samples. Therefore, it is probable that different degrees of reliability of various indices of AoA explain the divergent outcomes reported in the literature”* (Yang et al., 2016, p. 239).

Another important comment about the operationalization and significance of the AoA as an element of the linguistic background would be related to the comparison of “younger and older starters” in relation to language acquisition and formal education. The popular and scientifically supported belief is that there is a tendency for better language acquisition for those who started acquiring a language at earlier age (Piske et al., 2002; Abrahamsson-Hyltenstam, 2008; Granena-Long, 2013). At the same time some research indicate that if the actual duration of the exposure and/or training in L2 is matched for younger and older starters, the outcomes are similar or even better for the older starters (e.g., Muñoz, 2006). While this conclusion might seem obvious, research on the relation between the linguistic background and the executive function did not take it into consideration and little information about the duration of exposure or use of the language was reported. Finally, it is important to highlight that the significance of differentiating between the age of acquisition and duration of language exposure was reported in studies of their effects on language proficiency. In case of the development of language control abilities, it can be related to the duration of language exposure in the same way as AoA, with no significant need to differentiate between the two.

Arguably, one of the biggest developments in the operationalization of bilingualism happened with highlighting the patterns of language use as an important element of linguistic experience (see Luk-Bialystok, 2013 for review). Initially, researchers were more focused on the language switching aspect of language use, comparing bilinguals who more or less frequently switched languages (e.g., Festman et al., 2010; Prior-Gollan, 2011; Soveri et al., 2011; Yim-Bialystok, 2012). Later, it was highlighted that analysis of the relation between linguistic background and EF should pay more attention to language use habits, as the criteria for evaluating language proficiency are vague (Grosjean-Li, 2013; Luk-Bialystok, 2013; Surrain-Luk, 2019). It can be argued, that while language proficiency is closely related to language control abilities, frequency and manner (e.g., whether languages are used with frequent switching, with bilinguals or monolinguals, etc.) of language use actually represents how the language control is exercised by an individual.

The Adaptive Control Hypothesis (ACH) (Green-Abutalebi, 2013) offers a detailed account for the relationship between language use and cognitive control. According to the ACH, bilinguals can engage with various interactional contexts, “*the recurrent pattern of conversational exchanges within a community of speakers*” (Green-Abutalebi, 2013, p. 516). The ACH differentiates between three contexts:

A single-language context (SLC) in which one language is used in one environment and the other in a second distinct environment.

A dual-language context (DLC) in which both languages are used but typically with different speakers. Switching between languages may occur within a conversation but not within an utterance.

A dense code-switching context (DCS) in which speakers routinely interweave their languages in the course of a single utterance and adapt words from one of their languages to the context of the other.

Compared to earlier studies, the ACH more clearly specifies how the demands on cognitive control processes vary in the aforementioned contexts (Table 1). People, who mainly engage with the single language context, need to control the interferences from the non-target language and maintain an intention to speak the target language, while there is little need to detect cues for shifting into another language, as well as initiate mental processes necessary for it, like task engagement and disengagement. At the same time, people in dual language context need to change between languages more actively, but also carefully control this process, so the control of the interferences from the non-target language would be harder, as both languages are used more frequently and stay more active in one’s mind. Additionally, the aforementioned detection of cues for language change, engagement and disengagement with the tasks of using the target language are now required. Yet, since the process is so controlled, there is no possibility to

employ any opportunistic planning to use the most accessible linguistic representations irrespective of their languages, which is opposite to the situation in dense code-switching context, when language use is less controlled, but unhindered at the same time.

Table 1. Control processes for interactional contexts

Elements of executive function	Single language context	Dual language context	Dense code-switching context
Goal maintenance	actively used	very actively used	not used
Conflict monitoring	actively used	very actively used	not used
Interference suppression	actively used	very actively used	not used
Salient cue detection	not used	very actively used	not used
Selective response inhibition	not used	very actively used	not used
Task disengagement	not used	very actively used	not used
Task engagement	not used	very actively used	not used
Opportunistic planning	not used	not used	actively used

Source: Adapted from Green-Abutalebi, 2013, p. 519

The ACH is a hypothesis and as such, systematic research has been conducted in order to confirm or refute it. This line of research started relatively recently, but there are already several studies that support (e.g., Hartanto-Yang, 2016, 2020; Xie-Dong, 2017; Gullifer et al., 2018; Lai-O'Brien, 2020; Khodos et al., 2021) and contradict (see Paap et al., 2021 for a review) the predictions of the hypothesis. For understanding the appropriate approach to the operationalization of bilingualism, it is important to highlight that individuals do not communicate only in one interactional context, but rather *engage* with each of them to varying degrees (see Kałamała et al., 2020 for a more detailed discussion).

In addition to experiences that are directly related to the linguistic background, psycholinguistic research needs to control other variables that were found to be related to the studied phenomena. In case of the relation between the linguistic background and cognitive control, the latter was found to also be significantly related to the social and economic status (SES) of individuals (Paap et al., 2015). The operationalization of SES could slightly vary among the studies, but it generally

includes the parents' and participants' acquired educational level and family income. It was already highlighted that in some of the earlier research in which SES was not controlled for, bilinguals could have had different SES from monolinguals, which could have been the primary reason for the observed advantages in the executive function, instead of linguistic background (Paap et al., 2015).

2. How to collect data about the linguistic experiences?

The overview of the components of linguistic experience in the previous section makes it evident that a large amount of data on several aspects of linguistic background needs to be collected to more specifically operationalize the concept. Additionally, in order to provide compelling evidence, studies need to engage bigger participant samples (Bakker, 2015). Furthermore, using the same or similar tools would allow to compare the data of different studies.

One of the first tools that was widely used in psycholinguistic research for collecting linguistic background data was the Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) (Marian et al., 2007). This tool was used to investigate the relation between linguistic experiences and executive function (e.g., Hartanto-Yang, 2016; Von Bastian et al., 2016; Beatty-Martínez et al., 2019; Cockcroft et al., 2019; Doroud et al., 2020), as it allows collecting data about the history of language acquisition, habits of language use and SES. Even though self-reports on language proficiency could be argued to be unreliable, the reports in LEAP-Q were validated and highly correlated with numerous standardized language proficiency and later research also reported significant correlation between the objective and subjective measures of language proficiency (Paap-Greenberg, 2013; Paap-Sawi, 2014; Paap et al., 2014). The questions about language proficiency and language use in LEAP-Q have numerous response variants and allow for flexible individual reports. This is highly important as it allows to operationalize bilingualism as a complex continuum of experiences.

Luk and Bialystok (2013) suggested that bilingualism should be seen as a continuum and developed the Language and Social Background Questionnaire (LSBQ), which translates individual bilingualism into a continuous variable. Compared to the LEAP-Q, this tool includes deeper inquiries about participant's SES (own and parents' education, parents' occupation and known languages), considering more contexts of language use and importantly, an additional inquiry about language switching habits of participants. Better comparability of research that used the same tool (e.g., Yim-Bialystok, 2012; Bogulski et al., 2015; Janus-Bialystok, 2018; Barker-Bialystok, 2019; DeLuca et al., 2019, 2020; Chung-Fat-Yim et al., 2020) allowed reaching consensus on the need to use more complex cognitive tasks. Another important development is shifting to investigation of the

linguistic background with the attentional control (Bialystok–Craik, 2022), the construct similar to the interpretation of the EF used in the adaptive control hypothesis (including goal maintenance, task engagement and disengagement, holding and manipulation of the content of the working memory, interference suppression and response inhibition).

When it comes to the ACH, LEAP-Q and LSBQ were not designed to evaluate the interactional contexts of an individual. Reportedly, LSBQ was adapted for this purpose in a study by Hartanto and Yang (2016, 2020), but this attempt was not successful at first (Paap et al., 2021 for a comment). Gullifer and colleagues (2018) suggested another approach to evaluating the social diversity of language use – calculation of the language entropy, based on Shannon entropy (Figure 1).

Figure 1. Language entropy formula

$$H = -\sum_{i=1}^n P_i \log_2(P_i).$$

Source: Gullifer et al., 2018, p. 12

Entering the number of the known languages (n) and frequency of use (P_i) of the known languages in a communicative situation, allows calculating the balance of language use in the given communicative situation. It was later suggested that this approach is suitable for the evaluation of engagement with the interactional contexts from the ACH (Gullifer–Titone, 2020). Since only the frequency of language use is required to calculate individual language entropy, so both LEAP-Q and LSBQ should be suitable for it, but the latter collects reports on more contexts of language use.

While more questions about the language use in LSBQ could also be redundant and the scale of LEAP-Q could be enough, the two questionnaires were never compared in this regard.

While the language entropy approach provides a rather elegant solution for measuring individual engagement with various interactional contexts, the report would still be inconclusive when multiple communicative contexts (e.g., language use at home and language use at school) are considered. For example, if it is indicated that for a given individual the use of two languages is almost perfectly balanced at school (e.g., L1 is used 50% of time and L2 is used 50% of time) corresponding to the dual language context, while at home L1 is predominantly used (e.g., L1 is used 80% of time and L2 is used 20% of time) corresponding to the single language context – it would still not be a compelling indication that the individual engages with SLC and DLC similarly, because the time spent in these contexts is not indicated. If each entropy score had its own weighting from the amount of time spent

in each communicative context, it would provide a more accurate data on the engagement with the interactional contexts and language use in general.

While LEAP-Q and LSBQ do not ask these questions, the latest iteration of the Language History Questionnaire (LHQ3) does (Li et al., 2020). Therefore, LHQ3 in its current form, is the most up-to-date tool that meets the aforementioned requirements for the collection of data about the linguistic background. At the same time, with relatively small updating, LSBQ and LEAP-Q could become equally suitable for the same purpose. Finally, all questionnaires would require adjustments to their automatic data transformation system to account for the processing of the weighted language entropy values.

An additional advantage of the LHQ related to the questions of language use is the way these questions were selected for the questionnaire. The authors highlighted that the original version of the LHQ is “*based on the most commonly asked questions in previous published studies*” (Li et al., 2020, p. 938). While the questions about the language use designed for the LSBQ and LEAP-Q are entirely reasonable, there are no wider discussion or research reported that supported the choice of those questions. The questions about the contexts of language use and their format all developed through different versions of the LHQ, but it should be noted that the authors do not explicitly indicate how the new questions in the LHQ2 and LHQ3 were selected.

The issue of the questions to be asked is important as the validity of the inquiry about the linguistic experiences directly depends on it, i.e., on what grounds the concept is operationalized. The Delphi consensus survey conducted by De Cat and colleagues (2023) provided data from over a hundred professionals in the language-related fields, “*with the aim of informing the creation of a modular tool for quantifying bilingual experience and achieve consensus between different groups (researchers and practitioners)*” (De Cat et al., 2023, p. 113). With the help of such research, we now have more reliable information on the appropriate approach to collecting data about the linguistic experiences. Yet, it is important to consider that this Delphi consensus survey mostly asked for feedback on the questions related to children’s linguistic experiences. Additional investigation about the approach to collecting data from adults could have been useful, such as, reflection on the importance of the reports about language use in working places, administrative establishments or about more informal but also regular activities, like shopping, etc.

Additional conclusion from the work by De Cat and colleagues (2023) is related to the differentiation between the exposure to languages and speech production (usually labelled as „language use”). While there is no specific question asking if it is reasonable to break the questions into these two separate “sections”, the questions themselves are formulated in the ways that distinguish between use and

exposure (e.g., 8. Exposure and use should be measured (for each language); 12. The child's digital language exposure and use needs to be measured (e.g., Internet, social media, gaming)). In case of investigating the relation between the linguistic background and executive function, this differentiation might be of particular importance, as the said relation is based on the exercising of language control, which evidently varies for language production and perception (Reynolds et al., 2016; Mosca-de Bot, 2017; Revniuk-Bátyi, 2023 for review). The investigation of the quality of language input would also greatly supplement the reports on exposure to languages, which reporters of the consensus agreed on as well.

Finally, the aforementioned conclusions from the study by De Cat and colleagues (2023) should be taken into consideration and implemented with caution, as the data collection tool including all of the corresponding questions would already be challenging to fill in. The comments from the participants of the consensus repeatedly question the viability of including the detailed reports about the tendencies of language use and exposure to it, indicating that questionnaire-takers are likely to find some questions too hard to answer and the entire questionnaire would become too big and exhausting to fill in. The modularity of the questionnaire might allow alleviating these challenges, but then the question comes about what should be considered the "core" part of the questionnaire and what questions and sections are optional. As was concluded by the authors, "*empirical investigation will be necessary to identify the optimal level of detail to be targeted by bilingual experience questionnaires*" (De Cat et al., 2023, p. 123).

3. Current issues in the study of linguistic experiences and executive functions

As it became clear, several data collection tools are available to measure the bilingual language experience, and a further question is how to analyse the obtained data. Data analysis approaches are various (e.g., Antón et al., 2014; Pot et al., 2018; Hartanto-Yang, 2020; Kheder-Kaan, 2021) which posits challenges for comparing and interpreting the results (see Surrain-Luk, 2019 for review). When it comes to replication studies with minimal/no variation from earlier research, they frequently (but not always) reported the data that contradicted the original research, while having higher reliability due to engaging more participants than the original work (see Paap et al., 2015). That is why the recent trends in research of the relation between the linguistic background and the executive function are the revision of methodological approaches (specifically tools for collecting data and approaches to analysing it) and research practices (Bialystok-Craik, 2022; De Cat et al., 2023).

Once again, it is the approach to the operationalization of language experiences that is being criticized. In addition to the variety of data that should be collected, it

was explicitly highlighted that researchers need to move from monolingual and bilingual dichotomy towards analysing the spectrum of individual language experiences (DeLuca et al., 2019). Generally, if standardized tools are used for collecting data on linguistic experiences (like LEAP-Q, LHQ or LSBQ), it is naturally more appropriate to examine language experiences as a continuum, which has already been done (e.g., De Cat et al., 2018; Beatty-Martínez et al., 2019; Hartanto-Yang, 2020; Kalamala et al., 2020; Lai-O'Brien, 2020; Thanissery et al., 2020). However, it still not clarified why studies using the same or similar standardized tests of linguistic background and similar measures of the executive function yield conflicting results.

Another small comment for the existing and future works would be on the consideration of other variables of the individual linguistic experiences in addition to the interactional contexts of the ACH. To the most part, they are included in models for regression analyses and latent variable analyses as covariates. At the same time, according to the ACH, "*We simply note here that for speakers in single- and dual-language contexts an increase in proficiency is most likely associated with increased skill in the control of interference. The same may only be true for those in dense code-switching contexts until they can begin to use their knowledge of the two languages opportunistically*" (Green-Abutalebi, 2013, p. 525). Indeed, as was mentioned before, research indicates that higher proficiency in non-native languages (usually equates to better balance in proficiencies of the known languages) is associated with better language control abilities. Therefore, engagement with the interactional contexts and language proficiency should both have a relation with the executive function and according to ACH, "*The relationship between proficiency and specific adaptive changes as a function of interactional context is unlikely to be straightforward...*" (Green-Abutalebi, 2013, p. 525). Considering how a recent study showcased that the *interactions* between language switching and language proficiency have significant influence on the relation with the performance in the Simon task (Kheder-Kaan, 2021), it could have been reasonable to analyse how the interaction of proficiency with interactional contexts affects the relation of these elements of linguistic background with the executive function.

Final, but a highly important issue of this research topic is a lack of the theory-driven research (see Paap et al., 2015 for a review). While linking the concepts of linguistic experiences and executive function *seems plausible*, there were no theory in the area of bilingualism to elaborate on this relationship when the research on the bilingual advantage raised into prominence (Paap et al., 2015). The adaptive control hypothesis can be used as such theoretical foundation, but there is still no coherent explanation of the mechanism of the cognitive transfer from language control to executive function (Hartsuiker, 2015; Paap et al., 2015; Treccani-

Mulatti, 2015). At the same time, if the ACH is partially inconclusive, even the null results have already advanced our understanding of the relation between the linguistic experiences and the EF. For example, theory-driven and more systematic approach to the operationalization of the linguistic experiences highlighted the overlooked issue of using unreliable measures of the inhibition element of the executive function (see Kalamala et al., 2020; Paap et al., 2021 for comments).

Another example would be the case of the neurolinguistic studies of the relations between the linguistic experiences and brain areas that are associated with the executive function (DeLuca et al., 2019). While neural evidence indicates significant relation, behavioural data from the same studies show no evidence for such relation (Paap et al., 2015; DeLuca et al., 2019). With systematic operationalization of the linguistic experiences, researchers pay attention to other variables that could influence the data, but used to be overlooked, like cognitive demands of the tasks for measuring the executive function (e.g., Yang-Yang, 2017; Barker-Bialystok, 2019; Jiao et al., 2019; Sanchez-Azanza et al., 2020). Another line of explanation suggests that language control develops into its own cognitive system, independent from non-linguistic cognitive control, which could explain the null findings about the relation between the two (Paap, 2019). Such conclusions could not be obtained without convincing, more widely accepted evidence from theory-driven studies, so the development of new and further elaboration of the existing theories is likely to be the main drive of the new research on the relation between the linguistic background and the executive function.

4. Conclusion

Operationalization of language experiences has become a very complex, but evidently manageable task. Movement towards using standardized questionnaires for collecting the information about linguistic background is a positive tendency that could allow for better comparability between studies and yield to more reliable, convincing research results. At the same time, the field of psycholinguistics would benefit from continuing the critical and attentive reviews of the existing research tools. Recent efforts in continuing the discussion already provide new insights into an existing demand for data for both production and exposure to languages (De Cat et al., 2023).

In case of research of the relation between the linguistic experiences and the executive function, the question of proper use of the existing tools is of top priority. As of now, the research need to carefully specify the theory that they investigate and analyse the data accordingly. There is still a high demand for theory-driven research and even if more coherent theories were suggested (e.g., the adaptive control hypotheses), the approaches to investigating those theories are still being discussed

and criticized (e.g., Gullifer–Titone, 2020; Paap et al., 2021). Ultimately, coherent theories would indicate what elements of complex and varying individual linguistic experiences are relevant for the question at hand, thus refining older theories and formulating new ones would likely to be the most important development for the operationalization of linguistic experiences in this field of research.

References

1. Abrahamsson, N. – Hyltenstam, K. 2008. The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 30/4: pp. 481–509. <https://doi.org/10.1017/S027226310808073X>
2. Antón, E. – Duñabeitia, J. A. – Estévez, A. – Hernández, J. A. – Castillo, A. – Fuentes, L. J. – Davidson, D. J. – Carreiras, M. 2014. Is there a bilingual advantage in the ANT task? Evidence from children. *Frontiers in Psychology* 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00398>
3. Bakker, M. 2015. Power problems: $N > 138$. *Cortex* 73: pp. 367–368. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.07.006>
4. Barker, R. M. – Bialystok, E. 2019. Processing differences between monolingual and bilingual young adults on an emotion n-back task. *Brain and Cognition* 134: pp. 29–43. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2019.05.004>
5. Beatty-Martínez, A. L. – Navarro-Torres, C. A. – Dussias, P. E. – Bajo, M. T. – Guzzardo Tamargo, R. E. – Kroll, J. F. 2019. Interactional context mediates the consequences of bilingualism for language and cognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. <https://doi.org/10.1037/xlmo000770>
6. Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition (1st ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
7. Bialystok, E. 2009. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12/1: pp. 3–11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
8. Bialystok, E. 2016. The signal and the noise: Finding the pattern in human behaviour. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 6/5: pp. 517–534. <https://doi.org/10.1075/lab.15040.bia>
9. Bialystok, E. – Craik, F. I. M. 2022. How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review* 29/4: pp. 1246–1269. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5>
10. Bialystok, E. – Craik, F. I. M. – Klein, R. – Viswanathan, M. 2004. Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging* 19/2: pp. 290–303. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
11. Bialystok, E. – Craik, F. – Luk, G. 2008. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 34/4: pp. 859–873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
12. Bogulski, C. A. – Rakoczy, M. – Goodman, M. – Bialystok, E. 2015. Executive control in fluent and lapsed bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 18/3: pp. 561–567. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000856>

13. Carlson, S. M. – Meltzoff, A. N. 2008. Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science* 11/2: pp. 282–298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00675.x>
14. Chung-Fat-Yim, A. – Sorge, G. B. – Bialystok, E. 2020. Continuous effects of bilingualism and attention on Flanker task performance. *Bilingualism: Language and Cognition* 23/5: pp. 1106–1111. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000036>
15. Cockcroft, K. – Wigdorowitz, M. – Liversage, L. 2019. A multilingual advantage in the components of working memory. *Bilingualism: Language and Cognition* 22/1: pp. 15–29. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000475>
16. Costa, A. – Hernández, M. – Costa-Faidella, J. – Sebastián-Gallés, N. 2009. On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition* 113/2: pp. 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>
17. De Cat, C. – Gusnanto, A. – Serratrice, L. 2018. Identifying a threshold for the executive function advantage in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition* 40/1: pp. 119–151. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000486>
18. De Cat, C. – Kaščelan, D. – Prévost, P. – Serratrice, L. – Tuller, L. – Unsworth, S. – The Q-BEx Consortium 2023. How to quantify bilingual experience? Findings from a Delphi consensus survey. *Bilingualism: Language and Cognition* 26/1: pp. 112–124. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000359>
19. DeLuca, V. – Rothman, J. – Bialystok, E. – Pliatsikas, C. 2019. Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affects brain structure and function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(15), 7565–7574. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811513116>
20. DeLuca, V. – Rothman, J. – Bialystok, E. – Pliatsikas, C. 2020. Duration and extent of bilingual experience modulate neurocognitive outcomes. *NeuroImage* 204, 116222. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116222>
21. Doroud, S. – Saeedi, Z. – Radman, N. 2020. Cognitive resilience in bilinguals and its potentiality in dealing with cognitive load [Preprint]. *Neuroscience*. <https://doi.org/10.1101/2020.09.17.301606>
22. Duñabeitia, J. A. – Hernández, J. A. – Antón, E. – Macizo, P. – Estévez, A. – Fuentes, L. J. – Carreiras, M. 2014. The Inhibitory Advantage in Bilingual Children Revisited: Myth or Reality? *Experimental Psychology* 61/3: pp. 234–251. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000243>
23. Festman, J. – Rodríguez-Fornells, A. – Münte, T. F. 2010. Individual differences in control of language interference in late bilinguals are mainly related to general executive abilities. *Behavioral and Brain Functions* 6/1: pp. 5. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-6-5>
24. Fink, A. – Goldrick, M. 2015. Pervasive benefits of preparation in language switching. *Psychonomic Bulletin & Review* 22/3: pp. 808–814. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0739-6>
25. Gathercole, V. C. M. – Thomas, E. M. – Kennedy, I. – Prys, C. – Young, N. – Viñas Guasch, N. – Roberts, E. J. – Hughes, E. K. – Jones, L. 2014. Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through

- older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks. *Frontiers in Psychology* 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00011>
26. Grainger, J. – Dijkstra, T. 1992. On the Representation and Use of Language Information in Bilinguals. *Advances in Psychology* 83: pp. 207–220. Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61496-X](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61496-X)
27. Granena, G. – Long, M. H. 2013. Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research* 29/3: pp. 311–343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
28. Green, D. W. 1998. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1/2: pp. 67–81. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>
29. Green, D. W. – Abutalebi, J. 2013. Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology* 25/5: pp. 515–530. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.796377>
30. Grosjean, F. – Li, P. 2013. *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell.
31. Gullifer, J. W. – Chai, X. J. – Whitford, V. – Pivneva, I. – Baum, S. – Klein, D. – Titone, D. 2018. Bilingual experience and resting-state brain connectivity: Impacts of L2 age of acquisition and social diversity of language use on control networks. *Neuropsychologia* 117: pp. 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.037>
32. Gullifer, J. W. – Titone, D. 2020. Characterizing the social diversity of bilingualism using language entropy. *Bilingualism: Language and Cognition* 23/2: pp. 283–294. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000026>
33. Hartanto, A. – Yang, H. 2016. Disparate bilingual experiences modulate task-switching advantages: A diffusion-model analysis of the effects of interactional context on switch costs. *Cognition* 150: pp. 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.016>
34. Hartanto, A. – Yang, H. 2020. The role of bilingual interactional contexts in predicting interindividual variability in executive functions: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General* 149/4: pp. 609–633. <https://doi.org/10.1037/xge0000672>
35. Hartsuiker, R. J. 2015. Why it is pointless to ask under which specific circumstances the bilingual advantage occurs. *Cortex* 73: pp. 336–337. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.07.018>
36. Janus, M. – Bialystok, E. 2018. Working Memory with Emotional Distraction in Monolingual and Bilingual Children. *Frontiers in Psychology* 9, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01582>
37. Jiao, L. – Liu, C. – Wang, R. – Chen, B. 2019. Working memory demand of a task modulates bilingual advantage in executive functions. *International Journal of Bilingualism* 23/1: pp. 102–117. <https://doi.org/10.1177/1367006917709097>
38. Kałamała, P. – Szewczyk, J. – Chuderski, A. – Senderecka, M. – Wodniecka, Z. 2020. Patterns of bilingual language use and response inhibition: A test of the adaptive control hypothesis. *Cognition* 204, 104373. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104373>

39. Kheder, S. – Kaan, E. 2021. Cognitive control in bilinguals: Proficiency and code-switching both matter. *Cognition* 209, 104575. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104575>
40. Khodos, I. – Moskovsky, C. – Paolini, S. 2021. Bilinguals' and monolinguals' performance on a non-verbal cognitive control task: How bilingual language experience contributes to cognitive performance by reducing mixing and switching costs. *International Journal of Bilingualism* 25/1: pp. 189–204. <https://doi.org/10.1177/1367006920946401>
41. Kramer, R. – Mota, M. B. 2015. Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory: a study with early and late bilinguals. *Gragoatá* 20/38. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v20i38.33312>
42. Kroll, J. F. – Bobb, S. C. – Wodniecka, Z. 2006. Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition* 9/2: pp. 119–135. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002483>
43. Lai, G. – O'Brien, B. A. 2020. Examining Language Switching and Cognitive Control Through the Adaptive Control Hypothesis. *Frontiers in Psychology* 11, 1171. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01171>
44. Li, P. – Sepanski, S. – Zhao, X. 2006. Language history questionnaire: A Web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods* 38/2: pp. 202–210. <https://doi.org/10.3758/BF03192770>
45. Li, P. – Zhang, F. – Yu, A. – Zhao, X. 2020. Language History Questionnaire (LHQ3): An enhanced tool for assessing multilingual experience. *Bilingualism: Language and Cognition* 23/5: pp. 938–944. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001153>
46. Luk, G. – Bialystok, E. 2013. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology* 25/5: pp. 605–621. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>
47. Luk, G. – Bialystok, E. – Craik, F. I. M. – Grady, C. L. 2011. Lifelong Bilingualism Maintains White Matter Integrity in Older Adults. *Journal of Neuroscience* 31/46: pp. 16808–16813. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4563-11.2011>
48. Marian, V. – Blumenfeld, H. K. – Kaushanskaya, M. 2007. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50/4: pp. 940–967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)067](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)067)
49. Miyake, A. – Friedman, N. P. 2012. The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science* 21/1: pp. 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
50. Mosca, M. – de Bot, K. 2017. Bilingual Language Switching: Production vs. Recognition. *Frontiers in Psychology* 8, 934. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00934>
51. Muñoz, C. ed. 2006. *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598937>
52. Paap, K. 2019. The Bilingual Advantage Debate: Quantity and Quality of the Evidence. In: J. W. Schwieter – M. Paradis eds. *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism (First Edition)*. Wiley. pp. 701–735. <https://doi.org/10.1002/9781119387725.ch34>

53. Paap, K. – Greenberg, Z. I. 2013. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology* 66/2: pp. 232–258. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.12.002>
54. Paap, K. – Johnson, H. – Sawi, O. 2015. Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex* 69: 265–278. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.04.014>
55. Paap, K. – M. Sawi, O. – Dalibar, C. – Darrow, J. – A. Johnson, H. – Language, Attention, Cognitive Engineering (LACE) Lab, Department of Psychology, San Francisco State University, San Francisco, CA, USA 2014. The Brain Mechanisms Underlying the Cognitive Benefits of Bilingualism may be Extraordinarily Difficult to Discover. *AIMS Neuroscience* 1/3: pp. 245–256. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2014.3.245>
56. Paap, K. R. – Mason, L. – Anders-Jefferson, R. 2021. Predictions about the Cognitive Consequences of Language Switching on Executive Functioning Inspired by the Adaptive Control Hypothesis Fail More Often than Not. *Brain Sciences* 11/9, 1217. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091217>
57. Paap, K. R. – Sawi, O. M. 2014. Bilingual advantages in executive functioning: Problems in convergent validity, discriminant validity, and the identification of the theoretical constructs. *Frontiers in Psychology* 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00962>
58. Piske, T. – Flege, J. E. – MacKay, I. R. A. – Meador, D. 2002. The Production of English Vowels by Fluent Early and Late Italian-English Bilinguals. *Phonetica* 59/1: pp. 49–71. <https://doi.org/10.1159/000056205>
59. Pot, A. – Keijzer, M. – de Bot, K. 2018. Intensity of Multilingual Language Use Predicts Cognitive Performance in Some Multilingual Older Adults. *Brain Sciences* 8/5, 92. <https://doi.org/10.3390/brainsci8050092>
60. Prior, A. – Gollan, T. H. 2011. Good Language-Switchers are Good Task-Switchers: Evidence from Spanish–English and Mandarin–English Bilinguals. *Journal of the International Neuropsychological Society* 17/4: pp. 682–691. <https://doi.org/10.1017/S1355617711000580>
61. Revniuk, V. – Bányi, S. 2023. The relationship between bilingual language control and language dominance: An empirical study of visual language perception. *East European Journal of Psycholinguistics* 10/2. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.2.rev>
62. Reynolds, M. G. – Schläffel, S. – Peressotti, F. 2016. Asymmetric Switch Costs in Numeral Naming and Number Word Reading: Implications for Models of Bilingual Language Production. *Frontiers in Psychology* 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02011>
63. Sanchez-Azanza, V. A. – López-Penadés, R. – Adrover-Roig, D. 2020. More similarities than differences between bilinguals and monolinguals on speeded and demand-varying executive tasks. *Language, Cognition and Neuroscience* 35/8: pp. 992–1009. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1706752>
64. Soveri, A. – Rodríguez-Fornells, A. – Laine, M. 2011. Is There a Relationship between Language Switching and Executive Functions in Bilingualism? Introducing a within group Analysis Approach. *Frontiers in Psychology* 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00183>

65. Surrain, S. – Luk, G. 2019. Describing bilinguals: A systematic review of labels and descriptions used in the literature between 2005–2015. *Bilingualism: Language and Cognition* 22/2: pp. 401–415. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000682>
66. Thanissery, N. – Parihar, P. – Kar, B. R. 2020. Language proficiency, sociolinguistic factors and inhibitory control among bilinguals. *Journal of Cultural Cognitive Science* 4/2: pp. 217–241. <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00065-2>
67. Treccani, B. – Mulatti, C. 2015. No matter who, no matter how... and no matter whether the white matter matters. Why theories of bilingual advantage in executive functioning are so difficult to falsify. *Cortex* 73: 349–351. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.07.015>
68. Von Bastian, C. C. – Souza, A. S. – Gade, M. 2016. No evidence for bilingual cognitive advantages: A test of four hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: General* 145/2: pp. 246–258. <https://doi.org/10.1037/xge0000120>
69. Xie, Z. – Dong, Y. 2017. Contributions of bilingualism and public speaking training to cognitive control differences among young adults. *Bilingualism: Language and Cognition* 20/1: pp. 55–68. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000474>
70. Yang, H. – Hartanto, A. – Yang, S. 2016. The importance of bilingual experience in assessing bilingual advantages in executive functions. *Cortex* 75, pp. 237–240. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.11.018>
71. Yang, H. – Yang, S. 2017. Are all interferences bad? Bilingual advantages in working memory are modulated by varying demands for controlled processing. *Bilingualism: Language and Cognition* 20/1: pp. 184–196. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000632>
72. Yim, O. – Bialystok, E. 2012. Degree of conversational code-switching enhances verbal task switching in Cantonese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 15/4: pp. 873–883. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000478>

The operationalization of bilingual linguistic experience and its relationship with executive function

Volodymyr Revniuk. University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School, PhD student. revvovauman@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8652-4048.

Research of the relation between linguistic experiences and the executive function have been a hot topic in the field of psycholinguistics for over two decades. Considerable body of studies have provided both supporting and challenging evidence for the existence of such relation. The final answer about the relation between the linguistic experiences and the executive function has not been obtained yet, due to reconsiderations of the established methodological approaches and new theories still being developed, which challenge the validity of earlier findings. This article is an attempt to summarize and explain current trends in this line of studies, specifically focusing on the issue of operationalization of linguistic experiences. Bilingualism and multilingualism are complex constructs, composed of multiple elements that can have unique, independent effects on cognition, including language proficiency, manner and duration of language acquisition, current tendencies of language use. Earlier

studies had a tendency to focus on a single element of language experience for categorical distinction between monolinguals and bilinguals, converging the great variability in the latter under a single category. Each element of linguistic experience has to be accounted for and carefully operationalized in a way that would allow reasonable comparison between different research on the topic. In addition to exploring the effects of various elements of linguistic experiences on cognitive control, interactions between those experiences also demand attention, which have been largely overlooked. Finally, each study has to be backed up by a solid theoretical background, which was argued to be a problem for the research of the relation between the linguistic experiences and the executive function, but has great potential for resolving the inconsistencies in research findings. Not all experiences with languages require effortful cognitive processing and adaptations, and even if some might, a comprehensive theory is required to explain how cognitive adaptations for language use can be generalized for other domains of cognition.

Keywords: *linguistic experiences, executive function, bilingualism, multilingualism, language proficiency, language acquisition, tendencies of language use.*

Операціоналізація двомовного мовного досвіду та його зв'язок із виконавчою функцією

Ревнюк Володимир. Університет Паннонії, Докторська школа багатомовності, здобувач ступеня доктора філософії. revnovauman@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8652-4048.

Дослідження зв'язку між мовним досвідом і виконавчою функцією є важливою темою в галузі психолінгвістики вже більше двох десятиліть. Результати досліджень показали як підтверджувальні, так і заперечливі докази існування такого зв'язку. Остаточної відповіді про зв'язок між мовним досвідом і виконавчою функцією ще нема через перегляд усталених методологічних підходів і нових теорій, які у процесі розроблення, що ставить під сумнів достовірність попередніх результатів. Стаття є спробою узагальнити та пояснити сучасні тенденції в цьому напрямі досліджень, особливо зосереджуючись на питанні операціоналізації мовного досвіду. Білінгвізм і багатомовність є складними поняттями, що складаються з багатьох елементів, які можуть мати унікальний, незалежний вплив на мислення, включаючи рівень володіння мовою, спосіб і тривалість оволодіння мовою, поточні тенденції використання мови. У попередніх дослідженнях була тенденція зосереджуватися на одному елементі мовного досвіду для категоріального розрізнення між одномовними та двомовними людьми, зводячи велику варіативність останніх під одну категорію. Кожен елемент мовного досвіду має бути врахований і ретельно операціоналізований таким чином, щоб забезпечити прийнятне порівняння між різними дослідженнями на цю тему. Вивчення впливу різних елементів мовного досвіду на когнітивний контроль, взаємодії між цими елементами вимагають уваги, що здебільшого ігнорувалось. Наостанок, кожне дослідження має бути підкріплено надійною теоретичною основою, яка, як стверджувалося, є проблемою для дослідження зв'язку між мовним досвідом і виконавчою функцією, але має великий потенціал для вирішення невідповідностей у результатах дослідження. Не кожен досвід взаємодії з

мовами потребує старанного когнітивного опрацювання та адаптацій, і навіть якщо деякий досвід дійсно того потребує, необхідна комплексна теорія для того, щоб пояснити, як когнітивні адаптації для використання мови можуть узагальнюватися в інших сферах мислення.

Ключові слова: мовний досвід, виконавча функція, білінгвізм, багатомовність, володіння мовою, засвоєння мови, тенденції використання мови.

A kétnyelvű nyelvi tapasztalat operacionalizálása és kapcsolata a végrehajtó funkcióval

Revniuk Volodymyr. Pannon Egyetem, Többsnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató. revvovauman@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8652-4048.

A nyelvi tapasztalatok és a végrehajtó funkció kapcsolatának kutatása több mint két évtizede népszerű téma a pszicholingvisztika területén. Számos tanulmány szolgált egyaránt alátámasztó és megkérdőjelező bizonyítékokkal egy ilyen kapcsolat létezésére. A nyelvi tapasztalatok és a végrehajtó funkció kapcsolatára a végleges válasz még nem született meg a kialakult módszertani megközelítések újragondolása, és a még kidolgozás alatt álló új elméletek miatt, amelyek megkérdőjelezzik a korábbi megállapítások érvényességét. A jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy összefoglalja és megmagyarázza e kutatási terület jelenlegi tendenciáit, különös tekintettel a nyelvi tapasztalatok operacionalizálásának kérdésére. A kétnyelvűség és a többsnyelvűség összetett fogalmak, amelyek több elemből állnak, és ezek mind egyedi, független hatással lehetnek a megismerésre, beleértve a nyelvtudást, a nyelvvelsajátítás módját és időtartamát, a nyelvhasználat jelenlegi tendenciáit. A korábbi kutatások hajlamosak voltak a nyelvi tapasztalat egyetlen elemére összpontosítani az egynyelvűek és a kétnyelvűek közötti kategorikus megkülönböztetés érdekében, egyetlen kategória alá konvergálva az utóbbiak nagy változatosságát. A nyelvi tapasztalat ezen elemeinek mindegyikét szükséges figyelembe venni és gondosan operacionalizálni oly módon, hogy az lehetővé tegye a témával kapcsolatos különböző kutatások észszerű összehasonlítását. A nyelvi tapasztalatok különböző elemeinek a kognitív kontrollra gyakorolt hatásának feltárása mellett az ezen élmények közötti interakciók is figyelmet igényelnek, amelyeket eddig jórészt figyelmen kívül hagytak. Végül minden egyes tanulmányt szilárd elméleti háttérrel kell alátámasztani, amely a nyelvi háttértapasztalatok és a végrehajtó funkció kapcsolatának kutatása szempontjából problémát jelent, de nagy potenciállal rendelkezik a kutatási eredményekben rejlő ellentmondások feloldására. Nem minden nyelvi tapasztalat követel erőfeszítést igénylő kognitív feldolgozást és adaptációt, de ha egyesek mégis, átfogó elméleti háttérre van szükség annak megmagyarázásához, hogy a nyelvhasználathoz szükséges kognitív adaptációk hogyan általánosíthatók a megismerés más területeire.

Kulcsszavak: nyelvi tapasztalatok, végrehajtó funkció, kétnyelvűség, többsnyelvűség, nyelvtudás, nyelvvelsajátítás, nyelvhasználati tendenciák.

УДК 81'1

DOI 10.58423/2786-6726/2024-2-128-138

Olena Kresan, Svitlana Shchur

The mental-psychonetic complex as an integral conceptual model

1. Research problem statement

The concept of a mental and conceptual model began to be widely used in linguistic fields (onomasiology, semasiology, semiotics) with the emergence and development of cognitive linguistics, which focuses on the study of processes in the human mind that provide cognition – knowledge of the external world. Cognitive linguistics considers the functioning of language as a type of cognitive activity which enables the study of cognitive mechanisms. One of the areas of their study is frame semantics, which operates with cognitive models that structure mental spaces. These models include lingual networks, frames, schemes, prototypes and gestalts, through which experience is schematized at the level of a concept represented verbally (Fillmore, 1985; Fillmore–Atkins, 1992; Zhabotynska, 2019a, 2019b).

In general, the use of the terms ‘mental model’ or ‘conceptual model’ in science goes beyond linguistics into a wide range of humanitarian disciplines (logic, philosophy, anthropology, ethnology), information theory, programming, UI design, interaction design, etc. (Pennington, 2016, p. 300). According to the forecasts of Japanese futurologists, the informational society is rapidly approaching a new technological shift, and after the year 2025 psychonetics will appear – an innovative super-paradigm that will become the basis of a special conceptual and technological complex and develop technologies based on the exceptional capabilities of human consciousness (Yamada, 2022). The main principles that will form the would-be autonomous society are independence (standing on one’s own), connectivity (engaging with others) and creativity (producing new things) (Yamada, 2022). The transition to such a type of society is possible through special psycho-physical technologies. Thus, the term ‘psychonetics’ can be as well used in the meaning of a technological discipline that includes into its conceptual apparatus the construing of psychical mechanisms of non-verbal illogical nature. In its turn, the term ‘psychonetics’ is associated with a broader view of cognition and concept manipulation. The psychonetic approach that

takes into consideration the ousted forms of consciousness when it comes to linguistic analysis, required a new type of conceptual models, and such model (of the mental-psychonetic complex) was proposed in cognitive onomasiology by the Ukrainian professor Olena Selivanova (2006, pp. 322–323; 2008, p. 403).

The article attempts to explain the specificity of this model by focusing on its constituting parts, comparing it with other conceptual models and pondering on its possible use in linguistic analysis or other spheres.

The goal of this article is to highlight the characteristic features of MPC as a total conceptual model that is able to encompass various aspects of the analysed concept as a product of verbal and non-verbal (background, illogical, figurative, associative) thinking.

2. A demand for a dynamic model that reflects verbal and non-verbal mental processes

Psychonetics is a term that is not often used in modern science, be it contemporary linguistics or psychology, though half a century ago futurists prognosticated the advent of the psychonetic era, and this time has finally come. The first usage was fixed in 1970 at the international conference in Kyoto where one of the leading businessmen of Japan, Kazuma Tateishi mentioned psychonetics as the paradigm to which the post-informational technologies will shift soon after the year of 2025. In this paradigm human psychology and cybernetics intersect. The term was used in the close meaning and was popularised by William Irwin Thompson in his book “Pacific Shift” (Thompson, 1986) where he describes the changes in society brought about by the complexities of the post-informational technologies. According to Thompson, psychonetics is a trend in studying how individuals adapt to these changes. It focuses on the psychological impact of the abundance of information and technological advancements on human behaviour, cognition, and social structures. A post-informational society can be defined as one where information is no longer seen as a primary resource. People, having easy access to facts and data, do not see the accumulation of information as a highly valued accomplishment. The focus is on the efficient choice, rapid acquisition and procession, structuring, synthesis, display and application of the obtained knowledge. Consequently, such qualities as good memory, attention focusing, concentrating on the problem, spatial intelligence, critical thinking, creativity, emotional intelligence, and high ability for social connections are emphasised.

On the whole, psychonetics is viewed as an interdisciplinary approach because it integrates biological principles into the development of technologies. It studies the behaviour and functioning of humans as living organisms in technological systems and describes the nuances of the adaptability of the human mind to new challenges. Still, the term is mostly used in the contexts of psychology and cognitive science.

It is predictable that one of the probable linguistic spheres to assimilate the notion of psychonetics is cognitive linguistics. The latter is known to be an interdisciplinary branch based on the knowledge of psychology, neuropsychology, cognitive science and linguistics, and regarding the human language to be one of the cognitive abilities (perception, attention, memory, motor skills, visual and spatial processing) of a human being (Selivanova, 2006, pp. 213–214). The research domain of cognitive semantics, in particular, focuses on the problems of meaning (concept) and those of its contexts in speech (Selivanova, 2006, pp. 216–217). The vectors of research are determined by two oppositely directed processes, one of which can be associated with speech production (the concepts are “packed” into definite language units) while the other correlates with speech perception (the linguistic units are converted into meanings). The first, onomasiological, approach was integrated into the cognitive paradigm through the intermediate stage of functionalism which makes an emphasis on the significance of personal experience such as cognition, anthropocentrism, intersubjectivity, strategicity and effectiveness in speech activity (Selivanova, 1999, p. 88). In contrast, cognitive linguistics aims at structuring and representing knowledge which primarily means conceptual modelling. Such models as frames represent the conceptual plane as well as the process of its verbalization into speech structures. Still, conceptual analysis is incomplete without the consideration of nonverbal thinking, memorising and memory – the factors that are not reflected in existing cognitive models.

The model that could be potentially ampler than frames as it is not restricted to logical or associative operations was suggested by Olena Selivanova, one of the leading Ukrainian cognitive onomasiologists (Selivanova, 2006, pp. 322–323; 2008, p. 155, pp. 471–472). The principle that enables the emergence of such a model is taking into account the interactions between conscious and unconscious mental processes, as well as the role of emotions, instincts, and social factors in shaping an individual’s speech behaviour. The structure of MPC is predetermined by (Selivanova, 2008, p. 136): a) the connectionist nature of knowledge organization with the major principle of a neuron zone activation in cognitive processes; b) the refusal from the absolutization of verbal thinking; c) the engram nature of memory and quantum-wave character of information coding in the brain.

This model is based on the ideas of the famous psychologist Carl Gustav Jung, who believed that the understanding of the psyche required an exploration of both the individual’s personal experiences and the collective unconscious shared by all human beings (Jung, 1981, pp. 67–68). The model suggests that our mental processes are not only influenced by our individual experiences but also by universal symbols and archetypes that are inherent in the human psyche. Through the integration of these various elements, individuals can achieve a greater sense of self-awareness and wholeness which also means a deeper level of information

procession and a general upgrade of the cognitive effectiveness of the human mind. Taking into consideration the fact that the model aims at reflecting a concept as a dynamic structure, a conglomerate of multiple layers and planes, spheres that overlap and interact, it requires an adequate term. The term coined by Olena Selivanova is the 'mental-psychonetic complex' (MPC) and it is primarily a psychological concept that describes the totality of mental and psychological processes and properties of an individual's personality (Selivanova, 2006, p. 323). Various aspects of intelligence, emotions, perception, memory and other cognitive functions can be combined into a complexity, determining the characteristics of human behaviour and thinking.

This rather general understanding of the notion was adapted to the tasks of onomasiology studies, for which MPC was defined as an organised multi-substrate unit of knowledge, included in the individual's consciousness and his collective unconscious and highlighted in the concept system to describe the motivational basis of the internal programming of names (Selivanova, 2006, p. 264). MPC was applied by the author and her school representatives in the analysis of various classes of linguistic units in the Ukrainian, English, French and Polish languages. The use of MPC as a model enabled a new approach to the problem of motivation, facilitated the formation of its new typology as well as the construing of non-linear syntactic positional schemes, the nature of which is metaphorical or mixed. The explanatory potential of MPC as a mode of analysis is high (Selivanova, 2008, p. 322).

The MPCs constitute the human mind in an integrated way which means that they are connected with one another and may be included into an ampler complex. The processes taking place in an MPC have not been by now described and represented to the fullest, therefore the model has zero positions that will wait for the researchers of the future to fill in.

According to Johnson-Laird (1984, pp. 91–93), the structures of knowledge representation comprise visual images, mental models as the world's abstractions and symbolic (including verbal) propositional structures. The MPC model incorporates the three major groups of constituents (Selivanova, 2008, p. 155): a) verbalised or lingual knowledge, b) non-verbalised knowledge, and c) gestalts having either verbal or non-verbal character. Verbalised knowledge provides world descriptions encoded in primary (natural language) and secondary (symbolic language) semiotic systems. This knowledge comes via texts, comprising knowledge about language and the rules of its use. The non-verbalised MPC constituent is exemplified with spatial reasoning, pattern recognition, visual imagery, and mental manipulation of objects or shapes (Selivanova, 2008, p. 155). As for gestalts, their procession and conceptualization inevitably involves verbalisation operations which makes their non-verbal status transient and unstable.

Non-verbal mental operations play a crucial role in problem-solving, decision-making, and overall cognitive functioning. Research in cognitive psychology has shown that non-verbal mental operations can have a significant impact on how we perceive and interact with the physical world and simultaneously with the verbal network of memory (Selivanova, 2008, p. 369). For example, visualising a complex problem or situation in your mind can help you come up with creative solutions and make better decisions. Similarly, spatial reasoning skills are essential for tasks such as navigation, puzzle-solving, and design. Furthermore, studies have also suggested that our thoughts and mental processes can influence our physical actions and behaviours. For instance, athletes often use mental imagery and visualisation techniques to improve their performance on the field. By mentally rehearsing a specific movement or skill, they can enhance their muscle memory and coordination when actually performing the task.

On the periphery of the sphere of thinking, mental functions (feeling, sensation, intuition, all kinds of transcendence experience) are realised; they correlate with verbal and non-verbal thinking. Below or behind them the structures of the unconscious known as archetypes can be found. Archetypes, after Jung (1981), make the foundation of human culture. They reveal themselves through mental functions and take the form of visual or other images which enable their further verbalisation. The latter is the core operation in MPC as it gives a description to phenomena that the human consciousness can perceive.

The connection of MPC with other complexes or their components is represented in the terminal associative sector of the frame model. The conceptual plane of the MPC is known as *modus* (Lat. ‘way, method, order’) which means that concepts are organised in a certain way, not every time hierarchically, yet always forming an associative chain or network.

The verbalised constituent of a concept is modelled as a frame of propositional-associative type, the aspect of which is reflected in the designation structure of a verbal sign. In other words, the sign’s structure can be seen as a folded proposition. The structure of words, free word-combinations, idioms, sentences and texts is highlighted as dictum in the propositional sector of the frame model, but simultaneously it may fix multiple relations of the concept with other concepts. In practice the ultimate phase of designation is based on the linguistic knowledge (Selivanova, 2008, p. 403) which comprises rules of word-formation and syntax, lexicological competence, free orientation in narratives and discourses that are circulating in a certain culture, etc. The propositional structures produced within human languages are linear and consist of discrete verbal signs, whereas the structure of a concept is multidimensional.

The idea that a sign can be of different “size” and complexity enables us to regard a text as a macro sign which particularly means that a huge amount of information was folded into a very compact unit. The archived unit may be verbal or non-verbal.

The second case involves manipulation of stereometric images. For example, an individual imagines some concept as a sphere or cube, and then compresses the image to a dot. Then the question arises how efficiently another individual can decode the dot, unpacking it first to the form of the cube/sphere, and then – to the concept that correlates with the 3D form. The reverse procedure could be possible due to a hypothetical dictionary of codes and the algorithm of the whole process of data archiving, but another question is if it is the only way to unpack information.

The psychonetic nature of MPCs allows the treatment of concepts as not only informational, but also energetic phenomena with such characteristics as the wave's length, frequency, etc. At the same time, MPCs can be regarded as quantum objects. In this case, we can assume that conceptual archiving can be made in any point of the space and time of the Universe which probably will be an argument to support realists and disillusion nominalists in their long and tedious dispute. The process of developing a new idea may be depicted as mere unpacking of the information that exists somewhere in space (everywhere, according to the theory of quantum confusion) as an archived/compressed/folded MPC. When considering mental processes within the framework of nominalism and realism, one should remember that nominalism emphasises the subjective and constructed nature of mental complexities, viewing them as mere labels or mental abstractions. Such complexities, according to nominalists (URL1), cannot exist independently of a subject. In contrast, realism would assert that mental complexes have an inherent, objective reality that is not obligatorily rooted in an individual mind, but can exist as transpersonal entities.

3. Conclusion

In summary, while the model of MPC unveils all cognitive functions and processes in their totality, lingual networks and frames widely used in cognitive linguistics pertain to how concepts interact with languages.

In psychology, the concept of the mental-psychonetic complex refers to a network of thoughts and emotions that are interconnected in the mind. This idea suggests that our thoughts and emotions are not isolated events, but rather complex structures that shape our behaviour and perception of the world, and mostly do it chaotically. The process can be taken under control on condition of developed self-observation ability and attention concentration power that is higher than the average level.

In present-day cognitive onomasiology the mental-psychonetic complex is regarded as a model of the informational structure of mind where the latter is seen as a holistic and synergetic continuum uniting five cognitive functions: senses, emotions, thinking, intuition and transcendence, and the collective unconscious (Selivanova, 2006, p. 322).

On the other hand, a model of frame in linguistics refers to the way in which language shapes our perceptions and understanding of the world. Frames are cognitive structures that enable the understanding of speech production as well as speech perception processes, because these models highlight the operations of organising our thoughts into speech by means of a language system. Propositional frames, as well as lingual networks or scripts correlate with the verbal constituent of the mental-psychonetic complex. Its non-verbal constituent cannot be modelled with frames, as the sensorimotor system uses a different scheme. Thus, the mental-psychonetic complex integrates different types of models, even such ones that are not yet invented.

The perspective of the mental-psychonetic complex is far-reaching in linguistics. It has already been applied in cognitive onomasiology for the purposes of motivation analysis of verbal signs, from phraseology to poetic syntax, which enables the construing of non-linear positional schemes of syntactic structures. In other research spheres the concept of the mental-psychonetic complex may seem hypothetical today, however, it could have various practical applications in fields such as psychology, neuroscience, artificial intelligence, and even human-computer interaction.

Overall, the MPC holds the potential for significant advancements in various domains. The concept of the mental-psychonetic complex relates to the idea of storing or archiving information in quantum space. It suggests that there may be the potential to store or transfer knowledge, ideas, and memories interpersonally or through a collective intelligence network.

Література

1. Жаботинська С. А. 2019а. Семантика іллокуції: лінгвокогнітивний ракурс (на матеріалі англomовного мовленнєвого акту докору). *Вісник Львівського університету. Серія Філологічна* 70: с. 185–203.
2. Жаботинська С. А. 2019b. Семантика лінгвальних мереж у навчальному комбінаторному тезаурусі. *Філологічні студії = Studia Philologica* 13/2: с. 17–27.
3. Селіванова О. О. 1999. *Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд)*. Київ: Видавництво Українського фітосоціологічного центру.
4. Селіванова О. О. 2006. *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К.
5. Селіванова О. О. 2008. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Підручник*. Полтава: Довкілля-К.
6. Fillmore, Charles J. 1985. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6/2: pp. 133–187.
7. Fillmore, Charles J. – Atkins, Beryl T. 1992. Toward a Frame-Based Lexicon. The Semantics of RISK and Its Neighbours. In: A. Lehrer – E. F. Kittay eds. *Frames,*

- Fields, and Contrast: New Essays in Semantics and Lexical Organization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association. pp. 75–102.
8. Johnson-Laird, Philip Nicholas 1980. Mental models in cognitive science. *Cognitive Science* 4/1: pp. 71–115.
 9. Jung, Carl Gustav 1981. *The Archetypes and the Collective Unconscious. The Collected Works of C. G. Jung. Vol. 9, Part 1*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
 10. Pennington, Deana 2016. A conceptual model for knowledge integration in interdisciplinary teams: orchestrating individual learning and group processes. *Journal of Environmental Studies and Sciences* 6/2: pp. 300–312.
 11. Thompson, William Irwin 1986. *Pacific Shift*. New York: Random House, Inc.
 12. URL1: *Nominalism in Metaphysics*. 2008. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/nominalism-metaphysics/> (Accessed: 14. 10. 2024).
 13. Yamada, Yuji 2022. *An Introduction Into SINIC: A Future Prediction Theory*. <https://www.corporate-rebels.com/blog/sinic-theory-omron> (Accessed: 16. 10. 2024).

References

1. Zhabotynska, S. A. 2019a. Semantyka illokutsii: linhvokohnityvnyi rakurs (na materialy anhlomovnoho movlennievoho aktu dokoru) [Semantics of illocution: a linguistic-cognitive perspective (based on the material of the English speech act of reproach)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya Filolohichna* 70: s. 185–203. (In Ukrainian)
2. Zhabotynska, S. A. 2019b. Semantyka linhvialnykh merezh u navchalnomu kombinatornomu tezaurusi (Semantics of linguistic networks in the educational combinatorial thesaurus). *Filolohichni studii = Studia Philologica* 13/2: s. 17–27. (In Ukrainian)
3. Selivanova, O. O. 1999. *Aktualni napriamy suchasnoi linhvistyky (analytychnyi ohliad)* [Current directions of modern linguistics (analytical review)]. Kyiv: Vydavnytstvo Ukrainського fitosotsiolohichnoho tsentru. (In Ukrainian)
4. Selivanova, O. O. 2006. *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia* [Modern linguistics: a terminological encyclopedia]. Poltava: Dovkillia-K. (In Ukrainian)
5. Selivanova, O. O. 2008. *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy* [Modern linguistics: directions and problems]. Pidruchnyk. Poltava: Dovkillia-K. (In Ukrainian)
6. Fillmore, Charles J. 1985. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6/2: pp. 133–187.
7. Fillmore, Charles J. – Atkins, Beryl T. 1992. Toward a Frame-Based Lexicon. The Semantics of RISK and Its Neighbours. In: A. Lehrer – E. F. Kittay eds. *Frames, Fields, and Contrast: New Essays in Semantics and Lexical Organization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association. pp. 75–102.
8. Johnson-Laird, Philip Nicholas 1980. Mental models in cognitive science. *Cognitive Science* 4/1: pp. 71–115.
9. Jung, Carl Gustav 1981. *The Archetypes and the Collective Unconscious. The Collected Works of C. G. Jung. Vol. 9, Part 1*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
10. Pennington, Deana 2016. A conceptual model for knowledge integration in interdisciplinary teams: orchestrating individual learning and group processes. *Journal of Environmental Studies and Sciences* 6/2: pp. 300–312.

11. Thompson, William Irwin 1986. *Pacific Shift*. New York: Random House, Inc.
12. URL1: *Nominalism in Metaphysics*. 2008. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/nominalism-metaphysics/> (Accessed: 14. 10. 2024).
13. Yamada, Yuji 2022. An Introduction Into SINIC: A Future Prediction Theory. <https://www.corporate-rebels.com/blog/sinic-theory-omron> (Accessed: 16. 10. 2024).

The mental-psychonetic complex as an integral conceptual model

Olena Kresan, candidate of philological sciences. Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Department of Modern English Teaching Practices, associate professor. olena.kres@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0679-8386.

Svitlana Shchur. Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Department of Modern English Teaching Practices, senior lecturer. svet13589@gmail.com.

The article focuses on the problems of conceptual modelling, which during the last decades was used in cognitive linguistics on the basis of the frame model (a cognitive model that structures mental spaces), linguistic networks, schemes, prototypes and gestalts. In the field of cognitive onomasiology, the Ukrainian researcher Olena Selivanova proposed a new type of conceptual model. It is known as a mental-psychonetic complex (MPC) or, in other words, a multi-substrate unit of knowledge that describes the motivational basis of the internal programming of verbal signs. The model of the mental-psychonetic complex was tested by school representatives on the material of nominative classes of various languages, as well as in the analysis of the nominative and cognitive nature of phraseological units of the Ukrainian language and poetic syntax. Conceptual analysis of signs of various types using the mental-psychonetic complex model enabled a new approach to the problem of motivation, development of its new typology, development of non-linear positional schemes of syntactic structures of a non-propositional (metaphorical) nature. The term “psychonetics” was first used by Japanese futurists to describe a post-information society in which efficient data processing operations are valued more than data accumulation. A psychonetic approach to modelling concepts involves a broader view of the problems of cognition and manipulation of concepts. The model covers the interaction of conscious and unconscious mental processes. MPC aims to represent the concept as a dynamic structure consisting of multiple overlapping and interacting layers and planes. Different aspects of consciousness, such as intelligence, emotions, perception, memory and other cognitive functions are combined into a complex that determines the specifics of human behaviour and thinking. The model takes into account that the course of mental processes is influenced not only by individual experience, but also by universal symbols and archetypes that exist in the collective unconscious, which is shared by all people. Thanks to the integration of various aspects of mental activity, individuals develop a higher degree of self-awareness, which significantly increases the efficiency of cognitive data processing.

Keywords: *conceptual model, frame, scheme, prototype, gestalt, psychonetics, mental-psychonetic complex, cognitive onomasiology.*

Ментально-психонетичний комплекс як цілісна концептуальна модель

Кресан Олена, кандидат філологічних наук. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра сучасних практик викладання англійської мови, доцент. olena.kres@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0679-8386.

Щур Світлана. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра сучасних практик викладання англійської мови, старший викладач. svet13589@gmail.com.

Стаття зосереджена на проблемах концептуального моделювання, яке протягом останніх десятиліть застосовувалося у когнітивній лінгвістиці на основі фреймової моделі (когнітивної моделі, котра структурує ментальні простори), лінгвальних мереж, а також на основі схем, прототипів і гештальтів. У галузі когнітивної ономасіології українська дослідниця О. Селіванова запропонувала новий тип концептуальної моделі. Він відомий як ментально-психонетичний комплекс чи, іншими словами, мультисубстратна одиниця знання, яка описує мотиваційну базу внутрішнього програмування вербальних знаків. Модель ментально-психонетичного комплексу була апробована представниками школи на матеріалі номінативних класів різних мов, а також при аналізі номінативної й когнітивної природи фразеологізмів української мови та поетичного синтаксису. Концептуальний аналіз знаків різних типів за допомогою моделі ментально-психонетичного комплексу уможливив новий підхід до проблеми мотивації, вироблення її нової типології, розробку нелінійних позиційних схем синтаксичних структур непропозиційної (метафоричної) природи. Термін «психонетика» вперше використали японські футурологи для опису постінформаційного суспільства, в якому ефективні операції обробки даних цінуються вище, ніж накопичення даних. Психонетичний підхід до моделювання понять передбачає більш широкий погляд на проблеми когніції та маніпулювання поняттями. Модель охоплює взаємодію свідомих і позасвідомих психічних процесів. МРС має на меті відобразити концепт як динамічну структуру, що складається з кількох шарів і площин, які перекриваються та взаємодіють. Різні аспекти свідомості, як-то інтелект, емоції, сприйняття, пам'ять та інші когнітивні функції об'єднані в комплекс, який визначає специфіку людської поведінки та мислення. Модель враховує, що на перебіг психічних процесів впливає не лише індивідуальний досвід, а й універсальні символи та архетипи, які існують у колективному несвідомому, котре поділяють усі люди. Завдяки інтеграції різних аспектів розумової діяльності індивіди розвивають вищий ступінь самосвідомості, що суттєво підвищує ефективність когнітивної обробки даних.

Ключові слова: концептуальна модель, фрейм, схема, прототип, гештальт, психонетика, ментально-психонетичний комплекс, когнітивна ономасіологія.

A mentális-pszichonetikai komplexum, mint integrált fogalmi modell

Kresan Olena, a filológiai tudományok kandidátusa. Cserkaszi Bohdan Hmelnickij Nemzeti Egyetem, Modern Angol Nyelvtanítási Gyakorlatok Tanszék, docens. olena.kres@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0679-8386.

Shchur Svitlana. Cserkaszi Bohdan Hmelnickij Nemzeti Egyetem, Modern Angol Nyelvtanítási Gyakorlatok Tanszék, adjunktus. svet13589@gmail.com.

A tanulmány a kognitív nyelvészetben az elmúlt évtizedekben a keretmodell (a mentális tereket strukturáló kognitív modell), a nyelvi hálózatok, sémák, prototípusok és gestaltok alapján használt fogalmi modellezés problémáira fókuszál. A kognitív névtan területén Olena Selivanova ukrán kutató egy új típusú fogalmi modellt javasolt, ami mentális-pszichonetikai komplexumként (MPC) vagy más szóval több szubsztrátumból álló tudásegységként ismert, amely a verbális jelek belső programozásának motivációs alapját írja le. A mentális-pszichonetikai komplexum modelljét különböző iskolák képviselői tesztelték eltérő nyelvek alanyeseti osztályain, valamint az ukrán nyelv és az irodalmi szintaxis frazeológiai egységeinek nominatív és kognitív jellegének elemzése során. A különféle jelek fogalmi elemzése a mentális-pszichonetikai komplex modell segítségével lehetővé tette a motiváció problémájának új megközelítését, egy új tipológia kidolgozását, a nem-propozíciós (metaforikus) szintaktikai struktúrák nem-lineáris pozíciósémáinak kidolgozását. A „pszichonetika” kifejezést először a japán futuristák használták egy poszt-információs társadalom leírására, amelyben a hatékony adatfeldolgozási műveleteket többre értékelik, mint az adatgyűjtést. A fogalmak modellezésének pszichonetikus megközelítése magában foglalja a megismerés és a fogalmak manipulációja problémájának tágabb megközelítését. A modell a tudatos és tudattalan mentális folyamatok interakcióját fedi le. Az MPC célja, hogy a koncepciót több egymást átfedő és kölcsönhatásban lévő rétegből és síkból álló dinamikus struktúráként jelenítse meg. A tudat különböző aspektusai, mint például az intelligencia, az érzelmek, az észlelés, az emlékezet és más kognitív funkciók, olyan komplexumot alkotnak, amely meghatározza az emberi viselkedés és gondolkodás sajátosságait. A modell figyelembe veszi, hogy a mentális folyamatok lefolyását nemcsak az egyéni tapasztalat befolyásolja, hanem a kollektív tudattalanban létező univerzális szimbólumok és archetípusok is, amelyeken minden ember osztozik. A mentális tevékenység különböző aspektusai integrálásának köszönhetően az egyéneknél magasabb fokú öntudat alakul ki, ami jelentősen növeli a kognitív adatfeldolgozás hatékonyságát.

Kulcsszavak: fogalmi modell, keret, séma, prototípus, gestalt, pszichonetika, mentális-pszichonetikai komplexum, kognitív névtan.

Annamária Kacsur

Good practices of pedagogical translanguaging: A global overview of emergence, development, and classroom applications

1. Introduction

The notion of multilingualism, which examines the ability of an individual to use more than one language efficiently in diverse contexts, has long been a feature of several societies, but its recognition as an intellectual, cultural, and economic asset has become more distinct in recent decades. The compound process of globalization, migration, and technological developments has encouraged more frequent intercultural exchanges, amplifying the need for multilingual communication. This is particularly evident in urban centres where linguistic diversity is becoming the norm, and in digital platforms that facilitate cross-linguistic interaction.

Wherever multilingualism is present and languages are intermingled, the phenomenon of translanguaging emerges. Translanguaging, compared to multilingualism, is a relatively recent concept in sociolinguistics. It refers to the dynamic process through which multilingual individuals navigate between and blend their languages in fluid and creative ways (García, 2009). Unlike traditional views that treat languages as separate, bounded systems, translanguaging recognizes the flexible, integrated nature of multilingual communication. It highlights how speakers draw from their entire linguistic repertoires to make meaning, depending on context and need (Otheguy-García-Reid, 2015).

Both forementioned concepts are becoming central to educational policies and pedagogical practices worldwide. In schools, translanguaging is recognized as a powerful tool for promoting inclusive education, particularly for students from linguistically diverse backgrounds (Schwartz-Asli, 2014; García-Lin, 2017; Scibetta-Carbonara, 2020).

Transcarpathia is a territory that exemplifies the abovementioned linguistic diversity. The present paper aims to provide the region's teachers with a brief overview of translanguaging and pedagogical translanguaging, as so far, the

journals published in this county have not yet addressed this issue. The reader may find useful information about their emergence and development in various countries, as well as examples of teachers' good practices.

2. The phenomenon of translanguaging

The phenomena of multilingualism have long captivated the attention of scholars, educators, and philologists (García, 2009; Creese-Blackledge, 2010; Cenoz-Gorter, 2015). This term refers to the peculiar capacity of individuals or communities to sinuously navigate and utilize multiple languages in their everyday lives. As our world becomes ever more interconnected, the need to understand and accept this linguistic diversity has never been more critical (Saville-Troike, 2012).

Individuals who speak more than one language, or more than one version of a language, have long been accustomed to using different elements of their linguistic repertoire at the same time. Branching out from this observation, a new concept, translanguaging, came to the fore in the 1990s. The word translanguaging was first used by Cen Williams in the Welsh form: *trawsieithu* (Lewis-Jones-Baker, 2012). Since then, translanguaging has become a concept that has gained significant attention in the globalised world and in the field of multilingual education. It entails the seamless incorporation and dynamic utilization of various languages and linguistic systems for effective communication (Poza, 2017, p. 102). According to one of the most renowned researchers of this topic, Ofelia García, translanguaging is characterized by versatile features, as is an effective method that focuses on the linguistic abilities, the actions and behaviors of multilingual individuals (García, 2009). Another main concept that characterizes this phenomenon is that translanguaging is a practice that deploys linguistic resources without regard to the boundaries of traditional language categorizations. Individuals do not switch between separate linguistic systems but instead draw from a unitary linguistic repertoire (Otheguy-García-Reid, 2015).

It is important to differentiate between translanguaging and code-switching, as they are rooted in distinct theoretical frameworks and have different objectives in educational contexts. Translanguaging views multilingual individuals as having a unified linguistic repertoire that combines all their language resources, which can be purposefully leveraged to support communication and learning. In contrast, code-switching involves alternating between two or more languages within a conversation or discourse. Translanguaging extends beyond code-switching by embracing the fluid and flexible nature of language use. Rather than simply switching between individual words or phrases, translanguaging involves the integration of multiple languages

across broader teaching and communication practices, such as using different languages for explanations, instructions, or discussions. Moreover, translanguaging emphasizes the agency of speakers, highlighting their ability to consciously select and use different languages for specific purposes in educational settings, giving them more control over their language choices (García-Otheguy, 2021).

In addition to the abovementioned properties, translanguaging encompasses both a linguistic practice and an educational strategy employed in multilingual contexts and learning environments. One of the new terms coined in the past two decades is translanguaging practice. As a linguistic practice, translanguaging acknowledges that languages are not isolated, distinct units, but rather interconnected systems that can be flexibly employed to enhance communication (Canagarajah, 2018).

In its role as an educational strategy, translanguaging recognizes and appreciates the diverse linguistic abilities of students. This approach promotes the use of students' complete linguistic repertoire, including their native language, within the classroom setting to facilitate learning and enhance both language proficiency and subject matter comprehension. The following section looks at how pedagogical translanguaging has emerged as a valuable educational tool in different countries throughout the world, with particular attention to our region, Transcarpathia.

3. The theory and practice of pedagogical translanguaging

In accordance with the information provided in the previous section, pedagogical translanguaging is an educational strategy that utilizes the linguistic resources of multilingual speakers to enhance both language acquisition and content comprehension. This approach aligns closely with multilingual teaching methods, as it leverages the diverse language skills of students to facilitate learning. By recognizing the value of students' multilingual repertoires, which encompass their various language abilities, pedagogical translanguaging aims to activate these linguistic resources to support language development and metalinguistic awareness. Moreover, this instructional technique is situated within the broader framework of multilingual education, serving as a specific approach within this educational context.

Pedagogical translanguaging examines the potential of harnessing a child's ability to comprehend and utilize multiple languages within the educational setting and throughout the process of acquiring knowledge (Cenoz-Gorter, 2021, p. 1). Consequently, by harnessing the power of translanguaging, educators empower a fair and inclusive approach to education (García-Wei, 2014, p. 119).

Pedagogical translanguaging can also be understood as planned by the teacher inside the classroom so that multilingual learners can benefit from their entire linguistic repertoire (García-Kleyn, 2016). Translanguaging in this context is never accidental, but strategic. This strategy involves three elements connected to the teacher: stance, design and shift. First, the teacher develops a philosophical stance, which may even question the already existing ideologies. This stance positions the language in the minds of pupils and not in external policies. In order to realize it, teachers need to design the implementation of rules through instruction in the classroom. All the instruction connected to translanguaging have to be focused on the pupils and their needs. However, it can be only accomplished if the educators shift their attention from languages to pupils as individuals and language users (García-Kleyn, 2016).

Furthermore, pedagogical translanguaging is a part of the broader context of multilingual education too, as it is an instructional approach in the context of multilingual education. The usage of pedagogical translanguaging has been shown to have various benefits for both teachers and students. Bringing in different languages to a classroom may have a positive impact, as they are capable of reinforcing each other (Cenoz-Gorter, 2021, p. 3). Although it is widely argued that the aforementioned practice can be considered as a detriment to the use of the target language during foreign language teaching, according to recent research, accessing two or more languages during the same lesson does not mean less exposure to the target language (Cenoz-Gorter, 2021).

In the following, through examples brought from various countries, it is shown how pedagogical translanguaging has become the focus of attention around the world and has been gradually integrated into the education system.

A vast proportion of the research on this topic has been carried out in the USA. This is due to a number of reasons, the main one being the linguistic and practical competence of teachers. Many teachers working in U.S. bilingual programs consider themselves highly proficient in a second language. Surveys show that Spanish is the second language in most cases (Faltis, 2020, p. 41). This also reflects the language needs of learners. In the southern part of the country, the Fishman Rule (Fishman et al., 1967, p. 32) was introduced, whereby non-native English-speaking pupils were allowed to use their mother tongue freely during the first year, with only 10% of the education being in English. Later research suggested that this should be changed to 50–50% (Faltis, 2020, p. 43). In addition to the language issue, the practical skills of teachers are also crucial for language use in schools. According to a Texas-based study, part of their training is to prepare them for the following aspects of teaching: creating a space where the linguistic background of each pupil is accepted and leveraged, and following the outline of critical language awareness (Henderson-Sayer, 2020, p.

208). Following the development of the aforementioned practices and growing in popularity across the country in the present century, pedagogical translanguaging now offers both monolingual and multilingual teachers a secure option for developing pupils through their home language through its transformative, dynamic and flexible nature (Garcia-Woodley, 2015, p. 137).

From the learners' perspective, translanguaging offers more opportunities to successfully carry out oral tasks, and to make reading tasks less monotonous for children who have immigrated to the United States. Regarding the former, the practices showed that their skills improved the most through storytelling: learners were more confident in their use of dialogue and reported speech. It may be worth allowing learners to use the voicing, gestures, and facial expressions of their own culture during oral tasks. It creates a familiar environment and relieves tension. Teacher feedback should not aim at correcting grammatical errors, but at regulating the switching between languages. Regarding the reading tasks, teachers who use translanguaging prefer speech-oriented approaches. The text is accompanied by pictures that help readers to process information, and the answers are discussed orally rather than in written form. For this part of the task, pupils can use a language other than the target language. However, teachers must ensure that each pupil's language is represented to achieve successful class work (Gort, 2020).

In parallel with the United States, one can find several instances of pedagogical translanguaging on the European continent. Italy is one of the leading countries in this respect, as more than 826,000 foreign pupils attend Italian institutions. Therefore, one can find consensus amongst policymakers and practitioners that translanguaging in education should not be periodic or limited to one subject, but that continuity is important (Scibetta-Carbonara, 2020, p. 116). Similarly to the American model, the first steps were to carry out ethnolinguistic investigations and adopt the concept of critical language awareness. However, they went one step further, and actively involved the parents and pupils in the process: preparing language portrait activities for them and observing classrooms. It was followed by the relevant teacher training and trial period. In regions of the country where non-indigenous linguistic minorities live, support courses have been introduced in schools as a trial period. Here pupils have become accustomed to the new classroom practices starting in the elementary school. Young learners of EFL could name objects first in their own (non-Italian) language, and only then in English. It was meant to show that their languages were appreciated, and how the task had to be carried out. In addition to English, the trial period covered other subjects such as mathematics. Teachers suggest that in multilingual classes more time should be devoted to teaching the curriculum, as parallel to it they also teach Italian and cover practical skills to be used in Italy (Scibetta-Carbonara, 2020, p. 124).

Research carried out in the subsequent years emphasised that cultural mediation and success in the acquisition of Italian L2 are important positive elements in the implementation of pedagogical translanguaging. However, the issue of class composition was raised in several instances. Participants of the education hope that by establishing the ordinariness of this practice may help smoothing the initial difficulties (Scibetta–Carbonara, 2020, p. 127).

Similarly to the Italian example, Scandinavian countries have a growing issue of increasingly multilingual classrooms. A concession can be observed here that pupils often have diverse linguistic backgrounds, including the languages of other European countries, but also Arabic Turkish or Kurdish. As Norway and Sweden prioritize educational equity, their schools have quickly taken advantage of the techniques and ideas behind pedagogical translanguaging. In the context of Norway and Denmark, the active practice of translanguaging may offer a solution for balancing between the minority languages' preservation and the acquisition of national languages. Thus, linguistic integration and language maintenance are both secured by the system (Simonsen–Karrebaek, 2019, p. 94).

Contrary to the above-mentioned examples, the Central and Eastern parts of Europe are characterized by linguistic diversity created by indigenous linguistic minorities. One of the affected territories is Transcarpathia, Ukraine's westernmost region, which is known for its rich linguistic diversity and multilingual culture, the harnessing of learners' multilingualism in education has gained recognition (Hires-László, 2015, p. 168). Studies on this subject have been compiled in one volume by the Antal Hodinka Linguistic Research Centre in 2015, but here the term 'code-switching' is used instead of translanguaging. Nevertheless, the approach of pedagogical translanguaging can be observed in the published material. This approach likely stems from its ability to both recognize and respect students' varied linguistic backgrounds, while also fostering a positive learning environment where students can draw on their full range of language skills to understand and express meaning across different settings. This is particularly crucial in Transcarpathia, where multiple languages, including Ukrainian, Russian, Hungarian, Romanian, Slovak, and others, coexist. It is essential for students to grasp that all languages hold value and play a key role in the process of acquiring knowledge. It is also worth mentioning that by adopting pedagogical translanguaging as a teaching method in Transcarpathian schools, educators can tap into learners' multilingual abilities to foster more inclusive and engaging learning environments. Using translanguaging techniques can also support language development and deepen students' comprehension of subject matter across various disciplines. For instance, allowing learners to incorporate their full linguistic repertoire in class discussions together with the target language, like English or Ukrainian, can be particularly advantageous.

A similar situation prevails in neighbouring countries, such as Slovakia and Romania. Romania is home to several linguistic minorities, including Hungarian, Ukrainian, and German speakers, while Slovakia's minorities are Hungarians, Ruthenians, and Ukrainians. In these countries pedagogical translanguaging is more frequently observed in areas with significant minority population, mainly Hungarian. However, its application tends to be informal and community-led, with a stronger focus on bilingual education (Brubaker, 2006). In these countries, much of the research on translanguaging is carried out by representatives of minorities. Learning the official language and history of the state can be difficult for minorities, but the introduction of translanguaging can make the process successful. As teacher training or the schools' adaptation is not as advanced here as in Italy, pupils can help each other a lot. Different sections of material can be assigned to different groups as project work for revision purposes. The teacher has to assign pupils with different mother tongue into each group. An important factor in this process is that the focus is always on the teacher's instructions: each one should be precise and encourage the learners (Tódor, 2021).

Eastwards, teachers in Asian countries have been exposed to the realities and usefulness of pedagogical translanguaging with the rise of the English language. South Korea is an outstanding example of how teachers are tackling the challenges of globalisation. Across the country, EFL teachers have faced first-hand the multilingual realities of their classrooms and have been subjected since then to several studies regarding the question of translanguaging in educational context. These surveys reported about positive changes and practices. For instance, teachers developed several activities focusing on translanguaging and everyday situations. They also reported that by first helping pupils understand the rules and truths of translanguaging, they can ensure successful dialogues in the future. As English is an integral part of Asian pop-culture, teachers have observed that students chat in both English and Korean. Following this trend, written exercises are sometimes carried out in chat format. This creates a sense of familiarity and a more creative way to correct any mistakes. However, teachers see the increasing number of English expressions becoming an integral part of the Korean language as a difficulty (Rabbidge, 2020).

Drawing on the preceding examples, it can be concluded that pedagogical translanguaging is an increasingly common phenomenon, and a growing body of research is being produced on its practice. It can be stated that from a pedagogical perspective, translanguaging functions not only as a mechanism for enhancing content comprehension but also as a means of bridging the gap between pupils' lived linguistic experiences and formal educational discourse. By facilitating connections between languages, cultures, and identities, it promotes multilingual competencies and fosters a more inclusive and responsive

educational practice. This provides a broader platform for both indigenous and non-indigenous minorities to experience their linguistic reality. Consequently, pedagogical translanguaging represents a significant paradigm shift from traditional language policies in education in American, European, and Asian countries, challenging educators to re-evaluate how language is conceptualized and utilized in multilingual learning environments.

4. Summary

In summary, while multilingualism is not a novel phenomenon in contemporary culture, the idea of translanguaging is still in its infancy. After all, Cen Williams only first introduced this term exactly 30 years ago, in 1994. However, it has since become an integral part of education in several countries under the notion of pedagogical translanguaging. As demonstrated by the examples of a range of cases, countries with both indigenous and non-indigenous language minorities can draw from its advantages. While enabling the instructed usage of translanguaging in education, teachers and policymakers give way to a deeper and more nuanced understanding of academic content. This way a more inclusive space is created for the pupils where validation of the existing knowledge occurs at the same time with the acquisition of new material in the target language. Through breaking down fixed language boundaries, translanguaging encourages intense learner participation. In addition, the use of several languages in learning promotes cognitive processes such as critical thinking, metacognitive awareness, and mental agility.

Nevertheless, as the example of the United States has shown, it has been a long journey and several amendments to the existing regulations that have led to the current improvements. Hopefully, as further successes similar to Italy's are discovered, more good practices will be implemented in the future.

Літэратура

1. Brubaker, Rogers 2006. *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton: Princeton University Press.
2. Canagarajah, Suresh 2018. Translingual practice as spatial repertoires: expending the paradigm beyond structuralist orientation. *Applied linguistics* 39/1: pp. 31–54.
3. Cenoz, Jasone – Gorter, Durk 2015. *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University.
4. Cenoz, Jasone – Gorter, Durk 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Creese, Angela – Blackledge, Adrian 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94: pp. 103–115.

6. Faltis, Christian 2020. Pedagogical codeswitching and translanguaging in bilingual schooling contexts: Critical practices for bilingual teacher education. In: MacSwan, Jeff – Faltis, Christian eds. *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York – London: Routledge. pp. 39–62.
7. García, Ofelia 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, A. – Panda, M. – Philipson, R. – Skutnabb-Kangas, T. eds. *Multilingual education for social justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan.
8. García, Ofelia – Kley, Tatyana 2016. Translanguaging theory in education. In: García, Ofelia – Kley, Tatyana eds. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York – London: Routledge. pp. 9–33.
9. García, Ofelia – Lin, Angel 2017. Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education*: pp. 117–130.
10. García, Ofelia – Otheguy, Ricardo 2021. Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos. In: *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. London – New York: Routledge. pp. 3–24.
11. García, Ofelia – Wei, Li 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave Macmillan.
12. García, Ofelia – Woodley, Heather 2015. Bilingual Education. In: Bigelow, Martha – Ennsner-Kananen, Johanna eds. *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York – London: Routledge. pp. 132–144.
13. Gort, Mileidis 2020. Young emergent bilinguals' literate and languaging practices in story retelling. In: MacSwan, Jeff – Faltis, Christian eds. *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York – London: Routledge. pp. 162–183.
14. Henderson, Kathryn – Sayer, Peter 2020. Translanguaging in the classroom: implications for effective pedagogy for bilingual youth in Texas. In: MacSwan, Jeff – Faltis, Christian eds. *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York and London: Routledge. pp. 207–224.
15. Hires-László, Kornélia 2015. Linguistic landscapes and ethnicity in Beregszász. In: Márku, Anita – Hires-László, Kornélia eds. *Language teaching, bilingualism, language landscape. Studies from the Linguistics Research Center of Antal Hodinka I*. pp. 160–185.
16. Lewis, Gwyn – Jones, Bryn – Baker, Colin 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18/7: pp. 641–654.
17. Otheguy, Ricardo – García, Ofelia – Reid, Wallis 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6/3: pp. 281–307.
18. Poza, Luis 2017. Translanguaging: Definitions, implications and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education* 6/20: pp. 101–128.
19. Rabbidge, Michael 2020. *Translanguaging in EFL contexts: A call for change*. New York – London: Routledge.

20. Saviile-Troike, Muriel 2012. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
21. Schwartz, Mila – Asli, Abeer 2014. Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education* 38: pp. 22–32.
22. Scibetta, Andrea – Carbonara, Valentina 2020. Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools: making visible the ordinariness of multilingualism. In: Lee, Jerry – Dovchin, Sender eds. *Translinguistics: Negotiating Innovation and Ordinariness*. New York – London: Routledge. pp. 115–129.
23. Simonsen, Hanne Gram – Karrebæk, Martha Sif 2019. Language Education Policies and Practices in Norway and Denmark: Fostering Linguistic Diversity? In: Kraus, Peter A. – Grin, Francois eds. *The Politics of Multilingualism: Europeanisation, Globalisation and Linguistic Governance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. pp. 89–114.
24. Tódor, Erika-Mária 2021. Language use during Romanian classes in bilingual settings. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 13/2: pp. 1–20.

References

1. Brubaker, Rogers 2006. *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton: Princeton University Press.
2. Canagarajah, Suresh 2018. Translingual practice as spatial repertoires: expending the paradigm beyond structuralist orientation. *Applied linguistics* 39/1: pp. 31–54.
3. Cenoz, Jasone – Gorter, Durk 2015. *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University.
4. Cenoz, Jasone – Gorter, Durk 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Creese, Angela – Blackledge, Adrian 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94: pp. 103–115.
6. Faltis, Christian 2020. Pedagogical codeswitching and translanguaging in bilingual schooling contexts: Critical practices for bilingual teacher education. In: MacSwan, Jeff – Faltis, Christian eds. *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York – London: Routledge. pp. 39–62.
7. García, Ofelia 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, A. – Panda, M. – Philipson, R. – Skutnabb-Kangas, T. eds. *Multilingual education for social justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan.
8. García, Ofelia – Kleyn, Tatyana 2016. Translanguaging theory in education. In: García, Ofelia – Kleyn, Tatyana eds. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York – London: Routledge. pp. 9–33.
9. García, Ofelia – Lin, Angel 2017. Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education*: pp. 117–130.
10. García, Ofelia – Otheguy, Ricardo 2021. Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos. In: *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. London – New York: Routledge. pp. 3–24.

11. García, Ofelia – Wei, Li 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave Macmillan.
12. García, Ofelia – Woodley, Heather 2015. Bilingual Education. In: Bigelow, Martha – Ennsner-Kananen, Johanna eds. *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York – London: Routledge. pp. 132–144.
13. Gort, Mileidis 2020. Young emergent bilinguals' literate and languaging practices in story retelling. In: MacSwan, Jeff – Faltis, Christian eds. *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York – London: Routledge. pp. 162–183.
14. Henderson, Kathryn – Sayer, Peter 2020. Translanguaging in the classroom: implications for effective pedagogy for bilingual youth in Texas. In: MacSwan, Jeff – Faltis, Christian eds. *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York and London: Routledge. pp. 207–224.
15. Hires-László, Kornélia 2015. Linguistic landscapes and ethnicity in Beregszász. In: Márku, Anita – Hires-László, Kornélia eds. *Language teaching, bilingualism, language landscape. Studies from the Linguistics Research Center of Antal Hodinka I*. pp. 160–185.
16. Lewis, Gwyn – Jones, Bryn – Baker, Colin 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18/7: pp. 641–654.
17. Otheguy, Ricardo – García, Ofelia – Reid, Wallis 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6/3: pp. 281–307.
18. Poza, Luis 2017. Translanguaging: Definitions, implications and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education* 6/20: pp. 101–128.
19. Rabbidge, Michael 2020. *Translanguaging in EFL contexts: A call for change*. New York – London: Routledge.
20. Saville-Troike, Muriel 2012. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
21. Schwartz, Mila – Asli, Abeer 2014. Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education* 38: pp. 22–32.
22. Scibetta, Andrea – Carbonara, Valentina 2020. Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools: making visible the ordinariness of multilingualism. In: Lee, Jerry – Dovchin, Sender eds. *Translinguistics: Negotiating Innovation and Ordinariness*. New York – London: Routledge. pp. 115–129.
23. Simonsen, Hanne Gram – Karrebæk, Martha Sif 2019. Language Education Policies and Practices in Norway and Denmark: Fostering Linguistic Diversity? In: Kraus, Peter A. – Grin, Francois eds. *The Politics of Multilingualism: Europeanisation, Globalisation and Linguistic Governance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. pp. 89–114.
24. Tódor, Erika-Mária 2021. Language use during Romanian classes in bilingual settings. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 13/2: pp. 1–20.

Good practices of pedagogical translanguaging: A global overview of emergence, development, and classroom applications

Annamária Kacsur. University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School, PhD student. kacsuranni@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7171-827X.

This paper deals with the concept of translanguaging as a powerful tool for fostering inclusive education in linguistically diverse settings. Translanguaging, unlike traditional views of languages as separate, bounded systems, recognizes the flexible, integrated nature of multilingual communication. It highlights how speakers draw from their entire linguistic repertoires to construct meaning, depending on context and need.

The paper aims to provide teachers in Transcarpathia with a comprehensive understanding of translanguaging and its pedagogical applications. It explores the historical development of the concept, its key characteristics, and its differentiation from code-switching. The paper also discusses the theory and practice of pedagogical translanguaging, highlighting its benefits for both teachers and students. It presents examples from various countries, including the United States, Italy, and South Korea, to illustrate how pedagogical translanguaging has been implemented in different educational contexts.

One of the core principles of translanguaging is that all languages are valuable and can be used to support learning. Teachers can create a more inclusive and equitable classroom environment where all learners feel valued and respected via accepting this principle. Translanguaging can also help students to develop a deeper understanding of the world around them by allowing them to connect their experiences across different languages and cultures.

In addition to its benefits for learners, translanguaging can also be a powerful tool for teachers. By using translanguaging strategies, teachers can create more engaging and interactive lessons that are relevant to their students' everyday lives. Translanguaging can also assist teachers to develop their own language skills and to become more culturally sensitive.

While the implementation of translanguaging in the classroom may require some initial training and planning, the benefits are well worth the effort. This paper provides valuable insights and practical guidance to support teachers in harnessing the power of translanguaging to enhance language acquisition, content comprehension, and overall student success.

Keywords: *Transcarpathia, translanguaging, pedagogical translanguaging, multilingualism, education.*

Досвід транслінгвізму в педагогіці: етапи виникнення, розвитку та застосування в навчальному процесі

Качур Аннамарія. Університет Паннонії, Докторська школа багатомовності, здобувачка ступеня доктора філософії. kacsuranni@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7171-827X.

У статті розглянуто концепцію навчання за допомогою транслінгвізму як ефективного інструменту для розвитку інклюзивної освіти в різноманітних мовних середовищах. На відміну від традиційних поглядів на мови як на окремі замкнені системи, транслінгвізм визнає гнучкий, інтегрований характер багатомовної комунікації. Він підкреслює важливість використання мовцями свого мовленнєвого запасу для створення значення залежно від контексту та потреб. Метою розвідки є розкриття сутності транслінгвізму та можливостей його застосування в педагогіці. Описано основні віхи розвитку транслінгвізму, представлено його особливості, акцентовано на відмінності цього явища від перемикання кодів. Розглянуто теорію і практику педагогічного транслінгвізму, підкреслено його переваги як для педагогів, так і для учнів. Продемонстровано, як педагогічний транслінгвізм застосовують у освітніх контекстах таких країн, як: США, Італії та Південній Кореї.

Один із основних принципів транслінгвізму полягає в тому, що всі мови є цінними і можуть використовуватися у процесі навчання. Згідно з цим принципом педагоги можуть створити більш сприятливе середовище в класі, коли кожен учень відчуватиме, що його цінують і поважають. Використання транслінгвізму в процесі навчання також може допомогти учням глибше зрозуміти довкілля, дозволяє пов'язати свій досвід у різних мовах і культурах. Окрім переваг для учнів, транслінгвізм у процесі навчання може бути ефективним інструментом для вчителів. Виявлено, що використовуючи стратегії транслінгвізму, вчителі можуть створювати цікаві інтерактивні уроки, які відповідають життєвим потребам учнів. Це допоможе вчителям розвинути власні мовні навички і краще зрозуміти культурне різноманіття учнів. Зазначено, що впровадження стратегії транслінгвізму у процес навчання потребує певної первинної підготовки та планування, проте отримані результати вартуватимуть докладених зусиль.

У статті запропоновано цінні поради та практичні рекомендації, які допоможуть вчителям використовувати стратегії транслінгвізму з метою покращення результатів навчання мови та успішного засвоєння учнями навчальної програми.

Ключові слова: *Закарпаття, транслінгвізм, стратегія транслінгвізму в педагогіці, багатомовність, освіта.*

A pedagógiai transzlingválás jó gyakorlatai. Megjelenésének, fejlődésének és tantermi alkalmazásának globális áttekintése

Kacsur Annamária. Pannon Egyetem, Többynyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató. kacsuranni@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7171-827X.

Jelen tanulmány a transzlingválás koncepciójával foglalkozik, mely a nyelvileg sokszínű környezetben az inkluzív oktatás előmozdításának hatékony eszköze. A transzlingválás, ellentétben a nyelvekről mint különálló, korlátozott rendszerekről alkotott hagyományos nézetekkel, elismeri a többnyelvű kommunikáció rugalmas, integrált jellegét. Hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a beszélők a teljes nyelvi repertoárjukat felhasználják a jelentésalkotáshoz, a kontextustól és a szükségletektől függően.

A tanulmány célja, hogy a kárpátaljai tanárok számára átfogó képet nyújtson a transzlingválásról és annak pedagógiai alkalmazásairól. Feltárja a fogalom fejlődését, főbb jellemzőit és a kódváltástól való megkülönböztetését. A tanulmány a pedagógiai transzlingválás elméletét és gyakorlatát is tárgyalja, kiemelve annak előnyeit mind a tanárok, mind a diákok számára. Különböző országokból – többek között az Egyesült Államokból, Olaszországból és Dél-Koreából – származó példákat mutat be annak illusztrálására, hogy a pedagógiai transzlingválást hogyan alkalmazták különböző oktatási kontextusokban.

A transzlingválás egyik alapelve, hogy minden nyelv értékes és használható a tanulás támogatására. A tanárok ennek az elvnek az elfogadásával befogadóbb osztálytermi környezetet teremthetnek, amelyben minden diák úgy érzi, hogy értékeli és tiszteli. A transzlingválás segíthet a tanulóknak abban is, hogy mélyebben megértsék az őket körülvevő világot, mivel lehetővé teszi számukra, hogy összekapcsolják a különböző nyelveken és kultúrákban szerzett tapasztalataikat.

A diákok számára nyújtott előnyei mellett a transzlingválás a tanárok számára is hatékony eszköz lehet. A transzlingválási stratégiák alkalmazásával a tanárok vonzóbb és interaktívabb órákat hozhatnak létre, amelyek relevánsak a diákok mindennapi életében. Továbbá segíthet a tanároknak abban is, hogy fejlesszék saját nyelvi készségeiket és kulturálisan érzékenyebbé váljanak.

Bár a transzlingválás bevezetése az osztályteremben igényelhet némi kezdeti képzést és tervezést, az előnyök megérik az erőfeszítést. Ez a tanulmány értékes meglátásokkal és gyakorlati útmutatással segíti a tanárokat abban, hogy kihasználják a transzlingválás erejét a nyelvtanulás, valamint a tananyag megértésének és a diákok sikerességének fokozása érdekében.

Kulcsszavak: *Kárpátalja, transzlingválás, transzlingváló pedagógiai orientáció, többnyelvűség, oktatás.*

УДК 821.161.2:82.07

DOI 10.58423/2786-6726/2024-2-153-169

Віраг Емеше, Чонка Тетяна

Екзистенційний вибір героїв на тлі глобальних катастроф у технотрилерах Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс»

1. Вступ

За останні десятиліття сучасна українська література значно розширилася новими іменами, темами та жанрами. Важливою постаттю цього розвитку є Макс Кідрук, який за освітою є інженером-енергетиком та автором першого технотрилера в українській літературі. Кідрук також відомий як мандрівник: у свої 40 років він відвідав більше 30 країн світу, включаючи країни Південної Америки, зокрема Еквадор, Чилі та Перу, де й розгортаються події текстів, обраних для нашого дослідження.

Творчість Макса Кідрука стала об'єктом студій багатьох літературознавців, які вивчали різні аспекти його письменницької діяльності.

Людмила Костецька зосередилася на вивченні жанру трилера та образів-символів у романі «Не озирайся і мовчи»: літературознавиця аналізує символи в романі та їхній вплив на сприйняття читачами художнього тексту, а також досліджує жанрові характеристики, які роблять цей роман унікальним у контексті української літератури (Костецька, 2018).

Ольга Мороз аналізувала оніми та їхню роль у створенні атмосферності й автентичності художнього світу в художньому дискурсі Макса Кідрука на матеріалі роману «Твердиня» (Мороз, 2015).

Галина Овсяницька досліджувала жанровий симбіоз та його вплив на динаміку сюжету й сприйняття читачами роману «Доки світло не згасне назавжди» (Овсяницька, 2020).

Інна Пасько здійснила детальний аналіз жанрових і стильових особливостей романів «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс» (Пасько, 2016).

Актуальність даного наукового дослідження зумовлена кількома ключовими факторами. По-перше, жанр технотрилеру є відносно новим для української літератури і його розвиток та дослідження відкривають нові перспективи для вивчення сучасної літератури в контексті глобальних тенденцій. Твори Макса Кідрука, зокрема «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс», є яскравими зразками цього жанру, тому їх аналіз сприяє розумінню того, як українські автори інтегрують та адаптують міжнародні літературні тенденції у своїх творах.

По-друге, екзистенційна проблематика, що є центральною темою цих романів, має важливе значення для сучасного суспільства. Питання відповідальності науковців за свої винаходи, етичні дилеми, пов'язані з технологічним прогресом, та потенційні небезпеки техногенних катастроф є надзвичайно актуальними в умовах швидкого розвитку науки і техніки. Аналіз цих аспектів у літературному контексті дозволяє глибше зрозуміти та осмислити сучасні соціальні, моральні та етичні виклики.

По-третє, творчість Макса Кідрука як одного з найпопулярніших сучасних українських письменників заслуговує на ретельне літературознавче дослідження. Його романи привертають увагу широкої аудиторії, що свідчить про їхню значущість та впливовість. Дослідження екзистенційної проблематики у творах Кідрука сприятиме підвищенню рівня літературної критики та розширенню знань про сучасну українську літературу.

Метою даного дослідження є аналіз та інтерпретація екзистенційної проблематики в романах Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс», зокрема через характеристики поведінки героїв та їх екзистенційний вибір на тлі глобальних катастроф.

Основні методи нашого дослідження – компаративний, культурологічний та психоаналітичний, оскільки сновні теоретичні підходи до розуміння екзистенційної проблематики включають філософсько-антропологічний, культурологічний та психологічний аспекти. Філософсько-антропологічний підхід акцентує увагу на індивідуальному існуванні людини, її пошуках сенсу життя та свободи вибору. Культурологічний аспект зосереджується на взаємодії екзистенційних ідей з культурними та соціальними контекстами. Психологічний підхід досліджує внутрішній світ людини, її переживання та емоційний стан в умовах екзистенційної кризи.

2. Специфіка екзистенційної проблематики в літературі

Сучасна українська література активно досліджує екзистенційні питання буття: свободи, ідентичності, відчуження та відповідальності. Вона звертається до складних тем людської природи та сенсу життя через призму національної ідентичності та історичних обставин, як це роблять Валер'ян Підмогильний, Василь Стус, Оксана Забужко та Макс Кідрук. У світовій літературі ці ж теми розкриваються через глобальні проблеми та індивідуальні кризи, як у творах Жана-Поля Сартра, Альбера Камю та Семюела Беккета. Загалом у літературі екзистенційні мотиви відображають внутрішній світ людини та її боротьбу з абсурдністю існування, однак українські автори часто акцентують на національній специфіці та культурній спадщині, тоді як зарубіжні письменники зосереджуються на універсальних людських проблемах у глобальному контексті.

Екзистенційна проблематика в українській літературі займає особливе місце, відображаючи складні та суперечливі умови життя українського народу. Вітчизняні письменники, звертаючись до теми екзистенції, зосереджуються на питаннях людського буття, свободи, відповідальності, відчуження та абсурдності існування (Лисоколенко-Карпань-Рогова, 2021).

Сучасна українська література продовжує активно розвиватися, відображаючи зміни у суспільстві та звертаючись до складних екзистенційних питань. Письменники досліджують внутрішній світ людини, її духовні пошуки та боротьбу за свободу й гідність в умовах сучасності. У своїх текстах вони створюють глибокі та багатовимірні образи, які відображають суперечливість і складність людського буття.

Макс Кідрук є одним із найяскравіших представників сучасної української літератури, який активно досліджує екзистенційну проблематику у своїх творах. Його романи поєднують елементи наукової фантастики, психологічної драми та соціальних роздумів.

У романах «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс» письменник також розкриває екзистенційну проблематику, досліджуючи можливості штучного інтелекту, взаємини між людиною та її винаходами, а також моральні дилеми, які виникають у світі високих технологій. Герої романів стикаються з питаннями ідентичності, свободи вибору та відповідальності за свої вчинки.

3. Особливості жанру технотрилеру

Технотрилер – це жанр художньої літератури, що досліджує взаємодію людини з реально існуючими технологіями, а насамперед – фатальні помилки у цій взаємодії, що призводять до техногенних катастроф. Це

гібридний жанр, в якому використовуються теми наукової фантастики, воєнної повісті, пригодницького роману та специфічні засоби, притаманні трилерам, які повинні викликати у читачів тривожне очікування, тривогу, страх (Пасько, 2016).

Літературознавиця Уляна Тиха наголошує, що, на відміну від інших жанрів, технотрилери приділяють велику увагу технічним описам. Тільки наукова фантастика може зрівнятися з технотрилерами за рівнем деталізації технологічних аспектів. У таких творах ретельно пояснюються принципи роботи технологій, функціонування живих організмів та причини природних явищ. Проте, на відміну від традиційної фантастики, технотрилери зосереджуються на подіях, які можуть статися вже завтра, а не через десятиліття чи століття, і базуються на сучасних технологіях. Техніка, описана у цих творах, має реальні прототипи або відповідає основним тенденціям сучасної науки, що робить їх схожими на фантастику близького майбутнього (Тиха, 2012, с. 366).

Макс Кідрук називає важливою особливістю технотрилеру злиття вигаданого і реального. Автори часто використовують реальні події, технології та наукові досягнення як основу для своїх сюжетів, додаючи до них вигадані елементи. Це створює відчуття реальності та правдоподібності, що особливо цінується читачами.

Технотрилер є унікальним жанром, що поєднує в собі наукову фантастику, трилер і шпигунський роман, пропонуючи читачам захопливі й технологічно насичені історії. Завдяки високому рівню деталізації, напруженому сюжету і складним персонажам технотрилери продовжують займати важливе місце в сучасній літературі, привертаючи увагу широкої аудиторії (Кідрук, 2016).

У 2012 році Кідрук представив свій дебютний художній твір – науково-фантастичний трилер «Бот: Атакамська криза», який критики назвали «першим українським технотрилером». Ця книга пройшла дев'ять перевидань і востаннє була додрукована на початку 2023 року. Наступні роки письменник продовжував працювати у цьому жанрі, випустивши романи «Твердиня» (2013), «Жорстоке небо» (2014), «Бот: Гуаякільський парадокс» (2015), «Зазирни у мої сни» (2016), «Не озирайся і мовчи» (2017) та «Доки світло не згасне назавжди» (2019).

Крім того, Кідрук активно займається популяризацією науки. Він часто виступає з лекціями та презентаціями, де розповідає про наукові концепції, які лежать в основі його романів. Це допомагає не лише збільшити інтерес до творів, але й сприяє підвищенню загальної наукової грамотності серед його аудиторії.

4. Людина і штучний інтелект: проблема самоідентичності

Роман «Бот: Атакамська криза» є першим технотрилером в українській літературі: він поєднує наукову фантастику, технологічні описи та напружений сюжет. Екзистенційні мотиви розкриті в романі через взаємодію людини і штучного інтелекту, а також проблему самоідентичності в умовах технологічного прогресу. Головні герої роману є представниками різних дослідницьких галузей (інженерія, комп'ютерні науки, психологія тощо), що дозволяє автору вводити в текст спеціалізовану лексику і наукові терміни. Проте, навіть у найскладніших ситуаціях, коли життю героїв загрожує небезпека, вони залишаються звичайними людьми зі своїми емоціями і слабкостями. Цей контраст між науково-технологічним фоном і людськими переживаннями створює додатковий рівень напруження і драматизму в романі: стикаючись із різними аспектами штучного інтелекту, вони змушені переосмислювати своє місце у світі, свої цінності та моральні орієнтири. Розвиток технологій, що відбувається занадто стрімко, ставить перед людством нові виклики, змушуючи його переосмислювати фундаментальні поняття життя і смерті, справедливості та моралі.

Найбільш виразною темою роману є протистояння добра і зла, що характерне для есхатологічних мотивів. У тексті наявні апокаліптичні мотиви, теми повстання машин проти людства та руйнівний вплив науки і технологій на життєдіяльність людини. Роман також порушує питання етичної відповідальності розробників технологій. Тимур, як програміст, стає прикладом того, як технічні знання можуть бути використані як на благо, так і на шкоду людству. Через його історію Кідрук звертає увагу на необхідність усвідомлення наслідків своїх дій та відповідальності за них.

Сюжет, розгортаючись на тлі драматичних подій в пустелі Атакама, показує, як технологічні збої можуть вивести з рівноваги не лише системи, але й людей, які намагаються вижити в умовах, що змінилися.

Головний герой, Тимур, відчуває глибоку відповідальність за те, що трапилося. Він не тільки програміст, але насамперед творець коду, який став причиною катастрофи. Втрата контролю над своїм творінням викликає у нього екзистенційну кризу, змушуючи переосмислити власне місце у світі. Ця внутрішня боротьба підсилюється постійним стресом та небезпекою, з якими він стикається.

Феномен втрати контролю в романі проявляється у декількох аспектах. По-перше, це технічний збій, який призводить до небезпечних ситуацій. По-друге, це емоційна та психологічна нестабільність героїв, які стикаються з новими реаліями. В умовах катастрофи люди починають

втрачати впевненість у собі, своїх силах та можливостях контролювати ситуацію. Цей стан призводить до глибокого внутрішнього конфлікту та потреби знайти новий сенс життя.

Шлях Тимура у романі – це пошук відповідей на питання, що є справжньою цінністю в житті. Умови катастрофи змушують його переосмислити свої пріоритети, відмовитися від колишніх ілюзій та знайти нову мотивацію. Цей процес є центральною темою роману, адже він демонструє, як в умовах кризи людина може знайти новий сенс життя, виходячи за межі звичного світу.

Кідрук також розглядає проблему етичної відповідальності. Тимур як розробник програмного коду стикається з моральними дилемами, які виникають у зв'язку з використанням його технологій. Відповідальність за свої дії стає ключовим аспектом його особистісного зростання. Роман ставить важливі питання про те, наскільки ми відповідальні за наслідки своїх наукових і технічних досягнень і як ці досягнення можуть вплинути на наше життя.

Психологічний тиск і страх перед невідомим є важливими елементами атмосфери роману. Герої відчувають постійну тривогу та напругу, що змушує їх діяти інстинктивно. Кідрук майстерно використовує ці почуття для створення динамічного та напруженого сюжету, що тримає читача в постійному напруженні.

5. Людина і природа: конфлікт та співпраця в епоху екологічної кризи

Взаємовідносини людини і природи в умовах сучасної екологічної кризи є актуальною темою. У романі Макса Кідрука «Бот: Гуаякільський парадокс» ця тема розкривається через долю Тіто Мелендеса, рибалки з еквадорського селища Пуерто-Лопес, який проходить шлях від традиційного рибальства до екологічно свідомої діяльності. Цей шлях ілюструє конфлікти між людськими прагненнями та природними ресурсами, а також можливості гармонійного співіснування.

На початку роману конфлікт між людиною і природою проявляється через прагнення Тіто Мелендеса збільшити улови риби для покращення фінансового стану родини. Традиційне рибальство, що базується на надмірному вилові, ставить під загрозу морські екосистеми. Тіто усвідомлює це, але намагається знайти компроміс між збереженням природи і виживанням своєї сім'ї. Зміна підходу Тіто до рибальства символізує можливості співпраці з природою. Після смерті батька і розпаду сімейного бізнесу Тіто знаходить новий шлях – морські екскурсії для

туристів. Він стає піонером екотуризму, демонструючи китів і морських птахів багатим туристам. Це приносить йому стабільний дохід і зменшує тиск на рибні ресурси.

Поворотним моментом у його свідомості стає знайомство з американським туристом, який практикує принцип «catch and release» (лови і відпускай). Ця практика, невідома Тіто раніше, стає для нього відкриттям: «Я ловлю рибу заради насолоди ловити і хочу, щоб риба була завжди. Сьогодні, і завтра, і через десять років» (Кідрук, 2015, с. 4). Цей принцип вказує на можливість збереження рибних ресурсів для майбутніх поколінь і гармонійного співіснування людини і природи.

Тема конфлікту та співпраці між людиною і природою в романі Макса Кідрука «Бот: Гуаякільський парадокс» набуває глибших значень у контексті екологічної кризи. Сюжетна лінія Тіто Мелендеса ілюструє еволюцію людської свідомості від експлуатації природних ресурсів до усвідомлення необхідності їх збереження. Роман показує, що людина не може безкарно втручатися в природні процеси. Занепокоєння Тіто, його спостереження за аномаліями в поведінці риб, розповіді інших рибалок – все це складається в картину світу, де природа реагує на порушення свого балансу. Автор підводить читача до думки, що для виживання людства необхідно переосмислити своє ставлення до природи, усвідомити свою відповідальність за екологічні зміни та діяти в напрямку збереження природних ресурсів.

У романі конфлікт між людиною і природою набуває катастрофічних масштабів через безвідповідальне використання природних ресурсів та технологій. Природні аномалії – дивна поведінка риб і масові викиди на берег – підкреслюють наслідки втручання людини у природні процеси. Це призводить до серйозних екологічних і соціальних наслідків, зокрема, до епідемії агресії серед людей, що спричинено зараженням наноагентами.

Кідрук пише про це, щоб привернути увагу до необхідності усвідомлення екологічної відповідальності та етичного використання технологій. Його роман є попередженням: безконтрольне використання ресурсів і недбале ставлення до природи можуть мати непередбачувані й руйнівні наслідки для всього людства. Він акцентує увагу на важливості виховання екологічної свідомості, сталого розвитку та гармонійного співіснування з природою.

6. Проблема відповідальності за майбутнє людства

Питання відповідальності за майбутнє людства є центральною темою багатьох науково-фантастичних творів, зокрема й технотрилерів Макса

Кідрука, адже автор розкриває численні аспекти цієї проблеми через моральні дилеми своїх героїв: постає питання – чи здатні люди, володіючи технологіями, уникнути катастрофи, яка загрожує самому існуванню людства?

У романі Кідрук майстерно поєднує науково-фантастичні елементи з реалістичними переживаннями героїв, створюючи насичений сюжет, який спонукає читача замислитися над питанням відповідальності за майбутнє планети. В основі сюжету є технологія створення роботів-ботів, здатних виконувати складні завдання без втручання людини. Ця технологія, попри всі свої переваги, несе в собі потенційну загрозу, якщо її використовувати бездумно або з корисливими намірами.

Основний конфлікт роману розгортається навколо проблеми контролю над технологіями та їх можливого впливу на навколишнє середовище і соціальні структури. Автор ставить перед читачем важливе питання: чи готове людство взяти на себе відповідальність за наслідки своїх дій? Чи зможе воно запобігти катастрофічним наслідкам, використовуючи свої знання та ресурси?

Кідрук у своєму творі зображає технологічний прогрес як двосічний меч. З одного боку, технології можуть вирішувати багато проблем, зокрема економічних і екологічних. З іншого боку, їх неналежне використання може призвести до глобальних катастроф. Роман акцентує увагу на тому, що розвиток науки та техніки має йти пліч-о-пліч із дотриманням моральних та етичних норм.

Автор показує, що відмова від відповідальності може призвести до катастрофічних наслідків. Герої роману розуміють, що кожне їхнє рішення має значення і впливає не тільки на їхнє життя, але й на майбутнє всього людства. Кідрук закликає читачів до роздумів про те, як їхні дії сьогодні можуть вплинути на майбутнє планети.

Цей символізм підсилює основний меседж роману: людство має усвідомити свою відповідальність за планету та її майбутнє. Кідрук наголошує, що технологічний прогрес не повинен здійснюватися за рахунок природного середовища та інших видів життя. Людські дії мають бути ретельно продумані, щоб уникнути катастрофічних наслідків. Персонажі роману стикаються з необхідністю приймати важливі рішення, від яких залежить не лише їхнє життя, але й доля всього світу.

Кідрук також підкреслює важливість колективних дій і співпраці у вирішенні глобальних проблем. Ситуації, з якими стикаються герої роману, показують, що окремі зусилля, хоч і важливі, не завжди достатні для подолання великих викликів. Лише об'єднавши зусилля і працюючи разом, людство може знайти рішення для найбільших проблем сучасності.

Таким чином, аналізовані нами романи Макса Кідрука є важливими літературними творами, що порушують фундаментальні питання відповідальності людства за своє майбутнє. Автор закликає до роздумів про те, як наші щоденні рішення впливають на навколишнє середовище і майбутні покоління, підкреслюючи необхідність етичного і стратегічного підходу до розвитку технологій і взаємодії з природою. Кідрук нагадує, що майбутнє людства залежить від наших сьогоднішніх дій і рішень, тому ми повинні діяти відповідально, щоб забезпечити стабільне і благополучне майбутнє для всіх.

7. Поведінка героїв у кризових ситуаціях

Технотрилери Макса Кідрука представляють читачам складні й багатопланові ситуації, у яких головні герої змушені робити екзистенційний вибір на тлі глобальних катастроф. Автор майстерно використовує науково-фантастичний сюжет, щоб показати взаємодію людини з природою, техногенні наслідки людської діяльності й психологічну боротьбу героїв за виживання та збереження своєї людяності.

На самому початку роману «Бот. Гуаякільський парадокс» перед читачем постає персоніфікована природа, яка, здається, мстить людству за його безвідповідальне ставлення. Метеорологічні катаклізми та дивна поведінка тварин і риб створюють атмосферу незворотного лиха. Ці екологічні аномалії, які виникають унаслідок потрапляння наноагентів у воду, символізують глибоку інтегрованість людини в навколишній світ, підкреслюючи, що жодна дія не проходить безслідно. Кідрук використовує ці образи, щоб показати, як людська діяльність призводить до катастрофічних наслідків для природи, а відтак і для самого людства.

Одним із ключових героїв роману є простий рибалка Тіто, який через бідність і голод змушений вибрати заражену рибу біля берега. Його фізіологічні потреби затуманюють йому голову, і, хоча він розуміє неправильність своїх дій, продовжує ловити та продавати рибу. Тіто постає перед нами як символ людини, яка, опинившись у складних життєвих обставинах, робить вибір між моральними принципами та виживанням. Його екзистенційна боротьба, виражена через внутрішні монологи та сумніви, показує, як людина може відступити від своїх переконань під тиском життєвих обставин.

Інші персонажі роману, такі як Ріно й Джеймі, стикаються зі злом і обирають повернення до Бога, що контрастує з Тіто, який втрачає віру і стає причиною нових трагедій. Помилка Тіто призводить до загибелі сотень людей, демонструючи, що індивідуальний вибір може мати

глобальні наслідки. Кідрук підкреслює, що халатне ставлення до обов'язків та безвідповідальність можуть призвести до катастрофічних подій, які впливають на все людство.

Роман також торкається теми соціальної відповідальності, показуючи, як безвідповідальність і корупція можуть призвести до масових катастроф. Вибухи насильства, що охоплюють Гуаякіль, символізують втрату моральних орієнтирів і домінування зла в людських серцях. Кідрук показує, що соціальний статус чи освіта не захищають від морального занепаду, що зло може захопити будь-кого, незалежно від його місця в суспільстві.

У центрі уваги роману «Бот. Гуаякільський парадокс» стоїть екзистенційний вибір героїв, які змушені приймати рішення в умовах глобальних катастроф. Через образи Тіто, Тимура, Ріно, та інших персонажів Кідрук досліджує, як різні люди реагують на кризу і як їхній вибір впливає на оточуючих. Роман ставить перед читачем важливі питання про відповідальність, моральність і силу людського духу в умовах екстремальних випробувань.

Тіто, який втрачає віру і стає причиною нових трагедій, символізує людину, яка піддається тиску зовнішніх обставин і втрачає свою моральну орієнтацію. Його історія показує, як легко можна скотитися до цинізму і втратити надію, коли стикаєшся з постійними труднощами. Це важливе нагадування про те, що навіть у найважчих умовах важливо зберігати людяність і віру в добро.

Ріно і Джеймі, навпаки, представляють інший тип екзистенційного вибору. Вони повертаються до Бога і знаходять у цьому сили для подолання труднощів. Їхній вибір показує, що віра і духовність можуть стати опорою у найскладніші моменти життя. Через їхні історії Кідрук підкреслює, що навіть у світі, сповненому хаосу і насильства, є місце для надії і відновлення духовних цінностей.

Лаура Дюпре – психологиня, яка глибоко розуміє людську психіку. Вона виступає як голос розуму і моральної підтримки для інших героїв: Лаура швидко розпізнає небезпеку і діє рішуче, щоб зупинити поширення епідемії. Її образ символізує інтелектуальну та емоційну стійкість, а також здатність знаходити рішення в критичних ситуаціях. Лаура представляє науковий підхід до розуміння проблем, поєднаний із гуманістичними цінностями.

Ріно, відомий як «Хедхантер», колишній найманець, який стає набожним дяконом. Його зміна від жорстокого «головоріза» до духовного наставника ілюструє можливість морального переродження. Ріно допомагає Тимуру і Лаурі боротися з новою загрозою. Його образ втілює

боротьбу між добром і злом всередині людини. Ріно є прикладом того, як духовність може стати опорою у важкі часи і допомогти у боротьбі зі злом.

Психоїстота — колективний розум ботів, що уособлює непередбачувані наслідки технологічних експериментів. Вона є антагоністом, який створює постійну загрозу для героїв. Поява психоїстоти символізує втрату людськи контролю над власними творіннями і небезпеку, яку несуть технології, що виходять з-під контролю. Її вплив на людей і тварин ілюструє, як далеко можуть зайти наукові експерименти і яку ціну доведеться за це заплатити.

Боти — діти-солдати, в мозок яких вживляли наноагенти, є центральними фігурами в обох романах. Вони уособлюють загрозу технологій за умови втрати людськи гуманності заради збагачення. Боти, керовані колективним розумом, стають інструментом агресії. Їх образ є нагадуванням про етичні межі наукових експериментів і про те, що відбувається, коли наукові досягнення використовуються без належного морального осмислення.

Ліза Джин Торнтон, агентка ФБР, уособлює закон і порядок. Її участь у розслідуванні епідемії в Гуаякілі підкреслює важливість державного контролю над небезпечними технологіями. Вона представляє зовнішню силу, яка намагається зрозуміти і зупинити загрозу, використовуючи всі доступні ресурси. Її персонаж додає сюжету додаткової напруги і підкреслює масштаб проблеми.

Образ Тимура, що бореться з наслідками своїх дій, є ключовим для розуміння екзистенційних питань, порушених у романах. Його постійна боротьба із власними страхами і відповідальністю за минулі рішення підкреслює важливість моральної стійкості та здатності до самопожертви заради інших. Автор підкреслює важливість моральної відповідальності, духовних цінностей і гуманістичних принципів у світі, де технологічний прогрес постійно ставить людину перед новими викликами.

Фінальна сцена роману, де Тимур вбиває Сліпого, є кульмінацією боротьби зла і добра. Хоча Тимур здобуває перемогу над Сліпим, автор натякає, що зло не може бути знищене повністю, адже його втілення завжди знайде новий шлях до прояву.

Роман завершується відкритим фіналом, залишаючи читача з відчуттям невизначеності: остання глава називається «Кінець?..», що вказує на можливе продовження історії. Зустріч читача з новими персонажами, близнюками з Болівії, які здаються символами нового зла, що набиратиме сили у наступній частині історії, підкреслює, що боротьба зла і добра триває постійно: «вони скидалися на пластикові ляльки... Від них несло чимось фальшивим. Непевним і лихим... очні яблука болівійців здавалися чорними» (Кідрук, 2015, с. 492, 493, 496).

Отже, у досліджених нами романах Макс Кідрук розкриває екзистенційний вибір героїв у контексті глобальних катастроф, акцентуючи на важливості моральних цінностей, людської відповідальності та необхідності боротьби зі злом у сучасному світі. Автор використовує багатоплановий науково-фантастичний сюжет для дослідження глибоких філософських питань, що робить цей твір важливим і актуальним для сучасного читача.

8. Висновки

Таким чином, у романах «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс» Макс Кідрук досліджує глибокі екзистенційні питання сучасності. Він зосереджує увагу на взаємозв'язку між технологічним прогресом, екологічними катастрофами і моральною відповідальністю. Автор підкреслює важливість духовності й моральних принципів у вирішенні сучасних проблем, закликаючи до усвідомлення наслідків своїх дій і відповідальності перед суспільством та природою.

Уведення даних творів для вивчення у закладах загальної середньої та вищої освіти може сприяти підвищенню виховання екологічної свідомості та моральної відповідальності через усвідомлення взаємодії людини з технологіями і природою, відображених у літературі.

Література

1. Кідрук М. 2015. *Бот: Гуаякільський парадокс: роман*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
2. Кідрук М. 2016. *В чому різниця між технотрилером і науковою фантастикою*. YouTube: веб-сайт. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aUL2yoGhmMg> (Дата звернення: 31. 05. 2024).
3. Кідрук М. 2020. *Бот: Атакамська криза: роман*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
4. Костецька Л. О. 2015. Жанр трилера в творчості М. Кідрука. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки (літературознавство)* 16/2: с. 133–137. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2015_2_29
5. Костецька Л. О. – Курлова А. Ю. 2018. Образи-символи у романі М. Кідрука «Не озирайся і мовчи». *Молодий вчений* 1/1: с. 223–226. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1\(1\)_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1(1)_55)
6. Лисоколенко Т. – Карпань І. – Рогова О. 2021. Український екзистенціалізм: поміж філософією та літературою. *Науково-теоретичний альманах Грані* 24/7–8: pp. 13–20. <https://doi.org/10.15421/172173>

7. Мороз О. А. 2015. Оніми в художньому дискурсі Макса Кідрука (на матеріалі роману «Твердиня»). *Вісник Донецького національного університету. Серія Б. Гуманітарні науки* 1-2: с. 167-172. <https://jvestnik-b.donnu.edu.ua/article/view/2569>
8. Овсяницька Г. В. 2020. Жанровий симбіоз твору М. Кідрука «Доки світло не згасне назавжди». *Українська література в просторі культури і цивілізації*. http://ukrlit-2017.blogspot.com/2020/02/blog-post_57.html (Дата звернення: 29. 05. 2024).
9. Пасько І. В. 2016. Жанрово-стильова специфіка технотрилерів Макса Кідрука. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Філологія. Літературознавство* 264/276: с. 86-91. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl_2016_276_264_16
10. Тиха У. І. 2012. Жанрові ігри в постмодерністському творі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна* 29: с. 366-367. <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2012/n29/121.pdf>

References

1. Kidruk, M. 2015. *Bot: Guaiakilskyi paradoks: roman* [Bot: Guayaquil Paradox: novel]. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia». (In Ukrainian)
2. Kidruk, M. 2016. *V chomu riznytsia mizh tekhnotrylerom i naukovoiu fantastykoiu* [What is the difference between techno-thriller and science fiction?]. YouTube: website. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aUL2yoGhmMg> (Accessed: 31. 05. 2024). (In Ukrainian)
3. Kidruk, M. 2020. *Bot: Atakamska kryza: roman* [Bot: Atacama Crisis: novel]. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia». (In Ukrainian)
4. Kostetska, L. O. 2015. Zhanr tryleru v tvorchosti M. Kidruka [Thriller genre in the work of M. Kidruk]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Serii: Filolohichni nauky (literaturoznavstvo)* 16/2: s. 133-137. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2015_2_29 (In Ukrainian)
5. Kostetska, L. O. – Kurlova, A. Yu. 2018. Obrazy-symvoly u romani M. Kidruka «Ne ozyraisia i movchy» [Symbolic images in M. Kidruk's novel „Don't look back and be silent”]. *Molodyi vchenyi* 1/1: s. 223-226. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1\(1\)_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1(1)_55) (In Ukrainian)
6. Lysokolenko, T. – Karpan, I. – Rohova, O. 2021. Ukrainskyi ekzystentsializm: pomizh filosofiieiu ta literaturoiu [Ukrainian existentialism: between philosophy and literature]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani* 24/7-8: pp. 13-20. <https://doi.org/10.15421/172173> (In Ukrainian)
7. Moroz, O. A. 2015. Onimy v khudozhnomu dyskursi Maksa Kidruka (na materialii romanu «Tverdynia») [Onyms in the artistic discourse of Max Kidruk (based on the material of the novel „Fortress”)]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu. Serii B. Humanitarni nauky* 1-2: s. 167-172. <https://jvestnik-b.donnu.edu.ua/article/view/2569> (In Ukrainian)

8. Ovsianytska, H. V. 2020. Zhanrovyi symbioz tvoriv M. Kidruka «Doky svitlo ne zghasne nazavzhdy» [Genre symbiosis of M. Kidruk's work „Until the light goes out forever”]. *Ukrainska literatura v prostori kultury i tsyvilizatsii*. http://ukrlit-2017.blogspot.com/2020/02/blog-post_57.html (Accessed: 29. 05. 2024). (In Ukrainian)
9. Pasko, I. V. 2016. Zhanrovo-stylova spetsyfika tekhnotryleriv Maksa Kidruka [Genre and style specifics of Max Kidruk's techno-thrillers]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»*. Serii: *Filolohiia. Literaturoznavstvo* 264/276: s. 86–91. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl_2016_276_264_16 (In Ukrainian)
10. Tykha, U. I. 2012. Zhanrovi ihry v postmodernistskomu tvoriv [Genre games in postmodern literature]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: *Filolohichna* 29: s. 366–367. <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2012/n29/121.pdf> (In Ukrainian)

Екзистенційний вибір героїв на тлі глобальних катастроф у технотрилерах Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс»

Віраг Емеше. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти. virag.emese.m23un@kmf.org.ua.

Чонка Тетяна, кандидат філологічних наук. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. chonka.tetyana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-5567-813X.

У пропонованій статті досліджено екзистенційну проблематику романів Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс», зокрема: мотиви абсурдності існування, відчуження, свобода вибору, відповідальності за свій вибір, страх перед смертю, пошуки сенсу життя та автентичності.

Здійснено детальний розгляд символічних елементів, мотивів і тем, що формують екзистенційну свідомість персонажів у контексті сучасних технологічних і екологічних викликів; підкреслено роль технологій як центрального аспекту сучасної екзистенційної кризи. Проаналізовано вплив технологічних утопій та катастроф на людську свідомість та моральний вибір в літературній інтерпретації та філософських підходів до аналізу творів, що дозволяє глибше зрозуміти взаємодію людини з технологічним прогресом і природним середовищем, висвітлених у сучасній літературі.

У ході дослідження було визначено, що екзистенційна проблематика займає важливе місце у літературі ХХ століття і зберігає свою актуальність у сучасній літературі.

Макс Кідрук, український письменник, відомий своїми технотрилерами, розкриває в них актуальні для людства екзистенційні проблеми: мотив технологічної загрози пронизує обидва досліджувані романи («Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс»), відображаючи страх перед неконтрольованим використанням новітніх технологій. Автор порушує питання

етичності наукових експериментів і можливих наслідків для людства. Мотив морального вибору також є центральним у творах Кідрука. Герої змушені приймати складні рішення, що впливають на їхнє життя і життя інших людей; автор підкреслює важливість моральних принципів у сучасному світі.

Тематика взаємодії людини з природою є актуальною в обох романах. Кідрук показує, як людська діяльність може призвести до серйозних екологічних катастроф, наголошуючи на необхідності виховання екологічної свідомості та відповідальності перед доквіллям. Автор порушує проблеми про природу свідомості і межі наукових експериментів, змушуючи читача замислитися над етичними аспектами технологічного прогресу.

Отже, обидва твори Кідрука розглядають глибокі екзистенційні питання про природу зла, людську відповідальність і вплив технологій на суспільство. Вони підкреслюють, що цивілізація може як підносити, так і руйнувати людську духовність, і закликають до усвідомлення наслідків своїх дій. Спільна воля всіх людей може зупинити абсолютне зло і його панування на землі, але для цього кожен мусить боротися зі своїми внутрішніми демонами і робити морально відповідальний вибір.

Ключові слова: екзистенціалізм, вибір та відповідальність, Макс Кідрук, технотрилер.

Existential choice of heroes against the background of global disasters in Max Kidruk's techno-thrillers "Bot: Atacama Crisis" and "Bot: Guayaquil Paradox"

Emese Virág. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, MA student. virag.emese.m23un@kmf.org.ua.

Tetyána Csonka, candidate of philological sciences. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. chonka.tetyana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-5567-813X.

The proposed article examines the existential issues of Max Kidruk's novels "Bot: Atacama Crisis" and "Bot: Guayaquil Paradox", in particular: motifs of the absurdity of existence, alienation, freedom of choice, responsibility for one's choice, fear of death, the search for the meaning of life and authenticity.

A detailed examination of the symbolic elements, motives and themes that form the existential consciousness of the characters in the context of modern technological and environmental challenges is carried out; the role of technology as a central aspect of the modern existential crisis is emphasized. The impact of technological utopias and catastrophes on human consciousness and moral choice in literary interpretation and philosophical approaches to the analysis of literary works is investigated, which allows for a deeper understanding of the interaction of man with technological progress and the natural environment, highlighted in modern literature.

In the course of the research, it was determined that existential issues occupy an important place in the literature of the 20th century and retain their relevance in modern literature.

Max Kidruk, a Ukrainian writer known for his techno-thrillers, reveals in his novels different existential problems relevant to humanity: the motif of technological threat permeates both novels under study (“Bot: Atacama Crisis” and “Bot: Guayaquil Paradox”), reflecting the fear of the uncontrolled use of the latest technologies. The author raises the question of the ethics of scientific experiments and possible consequences for humanity. The motif of moral choice is also central to Kidruk’s works. Heroes are forced to make difficult decisions that affect their lives and the lives of other people; the author emphasizes the importance of moral principles in the modern world.

The theme of human interaction with nature is relevant in both novels. Kidruk shows how human activities can lead to serious ecological disasters, emphasizing the need to raise environmental awareness and responsibility. The author raises issues about the nature of consciousness and the limits of scientific experiments, forcing the reader to think about the ethical aspects of technological progress.

Consequently, both of Kidruk’s works address deep existential questions about the nature of evil, human responsibility, and the impact of technology on society. They emphasize that civilization can both elevate and destroy human spirituality, and call for awareness of the consequences of one’s actions. The common will of all people can stop absolute evil and its rule on earth, but for this everyone must fight their inner demons and make morally responsible choices.

Keywords: *existentialism, choice and responsibility, Max Kidruk, techno-thriller.*

A globális katasztrófák hatása a hősök egzisztenciális választására Maksz Kidruk „Бот: Атакамська криза” és „Бот: Гуаякільський парадокс” c. techno-thrillerében

Virág Emese. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, MA-hallgató. virag.emese.m23un@kmf.org.ua.

Csonka Tetyána, a filológiai tudományok kandidátusa. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. chonka.tetyana@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-5567-813X.

Jelen tanulmány Maksz Kidruk regényeinek egzisztencialista problematikáját vizsgálja a „Бот: Атакамська криза” és „Бот: Гуаякільський парадокс” című könyveiben, különös tekintettel a létabszurditásának, az elidegenedésnek, a választás szabadságának és felelőségének, a halálfélelemnek, az élet értelme keresésének és az autentikusságnak a motívumaira.

Részletesen megvizsgáljuk azokat a szimbolikus elemeket, motívumokat és témákat, amelyek a modern technológiai és környezeti kihívások összefüggésében alakítják a szereplők egzisztenciális tudatát; úgy véljük, a technológia szerepe a modern egzisztenciális válság központi aspektusaként kap hangsúlyt. A techno-utópiák és katasztrófák emberi tudatosságra és erkölcsi döntésekre gyakorolt hatását a művek irodalmi és filozófiai megközelítésében elemezzük, ami így lehetővé teszi az ember, a

technikai fejlődés és a természet kölcsönhatásának mélyebb megértését a kortárs irodalomban. A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy az egzisztenciális kérdések fontos helyet foglalnak el a huszadik századi irodalomban, és a kortárs irodalomban is relevánsak maradnak.

Maksz Kidruk, a techno-thrillereiről ismert ukrán író regényeiben az emberiséget érintő egzisztenciális problémákat tárja fel. A technológiai fenyegetés motívuma mindkét vizsgált regényt („Бот: Атакамська криза” és „Бот: Гуаякільський парадокс”) áthatja, tükrözve a legújabb technológiák használata és ellenőrizhetetlensége miatt érzett félelmet. Az író felveti a tudományos kísérletek etikusságának és az emberiségre gyakorolt lehetséges következményeknek a kérdését. Az erkölcsi választás motívuma szintén központi szerepet játszik Kidruk műveiben. A szereplők nehéz döntéseket kénytelenek hozni, amelyek hatással vannak a saját és mások életére; az író hangsúlyozza az erkölcsi elvek fontosságát a modern világban.

Mindkét regényben fontos az ember és a természet közötti kölcsönhatás tematizálása. Kidruk bemutatja, hogy az ember tevékenysége hogyan vezethet súlyos környezeti katasztrófákhoz, miközben kiemeli a környezettudatosság és a környezet iránti felelősségvállalás előmozdításának szükségességét. Az író kérdéseket vet fel a tudat természetéről és a tudományos kísérletezés korlátairól, arra ösztönözve az olvasót, hogy elgondolkodjon a technológiai fejlődés etikai aspektusain.

Összefoglalva: Kidruk mindkét kiemelt műve mély egzisztenciális kérdéseket feszeget a gonosz természetéről, az emberi felelőségről és a technológia társadalomra gyakorolt hatásáról. A művek hangsúlyozzák, hogy a civilizáció egyszerre képes felemelni és elpusztítani az emberi szellemiséget, és felszólítanak arra, hogy tetteink következményeit tudatosítani kell. Az emberiség közös akarata képes lehet megállítani az abszolút gonoszt és annak uralmát a földön, de ehhez mindenkinek meg kell küzdenie belső démonaival és erkölcsileg felelős döntéseket kell hoznia.

Kulcsszavak: egzisztencializmus, választás és felelősség, Maksz Kidruk, techno-thriller.

УДК 821.112.2(436):82.07

DOI 10.58423/2786-6726/2024-2-170-177

Volodymyr Baniias, Karon Simoni, Nataliia Baniias

The fourth interpretation of the novel “The Trial” by Franz Kafka

1. Research problem

“The Trial” (“Der Prozess”) is one of three novels written by the Austrian novelist Franz Kafka (1883–1924). It was originally published in 1925. Kafka worked on the novel for several months, from August 1914 to January 1915. Western researchers correctly consider “The Trial” to be the most prominent and important literary novel of the 20th century. Like all of Franz Kafka’s works, his first novel contains many themes and sub-themes, motifs and meaningful lines, and it is not surprising that the number of interpretations is ever increasing.

The most obvious characteristic of the novel is the following: “Together with another novel “The Castle”, “The Trial” constitutes the basis of Franz Kafka’s literary heritage. The plots of both novels englobe events that could have happened anytime and anywhere. However, in “The Trial” similarities to Austrian and Czech life at the beginning of the 20th century can be identified. Each episode of “The Trial” describes Joseph’s confrontation with the mystifying justice system and compares it with man’s confrontation with supernatural forces that exceed a human being’s physical capacities and understanding. Unlike other characters subject to trial, Joseph K. not only tries to find out which forces hold power over him, but also acts according to the belief that they are not all-powerful, that there is certainly a higher justice which simultaneously worsens his situation. While Joseph initially tries to obtain justice from the mysterious judges by following their rules, the trial becomes for him a vicious circle, in which the only possible move is to start over from the beginning. After becoming conscious of the uselessness of the battle with the rules, Joseph himself determines his life. The plot of “The Trial” develops throughout the year and ends the same day as it begins. Although resistance leads to death, Joseph manages to quit the trial and becomes free. In the end, he does not follow his murderers as much as he himself leads them, triumphing over fate” (Keba, 2013, p. 167).

Thus, the purpose of this article is to present one more assessment, the fourth interpretation of the novel. In our opinion, the key to the solution lies in the last phrase of the work.

The methodological basis of this article is thematology based on Hans-Georg Gadamer's hermeneutics and his concept of "continuity of cultural tradition". Thanks to the principles of thematology, an attempt will be made to update the perception of the Austrian author's work by formulating another variant of its interpretation.

2. Synthesis of three interpretations

In one of the collections of Franz Kafka's works, three main interpretations of the novel can be found. The first one consists of the following: "This is the metaphor of human life. Not coincidentally the action begins on the day of Joseph's birth. Also, the word "judgment" is similar to the word "fate" ... From birth and until death, the human being inevitably feels subject to judgment: every person is judged by friends, enemies, society and by some entity called God. In the case of "The Trial" we should first discuss judging ourselves. Joseph K. is not immediately sent to prison, but is allowed to live his normal life. He creates a prison around himself by constantly returning to thoughts of the trial, breathing out a sense of guilt. According to Kafka, guilt generally determines our sense of being and our sense of consciousness. And this is where everybody needs to decide how to evaluate the death of the hero in the book's finale: is it a punishment or a reward?" (Kafka, 2005, p. 6).

The second interpretation is as follows: "Joseph K. might be a criminal. People are used to doing bad things and refusing to take responsibility for themselves. It is inconceivable that by the age of thirty, our hero had not committed any bad acts against anyone. Indeed, we do not know the severity of the crimes he is accused of committing: he could have killed a man or he could have crushed a fly. Any action can be deemed criminal, depending on who is judging you. Given the presence of biblical allusions in the novel, Kafka clearly holds into Christian dogmas. "The Trial" should be considered a religious and philosophical work" (Kafka, 2005, p. 7).

Lastly, the third interpretation: "The novel "The Trial" was written prior to World War I, when society was experiencing global changes. Some individuals felt empowered by these changes and considered themselves to be creating history. Joseph K., to the contrary, remains passive. He is a small man who sees no further than his own nose and in his own mind he understands that history is created by the ruthless and unruly masses. For the individual to resist this process is in vain" (Kafka, 2005, p. 7).

Stanley Corngold (1988), a leading contemporary researcher of Kafka's works, who lives and works in the United States, concurs with the three above interpretations (Corngold, 1988, p. 135). However, a German researcher, Reiner Stach (2002), summarizes: "One of the possible interpretations could be to read the novel as an autobiographical work. This thesis could be confirmed by the similarities of the initials in the names of Franz K. and Joseph K." (Stach, 2002, p. 98). Another writer and compatriot of Kafka, Elias Canetti, notes that an intensively detailed description of the judicial system reflects Kafka's professional work as an insurance lawyer (Canetti, 1974; cited by Stach, 2002, p. 98). Conversely, the philosopher Theodor Adorno has the opposite opinion (Adorno, 1997; cited by Stach, 2002, p. 98). According to him, "The Trial" does not tell the story of an individual's fate, but contains more broad-scale political aspects which could be interpreted as an omen that foresees the rise of the Nazi terror. German literary scientist Rolf Goebel (Goebel, 1997; cited by Stach, 2002) proposes a synthesis of these two positions and points out that the negotiating strategy used by the bureaucratic judicial system during the process of demoralization of K. is similar to a shortcoming of the judicial system of the Austro-Hungarian Empire. As the novel unfolds, it becomes clear that K. and the court are not confronted by one another as separate entities, but are intertwined. The friction between K. and the judicial system intensifies during the trial. At the end of the process, he understands that everything that happens comes out of his inner "Ego" or self and is the result of his own sense of guilt and his own imagining of punishment. The fantasy component of the events is also worth mentioning: as in the dream, the internal and external worlds of K. are being mixed up. It is possible to make a jump from the fantasy and realistic levels to some allegoric and psychological ones as even the work environment of K. is becoming merged with the fantasy fairy tale world. Moreover, according to friends of Kafka, he loudly laughed several times while reading his book. Thus, we can assume the existence of humorous aspects in "The Trial", despite its dark content.

It seems that the scientist Rolf Goebel was the closest to the truth. We will try to further develop his interpretation.

3. The fourth interpretation

The final paragraph of "The Trial" states the following: "But the hands of one of the gentlemen were laid on K.'s throat, while the other pushed the knife deep into his heart and twisted it there, twice. As his eyesight failed, K. saw the two

gentlemen cheek by cheek, close in front of his face, watching the result. "Like a dog!", he said, and he would never outlive the shame" (Kafka, 2005, p. 238).

After reading the novel's last sentence, any reader would notice an obvious contradiction. If Joseph K. is evolving spiritually, "becomes free", "does not follow his murderers as much as he himself leads them, triumphing over fate" and if the main character of the novel is a metaphor for a man who reflects the historical and societal context, why does he die "Like a dog!" and "would never outlive the shame"?

This contradiction is most often explained by the specificity of the world that Kafka created, all of his texts are "strange" and rich in all kinds of "wonders". However, a simple chain of logical assumptions could show that this is not the point.

In the above quote, the following is mentioned: "Given the presence of biblical allusions in the novel, Kafka clearly holds into Christian dogmas". This could be incorrect: for the Austrian writer, the Christian theme (including theology) is not especially close. Franz was a Jew by birth and Judaist by religion. He kept a deep connection with Judaism throughout his entire life (for example, specific attention should be paid to his text "In our Synagogue").

Considering this aspect, we will make the following step: the "guilt" concept in the Bible (especially in the Old Testament) resulted from original Sin and is considered a reminder of the first crime of man and the memory of it. The "guilty conscience" is not a curse, but something good: a human being remembering his or her own mistakes can adequately build relationships with the world.

This should probably be the key to understanding "The Trial" which could be considered a novel about memory and the consequences of its loss.

Joseph K. did commit a crime. This, for example, can be confirmed by the fact that throughout the work he does not deny his guilt. His fatal flaw is that he has forgotten his sin and does not remember anything (perhaps, the prosecutors do not remember either). Therefore, his death is shameful: human memory is the part of consciousness which is the differentiating factor between people and animals and is that which makes us human. Thus, one who has lost his memory is one who ceases to be a human being and becomes a non-human.

4. Conclusions

In the science of literature, there are three main interpretations of "The Trial" which lead to the following motif: the lyrical hero has become the victim of an unjust world. Now, the fourth interpretation has been suggested, one in which the entire development of Franz Kafka's novel's plot is an

interpretation of the biblical story of Mankind's fall and the complex guilt with which it is associated.

The interpretation proposed in this article is based mainly on one, the last, sentence of the novel. In this regard, this interpretation cannot be exhaustive, which, however, does not deprive it of scientific interest and the possibility of development in further research.

Література

1. Кафка, Франц 2005. *Процес* / пер. з нім. П. Тарашчука; художник-оформлювач Б. Бублик. Харків: Фоліо.
2. Кеба, Олександр 2013. Специфіка сюжету в романах Ф. Кафки: подія у структурі тексту. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки* 32/1: с. 166–170.
3. Adorno, Theodor W. 1997. *Aesthetic Theory* / trans. by Robert Hullot-Kentor. Minneapolis: University of Minnesota Press.
4. Canetti, Elias 1974. *Kafka's Other Trial: The Letters to Felice* / translated from German by Christopher Middleton. New York: Schocken Books.
5. Corngold, Stanley 1988. *Franz Kafka: The Necessity of Form*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
6. Goebel, Rolf 1997. *Constructing China: Kafka's Orientalist Discourse*. Martlesham: Boydell & Brewer Ltd.
7. Stach, Reiner 2002. *Kafka: Die Jahre der Entscheidungen*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

References

1. Kafka, Franz 2005. *Process* / per. z nim. P. Tarashchuka; khudozhnyk-oformlyuvach B. Bubyk [The Trial / transl. from German by P. Taraschuk; design arts by B. Bubyk]. Kharkiv: Folio. (In Ukrainian)
2. Keba, Oleksandr 2013. Spetsyfika syuzhetu v romanakh F. Kafky: podiya v strukturi tekstu [The specificity of plot in Kafka's novels: the action in the structure of the text]. *Naukovi pratsi Kamyianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiyenko. Filolohichni nauky* 32/1: 166–170. (In Ukrainian)
3. Adorno, Theodor W. 1997. *Aesthetic Theory* / trans. by Robert Hullot-Kentor. Minneapolis: University of Minnesota Press.
4. Canetti, Elias 1974. *Kafka's Other Trial: The Letters to Felice* / translated from German by Christopher Middleton. New York: Schocken Books.
5. Corngold, Stanley 1988. *Franz Kafka: The Necessity of Form*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
6. Goebel, Rolf 1997. *Constructing China: Kafka's Orientalist Discourse*. Martlesham: Boydell & Brewer Ltd.

7. Stach, Reiner 2002. *Kafka: Die Jahre der Entscheidungen* [Kafka: The Decisive Years]. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. (In German)

The fourth interpretation of the novel “The Trial” by Franz Kafka

Volodymyr Banias, candidate of philological sciences. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. banyasz.volodimir@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-6880-8805.

Karon Simoni. Monroe Community College, associate in science in business administration. ksimoni@rochester.rr.com.

Nataliia Banias, candidate of philological sciences, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. banyasz.natalia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6974-0790.

The article examines one of the most famous novels of the 20th century – “The Trial” by the Austrian writer Franz Kafka. Published in 1925 after the death of the author, this book constantly continues to attract attention because of the multiple meanings that can be found in the text. Literary critics throughout the world have developed several interpretations of “The Trial”. The dominant idea is that this novel is a metaphor for the life of a modern person, who is a pawn in the hands of subhuman (albeit self-created) institutions. The article gives a brief overview of the novel’s main interpretations developed over the decades since its publication. Concurrently, an attempt is made at another possible interpretation, for the purpose of which the final sentence of the novel is emphasized. According to this (the fourth) version, Kafka’s work is considered primarily through the prism of memory. It is proved that “The Trial” is a book about the loss of memory and the resulting consequences. The authors of the study propose an interpretation that Joseph K. (the main character) committed the crime he is accused of, but forgot about it, so his death is “shameful”. Given the specifics of Kafka’s entire work, the proposed article does not establish the final version of the interpretation. The study’s authors offer one of the options that may be either close to the Austrian writer’s intention or the farthest away from it. Ultimately, the presented article demonstrates in its own way that each of Kafka’s works, and “The Trial” in particular, has limitless possibilities for interpretations so that each subsequent generation of researchers will discover this novel from a new angle. The studies of Franz Kafka’s work, which are almost unknown in Ukraine, play an important role in the article. Among them is a book by Elias Canetti, laureate of the Nobel Prize in Literature, a compatriot of Franz Kafka who devoted almost half of his life to the study of his work. In addition, a literary encyclopedia is also taken into consideration, where it seems that all aspects of the life and work of one of the most famous writers of the 20th century are considered, but the interpretation of the novel “The Trial” proposed in this article is overlooked.

Keywords: *novel, guilt, fear, memory, person, court, trial.*

Четверта інтерпретація роману «Процес» Франца Кафки

Баняс Володимир, кандидат філологічних наук. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. banyasz.volodimir@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-6880-8805.

Симоні Карон. Громадський коледж Монро, асоційований науковий співробітник ділового адміністрування. ksimoni@rochester.rr.com.

Баняс Наталія, кандидат філологічних наук, доцент. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. banyasz.natalia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6974-0790.

У статті розглянуто один із найвідоміших літературних творів ХХ ст. – роман «Процес» австрійського письменника Франца Кафки. Зазначено, що виданий уже після смерті автора, твір постійно привертає увагу читачів, причиною чого є множинність смислів, які можна знайти в тексті. За безмаль сторіччя від часу виходу друком (1925 р.) літературознавці виробили кілька основних варіантів трактування «Процесу», у яких домінує уявлення, що цей роман – метафора життя людини новітнього часу, котра є безправною іграшкою в руках надлюдських (хоч і власноруч створених) інституцій. У статті подано стислий огляд основних інтерпретацій роману, зокрема й не відомих донині в Україні. Серед них – книга австрійського письменника, лауреата Нобелівської премії з літератури Еліаса Канетті (співвітчизник Франца Кафки присвятив вивченню його творчості чимало років свого життя), а також профільна енциклопедія, у якій розглянуто всі аспекти життя і творчості Кафки, окрім інтерпретацій роману «Процес», що й спонукало нас дослідити дану тему. Здійснено нову спробу прочитання «Процесу»: головний твір Франца Кафки розглядається насамперед через призму пам'яті. Доведено, що фактично це розповідь про втрату пам'яті та подальшу розплату за це. Наголошено на тому, що зважаючи на постмодерну сутність тексту, автори дослідження пропонують один із варіантів його прочитання в контексті цілісної творчості митця, крізь трагізм його світобачення, зумовлений автобіографічними чинниками. Зрештою, представлена стаття по-своєму демонструє, що кожен твір Франца Кафки, й «Процес» зокрема, має, без перебільшення, бездонний простір для інтерпретацій, отож кожне наступне покоління дослідників відкриватиме цей роман із нового боку.

Ключові слова: роман, вина, страх, пам'ять, людина, суд, процес.

Franz Kafka „A per” című regényének negyedik értelmezése

Bányász Volodimir, a filológiai tudományok kandidátusa. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. banyasz.volodimir@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-6880-8805.

Simoni Karon. Monroe Községi Főiskola, tudományos munkatárs az üzleti adminisztrációban. ksimoni@rochester.rr.com.

Bányász Natália, a filológiai tudományok kandidátusa, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. banyasz.natalia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6974-0790.

A tanulmány a 20. század egyik leghíresebb regényét, Franz Kafka osztrák író „A per” című művét vizsgálja. A szerző halála után, 1925-ben megjelent könyv mind a mai napig felkelti az olvasók figyelmét a szövegben rejlő többféle jelentéstartalom miatt. Az irodalomkritikusok szerte a világon számos értelmezést dolgoztak ki a regényhez kapcsolódóan. Az általános szemlélet az, hogy ez a regény egy modern ember életének metaforája, aki egy sakkbábu a félállati (habár saját maga által létrehozott) intézmények kezében. A tanulmány rövid áttekintést ad a regény megjelenése óta eltelt évtizedek során kialakult főbb értelmezésekről. Ezzel párhuzamosan egy másik lehetséges interpretációra tesznek kísérletet a szerzők, aminek érdekében a mű utolsó mondatát emelik ki. E negyedik értelmezés szerint Kafka munkásságát elsősorban az emlékezet prizmáján keresztül vizsgálhatjuk. Bebizonyosodott, hogy „A per” valójában az emlékezet elvesztéséről és az ebből eredő következményekről szól. A tanulmány szerzői azt az értelmezést javasolják, hogy Josef K. (a főszereplő) tényleg elkövette azt a bűncselekményt, amivel vádolják, de megfedkezett róla, így halála „gyalázatos”. Tekintettel Kafka egész munkásságának sajátosságaira, a szerzők nem határozzák meg az értelmezés végső változatát. A tanulmány szerzői csak az egyik interpretációs lehetőséget kínálják, amely közel állhat az osztrák író eredeti szándékához, de az is lehet, hogy a legtávolabb áll tőle. Végső soron a tanulmány a maga módján bizonyítja, hogy Kafka minden egyes művének, és különösen „A per” című regénynek korlátlan számú értelmezési lehetőségei vannak, így a kutatók minden generációja új szemszögből fedezheti fel ezt a regényt. A tanulmányban fontos szerepet kapnak azok az Ukrajnában szinte ismeretlen kutatók, akik Franz Kafka munkásságát tanulmányozták. Közöttük van Elias Canetti, Nobel-díjas regény- és drámaíró, Franz Kafka egyik honfitársa, aki élete majdnem felét az író munkássága tanulmányozásának szentelte. Emellett egy irodalmi enciklopédiát is tárgyalnak a szerzők, amelyben úgy tűnik, hogy a 20. század egyik leghíresebb írója életének és munkásságának minden aspektusát figyelembe veszik, de „A per” című regény jelen tanulmányban javasolt értelmezését figyelmen kívül hagyják.

Kulcsszavak: *regény, büntudat, félelem, emlékezet, személy, bíróság, tárgyalás.*

Kész Margit, Kész Barnabás

A Perényiek nyalábvári reneszánsz központja

1. Bevezetés

A 16. századot a magyar történelem tragikus eseményei határozták meg: a Dózsa-parasztháború, a törökdhülés, az ország három részre szakadása. Mindezek ellenére a magyar nyelvű műveltség megmaradt, sőt fejlődni is képes volt. Ebben a vészterhes időszakban sikerült a középkori írásbeliség latin nyelvű hegemóniáját megtörni, egyben kialakítani a magyar irodalmi nyelvet. A történelmi Ugocsa vármegye egyik nemesi famíliájának is nagy szerepe volt a kiemelkedő magyar nyelvű irodalmi alkotások megszületésének támogatásában. Az országos hírnévre emelkedett Perényiek nyalábvári lakhelye igazi reneszánsz központ volt, ahol e főúri család fontosnak tartotta a szellemi műveltség támogatását.

2. A Perényi család

A Perényi família Abaúj vármegyei eredetű ősi nemesi család, akiknek hatalmas birtokaik voltak Magyarország különböző részein, így a jelenlegi Kárpátalja területét alkotó egykori Ung, Bereg, Ugocsa és Máramaros vármegyékben is. Első ismert ősök Dobosi Orbán, aki 1292 körül nyerte III. Andrástól királyi adományként a családi nevet adó, Kassához közel fekvő német hospesfalut, Perényt (Nagy, 1862, 226–237. o.). A Perényiek egy időben az ország hetedik leggazdagabb családjának számítottak, a 13. századtól a 20. századig számos fontos tisztséget töltöttek be. A család három nagy ágra oszlik, ezeket Orbán három fiától vezetik le: az első a rihnoi (krompachi vagy karászi) ág, a második a nyalábvárinak, majd idővel báróinak nevezett ág, a harmadik, egyben a legvagyonosabb a nádori vagy terebesi ág (Tringli, 2008, 178–179. o. 355. sz.).

2.1. A nyalábvári ág

Az igen szerteágazó Perényi familia családtörténetének könyvtárnyi irodalma van, ezért jelen tanulmányban csak a nyalábvári Perényiekkel kívánunk foglalkozni.¹ A nyalábvárinak nevezett Perényi-ágot Orbán legidősebb fia, János alapította. Birtokaik Abaúj vármegyében Nagyida központtal és Ugocsában Nyalábvár (Királyháza), később Nagyszőlős központtal terültek el (Kristó, 1994, 73. o.). Perényi János nevével először egy 1316-ban kelt oklevélben találkozhatunk, melyben Purweni Wrbanus fiaként, János néven hivatkoznak rá. Egy 1319-ben kelt oklevélből kiderül, hogy Károly Róbert oldalán harcolt az országban élő kiskirályok ellen (Kristó, 1994, 142; 245. o.). A várat Zsigmond király 1405-ben vette el a Drágffyaktól, mivel azok a birtokjogot igazoló iratokat a király felhívására sem mutatták fel, ezért azt Perényi Péter országbírónak adományozta (Tringli, 2008, 329–331. o. 685. sz.).

A jelen tanulmányban szereplő, reneszánsz udvartartó báró nem más, mint a nyalábvári Perényi család sarja, az 1493-ban elhunyt kisperényi Perényi János főajtónálló-mester kisebbik fia, Perényi Gábor (születésének pontos dátuma ismeretlen), illetve annak családja és leszármazottai. A szóban forgó Perényi Gábor ugocsaai főispán (1512 és 1526 között), 1505-ben királyi kamarásmester, művészetpártoló főúr, a mohácsi csata egyik áldozata volt (Nagy, 1862, 235. o.; Tringli, 2008, 346–347. o. 719. sz.). Első magyar nyelvű nyomtatványaink jelentős hányada a Perényi családdal áll kapcsolatban, és a krakkói nyomdában készült, ahogyan ezt a továbbiakban szemléltetjük. A család tagjai közül a reformáció terjesztésében Péter a nevezetesebb, de Gábor és családjának irodalmi kapcsolatai korábbiak (Horváth, 1957, 23. o.).

2.2. Perényi Gábor

Évszázadokig Nyalábvár volt a család ugocsaai hatalmának alapja (Horváth, 1957, 27. o.). Perényi Gábor első felesége Báthory Orsolya volt (Tringli, 2008, 334. o. 690. sz.). Számunkra érdekesebb a második felesége, a horvát főúri családból származó Frangepán Katalin, akitől János nevű fia született. Perényi Gábor 1526-ban elesett a mohácsi csatában, ahol II. Lajos királlyal együtt odaveszett az ország báróinak színe-java, így a Perényi familia több tagja is. Halála után özvegye és fia a királyházi Nyalábvárban élt. Itt épült ki az a kulturális központ, amelyről a későbbiekben részletesebben is szót ejtünk. Perényi János 1527-ben követte apját Ugocsa és Máramaros vármegye főispáni tisztségében, és továbbítte szülei mecénás tevékenységét is (Horváth, 1957, 23. o.).

¹ A Perényiekkel kapcsolatos levéltári iratanyag többek között a Kárpátaljai Megyei Állami Levéltár 60. fondjában (A Perényi család levéltára) és 674. fondjában (Ugocsa megye főispánja) található (Csatáry, 1993, 12., 16. o.).

A várban Európa-szerte elismert reneszánsz központ alakult ki. Perényi Gábor itt látta vendégül 1508–1509-ben a pestis elől odamenekült Paulus Crosnensis Ruthenus krakkói egyetemi tanárt. Udvari papjaként vette igénybe szolgálatait, Ruthenus pedig saját verseit és Janus Pannonius *Guarino-panegyricusát* neki ajánlva adta ki. Az 1512-ben Bécsben kiadott mű a „leghumanistább” janusi alkotás (Mezei, 1975, 527. o.).

A gazdag Janus-irodalom közül ki kell emelnünk Huszti József monográfiáját, amelyben a szerző Janus Pannonius *Guarino-panegyricusának* szemléletes vizsgálatát a Guarino-iskola költőre való hatásával is alátámasztja, kiemelve a mestere iránt érzett tiszteletet (Huszti, 1931, 26. o.).

Perényi Gábor kultúra iránti elkötelezettségét bizonyítja, hogy korán kapcsolatai voltak a krakkói egyetemmel (Horváth, 1957, 23. o.). Az egyetemi kapcsolatok mellett munkakapcsolatban volt Hieronymus Vietor [Wietor] krakkói nyomdással. Hieronymus Vietor [Wietor] az 1520-as évek elejétől a lengyel nyelvű könyvkiadásnak lelkes propagátora volt, utóbb pedig két évtizeden át a magyar nyelvű könyveknek is legszorgalmasabb nyomtatója. Az 1527–1550 között Krakkóban nyomtatott magyar nyelvű könyvek közül mintegy 24 kiadványról van ma tudomásunk. Úgy lehet, valamennyi a Vietor-féle műhelyben, illetőleg az özvegyénél készült, és legtöbb a Perényi család különböző tagjainak költségén. A 16. század egyik leggazdagabb földbirtokos családjával, a Perényiekkel Vietor kapcsolatai még bécsi nyomdász korába (1510–1518 között volt Bécsben műhelye) nyúltak vissza (Varjas, 1969, 86. o.).

A korszak a nyomtatott kiadványok általános elterjedésének időszaka, a korábbi kéziratos könyvekkel szemben. Tóth Zsombor szerint a nyomtatás megjelenése, elterjedése, azaz a Gutenberg-galaxis a nyomtatott szöveg tekintélyét teremtette meg. A köztudatban a nyomtatott szöveg a lezárttsággal, a tökéletességgel, a végső forma állapotával kapcsolódik össze (Tóth, 2006, 449. o.). Keszeg Vilmos a kéziratos és a nyomtatott könyv közötti különbséget a személyesség-személytelenség tengelyén tételezi (Keszeg, 2008, 170. o.). Nem elhanyagolható jellemzője a nyomtatott kiadványnak az sem, hogy számbelileg is több olvasó vehette kézbe.

3. Komjáthy Benedek bibliafordítása

A magyar irodalomtörténet számára az egyik legismertebb nyomtatott kiadvány, amely a várhoz köthető, a Komjáthy Benedek-féle Szent Pál leveleinek fordítása (RMNy 12–13.). A szakrális szövegek anyanyelvű fordításának már voltak előzményei Magyarországon. A kolostorokban lefordították a latint nem tudó apácák és szerzetesek számára a legfontosabb hitbuzgalmi iratokat (Ács, 1983, 391. o.). E fordítások azonban a középkori kéziratos alkotásokra jellemzően magukon hordozták a kor elvárásának jegyeit. A mű szerzője háttérbe szorult, többnyire

megőrizte anonimitását. A középkori szerző nemcsak hogy nem törekedett önkifejezésre, hanem fogalma sem volt róla, hogy alkotói munkát végez (Szerb, 1978, 57. o.). A nyomtatványok legfontosabb funkciója az volt, hogy nemcsak a szűk szakrális közösségekhez, hanem a profán világba is eljuttassák az anyanyelvű vallásos irodalmat.

Ezek a kéziratos fordítások voltak a bibliafordítások motiváló előzményei, illetve már a reformáció előtt felmerült, hogy az egyedüli latin Biblia, az ún. *Vulgata* jelentősen eltér az eredeti szövegektől. Ekkor kezdődött meg a Szentírás lefordítása más nyelvekre. E folyamatnak Magyarországon az lett az eredménye, hogy a középkor és a humanizmus mezsgyéjén álló Komjáthy Benedek lefordította Szent Pál leveleit magyar nyelvre. A fordítás *Epistolae Pauli lingua hungarica donatae. Az zenth Paal leueley magyar nyeluen* címen jelent meg 1533-ben, a krakkói Vietoris-nyomda első, tisztán magyar nyelvű nyomtatványaként, az özvegynek ajánlva (Horváth, 1953, 24. o.). Komjáthy Benedek munkájának (RMNy 13.) nagy szerepe volt a magyar irodalmi nyelv, valamint a magyar kultúrtörténet teológiai nyelvezetének létrehozásában. Túlzás nélkül jelenthetjük ki, hogy Szent Pál leveleinek fordításával indult útjára a magasabb retorikai igényű, szélesebb társadalmi rétegek érdeklődését felkeltő magyar irodalom (Ács, 2011, 5. o.). Gerézdi Rabán szerint Komjáthy Benedek volt az első az erasmista bibliafordítók közül, aki a szolgai szentírásfordításokkal szemben filológiai igényekkel lépett fel (Gerézdi, 1948, 62. o.).

Komjáthy Benedek neve először Benedictus Comyatinusként 1529-ben a bécsi egyetem diákjainak névsorában fordul elő (Varjas, 1964, 295. o.). Sem az addigi tanulmányait, sem származását illetően nincs hiteles adat. Vezetéknevét születési helyétől, Komját községtől vehette, de az máig nem tisztázott, hogy az ugoccai vagy a nyitrai településről van-e szó. Horváth János így ír erről: „*Nyaláb vár kedvéért leginkább az ugocsaira gondolnánk; életrajzírója, Szilády Áron azonban nyitrainak tartja, mert onnan valóban »török elől« menekülhetett s Husztban joggal mondhatta magát idegennek és jövevénynek. De ha csakugyan ő az az 1529-i bécsi tanuló, akkor onnan is elbujdoshatott török veszedelem miatt, mert Bécsset 1529 szeptember 26-tól október 14-ig ostromolta a török; a máramarosi Husztban pedig bízvást mondhatta magát idegennek, jövevénynek, ha az ugoccai Komját volt is a szülőhelye*” (Horváth, 1953, 24–25. o.). A források szerint Komjáthy a Bécsset fenyegető török elől 1529-ben vagy 1530-ban Huszt várába menekült. Huszt ez évtől Nádasdy Tamás nádor birtoka volt, ezért nem lehetetlen, hogy Komjáthy Nádasdy szolgálatában állott (Horváth, 1957, 26. o.). Husztról hívta meg fia mellé nevelőnek Perényi Gáborné Frangepán Katalin a királyházi Nyalábvárba. Katalin, akárcsak testvére, Frangepán Ferenc püspök a kultúra aktív támogatói közé tartozott. Nem lehetetlen, hogy az erasmusi bibliaértelmezés igényét Frangepán Ferenc közvetítette nővére udvarába (Ács, 2019, 158. o.).

A királyházi várban, Frangepán Katalin biztatására kezdett hozzá Szent Pál leveleinek magyar fordításához. A fordító célját Ács Pál a *horatiusi ars poetica* fő tételéből kiindulva, mindenképp a hasznosság (*utile*) előtérbe helyezésével jelöli, fókuszpontba emelve az oktatás és a tanulságos előadásmód igényét. Ez tükröződik Komjáthy Benedek Perényiné Frangepán Katalinhoz írt ajánlásában is (Ács, 1983, 393. o.). A kiadvány a (részleges) bibliafordítások sorába illeszkedik (Pelczéder, 2015, 278. o.).

A Szent Pál-fordítás *Az NAGYSÁGOS GRÓF KATALIN asszonynak, az néhai nagyságos Perényi Gábel házastársának az Komjáthy Benedek hívséges szolgálatját és ő maga ajánlatját mondja, mint kegyelmes asszonyának* című ajánlását a szolgálat körülményeinek ismertetésével kezdi. „Emlékezhetik róla te Nagyságod, kegyelmes asszonyom, hogy mikoron hallott volna te Nagyságod engemet, hogy ide ez földre búdotam, (mint idegen és jövevín ember) az fene törökök előtt... Huszt várából hozzája hivata te Nagyságod engemet, hogy én az te Nagysá[god] egyetlenegy fiát, az nemes erkölcsű Perényi Jánost tanojtanám” (Komjáthy, 2013, 9. o.). A továbbiakban az anya és a közösség előtt érzett tanítói felelősség nagyságának kifejtésével folytatja: „Egyért azért, hogy igen jól tudom vala, mely igen nagy gond volna ilyen nemes úrfiat az deáki tudományra tanojítani, és minden jó úrfíúhoz illendő nemes erkölcsökre oktatni...” (Komjáthy, 2013, 9–11. o.).

Az anyai hiúságot tápláló hízelgés retorikai motívumaival sem fukarkodik: „...sokaktól hallottam, hogy úgy kívánnak éltet és nevededést az te Nagysá[god] egyetlenegyének, mint tulajdon ennö[n] magoknak és az önnön gyermekeknek” (Komjáthy, 2013, 13. o.).

Kiemeli, mennyi tudásra van szüksége annak, aki fordít, magyaráz. Saját tudásával, képességével szemben alázatos, előre szabadkozik, ha valamit nem jól fordít, hibát ejt, de az olvasó úgy értelmezheti, hogy e fordulatokkal önmagát védi, s egyben az elvégzett fordítói munka nehézségeit bőven ecsetelve annak értékét próbálja növelni. „Ha nem jól vagyom, s nem jól írtam mint szokott emberi ész és értelem néha eltántorodni és tévelyegni (jóllehet én akaratom az volt, hogy igazán s jól írjam) meg akarom vonni és igazgatni, hogy igazán legyen, és jó értelemre írattassék” (Komjáthy, 2013, 29. o.).

Nyalábvár könyvtárában ugyan már volt egy régi, a *Vulgata* alapján készült Szent Pál-fordítás, amelyet Komjáthy kritizál: „Mely magyarázatot mikoron én láttam volna, énnekem nem tetövék, hogy jól magyarázták volna, kinek nemcsak az értelme, de még az olvasása is nehéznek tetszik vala” (Komjáthy, 2013, 17. o.). Saját fordításában felhasználja a *Vulgatát*, az erasmusi görög–latin szöveget (*Novum instrumentum*, 1516) és a hozzá fűzött értelmezéseit (*Annotationes*, 1519), valamint a Pál leveleihez írt parafrázisait (*Paraphrases in omnes epistolas Pauli*, 1521) (Ács, 2011, 5. o.). Valószínűleg mégis felhasználta az általa kritizált, Nyalábvárban talált magyar Szent Pál-fordítást is. A különböző fordításokból való átvétel miatt

Komjáthy magyarítását egyesek nem önálló munkának, hanem ún. *kompilációnak* tartják, amely egyfajta átmenet a szó szerint magyarító középkori és a teljes értékű erasmusi tudós mű között. Viszont Komjáthy módszere a középkorban általánosan elfogadott volt, ezért más művek beépítése mit sem von le fordításának értékéből (Ács, 2011, 11. o.). A kutatókat foglalkoztatja a kérdés, mi volt a Nyalábvárban lévő fordítás. Már a 20. század elején felismerték a hasonlóságot a *Döbrentei-kódexben* található szöveggel. Farkas Gyula 1914-ben megállapította a szinte szóról szóra egyező azonosságot (Farkas, 1914, 225. o.). Horváth János arra is gondol, hogy a kódex maga vagy egy kéziratmásolata Perényiné birtokában lehetett, de nem ez volt a Komjáthy által említett nehezen olvasható mű. Viszont az egyezések jelentősek (Horváth, 1957, 27. o.). A Komjáthy által felhasznált források kiléte tehát tisztázatlan, további kutatásokat igényel (Horváth, 1957, 27. o.; Pelczéder, 2015, 281. o.; Székely, 2008, 19. o.). Gerézdi Rabán Erasmus fordításának követését emeli ki Komjáthy magyarítása tekintetében (Gerézdi, 1968, 331–346. o.).

Komjáthy 1532. március 11-én készült el munkájával: *„Ez szent Pál episztolái magyarságának vége lött, szent Gergely pápa estin, nagymise harangkor, a Jézus Krisztus születésének utána, ezeröttszázharminkét esztendőbe”* (Komjáthy, 2013, 993. o.).

Művét a szerző Frangepán Katalinnak ajánlotta. Ajánlósortait 1532. szeptember 8-án, Kisasszony napján írta. A nyomdász, Vietor ajánlása a munka végén olvasható, s 1533 februárjában kelt. Komjáthy műve nemcsak a legrégebb tisztán magyar nyelven nyomtatott könyv, de egyike a kor legszebb nyomtatványainak. A kiadványt fametszetes képekkel és figurális iniciálékkal díszítették. Címlapján az akkori Magyarország egyesített címere, a könyv hátoldalán pedig a Frangepán család címere látható. Emellett a szövegsorok között Pál apostolt ábrázoló 12 fametszet található. A kiadvány terjedelme 471 oldalon 257 levél, magassága 17 cm.

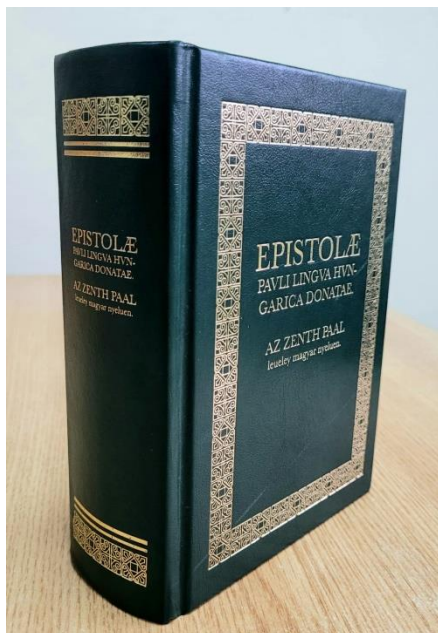
Komjáthy Benedek munkájával új fejezetet nyitott a bibliafordításban, ő nyitotta meg az utat a magyar nyelvű szakrális művek megalkotásáig, mely a Vizsolyi Biblia formájában teljeseedik ki 1590-ben.

Nem tudunk arról, hogy Komjáthy Benedek más műveket is lefordított volna, bár Perényiné erre többször is megkérte. Ezt követő életéről is nagyon keveset lehet tudni. Halálának dátuma nem ismert.

Komjáthy művének hasonmás kiadása az MTA kiadásában Szilády Áron utószavával 1883-ban jelent meg (Szilády, 1883). 2013 nyarán, 480 év után a magyar Ferences Rendtartomány anyagi támogatásával újra sikerült kiadni a magyar nyelvű átültetésben megjelent Szent Pál leveleit tartalmazó Komjáthy-bibliafordítás-hasonmás (Komjáthy, 2013). A kiadványt Mezey András (Szeged) szerkesztette, Kocán Béla és Pelczéder Katalin debreceni nyelvészek lektorálták. E megjelenés emlékére Királyházán, a néhai Nyalábvárban lévő római katolikus kápolnánál emléktáblát avattak. A táblán magyar és ukrán nyelven a következő felirat áll: *„A királyházi Nyalábvárban 1532-ben fordította Komjáthy Benedek*

magyar nyelvre Pál apostol leveleit, melyeket 1533-ban Krakkóban adtak ki »Epistolae Pavli lingva hvngarica donatae. Az zenth Paal leveley magyar nyeluen« címmel. Állította: Magyarország Beregszászi Konzulátusa, a Pro Cultura Subcarpathica és a KMKSZ Nagyszőlősi Járási Szervezete 2013.»

1. kép. Komjáthy művének 2013-as kiadása, benne Pál apostol leveleinek egyik oldala a magyar címerrel



EPISTOLÆ
PAVLI LINGVA HVN-
GARICA DONATAE.

AZ ZENTH PAAL
leveley magyar nyeluen.

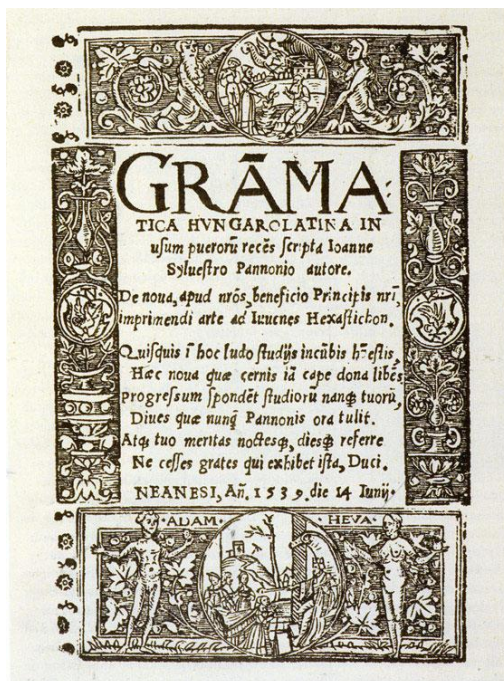


Forrás: Komjáthy Benedek, 2013, 3. o. A képeket készítette Kész Margit, 2024

4. Frangepán Katalin öröksége

A nyalábvári reneszánsz szellemi központ Perényiné Frangepán Katalin halála után is évtizedekig fennmaradt. Fia, Perényi János, Komjáthy Benedek tanítványa, a királyházi Nyalábvár ura, Ugocsa és Máramaros vármegye főispánja Drágffy Zsófiát vette feleségül, s ezzel a két család között majdnem egy évszázada tartó viszálynak vetett véget. Az ő birtokán, a szamosháti Szinyérváralján született Sylvester János, aki mielőtt Nádasdy Tamás sárvárújszigeti udvarába került volna, Perényi János pártfogását élvezte, s hálásan emlékszik erre az időszakra (Bartók, 2006, 102–103. o.).

2. kép. Sylvester János latin nyelvtankönyvének eredeti, 1539-es kiadása



Forrás: Nádasdy Ferenc Múzeum, Sárovar

Perényi Gáborné vagy fia, Perényi János volt támogatója Ozorai Imre protestáns témájú művének is, amelynek címlaptalan példánya maradt fenn, így az irodalomtörténet adott neki címet az eredeti szövegből vett kulcsszavak felhasználásával: *De Christo et eius ecclesia, item de Antichristo eiusque Ecclesia* (vagyis: Krisztusról és az ő egyházáról meg az Antikrisztusról és annak az egyházáról) (Horváth, 1957, 29. o.). Batizi András reformátor tevékenységét is a Perényiek támogatták (Bitskey, 1998, 215. o.). Batizi a protestáns énekköltészet úttörői közé tartozott. Kassán, Déván tanított, majd Perényi János birtokán volt rektor. Az énekköltészet mellett kátét is írt, melynek több kiadása is megjelent (Horváth, 1957, 29. o.). Kiemelkedő tehetségű alkotó volt Bencédi Székely István is. Mint ferences rendi szerzetes tanult Krakkóban, majd Perényi Péter birtokain tanított, végül pap lett, Károlyi Gáspár lelkészársaként. Alkotói munkáját sokszínűség jellemezte: írt kátét, énekeskönyvet, kalendáriumot, világkrónikát, fordított zsoltárokat (Horváth, 1957, 46–47. o.).

Feltehetően sokat vendégeskedett a Királyháza melletti Nyalábvárban Ilosvai Selymes Péter, aki Tinódi Lantos Sebastyén mellett a legtermékenyebb énekszerzőnk volt. Valószínűleg a várban írta Toldi Miklósról szóló művét (*Az híres*

neves *Tholdi Miklósnak jeles cselekedeteiről és bajnokságairól való história.* Debrecen, 1574), amelyet Perényi Istvánnak, Ugocsa megye főispánjának ajánlott (RMNy 338.). Nemeskürty István hívja fel a figyelmet arra, hogy maga Ilosvay Péter rója fel az előző korok krónikásainak, hogy elfeledkeztek Toldi Miklósról, ráadásul még az énekszerzők sem emlegetik (Nemeskürty, 1980, 625. o.). A Perényiekhez fűződő kapcsolatát élete végéig ápolhatta, bár nem tartózkodott állandóan a várban, hiszen valószínűleg vándorénekes volt (Horváth, 1957, 30. o.).

Végül, de nem utolsósorban járt Nyalábvárban a vidékhez számos szállal kötődő Balassi Bálint is, akit rokoni szálak fűztek az Ugocsa vármegyei Perényiekhez és a szerednyei várban élő Dobókhöz. 1589-ben udvarlóversssel közeledett Perényi Zsófiához, az ugocsai Perényi István lányához, akit már korábban is ismert, de szépsége és bölcsessége csak ekkor ejtette rabságba. A lány apja, Perényi István és anyja, Ruszkai Dobó Anna korán elhunytak, így Perényi Zsófia tizenöt éves korában hamar árvaságra jutott (Eckhardt, 1943, 194–195. o.). Valószínűleg róla szól Balassinak a gyászoló Zsófi nevére 1589-ben szerzett, LIX. számú verse, amelyben új szerelem lehetőségét keresi (Szentmártoni Szabó, 2004, 179. o.).

„Áldott Venus Asszony, kinél nyilván vagyon lelkem súlyos gyötrelme

Jó szolgálatomért, nagy kínvallásomért gyűjts fel ez szerelemre,

Régi sok bűm után, hadd élhessek vígan immár kedvemre!” (Eckhardt, 1955, 245. o.)

A szerelem azonban nem teljesedett be, s Balassi az LX. versében már máshol keresett vigaszt. Ebben a versben a szűz Zsófiával a cédákat állította szembe a bánat ellenszereként. A versben dicséri a kurtizánokat, de érzékelteti a tőlük kapott örömek csekély gyógyító erejét: *„Ki ugyan nem elég / Bús szívemnek, mert ég”* (Szentmártoni Szabó, 2003, 38–39. o.).

A Perényiek művészet- és tudománytámogató, a magyar mellett a többi etnikum kultúráját is toleráló tevékenységének köszönhetően maradhattak fenn máig az olyan unikális szellemi kincsek, mint például a *Királyházi Evangélium* – Kárpátalja és Ukrajna egyik legrégebbi írásos emléke, amely 1401-ben Sztanyiszlav Gramatik által szláv nyelven íródott (Dobos, 2020, 54–62. o.). A felújított evangélium utánnymott, hiteles másolatát 2015. augusztus 20-án mutatták be az ungvári várban, 2016. június 5-én pedig Királyházán. A Kárpátaljai Képzőművészeti Főiskola, a megyei helytörténeti múzeum, az Ukrán Nemzeti Tudományos Akadémia, az Ukrán Nyomdászati Akadémia és az Ungvári Nemzeti Egyetem szakemberei közös munkájának köszönhetően, a megyei közigazgatás kulturális osztályának támogatásával viszont néhány példányban nyomtatták ki, gótikus és bizánci stílusban, ezek remélhetőleg hozzáférhetővé válnak majd a kutatók számára is.

Perényi Gábor udvarában dolgozott Miklós mester: ötvös, festő és kőfaragó, aki a korábban itt évekig tevékenykedő lőcsei Pál mesterhez hasonlóan díszes síremlékeket készített. E faragványok párhuzamai a sárospataki vár Perényi-szárnyában is

megtalálhatók (Péter, 1985, 574. o.; Bitskey, 1998, 225. o.; Pálffy, 2007, 380. o.). A várban ásatásokat végző ungvári régészek, Igor Prohnenko és Zsilenko Mária 2014–2015-ben hamisított pénzérméket és egy Perényi-címeres töredéksírkövet találtak, mindkettőt az említett Miklós mesterrel hozzák összefüggésbe (Prohnenko–Zsilenko–Buzás, 2016, 8–10. o.). Mint írják, „az erdélyi szász származású Miklós mester Németországban festészetet, kőfaragást tanult, tanulmányozta a velencei ötvösséget is. Hazatérve Erdélybe királyi kőműves lett. Sorsa Ugocsa vármegyébe vezette, ahol Perényi Gábor főispán Nyaláb várában felfogadta márvány síremlékek készítésére. A mohácsi csata után, ahol a magyar főurak nagy része, köztük Perényi Gábor is, elesett, Miklós... Nyalábvárból Huszt várába költözött, majd Munkácson, Szerednyén, Homonnán, Sárospatakon foglalkozott pénzhamisítással. Az 1540-es években visszavándorolt Ugocsa vármegyébe, ahol volt patrónusa, Perényi Gábor fia, Perényi János főispán szolgálatába állt, megrendelésére sírkövet faragott” (Prohnenko–Zsilenko–Buzás, 2016, 8. o.).

3. kép. Kőfaragvány a Perényi-címerrel a beregszentmiklósi várkastélyban



Forrás: A képet készítette Kész Barnabás, 2021

4. kép. Perényi-címeres kályhacsempe Nyalábvárból

Forrás: Nagyszőlősi Helytörténeti Múzeum. A képet készítette Kész Barnabás, 2021

5. kép. Egy érdekes analógia – Perényi-címeres kőfaragvány a Debreceni Református Kollégium Múzeumának raktárában

Forrás: A képet készítette Ósz Attila, 2024

4. Összefoglalás

A fent leírtak alapján kijelenthetjük, hogy a Perényi család korát megelőző gondolkodásmódjával olyan kedvező közeget hozott létre reneszánsz stílusú nyalábvári udvarában, melyben irodalmi és képzőművészeti remekművek sorozata születhetett meg. A mecénás familia tagjai közül is Perényiné Frangepán Katalin nagyszonyt emelhetjük ki leginkább, aki nő léte meghatározó alakja volt e kemény, férfias korszak művelődéstörténetének. Neki és a többi Perényinek köszönhetően válhatott a Magyar Királyság perifériáján megbúvó Királyháza olyan országos jelentőségű irodalmi emlékhellyé, mely egyik bölcsője lett a 16. század elején született magyar nyelvű irodalomnak. Reményeink szerint jelen tanulmány is rávilágít a kutatott téma gazdagságára, és ösztönzőleg hat majd a további feltáró-kutató munkálatokra. A továbbiakban érdemes lenne görcső alá venni a párhuzamokat a tanulmányban leírt nyalábvári udvar és a hozzá közel fekvő egyéb reneszánsz kulturális központok (Lampertszász/Beregszász, Munkács, Nagyszőlős/Kankó-vár), illetve a Perényiek más, ismertebb családi fészkei (például Sárospatak, Abaújvár) között.

Irodalom

1. Ács Pál 1983. A magyar irodalmi nyelv két elmélete: Az erasmista és a Balassi-követő. Magyar Tudományos Akadémia, *Reneszánsz-füzetek* 53. (Különlenyomat).
2. Ács Pál 2011. Paracletus: A Mester és tanítványa: Erasmus és Komjáti Benedek. *Acta historiae litterarum hungaricarum* 30: 5–17. o.
3. Ács Pál 2019. Keresztény humanizmus vagy előreformáció? A magyar erasmista bibliafordítók. In: Kiss Erika, Zászkaliczky Márton, Zászkaliczky Zsuzsanna és Székely Júlia szerk. *Ige-idők: a reformáció 500 éve I. kötet. Tanulmányok*. Budapest: Magyar Nemzeti Múzeum. 156–164. o.
4. Bartók István szerk. 2006. *Ioannes Sylvester: Grammatica Hungarolatina*. Budapest: Akadémiai Kiadó – Argumentum Kiadó.
5. Bitskey István 1998. Szellemi élet a kora újkorban. In: Kósa László szerk. *Magyar művelődéstörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 204–257. o.
6. Borsa Gedeon – Hervay Ferenc – Holl Béla – Käfer István – Kelecsényi Ákos 1971. *Régi magyarországi nyomtatványok (RMNy) 1473–1600*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
7. Csatáry György 1993. *Levéltári kalászatok (tanulmányok, szövegközlemények)*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.
8. Dobos András 2020. A történeti Munkácsi Egyházmegye liturgikus hagyománya. In: Terdik Szilveszter szerk. *Orcád világossága. Görögkatolikusok Magyarországon*. Debrecen: Magyarországi Sajtójogú Metropolitai Egyház.
9. Eckhardt Sándor 1943. *Az ismeretlen Balassi Bálint. A Magyar Szemle klasszikusai*. Budapest: Magyar Szemle Társaság.
10. Eckhardt Sándor szerk. 1955. *Balassi Bálint összes művei II*. Budapest: Akadémia Kiadó.

11. Farkas Gyula 1914. A Döbrentei Codex és Komjáthy Benedek. *Magyar Nyelv* 10: 225–227. o.
12. Gerézdi Rabán 1948. *Irodalmi nyelvünk kialakulásáról (Irodalmi műveltségünk történetéhez)*. Budapest: Egyetemi Nyomda. 52–68. o.
13. Gerézdi Rabán 1968. *Az erasmista Komjáti Benedek – Janus Pannoniustól Balassi Bálintig. Tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 331–346. o.
14. Horváth János 1957. *A reformáció jegyében*. Budapest: Gondolat Kiadó.
15. Huszti József 1931. *Janus Pannonius*. Pécs: Janus Pannonius Társaság.
16. Kárpátaljai Megyei Állami Levéltár. 60. fond. *A Perényi család iratai*. Elektronikus jegyzék: Ф. 60. Переписи (A báró Perényi család; rodina barona Perényi), од. зб. 4180, 1400–1944 рр. Описи. Лат., нем., фран., англ., угор. мови.
17. Keszeg Vilmos 2008. *Alfabetizáció, írásszokások, populáris írásbeliség. Egyetemi jegyzet* (NEJ, 3.). Kolozsvár: BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék.
18. Komjáthy Benedek 2013. *Epistolae Pauli lingua Hungarica donatae / Az zenth Paal leveley magyar nyelven*. Mezey András szerk., Pelczéder Katalin, Kocán Béla latin elő- és utószóford. Lázár István Dávid. Hasonmás kiadás. Budapest: Idea Fontana Kft. – Magyarok Nagyasszonya Ferences Rendtartomány.
19. Kristó Gyula 1994. *Anjou-kori oklevéltár. III. 1311–1314*. Budapest–Szeged. https://library.hungaricana.hu/hu/view/KozMagyOkmanytarak_anjou_uj_03/?pg=187&layout=s (Letöltés dátuma: 2024. 09. 23.)
20. Mezey László 1975. *Janus Pannonius XVI. századi utóéletéről*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
21. Nagy Iván 1862. *Magyarország családai czimerekkel és nemzékrendi táblákkal. Kilencedik kötet. Perényi család*. Pest: Kiadja Ráth Mór.
22. Nemeskürty István 1980. Szórakoztató olvasmány és közönsége a XVI. századi Magyarországon. Szegedi kísérlet a XVI. századi magyar vers gépi feldolgozására. *Irodalomtörténeti Közlemények* 84/5–6: 630–639. o. <https://real-j.mtak.hu/12948/1/00319.pdf> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 27.)
23. Pálffy Géza 2007. Magyarország két világbirodalom határán. In: Romsics Ignác szerk. *Magyarország története*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 307–487. o.
24. Pelczéder Katalin 2015. Komjáthy Benedek Szent Pál leveleinek fordítása a kéziratos és a nyomtatott irodalom határán. In: Géczy János és András Ferenc szerk. *Térátlépések*. Veszprém: Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar. 291–301. o.
25. Péter Katalin 1985. A reformáció és a művelődés a 16. században. In: Pach Zsigmond Pál szerk. *Magyarország története tíz kötetben. 1526–1686*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 475–604. o.
26. Prohnenko Ihor – Zsilenko Mária – Buzás Gergely 2016. A nyalábvári Perényi-sírkő. *Archeogia – Altum Castrum Online*. <https://real.mtak.hu/134215/1/nyalabvar.pdf> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 23.)
27. Székely Tibor 2008. *A magyar bibliafordítások történelméből 1500–1955. Irodalomtörténeti tanulmány*. Budapest. Elektronikus változat: <https://mek.oszk.hu/06300/06352/06352.pdf> (Letöltés dátuma: 2024. 08. 10.)
28. Szentmártoni Szabó Géza 2004. Balassi búcsúverse és a prosopopeia a XVII–XVIII. század magyar nyelvű költészetében. *Irodalomtörténet* 85/2: 173–211.

29. Szentmártoni Szabó Géza 2023. Bécsi virágok Balassinál és Móricznál. *Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle* 58/1: 38–57.
30. Szerb Antal 1978. *Magyar irodalomtörténet*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
31. Szilády Áron 1883. *Komjáthy Benedek: Epistolae Pauli lingua hungarica donatae. Az Szent Pál levelei magyar nyelven. Krakkó, 1533. Faksimile kiadás, kísérő tanulmány*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
32. Szilády Áron 1883. *Régi Magyar Költők Tára IV. XVI. századbeli magyar költők művei III. kötet. 1540–1575.* https://mek.oszk.hu/04700/04758/html/rmk4/rmkto4_162.html (Letöltés dátuma: 2024. 08. 23.)
33. Tóth Zsombor 2006. *A történelem terhe*. Kolozsvár: Komp-Press.
34. Tringli István 2008. *A Perényi család levéltára. 1222–1526*. Budapest: MTA Történettudományi Intézet.
35. Varjas Béla 1964. Erazmista bibliafordítás és nyelvművelés, a magyar irodalom története 1600-ig. In: Klaniczay Tibor szerk. *A magyar irodalom története I. kötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 294–303. o.
36. Varjas Béla 1969. A magyar könyvkiadás kezdetei és a krakkói magyar nyelvű kiadványok. In: Csapláros István, Hopp Lajos, Jan Reychman és Sziklay László szerk. *Tanulmányok a lengyel–magyar irodalmi kapcsolatok köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 79–129. o.

References

1. Ács, Pál 1983. A magyar irodalmi nyelv két elmélete: Az erasmista és a Balassi-követő [Two theories of the Hungarian literary language: The Erasmusist and the Balassi-follower]. Magyar Tudományos Akadémia, *Reneszánsz-füzetek* 53. (Különlenyomat). (In Hungarian)
2. Ács, Pál 2011. Paracletus: A Mester és tanítványa: Erasmus és Komjáti Benedek [Paracletus: The Master and his disciple: Erasmus and Benedek Komjáti]. *Acta historiae litterarum hungaricarum* 30: 5–17. o. (In Hungarian)
3. Ács, Pál 2019. Keresztény humanizmus vagy előreformáció? A magyar erasmista bibliafordítók [Christian Humanism or Pre-Reformation? Hungarian Erasmusist Bible translators]. In: Kiss Erika – Zászkaliczky Márton – Zászkaliczky Zsuzsanna – Székely Júlia eds. *Ige-idők: a reformáció 500 éve I. kötet. Tanulmányok*. Budapest: Magyar Nemzeti Múzeum. 156–164. o. (In Hungarian)
4. Bartók, István ed. 2006. *Ioannes Sylvester: Grammatica Hungarolatina* [János Sylvester: Grammatica Hungarolatina]. Budapest: Akadémiai Kiadó – Argumentum Kiadó. (In Latin)
5. Bitskey, István 1998. Szellemi élet a kora újkorban [Spiritual life in the early modern age]. In: Kósa László ed. *Magyar művelődéstörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 204–257. o. (In Hungarian)
6. Borsa, Gedeon – Hervay, Ferenc – Holl, Béla – Käfer, István – Kelecsényi, Ákos 1971. *Régi magyarországi nyomtatványok (RMNy) 1473–1600* [Old Hungarian Prints (RMNy) 1473–1600]. Budapest: Akadémiai Kiadó. (In Hungarian)
7. Csatáry, György 1993. *Levéltári kalászatok (tanulmányok, szövegközlemények)* [Archival findings (studies, text notices)]. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó. (In Hungarian)
8. Dobos, András 2020. A történeti Munkácsi Egyházmegye liturgikus hagyománya [The liturgical tradition of the historic Diocese of Mukachevo]. In: Terdik Szilveszter ed.

- Orcád világossága. Görögkatolikusok Magyarországon.* Debrecen: Magyarországi Sajtóügyi Metropolitanai Egyház. (In Hungarian)
9. Eckhardt, Sándor 1943. *Az ismeretlen Balassi Bálint. A Magyar Szemle klasszikusai* [The unknown Bálint Balassi. Classics of Magyar Szemle]. Budapest: Magyar Szemle Társaság. (In Hungarian)
 10. Eckhardt, Sándor ed. 1955. *Balassi Bálint összes művei II.* [All the works of Bálint Balassi Vol. II]. Budapest: Akadémia Kiadó. (In Hungarian)
 11. Farkas, Gyula 1914. A Döbrentei Codex és Komjáthy Benedek [The Döbrentei Codex and Benedek Komjáthy]. *Magyar Nyelv* 10: 225–227. o. (In Hungarian)
 12. Gerézdi, Rabán 1948. *Irodalmi nyelvünk kialakulásáról (Irodalmi műveltségünk történetéhez)* [On the development of our literary language (Addition to the history of our literary knowledge)]. Budapest: Egyetemi Nyomda. 52–68. o. (In Hungarian)
 13. Gerézdi, Rabán 1968. *Az erasmista Komjáti Benedek – Janus Pannoniustól Balassi Bálintig. Tanulmányok* [The Erasmusist Benedek Komjáti – From Janus Pannoniustól Balassi Bálintig. Studies]. Budapest: Akadémiai Kiadó. 331–346. o. (In Hungarian)
 14. Horváth, János 1957. *A reformáció jegyében* [In the spirit of Reformation]. Budapest: Gondolat Kiadó. (In Hungarian)
 15. Huszti, József 1931. *Janus Pannonius.* Pécs: Janus Pannonius Társaság. (In Hungarian)
 16. Kárpátaljai Megyei Állami Levéltár. 60. fond. *A Perényi család iratai* [Transcarpathian Regional State Archives. Fund 60. Documents of the Perényi family]. Electronic directory: F. 60. Pereni (A báró Perényi család; rodina barona Perényi [The Baron Perényi family]), od. zb. 4180, 1400–1944. Opysy. Lat., nim., fran., anhl., uhor. movy. (In Hungarian)
 17. Keszeg, Vilmos 2008. *Alfabetizáció, írásszokások, populáris írásbeliség. Egyetemi jegyzet* [Alphabetization, writing habits, popular literacy. University note]. Kolozsvar: BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék. (In Hungarian)
 18. Komjáthy, Benedek 2013. *Epistolae Pauli lingua Hungarica donatae / Az zenth Paal leveley magyar nyelven* [The letters of Saint Paul in Hungarian]. Mezey András ed., Pelczéder Katalin – Kocán Béla, Latin foreword translation. Lázár István Dávid. Hasonmás kiadás. Budapest: Idea Fontana Kft. – Magyarok Nagyasszonya Ferences Rendtartomány. (In Hungarian)
 19. Kristó, Gyula 1994. *Anjou-kori oklevéltár. III. 1311–1314* [Collection of charters from the Anjou-era. Volume III. 1311–1314]. Budapest–Szeged. https://library.hungaricana.hu/hu/view/KozMagyOkmánytarak_anjou_uj_o3/?pg=187&layout=s (Accessed: 23. 09. 2024). (In Hungarian)
 20. Mezey, László 1975. *Janus Pannonius XVI. századi utóéletéről* [On the 16th century afterlife of Janus Pannonius]. Budapest: Akadémiai Kiadó. (In Hungarian)
 21. Nagy, Iván 1862. *Magyarország családai czimerekkel és nemzékrendi táblákkal. Kilencedik kötet. Perényi család* [Families of Hungary with coats of arms and genealogical plates. Ninth volume. Perényi family]. Pest: Kiadja Ráth Mór. (In Hungarian)
 22. Nemeskürty, István 1980. Szórakoztató olvasmány és közönsége a XVI. századi Magyarországon. Szegedi kísérlet a XVI. századi magyar vers gépi feldolgozására [An entertaining read and its audience in 16th-century Hungary. An experiment on machine processing of 16th-century Hungarian poetry in Szeged].

- Irodalomtörténeti Közlemények* 84/5-6: 630-639. o. <https://real-j.mtak.hu/12948/1/00319.pdf> (Accessed: 27. 09. 2024). (In Hungarian)
23. Pálffy, Géza 2007. Magyarország két világbirodalom határán [Hungary on the border of two world empires]. In: Romsics Ignác ed. *Magyarország története*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 307-487. o. (In Hungarian)
24. Pelczéder, Katalin 2015. Komjáthy Benedek Szent Pál leveleinek fordítása a kéziratos és a nyomtatott irodalom határán [Benedek Komjáthy's translation of the letters of St. Paul on the border between manuscripts and printed literature]. In: Géczy János – András Ferenc ed. *Térátlépések*. Veszprém: Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar. 291-301. o. (In Hungarian)
25. Péter, Katalin 1985. A reformáció és a művelődés a 16. században [Reformation and culture in the 16th century]. In: Pach Zsigmond Pál ed. *Magyarország története tíz kötetben. 1526-1686*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 475-604. o. (In Hungarian)
26. Prohnenko, Ihor – Zsilenko, Mária – Buzás, Gergely 2016. A nyalábvári Perényi-sírkő [The Perényi tombstone in Nyalábvár]. *Archeologia – Altum Castrum Online*. <https://real.mtak.hu/134215/1/nyalabvar.pdf> (Accessed: 23. 09. 2024). (In Hungarian)
27. Székely, Tibor 2008. *A magyar bibliafordítások történelméből 1500-1955. Irodalomtörténeti tanulmány* [From the history of Hungarian Bible translations 1500-1955. Literary history study]. Budapest. Electronic version: <https://mek.oszk.hu/06300/06352/06352.pdf> (Accessed: 10. 08. 2024). (In Hungarian)
28. Szentmártoni Szabó, Géza 2004. Balassi búcsúverse és a prosopopeia a XVII-XVIII. század magyar nyelvű költészetében [Balassi's farewell poem and the prosopopeia in Hungarian language poetry of the 17th and 18th centuries.]. *Irodalomtörténet* 85/2: 173-211. (In Hungarian)
29. Szentmártoni Szabó, Géza 2023. Bécsi virágok Balassinál és Móricznál [Viennese flowers at Balassi and Móricz]. *Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle* 58/1: 38-57. (In Hungarian)
30. Szerb, Antal 1978. *Magyar irodalomtörténet* [Hungarian literary history]. Budapest: Magvető Könyvkiadó. (In Hungarian)
31. Szilády, Áron 1883. *Komjáthy Benedek: Epistolae Pauli lingua hungarica donatae. Az Szent Pál levelei magyar nyelven. Krakkó, 1533. Faksimile kiadás, kísérő tanulmány* [Benedek Komjáthy: Epistolae Pauli lingua hungarica donatae. The letters of Saint Paul in Hungarian. Krakow, 1533. Facsimile edition, accompanying study]. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. (In Hungarian)
32. Szilády, Áron 1883. *Régi Magyar Költők Tára IV. XVI. századbeli magyar költők művei. III. kötet. 1540-1575* [Library of Old Hungarian Poets IV. Works of 16th century Hungarian poets. Volume III. 1540-1575]. https://mek.oszk.hu/04700/04758/html/rmkt4/rmkt04_162.html (Accessed: 23. 08. 2024). (In Hungarian)
33. Tóth, Zsombor 2006. *A történelem terhe* [The burden of history]. Kolozsvár: Komp-Press. (In Hungarian)
34. Tringli, István 2008. *A Perényi család levéltára. 1222-1526* [The archive of the Perényi family. 1222-1526]. Budapest: MTA Történettudományi Intézet. (In Hungarian)
35. Varjas, Béla 1964. *Erazmista bibliafordítás és nyelvművelés, a magyar irodalom története 1600-ig* [Erasmist Bible translation and language cultivation, the

- history of Hungarian literature up to 1600]. In: Klaniczay Tibor ed. *A magyar irodalom története I. kötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 294–303. o. (In Hungarian)
36. Varjas, Béla 1969. A magyar könyvkiadás kezdetei és a krakkói magyar nyelvű kiadványok [The beginnings of Hungarian book publishing and Hungarian-language publications in Krakow]. In: Csapláros István – Hopp Lajos – Jan Reychman – Sziklay László eds. *Tanulmányok a lengyel–magyar irodalmi kapcsolatok köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 79–129. o. (In Hungarian)

A Perényiek nyalábvári reneszánsz központja

Kész Margit, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. kesz.margit@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-9738-2858.

Kész Barnabás, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék, docens. kesz.barnabas@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-8417-8441.

A Perényiek ugocsei birtoka, Királyháza és Nyalábvár, a 16. században országos jelentőségű reneszánsz emlékhellyé vált. A korszakot vészterhes események határozták meg: a Dózsa-parasztháború, a törökidulás, az ország három részre szakadása. A politikai események következtében a Magyar Királyság perifériáján fekvő uradalmi központok paradox módon néha több lehetőséget kaptak a fejlődésre, mint az ország központi területei. Dúltak a harcok, de az országos befolyásra szert tett, dúsgazdag és az északkeleti vármegyékben meghatározó szerepet játszó Perényi család adakozott az irodalomra, a művészetre, akarták és áldoztak arra, hogy a magyar nyelv fejlődjön. Fontos volt számukra, hogy első fecskéként anyanyelvű nyomtatásban olvassák Szent Pál leveleit, ösztönözték és szponzorálták Komjáthy Benedek bibliafordításának megjelenését, segítették az első reformátorok szellemi tevékenységét. Emellett a vándorénekes Ilosvai Selymes Péter is náluk kezdte és végezte pályáját, sőt Balassi Bálint is kötődött a Perényi famíliához. Zsoltárok, káték, vallásos énekek, világi költemények, széphistóriák megjelenésének támogatása kapcsolódik a családhoz. A kimagasló egyéniségű, adakozó férfiak (Perényi Gábor, P. János, P. István stb.) mellett ott volt a gondos anya, az özvegyiségében gazdasági ügyekkel is foglalkozó nő, Perényiné Frangepán Katalin. Az irodalom támogatása mellett nem elhanyagolható e főnemesi famíliának a képzőművészetek támogatásában kifejtett tevékenysége sem. A Nyalábvárban készült Perényi-címeres vagy éppen reneszánsz virágmotívumos kőfaragások, kályhacsempék párhuzamba állíthatók a sárospataki és egyéb iparművészeti alkotásokkal. A Perényiek művészet- és tudománytámogató, a magyar mellett a többi etnikum kultúráját is toleráló tevékenységének köszönhetően maradhattak fenn máig az olyan unikális szellemi kincsek, mint például a *Királyházi Evangélium* – Kárpátalja és Ukrajna egyik legrégebbi írásos emléke. Elmondhatjuk, hogy Királyháza és Nyalábvár a Perényiek korában az egyik bölcsője lett a 16. század elején született magyar nyelvű irodalomnak.

Kulcsszavak: *Perényi család, Nyalábvár, Királyháza, reneszánsz stílus, P. Frangepán Katalin, mecénási tevékenység, Komjáthy Benedek, bibliafordítás, magyar nyelvű irodalom, kőfaragások.*

Замок Нялаб родини Перені – пам'ятка ренесансу національного значення

Кейс Маргаріта, кандидат історичних наук. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. kesz.margit@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-9738-2858.

Кейс Борнобаш, доктор філософії. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра історії та суспільних дисциплін, доцент. kesz.barnabas@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-8417-8441.

У XVI столітті володіння родини Перені в комітаті Угоча, замок Нялаб у Королеві, став пам'яткою ренесансу національного значення. Зазначено, що цей період був насичений бурхливими подіями: повстання під проводом Дьєрдя Дожі, турецьке вторгнення та розкол країни на три частини. Як не дивно, внаслідок політичних подій поміщицькі володіння на периферії Угорського королівства іноді отримували більше можливостей для розвитку, ніж центральні регіони країни. Бойові дії тривали, але заможна родина Перені, яка здобула національний вплив і відіграла вирішальну роль у північно-східних угорських комітатах країни, підтримувала літературу та мистецтво, жертвувала на розвиток угорської мови. Для них було важливим, щоб угорці мали змогу читати послання святого апостола Павла рідною мовою, тому фінансували видання перекладу Біблії Бенедєка Ком'яті, а також підтримували наукову діяльність перших реформаторів. Зазначено, що поет Балінт Балашші й мандрівний співак Петер Шеймеш Ілошваї мали підтримку родини Перені. Завдяки сприянню родини видавалися псалми, піснеспіви, релігійні пісні, світські вірші та художні твори. Своєю щедрістю виділялися видатні постаті свого часу: Габор Перені, Янош П., Іштван П. на чолі зі своєю матір'ю Каталін Франгепан Переніне, яка, на той час вже будучи вдовою, продовжувала займатися ще й фінансовими справами. Наголошено на тому, що ця знатна родина дбала і про розвиток образотворчого мистецтва. Різьба по каменю з мотивами квітів, герб родини Перені на кахлевих печах, виготовлені в замку Нялаб, не поступаються витворам мистецтва міста Шарошпатак та інших ремісничих осередків. Саме завдяки діяльності родини Перені, яка підтримувала мистецтво і науку представників інших етнічних груп, до наших днів збереглися унікальні скарби, зокрема Королевське Євангеліє – одна з найдавніших писемних пам'яток Закарпаття та України, написана в селищі Королеве. Можемо стверджувати, що Королево і замок Нялаб стали одним з найбільш яскравих осередків угорської літератури на початку XVII століття завдяки родині барона Перені.

Ключові слова: *родина Перені, замок Нялаб, Королево, стиль ренесансу, Каталін Франгепан Переніне, меценатство, Бенедєк Ком'яті, переклад Біблії, угорська література, різьба по каменю.*

The Renaissance centre of the Perényi family in the castle of Nyaláb

Margit Kész, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. kesz.margit@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-9738-2858.

Barnabás Kész, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of History and Social Sciences, associate professor. kesz.barnabas@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-8417-8441.

The Ugocsa estates of the Perényi family, Korolevo and the castle of Nyaláb, became Renaissance monuments of national importance in the 16th century. The era was defined by ominous events: the Dózsa Rebellion, the invasion of Ottoman Turks, and the country's division into three parts. As a result of political events, manorial centres on the periphery of the Kingdom of Hungary paradoxically sometimes had more opportunities for development than the central areas of the country. The battles raged, but the wealthy Perényi family, which gained national influence and played a decisive role in the north-eastern counties, donated to literature and art because they wanted to develop the Hungarian language. It was important for them to be the first ones to read the letters of Saint Paul in print in their native language; they encouraged and sponsored the publication of Benedek Komjáthy's Bible translation; and they supported the intellectual activity of the first Reformers. In addition, the traveling singer Péter Ilosvai Selymes also started and finished his career with them, and even Bálint Balassi was connected to the Perényi family. Support for the publication of psalms, religious songs, secular poems, and stories is connected to the family. In addition to the men of outstanding individuality and charity (Gábor Perényi, János P., István P., etc.), there was the caring mother, a woman who also dealt with economic matters in her widowhood: Katalin P. Frangepán. In addition to supporting literature, the activities of this noble family in supporting the fine arts cannot be neglected either. Stone carvings and stove tiles with the Perényi coat of arms or Renaissance flower motifs made in the castle of Nyaláb can be compared to the works of art in Sárospatak and elsewhere. Thanks to the activities of the Perényi family who donated to art and science and tolerated the culture of other ethnicities in addition to the Hungarian, such unique spiritual treasures as, for example, the Gospel of Korolevo – one of the oldest written records of Transcarpathia and Ukraine, were able to survive to this day. It can be said that Korolevo and the castle of Nyaláb became one of the cradles of Hungarian literature born at the beginning of the 16th century during the time of the Perényi family.

Keywords: *Perényi family, castle of Nyaláb, Korolevo, Renaissance style, Katalin P. Frangepán, patronage, Benedek Komjáthy, Bible translation, Hungarian literature, stonework.*

Gál Adél, Bacskai Dorina

Szokrális kéziratok szövegeinek szimbolikája

1. Bevezetés

„Amikor a valóság rejtve marad, amikor a valóságot nem láthatjuk,
be kell érnünk a szimbólumokkal.”
(Tullio Avoledo)

Szövegek kutatásakor, jelentéstartalmuk, belső sajátosságaik megismerése érdekében a szimbolikához kell nyúljunk. Az ilyesfajta vizsgálat által rájövünk, hogy a szövegek önmagukon túl sajátos jelentéstartalommal rendelkeznek. A leírjuk, lejegyzőjük a szimbólumok, bizonyos kifejezések által igyekeznek közölni, plusz jelentéstartalommal ellátni a befogadót. Annál is inkább, mivel azok segítségével a társadalom alapvető tudásanyaga egyik generációról a másikra hagyományozódik át (Turner, 1997, 682–683. o.).

Jelen kutatás keretein belül a szokrális kéziratok szövegszimbolikájával foglalkozunk. A nyelvi szimbólumok perspektivikusságának figyelembe vételével elemezzük s emeljük ki a szöveg jelképeit. A természettel, az évszakokkal, a napszakokkal vagy a növények életciklusával analógiába állított emberi élet az ember és a természet párhuzamára utal. A közvetlen kapcsolat, a természettel, az élővilággal való összhang eredménye ez, mely ősidőktől fogva fennáll. A kéziratok esetében a jelképek jelentős hányada olyan természetességgel hordozza jelentéseiket, hogy értelmezésük kézenfekvő. Nem feltétlenül igényel magyarázatot az, hogy a virág elhervadása temetési szövegeket rejtő kézirat kapcsán fiatal elhunyra utal, a rózsabimbó pedig a zsenge élet megtestesítője. Ebben az értelmezésben a jelek, a szimbólumok az azokat megalkotó közösség kulturális felfogásának ismeretében értelmezhetőek. A legtöbb esetben a népköltészet elemeit fedezhetjük fel a megfogalmazásokban. Általuk lehet személyesebb, szívhez szólóbb maga a szöveg, segítségükkel alkalmazhatók, igazíthatók különféle helyzetekhez (Gál, 2023).

Kutatásunkat Kárpátalján, az ungvári járási Szalókan¹ végeztük. Az említett település magyar ajkú szülőttei nagy mértékben ragaszkodnak hitükhöz, református vallásosságukhoz, kulturális és egyházi alapú hagyományaikhoz (Varga, 1996, 191. o.). Erről tanúskodik a karácsonyi betlehemezés, az újévi kántálás, a húsvéti gubázás hagyománya, a falu lakosságának jelentős eseményeihez (lakodalom, temetés, keresztelő) tartozó, ma is élő szokások. Az örökséghez való ragaszkodás lenyomatai megtalálhatók a paraszti, népi kéziratos füzetekben. Ezek a szövegek szolgáltak jelen dolgozat alapjául.

Témaválasztásunk oka a szakrális irodalomban való mélyebb betekintés és mindezen szövegek filológiai szemléletű vizsgálata. A kutatás forrásvidéke egy olyan település, amellyel kevés szakirodalom foglalkozik. A '90-es években Varga Ibolya végzett alapos szellemi hagyományfeltárást Szalókan. Gyűjtéséből kiderül, hogy az emberi életet meghatározó két fő esemény, a születés és a halál körüli teendőknek, rítusoknak milyen szerepe van a közösség életében. Tanulmányában a halállal kapcsolatos hiedelmekre is kitér (Varga, 1996, 197–198. o.).

A jelen vizsgálat betekintést enged abba a tradicionális szellemiségbe, amely a település vallási közösségeiben még napjainkban is tetten érhető. A tanulmány lehetőséget nyújt a közösség által megörökített szövegek mélyebb, átformált értelmezésére, mondanivalójuk megismerésére. A népköltészeti szövegeket vizsgálva az irodalom jelentéstárához is nyúlunk, s a szövegek irodalmi párhuzamokkal való összevetése új megvilágításban láttatja a népi gondolkodás folyamatát és módzatait.

A tanulmány alapja egy 2024-ben végzett terepmunka alkalmával gyűjtött, búcsúztatókat tartalmazó kéziratos. A vizsgált településen elsősorban a halotti költészethez kapcsolódó, valamint egyéb vallásos tartalmú szövegeket rejtő kéziratosokat gyűjtöttünk. Ezekben a szövegekben a népköltészet elemei látható módon rajzolódni ki, ezáltal sokkal közvetlenebb és személyesebb hatást vetítenek az olvasók felé. A tanulmány során egy kéziratos öt szövegét elemezzük s

¹ Szalóka – Kárpátalja kicsiny, magyarajkú települése a csapi kistérségben. Jelenleg az Ungvári járáshoz tartozik, 1920-ig a Szabolcs vármegyei Tiszaháti járás részét képezte. A falu lakossága a 2001-es népszámlálási adatok alapján 825 fő, ebből 749 fő (90,8%) magyar, 2% ukrán és 6% cigány; természetesen fontos megemlíteni, hogy a háború miatt ez a szám csökkent (Molnár–Molnár D., 2005). Szalókan egyetlen református templom található, amely a falu magyar lakosságának szinte teljes egészében református vallásgyakorlásához igazodik. A templom különlegessége a kazettás mennyezet, amely 123 kézzel festett kazettát foglal magában, Balogh Mihály munkájának eredményeként. Ez a templom egyben a település legjelentősebb látványossága is. A község Tiszaparti fekvéséből adódóan a kezdetektől fogva ki volt téve az árvízveszélynek, amely miatt a lakosságnak számos alkalommal kellett menekülnie. Szalóka közössége különösen híres az összetartásáról és a befogadó szeretetéről (Tenke, 2001, 157–164. o.). A település lakosai dolgozó, munkaszerető emberek. A közösségnek megtartó ereje van. (Varga, 1996, 191. o.). A település történetéről Varga Ibolya közölt részletes adatokat (Varga 1996, 189–203. o.).

vizsgáljuk meg, hogy a halál fogalma milyen nyelvi konstrukciókban jelenik meg. A sorokban – melyekre mint a természetfeletti való kapcsolattartás eszközeire is tekinthetünk – szinte egymást követik a szimbólumok, melyek leggyakrabban a természeti képekben mutatkoznak meg.

Nem egyedi vagy sajátos jelenség, mint azt az irodalmi alkotások szimbólumaival való összevetés is bizonyítja, hiszen az összetett és tömör gondolatok, érzelmek kifejezőiként a lírában és a népköltészeti alkotásokban is egyaránt alkalmazott. Az irodalom területéről, a kéziratok tematikáját figyelembe véve, olyan alkotásokat vettünk alapul, melyekben megjelenik a halál, a túlvilág, vagy az arról szóló képzeteket tárja az olvasó elé a költő. A szövegekben rejlő szimbólumokat bemutatva állítjuk egymás mellé a népi kéziratok szövegeit és a műköltészet darabjait. A füzet szövegeit az irodalom olyan lírikusainak alkotásaival vetjük össze, s olyan költőket idézünk (a teljesség igénye nélkül), mint Friedrich Schiller, Arany János, Ady Endre, Kosztolányi Dezső, Csokonai Vitéz Mihály, Weöres Sándor.

2. A kézirat s annak szövegei

A Szalókán gyűjtött, temetési szövegeket, úgynevezett búcsúztatókat tartalmazó kézirat keletkezésének, írásának pontos idejét nem tudjuk. Mindössze két évszám, 1947 és 1968 található a füzetlapokon, így erre az időintervallumra tehetjük a szövegek írását is. A kézirat ma egy szalókai lakos, Bátori József gondnok tulajdonában található. Adatközlőnk elmondása szerint édesanyjától, Vargáné Soós Erzsébettől örökölte, aki szintén kapta a kéziratot, ám az eredeti tulajdonos neve ismeretlen.

A füzetben található szövegek, a halotti búcsúztatók közvetlenül a temetés előtt elhangzott, általában valamilyen dallamra íródott versek (Bartha, 1995, 7–10. o.). A versek dialogikus nyelvi interakcióban jönnek létre az elhunyt hozzátartozói és a kántor egyeztetése révén.

A szövegek megalkotásakor a már meglévő sémák alkalmazása mellett az egyediségre törekvés szándéka is jelen van. A sematizált szerkesztésmódot figyelembe véve megállapítható, hogy a búcsúztatók tartalmát és megalkotottságát is nagyfokú konvencionáltság jellemzi (Krizsai, 2017, 53. o.). A bevezető általában a halott korát, a halál okát, valamint az elhunyt általános bemutatását tartalmazza, ezt követi a családban betöltött szerep különböző részletességű megjelenítése, a záró strófák pedig áldást mondanak és felszólítanak a búcsúzásra. Külső megkonstruálásról beszélünk, holott a szövegekben az elhunyt fiktív megnyilatkozói pozícióban jelenik meg, vagyis egyes szám első személyben szól.

„Tudtam, hogy nehéz lesz
Tőletek megválnom
Isten jobbnak látta
Hamar ki múlásom.” (Kézirat, 4. szöveg)

A kézirat egyedinek tekinthető a térségben, hiszen a korabeli búcsúztatókból egyáltalán nem, vagy csak kis számban maradtak fent szövegek. Viszont a szerzőt nem tudjuk, nem lehet csupán egyetlen névhez kötni, mivel ezek az alkotások egyfajta közösségi konstrukciók (Krizsai, 2017). Rajtuk keresztül nemcsak az egyén, hanem a vallási közösség lelki szükséglete, gondolkodásmódja is tükröződik. Az emberi élet egyik legnagyobb fordulójához, átmeneti rítusához, vagyis a temetéshez kapcsolódó szövegeket rejt a kézirat. Közösségi jellege mellett mégis személyes búcsúvételi forma az elhunyttól, mely egyúttal a gyászolók érzésvilágát, gondolatait, az elhunythoz fűződő viszonyát tükrözi (Szokolai, 2021, 158. o.). A szövegek népi búcsúztató énekek, s mint ilyen, lehetővé teszi a gyász, a fájdalom során keletkező gondolatok szabad áramlását, az érzelmek felszínre kerülését. Tehát szubjektivitást feltételez. A kifejezésmóddhoz pedig hozzátartozik a jelképek, szimbólumok, átvitt értelmű gondolatok használata, mely a hallgató, jelen esetben már csak az olvasó számára is információt, értelmet és érzelmet hordoz. Jelen tanulmányban ezeket a szimbólumokat emeljük ki, rávilágítva arra is, hogy nem egyedi érzelmátvitelről, kifejezésmódról van szó. Ugyanez a jelenség a költészetben is megfigyelhető.

3. A búcsúztatás mint rítus

A kézirat tartalmi elemei megkívánják, hogy szóljunk a búcsúztatóról. Maga a halotti búcsúztató átmeneti műfajnak tekinthető az irodalmi és a folklórszövegek között (Voigt, 1998, 15–148. o.). Meghatározó funkciója, hogy segítse az esemény feldolgozását, a gyász megélését (Kunt, 1987). A halál olyan eseményként jelenik meg a szövegekben, amelynek fontos része az elhunyt közösségi kapcsolatainak megjelenítése. A versek nem köthetők egyetlen szerzőhöz, ezért a szövegek maguk is értelmezhetők közösségi konstrukciókként (Krizsai, 2017, 48. o.).

A magyar néphitben a halál után a lélek egy másik világba távozik a temetést követően, de a szertartásig még a földi világ közelében marad. Az élet egyik szakaszából a másikba való átlépést átmeneti rítusoknak nevezi a szakirodalom. A kifejezés Arnold van Gennep nevéhez kapcsolódik, aki az emberi élet eseményeit, egyik periódusból a másikba történő átlépést, változást, állomásokat nevezte így. *„Az egyén élete bármiféle társadalomban egyik életkorból a másikba, egyik foglalkozásból a másikba történő átmenetekből áll”* (Gennep, 2007, 42. o.). A *les rites de passage* általános érvényűvé vált kifejezése alá sorolhatjuk az általunk is

megfogalmazott emberi élet fordulóit – születés, házasság, halál –, mint meghatározó állomásokat ez egyén életében.

Ide kívánczik a lelkek útja képzete is (Ipolyi, 1854/1987, 270–271. o.), mely a legősibb tudatalatti ismerete, mely szerint a földi világot egy kizárólag szellemi érzékeléssel megtapasztalható átjáró köti össze a transzcendens valósággal (Hoppál et al., 1997, 140–141. o.; Sápy, 2024, 97. o.). Az átmenet, a halálközeliség, a lelki krízis olyan élményeket szabadít fel, mely az emberi létezés egyik meghatározó eleme, s mint olyan, fellelhetők valamilyen formában nemcsak a népi hitvilágban, hanem a művészetben, irodalmi művekben is.

A fent említett állomások – születés, házasság, halál – más-más érzelmi fázisai a létnek, ám mégis párhuzamba állíthatók. Egy lakodalom és egy temetés egy keretben történő említése elsősre meglepőnek tűnhet, azonban érdemes megemlíteni azokat a pontokat, amelyek a két esemény búcsúztatói között fellelhetők. Mindkét esetben a búcsúztatás rituális szövegei közös narratívát és szimbolikát hordoznak, amely mélyebb betekintést nyújt a közösség értékrendjébe és hagyományaiba. Másrészt a megjelenő szimbolika egy élményvilág megőrzéséül szolgál egy alkotó folyamatban.

A halott nevében épp úgy búcsúzott a kántor², mint a vőfély a menyasszony nevében (Kunt, 1987). Az elbeszélő mondanivalója egyes szám első személyben került megírásra, és amikor hangot engedtek neki, mindig a szertartás egy kijelölt személye (vőfély, kántor) tolmácsolta az üzenetet, és egyik esetben sem a búcsúzó (menyasszony, elhunyt) írta a beszédet. Szertartás tekintetében mindkét szöveg a búcsúzó háza tájékán, udvarán hangzott el a hozzátartozók előtt. A használt szimbolika is erős hasonlóságot mutat, főként a virág szimbólumokat illetően. Ezt támasztják alá a következő példák:

„Kedves édes Anyám!
Tudom, mint szerettél,
Mint gyöngye virágot ápoltál, neveltél a jóra...” (Sikos, 2006, 31. o.)

„Édes drága anyám elhervat’ a virág
Mejet ugy ápoltál mejet ugy gondoztál” (Kézirat, 5. vers/K.i.)

A következő idézett részekben a szél, a „baj” a „probléma” jelentésével bír, amelytől mindkét esetben a szülő a megóvó:

² Itt meg kell jegyeznünk egy fontos tény és változást a búcsúztatók személyét illetően. A temetéseken egykor általános gyakorlatként egyes szám első személyben történő, tehát a halott nevében elmondott búcsúztatók ma már nem állják meg a helyüket, ellenkeznek a református egyház tanításaival. Jelenleg az élők, a hátramaradottak búcsúznak az elhunyttól (Bővebben lásd: Nagy, 1990).

„Kedves Édes anyám
Ki engem tápláltál
Minden szélről óvtál” (Kézirat, 1. szöveg)

„Köszönöm, hogy engem ennyire neveltél,
Az idők savanyú szelítől őriztél.” (Csúri, 1927, 16. o.)

A halálról mint átmeneti időszakról úgy hitték, hogy a lélek továbbra is érzékeli a földi eseményeket, lát és hall mindent, ami körülötte történik. Ebből a hitrendszerből számos hagyomány és szokás fejlődött ki, amelyek célja az volt, hogy megakadályozzák a lélek visszatérését, és elősegítsék annak békés átjutását a túlvilágra, valamint az elhunyt hozzátartozóinak lelki nyugtatását is szolgálta. Szalókán például a tükör letakarása, az ablakok bezárása, valamint a halott kezébe helyezett pénz mind olyan rítusok voltak, amelyekkel biztosítani kívánták a lélek zavartalan távozását és nyugalomát a másvilágon. A siratás és a virrasztó szintén egy velejárója volt mindennek. Az említett szertartás kettős célt szolgált: egyrészt elősegítette a lélek békés átlépését a túlvilágra, másrészt biztosította az élők számára a lelki megnyugvást. A halottat napközben siratták, éjjel pedig virrasztottak mellette, és ez a feladat főként a legközelebbi női rokonok, például a feleség, az anya, a gyereke vagy a nőtestvér kötelessége volt (Szokolai, 2021, 163. o.).

4. A szövegek szimbolikája

Az alkotók a szellemi síkon a szimbólumok nyelvén beszélnek. Ez tapasztalható a népköltészetben, a művészetben, irodalomban stb. A környezet ihlette szavak, kifejezések átlényegülve plusz jelentéstartalommal bővülnek, melyek képesek a leírtakon túli üzenet, tartalom kifejezésére. Az irodalomban a költők arra használják a szimbólumokat, hogy általuk összetettebb jelentéstartalmat, gondolatokat és érzelmeket tudjanak közvetíteni az olvasó felé. Esetükben a szavak felszínén túli képzetekről beszélünk, olyan egységről, olyan kifejezésmódról, melyben a szavakhoz, a jelhez konnotáció kapcsolódik. Minden szövegtípusnak, így a temetési szertartáshoz tartozó szövegeknek is megvan a maga szimbólumrendszere. Alább ezek jegyeit elemezzük.

4.1. A fa mint szimbólum

A külvilág elemei gyakran átalakulnak a módosult tudatállapot hatására. A színek, formák, természeti elemek (*éjszaka, virág, szél, Hold*) a lélek, a belső világ szimbólumaivá válnak, eszközzé, melyek egy módosult tudatállapot kifejezését szolgálják. A szövegekben megjelenő *növény* különböző kidolgozottságú lehet, ezzel összefüggésben különböző metaforikus konstrukciókban utalhat a halott életkorára és a közösségben betöltött szerepére.

Halotti beszédekben gyakran találkozhatunk a fa motívumával, amely az emberi élet ciklusát szimbolizálja. Az élet magként kezdődik, majd lassan kibontakozik, növekedésével gyökereket ereszt, virágzik és zöldell, egészen addig, amíg el nem éri az élet teljességét és végül elszárad. A sorokban sokszor nincs konkrétan a *fa* megfogalmazva, előfordul, hogy annak egyes részeit használták mondanivalójuk kifejezésül: *ág, levél, törzs*. Viszont ezekben az esetekben már nem a ciklikusság az értelmezés kulcsa, hanem maga a fizikai ember.

Másrészt a fa a növekedést, ugyanakkor az élet állandóságát szimbolizálja. Ezzel a statikussággal pedig azt a természetszerűséget fogalmazza meg, hogy az élet ciklikussága változhatatlan, örök érvényű, s része az emberi létnek.

„Az erős törzsemnek elszáradt az ága” (Kézirat, 1. vers)

„Az erős törzsemről,
óh senki sem hitte
hogy halál fullánkját
bennem eltemette” (Kézirat, 3. vers)

„Nem marat más semi csupán egy levele
Eszta kis levélkét gondozad és ápod
Eben megtalálod majd a meg nyugvásod” (Kézirat, 5. vers)

Egyes versekben előfordul az „égő fa”, azaz a *fáklya* szimbóluma. Ez egy nagyon erős és mélyreható jelentéstartalommal bíró jelkép, ugyanis a fáklya az élet lángját testesíti meg, magát az életet, amely világít és meleget ad, amíg ég, de végül leég, és a lángja kialszik. Az említett szimbólum elhalása tehát a halál természetes beálltát jelképezi.

„De már, hogy elégett életem fákjája...” (Kézirat, 1. és 3. vers)

A fáklya a cselekvőképességet, az éberséget jelöli, ám annak kialvása a halál szimbólumaként több költőnél is megjelenik. A tűz kialvása, a sötétség a nyomasztó létet és a halált szimbolizálva jelenik meg a versekben.

„Nem lépett a haldokló elébe
ijesztő váz. Ajkaira csók
hullott, s abban röppent el a léte,
s egy géniusz fáklyát fordított”
(Friedrich Schiller: Görögország istenei, részlet) (Schiller, 1960, 113. o.)

„Egyszersmind az égő fáklyák kialusznak,
Csupán négy világol, mintegy kalauznak...”
(Arany János: Toldi estéje, részlet) (Arany, 1992, 140. o.)

„Mögöttem robajlik az ifjúság,
Elér, elhagy, a fáklyát elragadja.
Isten, add, hogy száguldjon cél felé
S a futó tüzet fennen lobogtassa...”
(Reményik Sándor: Fáklya-futás, részlet) (Reményik, 1931)

4.2. A virág mint szimbólum

A virág gyakran szerepel a szimbólumok között, mintegy jelképezve a fiatal életet, az életörömet, a vidámságot. A szerelem és a halál időtlen jelképei. A halotti költészetben igen jellemző. A szövegekörnyezet és a szövegtípus nagyban meghatározza a jelentéstartalmat. A költészetben többnyire a vidámsággal azonosítható, pozitív képzet társul mellé. A kéziratban a legtöbb esetben a lányok, ifjak említésekor kerül előtérbe. A virág maga a fiatal élet tisztaságával állítható párhuzamba. A pozitív képzet itt eltűnik, ugyanis a vidámság, az életerősség, a teljesség helyett mindig annak végeztére, elhervadására, elhullására utal a szöveg.

„Két lánya volt a falunak, két virága...”
(Kovács Róza, Szalóka; Kézirat, 1926; Énekek és imák gyűjteménye, 16. o.)

Gyakran csupán maga a „virág” kifejezés jelenik meg, viszont előfordul, amikor konkrét nevek tűnnek fel, úgy, mint *rózsa*, *viola* stb. (Gál, 2021, 27. o.). A növények elhalása, hervadása, elhullása az emberi lét végét, a halált szimbolizálják. Nemcsak a búcsúztatókban, de a népi temetési énekekben ugyanúgy nagy számban tűnnek fel a virágok, főként fiatalok haláleseténél (Gál, 2023).

„Fiatal életemnek hullott el virága” (Kézirat, 1. és 3. vers)

„Meg is találtad őt nem gondoltál ara’
Mej’ szépen nyit ithol egy fijatal’ rózsa
Hogy ezt a fiatal rózsát meg is kéne védeni” (Kézirat, 5. vers)

„Ki is nyilt a rózsa teljes pompájába
De a kertész őtet oj kevésbé látá” (Kézirat, 5. vers)

Az utolsó idézett részt illetően nem csupán a rózsza bír szimbolikus tulajdonsággal, hanem a kertész alakja is. A kertész a szülőt jelképezi, aki gondozta a rózsát. Utalhat az édesanyára, de legtöbb esetben az édesapát említi.

„E kertész te voltál ki vagy mesze apám
Már csak elmerenghetsz rózsád hervadásán” (Kézirat, 5. vers)

A virágszimbólumoknál megfigyelhető, hogy gyakran a „virágfát” (és ennek különböző változatait) használják.

„Rózsza fádnak ágát a vihar le törte
Nem marat' más semi'csupán egy levele” (Kézirat, 5. vers)

Kevésbé derűsebbek Ady Endre virágot, pontosabban virág-halmot idéző sorai (lentebb). A *Minden titkok verseiben* megjelenő költemény az élet kérdéseire keresi a választ, ám mégsem talál megnyugtató szavakat. Szürrealista álomversben fejezi ki csupán zaklatott gondolatait, azt a lélekállapotot, amikor minden darabokra hullik. Közelít a kép a halál pillanatához, amikor minden értelmét veszítettnek látszik. A népi kéziratban megfogalmazott gondolatokhoz hasonló lelkiállapotot tükröznek a sorok.

De említhetjük Csokonai csengő bongó szavakkal megírt, s mégis a halálvágyat, a reménytelenséget kifejező versét is (részlet lentebb), melyben a virágok a gyászos mondanivaló, a reményvesztettség, a csüggedő lelkiállapot kifejezésének ellensúlyozásai.

„Álmom, ha kinnal elcsalogatom,
Úgy terül rá testem-lelkemre
Idegenül és fonnyatagon,
Kiabáló jajjal, hidegen,
Mint őszi, tarka virág-halom. (...)
S tipornak szilaj vihar-lovak
Véres, őszi virágoskertemen
S hallom a futó sóhajokat.”
(Ady Endre: Az én virág-halmom, részlet) (Lukács, 2021)

„Jaj, de friss rózsáim
Elhervadtanak;
Forrásim, zöld fáim
Kiszáradtanak;
Tavaszm, vígságom
Téli búra vált...”
(Csokonai Vitéz Mihály: A reményhez, részlet) (Debreczeni szerk., 2003)

A virág szimbólum mögött az idézett részekben a lét, élet, fiatal személy szavak állnak. Az említett szimbólum fedhet olyan közvetlen információkat is az elhunytól, mint a közösségben betöltött szerepe, neme, vagy mint a fentebb említett példa is tükrözi, az életkora (Krizsai, 2017). A virág tehát nagy általánosságban a még élő emberről vetít információt. Ahogyan a virág elhervad vagy leszakítják, úgy múlik el az emberi élet is (Sápy, 2006/2007, 174. o.). A Biblia is használta a virág motívumot az emberi élet mulandóságának kifejezésére. *Az embernek napjai olyanok, mint a fű, úgy virágzik, mint a mezőnek virága. Hogyha általmegy rajta a szél, nincsen többé, és az ő helye sem ismeri azt többé* (Zsolt. 103. 16–17). A szél, vihar motívum a kéziratban is fellelhető:

„De a vihar feljött az ő viharjával
Nem tudtam megbírni annak haragjával
El kelet költözöm és ifjan meghalni” (Kézirat, 5. vers)

A szimbólum jelentése tehát: ahogyan virágot a szél elragadja, és többé nem találni meg a helyét, úgy az emberi élet is gyorsan elmúlhat, nyomot alig hagyva maga után.

A virág gyors hervadása vagy az erőszakos beavatkozás (leszakítás, vihar általi pusztítás) a korai halál, a sors csapásai vagy az élet természetes lezárulásának allegóriája. Ezt a szimbolikát az emberi életre vetítve a virág metaforája azt sugallja, hogy az élet szépsége és vitalitása is csupán átmeneti, a halál által megszakított folyamat.

„Édes drága anyám elhervat’ a virág
Mejet’ ugy’ áptál mejet’ ugy’ gondoztál”. (Kézirat, 5. vers)

„Letépte a rózsát nem maradt csak avar” (Kézirat, 5. vers)

„Letépet a halál nem hagyott virulni” (Kézirat, 5. vers)

„Nem sajnálta életem
Tiporni letörni
Pedig unokáim
Reméltem segíték
nektek fel nevelni” (Kézirat, 1. és 3. vers)

Emil M. Cioran így vélekedett egyik könyvében: *„Szeretni akartam a földet és a mennyet, hóstetteiket és szenvedélyeiket - de semmit sem találtam, ami ne a halálra emlékeztetett volna: arcok, virágok, csillagok - egytől egyig a fonnyadás jelképei, minden lehetséges sírhalmok leendő fejfái!”* (Cioran, 1949, 34. o.). A filozófus

gondolata annak mentén indul el, hogy ami az életben szép, vagy azzá válik, az előbb-utóbb mind az enyészeté lesz, ahogyan a virágok elszáradnak.

4.3. Az évszak szimbólum

Az irodalom területén már általános iskolában nagyon erősen belevésik az ember tudatába, hogy az ős az elmúlást, a tavasz valami újnak a kezdetét szimbolizálja. Már hosszú idők óta éltek vele az emberek, nagy költők és egyszerű paraszt emberek is, ahogyan a népi kéziratok mutatják. Az évszakok körforgásával az élet ciklikusságát, valamint lelki állapotukat fejezték ki, öntötték szimbólum formába. Az emberi létet ezzel a mindenséget irányító természeti erőkhöz kapcsolják. A keresztény világképben az Isten által teremtett világ rendjét jelképezik (Pál et al., 2001, 103. o.).

Tavasz = megújulás, születés
Nyár= vidámság, fényesség, felnőttkor
Ősz = vég, elmúlás, öregkor
Tél= halál, zordság (Sápy, 2013, 180. o.)

„Jobnak látta Isten
A most vállásomat
Mint sem ősszel nyitni
Tavasz virágokat” (Kézirat, 1. és 3. vers)

A temetési szövegekben jellemző az ősz, mint az öregkor, az elmúlás, a hanyatlás, a rezignáció képe. A kézirat szövegeinél ezzel a jelentéssel találkozunk. A kifejezéssel ugyanezt az életszakaszt jeleníti meg a költészet is. (Baudelaire: *Őszi ének*; Verlaine: *Őszi chanson*; Berzsenyi: *A' Közelítő Tél*; Ady: *Három őszi könnycsepp*; Kosztolányi: *Vörös hervadás*) Az évszakok változása, a kontraszt pedig az érzelmi állapot, az ember sorsának és érzelmi változásainak tragikus végbe torkolló folyamatát jelképezi. Csokonainál például a boldogság és boldogtalanság kettősségét jelzi: „*Tavaszom, vígságom / Téli búra vált*” (A Reményhez) (Debreczeni szerk., 2003).

Ady Endre költészetében, legbensőbb énjének kivételében érhető tetten, hogy a költő szinte egy belső táj szemlélőjévé válik. A *Párisban járt az Ősz* című költeményében a tejút és Szent Mihály útja elevenedik meg. A költő egy fizikai és szellemi világot él meg egyszerre. Az ősz érintésével az általa említett sugárút a halottak útjává változott. Ily módon „*Az Ősz megszemélyesítését kísérő belső hangok a módosult tudatállapot jelei*” (Sápy, 2024, 102. o.).

Párisba tegnap beszökött az Ősz.
Szent Mihály útján suhant nesztelen,
Kánikulában, halk lombok alatt
S találkozott velem. (...)

Elért az Ősz és sűgött valamit,
Szent Mihály útja beleremegett,
Züm, züm: röpködtek végig az uton
Tréfás falevelek.

Egy perc: a Nyár meg sem hőkölt belé
S Párizsból az Ősz kacagva szaladt.
Itt járt s hogy itt járt, én tudom csupán
Nyögő lombok alatt.
(Ady Endre: Párizsban járt az ősz) (Lukács, 2021)

Pár példa mely reprezentálja ezt:

„Szeretem a beteg rózsákat,
Hervadva ha vágnak, a nőket,
A sugaras, a bánatos
Ősz-időket.”
(Ady Endre: A halál rokona, részlet) (Lukács, 2021)

„Holnapra már tán ott leszek alul
s ti így ragyogtok épp a téli esten,
nem tudva rólam, öntudatlanul.”
(Kosztolányi Dezső: Csillagok, részlet) (Domokos, 2005, 604. o.)

A fenti idézetekben a jelzővel ellátott évszak (*bánatos ősz*) vagy a szintén jelzős szerkezettel ábrázolt *téli szél* is nyomatékosítja az adott évszak hangulatát, jelentőségét, s alátámasztja a köztudat által „megfejtésnek” tudott szimbólum jelentését. Az ősz vagy a tél önmagában is a hidegséget, a távolságot, az érettséget, valaminek a végét, a lezárását jelentheti. Ahogy a nyár az élet derekát, a vidámságot, az élettelteliséget bármiféle jelzős szerkezet nélkül is.

„Nyiljon részetekre sok nyár és sok virág
Boldogságot agyon néktek ez a világ” (Kézirat, 5. vers)

4.4. A korona mint szimbólum

A korona kevésbé gyakori a szövegekben. Ez a szimbólum gyakran a fiatalság, az élet kimagasló időszakának jelképe. Ám olyan jelentésben is felfogható, mint a megtestesült Istenre, tanítására, az Igére történő odafigyelés, tehát a vallásos élet jegye, jelképe. Annak letörése, elhajlása a korai megtörését, a sors vagy a körülmények által okozott veszteséget fejezi ki. A letört „korona” itt a teljesség (fiatal élet) és az annak velejáró potenciál elvesztésére utalhat. A szövegkörnyezet és a kulturális kontextus figyelembevételével a korona letörése a tragikus sors, a balsors vagy a kudarc allegóriája lehet, amely a fiatal élet lehetőségeit és reményeit rombolja le.

„Fiatal létemnek letört koronája” (Kézirat, 1. vers)

A letört vagy leesett korona tehát a sors kegyetlenségét és a veszteséget jeleníti meg. Jól tükrözi ezt a kézirat mellett Petőfi Sándor *A puszta, télen* című versének részlete is. A költeményben természetábrázolásba ágyazva jelenik meg a véres korona, mint a lenyugvó nap éke, s szintén az elmúlásra, bevégzésre utal a költemény utolsó soraiban.

„Visszanéz még egyszer
Mérges tekintettel,
S mire elér a szeme a tulsó határra,
Leesik fejről véres koronája.” (Petőfi Sándor: *A puszta, télen*, részlet) (URL1)

4.5. A lánc mint szimbólum

A lánc általában a még élő ember kapcsolatát szimbolizálta a hozzá közel állókhoz, leggyakrabban a házastársi köteléket takarta. A *Szimbólumtár: Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából* című kiadványban is a lánc szimbólumát legfőképp a házassági, a családi, a nemzeti, a közösségi kötődésekkel teszik azonossá (Pál et al., 2001).

„Össze fort láncunknak
nem volt bomlott ága
együt kellett menni
Menynek országába” (Kézirat, 4. és 2. vers)

„Mint madár röptében
Párjával haladva
De erről legjobban
Csak az Isten tudott
Aki a szeretet
Láncához olvasztott” (Kézirat, 4. és 2. vers)

Nagy költőink is éltek a lánc szimbólumával, kapcsolatok, kötődések kifejezése érdekében. Minden esetben az egymáshoz való kapcsolódást, majd annak végeszakadását jelentik a megfogalmazott képek. A *testvéri lánc* az erős, megbomolhatatlan kötelék, más értelmezésében a mélyreható, intenzív kapcsolódás kifejezője. Néhány példa ennek bizonyítására:

„Mi nem látjuk a boldog társakat,
Testvéri láncunk régen elszakadt;
Sorsunk akarta, hogy lankás hegyen
Lakásunk itt a temetőn legyen”
(Lévay József: Akácok a temetőn, részlet) (Voinovich szerk., 1925, 3. o.)

„Egy szikra tán maradt a lángból?...
Valami mégis ide láncol”
(Ady Endre: A műhelyben, részlet) (URL2)

„titkos, testvéri lánc hadd fűzzön szoroson,
kötözzön akkor is kevély, örök rimembe;”
(Charles Baudelaire: Legyen tiéd e vers, hogy majd ha boldogan; ford.:
Tóth Árpád) (Katona, 1973)

4.6. A koporsó mint szimbólum

A koporsó jelentésének egyértelműségét nem vonhatjuk kétségbe. Ám a szövegekben nem mint egyszerű tárgy jelentéssel rendelkeznek, hanem mint az életet elfedő, örökre bezáró megsemmisülésre. A koporsó szakrális középpont, mely mozgásba lendül, és érzékfeletti világba ragadja az alkotót.

„Búcsúzom tőletek, mert eljött a végóra,
Bár hull a könnyetek
Gyászos koporsómra...” (Kézirat, 1. vers)

„E gyászos koporsó
Mindent eltemetett...” (Kézirat, 3. vers)

A koporsó mozgásba lendülését olvashatjuk Ady költeményében is. *Az én koporsó-paripám* című versében teljes lendületben, mintegy révületben láthatjuk a költőt, aki átlényegülve éli meg belső lelki rezdüléseit. A költő egy éjszakai látomást – az alvilági erők vad tombolását – jeleníti meg versében, melyben a koporsó táltoslóként tűnik fel, s teljesen magával ragadja a költőt. S míg a halotti búcsúztató esetében a bezártságot, a szűk légteret, a lezárulást sejtethetjük a koporsó mögött,

addig Ady költeményében az idődimenzió átlépését, a határok kitágítását fedezhetjük fel.

„S akit reszketve lovagolok,

Ezt a titokzatos koporsót.

(...)

S én kacagva nyargalászok.

Vérvevő álom –fickók között

Paripámmal, a koporsóval.”

(Ady Endre: Az én koporsó-paripám, részlet) (Lukács, 2021)

Hasonlóképpen jelenik meg Csokonainál is. A *Tüdőgyűlésomról* c. versében a koporsó az élet és halál vizein hánykolódó hajó képéhez kapcsolódik. Mozgásban van, vagy csupán a mozgás képzetét kelti. Emellett minden esetben, a kéziratban és a versek szövegeiben is a koporsó és a hozzá kapcsolódó személy statikusan vagy dinamikusan, de testi közelségbe kerülnek, összekapcsolódnak azzal a halálra figyelmeztető tárggyal, amelyből majd újjászületnek.

„Mondd meg nekem, hol fekszem én?

Ágy-é, amelyben hánykolódom,

Vagy a koporsó az szintén?

Nem? Csónak ez, mely, jaj, a kétes

Remény és biztos félelem

S az élet és halál setétes

Hullámjain lebeg velem.”

(Csokonai Vitéz Mihály: Tüdőgyűlésomról, részlet) (Debreczeni szerk., 2003)

A bezártságot, a szűk teret a jelentéstartalom egyes esetekben kitágíthatja (Pál et al., 2001, 222. o.). Jó példa erre Weöres Sándor *Pastorale* című verse, mely a férfit befogadó női testet nevezi koporsónak: „*élő koporsó, átfogsz mindenütt*” (Weöres, 1936).

5. Összefoglalás

A tanulmány központi témája egy szakrális kéziratok füzet szövegszimbolikájának elemzése, mely kéziratot a Kárpátalján található, 825 fős lélekszámmal rendelkező Szalókán végzett terepmunka során gyűjtöttünk. A kézirat, amelyet Bátor József helyi lakos bocsátott rendelkezésünkre, betekintést nyújt a népi és vallásos hagyományok szövegeibe, s annak szimbolikájába.

Az elemzésre szánt szövegek vizsgálata során nyilvánvalóvá vált a néprajz és az irodalom közötti párhuzam. Ezt az összefüggést egyes irodalmi művek és a népi kézirat szövegeinek összehasonlításával mutattuk be.

Az elemzés során számos szimbólumot azonosítottunk, amelyek különösen a természeti képekben hordoznak mélyebb jelentéseket. Külön foglalkoztunk a virág, a fa, a fáklya, az évszakok és a koporsó mögöttes jelentésével. Ezek az elemek egyetlen szóval képesek egy teljes üzenetet átadni, ha a befogadó nyitott az értelmezésükre. Az ilyen szimbólumok érzelmi hatása sokszor erősebb lehet, mint egyértelmű, hétköznapi kifejezéseké, hiszen képesek mélyebb rétegekben megszólítani a hallgatót, és akár szívmelengető érzéseket is kiválthatnak.

Külön figyelmet szenteltünk a siratás rítusának, amely mély kulturális és vallási hagyományokhoz kötődik. Emellett vizsgáltuk a temetés és az esküvő búcsúbeszédei közötti strukturális hasonlóságokat, hiszen bár ellentétes események az emberi életben, mindkettő fontos közösségi, rituális, irodalmi elemeket hordoz.

Irodalom

1. Arany János 1992. *Toldi, Toldi estéje, Buda halála*. Budapest: Európai Könyvkiadó.
2. Bartha Elek 1995. *Halotti búcsúztatók a dél-gömöri falvak folklórájában. I-II*. Debrecen.
3. Cioran, Emil M. 2020. *A Bomlás Kézikönyve*. Budapest: Helikon Kiadó.
4. Csúri Bálint szerk. 1927. *Magyar lakodalom. Vőfénykönyv*. Kolozsvár: Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet.
5. Debreczeni Attila szerk. 2003. *Csokonai Vitéz Mihály összes művei*. Debrecen: Klasszikus Magyar Irodalmi Textológiai Kutatócsoport. https://deba.unideb.hu/deba/csokonai_muvei/ (Letöltés dátuma: 2024. 09. 23.)
6. Domokos Mátyás szerk. 2005. *Kosztolányi Dezső összes versei*. Budapest: Osiris Kiadó.
7. Gál Adél 2021. Halottas alkalmakra írott könyv – a salánki diktálás énekekről. In: Pilipkó Erzsébet – Fogl Krisztián Sándor szerk. *Hitélet és vallásos kultúra a Kárpát-medencében 11*. Veszprém: Laczkó Dezső Múzeum. 558–574. o.
8. Gál, Adél 2022. Dictation as a feature of the Reformed funerals in Transcarpathia. *Народна творчість та етнологія* 393/1: pp. 58–63.
9. Gál Adél 2023. „Elmúlik Istenünk...” A temetkezés és az énekdiktálás szokása és kéziratossá emlékei az ugocsai református közösségekben. Doktori disszertáció. Debrecen.
10. Gennep, Arnold van 2007. *Átmeneti rítusok*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
11. Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György 1997. *Jelképtár*. Budapest: Helikon Kiadó.
12. Ipolyi Arnold 1854/1987. *Magyar Mythologia*. Békéscsaba: Kner Nyomda.
13. Katona Imre 1978. A magyar halottas énekköltészet tiszta és átmeneti műfajai. *A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei* 10/35: 25–33. o.
14. Katona Tamás szerk. 1973. *Charles Baudelaire versei*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
15. Krizsai Fruzsina 2017. Halotti búcsúztatók funkcionális nyelvészeti elemzése. *Ösvények* 2017/1: 48–75. o.

16. Kunt Ernő 1987. *Az utolsó átváltozás. A magyar parasztság halálképe*. Budapest: Gondolat Kiadó.
17. Lukács Krisztián Zoltán szerk. 2021. *Ady Endre összes költeményei*. Szeged.
18. Molnár József – Molnár D. István 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: PoliPrint Kiadó.
19. Nagy Olga 1990. Az egyházi tanítástól eltérő szokások az erdélyi református népi vallásosságban. In: Fejős Zoltán – Küllős Imola szerk. *Vallásosság és népi kultúra a határainkon túl*. Budapest: Magyarországi Kutató Intézet. 124–131. o.
20. Pál József – Újvári Edit – Borus Judit – Ruttkay Helga 2001. *Szimbólumtár: Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Budapest: Balassi Kiadó.
21. Reményik Sándor 1931. *Fáklya-futás*. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Verstar-verstar-otven-kolto-osszes-verse-2/remenyik-sandor-1DE81/romon-virag-1935-1E947/romon-virag-1EC46/faklya-futas-1EC7A/> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 26.)
22. Sály Szilvia 2013. *A halotti búcsúztató eredete, történeti rétegei*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
23. Sály Szilvia 2024. A magyar népi hitvilág elemei Ady Endre költészetében. A lelkek útja képzet. In: Bartha Elek főszerk. *Vallási Néprajz 18. In memoriam Szigeti Jenő*. Debrecen: Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék.
24. Schiller, Friedrich 1960. *Az örömhöz. Válogatott versek*. Európa Könyvkiadó.
25. Sikos László 2006. *Vőfélykönyv*. Budapest: BBS-Info Kft.
26. Szokolai Katalin 2021. A vigasztalás mint lelki szükséglet megjelenése a népi siratókban. In: Nemes László – Hegedűs Katalin szerk. *Halál az irodalomban*. Budapest: Magyar Hospice-Palliatív Egyesület.
27. Tenke Sándor főszerk. 2001. *Magyar Református Egyházak javainak tára. A határontúli református gyülekezetek templomai, felszerelési tárgyai, könyv- és iratanyaga. Kárpátaljai Református Egyház I-IV. Ungi Egyházmegye*. Budapest.
28. Turner, Victor W. 1997. Átmenetek, határok és szegénység: a communitas vallási szimbólumai. In: Bohannon, Paul – Glazer, Mark szerk. *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest: Panem Kft. 675–711. o.
29. URL1: Magyar Elektronikus Könyvtár. *Petőfi Sándor összes költeményei*. <https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/index.htm> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 23.)
30. URL2: *Ady Endre: A műhelyben*. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Verstar-verstar-otven-kolto-osszes-verse-2/ady-endre-13441/versek-14C48/a-muhelyben-14D9C/> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 26.)
31. Varga Ibolya 1996. Babonák és hiedelmek Szalókan. In: P. Punyó Mária szerk. *„Szem látta, szív bánta...” Kárpátaljai néprajzi és honismereti tanulmányok*. Budapest – Beregszász: Hatodik Síp Alapítvány – Mandátum Kiadó. 189–203. o.
32. Voigt Vilmos szerk. 1998. *A magyar folklór*. Budapest: Osiris Kiadó.
33. Voinovich Géza szerk. 1925. *Lévay József utolsó versei. 1909–1918*. Budapest.
34. Weöres Sándor 1936. Pastore. In: *Nyugat*, 9. szám.

References

1. Arany, János 1992. *Toldi, Toldi estéje, Buda halála* [Toldi, Toldi's evening, The Death of King Buda]. Budapest: Európai Könyvkiadó. (In Hungarian)
2. Bartha, Elek 1995. *Halotti búcsúztatók a dél-gömöri falvak folklórájában. I-II.* [Funeral eulogies in the folklore of South Gömör villages. I-II]. Debrecen. (In Hungarian)
3. Cioran, Emil M. 2020. *A Bomlás Kézikönyve* [A Brief Handbook of Decay]. Budapest: Helikon Kiadó. (In Hungarian)
4. Csúri, Bálint ed. 1927. *Magyar lakodalom. Vőfénykönyv* [Hungarian wedding. "Groom" book]. Kolozsvár: Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet. (In Hungarian)
5. Debreczeni, Attila ed. 2003. *Csokonai Vitéz Mihály összes művei* [Poems of Mihály Csokonai Vitéz, edited by Attila Debreczeni]. Debrecen: Klasszikus Magyar Irodalmi Textológiai Kutatócsoport. https://deba.unideb.hu/deba/csokonai_muvei/ (Accessed: 23. 09. 2024). (In Hungarian)
6. Domokos, Mátyás ed. 2005. *Kosztolányi Dezső összes versei* [Poems of Dezső Kosztolányi, edited by Mátyás Domokos]. Budapest: Osiris Kiadó. (In Hungarian)
7. Gál, Adél 2021. Halottas alkalmakra írott könyv – a salánki diktálás énekekről [Book written for funerals – about the songs of Shalanky sang by *lining out*]. In: Pilipkó Erzsébet – Fogl Krisztián Sándor szerk. *Hitélet és vallásos kultúra a Kárpát-medencében 11.* Veszprém: Laczkó Dezső Múzeum. 558–574. o. (In Hungarian)
8. Gál, Adél 2022. Dictation as a feature of the Reformed funerals in Transcarpathia. *Narodna tvorčist ta etnoložiia* 393/1: pp. 58–63.
9. Gál, Adél 2023. „Elmúlik Istenünk...” A temetkezés és az énekdiktálás szokása és kéziratos emlékei az ugocsa református közösségekben [„Our God is fading away...” The customs and manuscript memories of funerals and song dictation in the Reformed communities of Ugocsa county]. Doctoral Dissertation. Debrecen. (In Hungarian)
10. Gennep, Arnold van 2007. *Átmeneti rítusok* [The Rites of Passage]. Budapest: L'Harmattan Kiadó. (In Hungarian)
11. Hoppál, Mihály – Jankovics, Marcell – Nagy, András – Szemadám, György 1997. *Jelképtár* [Symbol library]. Budapest: Helikon Kiadó. (In Hungarian)
12. Ipolyi, Arnold 1854/1987. *Magyar Mythologia* [Hungarian Mythology]. Békéscsaba: Kner Nyomda. (In Hungarian)
13. Katona, Imre 1978. A magyar halottas énekköltészet tiszta és átmeneti műfajai [Pure and transitional genres of Hungarian mortuary poetry]. *A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei* 10/35: 25–33. o. (In Hungarian)
14. Katona, Tamás ed. 1973. *Charles Baudelaire versei* [Poems of Charles Baudelaire]. Budapest: Európa Könyvkiadó. (In Hungarian)
15. Krizsai, Fruzsina 2017. Halotti búcsúztatók funkcionális nyelvészeti elemzése [Functional linguistic analysis of funeral eulogies]. *Ösvények* 2017/1: 48–75. o. (In Hungarian)
16. Kunt, Ernő 1987. *Az utolsó átváltozás. A magyar parasztság halálképe* [The last transformation. The death vision of the Hungarian peasantry]. Budapest: Gondolat Kiadó. (In Hungarian)
17. Lukács, Krisztián Zoltán ed. 2021. *Ady Endre összes költeményei* [Poems of Endre Ady, edited by Krisztián Zoltán Lukács]. Szeged. (In Hungarian)

18. Molnár, József – Molnár D., István 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében* [Population and Hungarians of Transcarpathia based on census data]. Beregszász: PoliPrint Kiadó. (In Hungarian)
19. Nagy, Olga 1990. Az egyházi tanítástól eltérő szokások az erdélyi református népi vallásosságban [Customs different from church doctrine in Transylvanian Reformed folk religiosity]. In: Fejős Zoltán – Küllös Imola eds. *Vallásosság és népi kultúra a határainkon túl*. Budapest: Magyarságkutató Intézet. 124–131. o. (In Hungarian)
20. Pál, József – Újvári, Edit – Borus, Judit – Ruttkay, Helga 2001. *Szimbólumtár: Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából* [Symbol library: Symbols, motives, topics from universal and Hungarian culture]. Budapest: Balassi Kiadó. (In Hungarian)
21. Reményik, Sándor 1931. *Fáklya-futás* [Torch-running]. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Verstar-verstar-otven-kolto-osszes-verse-2/remenyik-sandor-1DE81/romon-virag-1935-1E947/romon-virag-1EC46/faklya-futas-1EC7A/> (Accessed: 26. 09. 2024). (In Hungarian)
22. Sápy, Szilvia 2013. *A halotti búcsúztató eredete, történeti rétegei* [The origins of funeral eulogies]. Doctoral Dissertation. Debreceni Egyetem. (In Hungarian)
23. Sápy, Szilvia 2024. A magyar népi hitvilág elemei Ady Endre költészetében. A lelkek útja képzet [The motives of the Hungarian folk belief world in the poetry of Endre Ady. The image of the path of souls]. In: Bartha Elek ed. *Vallási Néprajz 18. In memoriam Szigeti Jenő*. Debrecen: Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék. (In Hungarian)
24. Schiller, Friedrich 1960. *Az örömhöz. Válogatott versek* [Ode to Joy. Selected poems]. Európa Könyvkiadó. (In Hungarian)
25. Sikos, László 2006. *Vőfélykönyv* [“Groom” book]. Budapest: BBS-Info Kft. (In Hungarian)
26. Szokolai, Katalin 2021. A vigasztalás mint lelki szükséglet megjelenése a népi siratókban [The emergence of consolation as a spiritual need in folk laments]. In: Nemes László – Hegedűs Katalin eds. *Halál az irodalomban*. Budapest: Magyar Hospice-Palliatív Egyesület. (In Hungarian)
27. Tenke, Sándor ed. 2001. *Magyar Református Egyházak javainak tára. A határontúli református gyülekezetek templomai, felszerelési tárgyai, könyv- és iratanyaga. Kárpátaljai Református Egyház I-IV. Ungi Egyházmegye* [The repository of the assets of the Hungarian Reformed Church. Churches, equipment, books and documents of congregations across borders. Transcarpathian Reformed Church]. Budapest. (In Hungarian)
28. Turner, Victor W. 1997. Átmenetek, határok és szegénység: a communitas vallási szimbólumai [Transitions, borders and poverty: the religious symbols of “communitas”]. In: Bohannon, Paul – Glazer, Mark eds. *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest: Panem Kft. 675–711. o. (In Hungarian)
29. URL1: *Petőfi Sándor összes költeményei* [Poems of Sándor Petőfi]. <https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/index.htm> (Accessed: 23. 09. 2024). (In Hungarian)
30. URL2: *Ady Endre: A műhelyben* [Endre Ady: In the workshop]. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Verstar-verstar-otven-kolto-osszes-verse-2/ady-endre-13441/versek-14C48/a-muhelyben-14D9C/> (Accessed: 26. 09. 2024). (In Hungarian)

31. Varga, Ibolya 1996. Babonák és hiedelmek Szalókán [Superstitions and beliefs in Solovka]. In: P. Punykó Mária ed. „Szem látta, szív bánta...” *Kárpátaljai néprajzi és honismereti tanulmányok*. Budapest – Beregszász: Hatodik Síp Alapítvány – Mandátum Kiadó. 189–203. o. (In Hungarian)
32. Voigt, Vilmos ed. 1998. *A magyar folklór* [Hungarian Folklore]. Budapest: Osiris Kiadó. (In Hungarian)
33. Voinovich, Géza ed. 1925. *Lévay József utolsó versei. 1909–1918* [The last poems of József Lévay. 1909–1918]. Budapest. (In Hungarian)
34. Weöres, Sándor 1936. Pastorale. In: *Nyugat*, 9. szám. (In Hungarian)

Szagrális kéziratok szövegeinek szimbolikája

Gál Adél, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. gal.adel@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-2032-709X.

Bacskai Dorina. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, BA-hallgató. bacskai.dorina.b22mr@kmf.org.ua.

A szimbólumok olyan részei költészetünknek, amelyek bár halványulni látszanak, de kikopni sosem fognak. A szimbólumok egyszerre hatnak az ember tudatos és tudatalatti gondolkodására, értelmezési variációkat kínálnak a jelentés kódolásához. Sokszor egy szó magába foglalhat egy egész létérzést, amit talán még perifrázissal sem tudnánk érthetőbben és érezhetőbben elmondani, leírni. Természetesen előfordul, hogy érzelmi, vagy akár társadalmi helyzetünk nem is enged konkrét kinyilatkoztatást, megnyilvánulást. Jelen tanulmány egy kárpátaljai településen, Szalókán gyűjtött szagrális kézirat szövegszimbolikáját vizsgálja. A kutatás említett forrásvidéke egy olyan település, amellyel kevés szakirodalmi forrás foglalkozik. A vizsgálat betekintést enged abba a tradicionális szellemiségbe, amely a település vallási közösségeiben még napjainkban is tetten érhető. A tanulmány lehetőséget nyújt a közösség által megörökített szövegek mélyebb, átforgalmazott értelmezésére, jelentéstartalmuk megismerésére. A folklór és az irodalom határterületén mozgunk. Munkánkban többek között kirajzolódik, hogy a két terület között erős kapcsolat áll fenn. Ezt az összefüggést egyes irodalmi művek és népi kéziratok szövegeinek összehasonlításával mutattuk be. Az elemzés során számos szimbólumot azonosítottunk, amelyek különösen a természeti képekben hordoznak mélyebb jelentéseket. Külön foglalkoztunk a virág, a fa, a fáklya, az évszakok és a koporsó mögöttes jelentésével. Minderre példaként lírikusok műveit vetettük össze „paraszti írásokkal”, központba helyezve a szimbólumhasználatot. Az elemzésre szánt szövegek vizsgálata során nyilvánvalóvá vált a néprajz és az irodalom közötti párhuzam. Ezt az összefüggést egyes irodalmi művek és népi kéziratok szövegeinek összehasonlításával szemléltettük. Olyan költőket idézünk, mint Friedrich Schiller, Arany János, Ady Endre, Kosztolányi Dezső, Csokonai Vitéz Mihály, Weöres Sándor. A tanulmányban említésszerűen helyet kaptak az esküvői és halottas búcsúztatók szimbolikájának összevetései is. Érzelmi töltetűben messze állnak egymástól az emberi élet ezen állomásai, ám a szövegvizsgálat számos hasonlóságot feltételez.

Kulcsszavak: szimbólum, szagrális kézirat, irodalom, szöveg.

Символіка текстів сакральних рукописів

Гал Одел, доктор філософії. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, кафедра філології, доцент. gal.adel@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-2032-709X.

Бачкай Дорина. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, кафедра філології, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. bacskai.dorina.b22mr@kmf.org.ua.

Символи були і залишаються невід’ємним елементом поетичного мислення. Символічні образи одночасно впливають і на свідомість, і на підсвідомість людини, пропонуючи різні варіанти тлумачення для розкодування значення. Часто одне слово здатне вмістити весь емоційний стан людини, який більш зрозуміло та відчутно ми б не могли передати навіть з допомогою цілої низки перифраз. Звісно трапляються й такі випадки, коли емоційна ситуація чи суспільне становище не дозволяють людині виявити конкретні емоції чи дії. У статті здійснено аналіз символіки текстів сакрального рукопису, зібраних в одному з населених пунктів Закарпатської області – селі Соловка. Рукопис датований 1968 роком. Він містить тексти реформатських похоронних прощальних промов. Автор невідомий, але громада села й досі зберігає ці тексти. Дослідження є міждисциплінарним, поєднуючи фольклористику та літературознавство. У статті простежено тісний зв’язок між фольклором та літературою, який ми розкриваємо шляхом компаративного аналізу окремих літературних творів та фольклорних текстів. У ході аналізу нами ідентифіковано значну кількість образів-символів, які часто набувають додаткового глибинного смислу в образах природи. Зокрема, у публікації зосереджено увагу на розкритті значень таких символічних образів, як квітка, дерево, смолоскип, пори року та труна. Для ілюстрації використано як приклади з ліричних творів, так і з «сільських текстів», звернено увагу на використання символіки в обох видах текстів. У ході аналізу зроблено висновок про чіткий зв’язок між етнографією та літературою, який проілюстрований зіставленням літературних творів та текстів народного рукопису. До аналізу залучено поезії таких митців, як Фрідріх Шиллер, Янош Арань, Ендре Аді, Дежев Костолані, Мігай Чоконоі Вітейз, Шандор Вереш. Крім цього, у статті проведено порівняння символіки весільних та похоронних текстів. Попри те, що ці події в житті людини мають протилежне емоційне наповнення, аналіз текстів виявив чимало перегуків.

Ключові слова: символ, сакральний рукопис, література, текст.

Symbolism of the texts of sanctified manuscripts

Adél Gál, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. gal.adel@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-2032-709X.

Dorina Bacskai. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, BA student. bacskai.dorina.b22mr@kmf.org.ua.

Symbols have always been an integral and permanent part of our poetry. Although their presence may be fading, they will never completely disappear. Symbols simultaneously influence both our conscious and subconscious thought, providing interpretive variations to encode meaning. A single word can often encapsulate an entire existential feeling that we might not be able to express or describe more clearly and emotionally, even with the help of a paraphrase. Of course, there are times when our emotional or even social circumstances prevent us from making specific declarations, manifestations. This study examines the textual symbolism of a sanctified manuscript collected in Solovka, a village located in Transcarpathia. The research's mentioned source area is a settlement that has received little attention in the academic literature. The study offers insight into the traditional spirit that is still evident in the religious communities of the settlement today. It provides an opportunity for a deeper, reinterpreted understanding of the texts preserved by the community and their significance. We are working at the intersection of folklore and literature. The study reveals, among other things, that there is a strong connection between the two areas. During the analysis a number of symbols were identified that carry deeper meanings, especially in natural images. We dealt separately with the meanings of the flower, the tree, the torch, the seasons and the coffin. As an example, we compared the works of lyric poets with "folk writings", focusing on the use of symbols. During the examination of texts intended for analysis, a clear parallel between ethnography and literature became evident. This connection was demonstrated through a comparison of certain literary works, poems and texts of folk manuscripts. Poets such as Friedrich Schiller, János Arany, Endre Ady, Dezső Kosztolányi, Mihály Csokonai Vitéz, and Sándor Weöres were quoted. The study also includes comparisons of the symbolism found in texts of wedding and funeral ceremonies. Despite the significant emotional distance between these stages of human life, text analysis suggests many similarities.

Keywords: *symbol, sanctified manuscript, literature, text.*

Mellékletek

Az alábbiakban a halotti búcsúztatókat tartalmazó kézirat néhány oldala látható. A fotókat készítette Gál Adél és Bacskai Dorina.

Oh megjelent tömeg 1968. IV. 28.
 Gyásos gyülekezet
 Hih hitteletemre
 Ide el jöttetek
 Vessetek pillantást
 Az életem feletre
 Mennyi próbán kellett
 Élni végemet
 Hhis gyermek koromban
 Hhis felárvá voltam
 Az árva kesyeret
 En is meg jöttem
 Vélle az életem
 H korok feladva
 Mint mader reptelen
 Járjával haladva
 De erőt legyőltam
 Csak az Isten tudott
 Hhis a szelelt
 Lámcsahor érvantolt!

Nanom Nánaronyom
 Jó kérezt komám
 Kérésit gyermekem
 És jó sógoraim
 Unoka testvérem
 És jó szomszédaim
 Végzeteseg gyásos gyülekezet
 Hhis temetésemen
 Kéret venni jöttetek
 Hhis egy könyvet is eft el inttem
 Mindenkire Isten
 Hhis alázat kérem
 Türe meg Isten
 Járadozókat
 Hhis ki kisért
 Gyászor koporsómat
 Hhis a harangszó
 El kell innen mennem
 Megyemhet én után
 Nem len vissza tértem
 Tára lesz a terem
 Hhis partól vételel
 Hedves fű családom
 Birtolt gyülekezet az Isten veletek

Halotti Búcsúztatás 1947. II. 13.
 Embereknek
 Hedves jó napok kik eljöttetek ide
 Ismét egy ifjúnak végzeteset
 Kérem tudom ti is ritok és kesyeretek
 Juggatok art ti is hogy mi volt az élet
 Hhis élet harait meg kertem mint gyermek
 Vessetek sorsomat sok sok jó emberek
 Szegény jó anyámmal of sok nehéz napon
 Ami nehéz éltünk soha sem volt nyugton
 Of sohat rabadtunk of sohat menyvetünk
 Mégis of heves volt érte az érdemünk
 Hhis bátram másokat sejt és boldog leni
 Nekem ahon úgy féjt ha tam volna sírni
 Hhis tudok én is ojan boldog leni
 De bele nyugotam hisz oly sejt az élet
 Hhis astein utol ért engem is a végzet
 Hhis el hilet menem merre merre tágra
 Sol of seomon volt életem és árva
 Of ahol of merre éltm his napokat

1968. IV. 26. an
 Vig. tiszteleg terő
 Gyásos gyülekezet
 Hhis temetésemen
 Végző búcsút veatek
 Tudom hogy ki esordul
 A szemetek környez
 Hhis korán búcsúszom
 Bőletek örökre.
 Az erős törzsemnek
 Elrámadt az ága
 Biatal léttemnek
 Szélt koronája
 Mint a legzebb virág
 Hhis virult a léttem
 Isten mindent adott
 Hhis a tők, kertem
 Adott sejt ~~családom~~ családott
 Hhis a gyermeküket
 És sejt unokákat
 Hhisben gyönyörködtek

Рецензії

Reviews

Szemle

A stílus a nyelvben

Pethő József: A stílus a nyelvben. Kognitív stilisztikai tanulmányok

Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2023, 222 o.

A közelmúltban látott napvilágot Pethő József *A stílus a nyelvben. Kognitív stilisztikai tanulmányok* címet viselő monográfiája, amely, ahogyan azt a szerzői előszóban is olvashatjuk, az elmúlt 12 év különböző folyóiratokban és konferenciakötetekben megjelentetésre kerülő stíluselméleti, lírai műveket elemző, fordításstilisztikai és a stilisztika nyelvpedagógiai összefüggéseit vizsgáló tanulmányokat adja közre. A kiadványt a szerző a szélesebb olvasóközönséghez való eljutás, illetve az írások újabb, talán produktívabb értelmezésének reményében állította össze (7. o.).

A három nagy fejezetből álló monográfia a stílus és jelentés különböző aspektusai köré szerveződik.

Az első fejezet *A stílus, jelentés, nyelvhasználat* cím alatt öt, a funkcionális stilisztika kérdéskörébe sorolható írást tartalmaz. A *Stílus és szövegtípus* címet viselő tanulmányban a szerző a stílus létrejöttét a kommunikációs alaphelyzet alkotóelemeinek koherenciája, illetve a szöveg partitúramodellje által igyekszik jellemezni, kiemelve azt, hogy „a stílus csak bizonyos határok között köthető szövegtípushoz, azaz a szövegtípusok és a stílustípusok között nem mereven rögzített a kapcsolat” (14. o.). Ezt követően részletes áttekintést kaphatunk a szövegtípológia kérdéskörét vizsgáló nemzetközi és hazai szakirodalom eredményeiből, külön kitérve a szövegtan és a stilisztika közötti viszonyra, amely kapcsán Pethő József azt hangsúlyozza, hogy „a különböző szöveg- és stíluselméletekből adódó megközelítési módok következtében mind a stílustulajdonságok szövegtani, mind a szövegtulajdonságok stilisztikai inkorporálása jellemző, ez pedig a két diszciplína közötti határok elmosódásához, sőt feloldódásához vezethet” (17. o.). Az írás összefoglalásában a szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy „a stílus funkcionális leírása összességében és az egyes szövegek elemzésében sem lehetséges a szövegtípusra való tekintet nélkül. A stílus szerepének leírása ugyanis csak a szövegtípusnak mint egy adott cselekvésmintához tartozó nyelvhasználati mintának a leírásába integrálva lehet komplex, másképpen szólva: csak így lehet funkcionális, nyelvhasználat-központú” (20. o.).

A fejezet második tanulmánya a *Nyelvi stílus és régió* címet viseli, s ahogyan a szerző fogalmaz „arra a kérdésre fókuszál, hogy miképpen közelíthető meg a régió fogalma a nyelvi stílus szempontjából, illetve – a másik oldalról közelítve – arra a kérdésre, hogy a stílusleírást az elmélet és a gyakorlat (elemzés) szintjén hogyan árnyalhatja, gazdagíthatja a mai magyar régiók meglétének, a regionalitásnak a figyelembevételé” (24. o.). Az írásban Pethő József részletes elemzés alá veti a stílus és a régió fogalmát, felhívva a figyelmet arra, hogy mivel a „stílus és régió kapcsolatát nem tárgyalják a stilisztikai munkák”, így az „elvi-módszertani kérdésekre is választ kell keresni” (27–28. o.). A szótárak stílusminősítései és a regionális stílusérték-különbségek szemléltetése céljával a *Magyar értelmező kéziszótár* és a *Termini magyar–magyar szótár* anyagait veszi górcső alá, hangsúlyozva azt, hogy a szótár „jó lehetőségeket kínál a stilisztikai összevetésekre, nevezetesen leginkább arra, hogy a magyarországi nyelvhasználatban megjelenő stílusértékeket összevessük a más régiókban megjelenőkkel” (29. o.). Mindemellett arra is felhívja a figyelmet, hogy az egyes régiók között a szókészleten túlmutató stíluskülönbségek további kutatási lehetőségekkel szolgálnak.

A *Metaforizáció és nyelvszemlélet a nyelvújítás diszkurzusában* címet viselő írásban a Kazinczy által a nyelv, illetve a nyelv megújításával kapcsolatos metaforizáció vizsgálata során a metaforák mellett a képi konceptualizáció más megvalósulásait, így a hasonlatot, a képi analógiát is figyelembe vette a szerző (38. o.), hangsúlyozva azt, hogy „a metaforikus konceptualizáció szerepének további feltárása hozzájárulhat a nyelvújítás és annak hatásai teljesebb megértéséhez” (47. o.).

A következő, a *Szójáték és blending a reklámokban* című írásában Pethő József az elsősorban marketing szereppel bíró, sajátos szövegtípusokban, vagyis a reklámokban megjelenő szójátékokkal és a fogalmi ötvözéselmélet e téren való alkalmazásának a lehetőségeivel foglalkozik, felhívva a figyelmet arra, hogy „reklámoknak manapság egyre inkább figyelemfelkeltőknek, meglepőknek kell lenniük” (50. o.), s ehhez jó alapként szolgálnak azok a kifejezések „amelyeknek a jelentése két mentális tér alkalmi vegyüléséből emergens módon, tehát nem begyakorolt, nem megjósolható módon jön létre egy új jelentésszerkezet kialakulásával” (55. o.).

A fejezet utolsó, *A stílus szociokulturális rétegzettsége hírportálok kommentjeiben* címmel írt tanulmányában a szerző a netnyelvészet egy specifikus szegmensének, nevezetesen hírportálok kommentjeinek stilisztikai elemzésével próbálkozik meg, hangsúlyozva azt, hogy bár „a kommentet általában műfajnak, azaz szövegtípusnak tekintik”, véleménye szerint ugyanakkor „a komment (önmagában) nem tekinthető szövegnek, hiszen egy komment értelemszerkezete prototipikus formában és általában nem autonóm, azaz a komment csak az alapul

szolgáló publicisztikával és/vagy a többi kommenttel együttesen kommunikációs egység, illetve értelmi egység” (61. o.). A stílus szociokulturális rétegzettsége kapcsán kitér a magatartás, a helyzet, az érték, az idő és a hagyományozott nyelvváltozatok kommentekben betöltött szerepére is, felhívva a figyelmet arra, hogy „a nyelvhasználatnak ezen a sajátos színterén is megfigyelhető a stílusváltozatoknak egy olyan sokszínűsége, amely a korábbi nyelvhasználatban nem volt tapasztalható, legalábbis a szélesebb nyilvánosságnak szánt kommunikációban” (70. o.)

A második, *Stílus és jelentés az irodalomban* címet viselő fejezet nyolc írása az irodalmi stilisztika kérdéskörébe tartozó írásokat gyűjti össze. Az első tanulmány a *Metafora és poétikusság* első részében a fogalmak meghatározása során a szerző kiemeli, hogy a különböző elméletek szerinti értelmezésen túl „jelentős eltéréseket láthatunk a szakirodalomban, hogy milyen nyelvi szerkezeteket, jelenségeket sorolnak a metafora fogalma alá” (76. o.). A metaforák kapcsán Pethő József szerint alapvetően három, egymással szoros összefüggést mutató kategóriát érdemes elkülöníteni: hétköznapi (köznyelvi) metaforák; a hétköznapi nyelvhasználat poétikus metaforái; a szépirodalom (poétikus) metaforái (79. o.). A jövőbeli kognitív poétikai metaforaelemzések kapcsán a szerző számos lehetséges feladatot határoz meg, többek között „a poétikus metaforák empirikus, a befogadói értékeléseket, műveleteket vizsgáló kutatását” (84. o.).

A következő írás *A nyelvi képek jelentésképző szerepe Kölcsey lírájában* címet viseli, s a költő „erősen retorizált” nyelvhasználatának stílussajátosságait „a Zrínyi éneke (Zrínyi dala) és Zrínyi második éneke címen ismert műveknek az újabb szempontokat bevonó nyelvészeti-stilisztikai vizsgálatával, konkrétan: a funkcionális kognitív stilisztika elveire és módszereire támaszkodva” (87. o.) próbálja meg elemzés alá vetni, kiemelve, hogy a „két szövegnek a címek által is kifejezett dialógusa és a szűkebben értett tematikai párhuzama mellett feltűnő a képi világban megmutatkozó paralelizmusa is” (88. o.). A versek kapcsán Pethő József arra is utal, hogy ezekben „olyan metaforikus szerkezetek jelennek meg, amelyek a stílusstruktúrában szövegszervező szerepűvé válnak, ezáltal a szövegértelem alakulásának is meghatározó tényezői lesznek” (92. o.)

A fejezet harmadik tanulmánya a *Képiség jelentésstilisztikája a Toldi* estéjében címmel került közreadásra, s olyan kérdésekre keresi a választ, mint a képszerkezetek és képrendszer összefüggései, az érzelmek képi konceptualizációjának lírai jellege, a „költői” metaforák stílushatása és hozzájárulása a szövegértelemhez, illetve a hasonlatok néhány jelentésstilisztikai jellemzője. A szerző az elemzett mű kapcsán kiemeli, hogy „stílusszerkezetében kitüntetett szerepe van a nyelvi képeknek, ezek nem pusztán retorikus elemként, díszként jelennek meg, hanem szervesen és jelentős mértékben hozzájárulnak a szöveg poétikusságához, lírai jellegéhez” (106. o.).

Az *Önmegszólító versek személyjelölő konstrukcióiról* szóló írásban Pethő József arra is rávilágít, hogy „sok esetben az önmegszólítónak minősített versek nemcsak az én megszólításaként való értelmezést kínálják fel, hanem egyéb értelmezési lehetőségeket is, például az általános érvényű (általános alanyként) való értelmezés lehetőségét, másfelől azt is figyelembe kell vennünk, hogy az önmegszólítás csak az aposztrófikus fikció keretében értelmezhető önmegszólításként, mivel a lírai szövegek alaptermészetüknél fogva eleve az olvasót, a befogadót szólítják és egyúttal »szólaltatják« meg” (110. o.). Az írás részletesen elemzi az önmegszólító vers alapmodelljét és újabb megközelítéseit, illetve Vörösmarty Mihály, Arany János és Babits Mihály versein szemlélve az önmegszólító vers poétikai változatait. Az elemzéseket összegezve a szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy „ellentétben az alapmodell látszólagos »egyszerűségével«, egyneműségével – rendkívül változatos poétikai struktúrákban, jelentősen eltérő esztétikai minőségeket és szövegértelmet kialakítva fordulhat elő” (122. o.).

Az ötödik írás *A személyjelölés és az aposztrófé konstrukciói Kosztolányi Dezső Számadás című kötetében* cím alatt az aposztrófikus dialógus és a lírai monológ konstrukciói kapcsán a kötet versei által szemlélve részletesen szót ejt az önmegszólító versekről, az aposztrófikus beszéd stabilizálhatatlan helyzetéről, a befogadóhoz való közvetlen odafordulás konstrukcióiról, a megnevezett, illetve a nem azonosítható aposztrófikus megszólítottokról. A szerző ezek összegzéseként kiemeli, hogy „a személyjelölés, illetve az aposztrófikus eljárásokra irányuló elemzés is azt mutatja, hogy Kosztolányi újfajta versbeszédet valósít meg a Számadásban” (140. o.).

A következő írás *A Személyjelölés konstrukciói a fordításban (Kosztolányi verseinek német fordításai alapján)* címet viseli, s három vers forrás- és célnyelvi szövegét vizsgálja tüzetesebben, ezek a következők: Megállt az óra, Hajnali részegség és az Akarsz-e játszani?. Pethő József az elemzések alapján arra a következtetésre jut, hogy „a lírai versszövegek műnemspecifikusan eleve összetett és bár – szintén szorosan a műnemhez kötődő – tipikus sémákra épülő, de az egyedi megvalósulásokban mind szemantikai-stilisztikai, mind grammatikai-szerkezeti szempontból rendkívül változatos személyjelölő konstrukciói a fordításokban olykor jelentős módosulásokkal jelennek meg” (153. o.).

Az *Egység az ellentétben. Móricz és Krúdy szépprózájáról összehasonlító stilisztikai megközelítésben* címet viselő írásában a szerző elsőként a két író alkotásaiban és életművében megjelenő ellentétekre hívja fel a figyelmet, de ezzel egyidejűleg azt is leszögezi, hogy „nem előfeltevések vagy reflektálatlan szakirodalmi előzmények alapján kiindulópontnak tekintett különbségek leltározása vagy deduktív jellegű illusztrálása, bizonyítása a célja, hanem ezzel éppen ellenkezőleg az ellentét helyett az egységet” kívánja keresni (157. o.).

Ehhez kapcsolódóan részletesen kitér a két írónál felfedezhető témabeli hasonlóságok (mint például a szülőföld vagy a dzsentrí) bemutatására, az ételek és az étkezések szimbólummá emelésére, az új stílus teremtésére, illetve a képi és a narrációs sajátosságok megjelenésére.

A következő, *Móricz Zsigmond műveinek német fordításairól* címet viselő írás Pethő József szavaival élve olyan jelenségekre fókuszál, mint például „az élőbeszéd nyelvi formáinak megjelenése, különös tekintettel a nyelvjárási vagy nyelvjárási elemekre, a stílus szociokulturális rétegzettsége és a személyjelölés konstrukciói közül a tegezés-magázás változója”, kiemelve azt, hogy „a fordításstilisztikai elemzések tanulsága szerint e szempontok alapján a célnyelvi és a forrásnyelvi szövegek között releváns különbségek mutatkoznak” (180. o.).

A harmadik fejezet három tanulmánya *A stílus és jelentés nyelvpedagógiai aspektusai*-t járja körbe. *A stilisztika a mai magyar nyelvtudományban és anyanyelvi nevelésben* címet viselő első tanulmány, ahogyan azt a szerző is megfogalmazta „főként magyarországi stilisztikai kutatások közelmúltját, jelenét, illetve a részben már most kirajzolódó jövőbeli irányait kívánja vázolni abból az aspektusból, hogy az érintett újabb kutatási eredmények miképpen jelentek meg eddig, illetve miképpen jelenhetnek meg a jövőben a folyamatosan megújuló anyanyelvi nevelésben” (185. o.)

A fejezet második, *Metszéspontok: stilisztikai ismeretek a magyar nyelv- és az irodalom tankönyvekben* című írásában Pethő József azt próbálja meg bemutatni, hogy az miként jelenik meg a metaforával kapcsolatos ismeretanyag az OFI és a különféle kísérleti nyelv és irodalom tankönyvekben. Ezzel kapcsolatosan a szerző kiemeli, hogy „minden évfolyamon kínálkoznak olyan lehetőségek, amelyekkel a funkcionális, nyelvhasználat-központú nyelvszemlélet és szakmódszertan jegyében a hatékonyságot segítő »hidakat« lehet építeni az irodalomtanítás és az anyanyelvi nevelés között” (201. o.).

A fejezet, és egyben a kötet utolsó írásában *A szemantikai alapkategóriák nyelvpedagógiai jelentősége* kapcsán a szerző Kemény Gábor szavait idézve kiemeli, hogy „stilisztikát a szaknyelvészeti diszciplínák közül a legrégebbi és a leginkább bensőséges viszony a szemantikához fűzi. Vannak témakörök, melyeknek kutatása során nem is igen lehet (persze, nem is kell) eldönteni, hogy a vizsgálat, amelyet végzünk, jelentéstani-e (még) vagy (már) stilisztikai” (204. o.). A kérdéskört Pethő József nem csupán az anyanyelvi nevelés szempontjából próbálja meg körbejárni, de részletesen kitér arra is, hogy miként jelennek meg a szemantikai alapkategóriák az idegen nyelvek tanulásában. Ezek kapcsán arra figyelmeztet, hogy „érdemes lenne a tankönyvek, munkafüzetek szemantikai anyagának és tágabban: szemantikai vonatkozásainak áttekintése a korszerű funkcionális nyelvészet szemléletmódja alapján”, hiszen „a szemantikai kategóriák nyelvbeli megjelenésének beható ismerete döntő mértékben elősegítheti mind az

anyanyelvet, mind az idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi – főképp stilisztikai, szociolingvisztikai alapozottságú – tudatosságának és ezzel együtt természetesen kommunikatív készségeinek, kompetenciáinak fejlődését” is (216. o.). A kiadványt a benne szereplő tanulmányok első közlési helyének listája zárja.

Pethő József munkásságát kicsit is ismerve egyértelműen kijelenthető az, hogy a vizsgált kérdéskörök kapcsán megjelent írások tekintetében a szerző komoly szelektálást kellett, hogy végezzen a korábbi munkái között, s az is, hogy a közreadott kiadvány maximális mértékben betölti az előszóban megfogalmazott igényeket.

Beregszászi Anikó, Gazdag Vilmos

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

Gazdag Vilmos, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

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

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

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

Vilmos Gazdag, PhD, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-9331-2307.

Нове видання про ставлення закарпатських угорських студентів до мовних варіантів

Kiss Anita: Kárpátaljai magyar egyetemi és főiskolai hallgatók nyelvhasználathoz és nyelvi változatossághoz kapcsolódó attitűdjei

Nyíregyháza: IMI Print Kft., 2022, 162 o.

Не викликає сумнівів, що атитюда мовців до мов та мовних варіантів має вирішальну роль у їхньому мововживанні. Протягом останніх десятиліть вийшли друком цікаві дослідження цього явища як у мовному середовищі Угорщини, так і серед закордонних угорців. Проте повноцінного комплексного вивчення цієї теми у середовищі угорських студентів Закарпаття раніше ще не було.

Монографія «Атитюда закарпатських угорських студентів стосовно мововживання та мовних варіантів», яка нещодавно побачила світ, має за мету заповнити цю прогалину. Родом її авторка із Закарпаття, диплом магістра здобула у Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці II (м. Берегове, Україна), а згодом продовжила навчання в Дебреценському університеті (Угорщина). Очевидно, саме прив'язаність до рідного краю та особистий досвід спонукали молоду дослідницю під час навчання в докторській програмі глибше зайнятися питанням мовної атитюди закарпатських студентів, а також закарпатської молоді, яка поїхала здобувати вищу освіту до Дебрецена, простеженням можливої різниці у їх ставленні до окресленого кола явищ. Аналізована нами монографія містить результати успішно захищеної у 2022 році дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Як авторка відзначила у вступі, результати її дослідження, зокрема, «висвітлюють, які оціночні судження стосовно різних мовних варіантів виникають внаслідок контактів між двома мовами, з'ясовують, який вплив на мововживання, на формування мовної атитюди мають мобільність мовців та їх перебування у різномовному середовищі, як це все впливає на їх мовну поведінку» (с. 11). Структурно книга складається з дев'яти великих розділів, списку використаних джерел, додатків, а також короткої анотації англійською мовою, що допоможе легше зорієнтуватися читачам. Щоби не заплутатися серед численних схем і таблиць, авторка подає їх окремий продуманий перелік.

У розділі «Мовна атітюд» Аніта Кіш знайомить нас із трактуваннями понять «атітюд», «мовна атітюд» в міжнародній та угорській науковій літературі, а також окреслює методологію, з допомогою якої можна досягати найкращих результатів у цій сфері. В окремому розділі подано результати тих досліджень, які проводилися в попередні роки як в Угорщині, так і за кордоном, де проживає угорська меншина. Огляд цих напрацювань дозволив авторці слушно стверджувати, що «стереотипи стосовно діалектів переважно залишаються і надалі, при цьому свій мовний варіант спільнота зазвичай оцінює позитивно, спостерігається сильна групова когезія» (с. 21).

Третій розділ Аніта Кіш присвятила теоретичній базі дослідження. Зокрема, вона детальніше зупинилася на традиційному та соціолінгвістичному підходах, на ключовому впливі соціальних мереж на мововживання, окреслила ті пов'язані з мововживанням базові поняття, які використовуються у монографії. У четвертому розділі зроблено спробу з'ясувати, «які фактори впливають на ставлення до мов, мовних варіантів на мовних територіях, де угорці перебувають у статусі меншини» (с. 30). Значна частина розділу приділена головним термінам, пов'язаним із явищем двомовності, описано демографічну та мовну ситуацію закарпатських угорців, а також представлено результати дослідження їх мововживання. У підрозділі «Суспільні, політичні та освітні процеси як фактори, що впливають на мовну атітюд» дослідниця розглядає ті законодавчі та нормативні акти України та Угорщини, які «мають несприятливий вплив на мововживання угорців, впливають на престиж угорської мови та спонукають емігрувати до Угорщини» (с. 42).

У п'ятому розділі на основі проаналізованої наукової літератури дослідниця формулює свої гіпотези у семи пунктах, знайомить читачів із анкетною, яка використовувалася в ході роботи, а також зі структурою інтерв'ю, які проводилися з респондентами. Особливо подається детальна інформація про групи респондентів, які були залучені до дослідження. В опитуванні протягом 2017 та 2019 років загалом узяло участь 488 осіб, а саме: 158 закарпатських юнаків та дівчат, які, здобувши повну загальну середню освіту, подалися здобувати вищу освіту до Дебреценського університету, 166 студентів і студенток Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, 164 студенти Дебреценського університету з Угорщини. Зібрані з допомогою анкетування дані науковиця доповнює 67 інтерв'ю: вона поспілкувалася з такими представниками закарпатської угорської молоді, які вже довший час живуть і навчаються в Угорщині, а тому «мають більший досвід і чіткішу думку про особливості мововживання на Закарпатті та в Угорщині» (с. 50).

У розділі «Роль рідної та державної мов в академічній мобільності» авторка представляє результати проведених із респондентами інтерв'ю. Зокрема, вона встановила, що на вибір молоді здобувати вищу освіту саме в Угорщині значною мірою впливають знання мов, мовна атітуда. Інтерв'ю містило запитання і стосовно планів респондентів на майбутнє: де вони хотіли б жити, де працевлаштуватися. Дослідниця відзначає, що якщо більшість молодих людей, які живуть на Закарпатті, асоціюють своє майбутнє з рідним краєм, то студенти, які навчаються в Дебрецені, планують залишитися в Угорщині.

Сьомий розділ аналізує, наскільки респонденти, з їхніх власних слів, володіють угорською, українською та російською мовами. З-поміж респондентів найбільша частка тих, які добре володіють українською мовою, проживає в Закарпатській області. Це закономірно, оскільки вони в щоденній розмові часто послуговуються українською мовою. Серед частих причин зміни коду опитані назвали звичку, гумор, вираження ідентичності. Також ми отримуємо уявлення про те, як на усне мовлення респондентів та їх мововживання в Інтернеті впливають інші мови. У цифровій комунікації берегівські студенти частіше використовують слов'янські (українські та російські) запозичення, натомість серед закарпатської молоді, яка навчається в Дебрецені, більше трапляються англіцизми, а також зразки молодіжного сленгу, як і серед власне корінних угорських здобувачів.

У розділі «Мовна атітуда закарпатських угорських студентів» представлено результати кількох опитувань. Результати досліджень свідчать, що молодь, яка навчається на Закарпатті, позитивно ставиться до свого варіанту рідної мови, не вважає його менш гарним, ніж варіант, який використовують в Угорщині. Багато з них стикалися з неприємностями через свою національність та використання угорської мови. Серед студентів, які навчаються в Угорщині, подібні історії згадала більша частка, тож вони позитивно оцінюють думку корінних угорців про закарпатських угорців. Стосовно атітуди, пов'язаної зі зміною коду, значних відмінностей між двома групами авторка роботи не спостерегла: зазвичай вони говорять про це без упереджень, вважають природним явищем як в усному мовленні, так і в комунікації в Інтернет просторі. Однак, як слушно відзначила Аніта Кіш, для берегівських студентів «...зміна коду – це не просто звичне і природне явище, а й засіб вираження власної ідентичності та належності до єдиної спільноти» (с. 130). Така ж сильна емоційна прив'язаність спостерігається і при аналізі атітуди стосовно діалектних явищ: «Студенти Закарпатського угорського інституту визнали, що вони звикли використовувати діалектні явища в онлайн повідомленнях заради

«приколу» (с. 141). Натомість погляди студентів, які навчаються в Дебрецені, і тих, які навчаються на Закарпатті, зійшлися в тому, що «для їхнього мововживання в Інтернеті не притаманне використання діалектних явищ, але в онлайн комунікації інших вони такі елементи бачать» (с. 141).

В якості підсумків авторка зазначає, що отримані результати підтверджують важливість викладання основ діалектології та соціолінгвістики у вищій освіті, адже це «сприяло б подоланню негативних атітюд щодо окремих мовних варіантів» (с. 146).

Монографія стане корисною мовознавцям, здобувачам, педагогам та всім, хто цікавиться сучасними тенденціями в лінгвістиці. Адже, крім знайомства зі статистичними даними, книга дозволяє поринути в численні особисті історії, позитивні чи негативні спогади з приводу мовних ситуацій, дає уявлення про мовну свідомість молодих людей, які змінили місце проживання.

Дудич Лакатош Катерина, Барань Єлизавета

Дудич Лакатош Катерина, доктор філософії. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. dudics.katalin@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-1354-4421.

Барань Єлизавета, доктор філософії, доцент. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, кафедра філології, доцент. barany.erszebet@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-8395-5475.

Dudics Lakatos Katalin, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. dudics.katalin@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-1354-4421.

Bárány Erzsébet, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. barany.erszebet@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-8395-5475.

Katalin Dudics Lakatos, PhD. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. dudics.katalin@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-1354-4421.

Erzsébet Bárány, PhD, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. barany.erszebet@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0001-8395-5475.

A közíró töprengései

Szilágyi István: Távolodó jégtáblákon – Válogatott publicisztikák

Budapest: MMA Kiadó, 2023, 552 o.

Szilágyi István két sokak által interkanonikusnak tekintett regényével, a *Kő hull apadó kútba* és a *Hollóidő* cíművel bizonyosan beírta nevét a 20. század második felének és a 21. század elejének összmagyar irodalmába. De kísérleti jellegű regényei, elbeszélései is képesek voltak felkelteni a befogadói figyelmet. Erről tanúskodik a megfontoltan, komoly műgonddal készített szépirodalmi kötetek jelentősnek tekinthető befogadás- és hatástörténete, az eltérő szemléletű és értékrendű recenzensek és tanulmányírók egyaránt elismerő véleménye, illetve az írói életműben eligazító két eddig megjelent monográfia: a Mester Béláé és a Márkus Béláé.

Az utóbbi években azt tapasztalhatjuk, hogy a Szilágyi-életmű egyre teljesebb formában válik hozzáférhetővé a szélesebb olvasóközönség számára. A Magyar Művészeti Akadémia, melynek az író maga is tagja volt, sokat tett és tesz azért, hogy a regények és elbeszélések mellett más jellegű szövegek is gondosan szerkesztett, minőségi kötetekben lássanak napvilágot. Az MMA Kiadó sorozata így tulajdonképpen egységes formátumban tárja az olvasók elé mindazt, ami mindezedig kevesebb figyelmet kapott vagy teljesen árnyékban maradt az írói életműben. Hogy ezek közül cím szerint is kiemeljek néhányat: az emlékirót állítja középpontba a 2019-ben megjelent *Katlanváros*; a kísérletező novellistát, elbeszélőt a 2021-es *A hóhér könnyei*; és nem utolsósorban a töprengő közírókat a jelen recenzio tárgya, a 2023-as *Távolodó jégtáblákon*. Ha az életút 2024-ben végleg le is zárult az író halálával, különféle sajtóközlésekből tudható, hogy vannak még előkészületben lévő vagy épp kiadásra váró, immár szükségszerűen posztumuszoknak számító újabb megjelenések.

Szilágyi István elsősorban prózaíróként vált ismertté és elismertté. Ugyanakkor pályáját már a kezdetek kezdetén meghatározták a különféle publicisztikai műfajok, amelyek aztán kisebb-nagyobb módosulásokkal, hangsúlyáthelyeződésekkel végigkísérték a formálódó életművet. Szilágyi pályakezdőként a kolozsvári *Utunk* rendszeres riportírója volt, majd rovatszerkesztőként, később főszerkesztő-helyettesként, a rendszerváltás után pedig a *Helikonra* átkeresztelt folyóirat főszerkesztőjeként, mondhatni, rendszeresen jelentetett meg publicisztikát. A *Távolodó jégtáblákon* című kötet pedig ebből a sok évtized alatt felhalmozódott anyagból válogat – igazít el a

Márkus Béla által írt alapos, a szövegek történelmi-társadalmi kontextusát feltáró, az interpretációt is segítő szerkesztői utószavában. A kötet a *Helikon* 1998/19. számában megjelent beszélgetéssel indul (*Az időlétra fokain*), melyben az író a saját pályája kapcsán sem megkerülhető erdélyi Forrás-nemzedék kérdését értelmezte, irodalomtörténeti, történelmi és társadalmi távlatba helyezve az irodalmi generációk fellépésének és közösséggé alakulásának problémáját. Ezt követően Szilágyi publicisztikai jellegű írásai rendeződnek részben kronológiai sorrendet követve, részben viszont tematikai kapcsolódási pontokat figyelembe véve hat számozott csoportba / ciklusba körülbelül félezer oldalon. Az *Utunkban* az 1960-as években publikált riportok jellemzően a korszak kedvelt témáit járták körül, ugyanakkor már ezekben is feltűnnek olyan igényes szépirodalmi leírások, melyek a prózaíró műhelyében válnak igazán erőteljessé. Egyetlen példa: „*B. J. magára hagyja idősebb barátját, s visszaereszkedve a tárnába, továbbindul a túlsó oldali kijárat felé. Egy ideig még villóznak körülötte az apró fények, hajlonganak az emberalakok árnyai, aztán csak a csizmája cuppan néha, s lámpájának fényingája cikáz egyre mélyebben, míg végre a kijárat felől betóduló napfény el nem koppantja ezt a kicsi, sárga csillagot*” (*Arany a felszínen*, 63. o.).

Kiemelhető, hogy már a korai írásokban is gyakran felbukkan Zilah „*letűnt, színes világa*”, melynek századeleji állapotát, gondjait Jajdonná formálva olyan emlékezetesen írta meg Szilágyi a *Kő hull apadó kútba* lapjain. Innen nézve az apadó kút motívuma például a zilahi vízhiánnyal is összefüggésbe hozható: „*a vízhiány az iparosodásnak, civilizációnak valóban komoly akadálya volt. Zilah árva patakának vize évről évre apad, valahol elmarad, valahová elszivárog. Az artézi kutak csurgói – talán azért is olyan cifrák, mert nagy becsben van a víz – egyre kevésbé töltik a zománcos bádognakánkat [...]. Évekig turkáltak új erek után, de ha netalán vízre bukkantak, azzal egy másik kút vize menten el is apadt. Maradtak a tízméteres kőkutak a házak udvarán*” (*Hepéhupás új Szilágyban*, 104. o.). A másik nyilvánvaló ok, ami miatt Zilah irodalmilag is fontossá válik ezekben a publicisztikákban, túl a dokumentumértéken, az nem más, mint Szilágyi távoli irodalmi előképe, a szintén ehhez a térhez és világhoz kötődő Ady Endre. Tudjuk, hogy a zilahi „*ódon, vad*” Vármegyeházát Ady emelte be a magyar irodalomba. És valószínű, hogy itteni élményei – érvelt Szilágyi – „*jelzők, verssorok százait mondatta és ismételtethette vele. [...] A szülőföld tunyaságát, szellemi parlag- és ugar-voltát országossá érvényesítette; kozmikussá növesztette benne valamiféle örökéhes világbíró költői akarás*” (*Zilahi ember nótája*, 112. o.).

A közíró töprengései szempontjából rendkívül tanulságos újraolvasni az 1990-es években, a romániai rendszerváltás idején és közvetlenül utána született sorozatokat. A *Krónika* részeiben Szilágyi az új rendszer megalakulásának pillanataiban – amikor még a remény keveredett a bizonytalansággal, és aligha

lehetett tudni, mi válik valóra az ígéretésekből – tett fel a politikusi felelősséggel, a megnyilvánulásokkal kapcsolatban súlyos kérdéseket. Illúziótlanul nézett szembe a történelmi pillanat lehetőségének elszalasztásával az akkori Romániában, amely a kisebbségi helyzet őszinte rendezésére is irányulhatott volna: *„Három hónappal a diktatúra megdöntése után a romániai magyar kisebbségnek Erdély-szerte föl kellett ismernie, hiú ábránd volt abban reménykedni, hogy belátható időn belül rendezhetők lennének közös dolgaink. Mert arról, amit mi közös ügynek hittünk, arról kiderült, nem az ország valamennyi állampolgára számára közös”* (Krónika – 2, 259. o.). A közéleti vonatkozású felismerések a másik sorozat, a *Renegátlástanul* lapjain szintén előtérbe kerültek, még úgy is, hogy Szilágyi hangsúlyozta, a napi politikai csatározásokat elkerüli a *Helikon* folyóirat. *„Ha közéleti vonzású kérdésekben is szólunk, azt – szándékunk szerint legalábbis – az ország, s benne a magyar kisebbség életének fontosabb pillanatai, sorsmocanási kapcsán tennénk, melyekre a múlt idő valamelyes rálátást biztosít”* – fogalmazza meg elvként az író (*Renegátlástanul*, 299-300. o.).

Már több értelmező is hangsúlyozta, hogy az irodalom és film közötti kapcsolat rendkívül erős a Szilágyi-prózában. Hogy az író milyen elvárásokkal tekintett a filmművészetre? Erről az évről évre követett budapesti Magyar Filmszemle kapcsán született írások tanúskodnak. Saját előfeltevése szerint: *„az emberiség száz év alatt százmilliárd órát töltött el a vetítövászon, majd a képernyő előtt, az szemléletére, világlátására, de talán egész lényére sorsformálóan hatott”* (*Magyar film – 1994*, 409. o.) Ebből az idézetből is kitűnik, milyen mélységben számolt e médiumnak a lehetőségeivel, és fogalmazta meg kritikáját az elhibázott vagy ideológiailag terhelt filmek kapcsán.

A kiemelt részletekből is látható, hogy a *Távolodó jégtáblákon* című, a közíró töprengéseiből gazdagon válogató Szilágyi-kötet hozzájárul az életmű mélyebb, árnyaltabb megismeréséhez és megértéséhez. A publicisztikai jellegű írások olyan témákat, motívumokat, megközelítési lehetőségeket villantanak fel gyakran korai megfogalmazásban, melyek áttételesen ugyan, de a regényekben és elbeszélésekben kristályosodnak ki igazán. Ez által pedig nyomon lehet követni egy-egy gondolat vagy meghatározó kérdés megszületését és formálódását az életművön belül.

Csordás László

Csordás László, PhD. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. csordas.laszlo@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6599-2683.

Чордаш Василь, доктор філософії. Закарпатський угорський інститут 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 College of Higher Education, Department of Philology, associate professor. csordas.laszlo@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6599-2683.

Редколегія

Головний редактор:

Берегсасі Аніко, доктор з гуманітарних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, професор, Україна)

Заступник головного редактора:

Барань Єлизавета, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна; Ніредьгазький університет, Ніредьгаза, Угорщина)

Відповідальні секретарі редколегії:

Вараді Крістіян, науковий співробітник (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна)

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Редакційна колегія:

Баняс Наталія, кандидат філологічних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Барань Адальберт, кандидат філологічних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Баті Сільвія, доктор філософії (Університет Паннонії, доцент, м. Веспрем, Угорщина)

Бене Аттіла, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Університет імені Бабеша-Бойяї, м. Клуж-Напока, Румунія)

Ванчо Ільдико, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Університет Костянтина Філософа в Нітрі, Словаччина)

Газдаг Вільмош, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Густі Ілона, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Демецька Владислава, доктор філологічних наук, професор (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, професор, Україна)

Дудич Катерина, доктор філософії (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Козмач Іштван, доктор наук з галузі мовознавства, доцент (Університет Костянтина Філософа в Нітрі, Словаччина)

Коллат Анна, доктор філософії, доцент (Університет в Маріборі, Словенія)

Контра Міклош, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Реформатський університет імені Каролі Гашпара, м. Будапешт, Угорщина)

Леврінець Маріанна, доктор педагогічних наук, професор (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, професор, Україна)

Лехнер Ілона, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Мельник Світлана, кандидат філологічних наук (Університет Індіани, Блумінгтон, США)

Черничко Степан, академік, доктор наук з галузі мовознавства, професор (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, професор, Україна; Університет Паннонії, професор, м. Веспрем, Угорщина)

Чонка Тетяна, кандидат філологічних наук (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Шитик Людмила, доктор філологічних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)

Редактори:

Баняс Володимир, кандидат філологічних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Врабель Томаш, кандидат філологічних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Гал Одел, доктор філософії (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Гнатик Каталін, доктор філософії (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Кейс Маргаріта, кандидат історичних наук зі спеціальності етнологія (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Кордонец Олександр, кандидат філологічних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Кормочі Золтан, доктор філософії (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Лібак Наталка (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Лізак Катерина (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Маргітич Катерина, кандидат педагогічних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Матей Рейка, доктор філософії (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Певсе Андрія, кандидат педагогічних наук, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Сіладі Василь, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Фодор Катерина, доктор філософії, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Чордаш Василь, доктор філософії (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, доцент, Україна)

Технічні редактори:

Греба Саболч, редактор веб-сайтів (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна)

Маді Габрієлла, старший викладач (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна)

Ферку Сільвестер, лаборант (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна)

Чурман-Пушкаш Аніко, старший викладач (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна)

Editorial Team

Editor-in-Chief:

Beregszászi, Anikó, habilitated doctor, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, full professor, Ukraine)

Deputy Editor-in-Chief:

Bárány, Erzsébet, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine; University of Nyíregyháza, Nyíregyháza, Hungary)

Executive Secretaries of the Editorial Board:

Gazdag, Vilmos, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Váradi, Krisztián, research assistant (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine)

Editorial Board:

Banias, Nataliia, candidate of philological sciences, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Bárány, Béla, candidate of philological sciences, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Bátyi, Szilvia, PhD (University of Pannonia, associate professor, Veszprém, Hungary)

Benő, Attila, habil. doctor, professor (Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania)

Cserniczkó, István, academician, doctor of sciences in linguistics, professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, professor, Ukraine; University of Pannonia, professor, Veszprém, Hungary)

Csonka, Tetyána, candidate of philological sciences (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Demetska, Vladislava, doctor of philological sciences, professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, professor, Ukraine)

Dudics, Katalin, PhD (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Gazdag, Vilmos, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Huszti, Ilona, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Kolláth, Anna, PhD, associate professor (University of Maribor, Maribor, Slovenia)

Kontra, Miklós, doctor of sciences in linguistics, professor (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Budapest, Hungary)

Kozmács, István, habilitated doctor, associate professor (Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia)

Lechner, Ilona, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Lőrincz, Marianna, doctor of pedagogical sciences, professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, professor, Ukraine)

Melnyk, Svitlana, candidate of philological sciences (Indiana University, USA)

Shytyk, Liudmyla, doctor of philological sciences, professor (Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)

Vančo, Ildikó, habilitated doctor, professor (Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia)

Editors:

Banias, Volodymyr, candidate of philological sciences, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Csordás, László, PhD (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Fodor, Katalin, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Gál, Adél, PhD (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Hnatik, Katalin, PhD (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Karmacsi, Zoltán, PhD (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Kész, Margit, PhD, candidate of ethnological sciences (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Kordonec, Oleksandr, candidate of philological sciences (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Libák, Natália (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Lizák, Katalin (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Margitics, Katalin, candidate of pedagogical sciences (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Máté, Réka, PhD (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Pósze, Andrea, candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Szilágyi, László, PhD, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Vrábely, Tamás, candidate of philological sciences, associate professor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, associate professor, Ukraine)

Technical Editors:

Csurman-Puskás, Anikó, senior lecturer (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine)

Ferku, Szilveszter, laboratory assistant (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine)

Greba, Szabolcs, website editor (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine)

Mádi, Gabriella, senior lecturer (Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine)

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő:

Beregszászi Anikó, habilitált doktor, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, professzor, Ukrajna)

Főszerkesztő-helyettes:

Bárány Erzsébet, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna; Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, Magyarország)

Felelős szerkesztők:

Gazdag Vilmos, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Váradi Krisztián, tudományos munkatárs (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Szerkesztőbizottság:

Bányász Natália, a filológiai tudományok kandidátusa, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Bárány Béla, a filológiai tudományok kandidátusa, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Bátyi Szilvia, PhD (Pannon Egyetem, egyetemi docens, Veszprém, Magyarország)

Benő Attila, habilitált doktor, professzor (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia)

Csernicskó István, akadémikus, a nyelvtudományok doktora, professzor (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, professzor, Ukrajna; Pannon Egyetem, egyetemi tanár, Veszprém, Magyarország)

Csonka Tetyána, a filológiai tudományok kandidátusa (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Demecka Vladislava, a filológiai tudományok doktora, professzor (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, professzor, Ukrajna)

Dudics Katalin, PhD (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Gazdag Vilmos, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Husztai Ilona, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Kolláth Anna, PhD, docens (Maribori Egyetem, Maribor, Szlovénia)

Kontra Miklós, a nyelvtudományok doktora, professzor (Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország)

Kozmács István, habilitált doktor, docens (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia)

Lechner Ilona, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Lőrincz Marianna, a pedagógiai tudományok doktora, professzor (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, professzor, Ukrajna)

Melnyk Svitlana, a filológiai tudományok kandidátusa (Indianai Egyetem, Bloomington, Amerikai Egyesült Államok)

Shytyk Liudmyla, a filológiai tudományok doktora, professzor (Cserkaszi Bohdan Hmelnickij Nemzeti Egyetem, Ukrajna)

Vančo Ildikó, habilitált doktor, professzor (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia)

Szerkesztők:

Bányász Volodimir, a filológiai tudományok kandidátusa, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Csordás László, PhD (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Fodor Katalin, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Gál Adél, PhD (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Hnatik Katalin, PhD (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Karmacsi Zoltán, PhD (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Kész Margit, PhD, az etnológiai tudományok kandidátusa (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Kordonec Olekszandr, a filológiai tudományok kandidátusa (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Libák Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Lizák Katalin (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Margitics Katalin, a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Máté Réka, PhD (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Pósze Andrea, a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Szilágyi László, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Vrábely Tamás, a filológiai tudományok kandidátusa, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, docens, Ukrajna)

Technikai szerkesztők:

Csurman-Puskás Anikó, adjunktus (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Ferku Szilveszter, laboráns (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Greba Szabolcs, webszerkesztő (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Mádi Gabriella, adjunktus (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

УДК 001.891:81'(05)

DOI журнал: 10.58423/2786-6726

DOI випуск: 10.58423/2786-6726/2024-2

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica: наук. журн. Вип. III, №2 (2024) / редкол.: *Beregsasi A., Barany E., Gazdag B.* та ін.: Закарпат. угор. ін-т ім. Ф. Ракоці ІІ. – Берегове : ЗУІ, 2024. – 248 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 інститут імені Ференца Ракоці ІІ». Мета видання – висвітлювати та популяризувати сучасні наукові студії в царині української, угорської та іноземної філології, пропагувати наукові досягнення країни в галузі мовознавства та літературознавства.

Журнал індексується:

Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

MTMT (<https://www.mtmt.hu/>)

MATARKA (https://matarka.hu/szam_list.php?fsz=2348)

Index Copernicus (<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=130598>)

Реєстр наукових видань України (<https://nfv.ukrintei.ua/>)

Google Scholar (https://scholar.google.com/citations?user=Pw6k_k8AAAAI&hl=hu)

CrossRef

Відповідальність за зміст і достовірність публікації покладається на авторів. Точки зору авторів публікацій можуть не співпадати з точкою зору редколегії.

Відповідальний за випуск:

Берегсасі Аніко

Бібліотечно-інформаційний центр «Опаці Черє Янош» при ЗУІ ім. Ф.Ракоці ІІ.

Свідоцтво про державну реєстрацію:

КВ № 25090-15030Р від 08.11.2021 р.

Контактні дані редакції

90202, Закарпатська обл., м. Берегове, 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 70x100/16.

Умовн. друк. арк. 14,5.

Видавництво Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ

90200, м. Берегове, пл. Кошута, буд. 6.

Електронна пошта: aab-philologica@kmf.org.ua