

## Tartalom / Content

### TANULMÁNYOK / STUDIES

**Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes**

Nyelvmenedzselési folyamatok a magyar járványszókingincs alakulásában ..... 3

**Tamás Ildikó**

Narratív és vizuális panelek jelentésrétegződése a pandémia folklórájában . 21

**Judit Papp**

On Hungarian Coroneologisms and their Italian Translation ..... 41

**Miroslav Kazík**

Kultúra a absolventky učiteľstva slovenského jazyka a literatúry ..... 58

**Dalma Lilla Dominek**

On a Flow-based pedagogical model. The emergence of experience and creativity in education ..... 72

**Ahmet Kaan Akyüz**

Turkey's Cultural Cold War: Turkish-American Relations and the Emergence of Anatolian Rock ..... 82

**Katalin Ágnes Schmidt**

Literary Texts in the Language Classroom: Aspects and Methodology ..... 93

**Baka L. Patrik**

Az alkonyat szülte félelem és gyönyör I.

Trenka Csaba Gábor: Szaurusztánc ..... 116

**SZERZŐINK / AUTHORS** ..... 127



# Nyelvmenedzselési folyamatok a magyar járványszókincs alakulásában

LUDÁNYI ZSÓFIA – DOMONKOSI ÁGNES

## Language management processes in the development of Hungarian vocabulary during the Covid-19 period

### Abstract

The aim of the study is to describe the language management processes in relation to vocabulary during the epidemic period. The pandemic since 2020 has had a number of linguistic and communicative impacts. New elements in the vocabulary and the development of the naming of new phenomena have been a crucial part of this process. Specific epidemiological terms have become widespread, and neologisms have been coined to denote phenomena and experiences related to the epidemic. The need to name new phenomena also triggered a number of language management processes, debates, and negotiations on new terms.

**Keywords:** Hungarian lexical phenomena during COVID-19; simple language management; organised language management; language consulting; language diary

**Kulcsszavak:** járványszókincs; egyszerű nyelvmenedzselés; szervezett nyelvmenedzselés; nyelvi tanácsadás; nyelvi napló

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Language and Literature – Applied Linguistics – Sociolinguistics

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.003-020

## 1. Bevezetés

A 2020 óta zajló világjárványnak számos nyelvi, kommunikációs hatása is kialakult (vö. Istók – Lőrincz 2020; Kovács szerk. 2020; Atabekova 2021; Istók – Lőrincz 2021a; Ajtony et al. szerk. 2022; Domonkosi – Ludányi – H. Tomesz 2022; Istók – Lőrincz szerk. 2022; Szabó szerk. 2022). A szó- és kifejezőkészlet új elemei, az új jelenségek megnevezésének alakulása meghatározó részét képezte ennek a folyamatnak. Sajátos járványügyi kifejezések váltak elterjedtté, neologizmusok születtek a járvánnyal kapcsolatos jelenségek, tapasztalatok jelölésére. Az új jelenségek megnevezésének kényszere, illetve igénye számos nyelvmenedzselési folyamatot, az új kifejezésekkel kapcsolatos vitát, egyezkedést is elindított. Tanulmányunk célja, hogy a járványhelyzetben kialakuló, illetve közkeletűvé váló szó- és kifejezőkészlettel kapcsolatos folyamatokat a nyelvmenedzselés-elmélet keretében mutassa be. Nem a járványhelyzethez kapcsolódó szókincs áttekintésére törekszünk tehát, hanem azokkal a reflektív tevékenységekkel igyekszünk számot vetni, amelyek a szó- és kifejezőkészlet alakulását övezték. A tanulmányban rö-

viden bemutatjuk az elemzés háttéréül szolgáló nyelvmenedzselés-elméletet (2.), szólunk a járványszókincs menedzselésének általános kérdéseiről (3.), ismertetjük az adatszerzés módszereit és korlátait (4.), majd a nyelvmenedzselés egyes szintjeit és vizsgált színtereit áttekintve mutatunk be a járványhelyzetre jellemző nyelvmenedzselési folyamatokat (5.).

## 2. A nyelvmenedzselés-elmélet

Az elemzés elméleti kerete a nyelvi tervezés továbbfejlesztéseként létrejött nyelvmenedzselés-elmélet (Language Management Theory, LMT, Jernudd – Neustupný 1987), amely nyelvi és kommunikációs problémák feltárására, elemzésére és kezelésére szolgál. Az elmélet lehetővé teszi, hogy a nyelvi tevékenységre való reflexió legkülönbözőbb szintjei és változatai egységes szemlélettel legyenek leírhatók.

A nyelvmenedzselés-elmélet a hétköznapi beszélők diskurzusalakító tevékenységéből indul ki, központi fogalma pedig a nyelvi, illetve kommunikációs probléma (vö. Jernudd 1991). Ebben az értelmezésben nyelvi problémának tekinthető bármely negatívan, pozitívan vagy semlegesén értékelt nyelvi jelenség, amely valamilyen reflexiót vált ki a beszélőből, a beszédpartnerből vagy akár a külső szemlélőből. A nyelvmenedzselés pedig maga a nyelvre, illetve a konkrét diskurzusokra irányuló tevékenység, beletartozik tehát a nyelvi jelenségekre való reflektálás, s az annak nyomán megvalósuló nyelvalakító tevékenység is. Egyszerű, hétköznapi nyelvmenedzselést (*simple management*) végez a saját vagy beszédpartnere megnyilatkozását kijavító beszélő, a dolgozatok helyesírását korrigáló tanár, a szövegellenőrzést végző nyelvi lektor, az ismeretlen szó után kutató keresztrejtvényfejtő, a hatásos reklámszöveg fogalmazásán ötletelő szakemberek és a gyermekét a szomszédok megszólításainak bizonytalanságaiban eligazító szülő is.

Az említett ún. egyszerű nyelvmenedzselési folyamatoktól megkülönböztethetők a nyelvmenedzselés szervezett formái is (*organised management*). A szervezett nyelvmenedzselés tipikusan valamilyen intézményhez, szervezethez kötődik; aktuális interakciókon átívelő jellegűek; a menedzselésről kommunikáció zajlik; az elmélet és az ideológiák az egyszerű nyelvmenedzseléshez képest nagyobb mértékben és kifejtettebb formában vannak jelen; továbbá a menedzselés tárgya nemcsak a nyelv interakcióbeli működése, hanem maga a nyelv mint rendszer is (Nekvapil 2012, 167). A szervezett nyelvmenedzseléshez tartoznak az intézményes nyelvalakítási folyamatok, az oktatás nyelvének meghatározásától (pl. Skutnabb-Kangas 1997; Bartha 2015) a helyesírás szabályozásán (pl. Laczkó 2018) át a többségi és a kisebbségi nyelvek, valamint az idegen nyelvek státuszának és szerepének kijelöléséig (pl. Lanstyák – Szabó Mihály 2002) és multinacionális vállalatok nyelvi, kommunikációs és szociokulturális helyzetének menedzseléséig (Nekvapil et al. 2009).

Az egyszerű nyelvmenedzselés többnyire mikroszinten (az adott konkrét „online” interakcióban), a szervezett makroszinten valósul meg (ilyenkor az egyes interakciókban keletkező problémák általánosítása történik „offline” módon, vö. Lanstyák 2019), de az egyes szintek között nem húzható éles határ. A szervezett nyelvmenedzselés egy adott konkrét interakcióban is megvalósulhat, pl. ha egy korrektor a

szöveg javítása során egy nyelvi tanácsadó szolgálathoz fordul (Beneš et. al 2018). Az LMT szemléletét meghatározza az az elképzelés, hogy a szervezett nyelvmenedzselési folyamatoknak egyszerű nyelvmenedzselési folyamatokból kell kiindulniuk (Neustupný 1994; Nekvapil 2009).

Egy-egy adott nyelv szókinccse mindig igazodik a használó közösség igényeihez, a nyelvi elemek közül a szavak vannak a legközvetlenebb kapcsolatban a műveltség, a gazdaság és a társadalom átalakulásaival (vö. Gerstner 2018). Ezzel a szoros kapcsolattal összefüggésben a szókinccs változásait értelmezi és értékeli is a közösség, a szókinccs bővülését tipikusan nyelvmenedzselési folyamatok kísérik. A nyelvtervezés-elmélet elaborációnak, kimunkálásnak nevezi azt a korpusztervezési szakaszt, melynek során egy nyelv standard változata differenciálódik, az új nyelvi regiszterek létrejötte mellett a szókinccs is tovább gyarapodik, a lexikális kifejezőeszközök köre bővül (Haugen 1983/1998, 148). A szókinccsbővülés folyamata általában véve is a leginkább reflektált nyelvi változások közé tartozik, napjainkban pedig a szakmai regiszterek, terminológiák bővítése tervezett, összehangolt folyamatok eredménye, ún. terminológiastratégiai feladat is (Fóris – Bölcseki 2019).

### 3. A szókinccsbővülés és menedzselése a járványhelyzet idején

A 2020-ban kitört világvárvány miatt megváltozott élethelyzettel (Jakopánecz 2021) való megküzdés részét képezte a hétköznapi kommunikációs gyakorlatok gyors átalakulása, az új vagy a járványhelyzet miatt előtérbe kerülő jelenségek elnevezése, illetve az azokról folyó metadiskurzusok. A szókinccsnek a megszokottnál gyorsabb ütemű bővülése, alakulása, átrétegződése formálta, intenzívebbé tette az azzal kapcsolatos nyelvmenedzselési folyamatokat is. A válsághelyzet nyelvi hatásai között hipotézisünk szerint az is számba vehető tehát, hogy a vírussal kapcsolatos nyelvi jelenségekre való nyelvi reflexiók, nyelvmenedzselési folyamatok is megszorodtak. Ez a folyamat pedig a nyelvi reflexió minden lehetséges színterén érzékelhető volt: az új kifejezésekkel kapcsolatos hétköznapi társalgásoktól a rájuk vonatkozó kodifikációs egyeztetéseken át a tudományos értelmezésekig és a szótárazásig.

A szókinccs változását tekintve megfigyelhető, hogy egyrészt sajátos, korábban csak szűkebb szakmai közösségekben ismert járványügyi terminusok, szakkifejezések váltak közkeletűvé, mint például a *járványgörbe*, *nyájjimmunitás*, *felveszi a vakcinát*. Emellett számos neologizmus, kreatív, újszerű szóalkotás (vö. Solyom 2014) is megjelent, mint például a *koronabébi* 'a járványhelyzet alatt született gyermek' vagy a *kenyérszűz* 'olyan személy, aki a kijárási korlátozás alatt kezd el kenyeret sütni' (vö. Lénárt 2020; Suba 2022). A járványhelyzet nehézségeivel való megküzdés lehetőségeként az ún. koroneologizmusokban (Veszelszki 2020a, 2020b) erőteljesen érvényesül a játékosság, az internetes nyelvhasználatot jellemző olyan „gyakoritka” szóalkotásmódok (Istók 2017) alkalmazása, mint például a szóösszevonás vagy a szóalakvegyülés: *zumálni* < *dumálni* és *zoomolni*.

A járványhelyzethez köthető újonnan megjelenő lexémákon belül elkülöníthetők a csupán alkalmilag, ad hoc jelleggel használt okkazonalizmusok (Fábián 2009, 105), valamint az új tárgyak, jelenségek újszerű megnevezései. Míg a hétközna-

pi nyelvhasználatban keletkezett okkazonalizmusok jelentős része a járványfolklor (Tamás 2020) részeként várhatóan feledésbe merül, addig a valódi neologizmusok széles körben is elterjedtté válhattak. A nyelvi kreativitás sokszor egyszeri megnyilvánulásaihoz abban a tekintetben kapcsolódott nyelvmenedzselő tevékenység, hogy több kezdeményezés is született az összegyűjtésükre, szótárázásukra. Az ezek nyomán születő ún. karanténzótárak (Veszelszki 2020a; Uricska 2021; Veszelszki 2022) elsősorban a korszak lenyomatainak tekinthetők (Veszelszki 2020b).

Az újszerű szókincs gyakrabban használt rétegeibe sok olyan neologizmus tartozik, amelyek elterjesztésében jelentős szerepet vállalt a magyar kormány által 2020. január 31-én létrehozott operatív törzs (*Magyar Közlöny* 2020). Az operatív törzsnek azáltal, hogy a járvány kezdeti szakaszában naponta tartott tájékoztatót a járványhelyzet alakulásáról, az érvényben lévő hivatalos intézkedésekről, a szókincs alkalmazásba vételére is igen nagy hatása lett. Az olyan közkeletűvé váló lexémák, frázisok, mint az *oltakozik*, az *eloltották az oltóanyagot* és a *felveszi a vakcinát* közös tulajdonsága, hogy egy hivatalos, központi állami intézmény terjesztette el őket, vagyis egy alapvetően hatalmi diskurzusból erednek. Erre a központilag irányított, „felülről lefelé” történő nyelvalkítási tevékenységre már a járványhelyzet kezdeti szakaszában számos közösségi diskurzusban reflektáltak a hétköznapi beszélők, valamint a nyelvtudomány szakemberei is. Ez a sajátos szervezett nyelvmenedzselési tevékenység, a központilag, hivatalból kezdeményezett szókincsbeli újítás volt megfigyelhető a járványhelyzet kezdeti szakaszában, amikor a pandémiához kötődően számos újszerű kifejezés jelent meg a magyar államnak a járványhelyzettel kapcsolatos kommunikációjában.

A hivatalos, állami szervek által elterjesztett újszerű nyelvi formákkal kapcsolatosan számos nyilvános vita, nyelvi egyezkedés zajlott. A válsághelyzet egyik, a nyelvmenedzselés szempontjából megragadható következménye éppen az lett, hogy az átfogóbb szókincsbeli változások központi, hatalmi kezdeményezésre indultak meg, és a nyelvmenedzselési folyamatok pedig utólagosan érvényesültek. Ezeknek az ún. interakció utáni nyelvmenedzselési (Nekvapil – Sherman 2009) – vagy Lanstyák (2019) terminusával – utókezelési folyamatoknak a célja az újonnan elterjedt nyelvi formák értékelése, a velük kapcsolatban felmerült nyelvi problémák kezelése, végső soron a nyelvi tevékenységre való visszahatás, nyelvalkítás.

#### **4. Adatok és módszerek a járványszókincs nyelvmenedzselési folyamatainak feldolgozásában**

A nyelvmenedzselési folyamatok átfogó, az egyszerű és a szervezett nyelvmenedzselés minden színterét magában foglaló, egy egész nyelvközösségre érvényes áttekintése módszertanilag nehéz, több adatgyűjtési eljárást igénylő, összetett, nagy horderejű feladat. Tanulmányunk ezért nem tud teljes és elmélyült képet adni a kérdésről, azonban a nyelvmenedzselési folyamatok különböző szintjeiről eltérő módszerekkel igyekeztünk adatokat gyűjteni.

A hétköznapi nyelvi reflexiókról, a mindennapi, egyszerű nyelvi menedzselési folyamatokról internetes fórumokról merítettünk adatokat. Nem törekedtünk reprezentativitásra, hanem egy népszerű tapasztalatmegosztó oldalnak az *oltakozik* szóra vonatkozó reflexióit tekintettük át, figyelve a megnyilvánuló vélemények, viszonyulások hátterére. Az internetes fórumok véleménynyilvánításainak elemzése beavatkozásmentes módon ad képet arról, hogy a nyelvhasználók mit és miért értelmeznek nyelvi problémaként. Nem konkrét társalgásokat vizsgáltunk, hanem a szóhasználatra vonatkozó metadiskurzusokat, így nem egyszerű nyelvmenedzselési folyamatokat, nem a konkrét diskurzusalakító tevékenységet vizsgáljuk, hanem áttételesen kapunk képet a hétköznapi reflexiókról.

Az egyszerű nyelvmenedzselés folyamatainak megismeréséhez emellett egy másik, alapvetően pedagógiai célú módszert is alkalmaztunk, amelyben a kutatói közreműködés hívta elő az adatokat. A 2020–2022 folyamán középiskolásokkal és egyetemistákkal a nyelvi tudatosság fejlesztése céljából íratott nyelvi naplókban (vö. Ludányi – Domonkosi 2021a, 2021b) megmutatkoztak a járványhelyzet nyelvi hatásai.<sup>1</sup> Ezek az adatok az egyszerű nyelvmenedzselési folyamatokról való beszámolókként értelmezhetők, esetükben a naplóiírók által létrehozott metadiskurzusokból kapunk képet a vizsgált nyelvmenedzselési aktusokról.

Az egyszerű és szervezett nyelvmenedzselési folyamatok közötti átjárásban fontos szerepet játszó intézményes nyelvi tanácsadás adatait a Nyelvtudományi Kutatóközpont közönségszolgálatának munkatársaiként folyamatosan monitorozzuk (ld. részletesen: Ludányi et al. 2022). Az elemzés adatai közé beemeltük a közönségszolgálatához érkező, járványszókincshez kapcsolódó levelek és válaszok anyagát is.<sup>2</sup>

A nyelvmenedzselési folyamatok között a szókincs új és újszerű elemeivel kapcsolatos tudományos reflexiókat is figyelembe vettük. Szisztematikusan gyűjtöttük és szemléztük a szókészletre vonatkozó tudományos és ismeretterjesztő publikációkat. Ezek anyaga számos szempontból vizsgálható: érdekes lehet a nyelvmenedzselési folyamatokat tekintve például az, hogy hogyan viszonyulnak az újszerű elemekhez, mely szókincsbeli elemeket választják ki feldolgozásra, milyen ideológiákat érvényesítenek azok értelmezésében stb. Elemzésünk most ezekre a vonatkozásokra nem tér ki, csak a metadiskurzusok sokféleségét és nagy számát értelmezi.

---

1 A nyelvi naplók írói a naplók benyújtása során hozzájárultak azok tudományos célú felhasználásához.

2 A Nyelvtudományi Kutatóközpont közönségszolgálatához fordulókat adatait az előírásoknak megfelelően kezeljük, az adatbázisba a levelek anyaga anonimizálva kerül be, a kérdések nyelvi anyagának tudományos kutatás céljára történő felhasználásához a kérdezők hozzájárultak.

## 5. Eredmények: a járványszókincshez kapcsolódó nyelvmenedzselési folyamatok elemzése

### 5.1. A járványszókincs nyelvi menedzselése a hétköznapi nyelvi reflexiókban

Az internetes fórumok, vélemény- és tapasztalatmegosztó oldalak metadiskurzusainak vizsgálata azért hatékony módszer, mert spontán módon, kutatói elicitáció nélkül közölt szubjektív nyelvi adatokat nyújtanak, továbbá már magukon a fórumokon megjelenő témák is képet adnak arról, hogy melyek a nyelvhasználókat foglalkoztató, számukra feltűnő nyelvi jelenségek (vö. Domonkosi 2006). A gyakorikerdesek.hu fórum számos különböző témakörében (pl. egészségügy, nyelvek, helyesírás [!]) megjelentek az *oltakozik* igével, illetve főnévi származékaival kapcsolatos kérdések, nyelvi reflexiók. A reflexiók között tipikusnak számít az *oltakozik* ige létezésére vonatkozó (1, 2) kérdés, valamint a szóval kapcsolatos (implicit) negatív nyelvi értékítélet (3).

- (1) Oltakozni-van ilyen szó? Köszönöm.<sup>3</sup> (W1)
- (2) Mióta létezik az a szó, hogy „oltakozik”? (W2)
- (3) Ha megütök valakit, aki az „oltakozás” szót használja, az jogos önvédelemnek számít? (W3)

A kérdésekre adott válaszokban erőteljesen érvényesül az a hétköznapi nyelvi gondolkodásban élő ideológia, amely szerint a nyelvi változatok megítélhetők a helyesség-helytelenség kettősségében (Domonkosi 2007) (4–7), ám olvasható ennél árnyaltabb, a jelenséget semleges, leíró módon megközelítő, a nyelvről való tudományos gondolkodáshoz közelebb álló nyelvi reflexió is (8).

- (4) Igen, ez így helyes. (W1)
- (5) Nincs. Megerőszkoltad a szót. Be kell oltatni/oltatnod magad, szerintem így a helyes. (W2)
- (6) Fúj, engem is nagyon zavar a szó, evidens hogy helytelen. Meg tévében is így használják. ./ (W1)
- (7) [...] Aki használja, az nem tud magyarul. (W1)
- (8) Anyanyelvi beszélők használják, értik, úgyhogy természetesen van és létezik. Itt páran pedig hülyeséget beszélnek, csomó hasonlóan képzett mediális ige létezik. (W1)

Az *oltakozik* szónak és származékainak létezésével és „helyességével” kapcsolatos kérdések mellett megfigyelhetők olyan megjegyzések is, amelyek a kérdéses nyelvi forma szokatlanságának okát (9), illetve annak eredetét (10) kutatják.

- (9) Miért olyan furcsa az oltakozik szó? (W4)
- (10) Amúgy szerintem igen, anglicizmus, mert ezek olyan nagyon műveltek: „take vaccination” (W5)

<sup>3</sup> A fórumokról származó nyelvi adatokat a hitelesség érdekében adatolt írásmóddal közöljük.

Megfigyeléseink szerint az internetes véleménynyilvánításokban az *oltakozik* szóval szembeni negatív attitűd általánosnak mondható. A (11) példában olvasható rövid, gúnyos hangvételi cikk az *-ozik* képző túlzó alkalmazásával fejezi ki elutasító viszonyulását:

(11) Lehet, hogy hányakozni is fogok, ha hallom még. Vágyakozom rá, hogy többet ne hallakozzam (Váradi 2020).

A vizsgált portál egyszerű nyelvmenedzselési folyamataiban az újszerűség észlelése, gyakori negatív értékelése, idegenszerűnek való minősítése, ebből adódóan – cselekvési tervként – használatának elutasítása mutatkozik meg.

## 5.2. Nyelvi reflexiók középiskolások és egyetemisták nyelvi naplóiban

A nyelvi tevékenységre való tudatos reflexió kiváltásának és megfigyelésének egyik módszere a nyelvi napló, amely kutatási célú alkalmazása mellett az anyanyelvi nevelésben is hatékony eszköz a nyelvi tudatosság növelésére (Domonkosi – Ludányi 2020c, 2020d; Ludányi – Domonkosi 2021a). A járvány időszakában a magyar szakos egyetemisták által készített nyelvi naplókban, valamint a 2021-ben és 2022-ben középiskolásoknak hirdetett nyelvinapló-író pályázatokra (Ludányi – Domonkosi 2021b, 2022) érkezett munkákban is megfigyelhetők a járványhelyzet okozta szókincs bővüléssel kapcsolatos reflexiók.

Az *oltakozik* ige több középiskolás nyelvi naplójában is megjelent mint a járványhelyzethez kötődő neologizmus (Ignác – Varga 2021; Varga 2022). A naplóbejegyzések számot vetettek a szóval kapcsolatos negatív közösségi nyelvi attitűddel, elterjedését pedig a beszélőknek a nyelvi gazdaságosságra való törekvésével indokolták (12, 13).

(12) A mindennapi használat során azonban úgy látszik, hogy a szót egyre szélesebb körben használják, már nemcsak a hivatalos kommunikációban, hanem a hétköznapi életben is, a szó a beszélők nagy többsége számára [...] elfogadható, használata nem okoz kommunikációs zavart. Mindenki pontosan tudja, mit jelent a szó, sokkal rövidebb és egyszerűbb, mint a fentebb felsorolt változatai. A beszélők általában arra törekednek, hogy minél pontosabban és minél gazdaságosabban fejezzék ki magukat, ezért elképzelhetőnek tartom, hogy ez a szó idővel belekerülhet a szótárba (Ignác – Varga 2021).  
(13) S hogy mi a véleményem erről a szóról? Nem szoktam meg, erőltetettnek érzem, szívesebben használom az *oltakozom* helyett a *beoltanak* kifejezést. Ami viszont indokolhatja a bevezetését, az például a felszólító alak. Ha például Müller Cecília azt kéri: *Oltakozzanak!*, akkor ezt egy szóval meg tudja tenni, míg az én verziómban: *Oltassák be magukat!*, ez három szót vesz igénybe (Varga 2022).

Számos további, a járványhelyzethez köthető neologizmus is megjelenik a nyelvi naplókban. Az egyik egyetemista adatközlő például a *kenyérszűz*, *covidióta*, *karanténháj* és *ökölpacsi* kifejezéseket jegyezte le (Molnár 2021), rámutatva arra, hogy a globális zárlat időszakában a *karantén* lexéma mennyire gyakori összetételi

taggá, elsősorban előtaggá vált, pl. *karanténmagány*, *karanténkovász* (erről ld. még Lénárt 2020, 295–300). A nyelvi napló szerzője ezeket a jelenségeket bemutatva reflektált a játékosságukra, humorukra, a nyelvhasználat produktivására, a nyelvmenedzselés szempontjából tehát a jelenségek észlelése ún. gratifikációként (*gratification*, ld. Neustupný 2003, 127) valósult meg, a nyelv gazdagságát, a szókinccsel megragadható sokféleséget emelve ki.

A nyelvi naplók szerzőinek reflexiói nagyfokú tudatosságot mutattak, értelmezték az új szavak funkcióit, szerepét; reagáltak az azokkal kapcsolatos attitűdökre is, jelezve azt, hogy a közösség a nyelvi változások közül általában a szókinccs alakulását észleli a leginkább, arra válaszol a legértelmezőbb és az érzelmileg leginkább telített módon.

### 5.3. Járványszókincs és nyelvi tanácsadás

A szervezett nyelvmenedzselés egyik fontos, közérdekű feladata a nyelvi tanácsadás, melynek során a nyelvészetileg képzett tanácsadó a hétköznapi gyakorlatban alkalmazható nyelvi megoldásokat kínál fel a hozzá fordulóknak, ún. cselekvési tervet (*adjustment design*) dolgoz ki (Beneš et al. 2018; Ludányi 2020b; Ludányi et al. 2022).

A koronavírus-járvány időszakában a Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvi tanácsadó szolgálatához érkezett megkeresések között is megjelentek a járványhelyzettel kapcsolatos nyelvi megfigyelések, kérdések. A közönségszolgálati adatbázis 2020-tól 2022-ig terjedő leveleiben – érzékenyen reagálva a társadalmi és nyelvi folyamatokra – visszatérő típusproblémaként jelentek meg a szókinccs új elemeire vonatkozó, azok helyesírásával, jelentésével, használati értékével kapcsolatos kérdések.

A helyesírási kérdéseket tekintve a legtipikusabb probléma magának a vírus okozta megbetegedés mozaikszavának a helyesírására vonatkozott. A járványhelyzet kezdeti szakaszában az írásgyakorlat erős ingadozást mutatott ezen a téren, ahogy az alábbi, a közönségszolgálatához érkező nyelvi reflexiók is mutatják (14, 15):

(14) Az Európai Parlament sajtósaként naponta írom le a koronavírus-járvány nevét. A szövegeimet felhasználja a magyar média, ezért szeretném tudni, hogyan kellene leírni a vírus nevét. Egyelőre azt az írásmódot használom, amit az ÁNTSZ is – de nyilván nem az ÁNTSZ szava a döntő a megfelelő a helyesírás terén. Tehát az Önök tanácsát kérem: *COVID-19*, vagy *Covid-19*, vagy *covid-19*? Esetleg egy harmadik változat?

(15) Érdeklődöm, hogyan írjuk helyesen magyarul: *COVID 19* vagy *COVID-19*?

A koronavírus okozta megbetegedés nevének máig nem létezik kodifikált formája, mivel normatív helyesírási, valamint a szintén normatív erővel bíró értelmező szótárak nyilvánvalóan nem képesek ilyen gyorsan követni a nyelvi változásokat. Mivel azonban a betegségnév írásmódjának egységesítésére a beszélők, különösen a nyelvel hivatásszerűen foglalkozók felől igény mutatkozott, a Nyelvtudományi Ku-

tatóközpont nyelvi közönségszolgálatát egyeztetett az illetékes bizottságok, az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Bizottságának és a korábban működő Orvosi Nyelvi Munkabizottságának egy-egy képviselőjével. Ez a folyamat jól mutatja az egyszerű és a szervezett nyelvi menedzselési folyamatok összekapcsolódását (Nekvapil 2009), illetve azt, ahogyan a szervezett tevékenység ráépül a hétköznapi beszélők által érzékelt problémákra (Neustupný 1994).

Az egyeztetés eredményeképpen az az állásfoglalás született, hogy általános, köznyelvi használatban a *Covid19*, míg az orvos olvasóknak, szaktudományos használatra szánt szövegtípusokban a betűszói írásmódú *COVID19* javasolható. A közelmúltban megjelent új orvosi helyesírási útmutató a nemzetközi gyakorlatot követve a szóösszevonások nagybetűs, betűszószerű írásmódját javasolja (Bősze 2019, 133–134). Az egyébként közszoói szóösszevonásnak tekinthető *Covid* nagy kezdőbetűjét pedig az indokolja, hogy az alkalmi bizottság a járványhelyzet kezdetén úgy ítélte meg, hogy a betegség neve erős tulajdonnévi jelleggel bír: erősen körülhatárolt a dolog, egyetlen jelenség, továbbá betűszóból származik, amely szintén a nagybetűs írásmódot erősíti. A járványhelyzet későbbi szakaszaiban azonban az írásgyakorlat tanulsága szerint a tulajdonnévi jelleg egyre kevésbé érvényesült.

Ami a szóösszevonás és az azt követő szám írásmódját illeti, bár a nemzetközi gyakorlat szerint az úzusban a kötőjeles kapcsolás terjedt el (*COVID-19*), a NYTK nyelvi tanácsadó szolgálata részben az orvosi szaknyelvi ajánlásokat követve, részben pedig praktikus okokból a *19* közvetlen kapcsolását javasolta. A kötőjel nélküli írásmód mellett szól az, hogy a mozaikszóval alkotott összetételek írásmódja is egyszerűbb így, elkerülhetők a bonyolultabb, két kötőjeles alakulatok (pl. *COVID-19-járvány* vs. *Covid19-járvány*) (a kérdéskörrel ld. részletesen Ludányi 2020a, W6).

Egy másik nyelvi tanácsadó szolgálat, az e-nyelv.hu egy másik analógiát alkalmazott állásfoglalása megfogalmazásakor. A nyelvi tanácsadó ajánlásában (W7) a helyesírási szabályzat (AkH.<sup>12</sup>) 294. pontjában olvasható géptípusok (*TU-154*, *Apollo-11*, *Forma-1*) mintájára a mozaikszó és a szám nagyköötőjeles kapcsolását javasolta: *Covid-19*.

A betegség nevének egységes írásmódja iránti igényt jelzi az is, hogy mivel a két, a beszélők által mérvadónak tekintett nyelvi tanácsadó szolgálat által megfogalmazott állásfoglalások nem voltak egymással összhangban, egy fordító az alábbi megkereséssel fordult a két intézmény képviselőihez (16):

(16) Kedves Ludányi Zsófia és Balázs Géza!

Fordítóként igyekszünk a magyar helyesírás szabályait maximálisan követni, és egy fordítói csoportban most az a problémánk merült fel, hogy míg az e-nyelv oldalán a *Covid-19-járvány* a javasolt írásmód, addig Ludányi Zsófia a Covid1001 csapatának április 21-én a *Covid19-járvány* írásmódot javasolta egy állásfoglalásban.

Külön szépsége a dolognak, hogy az európai uniós fordításokban már az utóbbi az előírt, mert ez került bele az IATE adatbázisba. [...]

Nagyon örülnénk, ha születne egy egységes állásfoglalás ennek a sajnos sokat használt kifejezésnek a helyes írásmódjával kapcsolatban.

A kérdés azt hiszem az, hogy a *19* tartozékszámnak minősül-e vagy sem.

A megszólított nyelvi tanácsadók válaszukban hangsúlyozták, hogy a betegség nevének többféle írásmódja javasolható, attól függően, hogy milyen szempontokat veszünk figyelembe (analógia, szaknyelvi helyesírás, praktikum stb.), mindegyik írásmód mellett szólnak érvek. Egységes írásmódról csak akkor lehet beszélni, ha a kifejezés helyesírási kodifikációja megtörténik, addig a szerző, a szerkesztő stb. döntése, hogy melyik nyelvi tanácsadói ajánlást veszi figyelembe.

A nyelvmenedzselési folyamatokat tekintve a vírus okozta megbetegedés nevének írásmódjában megmutatkozó ellentmondások és egyeztetési szándék több tényezőre is felhívja a figyelmet. Egyrészt mutatja azt, hogy a szakmai, hivatalos diskurzustartományban erőteljes igény van az írásgyakorlat szabályzására, egységesítésére. Másrészt megmutatkozik az is, hogy a nyelvi tanácsadás intézményei közvetítőként működnek az egyszerű és a szervezett nyelvmenedzselés folyamatai között, és a közösségi szintű nyelvi döntések, cselekvési tervek kidolgozásához intenzív szakmai kommunikációra, egyeztetésre van szükség.

A Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvi közönségszolgálatához a járványszókinccsre vonatkozóan nem csupán helyesírási, hanem nyelvhasználati kérdések is érkeztek. Az *oltakozik* igével kapcsolatban többen kérték a tanácsadó szolgálat állásfoglalását, ahogy például a (17) példában szereplő újságíró is tette.

(17) Tisztelt Nyelvi Tanácsadó Szolgálat!

A Facebookon a minap egy író, Szócs Henriette megosztotta a véleményét az *oltakozni* igével kapcsolatban. Azt írta, a hideg rázza ettől a szótól, nagyon csúnyának, mesterkéltnak tartja, kerüli. Azt gondolom, vannak olyan szavak, amelyek undort keltenek az emberben, de ettől még léteznek. Kíváncsi vagyok, hogy a tanácsadó szolgálat nyelvésze mit gondol erről a szóról, és arról az érzésről, ami a nyelv használóját egyes szavakhoz fűzi.

Tisztelettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév]

újságíró

[Hírportál neve]

A kérdés megfogalmazásában nagyon erőteljesek az értékelő mozzanatok, a szókinccsbővüléssel kapcsolatos elutasító érzelmi viszonyulás, attitűd indokoltságára kérdez rá. Válaszában a nyelvi tanácsadó szolgálat munkatársa, amellettt hogy reagált a nyelvi jelenségekhez való érzelmi viszonyulás jelenségére, felhívta a figyelmet az *oltakozik* igével kapcsolatos gazdag, friss ismeretterjesztő irodalomra is (W8). A szókinccsbővüléssel kapcsolatos közösségi reflexiók intenzitását, a hétköznapi és a tudományos reflexió közös irányultságát jelzi, ahogyan ebben az ajánlásban összefonódtak a különböző nyelvmenedzselési folyamatok.

A járványhelyezethez köthető újszerű frazémakkal kapcsolatban is érkeztek kérdések a közönségszolgálatához. Ezek a kérdések általában az újszerű, illetve a szaknyelvi használatból újonnan általánossá váló kifejezések helyességére kérdeztek rá, összhangban azzal, ami a közönségszolgálati munka során a nyelvi jelensé-

gek tipikus nyelvhasználói megítélésével kapcsolatban is tapasztalható (Id. Ludányi et al. 2022). Az oltóanyagok „eloltására” vonatkozó kérdésre a tanácsadó szolgálat munkatársa kifejtette, hogy az *elolt* igének ebben a környezetben való használata teljesen szabályos, illeszkedik a magyar nyelv rendszerébe; szokatlanságának oka, hogy alakilag egybeesik a 'tüzet megszüntet, élettani jelenséget csillapít' jelentésű *elolt* igével (erről részletesen Id. Ludányi 2021b).

A *felveszi a vakcinát* frazémát érintően szintén a helyességre irányuló kérdés érkezett a közönségszolgálathoz (18):

(18) A vírusellenes szereket egyre inkább „felvesszük”. Régen egy oltást beadattak, beadtak, megkaptak. Ma az injekciókat felvesszük. Helyesnek tartják ezt vagy nem?

Válaszlevelében a nyelvi tanácsadó rámutatott, hogy a *felveszi a vakcinát* elterjedése olyan nyelvhasználati jelenség, amely a koronavírus elleni védőoltással kapcsolatban vált gyakran használt kifejezéssé. Használata eleinte a hivatalos közlemények és a média nyelvhasználatát jellemezte, majd fokozatosan megjelent a köznyelvben is. A tanácsadó az oltással kapcsolatos igék jelentésszerkezetének elemzésével világított rá az adott kifejezés elterjedésének egy lehetséges okára. Ugyanis ha valaki *megkap egy oltást*, akkor a kifejezés jelentésszerkezetében ő nem számít cselekvő félnek, hasonlóképpen, ha valakinek *beadnak egy oltást*, akkor a szerkezet jelentésében a cselekvés másik résztvevőjének szerepe kerül előtérbe; ha viszont valaki *felvesz egy oltást*, akkor ő a cselekvő, azaz a szerkezet az oltáshoz való hozzájárulás tudatosságát, a felelősségteljes döntés és cselekvés mozzanatát emeli ki. Összességében tehát az egyes igék jelentésszerkezetének sajátosságai is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az említett kifejezések között a *felveszi az oltást* is egyre gyakoribbá vált. A válaszlevél utalt rá, hogy a szerkezet hordoz idegen hatást, ugyanakkor a kifejezőerő, a jelentésbeli különbségek megmutatása révén árnyalt megközelítéssel válaszolta meg a helyességre vonatkozó felvetést. A kifejezés alkalmazhatóságát pedig nemcsak a koronavírus elleni, hanem bármely védőoltásra vonatkozóan is megerősítette.

#### 5.4. A járványszókincs a tudományos és a nyelvi ismeretterjesztő diskurzusokban

A járványszókincs alakulását kísérő nyelvmenedzselési folyamatok sokrétűségét jelezte az is, hogy a tudományos és ismeretterjesztő diskurzusokban erőteljessé vált a pandémia nyelvi és kommunikációs hatásaival való foglalkozás. A vírushelyzet első néhány hónapjának társadalmi és gazdasági hatásait összefoglaló, már 2020 őszén megjelenő tanulmánykötetben egy több mint száz oldalas, 7 tanulmányt tartalmazó fejezet foglalkozott a kommunikációs és nyelvhasználati következményekkel (Kovács szerk. 2020, 229–332). A járványhelyzet nyelvi hatására utal az a jelenség is, hogy elkezdtek használni a *virolingvisztika*, illetve *viroszemiótika* (Istók – Lőrincz 2020, 2021a; Istók – Lőrincz szerk. 2022) kifejezéseket is az ilyen jellegű kutatások csoportba foglalására.

A koronavírus-járvány nyelvi hatásaival való számvetés a nyelvhasználat több területére is kiterjedt. A nyelvi tájkép módosulásai (Lőrincz 2021), a nyelvi udvariasági szokások átalakulása (Domonkosi – Ludányi 2020a, 2020b, 2021), az online kommunikációban kialakuló rítusok (Domonkosi – H. Tomesz 2021a, 2021b), az internetes mémek (H. Tomesz 2021; Istók – Lőrincz 2021b; Veszelszki 2021; Magyar 2022), a járványhelyzet metaforái (Simon et al. 2022; Szabó – Farkas 2022; Schirm 2022), a többnyelvű tájékoztatás nyelvpolitikai kihívásai (Kegyess – Lanzmaier-Ugri 2020; Misad 2021, 2022) mellett a legtöbb kutatás éppen a szókincsre irányult (Veszelszki 2020a; Lénárt 2020; Bíró – Kovács – Nagy 2021; Istók – Lőrincz – Tóth 2022; Suba 2022; Varga 2022; Veszelszki 2022). A szókincsre vonatkozó vizsgálódások egy része arra törekedett, hogy az új, akár alkalmi kifejezéseket összegyűjtse, listázza. Ezek a szógyűjtemények elsősorban dokumentatív jellegűek, a reflexió az észlelés és az összegyűjtés folyamatában nyilvánul meg (Veszelszki 2020a; Uricska 2021; Veszelszki 2022). Megindult emellett a szókészleti elemek szerepének feltárása és kategorizációjuk (Bíró – Kovács – Nagy 2021; Suba 2022; Varga 2022), a megfelelő fordítási lehetőségek feltárására való törekvés (Papp 2022), illetve a nemzetközi összevetés is (Lénárt 2022; Lőrincz 2022).

A kiterjedtebb kutatások, átfogóbb gyűjtések mellett egy-egy szóra, kifejezésre vonatkozóan számos nyelvész reflektált, sokszor közvetlenül a szó megjelenését, észlelését követően (Györffy 2021; Horváth 2021; Kálmán 2021a, 2021b; Ludányi 2021a, 2021b, 2021c, 2021d; Rákosi 2021; Sass 2021; Horváth 2022). Kiemelten sok ismeretterjesztő cikk foglalkozott az *oltakozik* igével, amelyek összegyűjtve olvashatók a Nyelvtudományi Kutatóközpont erre a célra szolgáló weboldalán (W8). A tudományos reflexiók összegyűjtése, közzététele olyan szervezett nyelvmenedzselési folyamat, amely elsősorban a tudományos eredmények, szemléletmód terjesztésére irányul. Emellett a hétköznapi beszélők internetes diskurzusaihoz hasonlóan a nyelvészek körében is élénk netes párbeszédnek is kialakultak egyes új szavak, kifejezések értelmezésével kapcsolatban (W9).

## 6. Összegzés

A világjárvány kibontakozása a hétköznapi élethelyzetek gyors megváltozásával is együtt járt. Megfigyeléseink és az összegyűjtött adatok azt jelzik, hogy a szókészlet gyarapodását folyamatos, átható reflexív tevékenység kísérte, a hétköznapi vitáktól kezdve a nyelvi tanácsadáson át egészen a nyelvhasználat tudományos tanulmányozásáig.

Az egyedi, játékos szóösszetételek egy olyan csoportot alkottak a kialakuló szókészleten belül, amely humora révén hozzájárult az újszerű helyzetek és jelenségek feldolgozásához. Hétköznapi nyelvi reflexióként a nyelvi játék észlelése és értékelése, szervezett nyelvmenedzselő tevékenységként pedig a szótárzás valósult meg ezekben az esetekben.

Az új szókészleti elemek általánosabb használatú csoportja esetében összetettebb nyelvmenedzselési folyamatokat figyelhetünk meg. Az új, illetve a szaknyelvből köznyelvvé váló szavak egy része a hivatalos, állami kommunikációban, a

járványról való központi tájékoztatás részeként jelent meg először. Ezeknek a kifejezéseknek egy csoportja már a szokatlansága miatt is figyelmet váltott ki, a nyelvhasználók reagáltak a stílusukra, szerepükre, szükségességükre. Sokszor negatív attitűdöt mutatva váltak a közbeszéd tárgyává, és jelentek meg a nyelvi tanácsadás és ismeretterjesztés tipikus kérdései között is.

A járványhelyzet okozta gyors, sokszerű változás speciális, az adott szituációra jellemző nyelvmenedzselési folyamatokat idézett elő. A központilag szabályozott tájékoztatás lehetővé tette, hogy egyes szavak, kifejezések a szokásosnál gyorsabban váljanak általános használatúvá. Éppen a gyorsaság, a szokatlanság mértéke miatt azonban ezt a folyamatot egyrészt negatív, érzelmileg telített reflexiók kísérték, másrészt a magyarázat, az értelmezés szükségessége miatt a nyelvtudomány részéről is fokozott figyelem mutatkozott a kérdéskör iránt.

A szervezett nyelvmenedzselési folyamatok egy része a járvánnyal kapcsolatos szakmai szókinccs egységesítésére, szabályozására irányult és irányul, elsődlegesen a fordítás, fordíthatóság, a többnyelvű tájékoztatás, a nemzetközi kommunikáció szakemberei által kezdeményezve. Ezek a szervezett nyelvmenedzselési folyamatok jelenleg is zajlanak, az egyeztetés és a szabályozás utólagos folyamatként valósul meg, és ezért még számos további szisztematikus vizsgálat tárgyát jelentheti majd.

## Irodalom

Ajtony Zsuzsanna – Prohászka-Rád Boróka – Tódor Erika-Mária (szerk.) (2022): *Válság, változás, perspektívák*. II. kötet. Kolozsvár: Scientia Kiadó.

AkH.<sup>12</sup> = Magyar Tudományos Akadémia 2015. *A magyar helyesírási szabályai*. Tizenkettedik kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Atabekova, Anastasia A. (2021): Might Covid-19 Require Revision of Language Management? *Human Language, Rights, and Security*, 1/1, 5–18. <https://doi.org/10.22363/2713-0614-2021-1-1-5-18>

Bartha Csilla (2015): Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2*. Szerk. Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 28–43.

Beneš, Martin – Prošek, Martin – Smejkalová, Kamila – Štěpánová, Veronika (2018): Interaction between language users and a language consulting center: Challenges for language management theory research. In: *The Language Management Approach. A Focus on Research Methodology*. Eds. Fairbrother, Lisa – Nekvapil, Jiří – Sloboda, Marián. Berlin: Peter Lang, 119–140.

Bíró Enikő – Kovács Gabriella – Nagy Imola Katain (2021): Change(s) in Vocabulary (/ies)–Hungarian and Romanian Lexical Phenomena During COVID. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 13/3, 62–78. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0028>

Bősze Péter (2019): *Magyar orvosi nyelv. Helyesírási útmutató*. Budapest: Medicina Kiadó.

- Domonkosi Ágnes (2006): A nyelvi attitűd típusai és a nyelvhasználat szabályozottsága. In: *A világ nyelvei és a nyelvek világa. A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Szerk. Klaudy Kinga – Dobos Csilla. Pécs – Miskolc. 2/2. 16–20.
- Domonkosi Ágnes (2007): Nyelvi babonák és sztereotípiák. A helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Szerk. Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó. Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, 141–153.
- Domonkosi Ágnes (2020): Roles of social deixis in distance education during the quarantine period. In: *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. Szerk. Simon Szabolcs. Komárom: J. Selye University, 45–56.
- Domonkosi Ágnes (2021): „Tanárnő, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In: *Digitális kommunikáció és tudatosság. A kommunikáció oktatása 13*. Szerk. Balázs László. Budapest: Hungarovox Kiadó, 127–139.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia (2020a): Társas távolságtartás és nyelvi közeledés. E-mailezési gyakorlatok a koronavírus idején. In: *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szerk. Kovács László. Szombathely: Savaria University Press, 241–260.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia (2020b): „Vigyázzatok magatokra! Vigyázzunk egymással!” E-mail-formulák járvány idején. *Ameqa*, 27/3, 34–37.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia (2020c): A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Szerk. Hoss Alexandra. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Lingua Franca Csoport, 41–50.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia (2020d): Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai kutatócsoport nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának előadásai*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna. Komárom: Selye János Egyetem, 177–192.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia (2021): „Üdvözlettel, jó munkát és hozzá jó egészséget kívánva”. A felsőoktatás e-mailezési gyakorlatai a járványhelyzet idején. In: *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19*. Szerk. Istók Béla – Simon Szabolcs. Komárom: Selye János Egyetem, 11–23.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia – H. Tomesz Tímea (2022): Az online tanóráktól az oltakozásig. A járványhelyzettel való megküzdés nyelvi és kommunikációs lenyomatai. In: *A virolingvisztika és viroszemiotika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor. Komárom: Selye János Egyetem. Megjelenés alatt.
- Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (2019): Ajánlások a magyar terminológiastratégiához. In: *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. Szerk. Fóris Ágota – Bölcskei Andrea. Budapest: L'Harmattan – OFFI Zrt., 140–162.
- Gerstner Károly (2018): Szókészlet-történet. In: *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Szerk. Kiss Jenő – Pusztai Ferenc. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 249–270.
- Haugen, Einar (1983/1998): A korpusztervezés kivitelezése: elmélet és gyakorlat. In: *Nyelvi tervezés. Tanulmánygyűjtemény*. Szerk. Tolcsvai Nagy Gábor. Budapest: Universitas Kiadó, 143–160.
- H. Tomesz Tímea (2021): „Otthonkáció”, avagy a karanténoktatás mémjeinek humora. Humoros alakzatok a karanténmémekben. *Korunk*, 32/2, 17–30.

- Istók Béla (2017): A ritkább szóalkotási módok státusának újraértékelése. In: *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Szerk. Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs. Komárom: Selye János Egyetem, 167–180.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2020): A virolingvisztika részterületei. In: *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section*. Conference Proceedings. Ed. Simon Szabolcs. Komárom: J. Selye University, 83–92. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2021a): Virology: Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 13/2, 93–111. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2021b): „Jól láttok? Jól hallotok?” Távközlésmémek a korona idején. In: *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19*. Szerk. Istók Béla – Simon Szabolcs. Komárom: Selye János Egyetem, 39–50.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor – Tóth Szilárd Tibor (2022): Semantics of the virolect with particular regard to the Hungarian language. *Vestník ugrovedenia = Bulletin of Ugric Studies*, 12/1, 48–56.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (szerk.) (2022): *A virolingvisztika és viroszemiológia aktuális kérdései*. Komárom: Selye János Egyetem. Megjelenés alatt.
- Jakopánecz Eszter (2021): #maradjotthon: Koronás élet. A megváltozott élet a COVID-19 járvány ideje alatt. Nagyszámú mélyinterjú kutatás eredményei. *Marketing & Menedzsment*, 55, 19–30. (különszám) <https://doi.org/10.15170/MM.2021.55.KSZ.01.02>
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří V. (1987): Language planning: for whom? In: *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Szerk. Laforge, Lorne. Québec: Les Press de L'Université Laval, 69–84.
- Jernudd, Björn H. (1991): Individual discourse management (the 5th lecture). In: *Lectures on Language Problems*. Delhi: Bahri Publications.
- Kegyess Erika – Lanzmaier-Ugri, Katharina (2020): A többnyelvű tájékoztatás kihívásai, stratégiai és eredményei a koronavírus idején Ausztriában. In: *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szerk. Kovács László. Szombathely: Savaria University Press, 261–290.
- Kovács László (szerk.) (2020): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szombathely: Savaria University Press.
- Laczkó Krisztina (2018): Körkép a magyar helyesírásról – áttekintés a 12. kiadás után. *Magyar Nyelvőr*, 142/2, 136–149.
- Lanstyák István (2015): A standardizálás mint nyelvalkító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 17/2, 27–56.
- Lanstyák István (2019): Nyelvmenedzselés-elmélet és terminológia. In: *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. Szerk. Fóris Ágota – Bölcskei Andrea. Budapest: L'Harmattan – OFFI Zrt, 73–93.
- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (2002): *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Lénárt István (2020): Karanténykedünk: a karanténdeputól a karanténszexig – avagy hogyan áruklodnak tevékenységeinkről a koronavírus-járvány alatt született szóösszetételek. In: *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szerk. Kovács László. Szombathely: Savaria University Press, 291–302.

- Lénárt István (2022): A laoszi nyelv (egy) COVID-glosszáriuma. In: *A virolingvisztika és viroszemiotika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor. Komárom: Selye János Egyetem. Megjelenés alatt.
- Lőrincz Gábor (2021): Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, 47, 61–71.
- Lőrincz Julianna (2022): Az orosz nyelv szókincsének változásai a Covid19 hatására. In: *A virolingvisztika és viroszemiotika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor. Komárom: Selye János Egyetem. Megjelenés alatt.
- Ludányi Zsófia (2020a): Helyesírási kérdések a pandémia idején. *Magyar Szó Online (Novi Sad)*, 2020. augusztus 31. [https://www.magyar szo.rs/hu/4391/mellekletek\\_ueveggo-lyo/225543/Helyes%C3%ADr%C3%A1si-k%C3%A9rd%C3%A9sek-a-pand%C3%A9mia-idej%C3%A9n.htm](https://www.magyar szo.rs/hu/4391/mellekletek_ueveggo-lyo/225543/Helyes%C3%ADr%C3%A1si-k%C3%A9rd%C3%A9sek-a-pand%C3%A9mia-idej%C3%A9n.htm) (2022. 07. 04.)
- Ludányi Zsófia (2020b): Nyelvi menedzselés és nyelvi tanácsadás. Helyzetkép, lehetőségek, feladatok. *Magyar Nyelvőr*, 144/3, 318–345.
- Ludányi Zsófia (2021a): Oltakozás és pándémia – avagy a virolingvisztika legújabb kérdései. *Amega*, 28/1, 43–45.
- Ludányi Zsófia (2021b): „Eloltották az oltóanyagot”. *Amega*, 28/2, 37–39.
- Ludányi Zsófia (2021c): „Meg lettek vakcinálva”. *Amega*, 28/3, 37–39.
- Ludányi Zsófia (2021d): A delta-variánstól az alfa(-)hímgig. *Amega*, 28/4, 38–39.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes (2021a): Die Rolle von Sprachtagebüchern im problem-basierten Unterricht von Ungarisch als Muttersprache. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences JATES*, 11/1, 44–65. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.239>
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes (2021b): Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, 47, 73–89.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes (2022): Homo fisz, firhang, hi7etleN. A Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvinapló-író pályázata. *Édes Anyanyelvünk*, 44/3. Megjelenés alatt.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes – Kocsis Ágnes – Osváth Dorottya (2022): A nyelvi menedzselés szemlélete és a nyelvi tanácsadás. In: *Nyelvészeti alkalmazások*. Beszéd – Kutatás – Alkalmazás sorozat 12. kötet. Szerk. Deme Andrea – Kuna Ágnes. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Megjelenés alatt.
- Magyar Közlöny (2020): *Magyar Közlöny* 2020/16, 288. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/13285bbde75a626ff044ec795e70a6ee5d700b29/letoltes> (2022. 07. 04.)
- Magyari Sára (2022): Koronahumor a médiában. In: *Válság, változás, perspektívák*. II. kötet. Szerk. Ajtony Zsuzsanna – Prohászka-Rád Boróka – Tóder Erika-Mária. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 51–60.
- Misad Katalin (2021): Koronavírus és nyelvhasználat. In: *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19*. Szerk. Istók Béla – Simon Szabolcs. Komárom: Selye János Egyetem, 51–63.
- Misad Katalin (2022): Járványkommunikáció kétnyelvű közegben. In: *A virolingvisztika és viroszemiotika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor. Komárom: Selye János Egyetem. Megjelenés alatt.
- Nekvapil, Jiří (2009): The integrative potential of Language Management Theory. In: *Language Management in Contact Situations: Perspectives from Three Continents*. Eds. Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1–11.

- Nekvapil, Jiří (2012): Some thoughts on “noting” in Language Management Theory and beyond. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22/2, 160–173.
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah (2009): Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues in Language Planning*, 10, 181–198.
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah – Balogh Erzsébet – Balla Ágnes – Engelhardt, Oliver (2009): Interakció előtti menedzselés multinacionális nagyvállalatoknál Közép-Európában. In: *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV.* Szerk. Lanstyák István – Menyhárt József – Szabó-mihály Gizella. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda, 24–46.
- Neustupný, Jiří V. (1994): Problems of English contact discourse and language planning. In: *English and Language Planning*. Eds. Kandiah, Thiru – Kwan-Terry, John. Singapore: Academic Press, 50–69.
- Neustupný, Jiří V. (2003): Japanese students in Prague. Problems of communication and interaction. *International Journal of the Sociology of Language*, 162, 125–143.
- Papp Judit (2022): A magyar koroneologizmusok fordíthatóságáról. In: *A virolingvisztika és viroszmiotika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor. Komárom: Selye János Egyetem. Megjelenés alatt.
- Schirm Anita (2022): Vírusos szóképek. In: *A virolingvisztika és viroszmiotika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor. Komárom: Selye János Egyetem. Megjelenés alatt.
- Simon Gábor – Árvay Kata – Bajzát Tímea Borbála – K. Molnár Emese – Prótár Noémi – Szlávich Eszter (2022): Metaforikus kreativitás és érzelemszabályozás – Metaforamin-tázatok a közösségi médiában a járvány idején. In: *Érzelmekek és járványpolitizálás. Politikai érzelemmenedzserek és érzelemszabályozási ajánlataik Magyarországon a COVID-19-pandémia idején*. Szerk. Szabó Gabriella. Budapest: ELKH Társadalomtudományi Kutatóközpont, 82–111.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány.
- Sólyom Réka (2014): *A mai magyar neologizmusok szemantikája*. Nyelvtudományi értekezések 165. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Suba Réka (2022): A COVID-19-járvány hatására kialakuló új nyelvi sajátosságok a kifejezőképesség vonatkozásában. In: *Válság, változás, perspektívák*. II. kötet. Szerk. Ajtony Zsuzsanna – Prohászka-Rád Boróka – Tódor Erika-Mária. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 41–50.
- Szabó Lilla Petronella – Farkas Xénia (2022): „Küzdelem a vírus ellen” – Orbán Viktor érzelemszabályozási ajánlatai a koronavírus-járvány első és második hullámában. In: *Érzelmekek és járványpolitizálás. Politikai érzelemmenedzserek és érzelemszabályozási ajánlataik Magyarországon a COVID-19-pandémia idején*. Szerk. Szabó Gabriella. Budapest: ELKH Társadalomtudományi Kutatóközpont, 23–38.
- Tamás Ildikó (2020): „Járványfolklor”, avagy humor a közösségi hálón. <https://nti.btk.mta.hu/hu/intezeti-hirek/427-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-2-resz> (2022. 06. 16.)
- Uricska, Erna (2021): *COVIDictionary. Words and phrases related to the global pandemic*. Budapest: Rejtjel Kiadó.
- Veszelszki Ágnes (2020a): *Karanténszótár. Virális tartalom*. Budapest: Inter – IKU.
- Veszelszki Ágnes (2020b): Körtlenyomat és körtlenyomat – új szavakkal kifejezve. *E-nyelvmagazin.hu*. <http://e-nyelvmagazin.hu/2020/04/16/kortlenyomat-es-kortlenyomat-uj-szavakkal-kifejezve> (2022. 07. 11.)
- Veszelszki Ágnes (2021): Fertőző összeesküvés-elméletek. A koronavírus körüli konteók mint mémek. *Magyar Nyelvőr*, 145/1, 16–31. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.1.16>

Veszelszki Ágnes (2022): *Karanténszótár 2. Kor- és kórdokumentum*. Budapest: Anyanyelv-  
vápólók Szövetsége.

Varga Éva Katalin (2022): A koronavírus-járvány nyelvi hatásai. A determinologizáció folya-  
matának kontrasztív korpuszalapú vizsgálatairól. In: *A virolingvisztika és viroszemiótika*  
*aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor. Komárom: Selye János Egyetem.  
Megjelenés alatt.

## Források

Gyórfy András (2021): Oltakozás? Az meg mi fán terem? *Index.hu*. <https://index.hu/velemeny/2021/05/02/nyelvtudomany-az-oltakozas-valami-vallasi-ritus-> (2022. 06. 16.)

Horváth László (2021) Oltakozik. *Édes Anyanyelvünk*, 43/2, 6.

Horváth László (2022): Átolt, átoltottak, átoltottság. *Édes Anyanyelvünk*, 44/3, 25–26.

Ignác Borbála – Varga Boglárka (2021): *Nyelvi napló*. Eger. Kézirat.

Kálmán László (2021a): Miért bántja a fület az a szó, hogy oltakozik? *Qubit.hu*. <https://qubit.hu/2021/04/18/miert-bantja-a-fulet-az-a-szo-hogy-oltakozik> (2022. 06. 16.)

Kálmán László (2021b): Oltakozunk? Oltakozgatunk? *Qubit.hu*. <https://qubit.hu/2021/05/01/oltakozunk-oltakozgatunk> (2022. 06. 16.)

Molnár Gabriella (2021): *Nyelvi napló*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. Kézirat.

Rákosi György (2021): *Oltakozik*. Megjegyzések egy szó jelentéséhez és nyelvtanához. *Névmásblog*. <https://nevmasblog.wordpress.com/2021/01/16/oltakozik> (2022. 06. 16.)

Sass Bálint (2021): Oltakozás 3.0. *Magyar Hang*, 4/13, 27.

Váradí Renáta (2020): Tiltakozom az 'oltakozni' szó használata miatt! <https://profitline.hu/Tiltakozom-az-oltakozni-szo-hasznalata-miatt-416246> (2022. 07. 04.)

Varga Hanna (2022): *Nyelvi napló*. Gyöngyös. Kézirat.

## Internetes források

W1 = [https://www.gyakorikerdesek.hu/egeszseg\\_\\_egeszsegugyi-ellata-sok\\_\\_10709211-oltakozni-van-ilyen-szokoszonom](https://www.gyakorikerdesek.hu/egeszseg__egeszsegugyi-ellata-sok__10709211-oltakozni-van-ilyen-szokoszonom) (2022. 07. 11.)

W2 = [https://www.gyakorikerdesek.hu/tudomanyok\\_\\_egyeb-kerdesek\\_\\_11481815-mi-ta-letezik-az-a-szo-hogy-oltakozik](https://www.gyakorikerdesek.hu/tudomanyok__egyeb-kerdesek__11481815-mi-ta-letezik-az-a-szo-hogy-oltakozik) (2022. 07. 11.)

W3 = [https://www.gyakorikerdesek.hu/politika\\_\\_torvenyek-jog\\_\\_11502737-ha-megutok-valakit-aki-az-oltakozas-szot-hasznalja-az-jogos-onvedelemnek-sza](https://www.gyakorikerdesek.hu/politika__torvenyek-jog__11502737-ha-megutok-valakit-aki-az-oltakozas-szot-hasznalja-az-jogos-onvedelemnek-sza) (2022. 07. 11.)

W4 = [https://www.gyakorikerdesek.hu/kultura-es-kozosseg\\_\\_nyelvek\\_\\_11150353-miert-olyan-furcsa-az-oltakozik-szo](https://www.gyakorikerdesek.hu/kultura-es-kozosseg__nyelvek__11150353-miert-olyan-furcsa-az-oltakozik-szo) (2022. 07. 11.)

W5 = <https://forum.index.hu/Article/showArticle?t=9198839&la=158169414> (2022. 07. 11.)

W6 = <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/show/covid19-ajanlas> (2022. 07. 11.)

W7 = <https://e-nyelv.hu/2020-02-29/covid-19/> (2022. 07. 11.)

W8 = <http://www.nytud.hu/archiv/oltakozik.html> (2022. 07. 11.)

W9 = <https://www.facebook.com/nevmasblog/posts/1494693440727180> (2022. 07. 11.)

*A tanulmány elkészítését a #52210229 számú (L. Zs.) és a #52210706 (D. Á.) Visegrad Scholarship, továbbá a NKFIH K 129040 számú pályázata támogatta (D. Á.).*

# Narratív és vizuális panelek jelentésrétegződése a pandémia folklórában

TAMÁS ILDIKÓ

## The semantic layering of narrative and visual panels in pandemic folklore

### Abstract

The paper outlines the discursive process of how the extended social role of the face mask resulted in a complexity of meanings. Originally, it was an object of the health industry, but through time – as a result of the extension of the COVID-19 pandemic – it has become an emblematic material with many semantic layers. In addition, since its presence in everyday life, it has been regarded as a symbol of the pandemic itself and has penetrated folklore. As one of the most common contemporary folklore motives, the facemask was used for example for making a joke about the pandemic. Jokes help us handle obstacles, and the face mask was an obvious tool for creativity and humour. The author started her research at the very beginning of the pandemic (in March 2020) and published her archives and conclusions in an online series on the website of the Research Institute of Ethnology, ELKH. This paper gives an analysis and context of a special topic derived from this archive, with also giving an insight into the folklore of the COVID-19 pandemic.

**Keywords:** pandemic; social media; communication; folklore; face mask; meme

**Kulcsszavak:** világjárvány; közösségi média; kommunikáció; folklór; szájmaszk; mém

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Social Sciences – Anthropology – Customs/  
Folklore

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.021-040

Tanulmányomban a világjárványról folyó kommunikációt, illetve az ezen belül formálódott narratívákat és vizuális tartalmakat elemzem egy emblematikus elem középpontba állításával. A kutatás diszciplináris kerete elsősorban a folklorisztika, ugyanis a közösségi tudás, ezen belül a szélesebb társadalmat érintő események, jelenségek értelmezései, az általuk kiváltott érzelmi reakciók sokszor formuláris keretben valósulnak meg. Ez utóbbi verbális és/vagy vizuális leképezés egyaránt lehet. A mindennapi diskurzusban a kifejezni kívánt tartalom megformálásához a nyelvhasználat során rögzült és öröklődő eszközkészlet áll rendelkezésre, amely magában foglal tematikus elemeket (pl. motívum, közhely, szűzsé) és struktúrákat (pl. szójáték, mém). A folklorisztika létjogosultságát az online tartalmak vizsgálatához az is alátámasztja, hogy a folklóralkotásokra jellemző számos aspektus érvényesül bennük: az alkotó általában ismeretlen, az alkotásokhoz szabadon hozzáfér egy közösség, nem magántulajdonként, hanem a közös tudás részeként tekintenek rá, ezzel összhangban szabadon terjesztik és alakítják, amely a variánsok nagy

számát eredményezi.<sup>1</sup> A közös tudásnak nemcsak a hozzáférésben szempontjából van jelentősége. Ezek az alkotások olyan ismereteket mozgósítanak, amelyek egy adott időben egy adott közösség jelentős részének birtokában van, értelmezni tudja és adott esetben fel is használja a kommunikációban.

## Terminológiai kérdések

A címben szereplő panel kifejezést koherens meghatározás híján használom. A panel jelentéstartománya a folklórmotívumét és a több tudományterület által használt szimbólumét együttesen foglalja magában. Egyik kifejezés kizárólagos alkalmazása sem lenne helyes, hiszen a vizsgált jelenség elemzésében egy adott tematikus csomópont az értelmezéstől függően felfogható motívumként és szimbólumként is. A funkciók sokfélesége, a hasonlításban összefüzdő, egymásba átlényegülő tárgyak, fogalmak, valamint a jelentések összetettsége inkább a szimbólum meghatározásával kapcsolható össze, mindazonáltal a „folklórszimbólum” nem kanonizált kategóriamegnevezés (szemben a folklórmotívummal), és jelentésében sem lenne teljesen kompatibilis a vizsgált elemek mindegyikével. Ez diakrón keretben különösen érvényes, hiszen a tanulmányban bemutatásra kerülő panelek a megjelenésük kezdeti stádiumában még kevésbé multivokálisak. Emellett műfajfüggő is lehet, hogy az adott panel motívumként, esetleg allotófiként (Dundes 1965, 206–215) értelmezhető-e (ez utóbbit a későbbiekben a húsvéti ünnepkör folklóráján keresztül szemléltetem). A folklórmotívum kifejezést, bár a jelen témára vonatkozó korábbi tanulmányomban alkalmaztam (Tamás 2021), ezúttal inkább kerülöm, ugyanis használati körét, jelentéstartományát szűkebbnek érzem, mint amit a vizsgálatomban középpontba kerülő elemi (verbális és vizuális) panelek (a szájmaszk különféle variánsai) számos alkotásban, szöveggörnyezetben képviselnek. Ehhez hozzájárul az is, hogy a motívum irodalomtudományi értelmezésével szemben a folklórmotívum egy jóval korlátozottabb tartományt képvisel. A magabiztos terminológia alkalmazását az is nehezíti, hogy nagyon képlékeny módon használt fogalom/kategória a folklorisztikán belül is. A *Magyar Néprajzi Lexikon* meghatározása szerint a motívum „a folklóralkotások legkisebb tartalmi egysége, amely a hagyományozás során felismerhetően azonos marad” (Voigt 1980, 648).<sup>2</sup> A *Világirodalmi Lexikon* vonatkozó szócikke (Szerdahelyi – Kovács – Bernáth – Voigt 1982, 629–631) hat alapjelentését különbözteti meg: motiváció; téma, tárgy; ismétlődő ritmusfordulat; költői kép egy eleme, jellegzetes tematikai mozzanat; alaphelyzet; szegmentum.

Az utóbbi további magyarázatot is kíván: motívumnak tekintjük, ha *egy adott szegmentum* „*jelentése az egész mű értelmezése, magyarázata szempontjából*

1 Emellett a folklorisztika tárgyának újragondolása során egyre fontosabbá válik az a kérdés, hogy milyen szempontok alapján emelhetők ki az emberi kommunikációból és magatartásformákból azok az elemek vagy szekvenciák, amelyeket folklórnak érzékel(het)ünk, még akkor is, ha a kanonikus folklór-klasszifikációba egyelőre nem kerültek be (Blank 2009; Pink et al. 2016; Tamás 2013, 2015, 2016, 2018).

2 A *Magyar Néprajz* V. kötetében olvasható meghatározás szerint „a motívum a folklóralkotásokban megtalálható, a hagyományozódás során változatlan formában maradó legkisebb tartalmi elem” (Bihari 1988, 135).

lényegesen *bővül azáltal, hogy a művön belül megismétlődik különböző, szemantikailag értelmezhető kontextusokban vagy különböző értékű strukturális pozíciókban*”, és egy alkotáson belül a jelentés tekintetében *különböző szegmenstumok* esetében is, ha ezek „*jelentése az egész mű értelmezése, magyarázata szempontjából lényegesen bővül azáltal, hogy a művön belül azonos kontextusban vagy azonos értékű strukturális pozícióban található*” (Bernáth 1982, 630). A jelentések rétegződéséről tehát a motívumok esetében is beszélhetünk, tehát pusztán ezen az alapon nehéz oppozíciós párba helyezni a szimbólummal. Bár az irodalomelméleti definíciók vegyítik a motívum és a szimbólum tartományát, a (folklor)motívum ettől jelentősen eltérő folklorisztikai értelmezése miatt ebben a tanulmányban kerülöm a használatát. A folklorisztikai megközelítésben erőteljes cezúra tapasztalható a népi, populáris, köznyelvi és a hivatalos, művészi kifejezőmódok között. Eszerint a folkloralkotásokban rendszerint csak bizonyos jellegű motívumok találhatók meg, és ezek a cselekmény, szerkezet részeként egymással összekapcsolódnak, végső soron a típus jön létre ilyen módon. A hivatásos művészetekben ezzel szemben a motívum önállóan is felhasználható, különböző helyekről származó motívumok kerülnek egymás mellé (ez a folklor jellegű motívumok gyakori átvételének is az oka), és a felhasználás célja a mű egyes részeinek indoklása (motiválása). Itt beszélhetünk a motívum esztétikai felhasználásáról. Ez, valamint a vezérmotívumok felhasználása a folklorban ismeretlen (Voigt 1982, 631). A vizsgálatom tárgyát képező szöveges és képi panelek – miként számos kortárs kifejezőmód – esetében, a fenti két definíció csak részleteiben vagy összevonva lehet érvényes. A már kanonizált, de jelentéstartományában nem elégséges meghatározást kerülendő használok tehát a neutrális, azaz szorosan körülhatárolt jelentésekkel nem leköttöt panel fogalmat.

Az általam vizsgált panelek formai megvalósulásai nagyon változatosak (kreatív vizuális továbbalakításokkal, más tárgyakkal vagy alapanyagokkal történő cserék révén stb.), ezáltal felfoghatók újabb és újabb jelentéseket befogadó formai keretként is. A funkció széleskörű kiterjesztése is megfigyelhető, (mint látni fogjuk) az új szerepkörök és alkalmazások már csak alig, vagy egyáltalán nem kapcsolódnak az eredetihez. A panel lehet továbbá az alkotás fő témája, vagy „csupán” egyik alkotóeleme a narratív és vizuális megjelenítésben is. A sokféleség ellenére az alkotás kontextusában maguk a tematikus elemek mégis könnyen felismerhetőek maradnak. Az is egybefűzi őket, hogy a formai, tematikus gazdagság és a jelentésrétegek sokfélesége mellett is mindig kapcsolódnak a Covid-19 járványhoz és annak közösségi feldolgozásához.

A Covid-19 vírus magyarországi megjelenését követő óvintézkedések egyik hozadéka, hogy a szociális kapcsolatok átmenetileg (2020 tavaszán, majd őszén) az online térbe terelődtek, és a járvány köré fonódó központi diskurzusban szinte mindenki részt vett. Ezúttal azok is, akik korábban nem időztek sokat a közösségi oldalakon, inkább csak személyes üzenetváltásokra és informálódásra használják általában az online tereket. Ez a – többség számára – korábban soha nem tapasztalt szituáció egy olyan „sűrű szövésű” közösségi regisztert teremtett, amelyben egyrészt látványosan kumulálódott a központi tematika, másrészt a médiából eredő és az egyéni kezdeményezésekből származó értelmezések is gyorsan megtalálták

a közös kifejezésformákat, és együtt alakították a rövid idő alatt esszenciális kommunikációs panelekké váló tárgyak és cselekmények (pl. szájmasc, vécepapír, kézmosás/fertőtlenítés, távolságtartás) jelentéstartományát. Ezek a szigorítások oldása, azaz az offline tér visszahódítása után is megtartották központi jelentőségüket, és az újabb és újabb szituációkban, az események láncolatában továbbra is meghatározó kommunikációs alapelemek maradtak, amelyeken keresztül számos történés, társadalmi reakció, érzelmi viszonyulás bemutatható.

## A gyűjtés és dokumentálás

A járvány magyarországi megjelenésétől, azaz 2020 márciusától kezdődően figyelemmel kísérem és dokumentálom a közösségi médiában, illetve az egyéb online csatornákon megosztott, a koronavírust tematizáló, ahhoz kapcsolódó tartalmakat. Gyűjtésem elsődleges forrásai a Facebook és az Instagram, az ismerőseim által megosztott, általuk továbbított lánc- vagy kör-e-mailek, illetve néhány, kifejezetten a koronavírus tematikáját középpontba állító, illetve annak apropóján létrehozott csoport, mint pl. a *#karanténtárgyak* (<https://www.facebook.com/groups/649108605923206>), a számos ország kutatóit is tömörítő *The Belief Narrative Network (BNN)* (<https://www.facebook.com/groups/625573241323757>) oldal.<sup>3</sup> Egy kiterjedtebb gyűjtőhálózatot is kialakítottam: kérésemre kollégáim, családtagjaim és ismerőseim, összesen huszonkét fő osztotta meg velem a járványhoz kapcsolódó tematikus tartalmakat, amelyeket az általuk rendszeresen látogatott közösségi oldalakon találtak, illetve amelyeket e-mailben és Messengeren kaptak másoktól. Ezeket én is főként az említett üzenetküldő portálokon keresztül kaptam meg. Mindemellett figyelemmel kísértem a média különféle fórumain (tv-ben, rádióban, a nyomtatott és az online sajtóban) megjelenő folklór jellegű tartalmakat is, elsősorban a kontextualizáció érdekében. Ez utóbbi azért is fontos, hogy az online tartalmak offline térhez, például a szóbeliséghez és egyéb médiatartalmakhoz (nyomtatott sajtó, tv, rádió) fűződő viszonyrendszerét feltárhassam. Ezekről is jegyzeteket készítettem, és a releváns tartalmakat rögzítettem. Így alakult ki az a több szempontot érvényesülő archívum<sup>4</sup>, amelyből írásom példái származnak.

3 További internetes források: a Legjobb Nyunyóka Mémek (Müller Cécília) [https://www.youtube.com/watch?v=Cruqk2Hd1tw&ab\\_channel=TeljesFilmek%C3%A9svid%C3%B3k](https://www.youtube.com/watch?v=Cruqk2Hd1tw&ab_channel=TeljesFilmek%C3%A9svid%C3%B3k), Humorral a koronavírus ellen című oldal néhány bejegyzése (<https://www.facebook.com/groups/2504277283157735>), továbbá: <https://www.instagram.com/muller.cecilia.memek/>, <https://www.instagram.com/mullercecilmeme/> stb.

4 Az adatolás mikéntje mellett komplex feladatot jelent az online folklórjelenségek több regisztrált ötvöző repertoárjának rendezése/rendszerezése. Ezeket a tartalmakat a szöveg és a (statikus vagy mozgó)kép (és időként a hang) összekapcsolása, azaz az audiovizuális megjelenítés lehetőségeinek széles tárháza jellemez. Mindez rugalmas és pragmatikus kutatói hozzáállást igényel az anyag feldolgozása során, és elsősorban a kutatói kérdésekhez kell igazodnia. Az archívum rendezés szempontjából egyelőre kezdeti stádiumban van, fontosabb tematikus csoportok, illetve periódusok (első, második hullám stb.) szerint rendeztem a gyűjtést. Külön mappákat nyitok az egymás variánsainak tekinthető alkotásoknak. A kutatók egyelőre különböző gyakorlatokat alkalmaznak mind a gyűjtés, mind a dokumentálás tekintetében, nem létezik egységes, mindenki által elfogadott módszer (Hine 2000, 2015; Lajos 2016; Pink et al. 2016).

## A szájmaszk a folklórban

Az orvosi szájmaszk mint közérdekű, ismétlődő téma a járvány magyarországi megjelenésének idejének kezdetétől, 2020 márciusától adatolható a közösségi médiában (Facebookon, Instagramon) is. Olyan használati tárgyként került be a média-diskurzusba, amely korábban csak bizonyos csoportok (orvosok, kutatók) munkatevékenységéhez kötődött, és (szemben pl. több távol-keleti ország gyakorlatával) nem tartozott a teljes társadalom alapvető, mindennapi eszköztárába. Ebből következően tömeges megjelenése az utcákon és egyéb közösségi terepeken meglehetősen szokatlan tapasztalatot jelentett. Részben ennek is köszönhető, hogy a szájmaszk szimbolikusan megjelenítette a világjárványt és annak számos aspektusát, vonatkozását. A többség számára új használati tárggyal kapcsolatos hétköznapi beszélgetések és az interneten egyre inkább a folklór struktúrájában megjelenő említések jól tükrözik az éppen aktuális történéseket és viszonyulásokat a járvány különböző szakaszaiban. Ezek alapján megrajzolható a jelentésváltozás vagy inkább -bővülés kronológiája.

A legkorábbi időszakban leginkább a rövid ideig fennálló készlethiány keltette pánik és az ebből következő humorosan kreatív („csináld magad”) megoldások árasztották el a közösségi oldalakat. Mindebben természetesen kifejeződött a helyzet abszurd értékelése, valamint a valóság tagadása, szurreális ábrázolása, a probléma eltávolítása a viccek és általában a fantázia világába, tehát mindazok a társadalmi stratégiák, amelyek a válsághelyzetekben aktiválódnak. A legelső tartalmakban a szájmaszk eredeti rendeltetése, a járvánnyal szembeni védekezés mint elsődleges funkció van jelen. Ez utóbbi a hiányhelyzetre (estenként az irreálisan magas árra) adott válaszreakciók változatossága mellett is közös tartományt képvisel, azaz hogy a szájmaszkot sterilitás biztosítása és a fertőzések elkerülése érdekében viseljük, a funkciója erre, és kizárólag erre terjed ki.



A fenti képek távolabbi analógiájául, gondolati alapjául szolgáló séma az immutáció (helyettesítés), amely a klasszikus retorikában az egyik alapvető eljárás. A nyelvi megvalósulási formáknak (pl. allegória, metafora) azonban léteznek vizuális

párhuzamai is, és gyakran a humor eszköze. Az immutáció – mint látni fogjuk – a további példák jelentős részében is jelen van.

A szájmásk beszerzésének kezdeti nehézségein, vagy a kreatív helyettesítő, „handmade” megoldásokon túl a máskviselés helyes módja is a legelső témák között bukkant fel. Sokan a kezdeteket jellemző esetlenségéből viselték szabálytalanul a máskot, mások a tiltakozásuknak adtak hangot azzal, hogy egyáltalán nem, vagy helytelenül vették fel (pl. mert fullasztó, mert úgysincs értelme, mert nem nyújt igazi védelmet stb.), amely jól illusztrálja a kötelező társadalmi szabályok alóli kibújási kísérletek eseteit és egyben egy újfajta szocializáció folyamatát. Az erre reflektáló tartalmak szinte mindegyike humorosan mutatja be a jelenséget, és gyakran élnek a hasonlítás (hasonlat), szemléltetés eszközével.



A későbbi példák esetében azonban már megfigyelhető a szájmazsk funkcionális bővülése, amely még nem jár együtt az eredeti jelentéstartomány jelentős módosulásával. Az első, az alapfunkcióktól (védelem, védekezés, sterilitás stb.) való (kronológiailag első) eltávolodása ennek a motívumnak a húsvéti tematikához kötődik. A locsolóversekben narratív elemként, a vizuális alkotásokban pedig díszítő motívumként jelenik meg a szájmazsk, míg egyes tartalmakban a húsvéti rituális tárgyak helyébe lép.<sup>5</sup>



A locsolóversekre és a húsvéti dekorációkra részben jellemző a szájmazsk allomotif (Dundes 1965, 206–215) jellegű felhasználása, azaz a húsvéti tematika egy meghatározó motívumának cseréje olyan értelemben, hogy helyettesíti az ünnepi dekoráció megszokott elemeit, vagy betagozódik azok közé. A szájmazsk ebben a kontextusban azonban még nem lép túl jelentősen a járvány kezdeti szakaszában érvényes jelentésmezőn, amely a távolságtartás, megóvás/védekezés tartományainak összekapcsolásával rajzolható meg. A szájmazsk nem csak a vizuális alkotásokban jelenik meg, kizárólag verbális panelként is. A következő két példa ezt illusztrálja:

*WC-papír, szájmazsk, páfrány,  
Meglocsolak Házisárcány!*

*Különleges húsvét reggel bizony arra keltem,  
Szellem város, üres utca... senki nincs a kertben?  
Hol van a sok fiatal? Nem sikít ma senki?  
Elfelejtettek az ifjak locsolkodni menni?*

<sup>5</sup> Bár a jelen tanulmányban kevésbé kerül elő, de ezeknek a tartalmaknak az esetében az is jól vizsgálható, milyen változásokat idéz elő az egyes folklórjelenségek életében a hirtelen megváltozott környezet. Ezzel kapcsolatban lásd: Tamás 2020a-g, 2021, 2022, e téma egyes részletkérdéseire pedig: Hine 2000, 2015; Apolito 2005; Blank 2009; Howard 2011; Pink et al. 2016; Vargha 2016.

*Azonban ti ne féljeteK, hervadni nem fogtok,  
Ha kinyílik a tulipán, rögtön szódát bontok.  
Messziről spriccelek, hisz szennyezett az éter.  
Meglegyen köztünk legalább két méter.  
Hiszen fontos, hogy tápláljam a szép termőföldet,  
Ha nem hiszed, kérdezd meg az operatív tőrszet!  
Szerintük a száJmaszk egy kötelező holmi,  
Mondd hát kedves virágszál, szabad-e locsolni?<sup>6</sup>*

A következő periódusban a száJmaszk jelentésének bővülése főként társadalomkritika, politikai konnotációk mentén figyelhető meg. A maszk immár nem csupán a távolságtartás, hanem a hallgatás vagy hallgatásra kényszerítés, a megalkuvás vizuális metaforájaként is értelmezhető, ami jelentős eltávolodás az eredeti védő-óvó funkciótól. A maszkviselés általánossá válása, az egyediséget elpalástoló, az arcokat jellegtelenné, egységes masszává lényegítő vizuális tapasztalás hívta életre a „felső irányítás alatt álló, konformizált tömegek” értelmezést. Ezt a jelentéstartományt természetesen a maszk korábbi, történeti konnotációi is támogatták, amelyek a maszkabál vagy a vásári előadások valóságot elfedő, vagy másik valóságot idéző atmoszféráját idézik meg.

A mikroorganizmusok terjedésének akadályozása analógiájára jött létre a hang, átvitt értelemben a vélemény átjutásának blokkolása. Természetesen ennek rögtön megjelennek a humoros kifordításai, paródiái is, leginkább a családi körre, párkapcsolatokra mintázva. Az első példa felirat nélkül az online sajtóban is megjelent<sup>7</sup>, és több síkon mutatja be az előbbieken felvázolt társadalomkritikát és a véleménynyilvánítás korlátozásáról szóló vélekedéseket. Mindez kiegészül egy, már a járvány elején forgalomba került szóláshasonlattal, amely a kezdeti (azaz valódi hiányra utaló) értelméhez képes itt inverz, azaz ironikus konnotációval szerepel, és nemkívánatos viselkedésformákra, eseményekre utal. Egy további jelentésrétteg Mekk Mester mesehős figuráján keresztül adódik mindehhez, aki soha semmit nem csinál jól, minden, amit tesz, katasztrófába fullad. Itt viszont viseli a maszkot, vagyis az elvárt és helyes módon nyilvánul meg, karakterének ismeretében ezáltal egy nagyon disszonáns összkép keletkezik. A második példa a család témáját feldolgozó viccek körébe tartozik, de itt is megjelenik a vélemény szabadságra vagy éppen annak korlátozására utaló jelentésmező.

<sup>6</sup> Saját gyűjtés. Betűhív formában közlöm.

<sup>7</sup> <https://www.veszpremkukac.hu/szubjektiv-hianyoztok-mint-patikabol-a-szajmaszk/>



Az aktuális, politikai eseményekben kibontakozó jelentések mellett természetesen folyamatosan megfigyelhető volt az általános emberi szükségletek, mint a személyes találkozások, a fizikai közelség, és általában az „offline” közeg hiányából fakadó nehéz tapasztalatok, érzelmek feldolgozása és megjelenítése, amiben különösen fontos kifejezési eszközzé vált a szájmaszk.



A fenti példák azt is illusztrálták, hogy az archoz, illetve kifejezetten a szájhoz kapcsolódó konkrét és átvitt értelmű funkciók szabad működésének akadályoztatásából (takarásából) milyen egyéni és társadalmi szinten is érzékelhető frusztrációk bontakoznak ki. A személyes kommunikációban a mimika – amelynek része a száj mozgása is – meghatározó az érzelmek, szituatív jelentések szempontjából. Ha ez az arc felső részének a tartományára szűkül, a metakommunikáció részben kimarad a beszélgetésből, amely bizonytalanságot eredményez, szűkíti a tájékozódás képességét. Tehát a beszéd és a megértés is korlátozottabbá válik. Az ismerkedés és kapcsolattartás erőteljes beszűkülése számos pszichés problémát generált. Az érzelmek kimutatása azon módjainak korlátozása, amelyek fizikai közelségben, érintésekben nyilvánulnak meg, gyakran és sokféleképpen megfogalmazódtak a közösségi tartalmakban. Ezekben belül kifejezetten jellemzőek voltak az arc szájmaszk által „kitakart” részéhez kötődő aktusokra (mosoly, puszi, csók) történő utalások, illetve ezek abszurd ábrázolásai.



Az egyedi arcvonásokat részben elfedő, ezáltal mindenkinek „egyenruhaszerű” egységességet adó maszk jelentéstartománya könnyen kapcsolódott össze különböző politikai tartalmakkal, illetve általánosságban a társadalomkritikával. Ebben a gondolkörben a jelentésrétégződés és a funkciók komplexebbé válása együttesen valósult meg. Olyan bináris oppozíciók mentén történt a változás, mint az jellegtelen–egyedi, opportunista–aktivista, néma–hangos stb. Részben a politikai jellegű felhasználáshoz kapcsolódik a szájmászk transzparensként történő felfogása és felhasználása, és ezzel párhuzamosan a különböző (szakmai, etnikai stb.) identitások megjelenítése. A „valamit eltakar” vélekedés ezáltal felcserélődött (legalábbis kiegészült) a „valamit megmutat” lehetőségével. A maszkviselés tehát nemcsak az uniformizálást vonhatja maga után (pl. az eltakart, ezáltal részben egységességüket veszített arcok homogén látványával), hanem egy illusztrálható, az önkifejezésre és üzenetközvetítésre alkalmas felület lehetőségét is hordozza. Természetesen a közvetíteni kívánt tartalmak nagyon különbözőek: a politikai megnyilvánulásoktól a divattervezők által megálmodott, elsősorban esztétikai jelentéséig számos példával találkozunk. A szájmászk tehát a politikai üzenetek, etnikus identitás, szakmai hovatartozás, művészi önkifejezés vagy stílusos öltözködés sajátos „terepévé” lép elő.



Egy kommunikációs panel kreatív, játékos felhasználásának egyik módja a távoli asszociációk mozgósítása. Az online tartalmak esetében ennek egyik legjellemzőbb formája egy-egy ismert művészi alkotás, még gyakrabban egy ikonikus filmjelenet, vagy éppen népszerű mesék illusztrációinak, illetve közszereplők fotójának a felhasználása. Ezekben az esetekben természetesen nagyon fontos az értelmező



kontextus ismerete. Az asszociációk egy része elsősorban formai, vizuális hasonlóságon alapszik, máskor inkább áttételesen, gondolati síkon fogalmazódik meg. A konkrét események ilyen módon történő megjelenítése általában a megértés, feldolgozás mélyebb rétegeit is mozgósítja. Egy-egy trauma megélésének közösségi terápiájában számos sablon és stratégia aktiválódik, mint például a humor vagy a diszlokáció, azaz a probléma eltávolítása a fantázia világába. Ez egyfajta kiterjesztésként is megjelenik, amikor a környezet tárgyaira is áttérjed az embereket sújtó probléma, például maszkot kapnak a műalkotások, köztéri szobrok és antropomorf tárgyak.



A távoli asszociációk megjelenhetnek a traumatikus tapasztalattól, a betegségtől való félelemtől már jobban eltávolodó, esetleg azt komikussá tévő egyedibb, művészi „javaslatokként” is. Ezekre is jellemző a távoli regiszterek összekapcsolása, és továbbterjedésük, szabad felhasználásuk és variálódásuk révén szintén betagozódhatnak a folklór vérkeringésébe. Gyűjtésem anyaga alapján ennek három külön vonulata jelenik meg. Az első esetben a kreativitás az az eredetileg adott anyaghasználatban bontakozik ki, vagyis a „klasszikus” orvosi szájmazsk a kiindulási pont. A színt, az alapanyagot és az eredeti formát is meghagyják, vagy amennyiben alakítanak rajta, azt egyszerű műveletekkel teszik, például a hajtogatás, összevarrás stb. technikáját alkalmazzák. Ez utóbbi nem akadályozza, hogy felismerjük benne a „gyári” alapformát, és nem is cél az eredeti tárgy azonosításának megnehezítése.



Esetenként a túlzott felhalmozást ellensúlyozandó, a kreatív hasznosítás alapanyagává válnak, máskor az unaloműző alkotás eszközeivé. Ezekben az esetekben már megjelenik a szájmaszk funkciójának szélesebb spektrumú, időnként az eredetire már nem is utaló, meglepő kiterjesztése.



A „művészibb”, elvonatkoztatottabb felhasználás másik iránya az, amikor az alapfunkció megőrzése mellett a formavilágban, a felhasznált alapanyagokban jelennek meg a meglepő változatosság és számos távoli analógia. Az asszociációs mezőben ezúttal is gyakran a filmek világa, vagy más, a szélesebb társadalom által is ismert történetek vagy szimbólumok jelennek meg (egy farsangi jelmez, a pestis doktor álarca vagy az Alien-tetralógia földön kívüli, veszélyes teremtménye).



Az első két kategóriával kapcsolatban megállapítható egy, a kronológiában kimutatható érdekes mintázat is. A járvány elején, amikor a szájmazsk – bár igen rövid ideig – hiánycikknek számított, a közösségi média vonatkozó tematikus tartalmában az úgynevezett otthoni, saját készítésű és egyéb, nem gyógyszerári beszerzésekből származó változatok is megjelennek. Ebben a fázisban a hiánypótlás mint kényszerű motiváció érthetővé teszi az alapanyagok és a formák sokszínűségét, persze ezek között is van számos, költőiségre vagy plusz jelentésrétegek ábrázolására irányuló megoldás. Később, amikor a szájmazsk mindenki számára könnyen elérhetővé vált, a Facebookon és az Instagramon is eredeti formájában jelent meg újra a szájmazsk, még a megkülönböztetésre irányuló jelzések is csak apró vizuális kiegészítéssel, például a divatmárka megjelölésével történtek. Miután nyilvánvalóvá vált, hogy a járvány, ezáltal a szájmazsk viselése beláthatatlanul hosszú időre meghatározza a társasági hétköznapokat, újra visszatértek a változatos megjelenésű maszkok. Ennek inkább már esztétikai okai lettek, és persze tükrözik a – jelenleg is érvényes – praktikus felhasználásra irányuló gondolkodást és a környezettudatosságot, vagyis az újrahasznosítható, kimosható textilmaszkok elterjedését is ilusztrálják.

A harmadik vonulatban a funkció és a forma összefüggései (az előzőekhez képest) sokkal komplexebbek és áttételesebbek. Az új tartalom mélyebb, vizuális metaforák formájában jön létre, miként a jeggyűrű, illetve az ősz (és ezzel együtt a pandémia újabb hullámának) kezdete és a maszk összevonásának esetében. A jeggyűrű és a szájmazsk közös jelentéstartománya a védelmezés és a gondoskodás. A másik példában pedig – az első két év tapasztalatából levont következteté-



sek alapján – a szájmazsk az ősz egyik metaforájaként jelenik meg.

A szájmazskot kommunikációs vagy folklór panelként alkalmazó kreatív tartalomkészítésnek az említettekén kívül még léteznek egyéb kategóriái is. Magától érteendő, hogy azok a filmek vagy történetek, amelyekben a mazsk valamilyen formája központi témaként jelenik meg, könnyen bekerültek ebbe a diskurzusba. Az alábbi példák közül az első képen látható karakter a Star Wars-filmek egyik főhőse, az állandóan mazskot viselő Darth Vader, aki szintén különleges erő birtokában van, ebből származik a hatalma. A második a *The Mask (A Mazsk)* című vígjátékhoz kapcsolódik, amelynek főszereplője egy talált varázsmazsk segítségével átalakul és emberfeletti dolgokra lesz képes. A képen látható a feliraton túl Györfi Pál<sup>8</sup> arcának megjelenítése szolgál eszközzül a járvány-diskurzusba csatoláshoz. A harmadik példa több magyarázatra szorul, hiszen ha valaki nem ismeri a *Face/Off* (magyarul *Ál/Arc*) címmel vetített filmet, nem érti az analógiát. A képen látható John Travolta

látszólag nem visel semmilyen mazskot, és a Nicolas Cage név is tévedésnek tűnhet. A párhuzam csak a film történetéből érthető meg, amelyben a két főszereplő átmenetileg arcot cserél: egyikük esetében ez szándékolt, a



<sup>8</sup> Györfi Pál mentőtiszt, mentálhigiénikus, PR-szakember, az Országos Mentőszolgálat szóvivője, a pandémia első évének egyik leggyakoribb járványügyi közszereplője.

nyomozás egy eszköze (a pozitív karakter felölti a negatív szereplő arcát a leleplezéshez szükséges tudás megszerzéséért), míg a másik a történet balul elsült cselekménye (a gonosz ellopja a pozitív főhős arcát). A második két példa esetében tehát maga az arc válik színházi vagy karneváli maszkká, amely hordozza a metamorfózis megjelenésének üzenetét is. Ez utóbbit, a normális, emberinek feltételezett identitás megváltozását részben az utóbbi példa is szemlélteti.



Bár a szójátékként történő felhasználásra egyetlen példával rendelkezem a szájmásk esetében, mégis érdemes megemlíteni, mert a szélesebb folklór, sőt a nyelvi szocializáció, a hétköznapi és művészi nyelvhasználat is gyakran él vele.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Nagy valószínűséggel a szájmásk szóra épülő nyelvi játékok más példái is megtalálhatók a világhálón. A nyelvi humorral és az ezek hátterében álló „gondolatalakzatokkal” (Fónagy 1975, 637; 1990; Balázs 2020, 19–21) kapcsolatban lásd pl. Balázs – Takács 2009; Tamás 2013; Grétsy 2012; Balázs 2020, 155–168.



## A járványdiskurzus paneleinek kontaminációja és immutációja

Végezetül a panelek egy alkotáson belül megvalósuló összekapcsolódásának formáit mutatom be. Az affinitás a folklór egyik ismert jelensége, azaz a tartalmukban vagy szerkezetükben nagyon közeli, hasonló vonásokat tartalmazó alkotások egyes elemei felcserélődhetnek egymással (immutáció, kiazmus), illetve össze is kapcsolódhatnak (kontamináció, adjekció), mindkét esetben új variációkat hozhatnak létre. Ez a kortárs folklórban is tapasztalható. A járvány folklórájának központi panelei: a szájmaszk, a vécépapír, a gumikesztyű, a fertőtlenítő vagy az oltás gyakran szerepelnek együtt vagy egymást helyettesítve nagyon hasonló alkotásokban. Az együttes megjelenés lehet egymás melletti, egyenértékű és azonos funkcióban, miként az alábbi, feldíszített karácsonyfát ábrázoló képen látható, ahol a gumikesztyű, szájmaszk és vécépapír a járványhelyzetre történő utaláson túl elsősorban díszítő funkciót lát el, humoros felhanggal. A panelek azonban szerveesebben, például funkciócserével is összekapcsolódhatnak, miként a vécépapírból rögtönzött száj- és kiterjedtebb arcmaszk esetében. Az utóbbi látványvilágában a Star Wars-filmek „buckalakóit” is felidézheti (ld. a mellette lévő képen), tehát újabb regisztereket kapcsol az értelmezéshez. Ez utóbbi pedig sokszor az eltávolítás eszközeként működik a mémekben, azaz a valós problémát egy képzel világba, például a filmek dimenziójába helyezik át.

## Összegzés

A gyakran ismétlődő, gazdag variációs láncban és széles körben terjedő folklór jellegű tartalmak egyik fontos jellemzője, hogy reflektálnak valamire, ami egy adott társadalomban, közösségben kiemelten fontos, és azt közmegegyezéssel formában jelenítik meg és adják tovább, például mindenki számára ismert és/vagy elérhető sémák felhasználásával. A jelen tanulmányban bemutatott kommunikációs paneleken keresztül ezt mutattam be a teljes társadalom számára releváns járványdiskurzusra vonatkozóan. A vizsgálatban lehetőség adódott a szinkron és a diakron tengelyek együttes alkalmazására, hiszen a kezdetektől figyelemmel kísérhettem

egy új tematikus csomópont létrejöttét és életútját, variálódását, és lehetőségem volt a részletes dokumentálásra, amely sokkal pontosabb kontextust biztosít, mint az általában az archívumokban elérhető metaadatok (Tamás 2021).

A konkrét tárgyak és a hozzájuk kapcsolódó, gyakran sokszorososan összetett jelentések direkt és metaforikus megjelenítése egyaránt megfigyelhető. Számos esetben a formai-stiláris jellemzők mentén is leképeződnek az aktuális társadalmi folyamatok, az ezekre adott reakciók és viszonyulások. A megfogalmazás módja tehát jelentős szerepet tölt be a jelentés árnyalásában, fókuszálásában vagy éppen multiplikációjában. Ugyanannak a tematikus „alany” a különböző stílusban és kontextusban történő bemutatása így nemcsak újabb és újabb értelmezési keretet hoz létre, hanem maga a stílus, a nyelvi, tágabban értelmezve pedig a gondolkodási alapsémák is részt vesznek a releváns jelentések kialakításában (Hymes 2001, 482–483). A tanulmányban bemutatott, a járványdiskurzusban formálódott és folk-lórként értelmezhető megoldásokban a leggyakoribb alakzat az immutáció, amelynek gyakori kimenete a humor. A verbális tartalmakban a humor még sűrűbben előforduló eszköze, a kiazmus (Tamás 2022) viszont az itt vizsgált képes tartalmakban kevésbé működőképes. Ez alapján úgy tűnik, hogy a vizuális nyelvezet számára a helyettesítés bizonyul alkalmasabb eszköznek a felcseréléssel szemben. A formu-



lárís keret és az aktuális tartalom kapcsolatának megértésében fontos szerepet kap az időrendiség és a tágabb társadalmi kontextus is, amit a szájmaszk – mint narratív vagy vizuális panel – variálódásával és jelentésrétgazdósásával szemléltettem.

A bemutatott példák az elektronikus csatornákon is terjedő, és kifejezetten az online térben keletkezett tartalmak. Összességében megállapítható, hogy a technikai újítások következményeként létrejött új kommunikációs regiszterekben is jellemző a már meglévő (a szóbeliségből és az offline írásbeliségből „örökölt”) minták aktualizálása. A folklór alkalmazkodó, gyorsan megjelennek benne a mindenkori kortárs környezet és kultúra elemei, ennek egyik módja az új panelek beépülése a repertoárba. A folklóralkotások egyik fontos funkciója, hogy alakítják a közösségi reakciókat, értékrendet, bizonyos témákat „becsatornáznak” a kommunikációba. Egyrészt tovább örökítik a sémákat, tartalmakat, másrészt kreatívan reagálnak a változásra. Az online folklórra is jellemző az új (kortárs) és az ismerős (hagyományozott) elemek frappáns, humoros kombinálása, az ismerős és a szokatlan összekapcsolása. Ez utóbbinak egy közkedvelt módja egy-egy régebbi folklórjelenség műfaji, tematikus vagy formai keretként történő alkalmazása (a bemutatott példákban ilyen volt a vicc, a locsolóvers vagy a himes tojás stb.), és ebben az adott keretben a kortárs világ tárgyainak és szereplőinek megjelenítése. Napjainkra a formai keretek repertoárja tipikusan online variánsokkal is bővült, ilyen például a mém. Így képződik le és válik részévé tehát a kortárs világ a mindenkori folklórnak, amit ebben az összefoglalásban egy új tematikus csomópont vagy panel megjelenésén, elterjedésén és variálódásán keresztül szemléltettem.

## Irodalom

- Apolito, Paolo (2005): *The Internet and the Madonna: religious visionary experience on the Web*. Chicago – London: University of Chicago Press.
- Balázs Géza – Takács Szilvia (2009): *Bevezetés az antropológiai nyelvészetbe*. Celldömölk–Budapest: Pauz-Westermann – Inter – PRAE.HU.
- Balázs Géza (2020): *Nyelvszokások. A nyelvszokások mint szimbolikus nyelvi cselekvések*. Budapest: Inter – IKU.
- Bernáth Árpád (1982): *Motívum*. In *Világirodalmi Lexikon VIII*. Főszerk. Király István, 630.
- Blank, Trevor J. (ed.) (2009): *Folklore and the Internet. Vernacular Expression in a Digital World*. Logan: Utah University Press.
- Dundes, Alan (1964): *The Morphology of North-American Indian Folktales. Folklore Fellows Communications*, 195.
- Fónagy Iván (1975): *Gondolatalakzat*. In: *Világirodalmi Lexikon III*. Főszerk. Király István. Budapest: Akadémiai Kiadó, 637–641.
- Fónagy Iván (1990): *Gondolatalakzatok, szövegszerkezet, gondolkodási formák*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Grétsy László (2012): *Nyelvi játéink nagykönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hine, Christine (2000): *Virtual Ethnography*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage.

Hine, Christine (2015): *Ethnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*. London – New York: Bloomsbury.

Howard, Robert Glenn (2011): *Digital Jesus. The Making of a New Christian Fundamentalist Community on the Internet*. New York: New York University Press.

Hymes, Dell (1975): A beszélés néprajza. In: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Szerk. Pap Mária – Szépe György. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 91–146.

Ortutay Gyula (1959): Variáns, invariáns, affinitás. A szájhagyományozás törvényszerűségei. *A Magyar Tudományos Akadémia II. Osztályának Közleményei*, 9/2, 195–238.

Pink, Sara – Horst, Heather – Postill, John – Hjorth, Larissa – Lewis, Tania – Tacchi, Jo (2016): *Digital Ethnography. Principles Principles and Practice*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC: SAGE Publications Ltd.

Szerdahelyi István – Kovács Endre – Bernáth Árpád (1982): Motivum. In: *Világirodalmi Lexikon VIII. Főszerk. Király István*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 629–631.

Tamás Ildikó (2013): Halandzsza (nonszensz) a folklórban. Szövegkonstrukciós és -de(kon)strukciós megoldások nyelven innen és túl. *Ethno-Lore*, XXX, 321–359.

Tamás Ildikó (2015): „Mondja már meg nekem valaki, hogy ki az a Szárnyati Géza!” Nyelvi játékok és halandzsák a folklórban. *Magyar Művészet*, 2015/2, 59–66.

Tamás Ildikó (2016): „Mojirtó kottél”, túrós derelye, bim-bam. A népetimológáról, a belehalásról és a hangutánzásról. *Ethnographia*, 127/4, 582–605.

Tamás Ildikó (2018): Nem jársz át az eszemen. Humor a diáklóklórban. In: *Humorstílusok és stratégiák*. Szerk. Nemesi Attila László – T. Litovkina Anna – BartaZsuzsanna – Barta Péter. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 312–323.

Tamás Ildikó (2020a): Hogyan válik folklórtémává egy járvány? (A Néprajztudományi Intézet új sorozata.) Budapest: Néprajztudományi Intézet. <https://abtk.hu/ismerettar/ismeretterjesztes/1410-hogyan-valik-folklortemava-egy-jarvany-a-neprajztudomanyi-intezet-uj-sorozata> (Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.)

Tamás Ildikó (2020b): A szöveg reneszánsza – „Járványfolklór”, avagy humor a közösségi hálón 2. rész. <https://abtk.hu/ismerettar/ismeretterjesztes/1413-a-szoveg-reneszansa-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-2-resz> (Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.)

Tamás Ildikó (2020c): A félelmet „gyógyítja”, vagy legalábbis kezelhetővé teszi az, ha kinevetjük – „Járványfolklór”, avagy humor a közösségi hálón 3. rész. <https://abtk.hu/ismerettar/ismeretterjesztes/1424-a-felelmet-gyogyitja- vagy-legalabbis-kezelhetove-teszi-az-ha-kinevetjuk-jarvanyfolklor-humor-a-kozossegi-halon-3-resz> (utolsó letöltés: 2021. 10. 10.)

Tamás Ildikó (2020d): Húsvét karantén idején – „Járványfolklór”, avagy humor a közösségi hálón 4. rész. <https://abtk.hu/ismerettar/ismeretterjesztes/1432-husvet-karanten-idejen-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-4-resz> (Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.)

Tamás Ildikó (2020e): Luxustárgyak karantén idején – „Járványfolklór”, avagy humor a közösségi hálón 5. rész. <https://abtk.hu/ismerettar/ismeretterjesztes/1436-luxustargyak-karanten-idejen-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-5-resz> (Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.)

Tamás Ildikó (2020f): Szereplők és karakterek – „Járványfolklór”, avagy humor a közösségi hálón 6. rész. <https://abtk.hu/ismerettar/ismeretterjesztes/1455-szereplok-es-karakterek-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-6-resz> (Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.)

Tamás Ildikó (2020g): Karanténstílus kreatívan – „Járványfolklór”, avagy humor a közösségi hálón 7. rész. <https://abtk.hu/ismerettar/ismeretterjesztes/1477-karantenstilus-kreativan-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-7-resz> (Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.)

Tamás Ildikó (2021): Az „első hullám”. A koronavírus folklórja a közösségi médiában a mémek példáján. *Ethnographia*, 132/1, 67–88.

Tamás Ildikó (2022): „Adj netet!” *Nyelvi, képi kifejezés mód és kreativitás a gyermek- és diákfolklórban*. Budapest: Balassi Kiadó.

Vargha Katalin (2016): Miért és hogyan végezzünk online folklorisztikai terepmunkát? *Ethno-Lore*, XXXIII, 281–295.

Voigt Vilmos (1980): Motivum. In: *Magyar Néprajzi Lexikon* III. Főszerk. Ortutay Gyula. Budapest: Akadémiai Kiadó, 648.

Voigt Vilmos (1982): Motivum. In: *Világirodalmi Lexikon* VIII. Főszerk. Király István, 629–630.

# On Hungarian Coroneologisms and their Italian Translation

JUDIT PAPP

## Abstract

The COVID-19 pandemic is a global public health crisis that has radically changed us and the world and has a profound impact on every area of life. Its impact goes far beyond the health sector, affecting all aspects of society and our lives, including our vocabulary. Since its outbreak, it has led to the explosion of hundreds and hundreds of newly coined words, terminologies, and phrases in the world's different languages and these neologisms play a significant role throughout the course of the pandemic. The objective of this paper is to analyze the Hungarian neologisms emerging during the COVID-19 pandemic, to identify the main tendencies in their formation, and to investigate – among Italian university students in the Hungarian language – the understanding processes of the Hungarian coroneologisms coined during the COVID-19 pandemic in order to describe the relating difficulties (if any) as well as to illustrate the possible strategies adopted in the translation from Hungarian into Italian. The coroneologisms included in the experiment are retrieved from the trilingual domain-specific *Hungarian/Italian/English dictionary of the COVID-19 pandemic* created with Lexonomy, and they are also analyzed from the word-formation point of view.

**Keywords:** blending; compounding; coroneologisms; COVID-19 pandemic; Hungarian language; Italian language; language learning and teaching; translation strategies

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Language and Literature – Applied Linguistics – Descriptive Linguistics

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.041-057

## Introduction

The COVID-19-inspired neologisms or *coronacoinages* are sometimes also referred to as *coroneologism* (cf. among others Шукунда (Shukunda) 2020, published online: April 20, 2020; he also uses the term in Russian (cf. *коронеологизм*, in the paper in the plural genitive case: *коронеологизмов*) or Roig-Marín 2020, published online by Cambridge University Press: August 3, 2020). Before the publication of the above-mentioned two papers, the term had already appeared in online newspaper articles, such as “Coroneologisms are going viral” (*Economic Times*, April 9, 2020). In the Hungarian context, it was Veszelszki who used the term *koroneologizmus* for the first time, which is the Hungarian equivalent of the English term (2020: 9). Introducing virologistics, “a new linguistic discipline that

investigates the virus language (virolect) based on the Hungarian linguistic material”, Istók and Lőrincz highlight that the term *coroneologism* “points not only to the content of the lexemes but also to a popular type of word formation applied in their case, the *portmanteau (corona+neologism)*”. They also propose an alternative way to discuss *virus language neologisms* and introduce the term *virologism* (Greek *virus+logos*) “which is shorter than the above-mentioned ‘coroneologism’: Its advantage is that it can possibly stay in use to denote lexemes of the virus language that have lost their neological character (which is being perceived as novel)” (2021, 93, 97). *Coroneologism* is used in a broad sense in the present paper as a term for any type of lexical innovation inspired by the pandemic.

It is difficult to give a unique definition to the concept of neologism (Minya 2003, 13) since the related scientific literature is abundant in definitions and categorizations of different types (Cf. Szathmári, Keszler, Minya 2013, Grossmann and Rainer, De Mauro, Fábián, Ungerer, Minya 2011, Renner-Maniez-Arnaud, Sólyom 2019, 2014). In the Hungarian context, reference is often made to the following definition by Szathmári (1961: 487): “Neologisms are those words, expressions, shades of meaning, linguistic forms with which the language is constantly enriched, in parallel with the evolution of social relations and thoughts.” According to Minya (2011: 15), rare use and novelty should also be considered criteria for neologisms. In recent years, Sólyom’s definition (2014: 19) has also received wide acceptance: “Neologism is a linguistic phenomenon that manifests itself with a new structure to which in a given situation the speaker and/or listener attributes a new meaning and/or a new style compared to their previous experiences, knowledge, and expectations”.

Hungarian neologisms have been systematically collected and analyzed by Minya (2019, 2014, 2011, 2007, and 2003) who classifies them according to seven criteria: 1) intentionality; 2) purpose; 3) frequency; 4) form of communication; 5) semantic content; 6) way of formation; 7) grammatical category. To these categories, he added one more: 8) orthography. Based on their patterns of word formation, Minya distinguishes eleven categories of neologisms: 1) neologisms by compounding; 2) neologisms by derivation; 3) neologisms by backformation; 4) neologisms by backformation and derivation; 5) neologisms by abbreviation; 6) neologisms by abbreviation and derivation; 7) acronyms; 8) neologisms by blending and contamination; 9) neologisms by intended alteration; 10) neologisms in syntagmatic form; and 11) neologisms by semantic expansion (2011, 27–41). Commonly, the coroneologisms analyzed in this paper arise out of “necessity” and manifest practical purposes (cf. Minya 2003, 16).

The strategies used during the translation of neologisms and new expressions may be of different kinds depending on the typology of the source word or expression. In this paper, I refer to the classification suggested by Zachar (2013), who distinguishes seven translation strategies: (1) usage of a neologism of the target language; (2) usage of an equivalent word or expression, which is not considered a neologism in the target language; (3) explaining translation; (4) paraphrase; (5) generalization; (6) domestication, and (7) omission.

## Corpus construction

The coroneologisms included in this study are in the trilingual domain-specific *Hungarian/Italian/English Dictionary of the COVID-19 Pandemic* (hereinafter referred to as the *Dictionary*). The number of entries already exceeds 4,000 (as of July 2022). For the compilation and expansion of the *Dictionary*, which is an ongoing process, I use a specialized “coronacorpus” extracted from the Web using Sketch Engine (Tokens: 8,506,486; Words: 6,813,807; Sentences: 438,021). This is not the only source; I also analyze the Hungarian corpus of news articles obtained from examining a list of RSS feed, the Timestamped JSI web corpus 2014-2021 Hungarian (Tokens: 1,092,798,428; Words: 903,862,798; Sentences: 52,130,146). Given the above-mentioned figures and the wide coverage of Hungarian language sources, I conclude that the size of these corpora can be suitable for analyzing the phenomena and trends in the Hungarian online press. On the other hand, my “coronacorpus” is useful in detecting the Hungarian coroneologisms and occasionalisms used not only in newspaper articles and standard Hungarian texts (everyday, neutral, unmarked) but also on other websites (government websites, homepages, school/university websites, etc.), blogs, and social networks (Facebook, Instagram, etc.). In this way, colloquial language (slang, informal, familiar) and formal language (scientific, specialized, academic, literary) will also be represented in the glossary.

## Hungarian coroneologisms formed by compounding

Concerning the Hungarian COVID-19-related vocabulary and expressions, the analyses of the entries contained in the *Dictionary* confirm that the most frequently occurring word formation process is compounding. In the relevant literature, Hungarian compounds are usually defined as the combination of two or more words to form a new word (cf. Kiefer 1998: 182; 2000: 521). In fact, in *koronavírus-világjárvány* ‘coronavirus pandemic’, the merged words are four: *korona* ‘crown, corona’, *vírus* ‘virus’, *világ* ‘world’ and *járvány* ‘epidemic’: [*korona+vírus*]+[*világ+járvány*] ‘coronavirus pandemic’.

In Kiefer’s view, in Hungarian, there are three different types of nominal compounds: endocentric, exocentric, and coordinative compounds. In the endocentric compounds, one of the components is the head, in the exocentric compounds there is no head, and in the coordinative compounds, there is more than one head. “The vast majority of productive compounds are endocentric and right-headed”.<sup>1</sup> The head of the compounds is a noun, a verb, or an adjective, while the non-head is either a noun or an adjective. The head is a verb in back-formations only. The components of the compounds receive no morphological marking (cf. Kiefer 2016, 3309–3310).

About 4,250 entries in the *Dictionary* are compounds. Compound stems may

<sup>1</sup> Previously, he stated that “[t]he productive patterns of compounding in Hungarian are all endocentric and right-headed and are formed by mere concatenation” (Kiefer 2011, 528).

undergo further derivational processes, and this is the case with over 180 entries. Statistically, it means that compounding involves about 77% of the terms related to the pandemic. The most frequent components of these combinations are *adenovírus* 'adenovirus', *antigén* 'antigen', *beteg* 'patient', *COVID*, *COVID19*, *COVID-19*, *fertőtlenít* 'to disinfect', *fertőzés* 'infection', *járvány* 'epidemic', *kampány* 'campaign', *karantén* 'quarantine', *korona* 'corona' and *koronavírus* 'coronavirus', *kovid* 'COVID', *maszk* 'mask', *olt* 'to vaccinate', *oltás* 'vaccination, inoculation', *oltóanyag* 'vaccine', *SARS-CoV* and *SARS-CoV-2*, *vakcina* 'vaccine' and *vírus* 'virus'. They can occur in the final head position and also in the non-final non-head position. E.g. the word *járvány* 'epidemic' occurs 21 times in the final head position, mainly in compounds that refer to the name and to the worldwide spread of the disease (*COVID-járvány* 'COVID epidemic', *COVID-világjárvány* 'COVID pandemic', *Covid19-világjárvány* 'COVID-19 pandemic', *Covid19-koronavírus-járvány* 'COVID-19 coronavirus epidemic', *Covid19-járvány* 'COVID-19 epidemic', *koronajárvány* 'corona epidemic', *koronavírusjárvány* 'coronavirus epidemic', *koronavírus-világjárvány* 'coronavirus pandemic', *tömegjárvány* 'mass epidemic', *tüdőgyulladás-járvány* 'epidemic of pneumonia', *tüdőgyulladással-járvány* 'epidemic of pneumonia', *újkoronavírus-járvány* 'new coronavirus epidemic', *világjárvány* 'pandemic', *vírusjárvány* 'virus epidemic'). Other occurrences are in *deltajárvány* 'delta epidemic', *humánjárvány* 'human epidemic', *infojárvány* 'infodemic', *kamujárvány* 'epidemic of bullshit', *omikronjárvány* 'omicron epidemic', *összeesküvés-járvány* 'conspiracy epidemic') and over 180 times in the non-final non-head position (*járványcsúcs* 'epidemic peak', *járványgörbe* 'epidemic curve', *koronavírusjárvány-helyzet* 'coronavirus epidemic situation', *omikron-járványhullám* 'Omicron epidemic wave' etc.). Usually, the semantic transparency of these compounds is rather high, e.g., students in the Hungarian language do not need to put much effort into understanding their meanings.

In addition, in Kiefer's view (2016: 3310), "[n]ominal compounds are recursive, and all compounds have a binary structure," which means that in the case of productive compounds, compounding always concerns only two components, but one of the components may already be a compound, e.g. *kézfertőtlenítőszer-adagoló* 'dispenser of hand sanitizing product(/liquid)' is the combination of the component *kézfertőtlenítőszer* and the component *adagoló*: *kéz+fertőtlenítő* 'hand-sanitizer' > [*kéz+fertőtlenítő*]+*szer* 'hand-sanitizing product' > [*kéz+fertőtlenítő*+*szer*]+*adagoló* 'hand-sanitizing product dispenser'.

Compounds can take further derivational and inflectional affixes (cf. Kiefer 2016: 3310). In the *Dictionary*, numerous compound stems with further derivation contain the following components: *COVID* (e.g. *COVID-gyanú* 'suspicion of COVID' > *COVID-gyanús* 'COVID-suspicious'), *fertőzés* 'infection' [e.g., *fertőzésvédelem* 'infection protection' > *fertőzésvédelmi (törvény)* 'infection protection (act)'], *járvány* 'epidemic' [e.g. *járványmatematikai* 'epidemiological mathematics' > *járványmatematikai (modell)* 'epidemiological mathematical model'], *karantén* 'quarantine' (e.g. *karanténmentes* 'free of quarantine' > *karanténmentesség* 'quarantine exemption'), *koronavírus* 'coronavirus' [e.g. *koronahalálozás* 'coronavirus mortality' > *koronahalálozási (ráta)* 'coronavirus mortality (rate)', *korona-*

*vírus-szűrés* ‘coronavirus screening’ > *koronavírus-szűrési (program)* ‘coronavirus screening (program)’].

The *Dictionary* contains examples of another, non-typical compounding pattern. In the following combinations, the respective last components are not independent lexical items, but rather semiwords (e.g. *-beli*, *-féle*, *-fajta*, *-né*, *-szerű*, *al-*, *fő-*, *-rét* etc., cf. Gerstner 2006: 52): *maszknélküli* ‘without a mask’, *COVID-ellenes* ‘anti-COVID’, *COVID-elleni* ‘anti-COVID’, *Covid19-ellenes* ‘anti-COVID-19’, *Covid19-elleni* ‘anti-COVID-19’, *fertőzésellenes* ‘anti-infection’, *járványellenes* ‘anti-epidemic’, *karanténellenes* ‘anti-quarantine’, *koronavírus-ellenes/korona-vírusellenes* ‘anti-coronavirus’, *koronavírus-elleni* ‘anti-coronavirus’, *maszkellenes* ‘anti-mask’, *maszkhasználat-ellenes* ‘against mask usage’, *oltásellenes* ‘anti-vaccination, no vax, anti-vax, antivax’, *sebészmaszkellenes* ‘against a surgical mask’, *vakcinaellenes* ‘anti-vaccination, no vax, anti-vax, antivax’, *védőoltás-ellenes* ‘anti-vaccination, no vax, anti-vax, antivax’, *védőoltásellenes* ‘anti-vaccination, no vax, anti-vax, antivax’, *vakcinaféle* ‘type of vaccine’, *karanténfajta* ‘type of quarantine’, *koronavírus-fajta* ‘type of coronavirus’, *oltásfajta* ‘type of vaccination’, *vakcinafajta* ‘type of vaccine’, *védőoltásfajta* ‘type of vaccine’, *járványforma* ‘type of epidemic’, *Covid19-frontvonalbeli* ‘in the COVID-19 frontline’, *karanténbeli* ‘in quarantine’, *COVID-körüli* ‘around COVID’.

Finally, there are also a few examples of exocentric compounds such as *anti-COVID (gyógyszer)* ‘anti-COVID (drug)’, *nem-COVID (ellátás)* ‘non-COVID (treatment)’, *pre-COVID (időszak)* ‘pre-COVID (era/period)’, *poszt-COVID (terápia)* ‘post-COVID (therapy)’, etc. These are loanwords adapted from English.

## Hungarian coroneologisms formed by derivation

The other word formation processes present in the *Dictionary* are (i) derivation in about 200 entries; (ii) affixation of preverbs to verbs in more than 30 entries and (iii) preverbal verbs with further derivation in about 80 entries; (iv) semantic expansion (changes in lexical meaning) and (v) blending in about 45 cases.

Derivation is the second most frequent word formation process in Hungarian. In the *Dictionary*, there are different patterns of derivation, depending on the grammatical category of the input and the output words (nominal, adjectival, verbal derivation). Derivation may either change the category of the input word or the category may remain the same.

Derivation is highly productive with the following high-frequency COVID-19-related words and results in large word-families: *beteg* ‘ill’, *fertőzés* ‘infection’, *immunizál* ‘to immunize’, *járvány* ‘epidemic’, *karantén* ‘quarantine’, *maszk* ‘mask’, *olt* ‘to vaccinate’, *teszt* ‘test’, and *vakcina* ‘vaccine’. The more frequent these words are, the more derivational suffixes they can take. Not all of the output words are to be considered neologisms, but some of them are. However, many of these words show an increasing trend in the corpus from the outbreak of the pandemic (e.g. *karanténozás* ‘quarantining’, etc.). The following are a few examples taken from the *Dictionary*: e.g. *karanténezett* ‘quarantined’ (N>V>NV); *koronátlan* ‘without

coronavirus, not infected with COVID-19' (N>Adj); *koronáz* 'to infect someone with coronavirus' (N>V); *könyöközik* 'to do an elbow bump' (N>V); *maszkos* 'someone wearing a protective face mask' (N>Adj); etc. Compounds may also undergo further derivational processes, such as simple words (Kiefer 2016: 3314), e.g. *járványhelyzeti* 'of the epidemiological situation' (N>Adj); *koronavírusos (komplikációk)* 'coronavirus complications' (N>Adj); *maszkellenesség* 'the condition of being an antimasker', etc.

## Hungarian coroneologisms formed by the affixation of preverbs with or without further derivation

The affixation of preverbs is also rather productive in the formation of the Hungarian coroneologisms, the most frequent COVID-19 related verbs which take different preverbs are *immunizál* 'to immunize', e.g. *átimmunizálódik* 'to get immunized', *karanténóz* 'to quarantine', e.g. *bekaranténózik* 'to get quarantined', *elkaranténosodik* 'to get quarantined', *elkaranténozgat* 'to stay in quarantine leisurely'; *kovidol* 'to do COVID', e.g. *bekovidol* 'to get infected with COVID'; *olt* 'to vaccinate', e.g. *agyonoltott* 'over vaccinated' (*agyon-* means 'over', 'too much', 'to death'), *átolt* 'to comprehensively vaccinate', *átoltottság* 'vaccination coverage', *beolt* 'to vaccinate', *elolt* 'to administer vaccine doses', *ráoltás* 'vaccination over infection'; *fertőz* 'to infect', e.g. *felülfertőzés* 'superinfection', *körbefertőz* 'to infect people around someone', *lefertőz* 'to infect', *megfertőz* 'to infect'; *koronáz* 'to infect with COVID-19', e.g. *megkoronáz* 'to infect with COVID, to 'coronafy' and *vaksinál* 'to vaccinate', e.g. *bevakcinál* 'to get vaccinated', etc.

## Hungarian coroneologisms formed by semantic expansion

The ongoing pandemic has also had a significant impact on the meaning of several previously already existing words. In fact, the meaning of a word can change and shift over time due to (i) extra-linguistic causes and (ii) linguistic causes. Extra-linguistic changes include historical, economic, socio-political, cultural, scientific, technological, etc. changes, among which are major events such as pandemics. There are several types of semantic change: 1) narrowing; 2) widening; 3) pejoration; and 4) amelioration of meaning (Ullmann, 1962, 192–210; Riemer 2010, 369–422).

Before the outbreak of the pandemic with the expressions *biztonsági távolság* 'safety distance' or *távolságtartás* 'distancing', we used to refer to vehicles while driving. Nowadays, the same gained another meaning, and more frequently they are used in relation to the pandemic, referring to the interpersonal safety distance of at least one meter to avoid a COVID infection.

The term *görbe* 'curve' was already used in the medical and scientific fields with the meaning of 'statistical chart or curve', e.g. *lázgörbe* 'fever curve', *hőmérsékleti görbe* 'temperature curve', etc. Nowadays, when we hear the same word *görbe*,

the first thing we think about is the pandemic or epidemiological curve as well as the necessity to flatten the curve. Just like in many other languages, in Hungarian the usage of the phrase *a (járvány)görbe (el)laposítása* ‘the flattening of the curve’ has exponentially increased.

During the pandemic, the meaning of *elszigetelés* ‘isolation’, *izoláció* ‘isolation’, and *önelszigetelés* ‘self-isolation’ seems to have gained new and contradictory connotations. On the one hand, these have a more positive connotation because of the good intention implied: isolation or self-isolation is seen as a preventative and, therefore, helpful measure. On the other hand, it also has negative connotations, as it may provoke loneliness, stress, frustration, depression, etc. It may also have a positive or negative impact on relationships and family well-being.

Similarly, the word *karantén* ‘quarantine’ also gained a huge amount of attention and an exponential increase in usage with a semantic extension and shift. It underwent derivation and produced a large word family, and it is the first or second component of many compounds and blended words too (e.g. *kultúrkarantén* ‘culture in quarantine’, *könyvkarantén* ‘book quarantine’, *szállodakarantén* ‘hotel quarantine’, *hatósági karantén* ‘official quarantine’, *házi karantén* ‘domestic quarantine’, *szobakarantén* ‘room quarantine’, *karanténkenyér* ‘bread in quarantine’, and a lot more).

As a consequence of the pandemic, the usage of the adjective *pozitív* ‘positive’ also changed in a significant and rather unpredictable way. Again, just like in many other languages, the term was already in use in the medical field in relation to diagnostic tests with positive or negative results. A positive result confirms the presence of the substance, the disease, or the condition for which the test was performed. This means that, in medical contexts, *pozitív* has to be understood as something negative, bad, not benign, and, therefore, unfavorable to the subject. With the COVID-19 pandemic, the frequency of this adjective, with this particular meaning, increased considerably not only in the medical field but, what is more important, also in everyday language [e.g. *pozitív COVID-19 teszt* ‘positive COVID-19 test’; *pozitív eredményű teszt* ‘test with positive result’; *pozitív antigen teszt* ‘positive antigen test’; *pozitív eset* ‘positive case’; *(COVID)-pozitív vagyok* ‘I am positive for COVID’; etc.] and currently the term evokes an infection with COVID-19, a very negative and alarming condition.

During the first waves of the pandemic, contact tracing represented an essential public health measure to stop COVID-19 transmission. In the Hungarian corpus, the words *kontakt* ‘contact, relationship’ and *kontaktus* ‘personal contact’ had a very low frequency before the pandemic. Immediately afterward, they gained new meanings, mainly through compounding, and they produced a small word family and entered everyday discourse referring to possible contact with a newly detected COVID-19 case: *kontaktyszemély* ‘contact person, a contact of a COVID-19 case’, *kontaktkutató* ‘contact tracing’, *kontaktmentes* ‘without contact’, *közösségi kontakt* ‘community contact’, *utcai kontakt* ‘street contact’, *kontaktáló* ‘who is in contact with others’, *kontaktszám* ‘number of contacts’, *szoros kontaktus* ‘close contact’, etc. Consequently, the word *kontakt* has a negative connotation as it implies exposure to the virus and a possible risk of infection.

In the pre-pandemic period, the Hungarian word *maszk* ‘mask’ was usually used in minimal proportions and with different meanings [e.g. (i) ‘a covering for the face that hides the person wearing it’, such as in the following example: “The robbers wore masks to hide their identities”; ‘face mask’ in cosmetics, ‘masks’ used by actors; ‘anesthesia mask’ in medicine; etc.]. After the outbreak of the pandemic, due to the mandatory wearing of face masks, the use of the Hungarian word *maszk* became widespread, and its productivity literally exploded. Now, due to the semantic shift, the primary meaning of the term is ‘protective face mask to prevent the spread of COVID-19’.

The Hungarian verb *felvesz* has many different meanings, such as ‘to pick up’; ‘to withdraw’; ‘to record’; ‘to engage’; etc., but before the COVID-19 pandemic, it was only used in a very circumscriptive way in combination with vaccines. With the start of the COVID-19 vaccination campaign in Hungary, the usage of this verb associated with the vaccination began to show an increasing trend in everyday language (e.g. *felveszi a vakcinát/oltást/védőoltást* ‘take the vaccine’. The phenomenon seems to be analogy-based, cf. *felveszi a magyar állampolgárságot* ‘to get the Hungarian citizenship’; *felveszi az utolsó kenetet* ‘to get the last rites’; *felveszi a kereszténységet* ‘to adopt Christianity’).

The semantic shift is also present in other cases, such as *teszt* ‘test’ and derivatives; *törzs* ‘trunk’, ‘tribe’, ‘fuselage’; *csúcs* ‘peak’ (*a járvány csúcsa* ‘the peak of the pandemic’). The first case of COVID-19 recorded in Hungary dates back to 4 March, 2020, and it was announced by Prime Minister Viktor Orbán as the head of the Operational Force responsible for the Prevention of the COVID-19 Pandemic (*Koronavírus-járvány Elleni Védekezésért Felelős Operatív Törzs*) that was established by the government on 31 January 2020. The expression *operatív törzs* ‘operational force’ already existed in the Hungarian language, in particular in the press language, but its use was minimal. After establishing the above-mentioned Force, it became widely known and used in the common language. The term was also used in zoology and botany, with the meaning of ‘strain’, which is also rather widespread today in relation to the pandemic (cf. *COVID-törzs* ‘COVID-19 strain’; *vírustörzs* ‘virus strain’).

*Csúcs* ‘peak’ is already not only the pointed top of a mountain, the peak of one’s career, or a record (sport); usually, it refers to the ‘peak of the pandemic’, and it is both positive and negative. It is negative, as it implies a record number of newly reported cases, but it is also positive and awaited as it gives hope that the worst of the pandemic wave is done with. After *görbe* ‘curve’ and *csúcs* ‘peak’, one should also mention the Hungarian word *plató* that had the following meanings: ‘platform’, ‘plateau/table’, ‘truck’, and ‘a serving tray’. During the pandemic, its meaning ‘the flattest, linear part of a graph/curve’ became widespread: *plató szakasz* ‘plateau stage’, *plató fázis* ‘plateau phase’, *platón van* ‘to be in plateau stage’, *a járvány platózik* ‘the pandemic reached a plateau’, *járványplató* ‘pandemic plateau’.

The last example of semantic change and semantic shift is the term *has* ‘belly’. In expressions such as *hasra fordított (betegek)* ‘(patients) turned onto their stomachs’, *hasra fordítva (kezelik a betegeket)* ‘patients are treated turned onto their stomachs’, *hasra fordított gépi lélegeztetés* ‘mechanical ventilation lying on

the stomach'), *has* 'belly' has a very negative connotation as it refers to the most seriously ill patients.

## Hungarian coroneologisms formed by blending

Hungarian coroneologisms by blending (*portmanteau*<sup>2</sup> words inspired by the pandemic) are formed by deleting parts (clipping) from the first, from the second, or both original components/source words. The fragments that make up the whole blend are known as splinters (cf. Renner, Maniez, Arnaud 2012, 2). Lehrer (2007: 115) describes blends as "compounds consisting of a whole word and a splinter (part of a morpheme) or two splinters." The possible schemes are (i) a full word+a splinter; (ii) a splinter+a full word; (iii) two splinters; (iv) zero splinters/overlap and sometimes it is possible to find also (v) embedded splinters (cf. Lehrer 2003, 371).

The first components of the *portmanteau* words included in the *Dictionary* are *covid*, *karantén* and *korona*. The most productive scheme is [a splinter followed by a full word]. Usually, *karantén* loses its last syllable *-tén* or the last two sounds/letters *-én*, e.g. *karantanya* 'quarantine mother', from *karantén* and *anya* 'mother'; *karantÉlmény* 'quarantine experience', from *karantén* and *élmény* 'experience'; *kaRANdi* 'quarantine rendezvous', from *karantén* and *randi* (diminutive of *randevú*) 'rendezvous'; *karanTanya* 'quarantine ranch', from *karantén* and *tanya* 'ranch'; *karanTárs* 'quarantine mate', from *karantén* and *társ* 'mate'; *karanTea* 'quarantine tea', from *karantén* and *tea* 'tea'; *karanTÉboly* 'quarantine madness', from *karantén* and *téboly* 'madness'; *karanTÉl* 'quarantine winter', from *karantén* and *tél* 'winter'; *karanTesi* 'quarantine gym', from *karantén* and *teszi* (slang, from *testnevelés* 'physical education') 'gym'; *karanTÉvé* 'quarantine TV', from *karantén* and *tévé* 'tv'; *karanTinder* 'quarantine Tinder', from *karantén* and *Tinder*; *karanTorna* 'quarantine gymnastic', from *karantén* and *torna* 'gymnastic'; *karanTréning* 'quarantine training', from *karantén* and *tréning* 'training'; *coVicc* 'covid joke' from *covid* and *vicc* 'joke'; *koroNátha* 'corona flu', from *korona* and *nátha* 'flu'; *koroNeologizmus* 'coroneologism, from *korona* and *neologizmus* 'neologism'. In these examples, I consider the second component a full word, even if there is overlapping (1, 2, or 3 sounds/letters) between the components (indicated with capital letters). The first component loses material (there is clipping) and ends with the same sound/letter or sequence of sounds/letters as the second component (full word) begins with.

Three *portmanteau* words of the same type (splinter+full word) received further derivation: *karanTÉma* 'quarantine theme', from *karantén* and *téma* 'theme' > *karantémázgat* 'to talk about things in quarantine'; *karanTÉnyek* 'quarantine facts', from *karantén* and *tények* (plural) 'facts' > *karanténykedés* 'acting in quarantine' > *karanténykedik* 'to act in quarantine'; *karanTündér* 'quarantine fairy', from *karan-*

<sup>2</sup> Blends are sometimes referred to as "portmanteau" words. This term is attributed to Lewis Carroll (Through the Looking Glass and What Alice Found There, 1871). Carroll describes it as follows: "[t]hat'll do very well," said Alice: "and "slithy"?" "Well, "slithy" means "lithe and slimy." "Lithe" is the same as "active." You see it's like a portmanteau - there are two meanings packed up into one word" (Carroll (1871) 2000: 137).

*tén* and *tündér* 'fairy' > *karantündéring*. This last neologism refers to the female figure designed by Panni Czikkely for the cover of Veszelszki's *Karanténszótár*.

The scheme [a full word followed by a splinter] is only present once in the *Dictionary*: *kajantén* 'food prepared during quarantine', from *kaja* 'food' (slang) and *karantén* 'quarantine'. Overlapping is almost complete. The only difference is between the *j* in *kaja* and the *r* in *karantén*, and this phenomenon increases its efficiency and fortune.

Another group contains those *portmanteau* words that have a complete overlap of one or more sounds/letters, often of a full syllable, but the components do not lose material. This means that the parts in capital letters have to be counted twice, as they belong to both source words: *coviDinka* or *kovidinka* 'someone irresponsible during the pandemic' from *covid* (*kovid*) and *dinka* 'fool' (slang); *covIDióta* or *kovIDióta* 'covidiot' (someone who doubts the existence of COVID-19 and, therefore, ignoring the necessary precautions); *karantÉNek* 'quarantine song', from *karantén* and *ének* 'song'; *karantÉNfergés* 'quarantine idling', from *karantén* and *ténfergés* 'idling'; *koronaPló* 'corona diary' (a diary written during and about the pandemic), from *korona* and *napló* 'diary'; and *koviDők* 'covid times', from *covid* and *idők* (plural) 'times'.

The last blended structure *karantini* in Hungarian corresponds to two different neologisms: i) *karanTini* (splinter+full word with overlapping sound/letter) from *karantén* and *tini* (slang, diminutive of *tinédzser* 'teen') 'quaranteen' and ii) *karanTini* (splinter+splinter with overlapping sound/letter) from *karantén* and *Martini* 'a cocktail consumed during quarantine or social distancing'. The ambiguity between the full Hungarian word *tini* 'teen' and the splinter *tini* obtained from the truncation of *Martini* could potentially lead to difficulties in interpretation because speakers/readers could not always easily identify the second source component. This means that the linguistic context has a crucial role as it determines the meaning of the blended word. This is also a good example for drawing attention to the importance of preserving adequate transparency of these new formations.

The second component of all the above-mentioned *portmanteau* words has also greater semantic weight than the first one, and so it can be considered the head of the new word. It is also evident that, in Hungarian, non-overlapping blends are almost completely absent (except *karantanya*).

Considering the intentions of language users and the creators of these blends, it is possible to confirm what Lehrer claims: they are usually amusing and "involve word play, such as puns and allusions, as well as the puzzle of novelty" (2007: 370). The decoding of these neologisms represents small challenges for the interlocutors, readers, or listeners, small moments of fun and satisfaction when they manage to figure out the "intended meaning" of the blended word. On the one hand, the new words and expressions that have dominated the pandemic-related speeches since the outbreak of the pandemic have an informative function and, on the other hand, they have also become more and more popular and widespread because they allow people to become an accomplice in a certain sense; to protect each other, to share warnings, to comment on events, to express and share feelings like anxieties, fears, worries, anger, or exasperation with others. With their

help, and this is the case with these blended words too, people can also make jokes or make fun of this shared lexicon. On a social network, these blended coroneologisms are considered creative, fashionable, trendy, and, therefore, catch the users' attention.

## Strategies used during the translation of Hungarian coroneologisms into Italian

For the experiment, twenty coroneologisms (*elgyőrfipalisodott; fotelvirologus; karantárs; karantea; karantéboly; karantorna; kenyérszűz; koronababa; koronaválások; koronás; koronátlan; koronka; maszknemviselő; maszkos; maszkosan; maszktalan; maszktalanság; megkoronáz; megkoronázódik; nyunyóka*) were chosen and – in the form of a questionnaire – they were submitted for translation to the students in the Hungarian language at the University of Naples L'Orientale in March 2022. In a subsequent moment, a constructive discussion was realized with them about the difficulties encountered during the translation procedure and about the suggested translation solutions. The students could explain what they understood on their own and then could better understand the denotative and connotative meaning of the coroneologisms and the strategies used.

The first of Zachar's translation strategies is the usage of a neologism of the target language. A good example of this scheme is the translation of the Hungarian coroneologism *nyunyóka*. Its frequency has seen explosive growth due to the pandemic. A *nyunyóka* can be anything that is safe for a baby or toddler to have at sleep time. It is a sort of comfort or transitional item – a blanket or stuffed animal or other comfort objects of affection that a baby or toddler brings to bed, and that provides comfort and soothing. Before the outbreak of the pandemic, the term *nyunyóka* was uncommon and only used in baby talk, and then, due to the massive media impact of Chief Medical Officer Cecília Müller's discourse during the press conference of the Operational Force, this neologism entered the common language and became widely known and used. This term has only been present in the Hungarian online press since 13 May 2020<sup>3</sup>, when the Chief Medical Officer used it in her discourse concerning the personal hygiene habits that people should teach kids and the necessity to frequently wash comfort objects.<sup>4</sup> Müller shared these tips instead of the daily COVID-19 numbers, mortality and recovery rates,

3 Cf. Timestamped JSI web corpus 2014-2021 Hungarian, <https://www.sketchengine.eu/jozef-stefan-institute-newsfeed-corpus/>.

4 From Müller's discourse ([https://index.indavideo.hu/video/Csenjuk\\_el\\_a\\_gyermek\\_nyunyokajat](https://index.indavideo.hu/video/Csenjuk_el_a_gyermek_nyunyokajat)): "Tudjuk jól, hogy a piciknél van valamiféle ragaszkodás: itt nemcsak a cumikra gondolok, hanem kis pelenkára, vagy nyunyókára, amit ő otthonról hoz és nagyon szereti. Próbáljuk meg ezeket otthon gyakran tisztítani, elcsenni ameddig alszik a gyermek és ezeket kimosni és vasalással még egy hőkezelésnek alávetni, ami szintén fertőtlenítő hatású." ("We know very well that little babies have some kind of attachment. Here, I am thinking not only of pacifiers, but also of the little diaper or to any comfort object he or she brings from home (to the nursery) and loves it very much. Let us try to clean them frequently at home, grab it while the child is asleep, wash it out and subject it to another heat treatment with ironing, which also has a disinfectant effect" – authors' translation.)

current active cases, recoveries, etc. that people were actually expecting. The result of the search query using Google is a list of 24,900 pages (On 25 June 2022).

The noun *nyunyóka* may undergo further derivation and become a verb (*nyunyókázik*) or a deverbal noun (*nyunyókázás*). Most probably the onomatopoeic word may bring to mind the ideas of *nyugalom* 'calm', *szunyóka* 'a nap' as well as *nyúl* or *nyuszi* (diminutive) 'rabbit'. In psychology, this type of item is called a *transitional object* (Hun. *átmeneti tárgy*, It. *oggetto transizionale*).

In relation to this coroneologism, the students involved in the survey gave different solutions, a few of them did not answer as they had difficulty in understanding the meaning of the source word, others opted for *oggetto transizionale* 'transitional object', and still others for *peluche* 'stuffed animal' or *dudù*. Italian *dudù* comes from the French *doudou* and may be considered the equivalent of the Hungarian term. In the written version of Italian baby talk, both *doudou* and *dudù* (adapted to the Italian orthography) are used and need to be considered as neologisms that appeared already before the outbreak of the pandemic.

A second example of Zachar's first strategy is given by the translation of the Hungarian coroneologism *fotelviroológus* 'armchair virologist'. The students managed to understand the meaning of the term and provided two different solutions.

The first is *virologo da poltrona*, a very rare expression in Italian [e.g., i) *Non conosco le risposte a queste domande e mi asterrò dal partecipare alla tendenza molto popolare di diventare un epidemiologo o un virologo da poltrona, ma so che queste domande e molte altre esistono.* (16/08/ 2020); ii) *Gli eventi in Ucraina stanno trasformando il virologo da poltrona di ieri nell'Alessandro Magno di oggi.* (24/02/2022)].

The second possibility is the usage of the Italian coroneologism *virologo da tastiera* 'keyboard virologist' which seems a more suitable solution as it follows a productive pattern [X+da tastiera] e.g. *economista da tastiera*, *calciatore da tastiera*, *esperto da tastiera*, etc.

The same strategy (usage of a neologism in the target language) may be used during the translation of coroneologisms such as *elkaranténosodik* > It. *quarantizzarsi* 'to become quarantined', *karanténosítás* > It. *il quarantenate / il quarantizzare* 'quarantisation'; *karanténosott* > It. *quarantizzato* 'quarantined'.

The second strategy mentioned by Zachar is the usage of an equivalent word or expression, which is not considered a neologism in the target language. The equivalents of four *portmanteau* words fall into this category: *karantárs* > It. *compagno di quarantena/isolamento*; *karantéboly* > It. *delirio da quarantena*; *karantea* > It. *tè in quarantena, tè consumato durante la quarantena*; *karantorna* > It. *ginnastica in/da/durante quarantena*.

The neologisms in the third category require explaining translations in Italian: e.g. *maszkos* > It. *con la mascherina*; *maszkosan* > It. *indossando la mascherina*. The Hungarian word *maszkos* could be translated into Italian as *mascherato* because due to the pandemic it has undergone semantic expansion and is now used to refer – in addition to the range of meanings indicated in the dictionaries [wearing a mask as a disguise, wearing a mask at a carnival or masquerade or

something hidden behind a false mask; cf. 1. a. *Con il volto coperto da una maschera, o anche da un fazzoletto o sim., per non farsi riconoscere: due banditi m.; i tre rapinatori erano mascherati.* b. *Che ha al viso una maschera, o è vestito da maschera, per divertimento, per uno spettacolo, per prendere parte a una festa di carnevale [...] 2. fig. Dissimulato sotto false apparenze.* (<https://www.treccani.it/vocabolario/mascherato/>) – also to the condition of wearing a protective face mask against COVID-19.

The meaning of the new compound *maszknemviselő* [*maszk* ‘mask’+*nem* ‘non, not’+*viselő* ‘wearing’] in Italian can only be expressed if we provide an explaining translation, e.g. *persona che non indossa la mascherina* ‘a person who doesn’t wear a mask’. The same can be stated for the other derivatives of *maszk* ‘mask’: *maszktalan* ‘not wearing a protective face mask’ > It. *privato di mascherina*; *maszktalanság* ‘the condition of not wearing protective face masks’ > It. *condizione di stare senza mascherina*<sup>5</sup>.

The compound *kenyérszűz* [*kenyér* ‘bread’+*szűz* ‘virgin’] registered by Veszelszki in her *Karanténszótár* (2020: 42) refers to someone who began to bake bread at home only during the pandemic. Students suggested an explaining type of translation, e.g. *persona che non ha mai fatto il pane in casa prima della pandemia*, even if someone also suggested a kind of neologism: *vergine di pane* in analogy with *vergine di baci* ‘virgin of kisses’ and a few other occurrences, vulgarisms with a sexual sense. Examples that refer to the same trend taken from the Italian online press: *Gli italiani in tempo di lockdown fanno i panettieri* ‘Italians during the lockdown become bakers’ (<https://www.worldnotix.net/2020/03/26/farina-e-lievito-introvabili-nei-supermercati-gli-italiani-in-tempo-di-lockdown-fanno-i-panettieri/> March 26, 2020); *Coronavirus, durante il lockdown italiani panettieri, pasticceri e pizzaioli* ‘Coronavirus, during the lockdown Italians are bakers, pastry chefs, and pizza chefs’ (<https://qds.it/coronavirus-durante-il-lockdown-italiani-panettieri-pasticceri-e-pizzaioli/> 6 June 2020).

The compound *koronaválás(ok)* ‘divorces resulting from the stress caused by the pandemic’ is the Hungarian equivalent of the English *covidivorce*. Students managed to recognize without effort the two components and understand the meaning of the new word, most probably also because they were already familiar with the English term. As an equivalent, they suggested *divorzi ai tempi del coronavirus*.

The fourth strategy mentioned by Zachar is the usage of a paraphrase. This is the case during the translation of the Hungarian coroneologism *elgyőrfipalisodott* (Veszelszky 2020, 23). The term derives from the name of Pál Győrfi, a paramedic, a spokesman for the Hungarian National Ambulance Service who became very popular during the pandemic and well-known for his *maradj otthon* ‘stay at home’ message in the Hungarian media. The new term *elgyőrfipalisodott* refers to someone who is under the influence of Pál Győrfi and, therefore, encourages people to

5 Cf. Ennek fényében nem meglepő, hogy szombaton, a maszktalanság első napján sokan meg is szabadultak a maszkoktól. (2021/07/05), in the Italian online press, we can find the following examples: *primo giorno senza obbligo di mascherina // via le mascherine // assenza di mascherina*.

stay at home and draws attention to the importance of preventative measures. According to the students involved in the survey, in Italian, an equivalent paraphrase could be *chi risponde a ogni situazione di panico con "rimanete a casa"*. The difficulty of the students is more than understandable because they are required to know who Győrfi Pál is, and why he is popular in Hungary, and then they have to overcome cultural differences and transfer that knowledge and meaning to the target culture.

Regarding the translation of the other coroneologisms derived from *koronavírus* that loses the second component by backformation, students suggested both neologisms present in the target language and explaining translations: (i) *koronás* 'covidated, infected by COVID' > It. *coviddato, (un) contagiato da coronavirus, persona affetta da coronavirus*; *koronátlan* 'corona-free, free from corona(virus) infection' > It. *non contagiato (da coronavirus)*; *megkoronáz* 'to covidise' > It. *incovid(d)are, infettare (qn) con il COVID*; *megkoronázódik* 'to get covidised' > It. *incovid(d)arsi, prendere il COVID, prendersi il COVID, infettarsi con il COVID*; *koronka* (diminutive of *korona(vírus)*, *-ka* is a diminutive suffix in Hungarian, cf. Veszelszki 2020, 48) > It. *covidino*.

Finally, students used one more translation strategy, that is, translation with the usage of a universally known neologism and/or with an explaining type of translation. In Hungarian, a certain number of coroneologisms are calque translations from English, e.g. *koronababa* from *coronababy*. In Italian, it is possible to use the same loanword *coronababy* or an explanation, such as *bambino nato durante la pandemia da COVID-19* 'a baby born during the COVID-19 pandemic', *bambino nato ai tempi del coronavirus* 'a baby born during the era of coronavirus'.

## Conclusion

The lexical creativity boosted by the COVID-19 pandemic is exceptional. It resulted in a great number of neologisms entering the everyday language, and it has created a specialized discourse. Some of these coroneologisms might disappear after some time while others might survive. To document the development of the Hungarian language, its creativity, and innovation potential, it is very useful to identify the new terms, the new topics inspired by each phase and wave, and to analyze word frequencies and trends in the Hungarian press language and coronalexicon during this global emergency.

The present paper describes the results of the research in detail not only from a strictly linguistic point of view but also from that of language teaching and learning. During the teaching activities, students in the Hungarian language also work on authentic texts usually taken from the Hungarian online press, and, therefore, they are exposed to a certain number of neologisms and gain awareness of them in their original context. Through the analyses, understanding, and translation of these new terms into Italian, the students can understand how language changes.

## References

- De Mauro, Tullio (2006): Dove nascono i neologismi. In *Che fine fanno i neologismi? A cento anni dalla pubblicazione del Dizionario moderno di Alfredo Panzini*. Ed. by Giovanni Adamo–Valeria Della Valle. Lessico intellettuale europeo 101. Firenze: Olschki, 23–31.p.
- Fábián, Zsuzsanna (2009): Neologizmusok és szótárak. In *Quo vadis philologia temporum nostrorum? Korunk civilizációjának nyelvi képe [Quo vadis philologia temporum nostrorum? The linguistic image of the civilization of our time]*. Ed. by Vilmos Bárdosi. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 105–120.p.
- Gardner, Martin (ed.) (2000): *The Annotated Alice: The Definitive Edition: Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass and What Alice Found there by Lewis Carroll*. [1960; rev. 1990, 2000]. New York: W. W. Norton.
- Grossmann, Maria – Franz Rainer (2004): *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Istók, Béla – Lőrincz, Gábor (2021): Virolinguistics: Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 13/2, 93–111.p. DOI: <<https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>> (open access).
- Keszler, Borbála (2000): A szóképzés [Word formation]. In *Magyar grammatika [Hungarian grammar]*. Ed. by Borbála Keszler. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 307–323.p.
- Kiefer Ferenc (2012): Uralic, Finno-Ugric: Hungarian. In *The Oxford Handbook of Compounding*. Ed. by Rochelle Lieber – Pavol Štekauer. Print Publication Date: Jul 2011, ISBN: 9780199695720. Published online: Sep 2012. DOI: <10.1093/oxfordhb/9780199695720.001.0001>.
- Kiefer, Ferenc – Németh, Boglárka (2019): Compounds and multi-word expressions in Hungarian. In *Complex Lexical Units: Compounds and Multi-Word Expressions*. Ed. by Barbara Schlücker. Berlin–Boston: De Gruyter, 337–358.p. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110632446-012>>.
- Kiefer, Ferenc (1998): II. rész. Alaktan. [II Part. Morphology]. in *Új magyar nyelvtan [New Hungarian Grammar]*. Ed. by Katalin É. Kiss – Ferenc Kiefer – Péter Siptár. Budapest: Osiris Kiadó, 129–204.p.
- Kiefer, Ferenc (2016): 181. Hungarian. In *Volume 5 Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*. Ed. by Peter O. Müller – Ingeborg Ohnheiser – Susan Olsen – Franz Rainer. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 40/5. Berlin–Boston: De Gruyter Mouton. 3308–3326.p. DOI <<https://doi.org/10.1515/9783110424942-013>>.
- Kiefer, Ferenc (ed.) (2000): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia [Structural Hungarian Grammar 3. Morphology]*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gerstner, Károly (2006): A magyar nyelv szókészlete [The Vocabulary of the Hungarian language]. In *Magyar nyelv [Hungarian language]*. Ed. by Péter Bajor – Ferenc Kiefer – Gábor Náray-Szabó – József Pál. Budapest: Akadémiai Kiadó, 306–334.p.
- Lehrer, Adrienne (2003): Understanding trendy neologisms. *Rivista di Linguistica* 15/2, 369–382.p.
- Lehrer, Adrienne (2007): Blendalicious. In *Lexical Creativity, Texts and Contexts*. Ed. by in Munat Judith. Studies in functional and structural linguistics 58. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 115–133.p.

Minya, Károly (2003): *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig* [Today's Hungarian language innovation – changes in our vocabulary in the light of neologisms from the regime change to the turn of the Millennium]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Minya, Károly (2007): *Új szavak I. Nyelvünk 1250 szava értelmezésekkel és példamondatokkal* [New words I. 1250 new words of our language with definitions and examples]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Minya, Károly (2011): *Változó szókincsünk – A neologizmusok több szempontú vizsgálata* [Our changing vocabulary – A multi-faceted examination of neologisms]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Minya, Károly (2014): *Új szavak II. Nyelvünk 800 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal* [New words II. 800 new words of our language with interpretations and example phrases]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Minya, Károly (2019): *Új szavak III. Nyelvünk 850 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal* [New words III. 850 new words of our language with interpretations and example phrases]: Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Renner, Vincent – François Maniez – Pierre J L Arnaud (2012): *Cross-disciplinary perspectives on lexical blending*. Berlin: De Gruyter.

Renner, Vincent – Maniez, François – Arnaud, Pierre J. L. (2012): Introduction: A bird's-eye view of lexical blending. In ID. *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*. Trends in Linguistics – Studies and Monographs. Berlin: De Gruyter, 1–9.p. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110289572.1>>.

Riemer, Nick (2010): Semantic variation and change. In *Introducing semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 369–422.p.

Roig-Marín, Amanda (2020): English-based coroneologisms. A short survey of our Covid-19-related vocabulary. *English Today* 37/4, 193–195. Published online by Cambridge University Press: 03 August 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1017/S0266078420000255>>.

Sólyom, Réka (2014): *A mai magyar neologizmusok szemantikája* [The semantics of the current Hungarian neologisms]. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Sólyom, Réka (2019): Mai magyar neologizmusok a nyelvi változás folyamatában: elemzési lehetőségek [Current Hungarian neologisms in the process of linguistic change: possibilities of analysis]. *Magyar Nyelv* 115/1, 21–35.p. DOI: <<https://doi.org/10.18349/Magyar-Nyelv.2019.1.21>>.

Szathmáry, István (1961): *A magyar stilisztika útja* [The evolution of Hungarian Stylistics]. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Ullmann, Stephen (1962): *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Blackwell.

Ungerer, Friedrich (2007): Word-formation. In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Ed. by Dirk Geeraerts – Hubert Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 650–675.p.

Veszelszki, Ágnes (2020): *Karanténszótár. Virális tartalom* [Quarantine Dictionary. Viral Content]. Budapest: Inter-IKU.

Zachar, Viktor (2013): Fordítási stratégiák a neologizmusokkal kapcsolatban [Translation strategies regarding neologisms]. In *Reáliák a lexikológiától a frazeológiáig* [Realia from Lexicology to Phraseology]. Ed. by Vilmos Bárdosi. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 141 – 151.p.

Шукунда Сергей Захарьевич (Shukunda Sergey Zakharyevich) (2020): «Ковидолы» против «ковидиотов»: английские неологизмы, порождённые коронавирусом (“Covidols” versus “covidiot”: English neologisms generated by the coronavirus). *Филологический аспект (Philological Aspect)* 60/4, 119–124. Retrieved from <<https://scipress.ru/philology/articles/kovidoly-protiv-kovidiotov-anglijskie-neologizmy-porozhdyonnye-koronavirusom.html>> (June 25, 2022).

### Websites

W1: <https://www.lexonomy.eu/p8mwspck/> (June 25, 2022).

W2: Coroneologisms are going viral. In: *Economic Times*. 9 April 2020. <https://economictimes.indiatimes.com/blogs/et-editorials/coroneologisms-are-going-viral/> (June 25, 2022).

## Kultúra a absolventky učiteľstva slovenského jazyka a literatúry

*MIROSLAV KAZÍK*

### **Culture and Graduates of Teacher Training of Slovak Language and Literature Abstract**

The paper gives a comprehensive view of the perception of culture by graduates of Slovak language and literature and their involvement in cultural life. According to one of the surprising results of the survey, the participants' reading lists do not contain any professional linguistic or literary magazine. They are neither interested in literary quizzes nor in discussions with writers. The students miss concerts the most, then the theater. The survey has made it possible to identify the needs of the research group and can form the basis for the preparation of new educational programs in the field of culture. Also, the findings can propose a further direction to state cultural policy addressing the youth (especially students of Slovak language and literature), and they can urge the creation of youth-specific priority programs supported by local government. Finally, it can serve as an inspiration for creating cultural activities at the national, regional, and local levels.

**Keywords:** music; theatre; dance; film; book culture; cultural heritage; media environment; churches

**Kľúčové slová:** hudba; divadlo; tanec; film; knižná kultúra; kultúrne dedičstvo; mediálne prostredie; cirkvi

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Social Sciences – Education – Higher Education

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.058-071

Kultúra sa spája len s človekom, viaže sa na jeho poľudštenie. Možno o nej hovoriť ako o završení procesu hominizácie, súvisí s medziľudskou interakciou, lebo má výrazný spoločenský charakter. Študentky slovenčiny ako tie, ktoré študujú jeden zo základných prejavov kultúry – jazyk a reč v spätosti s ich odrazom v umení, beletrii, krásnej literatúre, by mali byť ak nie nositeľkami samej kultúry, tak aspoň tými, ktoré ju v dostatočnej miere kriticky percipujú, majú o nej dostatočnú reflexiu či by ju mali (vedieť) reflektovať. Nehovoriac už o absolventkách slovenského jazyka a literatúry, ktoré sa dostávajú do praxe a na pracovný trh – či už ako samotné učiteľky alebo pracovníčky v kultúre, ale aj na hocijakú pozíciu, veď jazyk, kultúra, vzdelanie tvoria integrálnu časť osobnosti človeka a určite prispeli prinajmenšom k samotnému sebarozvoju a možnosti lepšieho sebariadenia.

Vznik kultúry je kľúčovým problémom antropogenézy (vzniku človeka) ako novej kvalitatívnej zmeny vo vývoji. Začína sa zhotovovaním nástrojov (Kráľ – Rýzková 1990, 7). Kultúra je a bola v priebehu histórie definovaná rôzne. Inak kultúru vníma história, psychológia, etnológia, kultúrna antropológia, sociológia, sociálna psy-

chológia, so špecifickým vymedzením kultúry sa stretáme v každodennej praxi. Fakt je, že kultúra predstavuje pre ľudstvo charakteristický fenomén. Vymedziť ju možno z niekoľkých rôznych hľadísk (Nový – Syrunek 2006, 77).

Antropológovia Kroeber a Kluckhohn zhromaždili vyše 164 rôznych definícií kultúry a ich detailnou analýzou dospeli k tomu, že

- kultúra je typicky ľudským produktom,
- kultúra vzniká v určitej časovej a priestorovej dimenzii,
- kultúra sa vyznačuje špecifickými hodnotami,
- kultúra sa uskutočňuje v procese výberu a vývoja,
- kultúre sa možno učiť,
- kultúra je založená na vzoroch,
- kultúra má sociálny charakter (Nový – Syrunek 2006, 77).

Za klasickú definíciu kultúry býva označovaná definícia E. B. Tylora z roku 1871, podľa ktorej „kultúra je celistvým komplexom zahrňujúcim znalosti, presvedčenia, umenie, morálku, právo, zvyky a akékoľvek ďalšie schopnosti a návyky požadované od človeka ako člena spoločnosti. Tak kultúra nie je len umenie a hudba, s ktorými sa niekedy stotožňuje, ale zahrňuje predovšetkým normy a hodnoty, v ktorých rámci sa realizuje náš sociálny život, naše vedomie dobra a zla, náš jazyk, naše náboženstvo atď.“ (Nový – Syrunek 2006, 77 – 78).

B. Malinovský kultúru chápe ako konkrétny spôsob uspokojovania potrieb človeka v spoločnosti. Podľa Kloskowskej môže byť kultúra stručne definovaná ako relatívne integrovaný celok zahrňujúci ľudské správanie a jeho výtvy, pričom sa toto správanie riadi v určitom spoločenstve v procese interakcie vytvorenými vzormi (Nový – Syrunek 2006, 78).

A. I. Arnol'dov definoval kultúru ako aktívnu tvorivú činnosť ľudí (individuí, sociálnych skupín, tried, národov, celej spoločnosti), ktorá sa uskutočňuje vo sfére materiálnej a duchovnej produkcie smerujúcej k osvojeniu sveta; je to činnosť, v ktorej sa produkujú, uchovávajú, rozdeľujú, vymieňajú a spotrebúvajú spoločensky významné materiálne a duchovné hodnoty; je to rovnako súhrn týchto hodnôt spredmetňujúcich tvorivú ľudskú činnosť (Kráľ – Rýzková 1990, 17). Arnol'dovu definíciu reprodukoval aj V. Brožík a prijali ju aj autori *Dejín hmotnej kultúry* (Kráľ – Rýzková 1990, 18).

V prvotnom a najstaršom význame termín kultúra označuje aktivitu, ktorou človek zušľachťuje seba samého, aby dosiahol plnosť svojej ľudskosti, aby bol rozvinutý vo svojich špecifických ľudských schopnostiach, predovšetkým v ich duchovných zložkách, a realizuje sa ako osoba vo vzťahu k blížnym vo svojej jedinečnosti a autonómii (Csontos 2016, 16 – 17).

Podľa L. Csontosa má kultúra niekoľko dôležitých črt, je predovšetkým humanistická, subjektívna, spiritualisticko-reštriktívna a aristokraticko-elitárska; podľa neho obsah a rozsah moderného pojmu kultúra možno kvalifikovať ako antropologický, objektívny a pasívny (Csontos 2016, 17 – 19).

Battista Mondin vyčleňuje konštitutívne prvky kultúry štyri: jazyk, technika, zvyklosti, hodnoty – a niekedy pripája piaty: politiku. Kultúra je tak všetka činnosť človeka, ktorá sa vyjadruje v aktivitách: poznať a komunikovať, vyrábať, konať a kont-

emplovať, reflektovať (Csontos 2016, 21).

Medzi základné oblasti kultúry, ktoré zastrešuje slovenské ministerstvo kultúry patria: scénické umenie (divadlo a tanec), hudobné umenie, literatúra a knižná kultúra, výtvarné umenie, architektúra, dizajn, kinematografia a audiovizia, médiá, ochrana pamiatok a pamiatková starostlivosť, múzeá a galérie, tradičná a ľudová kultúra, folklór, kultúrno-osvetová činnosť, záujmovo-umelecká činnosť, cirkvi a náboženské spoločnosti a kultúra menšín. V príspevku sa venujeme predovšetkým im.

Každému sociálnemu celku zodpovedá zvláštny kultúrny systém, čiže každá spoločnosť, sociálna skupina a významné sociálne organizácie majú svoju vlastnú kultúru (Nový – Syronek 2006, 81).

Príspevok sa orientuje na sociálnu skupinu študentiek, resp. absolventiek slovenčiny. Vzorku prieskumu tvorilo 15 študentiek učiteľstva slovenského jazyka a literatúry v 5. ročníku (2. magisterskom). Priemerný vek bol 23,4 roka (deväť 23-ročných a šesť 24-ročných). Všetky mali slovenskú národnosť. Päť bývalo v obci, deväť v meste a jedna neuviedla možnosť bydliska.

Oslovené študentky – absolventky reprezentujú vekovú a sociálnu skupinu, ktorá je charakterizovaná spoločnými znakmi. V štruktúre spoločnosti má špecifické postavenie, ktoré sa sociologicky označuje ako sociálna pozícia alebo sociálny status. Odlišuje sa na rovine biologicko-psychologickej, sociálno-ekonomickej a ideovo-politickej. Z hľadiska ontogenézy človeka študentky – absolventky predstavujú vývinové štádiá mladej dospelosti. Najvýznamnejším psychickým znakom dospelosti je samostatnosť, relatívna sloboda vlastného rozhodovania a správania, spojená so zodpovednosťou vo vzťahu k iným ľuďom, so zodpovednosťou za svoje rozhodnutia a činy.

Kultúrne aktivity danej skupiny plnia funkciu sebarealizácie, funkciu vlastného rozvoja osobnosti, často aj rekreačno-zábavnú funkciu. Kultúrne záujmy sú súčasťou spoločenských záujmov, sú obrazom vzájomnej interakcie spoločenských podmienok a psychologickej potencie človeka. Ich formovanie je úlohou výchovy a vzdelávania.

V príspevku podávame výsledky prieskumu, v ktorom sme sa zamerali na komplexný obraz percepcie kultúry absolventkami slovenčiny a ich zapojenia sa do kultúrneho života. Skúmali sa:

1. živá kultúra – hudba, divadlo a tanec, film a audiovizuálna tvorba, literatúra a knižná kultúra, výtvarné umenie, architektúra a intermediálne aktivity;
2. kultúrne dedičstvo – pamiatkový fond a historické prostredie, nehmotné kultúrne dedičstvo, múzeá, galérie, knižnice;
3. mediálne prostredie – rozhlasové a televízne vysielanie, tlačené médiá a agentúry, nové médiá;
4. náboženské spoločnosti a cirkvi a
5. činnosti kultúrno-osvetového a umelecko-vzdelávacieho charakteru.

Tento príspevok predstavuje len sondu. Cieľom prieskumu bolo podať obraz o percepcii kultúry študentiek – absolventiek slovenčiny a ich ochote zapájať sa do kultúrnych aktivít, aby sa vyplnili existujúce medzery v znalostiach a vedomostiach



Parties – alternatívna hudba tanečná	21			22		21			?					
Metalové koncerty														
Punkové koncerty			17			21								16
Klasická (vážna) hudba				20										18
Ľudová hudba		12	7											16
Dychovka		12	10											
Džezové festivaly														
Džezové koncerty														
Bluesové vystúpenia														
Gospelová a kresťanská hudba		14					20					23/15		
Rómska (ci-gánska) hudba														
Travesty show														

Poznámka: Prvý stĺpec je voľný, pretože jedna z respondentiek doteraz nenavštívila uvedené podujatia.

Aktívne sa venujú hudbe dve respondentky, čo tvorí 13,3 %. Obe sa venujú hrianiu na hudobnom nástroji. Jedna v základnej umeleckej škole, na disku a party, druhá v gospelovej skupine. Zvyšných 13, čo predstavuje 86,7 %, sa hudbe aktívne nevenujú.

46,7 % študentiek (7) chodievajú na plesy. Tanečné podujatia navštevuje 86,7 % študentiek (13) a vôbec nenavštevuje 13,3 % (2).

86,7 % (13) chodí na diskotéky, 53,3 % (8) navštevuje zábavy, rovnako 53,3 % (8) sa zúčastňuje party. 26,7 % (4) tancuje, či cvičí zumbu. Dve študentky, čo je 13,3 %, sa venujú ľudovým tancom. 6,7 % (teda po jednej študentke) sa zaoberajú spoločenským tancom, latinsko-americkým tancom, break dancom a brušným tancom.

Tabuľka č. 2 – Prvá návšteva tanečného podujatia

Druh tanečného podujatia	Vek prvého navštívenia														
	15	15	-	14	23	16	18	18	15	?	?	20	23P /18	17	16
Diskotéky	15	15	-	14	23	16	18	18	15	?	?	20	23P /18	17	16
Zábavy	15			14	23	16	19	18		?					16
Ľudové tance				7		16P									
Spo- ločenské tance					23							18			
Latins- ko-americ- ké tance					23	16P									
Party					23	16	19	neodp	15	?	?			18	16
Break dance					23										
Brušné tance					23										
Zumba				18	23						?				18

Vysvetlivky k tabuľke: P – pasívne

Ľadovú revue navštívila len jedna študentka, ostatných štrnásť nie. Krasokorčuľo- vanie navštevujú dve študentky.

Tabuľka č. 3 – Prvá návšteva bohoslužieb (v rokoch)

Bohosluž- by	Vek prvého navštívenia														
	5	14	8	7	22	6	7	V	1	V	-	3 mes.	15	7	6
Rímsko- katolíckej cirkvi	5	14	8	7	22	6	7	V	1	V	-	3 mes.	15	7	6
Grécko- katolíckej cirkvi				19											
Evanjelic- kej a. v.			24									6			

Poznámka: Znakom „V” označujeme v tabuľke odpoveď študentiek, ktoré navštívili dané bohoslužby, ale neuviedli, v akom veku.

Dve študentky boli bez vyznania, náboženstvo nepraktizujú, bohoslužby nenavštevujú; dve študentky rímskokatolíckeho náboženstva praktizujú, bohoslužby nenavštevujú; jedna študentka rímskokatolíckeho náboženstva praktizuje – r. kat. a ev. a.v. bohoslužby navštevuje nepravidelne; sedem študentiek rímskokatolíckeho náboženstva

nepraktizuje, bohoslužby navštevuje nepravidelne; tri študentky rímskokatolíckeho náboženstva praktizuje – bohoslužby navštevuje pravidelne.

Knižnice v obciach a mestách v 40 % (6 prípadov) organizujú a v 33,3 % (5 prípadov) neorganizujú podujatia pre vekovú kategóriu respondentiek. V jednom prípade (6,7 %) študentka nevedela, či sa u nich konajú podujatia a tri prípady (20 %) boli také, keď sa neuviedla na otázku odpoveď. V prípade konania akcií pre vekovú kategóriu študentiek, knižnice usporiadávajú podľa respondentiek stretnutia a besedy s autormi, čítačky so známymi spisovateľmi, prezentácie kníh a prednášky na rozličné témy. Besied so spisovateľmi sa nerado zúčastňuje až 73,3 % študentiek (11) a rado len 26,7 % (4). Literárnych kvízov sa nerado zúčastňuje až 80 % študentiek (12) a len 20 % (3) ich má rado.

Číslo, ktoré predstavuje nezáujem o literárne kvízy, ale predovšetkým nezáujem o besedy so spisovateľmi, je prekvapivé (a možno povedať až nešťastné), keďže ide o študentky slovenského jazyka a literatúry a takýto záujem by sme očakávali.

Divadelné predstavenia 2-krát za mesiac navštevuje 13,3 % opýtaných, 1-krát za mesiac 6,7 %, 1-krát za polrok 53,3 %, 1-krát za rok 6,7 %, menej často 13,3 % a 6,7 % nenavštevuje predstavenia vôbec.

Z opýtaných nikto ešte nenavštívil baletné predstavenie, len jedna operu a dve operetu. Nasledujúca tabuľka podáva prehľad, kedy respondentky navštívili dané predstavenie po prvý raz.

Tabuľka č. 4 – Prvá návšteva divadla

	Vek prvého navštívenia														
Činohra	12	-	24	10	-	-	18	18	-	V	7	10	-	-	15
Opera	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Opereta	-	-	23	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-
Balet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Muzikál	14	-	-	17	20	-	15	-	-	-	18	11	15	15	-
Bábkové divadlo	8	-	-	-	10	10	8	-	-	V	-	-	-	7	12

Poznámka: Znakom „V“ označujeme v tabuľke odpoveď študentky, ktorá už navštívila daný druh, resp. žáner divadelného umenia, no neuviedla, v akom veku.

Tabuľka č. 5 – Najradšej navštevované divadelné predstavenia

Činohra	v	-?	v	v		?	v	v	-	v	v				v
Opera		-				?			-						
Opereta		-	v			?			-						
Balet		-				?			-						
Muzikál		-			v	?	v		-			v	v	v	
Bábkové divadlo		-				?			-						

Poznámka: Znakom „v” označujeme v tabuľke voľbu odpovedí študentiek, ktoré divadelné predstavenia navštevujú najradšej.

Z oslovených boli (resp. sú) len dve členkami nejakého umeleckého súboru. Jedna bola od 7 do 15 rokov členkou detského folklórneho súboru, druhá je od 15 rokov doteraz členkou zboru.

Ako najobľúbenejší muzikál študentky uviedli: *Cyrano z predmestia*, *Luskáčik*, *Traja mušketeri*, *Pomáda*, *Adam Šangala*. Desať neuviedlo žiadnu odpoveď.

Ako najobľúbenejšie činoherné predstavenie dvakrát spomenuli *Tri letušky v Paríži*, *raz Zmierenie alebo Dobrodružstvo pri obžinkoch* a *Poplach v hoteli Westminster*. Jedna študentka napísala dve odpovede – *Mŕtve duše* a *Statky-zmätky*. Desať študentiek neuviedlo žiadne predstavenie.

Najobľúbenejšími operami boli *La Traviata* a *Carmen*. Trinásť študentiek nespomenulo žiadnu operu.

Filmové predstavenia navštevuje 2-krát za mesiac približne 26,7 % oslovených, 1-krát za mesiac 26,7 %, 1-krát za polrok 26,7 %, 1-krát za rok 13,3 %, menej často nikto, nenavštevuje vôbec približne 6,7 %. Filmy v televízii pozerá každý deň 20 % študentiek slovenčiny, 2x za týždeň približne 26,7 %, týždenne 40 % z nich, 2x za mesiac nikto z nich, 1x za mesiac približne 6,7 %, menej často približne 6,7 %. V skupine, ktorá nepozerá filmy v televízii vôbec sa neocitol nikto. Filmy na DVD alebo bluray kupujú tri z opýtaných, zvyšných dvanásť nie. Filmy v požičovni si požičiava len jedna respondentka. Medzi známymi si filmy na DVD alebo bluray vymieňa šesť študentiek z pätnástich.

Najobľúbenejšími slovenskými filmami študentiek slovenčiny boli: *Nevera po slovensky* (2-krát), *Rysavá jalovica* (2-krát), *Sváko Ragan*, *Pásla kone na betóne*, *Vianočné oblátky*, *Love*. Šesť študentiek nemalo žiadny obľúbený film alebo neuviedlo odpoveď, jedna si nevedela spomenúť. Najobľúbenejšími českými filmami boli: *Libaš jako ďábel* (2-krát), *Libaš jako Bůh*, *Křídla Vianoc*, *Princezná ze mlejna*, *Román pro muže*, *Proč*, *Pupendo*, *Jak vytrhnout velrybě stoličku*, *S tebou mě baví svět*, *Hogo fogo Homolka*, *Dívka na koštěti* (respondentka uviedla nesprávny názov *Saxana*), *Tři oříšky pro Popelku* (respondentka uviedla nesprávny názov *Popelka*). Jedna študentka nemá obľúbený český film a jedna neodpovedala. Medzi najobľúbenejšie zahraničné filmy absolventiek slovenčiny patrili: *Zápisník jednej lásky/Notebook* (2-krát), *The Great Gatsby* (2-krát), *Gladiátor* (2-krát), *Život je krásny*, *Návrat do budúcnosti I., II., III.*, *Armageddon*, *Pošli to ďalej*, *A walk to remember*, *Méďa*, *Chlapec v pruhovanom pyžame* (2-krát). Jedna študentka uviedla dva filmy, jeden z nich bol ešte film *Twilight*. Jedna respondentka napísala tri obľúbené zahraničné filmy – *Kuriér*, *Thor* a *Forrest Gump*.

Päť študentiek – respondentiek čítalo radšej knihy, štyri časopisy a dve študentky informácie vyhľadávali na internete. Ďalšie odpovede boli nesprávne, keď boli vyznačených viacero možností: časopisy – noviny, knihy – informácie vyhľadávam na internete, časopisy – knihy, podčiarknuté všetko.

Noviny čítalo denne približne 6,7 % študentiek – absolventiek slovenčiny, 3 – 4 razy za týždeň približne 6,7 %, 1 – 2-krát za týždeň 60 %, 2-krát za mesiac nikto z opýtaných, 1-krát za mesiac 20 % a menej často približne 6,7 %. Otvorenou

otázkou bola otázka, aké najčastejšie noviny študentky čítajú. Niektoré z nich v odpovedi uviedli viaceré. Spomenuté boli: Plus 1 deň; Považskobystrické novinky; Nový čas; Nový čas – Sme; Nový čas; My Kysucké noviny – Nový čas; Hospodárske noviny; Sme – Regionálne noviny – Hospodárske noviny; Sme – Regionálne; Pravda; Obzor – Pravda – Sme. Jedna respondentka nevedela odpovedať, dve uviedli zlú odpoveď, pričom ako noviny spomenuli Plus 7 dní a Nový čas pre ženy. Jedna študentka do odpovede napísala „Literárna revue“, periodikum s takýmto názvom sa nám nepodarilo identifikovať ako noviny. Okrem jednej študentky všetky (93,3 %) čítali v novinách aj kultúrne rubriky. Pri ďalšej otázke mali podčiarknuť, čo čítajú najčastejšie, prípadne mali dopísať vlastnú odpoveď. Päť študentiek uprednostňovalo recenzie kníh, štyri recenzie filmov, štyri podčiarkli aj recenzie kníh, aj recenzie filmov. Jedna študentka podčiarkla všetko a jedna neuviedla nič, pretože nič nečíta.

Časopisy číta 1 – 2-krát za týždeň približne 66,7 %, 2-krát za mesiac približne 6,7 %, 1-krát za mesiac približne 26,7 %. Odpovede 6-krát za rok, 3-krát za rok a menej často nevolil nikto. Medzi odpoveďami, ktoré sú najčastejšie čítané časopisy študentiek slovenčiny, boli: Báječná žena – Nový čas pre ženy; Nový čas pre ženy; Plus 7 dní; Emma; Enigma – Epoque – Eva; Ema, Eva, Slovo Šaľanov, Nový čas pre ženy; Praktická Slovenka, Nový čas bývanie; Šarm – Báječná žena; Fit a štýl, Emma, Eva; Fit a štýl; Enigma – Epoque – Plus 7 dní; Zdravie; Zdravie, Vitalita. Jedna študentka volila všeobecnú odpoveď – zamerané pre ženy, jedna zle odpovedala, keď ako časopis spomenula noviny Nový čas. Ako zaujímavé môže byť, že medzi odpoveďami nefiguroval žiadny odborný jazykovedný či literárnovedný časopis.

Na internete denne trávi do 1 hodiny 0 % opýtaných, 1 – 2 hodiny 26,7 %, 3 – 4 hodiny 53,3 %, 5 a viac hodín 20 %. Najčastejšie na internete študentky slovenčiny vyhľadávali informácie do školy a viažuce sa na štúdium, e-knihy, spravodajstvo, sociálne siete a elektronickú poštu (odpovede: info do školy, správy; informácie do školy; informácie potrebné k štúdiu; veci do školy; e-book, informácie súvisiace so štúdiom; chatuje s priateľmi, inf. ohľadom školy; komunikáciu s priateľmi; všetko, čo potrebujem; články o udalostiach, správy; spravodajstvo; facebook, gmail, čo sa deje aktuálne vo svete (aktuality.sk); zaujímavé informácie, sociálne siete), raz sa objavilo aj oblečenie, dve neodpovedali.

Knihy na internete pozerá 11 študentiek (73,3 %), z internetu sťahuje hudbu 13 študentiek (86,7 %), z internetu sťahuje filmy 14 študentiek (93,3 %), na internete pozerajú obrazové galérie a umelecké fotografie 4 študentky (26,7 %).

Študentky ako najobľúbenejších slovenských spisovateľov uvádzali Martina Kukučina (2-krát), J. G. Tajovského, Matkina, I. Kraska, Veroniku Šikulovú, Janu Benkovú, Heribana, Pavla Hiraxa Baričáka (2x). Jedna študentka uviedla dvoch autorov, pričom druhým bol ešte B. Filan. Dve študentky nemajú najobľúbenejšieho slovenského spisovateľa a tri neodpovedali. Ako najobľúbenejších zahraničných spisovateľov spomínali nasledujúcich spisovateľov a spisovateľky: Tolkien, Delia Fialo(ová), J. K. Rowling(ová), Halima Bashir(ová), S. Meyer(ová), A. C. Doyle, Marquéz. Jedna študentka uviedla dvoch spisovateľov – Iana McEwana a Julliana Barnesu. Dve nemajú obľúbených zahraničných spisovateľov a štyri neodpovedali.

Najobľúbenejšími knihami absolventiek slovenčiny boli: *Hobit*, *Neodolateľná ponuka* (Barbara Delinská), *Harry Potter*, 50 odtieňov šedej, *Púštny kvet*, *Twilight* (všetky časti), *Zločin a trest* (Dostojevskij), *Máš, čo si chceš, miláčik* (Jana Benková), *100 rokov samoty*. Dve študentky uviedli po dve knihy: *The Great Gatsby* (Fitzgerald), *Sophie's choice* (Styron) a *Tajomstvo Budhovho úsmevu*, *Malý princ*. Tri nemajú obľúbenú knihu a jedna študentka neodpovedala.

Knihy (beletrie) čítalo denne 26,7 % študentiek slovenčiny, 3-4-krát do týždňa 0 %, 1-2-krát do týždňa 46,7 %, 2x za mesiac 13,3 % a 1x za mesiac 13,3 %. Knihy každý týždeň nekupoval nikto, každé dva týždne 13,3 % študentiek slovenčiny, raz za mesiac 13,3 %, viac ako 4-krát za rok 26,7 %, 2-krát ročne 20 %, raz za rok 20 %, každé dva roky 0 % a menej často 6,7 %. Z knižnice si požičiavalo knihy 60 % študentiek každý týždeň, 26,7 % každé dva týždne, 13,3 % raz za mesiac. Možnosti viac ako 4-krát za rok, 2-krát ročne, menej často a nepožičiava si nevzťažil nikto. Fakt, že v obci/meste bydliska študentky je knižnica, potvrdilo 100 % z opýtaných. Spokojných s ponukou knižnice a jej službami bolo 66,7 % respondentiek (10).

Televíziu pozeralo denne viac ako 3 hodiny 6,7 % opýtaných, 1 – 3 hodiny denne 33,3 %, denne do 1 hodiny 20 % a menej často 40 %. Najčastejšími sledovanými TV stanicami boli: *Markíza* (5x), *Joj* (2x), *Doma* (2x), *STV1* (1x). Nasledovali nesprávne odpovede, keď respondentky uviedli viac TV staníc: *Markíza, Joj; Markíza, Joj, STV1; Joj, Waw, Markíza; Animal Planet, HBO*. Jedna študentka nesledovala žiadnu TV stanicu. S ponukou televízie bolo spokojných len 26,7 % (4) a nespokojných až 73,3 % (11). Najradšej v TV sledovali seriály a filmy, telenovely, relácie o varení, TV spravodajstvo, zriedkavejšie dokumentárne a prírodovedné filmy, kvízy a vedomostné súťaže (z odpovedí: seriály; telenovely, film; relácie o varení; TV noviny, filmy; kvízy, vedomostné súťaže; relácie pre ženy; Televízne noviny; seriály; filmy, seriály; spravodajstvo, *Búrlivé víno*; seriály, relácie o varení, telenovely; romantické filmy, seriály; dokument. filmy, prírodovedné; žiadna odpoveď).

Na otázku, akú rozhlasovú stanicu počúvajú najčastejšie, študentky uvádzali: *Funrádio* (3x), *Rádio Viva* (2x), *Expres* (2x), žiadnu. Ako neplatné odpovede možno označiť prípady, keď zaznamenávali viac staníc: *Rádio Express, Europa 2, Funradio; Expres, Radio Antena; Radio Expres, Slovenský rozhlas; Rádio Express, Fun rádio; Europa 2, Express, Slovensko 1; Jemné melódie, Anténa Hit Rádio*. S ponukou rozhlasových staníc bolo spokojných 60 % študentiek (9), 33,3 % (5) nebolo spokojných a jedna študentka neodpovedala. Nezistovali sme, akú dobu študentky počúvali rozhlas.

Spomedzi absolventiek slovenčiny len jedna počúvala rozhlasové hry. Dôvody, prečo študentky nepočúvali tieto hry boli rôzne: *nemám čas* (2x), *nemám na to čas ani náladu* (1x), *nezaujímajú ma* (2x), *nezaujímajú ma a rozhlasová stanica, ktorú počúvam, nevysiela hry* (1x), *žiadne nevysielajú* (1x), *radšej si ich sama prečítam* (1x). Ďalej jedna študentka napísala, že počula iba jednu a štyri študentky neodpovedali.

Hudbu počúvalo do 1 hodiny denne 40 %, 1 až 2 hodiny denne približne 46,7 %, 3 až 4 hodiny denne približne 6,7 % a 5 a viac hodín denne približne 6,7 % študentiek. Medzi najobľúbenejšími zahraničnými hudobnými skladbami boli: *Last Christmas; Hurt Lovers; Passenger – Let her go; Thousand years; James Blunt – Bonfire heart; I love you till the end; Anything could happened; Lana Del Rey – Young and*

Beautiful; Just give me a reason (Pink); The verve – Bitter sweet symphony; Mars – Locked Out of Heaven. Ďalej jedna študentka napísala, že obľubuje hocičo od Katy Perry a Aviciiho, ďalšia všetko od Nohavicu, iná zase, že obľúbených piesní má viac. Jedna nemá žiadnu obľúbenú skladbu. Najobľúbenejšími slovenskými hudobnými skladbami absolventiek slovenčiny sú: Dominika Mirgová – Je koniec (2x); Horkýže slíže – Nazdar; Čierny dážď; Po schodoch; V piatok podvečer; Opi sa o mňa; Polemic – Komplikovaná; Tina – Si sám; Fialový kvet; To sa stáva. Dve študentky uviedli len meno (názov) interpreta (skupiny) a preferujú všetky jeho (jej) skladby: od Elánu hocičo, Majk Spirit – všetky. Jedna študentka nemá žiadnu obľúbenú slovenskú skladbu a jedna neodpovedala. Najobľúbenejšie slovenské ľudové piesne absolventiek slovenčiny sú: Tota Heľpa; Okolo Dubnice; Vydala mamička; Chalúпка v údolí; Dedinka v údolí; Mám ja orech. Jedna študentka ako obľúbenú slovenskú ľudovú pieseň uviedla „Prečo bych sa nevydala“, pieseň s týmto názvom či textom sa nám však nepodarilo identifikovať. Jedna študentka zase napísala ako obľúbenú ľudovú pieseň Ružičky červené, táto pieseň však nie je ľudová, jej autormi sú Gejza Dusík (hudba) a Pavol Braxatoris (text). Sedem študentiek buď nemá obľúbenú slovenskú ľudovú pieseň, alebo neodpovedalo.

Základnú umeleckú školu všetkých 15 respondentiek nenavštevuje, 5 z nich ju však v minulosti navštevovalo. Dve chodili na výtvarný odbor, dve na hudobný, pričom jedna uviedla navštevovanie hry na hudobný nástroj. Ostatné študentky neodpovedali. Jedna študentka hrá na klavír, jedna na klávesy, jedna hudobný nástroj bližšie nešpecifikovala. Jedenásť budúcich učiteliek slovenčiny nehrá na žiadny hudobný nástroj a jedna neodpovedala.

Na otázku, či rady tancujú, kladne odpovedalo 10 oslovených, 5 odpovedalo záporne. Dve študentky nevedeli tancovať, šesť neodpovedalo. Jedna respondentka podľa jej slov vie tancovať všetky tance, jedna skoro všetky, ďalšie odpovedali nasledovne: 1. valčík, 2. valčík, ča-ča, 3. základy valčíka, rumbly, čača, 4. ľudové, zumba, 5. moderné, klasické. Päť chodilo do tanečnej školy, desať nie.

Kreslia tri oslovené, dvanásť nie; maľuje jedna, štrnásť nie; nikto sa nevenuje grafitom; päť fotografuje, desať nie; jedna vyšiva a štrnásť nie; nikto nepaličkuje čipky. Z výtvarného umenia študentky najviac zaujímalo: 1. obrazy, 2. trošku obrazy, 3. maľby, obrazy, 4. maľby, 5. kreslenie, 6. fotografovanie. Päť nezaujímalo nič a štyri neodpovedali.

Nikto z oslovených sa nevenoval nejakému ľudovému remeslu. Sedem ani nechce žiadne ovládať, štyri študentky neodpovedali. Ďalšie majú záujem o paličkovanie čipiek; šitie; drotárstvo; hru na fujaru (čo sa však nepovažuje za ľudové remeslo).

Trinásť dievčat navštevuje hrady a zámky, dve nie. Jedenásť navštevuje múzeá, štyri nie. Osem uviedlo aj odpoveď, o aké múzeá najčastejšie ide: historické (2x); prírodovedecké, voskových figurín; ľudové umenie, expozície v hradoch a zámkoch, drevárske múzeum; na hradoch a zámkoch; mestské, rôzne zamerania; múzeá významných osobností (napr. Štefánik), tematicky zamerané múzeá (napr. vojenské m.); galérie výtvarného umenia. V skanzene boli už všetci okrem jednej. Do galérií chodia štyri oslovené, desať nie a jedna niekedy.

Podľa A. Kráľa (Kráľ – Ryzková 1990, 15) sa spoločnosť musí programovo starať o svoj jazyk, spoločnosť musí svoj jazyk cieľavedome zdokonaľovať – kultivovať.

Kultivovanie a kultúra reči (a jazyka) je aj kultivovaním a kultúrou myslenia, kultivovaním a kultúrou človeka a spoločnosti. Kultúra reči je mierou kultúry spoločnosti (Kráľ – Rýzková 1990, 15).

Poznanie svojho materinského jazyka si rozvíja 12 študentiek, tri nie. Ak respondentka nehovorí nárečím svojej obce/mesta, v troch prípadoch by sa ho chcela naučiť, v jedenástich nie, v jednom prípade nebola odpoveď jasná.

Ak by oslovené študentky vlastnili kroj, v štyroch prípadoch by ho za žiadnych okolností nenosili, jedna študentka neodpovedala, ďalšie odpovede boli: na vystúpenie pri príležitosti niečoho, výročia obce; iba na nejaké príležitosti, oslavy; na nejaké príležitosti (oslavy výročia obce, svadba, atď.); pri nejakej kultúrnej príležitosti, výročí mesta a pod.; na kultúrne podujatia; ak by dotyčnú k tomu viedli – tradície v mieste bydliska; pri výročí mesta; keby bola v súbore; ak by bola v nejakom folklórnom súbore, trebárs na akciách ako stavenie mája, hody, Veľká noc...; pri nejakých oslavách.

V obci/meste študentiek je dostatočná ponuka kultúrnych podujatí pre ich vekovú kategóriu podľa piatich, podľa jednej je lepšia ponuka v inej obci, podľa siedmich je ponuka lepšia v meste (väčšom meste), dve odpovede boli chybné. Jedenásť oslovených tieto podujatia aj navštevuje, štyri nie. Tie, ktoré nechodia na podujatia, na to nemajú čas (2x) alebo nemajú záujem (1x).

Na otázku, aké kultúrne podujatia by chceli, aby boli v ich obci/meste, odpovedali: koncerty; koncerty; viac koncertov; hudobné vystúpenia, rôzne skupiny; živé koncerty, historické besedy, divadelné predstavenia; hudobné podujatia, výstavy; divadlo; divadlo; divadelné predstavenia; kino, festivaly; zabíjačkové hody; volejbalové zápasy. Tri neodpovedali.

Osem študentiek využíva služby alebo navštevuje podujatia, ktoré organizuje kultúrne stredisko/centrum, šesť nie a jedna odpoveď bola chybná.

Cirkev v danej obci organizuje kultúrne podujatia podľa šiestich respondentiek, podľa deviatich nie. Na otázku, o aké ide, uviedli len dve: jasličkovú pobožnosť, Gospelové dni Kysuce. Len dve oslovené uviedli, že navštevuje kultúrne podujatia organizované cirkvou. Medzi dôvodmi, prečo ich nenavštevujú, uviedli: nemám rada cirkev; je to pre malé deti (jasličková slávnosť); nemám čas (2x); nie som doma, keď sa konajú tieto podujatia; nechodím ani do kostola, takže nemám prehľad; neviem o nich; nie som veriaci človek.

Na otázku, či organizuje nejaká záujmová organizácia v obci kultúrne podujatia pre mládež (poľovnícke združenie, hasičský zbor a i.), odpovedalo kladne päť opýtaných, šesť záporne, nevedeli sa vyjadriť traja a jedna neodpovedala. Najčastejšie organizovali podujatia hasiči (hasičský zbor) (4x), raz boli uvedení leteckí modelári a raz spolu s hasičským zborom aj mestské zastupiteľstvo, čo nemožno považovať za záujmovú organizáciu, ale za orgán samosprávy.

Len jedna študentka odpovedala kladne, že politické strany v obci organizujú kultúrne podujatia pre mládež.

Obecné zastupiteľstvo v obci nepodporuje kultúrne podujatia pre danú vekovú kategóriu v ôsmich prípadoch. Hodnotenie práce ObZ v tejto oblasti na stupnici 1 až 5 bolo nasledovné: 2 (1x), 3 (3x), 4 (2x), 5 (4x). Päť respondentiek neodpovedalo.

100 % opýtaných nespolupracuje na organizovaní kultúrnych podujatí. Ďalšia otázka – akým spôsobom spolupracujú – bola teda irelevantná.

Aké podujatia chýbajú v daných obciach? Odpovede boli pomerne pestré: festivaly, kultúrne podujatia; koncerty; divadlo; viac športových aktivít; vianočné, silvestrovské, detské; viac divadla, kino; viac živých koncertov, divadelných predstavení; venujúce sa mládeži; výstavy; hudobné podujatia (viac festivalov); koncerty; koncerty, besedy.

Na akých podujatiach by študentky – absolventky spolupracovali? Dve respondentky by nespolupracovali vôbec: na žiadnych, len by sa aktívne zúčastňovala; asi na žiadnych. Päť študentiek neodpovedalo. Osem oslovených svoju spoluprácu deklarovali slovami: na všetkých (2x); kultúrnych; koncerty, besedy; výstavy, besedy; na športových; diskusie; niečo pre deti.

Mládež v obci respondentiek sa najčastejšie stretáva: v krčme (4x); v kaviarňach; v krčmách, podnikoch, diskotéky; v podnikoch; v baroch (2x); na diskotékach, posedeniach; v pastoračnom centre v danom meste; na ZŠ, v kultúrnom dome; kino. Jedna študentka neodpovedala a jedna nevie.

Účasť študentiek na kultúrnych podujatiach ovplyvňujú: finančné prostriedky (3x), ponuka podujatí – zaujímavosť (3x), vzdialenosť od miesta konania (3x), dostatok voľného času (2x), kamaráti (1x). Jedna respondentka neodpovedala a dve odpovede sme považovali za chybné, keď boli podčiarknuté viaceré možnosti: 1. finančné prostriedky, vzdialenosť, kamaráti, dostatok voľného času, nálada, 2. vzdialenosť, dostatok voľného času, ponuka podujatí – zaujímavosť.

Ak nenavštevujú študentky kultúrne podujatia, robia to z najčastejšie z dôvodu nedostatku času (4x), ďalej preto, že nemajú čas a ani nie je aké; buď nemajú s kým ísť, alebo nemajú práve vtedy voľný čas; lebo nemajú peniaze na „zbytočnosti“.

## Záver

V príspevku sme sa pokúsili podať komplexný obraz percepcie kultúry absolventkami slovenčiny a ich zapojenia sa do kultúrneho života. Je zaujímavé, že medzi študentkami nebol záujem o besedy so spisovateľmi či literárne kvízy a že študentky medzi čítanými časopismi neuviedli odborné jazykovedné a literárnoviedné časopisy. Za žiadané podujatia označili najmä koncerty a potom divadelné predstavenia. Realizovaný prieskum umožnil identifikovať potreby skúmanej skupiny a môže tvoriť základ pre prípravu nových vzdelávacích programov v oblasti kultúry. Zistené fakty môžu byť podkladom i pre ďalšie smerovanie štátnej kultúrnej politiky v smere k mládeži (konkrétne k študentkám slovenského jazyka a literatúry), pre tvorbu mládeži určených prioritných programov podporovaných samosprávou, môžu slúžiť ako východisko pre vytváranie kultúrnych aktivít na celoštátnej, regionálnej a miestnej úrovni.

## Literatúra

Csontos, Ladislav (2016): *Základy filozofie kultúry*. Trnava: Dobrá kniha.

Král, Ābel – Rýzková, Anna (1990): *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Nový, Ivan – Surynek, Alois a kol. (2006): *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., prepr. a rozšír. vyd. Praha: Grada Publishing.

# On a Flow-based pedagogical model

## The emergence of experience and creativity in education

*DALMA LILLA DOMINEK*

### Abstract

Taking into account the learning habits of the new generations, it can be said that educators need to create a new, interactive learning environment so that students enjoy lessons and their attention remain constant throughout the lessons. In order to realize that, first we need to raise the question if we can give experience-based, competence-improving, attention-conscious, problem-solving, and creative lessons. In this study, it is not my intention to examine digital education or to clash the psychological and pedagogical analytical views of flow. Instead, based on objective research results, I am looking for answers to the following questions: (1) How do experience and creativity come to the fore in learning and teaching habits? (2) How can the focus be shifted from traditional education to experiential teaching and learning, using the flow state? (3) To solve the latter issue, I developed the flow-based pedagogical model, which leads to the final question:<sup>1</sup> (4) What is the meaning of the model and how can it be integrated into the education portfolio?

**Keywords:** flow-based pedagogical model; creativity; attention maintenance; positive psychology; positive pedagogy

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Social Sciences – Education – School Education

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.072-081

## The basics of change in education

One possible way to change education is through the emergence of experiential pedagogy. Experiential pedagogy means nothing more than teaching through direct experience and active education (Farkas, 2017). Developing soft skills or personal skills is one of the goals of this method since they further aid in improving self-knowledge, self-assessment, and individual responsibility. Finally, experiential pedagogy can develop collaboration, conflict management, leadership skills, and creativity.

The main character of the learning process is the student; therefore, the learning environment must support their conscious role, and autonomy, encourage them to learn about their learning style and develop their own learning strategies. However,

---

<sup>1</sup> The elements of my flow-based pedagogical model include creativity, flexible thinking, playfulness, humour, and the inclusion of brainstorming in education. Using these elements by educators, students can reach the flow channel (Dominek 2020; Dominek 2021a).

Knutson (2003) points out that during experiential learning, not only do students need to learn new skills, but educators also require new roles and different lesson organization techniques. “Learning is a longer-term, adaptive change that takes place in a system” (Nahalka 2007, 9). This definition contains three elements: systematicity, long-term change, and adaptability.

Gaskó (2007) described her information processing model, in which, in her opinion, the key elements are attention and memory (30). She is convinced that if the student pays attention to the instructor, he/she selects the elements that are important to him/her and easily notes them during the acquisition of knowledge. However, it is important to note here that the association of emotions triggers attention (e.g. boring/interesting). According to Kolb (1984), the principle of experiential learning is to involve the entire student’s personality in the learning process. It is fulfilled if:

- the learning objective is relevant to the learners;
- it is possible to implement multipath solutions based on the students’ different interests and abilities;
- creativity, initiative, and autonomy play a key role in the learning process, and
- the learners have the opportunity to collaborate with others, and to share knowledge as a member of a supportive community.

Considering digital education, the Digital Competence Framework (Dig-CompEdu) is divided into six dimensions based on the requirements for skills and competencies that support the digital transformation of education and learning. In these competence areas are included the levels of proficiency to be achieved and the list of relevant knowledge, skills, and attitudes. The mention of twenty-first-century technology is irrelevant if the appropriate digital competence is missing in education. In my opinion, it is important to exploit the potential for digital competence development at all levels of education. Due to the epidemic caused by COVID-19, the effectiveness of distance learning introduced in higher education was partly influenced by educators’ proficiency in digital solutions and the effectiveness of flexible adaptation to the digital environment. Digital literacy is required to develop digital skills and competencies, including the ability to filter out fake news and misleading information, a high level of computer education, and thorough knowledge and understanding of artificial intelligence. If we want to implement experiential pedagogy in the digital space, it should be emphasized that the greatest benefits of digital content are edibility and adaptability. These provide an opportunity to shape digital content so that they best serve the given objectives within the framework of the chosen methodological solution. It is important that the digital curriculum is varied, interesting, and motivating.

Based on the above, the role of the educator is transformed into a helping, supporting, and moderating person, and, in this environment, students neglect their usual roles and take on new ones, such as the technique of independent thinking, negotiation, reasoning, and persuasion. Where experiential pedagogy is based on FLOW methodology, in addition to experience, the liberation of consciousness, joyful challenge, and joyful development also appear. An interesting and motivating curriculum supposes creative content.

## Creativity

Guilford introduced and defined the concept of creativity in the 1950s. According to his theories, creativity can be measured by the tests of originality, fluency, flexibility, and the factors of paraphrasing, elaboration, and evaluation (Landau 1974).

Guilford also pointed out the differences between creativity and intelligence. He described intelligence as convergent. In his opinion, the intelligence tests of that time were outdated, and he started the process whereby more emphasis should be placed on individual factors in intelligence tests. The following factors played the most significant role in determining the components of creativity: fluency (ease), flexibility, originality, sensitivity, elaboration, and redefinition (Guilford 1950).

According to Mihály Csikszentmihályi, “creativity is a process through which the symbolic domain in culture changes. New songs, new ideas, new machines – this is what creativity is all about” (Csikszentmihályi 2008, 14). Creativity is also influenced by thinking skills. Among the characteristics of creativity, I would also mention the experimental, somewhat forgetful, and busy students’ curiosity and their ideas – without tasks being assigned (Dominek 2021 c).

The meaning of creativity is used in many senses (e.g. to form, to produce), but psychology means it as an internal process based on curiosity. Creativity is an inherent part of social existence and its imprint, rather than a solitary activity. This is accompanied by a number of influencing circumstances, including the individual’s personality traits, motivation, and social environment (Buda–Péter–Szarka 2014). Today, about eighty percent of productivity growth in developed countries is due to some form of implemented innovative ideas. Creativity is of crucial importance in increasing competitiveness, improving export capacity, maintaining employment, and raising the level of services, in other words, enhancing social welfare.

To sum up, based on the definitions and descriptions above, it can be concluded that creativity is a process, in which we create a novel, original and usable outcome. The main point is, therefore, in addition to ideas, to train people capable of producing ideas, and to increase and develop the creative skills of human resources. My questions are thus the following:

1. Do we have to accept that the need for experience-based education is strongly present in new generations’ education, and should we acknowledge that if we do not consciously take advantage of these flow-based positives, these generations will be even more “bored” of the education system? Is it possible to intervene in this educational process, act against it, or change it?

2. Shall we rather think about the dual dynamics and relationship between traditional and experience-based education? How do they affect each other, and what phase changes can they have?

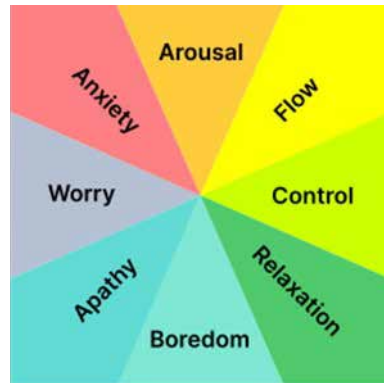
3. How does Martin Seligman’s PERMA model, Csikszentmihályi Mihály’s Flow model, or the cybernetic model described by Andreas Héjj influence the experience in education?

Maslow (1954) was the first to emphasise the need to create positive psychology, according to whom, the study of “crips” results in “cripsy psychology”. Martin Seligman and Mihály Csíkszentmihályi laid the foundations of today’s trend. They believe that the psychology of positive human activity will find scientific understanding during its development (Seligman–Csíkszentmihályi 2000). The important mission of positive psychology is, therefore, to shift the focus of psychology from the observation of dysfunctions and pathological phenomena to the exploration and exploitation of human strengths and virtues thus bringing the concept of well-being into the scientific discourse. Positive psychology therefore not only strives to correct the bad things in life but also attempts to create and preserve positive things. The movement, therefore, considers the attitudes determined by a person’s emotions to be the basic starting point of learning. The representatives of the movement emphasize (Seligman–Csíkszentmihályi 2000, Héjj 2013) that every learning situation has some kind of experience or emotion. Positive psychology can also appear in education since its use can increase learning performance. Based on the research of Clifton and Rath (2005), it can be established that students who received praise from their teacher in class improved their results by 71%, those who were criticized, by only 10%, and those who received no feedback, by only 5%. This study illustrates that a positive attitude is one of the most effective ways to promote development. For students to be able to master their studies properly, it is also important to include a supportive environment and good experiences in education because they help the development of individuals and at the same time the development of positive qualities (Oláh 2012). One of the biggest challenges is getting students’ attention and keeping them motivated. This can only be achieved by having the educational activities used by the educator (Dominek, 2021b).

In 2011, Martin Seligman published the so-called PERMA model which is an acronym made up of English initials and is a model of happiness based on which pedagogical or developmental programs can be developed. According to Seligman, the components of happiness are pleasures caused by experiences (Pleasure), immersion in an activity, i.e. flow (Engagement), social relationships (Relationships), the meaning of life, i.e. the mission (Meaning), and successes and achievements (Accomplishments). Positive education and the pedagogy movement voice that schools and teachers representing positive pedagogy are the basis for creating well-being in different cultures.

According to the father of the “Flow theory”, Mihály Csíkszentmihályi (2012), new psychology using scientific methods is needed to focus people’s attention on what it means to be human. He considers the power of joy important, its conscious experience in every moment. In his opinion, the primary motivation is flow, and this is what can have a positive effect on school performance. Flow (Figure 1) refers to a state in which someone is preoccupied with what he/she is doing. The distractions of the outside world disappear, and time flies unnoticed.

Figure 1: Flow



source: URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mihaly\\_Csikszentmihalyi](https://en.wikipedia.org/wiki/Mihaly_Csikszentmihalyi)

We start from the theory of Rhodes (1961) when we claim that the creation of flow can be derived from the theory of creativity. According to Rhodes, based on his extensive research, the definitions of creativity point to four areas: Personality, Process, Press, and Product. So, creativity requires a creative person, the creative process, external environmental influences, and the result (Mező 2015, 12). According to Csikszentmihályi, flow can only be achieved if achieving such challenges gives rise to new desires. There are many different ways to achieve mind control, but they all have one thing in common: allow the joy of discovery. In this way, students' abilities to perform increase, and they can experience a more complex state of consciousness, and reach a more advanced stage of their Self, which is the key to the flow experience. It differs from simple pleasure because simple pleasure comes from the fact that one of our expectations has been satisfied. Real pleasure is different. According to Csikszentmihályi, this is when we can exceed expectations, and we can experience something that we did not even expect before (Dominek 2020). Experiencing the flow experience can only unfold in an internally controlled personality in situations in which the possibility of self-direction is given. To achieve this state of consciousness, different components must come together:

- It occurs when we carry out regulated and purposeful activities;
- We must be able to focus on what we are doing;
- We must act without effort, with commitment;
- At the same time, pleasurable experiences should promote the achievement of control over one's own actions;
- As a result of the perfect experience, the preoccupation with existence ceases;
- One of the most characteristic features of a perfect experience is that time does not pass as usual.

According to Andreas Héjji's (2013) cybernetic model, students' sense of security increases as emotional support rises, which enhances the desire to approach the new curriculum, attention, and experimentation. All of this has a favourable

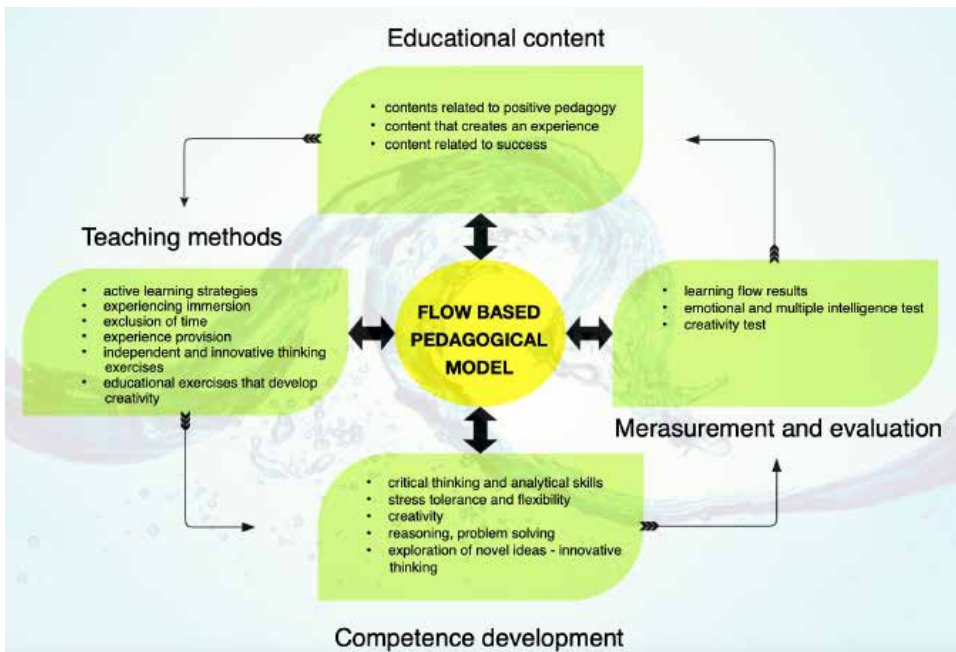
effect on the occurrence of success, which the student records as a result of their actions, so their competence is strengthened. The practices of positive education programs include, for example, writing a gratitude journal, empathy training, identifying strengths, and strengthening critical thinking. In education, creativity and opportunities for students to speak are still very limited and the role of the game can hardly be found in lessons. If the flow experience can be implemented in education, the students' states of mind can be developed (Dominek 2021b).

Taking into account the questions and theoretical insights presented above, the theoretical model I imagined and developed attempts to follow, and even consciously try to control the emergence of experience-based education with the possibility of using flow.

## The Flow-based pedagogical model

*Proposal for a new educational model:* I developed the flow-based pedagogical model for the sake of an innovative educational model. I consider it important that this system is able to plan educational content, apply educational methods, develop competencies, and measure and evaluate this process (Figure 2).

Figure 2: Flow-based pedagogical model<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Dominek Dalma Lilla's own model

From the figure above, it can be seen that, based on the model, the curriculum must be developed with a positive approach in terms of content, which is the trigger for experiences, novelty, and excitement. If we associate the educational contents with them, based on the above, we can also stimulate the spirit of entrepreneurship, with which attention and motivation can be achieved. Therefore, with the help of these, the educator becomes capable of competence development. This can be achieved if the student develops a sense of security and during the prompting to action, as a result of the discovery and experience that comes from within, they are interactively involved in the playful environment created in the lesson. With the help of these methods, various competencies can be developed, for example, critical thinking and reasoning techniques (see Figure 2). A model is valuable, in my opinion, if it provides an opportunity to measure and evaluate. For this reason, Figure 2 contains all the test systems with which the educators can measure the effectiveness of their lessons during the application of the model.

*Area of application:* In my research conducted in 2020 and 2021 (Dominek 2020, Dominek 2021a) I tried this model in the field of museum education. The museum is a learning arena in addition to being one of the most complex public collections, which is nothing more than a public cultural and scientific institution (Dominek, 2011, Dominek, 2020). Its task is the continuous collection, registration, preservation, and restoration of specified materials of cultural assets, scientific processing, and publication, presentation at exhibitions, and in other ways.

A museum is also an important place for society hence communication, as a means of knowledge exchange, is an essential pillar of museum learning. According to the “contextual model” of museum learning, the success of a visit depends on personal motives, the social environment, and the physical context (Falk–Dirking, 1997). Falk (2009) later integrates the contextual model into his model for the museum visit experience, which focuses on the internal motivation that causes the visit. According to his theory, visiting a museum as an experience influences the visitor’s identity. Looking at the international literature, in the study published in 2005, Tal, Tali, et. al discuss the role of science centres and natural history museums. The study focuses on the role and observations of teachers accompanying school groups during museum visits with their class, following the pattern of other similar research. In museum pedagogy practice, which forms the backbone of museum experiential pedagogy, there are methods with which educational activities can be carried out in the museum space. It is also worth mentioning the processing of worksheets, which can be considered thematic, then, children or adult guides of exhibitions (Vásárhelyi T.–Vásárhelyi K. 2009), and, finally, role-playing, or situational play as it is called otherwise. K. Allison Wickens’s study (2012) showed that if students listen to a story, examine objects and take part in activities in the museum with the educator’s guidance, the students can better relate the actions and characters to the authentic objects and experiences in the museum, and the experience is ensured. The success of the game depends on the activity of the participants. Twenty-first-century museums are already introducing the use of digital tools. One of these supporting tools is, for example, augmented reality (AR), when some digital content is connected to a real object that the camera recogniz-

es. A classic example is when the camera shows the original design and operation of an object, and that to what extent this has changed over time.

Gaining experience is one of the primary distinguishing features of museum pedagogic sessions. As a result of the experience, the group relaxes, and the visitor can experience a different kind of world during the gaming experience (Dominek, 2011). Museum pedagogy is a special field of educational science, we can also mention it as the outdoor trend of experiential pedagogy (Hahn, 1987) hence education takes place outside an educational institution.

## Summary

I strongly believe that if – based on the flow-based experiential pedagogic education – I proved that museum pedagogy (either connected to classes or guided tours) can bring visitors into the flow channel with the help of the museum educator, this model could also be implemented in education. By applying the Flow-based pedagogical model in education, students would receive experience-based education, which is important because in this type of class the educator has the opportunity to develop soft skills, including creativity, communication, conflict management, and sensitization.

The usefulness of the creative approach, the use of various problem-solving methods, and the creation and implementation of workable ideas are essential areas of creativity. If we do not recognize our own autonomy and opportunities for self-expression, then our creativity is lost. If education can awaken “children’s natural curiosity”, it would channel its inner drive in a self-motivated, courageous, freely interpreted manner, combining several forms of self-expression. The students would realize their ideas and experiences; they would use their ability to think differently and would use their creativity. The most important thing is that students dare to embark on new ways of thinking in education, take on their innovative ideas, learn from others, and inspire others. Students shall be able to flexibly adapt to uncertain situations and have the tools to see through complex problems.

I consider it important to emphasize that the field of education urgently needs the introduction of the flow-based pedagogical model and its experience-based teaching methodology. Achieving cognitive flexibility among students is an innovative opportunity, with the help of which soft skills can be developed. The use and incorporation of the so-called flow phenomenon into the lecturer’s presentation style and the teaching framework can be the key to enhancing experiences, thereby achieving the development of soft skills. In my opinion, the task of educators is to prepare the students to handle and solve problems and conflicts by developing the necessary communication skills, showing the tools of creativity, and striving to develop a creative way of thinking. As for other tasks, it is to ensure that the students find joy in the challenges, and the implementation of new solutions, provide factual and applicable knowledge and techniques, and, finally, the educators should encourage innovative actions, recognizing and avoiding activities involving unnecessary stress.

As long as education predominantly focuses on teaching the answers to scientifically and professionally clarified questions, instead of making the students investigate and search for problems, problem-solving and speaking skills cannot be developed (Dominek 2021b). As a consequence, sadly and supposedly, it will face a generation that is unable to think independently and discover its creativity.

## References

- Buda Mariann – Péter-Szarka Szilvia (2014): *Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára*. Iskolakultúra, 2014, 14/3, 33–40.p.
- Clifton, Don, Rath, Tom (2005): *‘Every moment matters’, How full is your bucket? Positive strategies for work and life*. Gallup Press, New York.
- Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2012). *A megszólított pszichológia*. Magyar Pszichológiai Szemle 2012, 67/1, 47–56. p.
- Dominek Dalma Lilla (2021a): *Élményalapú környezeti nevelés a természettudományi múzeumokban*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Belvedere Meridionale, Szeged.
- Dominek Dalma Lilla (2021b): *A FLOW, mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban*. Eruditio - Educatio, 16/4, 72–82. p.
- Dominek Dalma Lilla (2021c): *Creativity in higher education through the flow channel*. Belvedere Meridionale 33/4, 5–12. p.
- Dominek Dalma Lilla (2020): *Flow, avagy játékos kommunikáció a múzeumokban*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Belvedere Meridionale, Szeged.
- Dominek Dalma Lilla (2017): *Élményalapú tárlatvezetés*. In *Múzeumandragógia és közösségszolgálat. Az V. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga*. Szerk. Kurta Mihály, Veres Gábor, Verók Attila. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, Pulszky Társaság, Magyar Múzeumi Egyesület múzeumandragógiai tagozata, 22–36. p.
- Dominek Dalma Lilla (2011): *A Magyar- és a Bakonyi Természettudományi Múzeum*. In: *Társadalmi nem és oktatás*. Szerk. Kéri Katalin, Pécs.
- Falk, John H. – Dierking, Lynn D. (1997): *The museum experience*. Washington DC. CA.
- Falk, John H. (2009): *Identity and the Museum Visitor Experience*. LeftCoast Press, Walnut Creek, CA.
- Farkas Éva (2017): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gaskó Krisztina (2007). *A tanulás pszichológiai értelmezése*. In: *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Szerk. Nahalka István. Budapest, 20–41. p. Bölcsészkonzorcium.
- Guilford, Joy Poul (1950): *Creativity*. American Psychologist, 5/9, 444–454. p.
- Gyarmathy Éva (2011): *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Szerk. Münnich Ákos. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13–45. p.
- Hahn, Kurt (1987): *Erinnerungen, Gedanken, Aufforderungen*. (mit wichtigen Beiträgen von Werner Esser, Erich E. Geißler, Hildegard Hamm-Brücher, Golo Mann). Hrsg. Jörg Ziegenspeck. Neubauer, Lüneburg.

- Héjj Andreas (2013): Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. In *Iskola a társadalmi térben és időben*. I. kötet. Szerk. Andl Hekga, Molnár-Kovács Zsófia, Pécs, 11–30. p.
- K. Allison Wickens (2012): Museums and Community. *Journal of Museum Education* 37.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Knutson, Sonja (2003). *Experiential learning in second-language Cclassrooms*. TESL Canada Journal, 20/2, 52–64. p.
- Landau, Erika (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Maslow, Abraham (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Debrecen: Kocka Kör.
- Nahalka István (2007): A tanulás pedagógiai értelmezése. In *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Szerk. Nahalka István. Budapest, 9–20. p.
- Oláh Attila (2012): *A pozitív pszichológia világa*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Rhodes, Martin. (1961). "An analysis of creativity". *Phi Delta Kappan* 42/7, 305–311. p.
- Seligman, Martin E. P. – Csikszentmihályi Mihály (2000): „Positive Psychology: An Introduction”. *American Psychologist*. 55/1, 5–14. p.
- Seligman, Martin E. P. (2011): *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Tal, Tali et al. (2005): Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. In *Science Education* 89, 920–935. p.
- Vásárhelyi Tamás, Vásárhelyi Krisztina (2009): Új műfaj a múzeumpedagógiában: családi felfedezőfüzet. In *Új Pedagógiai Szemle* 5-6, 191–197. p.
- URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mihaly\\_Csikszentmihalyi](https://en.wikipedia.org/wiki/Mihaly_Csikszentmihalyi)

# Turkey's Cultural Cold War: Turkish-American Relations and the Emergence of Anatolian Rock

AHMET KAAAN AKYÜZ

## Abstract

This paper mainly examines Turkey's cultural history during the Cold War. Despite a significant number of studies regarding the political and military history of the Cold War, cultural reflections on Turkey derived from bilateral relations with the United States have usually been neglected. Therefore, the primary purpose of this study is to fill in some gaps in the Cold War literature. In this manner, the paper mainly aims to provide a new interpretation of the development of Anatolian Rock. The essential argument is that during the first twenty years of the Cold War period, the trend of Turkish-American relations directly affected the emergence and structure of Anatolian Rock music. In the 1950s, with closer ties to the USA, young artists were highly influenced by American music, especially Rock'N Roll. But during turbulent times of the 1960s in Turkish politics, such as the military coup and the Cyprus problem, Bayar's idea of "a tiny America" was contested.

**Keywords:** Cold War; diplomacy; culture; Anatolian Rock

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** History – Recent History – Post-War Period

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.082-092

## Introduction

On April 5, 1946, the USS Missouri, an American battleship, arrived in Turkey to bring the corpse of one of the most critical Turkish diplomats, Münir Ertegün. The Turkish government and the public welcomed this gesture from the US. On the same day, in one of the most prominent newspapers, *Cumhuriyet*, Nadir Nadi published an article with the following headline: "Welcoming the sailors of friendly America".<sup>1</sup> Only five days after the arrival of the USS Missouri, another journalist of the *Cumhuriyet*, Abidin Daver, demonstrated this gesture as a manifestation of Turkish-American friendship.<sup>2</sup> Both Nadi and Daver were journalists and politicians. While Nadi was a Member of the Parliament (MP) from the Democrat Party, Daver served as an MP during the single-party period. As they revealed, starting from April 1946, Turkey and the United States began to have much closer relations on the eve of the Cold War. Particularly during the 1950s, the Democrat Party gov-

<sup>1</sup> See more in Nadir, Nadi (1946): Dost Amerika'nın denizcilerini karşılarken. *Cumhuriyet*, 5 April.

<sup>2</sup> See more in Abidin, Daver (1946): Eski Dostluğun Yeni ve Parlak Bir Tezahürü. *Cumhuriyet*, 10 April.

ernment in Turkey implemented highly pro-American attitudes. Even President Bayar, the former Prime Minister of Atatürk, wishfully called Turkey “a tiny America”.<sup>3</sup>

From sending troops to Korea to becoming a member of NATO, Turkish decision-makers sought closer ties to the West, especially to the US, hoping for the country’s economic growth and the rise of its military power (Lippe 2000, 92 – 102). Accordingly, the general tendency among historians has usually been to focus on military and political dimensions. In other words, much of the current literature concentrates on developments that emphasize mostly high politics (Üngör – Örnek 2013, 2). However, beyond military and economic objectives, closer ties with the United States caused momentous transformations in the public’s cultural and intellectual life, which have usually been neglected. Besides a limited number of studies, these mainly concentrate on developing Turkish literature, architecture, and ideological conflicts within society.

Even fewer studies concern Turkish music progress despite the importance of Ertegün and his sons, Ahmet and Nasuhi Ertegün, in transforming both American and Turkish music industries. While Münir Ertegün was organizing receptions in the Turkish embassy for African American jazz musicians during his mission, his sons were the founders of Atlantic Records.

In this manner, this paper mainly aims to provide a new interpretation of the development of Anatolian Rock. The fundamental question is how a generation of young musicians who had studied in various western schools of the country, such as Robert College, Üsküdar American Academy, and German School of İstanbul<sup>4</sup> was influenced by the Cold War dynamics and played a role in transforming Turkish Anatolian music. The essential argument is that during the first twenty years of the Cold War period, the trend of Turkish-American relations directly affected the structure of Anatolian Rock. In the 1950s, with closer ties to the US, young artists were highly influenced by American music, especially Rock’N Roll. But during the turbulent times of the 1960s in Turkish politics, such as the military coup and the Cyprus problem, Bayar’s idea of *küçük bir Amerika*<sup>5</sup> (a tiny America) was contested. The 1960s was a decade of transformation for Turkey, and with the changes in domestic politics and foreign policy, the image of the USA had shifted (Alkan 2017, 933 – 987). This deterioration of diplomatic relations and the rise of Kemalism contributed to the transformation of Anatolian Rock. Instead of performing a complete “American” style, their music evolved into a more hybrid style with traditional structures at the forefront. It also turned into a protest against mainstream American music and the development of an “authentic” music genre called Anadolu Pop-Rock (Camgöz 2020).

3 See more in Celal, Bayar (1957): 30 Yıl Sonra Küçük bir Amerika Olacağız Dedi. Cumhuriyet, 21 October.

4 Further examples: Turkish İstanbul Alman Lisesi and German Deutsche Schule İstanbul.

5 Küçük bir Amerika Olacağız Dedi, 1957.

## The 1950s: American sailors and the outbreak of Rock'N Roll

In the 1950s, Rock'N Roll swept across the United States. From "Rock the Joint" by Jimmy Preston to "Rock Around the Clock" by Bill Haley & The Comets<sup>6</sup>, the music spread in all countries by crossing the borders of the United Kingdom and the United States. And Turkey, as a country building a solid relationship with Western countries, especially with the US, had already begun to be affected by this "outbreak".

After the arrival of the Missouri Battleship, Turkish-American relations started to blossom. The Agreement on Aid to Turkey within the framework of the Truman Doctrine was signed on 12 July 1947, which would soon become a foundation for most of future bilateral agreements (Bilgiç 2015). However, the Doctrine was not the only significant development for Turkey. During the 1950s, this gesture and economic aid immediately continued with the visits of many American musicians, who performed in Turkey (Erkal 2014, 43). Dizzy Gillespie and Quincy Jones were two of the most influential musicians, who gave concerts in Turkey.

As for the most notable aspect of these visits, the collaboration of Turkish-American navies led to almost all those performances by American musicians. Many American naval officers organized various receptions and parties in the Sports and Exhibition Hall located in Harbiye (Erkal 2014, 51). In other words, the first Turkish encounters with Rock'N Roll musicians occurred through the gates of *nizamiye*. The critical audience was first both the professional military personnel and a young generation serving their compulsory military duties.

A famous jazz artist İsmet Sıral was one of these people influenced by American musicians during his military service. He tried carrying the music he observed to the stages and formed the "Big Band" orchestra in 1951 (Erkal 2014, 45). However, because his music was not widely accepted in the early 1950s, Sıral could not be as popular as later in the 1960s. Despite the short-term failure of Sıral, naval officers continued to carry out the music genre they had embarked on. In 1957, for instance, another vital attempt was made in *Bahriye*. "Somer Soyata ve Arkadaşları" was emerged within the Naval Academy (Meriç 2017). Although five young students of the Academy came together to form the first Rock'N Roll band, it was not welcomed by their commanders, and once again, the band could not continue to perform their music (Erkal 2014, 60).

Despite all the failed attempts, these first encounters introduced a new type of music to the public. The outbreak of Rock music eventually spread beyond the military circles in the late 1950s. Taking into account the popularity of many American artists, such as Elvis Presley or Chuck Berry in the US, it would be difficult to prevent its influence outside the military and its Turkish intellectual environment.

---

<sup>6</sup> Although it is difficult to determine which was the first Rock'N Roll song, the consensus is that it was the "Rock Around the Clock" released in 1954. See more in Erkal, Güven Erkin (2014): *Türkiye Rock Tarihi*. [The History of Turkish Rock]. Esen Kitap.

## The spread of the “Devil’s Music” in Turkey

*“Dut ağacından teknesi, kiri<sup>ten</sup>ten bağlı perdesi.  
Behey insanın Teresi, şeytan bunun neresinde?”*  
(Aşık Dertli)

The Ottoman folk poem above, entitled “<sup>a</sup>eytan Bunun Neresinde” (“Where is the devil on it?”) and written by Aşık Dertli, responded to those who claimed that playing *bağlama/saz* was against Islam and should be restricted in the Ottoman Empire. Dertli however argued that the Turkish traditional musical instrument, *saz*, does not belong to the “devil”, so there is nothing to be afraid of. Although it is a poem from the Ottoman period, when authorities did not always welcome (such cultural) changes, it can also be adapted to modern Turkey’s developments in the mid-twentieth century.

In 1956, Rock’N Roll music increased its influence in the public sphere. In 1956, the records of Elvis Presley, Chuck Berry, and Jerry Lewis were introduced to Turkey, and the first Rock’N Roll book, *Dünya Sarsılıyor*, was published (Erkal 2014). While these developments were taking place, people thought this music was harmful to Turkey’s ethical values, and that it was unsuitable for social morality. It was even officially requested that this type of music should be banned from the public sphere.<sup>7</sup> However, neither magnitude of these criticisms nor negative attitudes towards the music were enough to discourage a generation of young musicians. This generation was educated in modern Turkish high schools with western values.<sup>8</sup> During the late 1950s, students of these current institutions were impressed by the records of American artists, mostly Elvis Presley and Chuck Berry, and started to spread their songs in various student organizations, proms, and parties. Erkin Koray, one of the most influential figures in the history of Turkish music, was one of them.

Although jazz, rumba, and salsa were more popular on the radio compared to Rock’N Roll, Koray had an opportunity to listen to one of Elvis Presley’s songs. He immediately formed a band with his friends from the German School of İstanbul (Özkarabekir 2010). Koray thus represented the classic western rock stars by leaving home early, entering the commune life, and growing his hair (Solmaz 2017, 1007). The band (“Erkin Koray ve Ritimcileri”) became very popular in a short period with two concerts they gave at Galatasaray High School and Üsküdar American Academy.<sup>9</sup> Inspired by Chuck Berry and Elvis Presley, Koray became one of the idols of young people and contributed to the spread of Rock’N Roll (Erkal 2014). One of these young people who eventually became the essential representative of Anadolu Pop-Rock was influenced by this outbreak. His name was Cem Karaca. After he graduated from an American institution, Robert College, Karaca’s music career started under the influence of the trend, and he spent most of his time cov-

<sup>7</sup> See more in Striptease ve Rock’N Roll’un yasak edilmesi istendi. Milliyet, January 8, 1957.

<sup>8</sup> Robert College, Üsküdar American Academy, and the German School of İstanbul could be the best examples.

<sup>9</sup> Another vital figure of Turkish Anatolian Rock music, Barış Manço, was in the audience at Galatasaray High School, another vital institution adopting the French school of education.

ering Rock'N Roll songs. Even his father, initially protesting against American-style music: booed him while singing Elvis's songs on stage (Güler 2018, 27).

Consequently, this outbreak, which entered the country through American naval officers, seemed striking to the young musicians at the time. One of the prominent musicians, Şanar Yurdatapan once stated: "This excitement led us to find a group called "The Comets" in 1958. Rock'N Roll was fashionable that year, and everybody aimed to imitate what they heard well..." (Yurdatapan 2006). They played and sang the current songs on the radio and read in the newly established music magazines. If the Platters were singing "Only You", or "The Great Pretenders", Turkish musicians were singing them too; in other words, they never stayed behind (Büyükburç 2006). Thus, in the 1950s, the American musical influence on a generation of Turkish musicians was overwhelming.

Finally, the American soldiers not only started but also brought an end to this trend, and therefore, they caused a massive transformation in Turkish-American relations for the next decade.

## The return to Kemalism and its influence on Anatolian Rock

Unlike the 1950s, the American image of the 1960s was replaced by an idea full of insults (Alkan 2017). While the dynamics of world politics influenced Turkey, it was also trying to reveal its characteristics (Alkan 2017). Added to Turkey's internal turmoil, foreign policy and actions of the USA had been equally effective in damaging the US-Turkey relations and, consequently, the Turkish perception of the US. The Vietnam War had already damaged the prestige of the US. Along with the Vietnam War, the US attitude towards the Cyprus problem also contributed to the shift of the US image in Turkey.

The standoff between these two countries turned into hatred among the public and intellectuals. And ultimately, Turkish music was highly influenced by these new attitudes. All those musicians of the 1950s who became the representatives of American Rock'N Roll music in Turkey took a different approach in the next decade. Despite their western-educated background, they turned into a more traditional musical style with a strong protest against American music. It is also worth noting that the rise of Kemalist ideas after the coup was an essential trigger for this transformation.

On 3 February 1958, the Turkish Prime Minister, Adnan Menderes, was put on the cover of *TIME* magazine with the title: "Turkey's Premier Menderes". According to the report, Menderes had become more autocratic and more sensitive to criticism every year in the office, and Menderes ultimately shaped Turkish policies. *Yenigün* was the only newspaper criticizing the magazine's article claiming that Menderes is the greatest Turk since Atatürk. Ultimately on 27 May 1960, only two years after the cover story of *TIME*, the first military coup appeared in Turkey.<sup>10</sup> Under the rule of Cemal Gürsel, The National Unity Committee dissolved the Turkish Parliament and started to work on a new constitution classified as more democratic

<sup>10</sup> The leadership of Cemal Gürsel conducted it. He was a Commander of the Turkish Army.

and libertarian.<sup>11</sup> Nevertheless, it also enhanced Kemalist ideas within society.

The US reaction to the reflections on Turkey's new constitution was pronounced regarding the ideological transformation of Turkey, which was based on more nationalist and Kemalist senses. In 1963, the official report from the İstanbul US Consulate to Washington D.C. demonstrated Turkish social and spiritual conditions. The report addressed that 27 May was commonly called a restatement of the ideals of Atatürk, and in this respect, the makers of 27 May brought a few new social ideas to the fore (Bali 2010). In other words, the military coup was an attempt to return to *Atatürkism* or *Kemalism*, which was considered an acceptable source of ideology (Bali 2010).

Another report from the Embassy in Ankara to the Department of State expressed Turkey's ideological nature in the 1960s. Robert S. Dillion, Deputy Chief of the Mission, defined the ideological atmosphere in bureaucracy and society as *neo-Atatürkism* (Bali 2010). After İsmet İnönü became the Prime Minister of Turkey, Kemalist ideas played a prior role in shaping Turkish politics and public opinion. In this respect, Dillion demonstrated that Turkey was narrowly nationalistic and aimed to enhance national strength and prestige (Bali 2010). Unlike the rule of the Democrat Party, an essential part of the reform included the avoidance of foreign cultures and the rediscovery of Turkish heritage. Therefore, İsmet İnönü's description of the Turkish ideological transformation is necessary to understand its reflections on the development of Turkish music that transformed into (a) more traditional (protest).

## From Rock'N Roll to Anadolu Pop-Rock

*Bakin şu deyyusun kaç tarlası var  
Aman da kızlar ne zor imiş burçak yolması  
Burçak tarlasında yâr yâr, gelin olması  
Eğdirme fesini yavrum, kalkar giderim  
Evini başına yâr yâr, yıkar da giderim.<sup>12</sup>*

Ziya Gökalp is an intellectual who pioneered the modernization movement in the field of music, which was tried to be actualized using official applications of the state since the first years of the Turkish Republic. In his famous book *Türkçülüğün Esasları*, he states "there are three types of music: oriental, western, and folk music. Which of these types of music is national for us?" (Gökalp 1923, 143). Further, he mentioned that since folk music characterized the Turkish identity and western music belongs to the new civilization, Turkish national music should be derived from both types. By the ideas of Gökalp, Mustafa Kemal also supported that Turkish national music should use western or modern musical techniques. Hence, a mixture of both local and contemporary elements is necessary.<sup>13</sup>

11 See more in Meclis feshedildi, yeni Anayasa ve demokratik müesseselerin kurulma hazırlığına başlandı. Cumhuriyet, 28 May 1960.

12 Tülay German: "Burçak Tarlası", 62 – 67p. Kalan Müzik Yapım, 2001.

13 Sami N. Özerdim. Atatürk ve Müzik. Düşünce Alanı, 18 January 1972.

After Kemalism started to dominate both the public and intellectuals, almost all Turkish artists under the influence of Rock'N Roll during the 1950s changed their musical style in line with Kemalist discourse. While some artists like Erol Büyükburç, Erkin Koray, or Cem Karaca were examples of this change, some musicians such as Tülay German and bands like Moğollar or Mavi Işıklar also appeared in this period.

The turning point in the transformation of Turkish Rock music dates to 1962. One particular alumnus of the Üsküdar American Academy, Tülay German, a former jazz artist, started to become famous in İstanbul. With the change in people's attitude towards music, she was convinced by her friend Erdem Buri to use Turkish poems as the lyrics of original American songs. Buri said to German: "You are not an American. Let them sing Jazz. You are a Turk. Why don't you sing your music in your language?" (German 2019, 92). Putting lines of Turkish poems in lyrics, he proposed using Western instruments with traditional melodies. Thus, Anadolu Pop started to spread among musicians in the 1950s.

Although with the increase in the number of artists performing Anatolian Rock, this "authentic" style was not widely accepted by the public at first. In 1962, after German enacted the new genre on the stage, criticisms started to appear. Once German gave a response to a group of audience who said that they came to listen to English songs: "As a person who graduated from an American school, I want to sing your folk songs, but you as a group of people from Adana, want me to sing English songs..." (German 2019).

Two years later, on 1-2 September, the 10th Balkan Melodies Festival took place in Belgrade. In order to represent Turkey at that festival, "The National Orchestra" was formed, including Tanju Okan, Erol Büyükburç, and Tülay German. The artists of "Milli Orkestra" performed Turkish songs in line with Western musical harmony. German's "Burçak Tarlası" (Eng. "The Vetch Field") became a hit not only in Belgrade but also in Turkey. With this performance, German was chosen as the favorite singer of the music critics, and she was on the cover of the magazine of *Arena* in Yugoslavia (German 2019: 112). Even she started to be called *Anadolka Tülay*, which means Tülay of Anatolia (German 2019). Therefore, this success of the National Orchestra contributed to the spread of Anadolu Pop in Turkey by the second half of the 1960s.

## The deterioration of Turkish-American relations and the rise of Anatolian Rock in the second half of the 1960s

*We used to put Elvis Presley's songs on the record. With an ear aptitude that comes with being a Robert College student, we would pull the lyrics from the record and sing whatever Elvis Presley said. Now, I don't care what those guys are doing. An American fascination with the vast opportunities provided by the American College at that time...*

(Cem Karaca)

Apart from the ideological changes in Turkey, another vital contribution to the development of Anatolian Rock was the change of perception in American image because of the attitude of the US regarding the Cyprus problem. More nationalistic/Kemalist ideas had already shaped Turkey. Anti-American attitudes in this context were not entirely separate from feelings toward the Greeks because of the long-standing US friendship with Greece. This shift was reflected in politics and was seen in Turkish intellectual and cultural life, especially in the development of rock music in Turkey. From the mid-1960s, most musicians – pioneered by Tülay German – started to evolve their essences. Especially German's record of "Yarının arkısı" was used as a propaganda song for TİP (Workers Party of Turkey), and Anadolu-Pop turned into a protest genre (Güler 2018). The Turkish government, especially the Justice Party, also promoted the development of Anatolian Rock.

The most significant attempt to promote the spread of this original music genre was the Golden Microphone Music Contest. It was organized by *Hürriyet*, one of the most popular newspapers. At this contest, musicians had to perform a song that synthesized both Turkish and Western musical elements. In 1965, forty-one different musicians performed with eighty jury members in this competition. The top three musicians, respectively Yıldırım Gürses, Mavi Işıklar, and Siluetter, became the first representatives of this organization which lasted only three more years (Erkal 2013). "Helvacı Helva", the song of Mavi Işıklar, is considered one of the most successful examples of this synthesis genre with its local lyrics and Rock'N Roll instruments.<sup>14</sup> The following year, Mavi Işıklar won second place again. Still, the band's song, "Çayır Çimen Geze Geze", was another vital illustration of Anatolian Rock because it was a modern version of an old Turkish folk song.

Among these four contests from 1965 to 1968, the most important was the one in 1967. One of Anatolian Rock's most influential and long-standing representatives became popular in this contest, whose name was Cem Karaca. Until 1967, Karaca had been influenced by American Rock'N Roll, primarily by Elvis Presley. But during his military service, the whole of his musical philosophy changed. He stated: "I missed my home and İstanbul. Behind our regiment in Antakya, there were mountains. I would look there, and I would have homesickness. And I said: No more Elvis Presley!" (Güler 2018). After too much exposure to the sound of *bağlama* and meeting with a famous Alevi Turkish folk poet, Aşık Mahsuni <sup>a</sup>erif, in Antakya, he decided to adapt his music to the new trend of the time by harmonizing Anatolian soul and the western instruments (Güler 2018). Thus, after returning to İstanbul,

14 Mavi Işıklar (2002): "Helvacı. Türk Pop Tarihi", Ada Müzik.

he started working with a band called Apaşlar. As he intended, Karaca and his band covered numerous pieces by folk poets such as Karacaoğlan, Dadaloğlu, and Pir Sultan Abdal. In 1967, they participated in Golden Microphone Contest, a song written by the nineteenth-century Turkish folk poet Erzurumlu Emrah.<sup>15</sup> Even though they won second place – Altın Çocuklar/The Golden Boys were the winner – they released two different songs.<sup>16</sup> Both were the rearrangement of two local poems, “Karacaoğlan” and “Emrah”.<sup>17</sup> These records can be considered a combination of Anadolu-Pop and the Beat. After Karaca left the band in the 1970s, his music turned into protest music using leftist discourse with his new band, Moğollar.

Since the 1967 Golden Microphone, the influence of Anatolian Rock music has continued to spread. In the 1950s, there was a continual shift from American music to Anatolian Rock. Erkut Taçkın and Erkin Koray started to write songs with Turkish lyrics and used traditional and local discourse in their music.<sup>18</sup> In addition to these changes, many new musicians and bands have emerged, such as Kaygısızlar, Haramiler, and Selçuk Alagöz. Thus, from the mid-1960s, Anadolu Pop as an “authentic” and unique genre could have been seen in newspaper headlines or billboards with its gradual development and success.<sup>19</sup>

## Conclusion

The Cold War substantially altered the ideological positions of the official circles and various social groups in Turkey during the second half of the twentieth century (Üngör and Örnek 2013, 2). The musical interaction between Turkey and the United States started when Turkey's Ambassador of Washington D.C., Münir Ertegün, hosted jazz musicians from all races, colors, and identities even during the segregated years in the United States. In 1946, the corps of Ertegün was brought to Turkey, which was finally seen as the manifestation of Turkish-American friendship on the eve of the Cold War.

Both the political and cultural trends highly influenced Turkish musicians in these two countries. In other words, during the first two decades of the Cold War, the music of politics dominated the cultural environment of Turkey. During the 1950s, American Rock'N Roll music came to Turkey through the interaction between Turkish-US naval forces and spread among young musicians studying at Western, primarily American institutions. After the military coup, however, those musicians transformed their music by returning to Kemalism. They adopted a music style that synthesized Western and Turkish traditional elements. The so-called Anadolu Pop was the result of this. However, their popularity in the 1960s could not last long. Again, it took a different path in terms of relations with the dynamics of Turkish

<sup>15</sup> See more in Cem, Karaca – Apaşlar (2019): Emrah. Yavuz Burç Plak.

<sup>16</sup> See more in Altın Mikrofonu Bu Yıl Altın Çocuklar Grubu Kazandı. Yeni Gazete (İstanbul), 7 April 1967.

<sup>17</sup> See more in Cem Karaca – Apaşlar (2019): Karacaoğlan. Yavuz Burç Plak.

<sup>18</sup> See more in Erkin, Koray. (1962). Bir Eylül Akşamı/Its So Long. Melodi Plak.

<sup>19</sup> See more in Yeni Bir Beat Topluluğu – Moğollar, 4 December 1967. Yener Süsoy: Avrupa'yı Etkisi Altına Alan Bir Akım: Soul Müzik. 12 December 1967.

politics and was characterized as more political/left-oriented in the early 1970s.

## References

### Primary sources

#### Songs and Lyrics

Dertli, Aşık. "eytan Bunun Neresinde.

German, Tülay (2001): Burçak Tarlası, Kalan Müzik Yapım, 62 – 67. p.

Karaca, Cem – Apaşlar (2019): Emrah. Yavuz Burç Plak.

Karaca, Cem – Apaşlar (2019): Karacaoğlan'. Yavuz Burç Plak.

Koray, Erkin (1962): Bir Eylül Akşamı/It's So Long. Melodi Plak.

Mavi İnkıplar (2002): Helvacı. Türk Pop Tarihi. Ada Müzik.

### Newspapers & Magazines

Altın Mikrofonu Bu Yıl Mavi Çocuklar Grubu Kazandı. *Yeni Gazete* (İstanbul), 7 April 1967.

Celal Bayar: Bayar, 30 Yıl Sonra Küçük bir Amerika Olacağız Dedİ. 21 October 1957.

Daver, Abidin. Eski Dostluğun Yeni ve Parlak Bir Tezahürü. 10 April 1946.

Daver, Abidin. Deniz Devi Missouri'de Neler Gördüm I. 7 April 1946.

Daver, Abidin. Deniz Devi Missouri'de Neler Gördüm II. 9 April 1946.

Haftanın Melodileri. 10 January, 1966.

Meclis feshedildi, yeni Anayasa ve demokratik müesseselerin kurulma hazırlığına başlandı. *Cumhuriyet*, 28 May 1960.

Özerdim, Sami N. Atatürk ve Müzik. *Düşünce Alanı*, 18 January 1972.

Strip-Tease ve Rock'N Roll'un yasak edilmesi istendi. *Milliyet*, January 8, 1957.

Turkey's Premier Menderes. *TIME*, February 3, 1958.

Yeni Bir Beat Topluluğu-Moğollar. 4 December, 1967.

Yener Süsoy. Avrupa'yı etkisi altına alan bir akım: Soul Müzik. 12 December, 1967.

### Interviews and Memoirs

Büyükburç, Erol. (2006): 60'lardan 70'lere... 45'lik "arkılar [From the 60s to the 70s... Songs from 45s]. In. Ayhan Akkaya and Fehmiye Çelik (ed.), *BGST Yayınları*, 162 – 171.p.

Cengiz, Özkarabekir. (2014): *Tek Başına*. İstanbul, Habertürk.

German, Tülay. (2019): *Düşmemiş Bir Uçağın Kara Kutusu*.

Gökalp, Ziya. (1923): *Türkçülüğün Esasları*.

### Secondary sources

#### Books

Erkal, Güven Erkin. (2014): *Türkiye Rock Tarihi* [The History of Turkish Rock]. Esen Kitap.

Güler, Atilla. (2018): *Belki Gerçek Yapmaya: Cem Karaca'nın Hayatı, Müziği ve Yalnızlığı*. İmge Kitabevi.

- Kaynar, Mete Kaan (ed.) (2015): *Türkiye'nin 1950'li Yılları* [The Fifties in Turkey]. İletişim Yayınları (ed.) (2017): *Türkiye'nin 1960'lı Yılları* [Turkey's 1960's]. İletişim Yayınları.
- Meriç, Murat (2017): İki Darbe Arası Müzikli Curcuna: Cazdan Saza, 60'lı Yıllarda Müzik [Musical Hubbub Between Two Coups: From Jazz to Saz, Music in the 1960s]. In: *Türkiye'nin 1960'lı Yılları* [Turkey's 1960s], edited by Mete Kaan Kaynar, İletişim.
- Örnek, Cangül and Çagdas Üngör (eds.) (2013): *Turkey in the Cold War: Ideology and Culture*. Palgrave Macmillan.

### Articles

- Alkan, Mehmet Ö. (2017): Altmışlı Yıllarda Günlük Hayatın Siyaseti. In: Mete, Kaan Kaynar (ed.): *Türkiye'nin 1960'lı Yılları*, 933-87.
- Bilgiç, Tuba Ünlü (2015): *The Roots of Anti-Americanism in Turkey 1945-1960*. In: *Bilig* 72, 251 – 280. p.
- Camgöz, Nafiz (2020): Evaluation of the Anatolian Pop-Rock Music Genre in terms of Authenticity. In *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi* 13/ 32, 1493 – 1508. p.
- Dillion, Robert S. (2010): Philosophical Nature of the Turkish Reformist Movement. In *Turkey in the 60s and 70s: Through the Reports of American Diplomats*. Ed. Rifat, Bali.
- Merriam, John E. (2010): Spiritual Problems and Social Disorder in İstanbul. In *Turkey in the 60s and 70s: Through the Reports of American Diplomats*. Ed. Rifat, Bali.
- Vander Lippe – John M. (2000): Forgotten Brigade of the Forgotten War: Turkey's Participation in the Korean War. In *Middle Eastern Studies* 36/1, 92 – 102. p.

# Literary Texts in the Language Classroom: Aspects and Methodology

*KATALIN ÁGNES SCHMIDT*

## **Abstract**

Despite continuous research, the use of literary texts in language classrooms still lives as a problematic question in the minds of a majority of language learners and educators. It is my conviction that literary texts can only become integral, indispensable, and enjoyable parts of the education process if research turns its attention to methodological suggestions that give concrete, tangible advice to teachers so that they can incorporate innovative theoretical and practical elements into their repertoire. Comparing the practical suggestions and innovative aspirations in writings of researchers from a number of countries, working with a variety of languages, I primarily focus on what specific approaches and methods emerge from them. Considering both insufficiencies and positive aspects of these texts, I suggest a set of perspectives and methodological possibilities, which will hopefully supply several tangible ideas for pedagogical practice.

**Keywords:** language teaching; literature; methodology; drama pedagogy; creative writing

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Social Sciences – Education – School Education

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.093-115

## **Introduction**

The use of literary texts in the language classroom has been a recurring question in language pedagogy, and in recent years an increasing number of academic papers have been going beyond discussing the potential advantages of literary texts and instead offer concrete and tangible methodological advice for their use. It would be invaluable to shift the primary focus of research on such specific methodological advice as the reading of creative and literary texts is already a set requirement in educational documents (Common European Framework of Reference for Languages, 2020; Kerettantervek, 2020; Nemzeti Alaptanterv, 2020) while daily practice often still struggles to meet this expectation and to integrate creative texts in adequate, useful and enjoyable ways. Numerous sources ignore this dilemma and their approaches make it seem as if the integration of literary texts automatically results in motivating and successful classroom work (Asyouf 2020; Holló 2019; Koutsompou 2015; Martín de León & García Hermoso 2020; Szénási 2012; Szita 2002-2012). However, those sources that consciously draw attention to the

problems of daily teaching practice point out that learners and teachers alike give evidence of uncertainty, dislike, or even anxiety towards work with literary texts. Researchers note reservations such as the overly challenging complexity of literary material (Lazar 1994; Alemi 2011; Crahay 2020; Blyth 2013; Floris 2004), and the distance between texts and learners' interests or texts and learners' cultural knowledge, which lead to aversion (Jimola 2017) or the misconception that creative texts are irrelevant to learners' lives and interests (Alemi 2011; Floris 2004). My own experiences in language teaching (especially among advanced language learners and considering the prior experiences of students at language faculties) show a similar picture.

The primary reason for this, in my opinion, is the lack of a clearly defined set of theoretical and methodological factors as a basis for classroom work with literary material, similar to the types of guidebooks readily available for other aspects of language teaching. Filling this gap would be essential, since literary texts, just like any other source material for language learning, offer not only a wide array of potentials but also specific challenges. While experiences gained from work with other text types are valuable and strategies, to a degree, transferrable, literary texts present additional challenges to learners and educators alike. One possible way of emphasizing this difference, according to Holló (2019), is applying the distinction between reader and writer responsibility (based on Hinds 1987) to text types. While writer-responsible texts require the writer to provide necessary information as clearly as possible, text types that favour reader responsibility leave more room for interpretation to the reader (73). User manuals, contracts, laws, or rules, for instance, are of the former and literary texts of the latter category. In other words, the interpretation of literary texts is an active meaning-making process, which goes beyond language level comprehension, and requires specific reading skills that students need to be prepared for.

Surprisingly, the fact that facilitating work with literary material poses specific challenges not only to language learners but educators as well is largely ignored in the literature on the subject. According to Varga-Mónok, assessing the language, style, content, and didactic potentials of texts, and the ability for deep and sensitive analysis of texts are the main criteria for teachers (Varga-Mónok 2021, 325–331). That is, the literary reading skills of educators and their ability to assess the pedagogical potential in source materials are basic requirements for adequate, meaningful work with literary texts. Thus, it would be essential to pay special attention to offering teachers concrete assistance in how to use literary texts in meaningful, variable, and successful ways, moreover, to help them integrate new ideas and methods into their extensive methodological repertoire, which would further enable them to make literary texts integral and essential parts of language learning.

Despite the gradually increasing number of articles offering practical advice, it still seems as if educators often feel unprepared in dealing with literary texts in the language classroom. In order to understand the reason for this, I scrutinized sources that explicitly aim to offer concrete practical advice in dealing with literary texts. Hoping to highlight good practices across languages and cultures, I chose to focus on sources written in several languages (English, Hungarian, German,

Spanish), dealing with the instruction of several languages (English, Hungarian, German, French, Spanish, Portuguese), and written by educators working in a variety of countries (Hungary, Spain, Portugal, United Kingdom, United States of America, Greece, Belgium, Indonesia, Iran, Jordan, Nigeria). Each of the twenty-one chosen sources contains ideas and experiences worth considering; however, it is striking, that even sources offering innovative and useful advice, all too easily slide back into traditional patterns, primarily in terms of student-teacher roles and types of tasks.

This is particularly astonishing, considering that a majority of these sources at least mention Collie & Slater's *Literature in the Language Classroom*, a guidebook for language teachers from 1987, which makes the same observation. The book is primarily a bank of activities but contains a theoretical introduction that answers the most common questions and fears of teachers of the time, which are strikingly similar to the uncertainties of teachers today, 35 years later. However, all sources seem to be focusing on ideas in the chapter titled "Why", where Collie & Slater make a case for using literary texts in the language classroom. Their four, regularly quoted aspects are authenticity, language enrichment, cultural enrichment, and personal involvement. While these are crucial arguments for the use of literary texts, other equally central observations ought not to be disregarded. Some of the observations mentioned are:

- Sometimes the teacher falls back upon a more traditional classroom role in which he or she sees himself or herself as imparting information about the author, the background to the work, and the particular literary conventions that inform the text.
- At more advanced levels of work with literature, the teacher may resort to the metalanguage of criticism and this may distance learners from their own response and cause them to undervalue it.
- Even if the teacher hopes to do more to sharpen students' response to the literary work, [...] unless questions are genuinely open-ended, there is often a feeling on the part of the students that the teacher is slowly but surely edging them to particular answers that he or she has in mind. There is little room for either their own responses or their involvement during such sessions (9).

Their aim is not to suggest that such approaches are at all times to be avoided. All of the above-mentioned methods may align with a specific learner's or group's needs; however, the book highlights the fallacy of thinking that these methods are universally applicable. Even the twenty-one sources aiming for innovation often posit teachers as the sources of information while learner tasks in all phases of the reading process tend to be various forms of discussion exercises, as shown in detail later (Table 1).

This proves how essential and needed it is to offer tangible guidance to teachers, amalgamating methodological ideas and a variety of practices. My aim is not to imply that existing practices are to be devalued and discarded, on the contrary, I argue for a way of integrating the use of literary texts in a more natural, connected way into the successful patterns of language teaching. Collie and Slater (1987) point out as well that all teachers possess a variety of tools already since all

methods already used, e.g. role-play, improvisation, creative writing, discussions, questionnaires, visuals, etc. for livening up classroom work can be used with literary texts as well (9). Gillian Lazar (1994), too, emphasized that frequently used classroom practices can be successful with literary texts as well (123). The validity of these statements is evidenced by most sources as they frequently contain tasks like writing summaries, gap filling, etc. However, it cannot be ignored that to reduce the treatment of literary texts to such familiar exercises is to ignore their specific potential. Therefore, a kind of methodological variety is needed in order to go beyond basic comprehension tasks and offer learners the chance for meaningful expression and the negotiation of meaning.

Idoya Puig (2020) in her article makes a case for a variety of good practices and offers a broad range of source materials for a wide audience (19). I would extend this appeal: a variety of good practices is needed that showcase clear methodological considerations, and offer a large variety of forms and exercises in order to help all language teachers to find ways of creating processes aligned with their learners' specific needs. In this paper, I collected aspects I find crucial in two main categories: aspects of text selection and methods in practice. The categories and aspects listed here are in themselves not innovative and contain elements that all educators consider within teaching processes. However, my own experiences as well as the analyses of my sources suggest that literary texts are still inserted into the language learning process as foreign bodies, in connection with which both students and teachers struggle to use their otherwise successful strategies in optimal ways. Based on these twenty-one selected sources and my own observations and ideas, I aim to offer an approach that contains tangible advice to practicing language teachers on what to consider and how to integrate literary texts into the language learning process.

## 2. Aspects of text selection

The selection of proper source materials is evidently of central importance in language teaching. However, when it comes to literary texts, there are no textbooks or books of activities for selected texts readily available for teachers. It is important to note that according to my definition of literary texts, graded readers are not part of that category. Out of my sources, only two (Szénási 2012; Koutsompou 2015) make no distinction between graded materials and authentic literary texts, and while, admittedly, the same considerations and activities can be useful in both cases, I find it unwise to make no distinction between an authentic text and a material altered according to pedagogical considerations. Moreover, I argue that the fallacy of defining graded readers as natural and unavoidable precursors to authentic literary texts contributes to the difficulties of classroom work. Without disregarding the potential usefulness of graded readers, I claim there is a fundamental difference between them and the authentic literary material in terms of function and effect. Thus, the existence of graded readers does not fully prepare readers for interaction with authentic literary texts; therefore, a shift to allowing learners of all levels meaningful interactions with

authentic literary materials is crucial. However, while graded materials offer teachers help in terms of language level and a selection of comprehension and discussion tasks, in the case of authentic literary material, no such help is available neither in terms of text selection nor in terms of possible ways of working with the text.

Interestingly, the majority of the selected sources disregard the aspects of text selection altogether, and only a few give specific aspects that a teacher might adopt to help in their own work. Floris (2004) highlights language and cultural competency, the length of text, and student interests as crucial factors to consider. Alemi (2011) essentially uses the same categories, but names the latter two: time available and personal involvement. Alemi also emphasizes that proper text selection may minimize the difficulties of work in the classroom. Crahay (2020) merely states that simple texts must be prioritised (when working with beginners), which are playful and yet challenging. Szénási (2012) stresses the cultural aspect of interacting with literary material and justifies her own text selection by highlighting the material's potential in showcasing aspects of everyday culture in addition to being culturally significant products of the target cultures. Szénási also takes age-specific interests for granted (e.g. fairy tales for children). The most detailed set of selection aspects can be found in Varga-Mónok (2021), using the system set up by Feld-Knapp (2014) and adapting it to specific literary texts. Two sets of principles can be found in Feld-Knapp's writing that may be of use for teachers. Firstly, she creates a table of principles of text-analysis in order to help teachers unearth the potential of literary texts. The second table, also used by Varga-Mónok, is connected to the pedagogical potential of literary texts, listing aspects like target group, comprehensibility/readability, themes, length of text, cultural aspects, teacher and learner goals, points of connection, teaching methods, incentives to read (is the text interesting?), experiential learning, reception (Feld-Knapp 2014, 199).

My own set of aspects is not specifically designed as a synthesis of the above-mentioned principles; although, in my deliberations, I do attempt to keep in mind all criteria used by these sources. These are not intended as a closed set of principles, as all specific teaching circumstances might contain additional considerations; however, my goal is to mention a wide and sufficient range of aspects and factors in order to provide a stable, easy-to-use starting point for teachers' classroom work.

## **2.1. Framework: space and time**

While many sources take into consideration time availability, none of the sources mention the importance of space, even though in terms of the practical realisation of activities it is crucial to be aware of the specific constraints and possibilities available for learners and teachers (e.g. do they have the possibility to stand up and move around?). The fact that this aspect is entirely ignored by sources indicates the limited variety of activities used as space can only be disregarded in case most activities only require verbal reaction or interaction. This further proves that change is needed and increased attention to other forms of expression is necessary.

In contrast, time is regularly discussed in articles, possibly because one of the main uncertainties among teachers is whether the limited time available for them is best used when working with literary texts. According to Lazar, many teachers view work with literature as a “timewasting distraction” (Lazar 1994, 116). Floris emphasizes the need for balance between workload in class and at home (Floris 2004, 5) and works with a poem due to its relative length. Alemi suggests short stories and views time availability as one of the main aspects of text selection. She even explicitly states that “Drama can be used in classes, but it will be difficult to act out a play in crowded classes within limited course hours” (Alemi 2011, 178). This attitude suggests that Alemi falsely supposes that dramatic works can only be worked with by performing the entire text with a group, which is not the case. A good example of that is Crahay (2020), who requires intensive creative writing work according to aspects of language use and communicative factors in connection with a dramatic work. Additionally, even sources not explicitly talking about time constraints and text length evidently prioritise supposedly shorter forms like poetry or short stories.

One particularly innovative approach is that of Reimão (2020) as she suggests the use of so-called *micro-contos*. These text types are known under many names (micro-fiction, flash fiction, short-short stories, etc.) and are “very short literary texts that are self-contained. This means that, unlike when using a novel or short story, the full length of the text can be addressed and explored during the class, leaving ample time for discussion and other activities” (52.). Due to their length, these texts rely largely on association and subtext; therefore, despite the relative shortness of textual input, in terms of content and learning potential, they require complex work. The “reader has to construct meaning from very few elements”, and since the texts are “usually ambiguous [...] the reader must make decisions based on subtle linguistic elements to infer meaning or justify an interpretation” (54).

Using such self-contained short texts is an excellent option; however, it is crucial to note that text fragments may be just as useful and enjoyable; moreover, in certain cases necessary, not due to time constraints, but out of pedagogical considerations. Lazar (1994) works with only a few verses of a poem in one of her examples and only offers the full poem as additional homework. One of Szénási’s (2012) examples focuses specifically on the first two pages of a longer prose work while Puig (2017) uses deliberately selected scenes of a play for classroom work. Despite such examples of using extracts rather than full works, none of the sources explicitly states this option, or what didactic aims such a choice might require regardless of the aspect of time available. On the one hand, there may be different goals involved in the close reading of an extract or the global understanding of a longer piece of text. Even more importantly, however, it is my conviction that using extracts ought to be a crucial step in the process of learning how to interact with literary texts. Regardless of length and complexity, the requirement to read and understand a full text cannot be expected to be the first step in this process. As with all other aspects of language learning, moving from smaller, linguistically simpler units towards longer, more complex ones must be the central guiding factor in connection with literary works as well. In order to achieve this, elements such as titles, sentences, or paragraphs must be seen as valuable resources containing in small units crucial el-

ements for the learning process. Consider the linguistic and interpretive possibilities of (in terms of vocabulary relatively simple) titles such as *Heart of Darkness* (Joseph Conrad), *Brave New World* (Aldous Huxley), *This Side of Paradise* (F. Scott Fitzgerald), *Oranges Are Not the Only Fruit* (Jeanette Winterson), *Silence is My Mother Tongue* (Sulaiman Addonia), *The Island of Missing Trees* (Elif Shafak). Titles like these let even beginner learners experience the kind of linguistic playfulness and ambiguity that language learners regularly encounter both in literary and everyday contexts. The chance to create similar titles can be one way of setting the foundation for a natural, creative attitude towards language use.

## 2.2. Learner competencies: language level and literary competency

While it is evident that sources used generally need to be challenging but not demotivating, in connection with literary material, this aspect continued to be one of the most controversial ones as most fears and uncertainties are connected to this. According to Lazar (1994), it is a common view that literary language “includes vocabulary, grammatical structures, and syntax considered too complicated to be included in the syllabus for learners at lower levels” and uses “literary devices difficult to unravel” (115). Other sources record similar doubts (Alemi 2011; Blyth 2013; Crahay 2020; Floris 2004). While considerations of language complexity are not to be dismissed, such simplistic arguments against literary texts disregard what a vast and heterogeneous category this is. General assumptions of “literature” as an entity are counterproductive especially when we talk of source materials. It is crucial to be aware that each literary text is ultimately unique in its combination of features along the lines of genre, time of writing, themes, age of readers, and other aspects. Therefore, assuming a homogenous literary language that is viewed as complex and difficult is misleading and stands in the way of productive work with literary texts.

A further assumption often linked to this thought of difficulty is that productive work with literary material can only be conducted after a certain level of language proficiency. This seems to be an underlying assumption even among educators searching for innovative approaches. Out of the twenty-one sources I examined in detail only seven (Bernal Martín 2012; Blyth 2013; Crahay 2020; Grossegesse 2015; Kouvari & Margaroni 2012; Lazar 1994; Reimão 2020) consider the possibility of using literary texts with learners of lower than B1 proficiency, and only Bernal Martín and Crahay offer specific examples of how to integrate literary texts from the start of the language learning process. According to Lazar (1994), a common view expressed by teachers is that even if learners at lower levels understand certain literary texts and form opinions of their own, they generally lack the language proficiency to express them (116). This view points to the lack of variety in methods used in the language classroom as it only seems to take into account verbal utterances, primarily in prompted discussions of key themes. Broadening the scope of activities allows learners of all levels a larger variety of self-expression and deeper analysis, and can help facilitate work with beginners as well. Lazar (1994) mentions associations, supplying titles, drawing or sketching interpretation of a text, and writ-

ing an ending for it as “ways of encouraging students to develop their interpretive abilities” (123). Particularly useful in my experience are the tools of drama-based pedagogy since for instance a freeze-frame or tableau activity can produce active, creative interpretations without verbal output. Further activities linked to these (like giving voice to certain characters within a freeze-frame or a tableau) can offer even beginners the chance for utterances that do not exceed their language capabilities but create complex interpretive moments. Additional interpretive tasks can be to create cover designs, express the mood of a scene, or extract by creating sounds with everyday objects, or, if available, instruments. Learners might also be told to consider the appearance and personality of a character and cast an actor they think would be most suitable to play the role. In other words, not only the specifics of the used text but also the activities learners are expected to participate in determine the overall language proficiency required for work with any literary material.

Furthermore, in terms of competency, the experiences learners have had in any language connected to literary texts and ways of interacting with them are to be taken into account. Reading, interpreting, and enjoying literary texts are acquired skills that need to be actively developed the same way all other language-related skills are – by taking into account previous knowledge and experiences, activating and developing them. Therefore, literary skill cannot be expected to automatically appear after a certain level, as it is not purely a reflection of language proficiency. As already mentioned, it is indispensable to allow learners a gradual improvement of their skills by providing regular interaction with smaller units of literary material from the start of the learning process.

### **2.3. Age and interest**

Collie and Slater aptly point out that “one primary factor” when choosing a literary text to work with is “whether a particular work is able to stimulate [...] personal involvement” because “if it is meaningful and enjoyable, reading is more likely to have a lasting and beneficial effect” (Collie–Slater 1987, 8). Despite the central importance of a series of pedagogical considerations in all language learning situations, it would be a mistake to ignore that the primary function of literary texts is pleasure, regardless of genre or quality. Disregarding this aspect would defeat the point of using literary texts as ways of enrichment and motivation. “Enjoyment; suspense; a fresh insight into issues which are felt to be close to the heart of people’s concerns; the delight of encountering one’s own thoughts or situations encapsulated vividly in a work of art; the other, equal delight of finding those same thoughts or situations illuminated by a totally new, unexpected light or perspective: all these are incentives which can lead learners to overcome enthusiastically the linguistic obstacles that might be considered too great in less involving material” (Collie–Slater 1987, 8).

Common practice is to link interest with the factor of age and at the same time with gradually growing language proficiency: children’s stories for young beginners and young adult novels for more proficient secondary school learners. This kind of broad generalisation, however, disregards several factors: specific inter-

ests of learners that may not align with age, and specifics of texts that may not align with genre expectations. Furthermore, it disregards all language learning situations where the process does not start in childhood, resulting in awkward situations where adult learners are expected to read authentic content for children, or sacrifice authenticity and only read graded texts. Therefore, it would be crucial to disentangle the interest-age-proficiency level and pay more attention to general methodological considerations that may be used to link those three factors in group-specific ways.

The category of interest, however, contains other complex topics as well that must be mentioned briefly. It is my firm conviction that interest is not a static quality certain learners possess and others do not. Therefore, any claim of learners not having a prior interest in literary works is utterly irrelevant in terms of success. As long as the activities and learning situations take into account the specifics of the learners and the process itself is created in a way that allows for active, meaningful work with the material, interest can be awoken for the process itself. Collie and Slater (1994) draw attention to this as well, stating that “an array of student-centered activities is particularly important when working with students [...] who may not as yet have developed a wish to read literature in the target language on their own initiative” (9).

Finally, the topic of interest can also be connected to the subtopic of cultural competency. Arguably, this might be better placed in the learner competencies chapter; however, I decided to link it to the topic of interest for one specific reason. Any reading situation is a meeting point between the reader’s personal and social experiences, values, views, and the situations, thoughts, and cultural aspects offered by the text. These cultural aspects can be manifold: daily habits of the societies where the target language is spoken or other depicted cultures, social or personal values or lifestyles, habits, and customs of other ages, etc. These are all points of meeting in which learners need strategies to negotiate the distance between their views and those to be found in the text. Interestingly, some sources conclude that the literary material used in the classroom must contain themes in some way linked to the reader’s country or culture (Carter–Long 1991; *qt.* in Alemi 2011). Developing this idea further, Alemi (2011) would go as far as to disregard all texts from writers in a given language that are not set within the target cultures, stating that “developing cross-cultural understanding is not the aim of using the short story in ESL classes” (178). This explicitly stated attitude in the selection process seems extreme as it directly opposes aspects of interculturality central to language learning today. Moreover, focusing exclusively on circumstances learners have experienced dismisses several genres learners often enjoy and works that in many cases form part of the cultural heritage of the target country (e.g. crime fiction/ works of Agatha Christie).

Therefore, it is crucial to understand that Collie and Slater’s (1987) observations on cultural competency are not to be understood as prescriptive but point to the fact that interaction with a text takes place on linguistic and thematic levels, activating cultural and personal factors. Thus, attention must be paid that a text should not pose too great a challenge in all aspects at once to avoid the task being

demotivating. A text covering familiar and engaging content may contain a higher level of difficulty on a linguistic level. However, when a possibly challenging meeting between cultures takes place, the discovery of something unknown, then the language ought to be more accessible. This also proves how crucial it is for the educator to be aware of aims and what those entail for the learners.

## **2.4. Pedagogical aims**

Since considering the possible pedagogical aims of literary texts is the most commonly discussed aspect in connection with literary texts in the language classroom, I deliberately pay less attention to it here. Countless different approaches can be seen in the literature on the topic: transmitting aspects of the culture of the target language (daily cultural habits, cultural heritage), linguistic development, and personality development. In addition, it can be treated as a natural motivating factor, a basis for communication or work that might focus on the aesthetic aspects of literary texts. Some approaches even try to integrate all of these (e.g. Dalmau et al. 2012). The main reason I do not go into detail about these possibilities is that I am convinced that any aim can be valid as long as it is the right fit for the learners. A balanced, well-constructed learning process in my view involves all of these goals at one time or another, therefore, artificially allocating a hierarchy of importance for these aims is pointless. They are not intrinsic aspects of texts or constraints for text choice but are always dependent on the wider learning process and the specifics of the learners.

## **3. Methods in practice**

My second main category is that of methods used to work with the chosen text, which is of equal importance to text selection. While methodological decisions are closely linked to all factors already discussed, and the choice of suitable practices cannot be unlinked from the specific attributes of a group, pedagogical goals, and constraints of time and space, treating this category as a separate, crucial entity emphasises the necessity of conscious consideration of methods used. This is particularly important to defeat the misconception that a well-chosen text will by definition motivate and engage learners. On the contrary, it is indispensable to find the right methods to draw out the full potential of texts and allow active, in-depth work regardless of prior interest in learners.

As mentioned before, teachers already utilize a large variety of tools that can be of use with literary texts as well. The goal should not be to overwrite existing, successful patterns, but to consciously build on them and integrate new methods into their ranks. This is particularly important with literary texts as their aesthetic qualities and their potential for emotional and intellectual involvement require an approach sensitive to such layers.

The twenty-one sources vary greatly in how they treat the methodological as-

pect of working with literary texts. Kouvari and Margaroni (2012), for instance, do not pay attention to ways of working with the text beyond making a case for using concrete poetry in the classroom. Szénási (2012), despite showing a high level of sensitivity in questions prompting interpretation, only highlights the importance of playfulness with children. This widespread misconception often results in teachers ignoring the importance of engaging activities with young adults or especially adult learners. My own experience as a drama teacher, however, taught me that the thirst for engaging activities, varying modes of expression, and a playful approach are not age-specific, and can benefit learners of any age or proficiency level.

Another aspect to be taken into account is the importance of considering all three phases of the reading process and taking into account the activities accordingly. These three phases are: before reading, during reading, and after reading. This is fundamentally similar to the approach modern language textbooks have to any topic, and so should be familiar to teachers. And yet, many sources pay no attention to these phases. Holló (2019) only gives ideas for activities after reading (summary, message of the short story, comprehension questions, discussion of personal and cultural habits). Similarly, Szita's (2002-2012) otherwise carefully and intelligently constructed worksheets only give activities for after reading (true/false exercises, grammar exercises, cultural aspects, style of writing, etc.). Such approaches suggest an attitude that takes the basic linguistic and thematic understanding of the literary text for granted, and a personal language challenge more than anything else. In Table 1, I compiled all activities suggested by the sources used, allocating them to the three phases, even if the given source only describes the process and makes no reference to the importance of the phases.

**TABLE 1**

Activities used in connection with literary texts

	Activities before reading	Activities during reading	Activities after reading
Content aspects	topic introduction: short discussion, guessing game, vocabulary, brainstorming (Alemi 2011)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprehension questions: discussion (Floris 2004; Holló 2019; Reimão 2020)</li> <li>- comprehension questions in writing: true/false, open questions, etc. (Szita 2002-2012; Puig 2017, 2019)</li> <li>- summary (Holló 2019)</li> <li>- two true and three false statements about the story (Koutsompou 2015)</li> <li>- order of events (Szénási 2012)</li> <li>- discussion of personality traits of the character based on the text (Dalmau et al. 2012; Puig 2017, 2019)</li> <li>- discussion of the background of characters, why they are the way they are (Alemi 2011)</li> </ul>

Language aspects	<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficult vocabulary (Alemi 2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- underlining unknown words (Koutsompou 2015)</li> <li>- glossary (Szita 2002-2012)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- understanding language (Alemi 2011)</li> <li>- grammar exercises (Dalmau et al. 2012 ; Szita 2002-2012 ; Lazar 1994 ; Puig 2019)</li> <li>- search for vocabulary connected to a given theme (Dalmau et al. 2012)</li> </ul>
Context	<ul style="list-style-type: none"> <li>- information about the author (Crahay 2020; Puig 2017, 2019)</li> <li>- assessing previous knowledge (Koutsompou 2015)</li> <li>- anticipation guide (Jimola 2017)</li> <li>- historical and cultural background</li> <li>- internet search (Puig 2017, 2019)</li> <li>- radio programme and interview with the author (Martín de León &amp; Garcia Hermoso 2020)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- more information about the text (Floris 2004)</li> <li>- information about the author (Szita 2002-2012)</li> <li>- discussion about the author's style (Szita 2002-2012; Puig 2017)</li> <li>- internet research (Dalmau et al. 2012; Szénási 2012)</li> <li>- discussion about cultural aspects of the time of story/writing (Dalmau et al. 2012; Holló 2019; Szita 2002-2012; Puig 2019)</li> <li>- discussion of the broader context of the story - argumentation (Floris 2004)</li> <li>- discussion of the broader context of the story – personal opinion and/or connection between the lives of learners and the text (Alemi 2011; Dalmau et al. 2012; Floris 2004; Koutsompou 2015)</li> </ul>
Strategies		<ul style="list-style-type: none"> <li>- close reading – iceberg theory (Reimão 2020)</li> <li>- collaborative reading (Blyth 2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reading strategy practiced with another text (Reimão 2020)</li> </ul>

Creative interpretive activities	- associations on the title, guessing content (Floris 2004; Koutsompou 2015, Lazar 1994; Puig 2017, 2019)	- watching the performance of the chosen extract (Crahay 2020) - gap filling (reconstructing poem with missing lines) (Lazar 1994)	- giving a title as a form of interpretation (Lazar 1994) - what happens next (Alemi 2011; Koutsompou 2015; Martín de León & García Hermoso 2020) - improvisation with two characters (Alemi 2011) - writing dialogue (Crahay 2020; Martín de León & García Hermoso 2020) - creative writing exercises (Reimão 2020; Alsyouf 2020; Lazar 1994; Bernal Martín 2012) - letter writing (to a person from the time of the story about cultural differences)(Dalmau et al. 2012) - writing an article connected to a broader context or an event in the story (Dalmau et al. 2012)
	freedom of text choice (Reimão 2020)		gamification: - board game (Martín de León & García Hermoso 2020)

As can be seen, the third phase gets the most attention from the sources and includes the most activities while the second is largely ignored. Furthermore, the number of traditional activities is high, learners are predominantly expected to participate in pair or group discussions, or answer questions from the teacher. This is often true even for thematically rich worksheets with a variety of engaging content (e.g. Puig 2017, 2019; Dalma, et al. 2012). Therefore, I want to draw special attention to a few approaches that go beyond such forms and try to find innovative modes of expression.

### 3.1. Creative activity types: gamification, parallel text methodology, role on the wall

Martín de León and García Hermoso's (2020) article is a kind of summary of research findings, therefore, it does not focus in detail on specific methods, however, there is mention of a number of ideas that are worth discussing. The researchers aimed to develop empathy towards characters in the texts used in the classroom, hoping that this empathy would then also manifest in everyday communicative contexts (41). While working with children, the importance and possibilities of gamification are mentioned and the text suggests creating a board game to the story used in class. While details are not given on how they envisage this, it is a particularly unexpected and potentially engaging form that is worth considering not only for children. Another creative task mentioned is interviewing the main character of a

story, which in this example the learners are prepared for by listening to interviews with the writer. Similarly, writing dialogues for characters, or finishing a chapter are all creative ways of engaging with a story and its characters. Furthermore, they develop linguistic skills and style of writing, and imagination, and highlight the creative use of language.

Another particularly useful idea is that of *parallel text methodology* suggested by this source, which means the use of two (or more) texts at the same time. In this text, the reason for such an approach is a similarity between characters' attributes, however, I would see the possibilities of going beyond thematic similarities. Using extracts from a variety of literary texts teachers can emphasize the heterogeneity of literature, which might help reluctant learners to dare engage with texts and be aware that the dislike of one particular text is not a failure and a different type of text might prove a better fit leading to joy and success. In addition, teachers might gather information about their learners by observing their ways of interacting with extracts, which might facilitate the choice of materials for the future learning process. Furthermore, the freedom to link thematically similar extracts from different types of literary texts allows teachers to create source material that can be used according to learners' needs. For instance, a set of character descriptions from different works may be used even with beginners as describing the characteristics of a person and describing themselves is generally the first large thematic unit in the learning process. Using extracts of literary texts that thematically link to this area of learning allows the extended use of the acquired vocabulary and expands it. Moreover, literary contexts may raise an often tedious and repetitive topic to a complex and meaningful level that requires an active interpretive act from learners rather than the mechanic repetition of learnt structures. This might also be used to help learners experience how simple linguistic choices influence the communicative effect, which is an understanding necessary for any language speaker.

Such activities can be used to draw attention to how even simple language use involves creative input, which can be an invaluable early experience that can develop the ability to make interpretive comments or choices in activities on higher levels. Another highly useful activity I additionally suggest is called *role on the wall* which is often used in drama pedagogy. It could be used to collect attributes of characters from a literary text but also as a way to enhance creativity in a simple, low-anxiety way by collaboratively creating a new character. Even beginner language learners have enough resources to collect expressions about appearance and personality, always paying attention to the input of all members of the group in order to create a fully-fledged character that might be a useful source for more work later on in the learning process, as a basis for collective story building.

## 3.2. Creative writing

Interestingly, in the CEFR 2020, all writing by learners (e.g. a letter to an imaginary friend) is categorised as creative writing, which means the expression is not exclusively used for texts created for aesthetic purposes or for the methods used to create them. This attitude draws attention to how regularly learners are already expected to use their creative imagination in the language classroom. On the one hand, this means attention must be paid to preparing them for such forms of expression, and, on the other hand, it proves that there is no need to hesitate about expecting complex creative utterances from learners as those are not that far removed from already existing tasks.

### 3.2.1. Cento and transformative writing

Alsyouf (2020) presents the method of *cento*, which is a kind of creative writing process where learners freely use lines from several poems (written by one or several poets) to create a new poem. For this, Alsyouf offers a selection of Shakespeare sonnets, then tells learners to determine a central theme and select and combine lines accordingly to create a self-contained new poem. This way learners' imagination and creativity are challenged and developed, and they grow more confident in creating texts of their own. The process described by Alsyouf has several deficiencies: mainly the lack of preparation or activities to help the reading process, creating the illusion that reading and understanding Shakespeare's sonnets do not require attention in itself. However, despite the lack of attention to this part of the process, the form itself is highly useful.

*Transformative writing* is regularly used in language learning, for example, longer texts are often cut up and have to be rearranged by learners with the help of logical progression of thoughts and the use of linguistic elements (e.g. linking words). Creative transformations use the same principle, but rather than attempting to find a single correct answer, learners have the freedom of creativity. Creative transformative writing contains activities that require active attention to language use (sentence structure, connection words, word class, etc.), and simultaneously allow meaningful creativity. The creative transformation from Alsyouf's example can be modified and used for work on a single poetic text in the preparatory phase. Learners might be told to rearrange the cut-up lines of a poem according to their own taste, emphasizing that the goal is not to figure out the original poem but to find a coherent, meaningful text they like. When reading the different versions, it is advisable to discuss possible differences in meaning as well as linguistic ways in which lines are connected. This allows learners to form a deeper, active connection with the text before they are asked to read the poem for the first time.

A similar aspect of creative writing can be found in Crahay (2020), where a French dramatic text is used for beginners of French in higher education. The play consists of unfinished sentences that learners are required to find creative ways to complete. Crahay emphasizes that while there are linguistic constraints to this, within those

constraints learners have the chance to find creative, often unexpected ways of expression (80). Similar gap-filling type activities are given by Bernal Martín (2012) in a Spanish language learning context, where beginner learners are expected to create a poem by filling in a blueprint text according to simple instructions. These forms of “poema personal” and “poema acróstico” are creative forms that can be easily used in new groups as part of them getting to know each other (35–36).

### 3.2.2. Erasure or blackout poetry

Not considered in any of the sources, but equally useful for classroom work is *erasure* or *blackout poetry*. This is a different form of transformation, where parts of the source text (usually prose) are crossed out. The remaining expressions form a self-contained, meaningful poem. Similarly to the previous examples, learners are expected to create new texts by transforming existing literary materials. Awareness of the rules of the language is equally important, adhering to them or deliberately breaking them in creative ways is crucial while learners have the safety of an existing source material to work from.

One aspect of erasure poetry I find highly useful is that it can be approached in a variety of ways. The text used as a basis can be anything depending on the pedagogical aims of the activity. The focus might be on different genres (creating poetry from prose), or even the transformation of informative texts into forms of literary expression. When learners have reached higher language proficiency, they may be given additional challenges (e.g. central theme or form), but on lower levels rather simple, one-line sentences can be expected. Even single sentences can be the basis for further work as they might be further combined to create a sort of poem using all sentences of the group.

In terms of text selection, I see two possible approaches: learners might be expected to read, understand and engage with the material in a variety of ways, and this transformation might be one of them. In that case, it is important to choose a literary extract that will not prove too challenging for the learners. However, if the goal is to create texts that can become the main focus of classroom work, even challenging texts can be used that exceed the proficiency level of students. This way they are expected to endure not understanding all elements, a task usually highly challenging for learners, and find meaning based on linguistic elements they already know. Especially in a group with varying proficiency levels, the poems created by them might vary significantly. Thus, teachers can use the imaginative work of their learners to make observations on future learning goals and aim to decrease differences within the group.

### 3.2.3. Micro-fiction and interpretive strategies

The little texts created in the previous section share similarities with the already mentioned micro-fiction category, and it is possible to work with them similarly. When working with micro-fiction, Reimão (2020) uses the so-called iceberg theory, according to which the text itself is only the visible tip of the iceberg and hides information on the sequence of events, characters, and themes. In Reimão's case, a text selected by the learners was used to develop strategies of reading and interpreting that they could later deploy with other texts. The examples in this source are for Portuguese language learners, but, especially in English, it is very easy to find such examples online. One of the most well-known examples of such fiction is the six-word story anecdotally attributed to Earnest Hemingway (though the connection is not proven): "For sale: baby shoes, never worn". Such examples can be found on the internet, but small extracts of literary texts chosen by the teacher can function in a similar way, independent of the work itself.

It is important to further highlight, that Reimão is the only one out of all sources used here (and among all sources I have encountered recently) that attempts to give learners strategies for reading and interpreting literary texts that they might use not only in the specific context but when interacting with other types of texts as well. The general lack of focus on this aspect is problematic and ought to be remedied.

### 3.4. Reading as a social activity – eComma

Finally, it is important to highlight another unique source. Not for the obvious reason of using modern technology as a tool, but because this is the only instance where reading is not seen as a solitary activity but rather a social one. Blyth (2013) introduces the program called eComma and its array of potentials by presenting the observations of several case studies. The program was created in 2009 by the English department at a Texan university and originally aimed to help students of English literature to work with literary texts. However, soon language education began to regard it as useful, and after a full reworking of the program in 2010/11, it became an open source tool that now anyone can use.

Without going into the specific details of the four case studies, it can be said that they generally used eComma in the following ways:

- giving groups of learners different tasks, asking them to pay attention to different aspects of the text and mark them for all to see (poetic devices, different past tenses, singular/plural, active/passive sentences, etc.)
- looking for content in collaboration (less time looking for new vocabulary for the individual as others might have already looked those words up)
- reactions to content, adding first thoughts and interpretations to be used as a basis for further discussion.

These are all examples of how reading becomes a collaborative effort rather than a challenge that learners have to face by themselves. In addition, by collabo-

rating this way, learners can also learn from each other's reading strategies. Furthermore, the teacher, too, can draw conclusions with the help of the program's various features. For example, if a part of the text contains too many annotations, it can indicate that further work with it is necessary. Additionally, conclusions can be drawn about individual learners' reading strategies (e.g. who focuses on grammar, who, on vocabulary, who, on content with a global understanding of the themes, etc.).

One particularly useful example Blyth mentions is how a teacher might influence the reading process without directly giving instructions, which might disrupt the natural flow of work. In the case study, learners were expected to read a poem and reflect on their own reactions to it by commenting on parts of the text that affected them. During this process, the teacher noticed it would be beneficial to draw the students' attention to some interpretive factors, but did not want to give the impression that the work being done was wrong or not valuable. So, instead of direct instruction, the teacher added his/her annotation to the text, highlighting certain aspects. This was successful, as certain learners noticed and commented on this annotation while others began adding similar thoughts to other parts of the text. To me, this example shows that the teacher, by putting themselves in the position of yet another reader, and without adding stress and the feeling of concrete expectations to the process, managed to positively influence the reading and interpretation. This is a good example of how a technological tool, when used well, can help in a variety of ways.

In my opinion, redefining reading as a social activity is a particularly useful approach. Recently, the connection between reading and social media has been increasingly present. Content creators on Youtube, called BookTubers produce videos containing book recommendations or book reviews on a variety of topics (for example, award-winning books, translated books, and books for different countries), and book recommendations can be found on TikTok, using #BookTok. Often reading lists of celebrities are in the centre of attention, or books read by specific characters in TV series or films. The site named Goodreads is specially designed for book recommendations and reviews but wears attributes of social media sites, like the possibility of friending or following people, liking their content, etc.

Regardless of what one might think of social media and the way such sites operate, the existence of these connections with reading shows the existing need in society for reading and storytelling to be a social activity. It is useful for teachers to react to this existing need. While a large number of existing authentic video materials might be used in class, it is especially important to highlight the possibility of integrating certain forms, themes, or attitudes into the learning process. For example, a popular English BookTuber uploaded a video in May 2022 titled *books i'd sell my soul to read again for the first time*. He passionately talked about books (both classical and contemporary) that he had loved to read for the first time without knowing how they would end. The video closes with the sentiment that while he cannot read these books for the first time again, the viewers can (Jack Edwards 2022). This is a good example of how talking passionately on any topic can have a strong effect on the actions of other people. Rather than telling learners to describe

the last book they have read, teachers might tell learners to create a video (or short presentation) with this title, introducing three books that had a profound effect on them. While the language requirements differ only minimally, the emotional involvement of learners is higher. The same user at the beginning of May hosted a reading livestream on YouTube, where he was simply reading a book for thirty minutes in silence and so tried to motivate viewers to join in with a book of their choice. Over 35 thousand viewers joined the event (either live or in the weeks since then to motivate themselves to read for a set time). This kind of communal experience can be easily used to motivate reading at home, either for a specific reading assignment or as a way to motivate learners to build their own sustainable reading habit. These are good examples of how certain situations in the digital world can be useful sources for the language classroom; hence, their existence shows real-life needs that can be adapted for the needs of language learners.

#### 4. Summary

Observing a part of the literature on how to integrate literary texts in the language classroom (specifically those texts that offer practical advice), it can be concluded that the same topic can be approached in numerous ways, with a wide array of emphases. This leads to a broad range of innovative and valuable approaches and ideas that can enrich our methodological tools. However, it is also evident, that basic guidelines in approaches to literary texts are largely missing. There is a need for research that would go beyond running circles around aims and potentials and would offer universally useful aspects and methods in order to support teachers practically in integrating literary texts into their teaching processes in the best possible way.

Based on the variety of methodological ideas proposed, first, I analysed the suggested aspects of text selection, which showed a particularly eclectic picture. In addition, I highlighted particularly innovative aspects of the sources and attempted to add some of my own. In Table 2, I sum up briefly the aspects that have been mentioned and formulate a number of questions teachers should consider when working with literary texts in the language classroom.

**TABLE 2**

Summary of Key Ideas

Aspects of text selection	Some innovative methods
<p>1. Framework: space and time  <i>How much time do I have for the entire process and for each part of the process?</i>  <i>How much time do we have in class, and how much time can I expect students to work at home?</i>  <i>How much time do I want to dedicate to reading vs. activities?</i>  <i>What is the learning space like? What constraints and possibilities does it have?</i>  <i>Is it easy to move around?</i>  <i>Are there any objects that can be integrated creatively into any of the activities?</i>                      ...                      ...                      ...</p>	<p>drama-based pedagogy:                      - freeze frame                      - tableau                      - role on the wall                      ...                      ...                      ...</p>
<p>2. Learner competencies: proficiency level, literary competency  <i>How much practice do students have with interacting with literary texts?</i>  <i>What reading strategies have they acquired so far?</i>  <i>In what ways do they generally interact with texts (reading for information, reading for pleasure, reading as an assignment, etc.)</i>  <i>What habits and strategies do they have negotiating interpretations with others?</i>  <i>Can they easily access strategies and experiences used when reading in their first language?</i>  <i>Is the text accessible for them with regard to their language proficiency?</i>  <i>How much explanation/help is needed to make the text accessible? Is that adequate, or too much, not enough?</i>                      ...                      ...                      ...</p>	<p>- creative writing: cento                      - creative writing: erasure/blackout poetry                      - a letter to a character                      - an interview with a character                      ...                      ...                      ...</p>

<p>3. Age and interest  <i>How old are my students?</i>  <i>What topics are they generally interested in?</i>  <i>What are their literature-specific interests, if any? Do these align with assumptions about their age?</i>  <i>What (cultural and personal) background do my students have?</i>  <i>What are their attitudes towards reading in general?</i>  <i>What attitudes might they have towards certain topics of the selected text?</i>                  ...                  ...                  ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- designing book cover</li> <li>- gamification (boardgame)</li> <li>- "casting" based on the attributes of a character, what actor might play them</li> <li>...</li> <li>...</li> <li>...</li> </ul>
<p>4. Pedagogical aims  <i>What aspect of work with literary texts is my immediate concern? What are my possible secondary or tertiary aims?</i>  <i>Do I want to work with specific aspects of language? (e.g.: describing people, different past tenses in stories, communication situations)</i>  <i>Do I want to use the text for cultural enrichment? (e.g.: social and situational aspects of communication, the role of women today and in the past, minorities in different cultures, learning about important literary works of a certain culture)</i>  <i>Do I want to use the text to allow personal development? (e.g. respect towards other cultures or groups, the ability for self-expression, negotiating different opinions respectfully, forming a habit of extensive reading, learning to read for pleasure)</i>                  ...                  ...                  ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eComma: reading as collaboration</li> <li>- reading as a social activity: Booktube, BookTok, Goodreads, etc.</li> <li>- iceberg theory as a reading strategy</li> <li>...</li> <li>...</li> <li>...</li> </ul>

Though I hope this paper has managed to sum up some ideas that will prove helpful for the existing teaching practice, I am convinced that more articles on the topic are needed that give tangible advice, allow discussion about approaches, and discusses case studies of the potential uses of new methods. That is the only way we can move beyond the uncertainty that currently exists in connection with the use of literary texts in the language classroom.

## Works Cited

- Alemi, M. (2011): The use of literary works in an EFL classroom, *Theory and Practice in Language Studies*, 1/2, 177–180, p. <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/02/10.pdf>
- Alsyouf, A. (2020): Cento as a creative writing approach to language learning. In *Literature in language learning: new approaches*. Eds. A. B. Almeida, U. Bavendiek & R. Biasini, 33–39. p. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1093>
- Bernal Martín, María Jesús. (2012): *La literatura en el aula de E/LE (Trabajo Fin de Máster)*. RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Biblioteca Virtual. [https://www.researchgate.net/publication/325605088\\_La\\_literatura\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_ELE\\_Trabajo\\_Fin\\_de\\_Master](https://www.researchgate.net/publication/325605088_La_literatura_en_el_aula_de_ELE_Trabajo_Fin_de_Master)
- Blyth, C. (2013): eComma: An Open Source Tool for Collaborative L2 Reading. In *Case Studies of Openness in the Language Classroom*. Eds. A. Beaven, A. Comas-Quinn – B. Sawhill, 32–42, p. <https://research-publishing.net/publication/978-1-908416-10-0.pdf>
- Collie, J. – Slater, S. (1987): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. (2020). <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Crahay, G. (2020): French creative theatre in a course for beginners: the case of 'Finissez vos phrases!' by Jean Tardieu. In *Literature in language learning: new approaches*. Eds. A. B. Almeida, U. Bavendiek – R. Biasini, 77–84, p. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1098>
- Dalmáu, M.F., Bobkina, J., & Martes, M.P. (2012): The use of literature as an advanced technique for teaching english in the EFL/ESL Classroom. *Educación y Futuro*, 27, 217–236.p.
- Feld-Knapp, I. (2014): Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF). In *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 194–206. p. <http://jug.hu/aufsaeetze-2014/100-feldknapp>.
- Floris, F. D. (2004): The power of literature in EFL classrooms. *K@ta : a Biannual Publication on the Study of Language and Literature*. 6(1). 1-12. [https://www.researchgate.net/publication/44199986\\_The\\_power\\_of\\_literature\\_in\\_EFL\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/44199986_The_power_of_literature_in_EFL_classrooms)
- Grossegesse, O. (2015): La literatura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexiones sobre una propuesta de complemento del MCER. *Lenguaje y Textos*, SEDLL, 42. 21-32.
- Holló, D. (2019): *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Károli Gáspár Református Egyetem; LHarmattan. [http://www.kre.hu/nyelvezet/images/hollo\\_dorottya\\_web\\_2019.pdf](http://www.kre.hu/nyelvezet/images/hollo_dorottya_web_2019.pdf)
- Jack Edwards. (2022.05.29.). *books I'd sell my soul to read again for the first time*. [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8tmmqU75ysY&t=577s>.
- Jack in the Books. (2022.05.06). *LIVE READ-ALONG (bring your own books)*. [video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=ctGVn\\_JUrqw](https://www.youtube.com/watch?v=ctGVn_JUrqw)
- Jimola, F. E. (2017): Dispelling students' repugnance for poetry: using and adapting anticipation guide for resistant ESL learners. *Obitun: Journal of Humanities* 8/1, 111–118. p. [https://www.researchgate.net/publication/356980464\\_DISPELLING\\_STUDENTS%27\\_](https://www.researchgate.net/publication/356980464_DISPELLING_STUDENTS%27_)

## REPUGNANCE\_FOR\_POETRY\_USING\_AND\_ADAPTING\_ANTICIPATION\_GUIDE\_FOR\_RESISTANT\_ESL\_LEARNERS

Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára (2020) [https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf)

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. (2020). [https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8)

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára. (2020). [https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf)

Koutsompou, V. I. (2015): The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology* 5/1, 74-79.p.

Kouvari, E. & Margaroni, M. (2012): Concrete Poetry and Didactics of Second Language Learning: The Contribution of a Literature Genre to the Development of Language and Creative skills of Foreign Language Learners.

Lazar, G. (1994): Using literature at lower levels. *ELT Journal* 48/2, 115–124.p. <https://doi.org/10.1093/elt/48.2.115>

Martín de León, C., & García Hermoso, C. (2020): Exploring literary texts to develop students' creative writing skills: proposed activities for Spanish as a foreign language. In *Literature in language learning: new approaches*. Eds. A. B. Almeida, U. Bavendiek & R. Biasini, 41–49. p. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1094>

Nemzeti Alaptanterv. (2020): *Magyar Közlöny*, 2020/17. file:///F:/NAT%202018/%C3%9Aj%20mappa%20(3)/Nat%20MK\_2020\_17.sz%C3%A1m%2001.31..pdf

Puig, I. (2020): Literature in language learning in the UK context: from current A-levels to university. In *Literature in language learning: new approaches*. Eds. A. B. Almeida, U. Bavendiek & R. Biasini, 15–21. p. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1091>

Reimão, A. (2020): Developing soft skills with micro-fiction: a close-reading experience. In *Literature in language learning: new approaches*. Eds. A. B. Almeida, U. Bavendiek & R. Biasini, 51–58. p. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1095>

Szénási, M. (2012): Irodalom az idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények* 52/3, 30–39.p. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35595>

Szita, Sz. (2002-2012): A magyartanulás és az irodalom. <http://magyarora.com/magyar/literature.html>

Varga-Mónok, E. (2021): Kompetenzförderung mit literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Initium* 3, 318–369. p. <https://doi.org/10.33934/initium.2021.3.15>.

# Az alkonyat szülte félelem és gyönyör I.<sup>1</sup>

Trenka Csaba Gábor: *Szaurusztánc*

BAKA L. PATRIK

## The Fear and the Beauty Given Birth by Twilight I. (Gábor Trenka Csaba: *Szaurusztánc* [Saurus Dance])

### Abstract

The present paper undertakes the analysis of Gábor Trenka Csaba's work titled *Szaurusztánc* [Saurus Dance]. It puts great emphasis on the found manuscripts and – with it – on the phenomenon of crossing borders, on the features and crosstalk, on the meeting place of the novel's stories, that is, on the chronotopos of the bar, and on the key symbols of the work as well. During detailing the poetics of the novel, the paper interprets the self-reflections in the same way as the text and inter-creation solutions as well as the classically Trenkian lyrical prose-language. The study, due to its size, will be divided into two parts – the continuation will be available in the next issue of this journal.

**Keywords:** alternative history; parallel universes; crossing borders; chronotopos; symbol analysis; self-reflections; historical analogies

**Kulcsszavak:** alternatív történelem; párhuzamos univerzumok; határátlépés; kronotoposz; szimbólumelemzés; önreflexiók; történelmi analógiák

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Language and Literature – Studies of Literature – Hungarian Literature

**DOI:** 10.36007/eruedu.2022.3.116-126

„Kéziratlapok az íróasztalomon: a város legutolsó kori történetének kaotikus, tépett fejezetei. Történelmet írok. Az aulikus kor dicsőségét foglalom szavakba. Keresztmetszet, álom az álomban.”

(Ariel von Ladik; Trenka Csaba Gábor: *Szaurusztánc*; 81)

Vannak írók, akiknek bármely könyvét lapozzuk is fel, hamarosan az az érzés fog el, hogy ugyanott, ugyanazon tereken, élettörténetekben, problémák közt, nyelvi és képi megoldásoktól körülveve járunk, mint a legutóbbinál. Pedig a hősök és a sorsok, az azoknak közeget szolgáltató város, sőt maga a műben felépített világ sem a szó szoros értelmében ugyanaz... és mégis. Minden bizonytalanságot ezt nevezünk stílusnak.

A *Szaurusztánc* (Trenka 1994; 2015) Trenka Csaba Gábor második regénye

<sup>1</sup> A dolgozat az Elméleti Hálózatok a Humán Tudományokban (Teoretické siete v humanitných vedách) című VEGA-projekt részeként készült. A projekt kódja: 1/0208/22.

volt<sup>2</sup>, először 1994-ben<sup>3</sup>, majd 2015-ben jelent meg, részben átdolgozva. Az első mű, az *Egyenlítői Magyar Afrika* (Trenka 1991; 2010) alternatív történelemként szerveződött, ahol a második világháború győzteseiként a nemzetiszocialisták kerültek a szovjetek helyére, az újra felosztott gyarmati Afrikából pedig a csatlós Magyar Királyságnak is jutott egy szelet. A regény tehát úgy játszódik egy alternatív Magyarországon, hogy a szereplői valójában egyszer sem jártak annak európai területén. A *Szaurusztánc* történeteinek azonban már Budapest, pontosabban annak egy párhuzamos valósága ad hátteret, de úgy, mintha ennek is több rétegét látnánk, s e szférák határai éppúgy elmosódnak, amiként a valóságé és a fikcióé is. A *Szaurusztánc* számos elemet átvett és újragondolt az *Egyenlítői Magyar Afrikából*, s egyszersmind olyan új megoldásokat is alkalmazott, amelyek a mából szemlélve a szerző későbbi műveit alapozták meg, például a *La Grande Image* (Trenka 2017) nemzeti, izolacionista s főként iszlám Magyarországot. Kultúrák keveredése, szélsőséges élethelyzetek, fülledt és mindent átszövő erotika, festői szinkavalkád, a szöveg világa és a mi valóságunk közti határátlépések. A trenkai próza kulcsjellezői közt ezek biztosan ott kell szerepeljenek.

Az alábbiakban a *Szaurusztánc* szövegközeli elemzésére vállalkozunk. A munkát terjedelmi okokból két részre bontjuk; a folytatás a folyóirat következő számában lesz olvasható. A dolgozat alább következő első szakaszában a talált kézirat s vele a határátlépés jelenségét, az alternatív valóság/történelem jellemzőit és áthallásait taglaljuk majd. A dolgozat második felének homlokterében a regény történeteinek találkozási helye, a kocsma kronotoposza áll majd, ezen túl pedig elemezni fogjuk a mű kulcsszimbólumait is. A regénypoétika taglalása során az önreflexiók éppúgy szóba kerülnek, amiként a szöveg- és alkotásközi megoldások, s egyáltalán a klaszszikusan trenkainak mondható lírai prózanyelv is.

## Talált kéziratok és határátlépések

A *Szaurusztánc* egy tudósítói előszóval indít, ami főként a szerzőjének birtokába került „furcsa, kissé megpörkölődött kéziratköteg” kapcsán értekezik. Jegyzője leszögezi, hogy az olvasóközönségnek való közreadás egyedüli feltétele az volt, hogy a szöveg útjáról, kézbesítőjéről nem ejt majd szót. Ennek fényében ironikus előzékenységgel maga is „engedélyezi” az összeesküvés-elméletek gyártását a kézirat kapcsán, s annak hitelességéről is hasonló felhangokkal ír:

2 A regény keletkezéséről így vall a szerző: „Miből is született? Hát részben használni akartam valahol ezeket a gyönyörű utcaneveket. Győzelmes Pelikánok útja... vs. Váci út. Alkirályok ker[te]je (Deák tér). Alkonyrókák tere. Asszír kerület. Szasszanida park. [...] Aztán akkoriban éppen újra elkezdtem nagyon utálni ezt a félbalkáni banánköztársaságot, amiben élünk. [...] Meg volt egy rakás haverom, akik mind nem tudták, hogy szerelmesek-e, és ha igen, akkor kibe, hogyan és mennyire halálosan. [...] Azt hiszed, utcanevekről, hatalomgyűrűckékről meg szerelemről szól, pedig nem” (Trenka Web).

3 A regényről nyomtatásban született, gyakorlatilag egyetlen hír olyannyira megmosolyogtatón félreolvassa azt, hogy szükségesnek érezzük közölni: „Trenka Csaba Gábor regénye napjainkban játszódik a fővárosban. A fiatal szépiró művében azt boncolgatja, hogy mi is történt az elmúlt években az itt élő polgárokkal. Változott-e életük, s ha igen, milyen módon, a szereplők ismerik-e az őket körülvevő világot” (Pest Megyei Hírlap 1994, 7).

[H]iteles-e az alább következő dokumentum, s ha igen, mihez képest? Egy villamosjegy büntetőjogászok által megfogalmazott fenyegetései garantáltan hitelesebbek (Trenka 2015, 3).

A kézirat szerzőjén, Ariel von Ladikon túl, aki egy évvel a közreadás előtt még a Hasemita Párt tájékoztatási főbiztosa volt, a tudósító a szövegben megjelenő szereplők egyikének valóságáról sem tudott hitelt érdemlő bizonyítékokat szerezni, saját bevallása szerint hiába kutakodott a közoktatási intézmények és a rendőrség nyilvántartásaiban vagy akár a kivégzettek listáiban is, ami ugyancsak a hitelesség kétségbevonását erősíti.

A tudósító kvázi előszavából mindezen túl egy pacifikálódó (fő)város képe, s a hasemiták regnálásának utolsó pillanatai bontakoznak ki, ezek hitelét viszont a kézirathoz lábjegyzetek formájában hozzáfűzött kommentárok vonják kétségbe, melyekből nem is pusztán csak a hasemita uralom visszarendeződése lesz kiolvasható, de a tudósító halála is. Ugyanis amíg az utóbbi a TCG monogrammal szignózta írását, addig a kötet 42. lábjegyzetként feltüntetett kommentár a következőket állítja: „az elvetemült Trenka Csaba Gábor [...] azóta sajnálatos, bár jól megérdemelt baleset áldozata lett” (Trenka 2015, 49). Amennyiben TCG-t az imént idézett megjegyzés Trenka Csaba Gáborjával azonosítjuk, úgy kijelenthető, hogy a talált kézirat előszavát a számunkra *Szaurusztáncként* ismert regény szerzőjének nevét viselő tudósító jegyzi, aki viszont a kéziraTRA később ráakódott kommentárok szerint már halott. Mindez hathatósan felerősíti azt, hogy a művet a párhuzamos valóságok műfajának jellegzetességei szerint olvassuk.

Meg kell jegyezni továbbá, hogy a kommentároknak – melyek időben tehát a kézirat keletkezése, és az iméntiek szerint az ahhoz csatolt előszó keltezése után íródtak – összesen három rétege különíthető el. Ezek egy nyomozás, felhajtóhadjárat bizonyítékeként kezelik a kéziratot, jobbra az abban szereplő karakterek előkerítését irányozva elő. Mindez legalább részben árnyalja a TCG szignót használó tudósító kutatásainak sikertelenségét, hiszen a felmerült neveket e cenzorok valódiakként kezelik, ilyenformán pedig a kézirat hitelességét erősítik. A megjegyzések továbbá az alternatív világ történetének előrehaladásáról is tudósítanak. Az első, kurzivált lábjegyzetek formájában jelentkező kommentárról von Ladik utódja a főbiztosi székben, aki azon túl, hogy bizonyítékokat gyűjt elődje ellenében, rendre kijavítja annak egyébként Budapestet körvonalazó városrész-, utca- és térmegnevezéseit is. A Vörösmarty térből így lesz Hasemita Rózsák tere, a Rózsadombból Larion kerület, a Bem térből Szasszanida park, a Dunából Da Nang, a II. János Pál iskolából Omar Sharif iskola, a Kossuth térből Aga kán tér, a Szent István templomból pedig Omajjád mecset stb. A meg nem nevezett utód tudósít Trenka haláláról, ő irányozza elő az első előkerítéseket, a hasemitizmus mint ideológia és rendszer irányában való elköteleződése pedig a hasemita visszarendeződést is igazolja. Ehhez járul hozzá az épületek és terek átnevezése is, ami a rendszer megkeményedéséről tanúskodik, hiszen utóbbi vélhetően ezek által kívánja mindinkább a maga képére formálni a várost.<sup>4</sup> Az első kommentárról jól láthatóan nagyon is tisztában van az Ariel von La-

<sup>4</sup> A regény 43. oldalán emlegetett Jövőkori Történelem Tanszék paradox megnevezése ellenére lehet, épp ezen átirások megtervezésében töltötte be nevében hordozott szerepét.

dik által megnevezett városrészekkel és azok új nevével. A második megjegyzésíró, Gutter-Vágvölgyi Afranius csak a 111. oldalon csatlakozik, s amellett, hogy elődje gyenge szellemi képességeit – ezekről annak esetlen, hüledező kommentárjai eleve tanúskodnak, nem is beszélve az olyan ballépésekről, mint mikor Sforzát az első Birodalom császáráként, Nérót pedig középkori herceggént említi, nem pedig fordítva – és hanyag munkáját kritizálja, ezáltal is annak alkalmatlanságát, bűnrészeségét bizonygatva, a beperlendők listáját is kiszélesíti. Sőt, az első megjegyzésével rögtön egy épület megnevezésének korrekcióját végzi el, amikor is a von Ladik által még Mátyás templomként emlegetett, a második kommentáríró által azonban már Abu Iszmail mecsetre keresztelt szentélyről így ír:

Abu Hasszán mecset. A legújabb kutatások kiderítették, hogy Abu Iszmail elárulta nemzetünket, így nem érdemli meg, hogy bármelyik szent hely a nevét viselje (Trenka 2015, 111).

Mindez azt jelenti, hogy a visszarendeződő hasemita struktúra folyamatosan belső hadjáratokat is folytat, amit mi sem tetőzhetne be jobban, mint a kötet végén olvasható utolsó, egyedülként félkövérrel szedett – tehát a harmadik kommentáríróhoz tartozó – megjegyzés, melynek jegyzője szerint Gutter-Vágvölgyi Afraniust is kivégezték, de immár a Nemzet Atyjának parancsára. Utóbbi azért is különösen fontos, mert a Nemzet Atyja a Legális Fasiszta Pártként ismert, a kézirat szerint a hasemitákkal kvázi koalíciós partnerként működő szervezet legfőbb vezetőjének titulusa. Az ő szerepeltetése újabb hatalomátvételt feltételez. Ugyancsak az utolsó megjegyzés mondja ki az akta lezárását is, ami egyszersmind a regény végét is jelenti.

A fiktív vagy talált kézirat toposzát működtető regények közül vitathatatlanul Cervantes *Don Quijote*-ja az egyik legismertebb, magyar vonatkozásban pedig Babits *Gólyakalifája* éppúgy ide kívánczik, amiként Weöres *Psychéje* is, az egyik legfontosabb mégis Otlík *Iskola a határonja*, ahol hathatósan relativizálódik az igazság kérdése, amennyiben Medve kéziratába beleszövődnek B. B. reflexiói is (Milosevits 2004). Trenkánál első ránézésre jól elkülöníthetők a kéziratra ráakódott rétegek, a kronológia és a hitelesség korántsem olyan egyértelmű, mint ami a fenti rekonstruálásból következne. Noha a Hasemita Párt az „igazság korát” és a „totális demokráciát” is bevezette, a kocsmai asztaloknál ülő alattvalói ekként értékelik az állam működését:

– Természetesen mindig az ellenkezője igaz annak, amit a kormány állít – mormolta egy agg álompolgár. – De vigyázzunk, mert könnyen megeshet, hogy egy irracionális állításnak az ellenkezője is irracionális (Trenka 2015, 12).

A kommentárírók egymást felülíró megjegyzései ugyancsak a bizonytalanságot erősítik, amire a kézirat olyan típusú szóhasználata is rájátszik, mint az állampolgár helyett használt „álompolgár”, amiről nem dönthető el, hogy végig az ironia kifejeződése, vagy pedig egy központi elvárás hozadéka. A Couleur Lokálban Ariel von Ladik által begyűjtött majd lejegyzett történetek – amelyek a talált kézirat tetemes részét adják – hitele ugyancsak a felmondóik őszinteségétől, személyes szempontjuk totalizálásának mértékétől, valamint von Ladik lejegyzői hitelességétől függ.

Az egyértelműséget tovább árnyalja az előszót jegyző TCG azon megjegyzése, amikor közli: „A töredékes kézirat nagyobbik részét egy bizonyos Ariel von Ladik írta” (Trenka 2015, 3). Mindez egyfelől azért fontos, mert a fragmentáltság a szövegben nincs jelölve, ilyenformán nem világos, hogy ha hiányoznak, vajon honnét hiányoznak bizonyos szakaszok? Más volna a helyzet, ha a tudósító befejezetlent írta, a kettő azonban nem ugyanaz. Az idézett szakasz azonban azt is állítja, hogy von Ladik csak a munka nagyobbik részét írta, a kéziratban azonban kizárólag a lábjegyzetek formájában megjelenő kommentárok különülnek el a törzsszövegtől – ha csak az időnként betoldott költői táj- és városképleírásokat nem számítjuk ide, ezek azonban nyugodtan lehetnek a kiugrott főbiztos betoldásai is, a stílusukat tekintve ugyanis nem különülnek el a szöveg többi részétől. Elképzelhető azonban az is, hogy a „nagyobbik részen” túli szövegek alatt TCG csak a kommentárokat érti, ami felkínálja azt a lehetőséget is, hogy az első kommentátor által említett Trenka Csaba Gábor nem egyezik meg a tudósító TCG-vel, vagy akár azt, hogy a megjegyzés téved, és a kvázi alteregó mégsem hunyt el. Eszerint a felvezető szöveg akár az időben utoljára csatolt résznek is számíthat, ami azt is megmagyarázná, hogy a kommentárok miért nem érintik egyszer sem az előszót. Ekként a tudósító által belemegézt hasemita bukás is megerősítést nyerhetne a Legális Fasiszta Párt javára, amit pedig a kézirat végén olvasható, utolsó megjegyzés erősítene meg.

Milosevits Péter a talált kézirat toposzát a trükkregények egyik megoldásaként mutatja be, magát a trükkregényt pedig mint a szöveg linearitásának megbontásában érdekelt jelenséget, a hipertext egyik elődjét, ahol a közreadó előszavát és a törzsszöveget link köti egybe. A trükkregény „[l]egelterjedtebb változata az áldokumentum-regény, a talált kézirat trükkje, amely a szerző személyének (fiktív) megbontása révén bontja meg a szöveget; ennek »enyhébb« változata az, amikor a kéziratot »közreadó« szerző szövege rövid bevezetőre szorítkozik (Déry: *G. A. úr X-ben*, Eco: *A rózsza neve*), a fejlettebb változatban viszont a »közreadó« szerző is főszöveget ír, amely bonyolult viszonyban áll a talált kézirattal (Hesse: *A pusztai farkas*, Ottlik: *Iskola a határon*). A harmadik változatban nem talált, hanem készülõ kézirat körül forognak a dolgok; a mű az egyik szereplő által írt regény írásáról (is) szól (Bulgakov: *A Mester és Margarita*), sőt ezen keresztül önmagáról, a regény írásáról (is) szóló regény írásáról is tud beszélni (Esterházy: *Termelési-regény*)” (Milosevits 1998, 495–496). A *Szaurusztánc* leginkább az első típushoz áll közel, de a ráakódó rétegek, illetve azok nem minden szempontból egyértelmű időrendje összetettebbé teszik ezt a megoldást, hiszen egyszerre több lehetséges értelmezést és forgatókönyvet hagynak érvényben. Arról nem is beszélve, hogy a regényben kibontakozó események értelemszerűen egy alternatív valóság mozzanatai, nem pedig a miénk, ami a totális határátlépés érzetét kelti, hiszen a szóban forgó kézirat innen nézve nem pusztán egy közönséges talált kézirat, hanem egy, a miénkkel párhuzamos univerzumból való fizikai termékként is felfogható. A *Szaurusztánc* „ideátra” kerülésének mikéntjéről azonban nem kapunk információkat. Kapocsként pusztán a Trenka Csaba Gábor nevű alak marad meg, aki a szövegből kibontakozó párhuzamos életein/alteregóin túl egyszerre válik ekként világok közti utazóvá, s marad meg a fantasztikus témák iránt fogékony írónak.

Gyuris Norbert értekezése szerint a talált kézirat toposzát működtető stratégia

az, mely által a posztmodern és a spekulatív fikciós irodalom a legközelebb kerülnek egymáshoz: „A posztmodern regény azért kényszerül arra, hogy világaról számot adjon, mert az olvasóban magától értetődően merül fel a kérdés, hogy a szöveg fikció vagy a tág értelemben felfogott, tényekkel és történelmi igazságokkal alátámasztható valóság-e. A tudományos-fantasztikus regény bizonyos alcsoportjai kifejezett igényt formálnak arra, hogy az olvasó úgy olvassa őket, mintha a leírt fiktív események valóban megtörténtek volna. A posztmodern és a fantasztikus regény metafikciós stratégiájának hasonlósága ezért szembevetendő: míg a sci-fi azért folya-modik a megtalált kézirat toposzához, hogy legitimálja és hitelessé tegye a fiktív és hihetetlen történetet, addig a posztmodern regény metafikciós önreflexiója a regény fiktív világának ironikus tükröződése” (Gyuris 2011). A *Szaurusztánc* pedig mindkettő egyszerre. A mi valóságunkban elsőrendűen fantasztikus mű, saját párhuzamos valóságában viszont a talált kézirat toposza s a szöveg egészét képező textusok és kommentárok egymásra rakódásának ismeretlen és eldönthetetlen kronológiája, illetve a dolgozatunk harmadik és negyedik fejezetében tárgyalt retorikai és nyelvi problémaérzékenysége révén posztmodern regény.

## Párhuzamos valóság és világepítési stratégiák

Világepítésének sajátosságai okán a *Szaurusztánc* spekulatív fikciónak tekinthető, az alternatív kánonok közt pedig leginkább a párhuzamos valóságok zsánerében helyezhető el. Utóbbiak világa nagyban idézi a miénket: a közeg a Föld marad, nem pedig egy teljesen más, számunkra ismeretlen univerzum, mint például a *Gyűrűk Ura* esetében. A multiverzum-teóriák értelmében a párhuzamos világok sokszor egy-egy aprócska mozzanatban különböznek csak a miénktől, máskor viszont markánsan eltérnek tőle (Hellekson 2009, 453, 456–457). Egy korábbi dolgozatunkban az alternatív történelmi regények vizsgálatához felállított elemzési rendszer (Baka 2020, 139–142) részben alkalmazható a párhuzamos valóságok műfajára is. A kettőt mindenekelőtt az különbözteti meg, hogy amíg az alternatív történelemnél egy meghatározott múltbéli esemény másként alakulása miatt rendelkezik a regény világa más attribútumokkal, mint a miénk, addig a párhuzamos valóságok esetében ennek a töréspontnak nincs kardinális szerepe. Az alábbiakban tehát az imént említett elemzési rendszer lépcsői szerint haladunk.

A *Szaurusztánc* mindenképp *történelmi (historikus)* típusú párhuzamos univerzum, hiszen a mi világunkra alapoz közegként, és a mi múltunk s jelenünk tekintetében is releváns elemekből építkezik. A todorovi terminológia alapján emellett pusztán *különösnek* és nem *csodásnak* tételezhető, hiszen nem dolgozik sem természetfeletti, sem fantasztikus elemekkel, lényekkel stb. (Todorov 2002, 31).

A regény Karen Hellekson allohistorizmus kapcsán felállított modell-kvartettje felől is megközelíthető, s a típusok közül leginkább az *entrópikus*ba illeszkedik, ami a történelmet – vagy esetünkben inkább a jelent – a rendezetlenség és a véletlenszerűség kettőse által meghatározottként jellemzi. A *Szaurusztánc*ban uralkodó káosz kétségkívül ezt igazolja, noha az Ariel von Ladik által a *Couleur Lokál*ban megismert emberek összefonódó történetei, ismétlődő vagy annak feltételezett elemei révén

mégis mintha egyfajta elrendezettséget sugallnának a világban, a *teleologikus* modelt is érintve (Hellekson 2001, 2–3).

Az alternatív történelmek tipizálásánál meghatározóak a téma neves kutatójának, Gavriel D. Rosenfeldnek a megközelítési pontjai, nevezetesen, hogy az adott mű disztópikus vagy utópisztikus-e a mi valóságunkhoz képest, hogy a kibontakozó világ és annak múltja miként viszonyul a keltezés idejének fősodorbéli történelem-felfogásához, s hogy az egyes nemzetek szerzői milyen történelmi múlthasadást választanak (Rosenfeld 2007, 149–150).

Annyi bizonyos, hogy Trenka regénye a mi jelenünkhöz viszonyítva negatív párhuzamos valóságot, tehát disztópiát épít ki. Barcsi Tamás *Spekulációk a szabadságról – Negatív utópiák* című dolgozata a huszadik század mainstream antiutópiáinak korpuszát alapul véve határol el négy típust, melyek közül a *Szaurusztánc az ideologikus* és a *posztapokaliptikus* közt volna elhelyezhető (Barcsi 2011). A mű világát a Hasemita Párt rezsimje határozza meg, relative erős jobboldali, nemzeti, vallásos, patriarchális és royalista felhangokkal. Az iménti fogalmak és származékaik hangoztatásán túl azonban a párt tényleges céljairól nem sok derül ki, pusztán az világos, hogy tagjai a hatalom mindenáron történő megtartására törekednek. Nem egypártrendszerrel beszélünk viszont, hiszen a hasemitáknak ugyanúgy van ellenzéke – például a Diákszövetség, az Ellenzék –, amiként a Legális Fasiszta Párt formájában kényszerszövetségesük is. Utóbbival együtt alkotják az úgynevezett „alsó tízezet”. Az első számú megjegyzésszerző definíciója szerint:

A Hasemita népmozgalom kiválóságait, valamint az ősi Legális Fasiszta Párt vezetőit, a nemzet gerincét alkotó élcsapatot nevezzük alsó tízezernek, megkülönböztetésül a birodalmi korrupt és ostoba uralkodói köreitől, a felső tízezertől (Trenka 2015, 30).

A fővárosban mindvégig – sőt, a visszaemlékezések szerint a múltban is – hadiállapotszerű körülmények uralkodnak. Az eget helikopterek – légierődök – róják, és szünni nem akaró ágyútűz hallatszik. Az egyes utcák skálája a biztonságosaktól a halálos fenyegetést jelentőig terjed, mely körülményeket időnként pusztító járványok, máskor cigánylázadások tetőzik – utóbbi népcsoport az alternatív Budapest jószerével éhbérért dolgozó munkásosztálya, kiknek városnegyedét időszakosan bombával szórja meg a hasemita légilovasság.

A mű '94-es keltezése révén a formálódó kelet-közép-európai demokráciák kritikájaként is értelmezhető, melyeknél az ideákként kezelt nyugati mintákba továbbra is bele-beleszövődött a múlt rendszer öröksége. Nyilvánvalóan nem uralkodtak hadiállapotszerű viszonyok a kilencvenes évek elején, amiként ma sem, de a hatalmuk megőrzéséért mindent megtevő, radikalizálódó, triviális retorikát működtető és bárkivel szövetségre lépő pártok napjainkban már nem is csak a szűkebb közegünket jellemzik, ami pedig Trenka regényének aktualitását is erősíti. Egy SF-mű sok esetben a radikális túlzásaival állít görbe tükröt. A *Szaurusztánc* épp egy erősen jobboldali rendszernek, aminek viszont különös ízt ad a nemzeti, konzervatív Horthy-korszak jellegébe oltott, jobbára közel-keleti, elvéve távol-keleti tónus. Kormányzó, grófok, lovagok, műezzinék a Hasemita Párt és a király nélküli királyság élén, „rozsdavörös alapon zöld csikos” (Trenka 2015, 162) zászló alatt.

A párt nevének eredettörténete nem szerepel a szövegben, ha azonban a mi valóságunk referenciaként szolgálhat, úgy azt a maga származását Mohamed prófétaig visszavezető dinasztiával azonosíthatjuk, mely Jordániában – másként Jordán Hásimita Királyság – mindmáig, a huszadik század első felében pedig Szíria, Irak és a mai Szaúd-Arábia uralkodócsaládja is volt. Huszein bin Ali al-Hásimi, a hidzsászi emír az egyik kulcsszereplője volt az Oszmán Birodalom elleni, 1916–18-as arab felkelésnek, a nyugati hatalmak végül mégsem járultak hozzá, hogy az ő vezetésével – és egyáltalán – egy egységes arab állam jöjjön létre, noha al-Hásimi időközben már a kalifai tisztségre is igényt formált. Végül a fiai foglalhatták el a fentebb említett arab államok trónjait (Wilson 1991). A regényben tehát feltételezéseként körvonalazható egy kiterjedtebb, esetleg tovább fennálló Oszmán Birodalom képe, ami azonban ugyancsak a széthullás útjára jut, melynek eredményeként a magyar régió is megkapja a maga hasemita uralkodóját. Legalábbis egy ideig, hiszen az alternatív jelenben immár csak a kormányzó, majd a Nemzet Atyja irányította király nélküli királyságról beszélhetünk. Mindez persze csak egy a lehetséges forgatókönyvek közül, és az olyan mozzanatokra sem szolgál magyarázatként, minthogy Palesztina az első kommentátor szerint „[a]zonosíthatatlan, valószínűleg fantáziaszülte tájegység” (Trenka 2015, 29).

Ami azonban bizonyos, hogy Trenka itt teszi meg az első lépéseket egy keleties, alternatív iszlám Magyarország kiépítése felé, melynek víziója a *La Grande Image* lapjain kristályosodik majd ki, nem mellesleg a Kossuth által megálmodott Oszmán-Magyar Monarchia felbomlását követően. A *Szaurusztánc*ban viszont a Négy Helyes Út Pagoda és Leányfőgimnázium növendékei és apácái az Osztrák-Magyar Monarchia nemesi családneveit idéző arisztokratákkal karöltve még együtt hallgatják hol a műezzin, hol pedig a pátriárka tanításait. Utóbbi tisztségekből tehát még egyáltalán nem következik szükségszerűen az iszlám jelenléte is, hiszen az vallásként ugyanúgy nem kerül említésre a szövegben, amiként a kereszténység sem, ilyenformán pedig e méltóságok is csupán újabb, kritikátlanul kezelt státuszok maradnak.<sup>5</sup> Bizonyos szempontból ennek a homályos kerettelenségnek egy másik vetülete a regényben működtetett burjánzó névfetiszmus is, ami pedig egy multietnikus közeget feltételez, vegyük csak példának az egyes fejezetek központi figuráinak nevét: Ariel von Ladik, Máray Lail, Nero de Sforza, Galgagyörkből való Salaam, Aila von Selmece, Menghisztu Akela; a mellékszereplők közt arányaiban sokkal több a jellegzetes magyar név. Minden összekeveredik tehát, egy zavaros, ingatag lábakon álló ideológiát és rendszert építve ki, aminek nem a következetesség, hanem a hatalom megtartása az egyetlen célja. Mint általában az amolyan radikális ideológiáké. Mondhatni „[m]indegy, hogy ki hol áll: a szerkezet változatlan” (Trenka 2015, 51).

A *Szaurusztánc*nál nem világos az sem, hogy odaát milyen évet írunk. Ilyenformán a regény háttérét egy huszadik század végétől napjainkig vagy akár a jövőbe nyúló időintervallumon helyezhetnénk el. A kortalanságot erősíti, hogy a párhuzamos világban a gépfegyveres egységek, limuzinok, légierődök mellett lovasosza-

5 A kéziratban sorakozó szentek nevének kommentárokból történő átírata – pl. Szent Antal/Tüzes Vaspana, Szent Pál/A Fegyverek és Rózsák Atyja, Szent Anna/Calderai Szép Leila – sem e két hit közötti versengést igazolja. (vö. Trenka 2015, 99).

gok, teve- és elefántkaravánok is megfordulnak a bérpiramisok (bérakások?) hátrólta utcákon, mindeközben azonban a külföld már a Mars-expedíciót tervezgeti. Európa többi fővárosára ugyan van utalás, de a hasemiták más államokhoz fűződő kapcsolatáról, sőt az ország kiterjedéséről, szomszédairól sem tudunk meg semmit. Egyedüli kivételt egy keletre eső birodalom, az ahhoz társított fenyegetés, illetve annak a cigányok bujtogatásában, rebelliójában is betöltött szerepe jelent, másutt azonban mindezt csak propagandisztikus fogásnak értékelik, mondván, a Birodalmat már rég elpusztították. Ebben a tekintetben a *Szaurusztánc* államapparátusa nagyon hasonló stratégiát működtet, mint Csurgó Csaba *Kukoriczájának* (Csurgó 2014) Magyar Királysága Tatárországgal szemben. Az ellenségkép kényszeredett fenntartása a diktatórikus rendszerek mindenkori ismérvei közé illeszkedik, a huszadik századi rezsimeket idézve meg.

Az alternatív történelmi regények esetében kardinális jelentőségű múlthasadás a *Szaurusztáncban* tehát nem határozható meg, s bár a történetből az következik, hogy az az alternatív Magyarországra is jelentős hatást gyakorolt, korántsem biztos, hogy a konkrét múlthasadás kiváltásában a magyarság bármilyen szerepet is betöltött volna; nagyon hasonló a helyzet a már sokat emlegetett *La Grande Image* esetében is. Ha volt is sorsfordító esemény (neuralgikus pont) és ahhoz vezető, megnevezhető kezdettel (divergáló pont) bíró, dominóeffektus-szerű mozzanatsor, nem tudjuk mikor és kik által került rá sor, ezért az allohistóriák esetében használt *erősség*-fok itt a lehető *legkeretlenebb* (*soft*). Az iseri fikcióképzési aktusok közül a kiválasztás így bár továbbra is a történelem fogalomkörére és mintázataira fókuszál, a kombinációt semmiféle ok-okozati keret nem szabja meg, szemben a tényleges alternatív történelmi művekkel (Iser 2001, 36). A párhuzamos világ jellege mindazonáltal bizonyosan *politikai* változásokból bontakozott ki, lett légyenek azok háborús, inváziós, forradalmi események, vagy épp radikális politikai döntések.

Karakterhorizontja tekintetében a *Szaurusztánc népi* párhuzamos valóság. Figurái közt nincs olyan, aki tényleges hatalomgyakorló lenne, noha Aila von Selmecz története révén, kinek családja befolyásos hasemita familia, rálátásunk nyílik az állam felső, arisztokratikus köreire is. A szereplőink, legyenek bár kibukott cenzorok, lázadó hivatalnokok, elhagyott tinédzserek vagy épp biszexuális szexrabszolgák, mind a föléljük tornyosuló hatalom árnyékában töltik napjaikat, folyton menekülnek valami elől, és bár kellően hangsúlyos iróniával szemlélik azt, pusztán *elszenvedői* a rendszert működtető akaratnak.

Az iméntiek azt is lehetővé teszik, hogy a pikaeszk regény hagyománya felől szemléljük a *Szaurusztáncot*, ami Viktor Sklovszkij meghatározása szerint „a valóság kendőzetlen ábrázolásának rendszere egy sehonnai kópé nézőpontjából, gyakran a hős morális tetteinek értékelése nélkül: tetteinek egyetlen magyarázata, hogy élni akar” (Sklovszkij 1963, 196). Labádi Gergely értékelésében a „hős a társadalomban félig kívülállónak számít, rendre konfliktusba kerül az őt körülvevő világgal, e konfliktusokban különféle szerepeket ölt magára, hogy felülkerekedjen, boldoguljon, vagy legalább túléljen – ám mindig reflektál e szerepekre, a hozzájuk kapcsolt attitűdökre, a társadalmi értékekre” (Labádi 2016, 180). A pikaró az élni akarást állítja előtérbe, amihez képest a mindenkori értékeknek és ideológiáknak való megfelelés csak másodlagos lehet. A pikaeszk ilyenformán az emberi

elidegenedés kifejeződése is (Guillén 1971, 106). Trenka szinte minden főbb karaktere – vagy karaktervariánsa – megfelel ennek a szereplőtípusnak: egyszerre érzelmes és érzékeny, de sokszor gátlástalan, kéjvágó szerencselovag is. Ilyen az *Egyenlítői Magyar Afrika* Lajtai Gáborja vagy a *Place Rimbaud* (Trenka 2013) és a *La Grande Image* Askoni Gaaborja, a *Szaurusztánc*nak pedig gyakorlatilag az összes szereplője, akik viszont mindig megnyerik maguknak az olvasót, ugyanazon érvekkel, amelyekkel a maguk lelkiismeretét is tisztázzák: a körülöttük lévő világ mindenkor romlottabb náluk. „[F]éltek, mert minden igyekezetük ellenére nem ők voltak veszélyesek, hanem a város, amelyben éltek” (Trenka 2015, 56.), állítja róluk a narrátor, majd egy kicsit később a következő, lényegi megállapítással teszi még életszerűbbé a karaktertípust: „Senki sem érzékenyebb a másságra, mint aki maga is különbözik, bár nem akar” (Trenka 2015, 67).

A regényben, noha minden korosztályból tűnnek fel szereplők, relatíve nagy arányban van jelen az ifjúság, különösen a nemiségét épp felfedező tinédzser korosztály, ami felveti a kérdést, hogy a talált kézirat alapuló párhuzamos valóság és a pikareszk műfaján túl ifjúsági regényről is beszélhetünk-e. A trenkai szövegek sosem tabuizált textusok, a félelem, a fájdalom és a gyönyör lényegi mozgatórugói a szerző műveinek. Az emberi viszonyok rendkívül érzékeny ábrázolása, az önfeledtséggel és szabadsággal oldott fájdalom, a társadalom peremére sodródottak és elesettek iránti tolerancia, s egyáltalán a fiatalság és problémáinak legalább oly komolysággal történő kezelése, mint a felnőtt világé, olyan jegyek, amelyek az igenleges választ erősítik. A trenkai szereplőket azonban nagymértékben az ösztöneik vezérik – a testiség az egyik legtöbbet taglalt és ábrázolt szövegszervező mintázat, a tinédzserszereplők szexuális érdeklődése és tapasztalatai azonban sokszor nem a saját korosztályukon belül maradnak, hanem a tőlük generációnyival is idősebb karakterekhez kötik őket... és vice versa, ami pedig kilöki a regényt az elsődleges ifjúsági irodalom korpuszából.

## Irodalom

Babits Mihály [1913]: A gólyakalifa, MEK = <http://mek.oszk.hu/00600/00600/html/>

Baka L. Patrik (2020): Az alternatív történelem műfaja. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2020/3, 129–150.

Barcsi Tamás (2011): Szpekulációk a szabadságról – Negatív utópiák. In: Keserű József – H. Nagy Péter (szerk.): *Kontrafaktumok: Szpekulatív fikció és irodalom*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 49–75.

Cervantes Saavedra de, Miguel [1605]: Don Quijote. Ford. Györi Vilmos – Somlyó György. Átd. Benyhe János. MEK = <http://mek.oszk.hu/00300/00349/html/>

Csurgó Csaba (2014): *Kukoricza*. Budapest: Agave.

Guillén, Claudio (1971): *Literature as System*. Princeton: Princeton University Press.

- Gyuris Norbert (2011): *A vénember lábnyma. Metafikció, szimuláció, hipertextualitás és szerzőség*. Szeged: Americana eBooks = [https://books.google.sk/books?id=4b\\_go8RESpYC&pg=PT96&dq=fikt%C3%ADv+k%C3%A9zirat&hl=hu&sa=X&ved=0ahU-KEWj4wf6V0NniAhXI0aYKHYuTCmYQ6AEILjAB#v=snippet&q=fantasztikus&f=false](https://books.google.sk/books?id=4b_go8RESpYC&pg=PT96&dq=fikt%C3%ADv+k%C3%A9zirat&hl=hu&sa=X&ved=0ahU-KEWj4wf6V0NniAhXI0aYKHYuTCmYQ6AEILjAB#v=snippet&q=fantasztikus&f=false)
- Hellekson, Karen (2001): *The Alternate History: Refiguring Historical Time*. Ohio – London: The Kent State University Press.
- Hellekson, Karen (2009): Alternate history. In: Bould, Mark – Butler, Andrew M. – Roberts, Adam – Vint, Sherryl (szerk.): *The Routledge Companion to Science Fiction*. London – New York: Routledge, 2009, 453–457.
- Iser, Wolfgang (2001): *A fiktív és az imaginárius: Az irodalmi antropológia ösvényein*. Ford. Molnár Gábor Tamás. Budapest: Osiris.
- Labádi Gergely (2016): *A pikareszk Magyarországon a 18–19. század fordulóján*. Irodalomtörténeti Közlemények, 2016/120, 178–190.
- Milosevits Péter (1998): *A szerb irodalom története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Milosevits Péter (2004): *A trükkregény fogalma*. 2000, 2004/7–8. = <http://ketezer.hu/2004/07/a-trukkgregeny-fogalma/>
- Ottlik Géza [1959]: *Iskola a határon*. MEK = <http://mek.oszk.hu/02200/02285/02285.htm>
- Pest Megyei Hírlap (1994): *Kornétás-kiadványok*. 1994. június 3, 7. = [https://library.hungaricana.hu/hu/view/PestMegyeiHirlap\\_1994\\_06/?pg=38&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/PestMegyeiHirlap_1994_06/?pg=38&layout=s)
- Rosenfeld, Gavriel D. (2007): *Miért a kérdés, hogy „mi lett volna, ha?” Elmékedések az alternatív történetírás szerepéről*. Ford. Szélpál Lívia. Aetas, 2007/1, 147–160.
- Sklovszkij, Viktor (1963): *A széppróza*. Ford. Lányi Sarolta. Budapest: Gondolat.
- Todorov, Tzvetan (2002): *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Trenka Csaba Gábor (1991): *Egyenlítői Magyar Afrika*. Budapest: Polygon.
- Trenka Csaba Gábor (1994): *Szaurusztánc*. Budapest: Kornétás.
- Trenka Csaba Gábor (2010): *Egyenlítői Magyar Afrika*. Budapest: Agave.
- Trenka Csaba Gábor (2013): *Place Rimbaud*. Budapest: Syllabux.
- Trenka Csaba Gábor (2015): *Szaurusztánc*. Budapest: Syllabux.
- Trenka Csaba Gábor (2017): *La Grande Image*, Budapest: Syllabux.
- Trenka Csaba Web [é. n.]: *Szaurusztánc* = <https://trenkacsaba.wixsite.com/tcg-site/szaurusztnc>
- Weöres Sándor [1972]: *Psyché. Egy hajdani költőné írásai*. MEK = <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/magyar/weores/psyche/psyche.htm>
- Wilson, Mary C. (1991): The Hashemites, the Arab Revolt, and Arab Nationalism. In: Khalidi, Rashid – Anderson, Lisa – Muslih, Muhammad – Simon, Reeva S. (szerk.): *The Origins of Arab Nationalism*. New York: Columbia University Press, 204–224.

## Szerzőink / Authors

### **Ahmet Kaan Akyüz**

Bilkent University

e-mail: kaan.akyuz@bilkent.edu.tr

### **PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.**

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail: bakap@ujss.sk

### **Dominek Dalma Lilla, PhD.**

Nemzeti Közszolgálati Egyetem

Társadalmi Kommunikációs Tanszék

H-1083 Budapest, Ludovika tér 2.

e-mail: Dominek.Dalma.Lilla@uni-ke.hu

### **Dr. habil. Domonkosi Ágnes**

Nyelvtudományi Kutatóközpont

Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoport

H-1068 Budapest, Benczúr utca 33.

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem PK

Gyógypedagógiai Intézet

Pszichopedagógiai és Logopédia Tanszék

H-3300 Eger, Klapka György út 12.

e-mail: domonkosi.agnes@nytud.hu

### **Dr. Ludányi Zsófia**

Nyelvtudományi Kutatóközpont

Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoport

H-1068 Budapest, Benczúr utca 33.

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem PK Jászberényi Campus

Alkalmazott Neveléstudományi Intézet

Nyelvi és Művészeti Nevelési Tanszék

H-5100 Jászberény, Rákóczi út 53.

e-mail: ludanyi.zsofia@nytud.hu

### **PaedDr. Miroslav Kazik, PhD., MBA**

Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Bratislavská cesta 3322

SK-945 01 Komárno

e-mail: kazikm@ujss.sk

### **Papp Judit, PhD.**

Department of Literary

Linguistic and Comparative Studies

University of Naples L'Orientale

e-mail: jpapp@yahoo.it

### **Schmidt Katalin Ágnes**

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Irodalomtudományi Doktori Iskola

H-1088 Budapest, Múzeum krt. 4.

e-mail: katalinschmidt13@gmail.com

### **Tamás Ildikó**

ELKH Bölcsészettudományi Kutatóközpont

Néprajztudományi Intézet

H-1097 Budapest, Tóth Kálmán u. 4.

e-mail: tamas.ildiko@abtk.hu

## **Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva**

2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az Eruditio – Educatio mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since May 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the Eruditio – Educatio is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) Eruditio – Educatio je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

Az Eruditio – Educatio csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztosítéka az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in Eruditio – Educatio. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

Eruditio – Educatio publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérií.

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az Eruditio – Educatiónak, elfogadja, hogy a szerzői jogok az Eruditio – Educatio tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az Eruditio – Educatio szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélyre szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az Eruditio – Educatio honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the Eruditio – Educatio, the Author acknowledges that the copyright of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the Eruditio – Educatio. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the Eruditio – Educatio, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of Eruditio – Educatio are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzuju právo nezvereníť rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu Eruditio – Educatio. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie Eruditio – Educatio autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu Eruditio – Educatio, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas séfredaktora Eruditio – Educatio. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>