

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Éva Fehér

The Evolving World of Storytelling in Pre-school Education 3

Ágnes Magnuczné Godó

Learners' perceptions of interest, difficulty and attention in a digital task bank for dyslexic learners of English and German and their inclusive classes 16

Anita Mezeiné Rumpf

The topic of girls' education in Hungary in the late 1800s, based on the example of a School Magazine 40

Klaudia Paulikova

Charlie Chaplin as a Cultural Phenomenon of the USA – His Life and Work 50

Monika Balatoni

The relationship of young people to national symbolism in the 21st century in Hungary 72

Pracu Eszter

Halálbüntetés a középkorban és a korai újkorban 81

Miroslav Kazík

Z neúradného pomenovania vydatých žien v obci Nižná v piešťanskom okrese 92

Tuboly Ágnes

A reáliák fordítási lehetőségei Csehov A 6-os számú kórterem című művében 106

SZAKKRITIKÁK / MATERIALS

Csóka Erik

KarantÉN, karantTE, karantMINDNYÁJUNK új szótára.

Uricska Erna: Covidictionary 2.0. New words and phrases related to the global pandemic 117

Hegedűs Orsolya

A tudományos gondolkodás oktatása bölcsészeknek. H. Nagy Péter:

A képzelet tudománya. Praxeológia, oktatási segédlet 121

RECENZÍÓK / REVIEWS

Sýkora Hernády Katalin

Tóth Péter – Horváth Kinga: Tanári interakció az osztályteremben 124

Sándor János Tóth

Zdenko Dobrik: Cudzost' a inakost' v jazykovej komunikácii 126

Gaál Némety Alexandra

Istók Vojtech – Lőrincz Gábor – Tóth Sándor János: Jazyková krajina

miest Komárno a Komárom 127

Barbara Baka Vida – L. Patrik Baka

Istók Béla – Simon Szabolcs (szerk.): Online oktatás – kontaktoktatás.

Edukációs folyamatok és a Covid19 129

The Evolving World of Storytelling in Pre-school Education

ÉVA FEHÉR

Abstract

In the last twenty years not only have methodological concepts become more differentiated, but due to psychology and pedagogy the system of methods has become more clearly divided. It is evident that in both kindergartens and schools there is even a greater emphasis on the more deliberate use of already well-known methods and resources, however, it is also essential to be open to new ones and to embrace them. Since playing is a primary activity for preschool children and stories provide a natural medium for them, it has become crucial to reform literary education to reflect this. However, new methods should be adopted into the methodology of mother tongue education with appropriate caution and a determined tempo. The study identifies a third type of the productive storytelling possibilities: the play-based storytelling. In addition, it groups the different storytelling options that are so far uncategorized but already used in kindergartens and identifies their differences. Finally, the study integrates the latest storytelling methods (*interactive storytelling*) into the existing framework of storytelling methods.

Key words: kindergarten (pre-school); literary education; productive storytelling; storytelling types; play-based storytelling; modern; relevant

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Preschool Education

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.003-015

Introduction – An Age of Change in Methodology

It is evident from observing the digital development of our modern age and its impact on early childhood that a positive attitude towards innovative methodology in education, even at kindergarten level, is essential. The denial of it or its refusal is pointless. Acquiring and familiarisation with new methods and procedures is now not only part of the educator's self-development, but it is also a premise for effective group learning. The more consciously used already acquired resources and methods are emphasized and encouraged, the more adopting new ones may come to be considered vital. Educators should apply these in a way that is engaging for active young children, who are brought up in a noisy environment full of different stimuli. These children are bombarded with image-based and other type of visual information on a daily basis. How can kindergartens compete with these? How

can they lay the foundation for literacy (reading books) for three to seven-year-olds of the digital generation? Since playing is a primary activity for preschool children and stories provide a natural medium for them, which is also agreed by twenty-first century developmental psychology, education must change to reflect this and it needs to embrace new methods.

For the three to seven age group illustrations and visual support is vital to form concepts, to understand actions and to discover connections within a plot (Nyitrai, 2009). This is the reason why the teacher leading the storytelling activity should use different story-production forms that are relevant and appropriate for the context. However, Gabriella Bauer (1976) and Józsefné Zilahi (1998) state that the teacher should avoid using props to visually aid the story so as not to spoil the story's own inherent imagery, which should be unique for each child as a result of their own individual interpretation. More contemporary studies (Dankóné, 2004) recommend using illustrations during storytelling in order to aid comprehension and to emphasize the playful aspect of this activity (Bereczkiné, 2022). They strongly encourage the use of props, tools and illustrations, including puppets, visual illustrations, paper theatres, symbolic objects of the story, *story skirt*, *story cushion* and *story apron* as well as interactive storytelling. The latest initiatives in psychological and mother tongue education (Kádár, 2017) also recommend activity-based methods because they enable children to take in the story through their own personal experiences.

The methodology of mother tongue storytelling at pre-school level is in need of change for various reasons. This process has already started in recent years. Resources and methods that have already been tried and tested in practice have created a demand for change in theory-based methodology. Due to the new illustration-based storytelling methods, the framework of the different pre-school storytelling techniques is of a transforming nature (this is the case for both the productive type with the teacher telling the story and the reproductive one when the child is creating the story). Children of our modern age do not only want to be exposed to traditional storytelling supported by visual illustrations, but also to activity-based, experience-oriented narratives. Following the appearance of dramatization and puppet-shows (Giczy, 1976; Zilahiné, 1998; Dankóné, 2004), new methods based on these started to form, then due to the complex approach in pre-school education from 2010, their range has been expanding significantly.

It is crucial to re-think the current system of preschool storytelling techniques in the light of the achievements in experiential drama and theatrical pedagogy, as well as in applied puppetry, librarian and folk pedagogy and with regard to the resources offered by arts and crafts activities. Attention must also be given to the expanding range of methods and to the initiatives that are coming from different professional and specialist groups. In the past few years *The Centre for Mother Tongue Methodology* at Eötvös Lóránd University Budapest (ELTE, 2022) has been at the forefront of raising awareness of this need.

The following chapters deal with one particular area of the changing pre-school literary education: the different storytelling techniques used by kindergarten teachers. They utilize the existing systems of methodology as an excellent foundation

through which they aim to expand the concept of storytelling as a method and the range of techniques used to develop it.

1. Productive methods for providing literary experience for preschool children

Literary education does not take place in formal learning sessions in kindergartens only. Children's stories, children's poems and narratives are just as present in the children's daily activities as songs, nursery rhymes, balls, scissors and napkins. Random circumstances or events can make a teacher or a child cite a whole poem or just part of it, or quote a passage word by word from a piece of prose.

Planned storytelling can happen in various ways: a) as a motivation-led organized activity or b) as nap-time story, or c) as a random story which is either read from a book or spontaneously told by heart to the children at any time of the day. Sometimes it is the teacher who tells a story, sometimes it is the children who do so. Pre-school storytelling methods are categorized according to the narrator's identity: when the teacher is telling the story it is productive storytelling; when the child is retelling the story, it is reproductive storytelling. Hereafter, the study will focus on the productive storytelling method and will aim to re-think its concept in the methodology framework of previous years. This aspect of the study has been long awaited in the field of pre-school literary education. Following many years of observation, experience, collection of resources and professional consultations we are finally able to define the third type of productive storytelling, the *PLAY-BASED STORYTELLING*.

1.1 Three groups of the productive storytelling methods Classic/traditional storytelling – speech/verbal narration only (storytelling without illustrations)

Storytelling with illustrations – verbal narration and props/resources:

- visual resources: pictures (leporellos, collages, graphic illustrations, water-colour or pastel and crayon phase diagrams, foliage collage pictures, book illustrations, digital images, slideshow, interactive smart board, puppets - applied puppetry, objects, headdresses, *galanty* show, story cushion, story skirt, story apron, story suitcase, story gloves, story map, paper theatre etc.);
- audio resources: musical instruments, sound effects and plant crop instruments, object sounds, records, CDs and other music media, etc.;
- audio-visual resources: DVD player, smart TV, devices suitable for showing films, cinema, IT equipment.

Play-based storytelling – verbal narration, props and movement:

- dramatic play (situational children stories with narrator, object play, improvisation, applied drama plays);
- interactive storytelling (use of related art techniques during storytelling);
- dramatization (children's story with characters, props, but without a narrator);
- puppet-show (performing a story with puppets but without a narrator).

The first two methods of productive storytelling are already known due to them being part of the previously-mentioned methodology framework. In pre-school specialist materials the traditional storytelling method with no plot illustration was later followed by the visual illustrations method. This study wishes to supplement the existing framework by further differentiating it according to the sensory organs involved in the story being narrated.

Creating separate categories for audio and audio-visual resources might be questionable as some features are present and mixed in both, nevertheless these resources can still be defined according to their dominant feature (for example, a puppet is clearly a visual prop if it is not voiced, however it can still attract and direct attention). Furthermore, it is not possible to create strict divisions between the different types of illustrative resources, and, in any case, such divisions are not the actual objective of this study. However, it is definitely a task for methodology to acknowledge the presence of modern technology and their gradual replacement of traditional vinyl records and leporellos as well as the existence of other spectacular visual elements. We should also mention these among present day kindergarten activities, as we did with tape recorders and slide projectors before 1990s.

Novelty and device updates are most likely to happen in the world of visual resources. The 1995 National Programme for Pre-school Education introduced the idea of complex approach in planning, which gave educators the possibility not only for collaborations between the different fields of education, but also the chance to engage with other related sciences (Szinger, 2009; Nyitrai, 2009) and arts (Pálfi, 2016; Csányi-Simon-Tsík, 2016; Fehér-Szatmáriné, 2019).

1.2 The advancement of play-based storytelling

Specialist literature has always treated puppet-shows, dramatization, dramatic play, structured presentations, and dramatized folk plays separately from illustrated storytelling activities within pre-school literary education. It was clear that the environment in which the storytelling took place in those activities was very different. These types of activities were therefore either included in a separate chapter, or in a sub-paragraph within the methodology section, but they were not placed within the productive system.

In the last twenty years not only have methodology concepts become more differentiated, but due to psychology (Csíkszentmihályi, 2001; Wekerdy, 2011; Kádár, 2012; Boldizsár, 2017) and pedagogy (M. Nádasi, 2003; Nagyné, 1996;

Ferenczyné, 2010; Bugja, 2016), the framework of methods has become more clearly defined. As a result of this change kindergartens can now include illustrative and play-based methods to promote experience-oriented and experience-based approach in their literary education. Preschool teachers no longer follow the traditional framework of methodology. They themselves witness that it is becoming increasingly difficult to attract and maintain the attention of 'children of the digital age', let alone transform their spontaneous interest into a conscious one.

In order to ensure that their teaching has a cognitive and mental impact on the children, teachers try to make listening to literature playful, and storytelling and poem recital activities more and more interactive. Although in general, educational objectives at pre-school level have always included these activities, traditional literary education expected children to settle down quietly before storytelling in order to experience the peacefulness and unique atmosphere of this activity. This method tried to avoid excessively noisy and showy styles of narration (Zilahiné, 1998; Dankóné, 2004). It is true that if we consider the mental and age specific needs of these children, we can agree that they also need activities that involve a peaceful and quiet environment.

However, pre-school education in our modern age must endeavour to find out, often by trial, what captures the spontaneous attention of *Generation Z* and *Alpha* (Komár, 2018), and which form of methodology is able to engage them for five, eight, or ten minutes. What educational method can make them be interested in stories or settle them down quietly to enjoy literature or even to read books? Storytelling methods involving play are proving to be increasingly suitable for this objective and, as a result, hopefully, over the three years of kindergarten education, it may just be achievable that children aged five and six can sit quietly and engage in a traditionally narrated story.

What, then, if we allow the story to filter through one of the lens of our educator's glasses, while at the same time, we allow the play and activity-centred approach to come through the other one? What if the two come together and in the light of the experience-oriented approach and through art pedagogy, we view the literary activity as more of a complex activity? What effect can play-based storytelling have on young children?

The study identifies a third type of the productive storytelling possibilities: play-based storytelling. In addition, it groups the different storytelling options that are so far uncategorized but already used in kindergartens and identifies their differences. Finally, the study integrates the latest storytelling methods (interactive storytelling) into the existing framework of storytelling methods. In the case of interactive storytelling methods, the study only aims to establish a relatively wide concept as interactive narrative methods are still forming, it is thus rather difficult to define their distinctive features.

2. Productive storytelling methods and their features

2.1 Classic narration

When kindergarten teachers use only oral skills (speech) and literary knowledge to narrate a story, they use the classic storytelling method of traditional folktales. Without any props, they solely rely on their own body and voice to capture the children's attention and imagination. The sound of the teacher's voice through various tone changes and the uniquely animated sound of each characters' voice can truly bring the story alive. Facial muscles through miming actions equally contribute to the animation process. The eyes of the narrator attract and direct the attention of the audience. Body language ensures full and continuous involvement with the plot and helps children to engage mentally in the action of the main characters. This is even more effective if the narrators themselves can visualize what they are describing to the audience and if they are able to empathize with the described situations and the feelings that those involve.

In order to make this happen, it is essential that the narrator has exact knowledge of the story's words/text. Only this can produce a natural sounding and continuous flow of words in which body, face and voice actions can really flourish. A hesitating or stuttering narrative, or just a factual recital of the text can significantly reduce the story's impact. Teachers, even those without professional performance skills should nevertheless acquire the skills to speak clearly and correctly, and be able to memorise texts and use their voice variably. They need to know themselves and they need to be aware of their own reactions in stressful situations. Storytelling or narration is a public performance (be it in front of a group of kindergarten children or a wider audience) where the intellectual and emotional needs of those present must be met.

2.2 Narration with illustrations

Narrators use some form of illustrative resources or props in order to engage other sensory organs besides hearing (the ears). Involving visual and acoustic resources helps children follow the storyline and enables them to create an inner visualisation of the story. In addition, they also help maintain the children's focus and thereby improve their memory. Józsefné Zilahí (1998), in her methodology, categorically forbids the use of illustrations for tales, narratives, poems and narrative poems. Ervinné Dankó (2004), on the other hand, argues for a more effective learning experience by emphasizing the importance of illustrations and different methods to provide enjoyable literary experiences for children. Ágnes Nyitrai (2009) accepts the latest pedagogical aspirations for the use of modern technological devices in pre-school education, but she also considers it necessary to broaden the range of existing educational resources, tools and methods for kindergarten teachers.

Illustrative resources should be used purposefully and consistently, however,

and teachers must avoid repetitiveness. These methods should also support the development of children's thinking, increase their motivation and encourage their interest in stories.

It is practical and useful to group illustrative resources according to which sensory organ gets activated by them (visual, sound or a combined group). By now both audio and audio-visual devices are more advanced than in previous generations. Information technology provides a wide range of possibilities which are also part of children's lives on a daily basis. As a result, fighting against these modern devices and banning them from kindergartens is unnecessary and pointless. Teachers embracing these new gadgets instead of rejecting them will demonstrate a good educational attitude through which parents and children can see positive examples of the use of ICT resources in a meaningful way (Fáyiné–Hódi–Kiss, 2016).

The range of visual illustrations by now is abundant, the only limit is the teacher's own interest and the available time. In addition to professional materials, various creative internet groups, arts and crafts websites and professional workshop sites offer new ideas and practical help with making props and illustrations. There are illustrative solutions that also offer methodological guidance, so these have become authentic and fully recognized methods within literary education, for example *story cushion* (Pálfi, 2016) or *paper theatre* (Csányi-Simon-Tsik, 2016).

Methodological views on using puppets in storytelling – especially the difference between applied puppetry and puppet-play – will be discussed in the section about the third type of storytelling.

2.3 Play-based narration

In the case of the third productive narrative form the narrators do not only use their voices, props and resources to engage and direct the attention of their young audience, but they involve them in the story through activities. The children can take part in the story either by joining in a song or by using the props. All this allows them to participate actively while listening to the narrator's words. In these cases, we must regard singing and reciting nursery rhymes as movement-based activities, despite the fact that the children are not moving around. However, by the conscious use of their speech and respiratory organs they exercise and adjust their body so they can no longer be regarded as passive listeners of a story.

When the narrator makes the listener change their physical position, the narration becomes a shared play experience; it comes to life. In this case we look at the text from the point of view of playfulness and the activity-oriented principle. In addition to using words and demonstrating them, the narrator can also add costumes, puppets, instruments, song games, songs, props, indicative objects, rhymes, dramatized role plays, rule games, drama play, children's folk tales and so on. The ideal narrative solution is when the story's atmosphere is not affected or even ruined by sentences or private remarks that are not story-related. The narrator can ensure that the storyline does not get disrupted by handling the added elements in such a way that they seem part of the story. This is essential so that

kindergarten aged children remain involved and do not lose the thread of the storyline, and so that the magic of the story does not get broken. With the help of physical movements and through bonding with the props, the children's attitude to the narrated text changes; the actual story they listen to becomes much more exciting and important for them.

Dramatic play

Dramatic play is an example of shared narrative experiences in which children have a play around with a story that they already know. In general the story is first told in the story corner or on the story mat of their room where there is not enough or just very limited space for dramatic play.

A) Dramatic play is when the group is playing with some parts of a known story. In this case the story is not told in full. In these plays, tale-like aspects and 'as if' situations are preferred (Gabnai, 2016), where children connect with the original story or its theme through role play, applied drama plays, and they re-enter the fantasy world of the story by improvisations. Objects in the story may come to life and one or even several puppets can help the children solve problems in the story. In dramatic plays the children become conscious of the emotional aspect of the narrated story through playing with the story (Kunné, 2019).

B) We also talk about dramatic play when the teacher begins to narrate a well-known story (story repetition) and then hands out headdresses or head puppets, and while she is narrating the story the children move around on the mat either independently or with some minor help from the teacher. In this case the group is working with the full story, the children can swap roles and the story narration may be repeated several times from the beginning to the end. This ensures that each child who wishes to step into a role can have a try. There is a narrator who links the dialogues of the spontaneous situations within the story or narrates the parts that cannot be told through dialogues. Children with natural talent for narration can even assume the role of the narrator, and in this way the teacher can gradually move him/ herself out of the play.

The highest level of dramatic play is when the teacher-educator is only a spectator, and only gets involved when the children get stuck in the story (Tancz, 2009). The participating children can say one or two lines from the story or can say their own ideas. This shows their ability to think in character and the ability to memorise words. The quick pace of events and frequent role swaps rule out elaborate scenery (it is either minimal or there is none at all, or the creation of a proper performance area. Dramatic play is, therefore, a shared narrative experience in which the story addresses the children and the narrator is an integral part of the story. Children naturally are not expected to provide a complete storyline or a theatre-like performance with this method.

Play-based narration has been part of pre-school pedagogy for many years and in case of well-known stories it is widely used among teachers because of its strong impact. This kind of narration is not the same as dramatization, however, because

it is mostly prose and the plot is told by the narrator who is an outsider. The presence of the narrator is a key question with regards to this age group. In dramatization there is no narrator, and the plot - similarly to dramas - unfolds through the pre-scripted dialogues of characters (Nánay, 1999). If the narrator does appear on the stage, they are regarded as 'criers' just like in medieval comedies. There is usually a script-related reason for an educator to include narratives into the dramatization, these narratives are there mostly to highlight or emphasize certain things, but they do not present, confer or indicate the passing of time.

Interactive narration

During interactive narration the aim of the narrator is to involve the listener at least to some extent in the story. The actual type of narration depends on what element, or 'profile' is added to it by the storyteller. The main profiles for interactive narration can be music, songs, movement and play, lyrical text, role play, puppets and so on (Fehér-Szatmáriné, 2019). These can also appear in a mixed format according to the narrator's personality, talents and skills.

The level of interactive engagement depends on how much space the narrator provides the listeners with for involvement. The extent to which the narrator allows them to enter the story and to express themselves in a spontaneous way determine how much the narrator needs to improvise in order to follow the listeners' lead.

Video observations have showed that the extent and measure of interactivity is influenced by the number and the type of integrated elements (Fehér, 2020). If there are a lot of rhymes and songs in the story which are complemented by actions such as marching and games, the attention of the children is more focused. They display more enthusiasm towards the story compared to those sessions in which they are required to do rhymes and sing without physical movements.

Moderation is key with regards to the frequency of the integrated elements. The objective is to provide an enjoyable experience during which a story is created for the child. Far too much interactivity may disturb the concentration of young listeners and they may get confused about the story. In literary education playfulness and play should be integral part of the story instead of dominating it. (Fehér-Szatmáriné, 2019).

Dramatization

Dramatization is in fact a form of acting as props, costumes and scenery for the story are essential and they need to be provided for the children (Bolton, 1979; Gabnai, 2016). Dramatization can only be done with a story that the children are familiar with (Dankóné, 2004). As they are engaged with it for weeks, they almost know its words by heart. Dramatization is a play based on a children's story and it normally requires weeks of rehearsals. Structurally it consists of scenes, its text is dialogue-based written for stage performance in which some children are given specific character roles with set lines to learn in rehearsals. Although it is improvisation free, repetition, on the other hand is key in order to produce a performance in which a cue or a movement prompts the scene and formation changes. The production has a script, a director, audience and a stage, some scenery (depend-

ing on the director's approach), costumes and props. Dramatization is a theatrical event with a play that is based on a children's story and it is performed in front of an organized audience at a specific point in time.

Dramatization should not be mistaken for a structured programme of children's poems, rhymes, songs which are selected and put together according to a specific theme. The children present this collection of various texts to their parents or another target audience (Móka, 2005). Performing a dramatized play and presenting a programme of children's literature mean different things; they have their own rehearsal methods and their own stage adaptation requirements (Körömi-Somfai, 2019).

Puppet-shows

Using puppets for narration (Dankóné, 2004) or applied puppetry (Pálfi, 2015) are not the same as having them in puppet-shows. When a puppet is used by a narrator to tell a story, the puppet acts as an illustration tool, therefore it is part of the second type of productive storytelling framework. In these cases, the puppet does not pop out from behind a screen (paravan) and more importantly, it is not an animated character like in puppet-shows, but it is an autonomous prop-like figure without animation.

It is also possible to communicate directly with the puppet, regardless of the story's plot. In these cases, the narrator usually speaks directly to the puppet, mostly to facilitate engagement with the children. If the narrator is presenting a story using puppets, their intention is to highlight some key sentences of the story through the puppets' voice. In this case the puppet-assisted narration happens among the children while they are listening to the story. Puppets can be sock/glove and finger puppets, wooden spoon puppets, flat figures, string puppets, home-made puppets (plastic bottles, pens, crops, fruits and vegetables, branches ...) rod puppets, marionettes, cylinder and cone shaped puppets, paper puppets, rag puppets, pom-pom puppets and so on (Domány, 2001). Due to the abundant options regarding their type and their material, the list of potential puppet forms is endless.

According to the professional methodology literature (Dankóné, 2004), puppet-shows include a setting and scenery, scenes, the dialogues and the puppets, so this method is definitely part of the third type of productive storytelling framework. A puppet-show is usually the first theatre-like experience for most children, but it is within the walls of the kindergarten. It usually happens with frontal presentation, as the performance with the puppets takes place either behind a screen or in front of a *leporello* screen – or in case of shadow puppetry, by light. The full story is told through the dialogues of the characters; the plot is acted out by the puppets and it is very dramatic. Puppet-shows are theatre performances so they involve preparations, rehearsals, scenery and props. If a kindergarten teacher is doing a puppet-show alone, s/he will voice all the characters, while in other cases, s/he may present it with the help of other teachers. The special story atmosphere is ensured by the theatre-like design and the scenery (Szentirmai, 2013). After the show it is recommended to provide children the chance to meet and try the puppets.

With regards to puppet-shows and dramatization one could question whether these should be regarded as reproductive narrative styles as during these it is the

children, not the teacher, who perform the previously rehearsed story. The children present the story on their own to their group through dialogues instead of listening to their teacher's narration. Based on the above, I agree with the point of view that children's performances which are made for an audience can be regarded more as story productions rather than productive narrative methods. Puppet-shows and dramatization will turn into play-based narration if the characters address the people watching the performance as a way to involve them, for example, puppets talk to members of the audience, get them to sing or invite them onto the stage or play area (this is the point where pre-school literary education meets with theatre pedagogy, more specifically, interactive theatre). In pre-schools, teachers use this version for children's performances in very few cases. Normally only puppet-shows and dramatization which are performed by the teacher include lines that directly address the audience. However, based on the points above, puppet-shows and dramatization can also be regarded as productive narrative forms.

Summary

The previous parts of the study summarized the technical possibilities of the teacher-narrated storytelling methods that are currently used in kindergartens. By examining them, we can say that they all have an impact on children's imagination, thinking, speaking skills and mental state, which are clearly the objectives.

The method chosen to tell a story is a way to transfer the text-world of the story into the heart, soul and thoughts of pre-school children – or other age-groups - and to ensure that the story becomes an inner experience for them. The carefully selected storytelling methods or techniques are only tools, because the real communication channel (mouthpiece) between the story and the children is the narrating teacher and the intelligence of their interpretation.

There is a definite need for all three productive narrative methods in kindergartens. Educators should use each, because children require different things including the action-packed story narration, the sight of the eye-catching *story skirt*, or just the chance to listen in peace to a traditionally narrated story. It is not possible to rank these narrative forms or to determine which is better or more effective. They all serve different educational objectives; each works in its own way and has a unique impact. In pre-school group sessions they all have a place, however, the frequency of their use and the type selection will depend on the teacher.

Pre-school education specialist literature emphasizes that the selection of literary materials for each year group should match the children's developmental needs, follow the themes of annual festivals and holidays, plus any pre-set topics and the guidelines of pre-school education programmes. However, we must also emphasize that teachers should in each case select a story that they really like and enjoy narrating. It is vital that they are able to memorize it and recall it with ease, so that they, in fact, have a feeling of success during the story's narration. Finally, it is also essential that the educator opts for a storytelling method that is most suited to the purpose of communication and to the story itself.

Reference

- Bauer, Gabriella (szerk.) (1976): *Az óvodai irodalmi nevelés módszertana*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bereczkiné Záluszkó, Anna (2022): *Mesekutató műhely, a mesemondás hagyományos és új útjai az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékén*. In: *Nyelv, irodalom, nevelés – Mese és nevelés*, ELTE TÓK, Budapest, pp. 109-121. <https://www.scribd.com/document/568413425/Mese-es-neveles>
- Boldizsár, Ildikó (2017): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Bolton, Gavin (1979): *A tanítási dráma elmélete ** Towards a theory of drama in education* (translated by Szauder, Erik) Színházi füzetek/V, 1993, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Bugja, Boglárka (2016): *Kooperatív módszerek alkalmazása az óvodai tevékenységek során*. In: *MAGISZTER*, 2016/XIV/4. pp. 74-77. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2016_4_pp_74-77.pdf
- Csányi, Dóra – Simon, Krisztina – Tsik, Sándor (2016): *Papírszínház – Módszertani kézikönyv*, Csimota Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, Mihály (2001): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*, (translated by Legéndyné Szabó, Edit), Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest.
- Dankó, Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában – szakmódszertani kérdések*. Okker Kiadó, Budapest.
- Domány, Mária (2001): *A bábjáték varázsa – első rész*. Thurzó Lajos Közművelődési Központ, Zenta. http://adattar.vmmi.org/fejezetek/117/01_eloszo.pdf
- Fáyné Dombi, Alice – Hódi, Ágnes – Kiss, Renáta (2016): *IKT az óvodában – kihívások és lehetőségek*. In: *Magyar Pedagógia*, 2016/116/1., pp. 91–117. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6868/1/Dombi_MPed20161.pdf
- Fehér, Éva – Szatmáriné Márton, Tímea (2019): *Szerepjáték, mese-játék – a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás bemutatása az óvodai irodalmi mesélésben*, 1001 Mosoly EC. Mese Mese Játék Könyvek Programiroda, Kecskemét.
- Fehér, Éva (2020): *Amikor a mesélés interaktívvá válik. In: Mese és játék 2020 – drámapedagógia az óvodában*. Szakmai nap kiadványkötet II., 1001 Mosoly EC. Mese Mese Játék Könyvek Programiroda, Kecskemét, pp. 56-72.
- Ferenczyné Kerekes, Edit (2010): *Mesétől a kompetenciáig* In: Széchenyivárosi Óvoda és Általános Iskola Széchenyi Sétányi Óvodája – Pedagógiai Program, meseprojekt melléklet, Kecskemét. <https://docplayer.hu/11899483-Szechenyivaros-i-ovoda-es-általanos-iskola-szechenyi-setanyi-ovodaja-kecskem-et.html>
- Gabnai, Katalin (1999): *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. 5ndEdition, Helikon Kiadó, Budapest.
- Giczy, Jánosné (1976): *Az óvodai irodalmi nevelés célja és feladatai*. In: Bauer, Gabriella (szerk.): *Az óvodai irodalmi nevelés módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 13-24.
- Kádár, Annamária – Kerekes, Valéria (2015): *Mesepszichológia a gyakorlatban – Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*, Kulcslyuk Kiadó Kft., Budapest.
- Kádár, Annamária (2012): *Mesepszichológia I*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Komár, Zita (2018): *Re-, de- és intergeneráció A commonikáció, innoáció és cooltúra vizsgálata hagyományos és rendhagyó modorban*. In: *Kortárs* 2018/62/4.

Winter, pp. 80-90. https://epa.oszk.hu/00300/00381/00235/pdf/EPA00381_kortars_2018_04_080-090.pdf

Körömi, Gábor – Somfai, Barbara (2019): *Ünnep az iskolában – közösségi élmény és alkotás*. In: A színjáték pedagógiája. Színházi füzetek III, Budapest, Színház és Filmművészeti Egyetem, Budapest, pp. 88-126. <https://docplayer.hu/202611603-A-szinjatek-pedagogiaja-modszer-tani-fuzetek-3.html>

Kunné Darók, Anikó (2019): *A Hősármány dala – drámajáték a családi védőhálóról a mese kapcsán*. In: Mese és játék 2019 – drámapedagógia az óvodában. Szakmai nap kiadványkötet I.,1001 Mosoly EC. Mese Mese Játék Könyvek Programiroda, Kecskemét, pp. 52-64.

M. Nádasi, Mária (2003): *Projektoktatás – Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadói Kör – ELTEBTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Móka, János (2005): *Iskolai ünnepség rendezésének lépései és módszere*. Műsorszerkesztés és rendezés. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, szerzői kézirat, Győr. <https://doksi.net/hu/get.php?lid=11557>

Nagy, Jenőné (2017): *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel – alternatív óvodapedagógiai program „Csak tiszta forrásból.”* 4ndEdition, Flaccus Kiadó, Budapest.

Nánay, István (1999): *A szinpadai rendezésről*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Nyitrai, Ágnes (2009): *A mese, a mesélés fejlesztő hatása*. In: Nagy, József (szerk.): DIFER – Fejlesztés mesékkel. Tanári kézikönyv – Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban. 2ndEdition, MOZAIK Kiadó, Szeged, pp. 9-32.

Pálfi, Judit (2015): *Bábjátékok kincsestára*. Neteducatio Kiadó Kft., Budapest.

Pálfi, Judit (2016): *Mesepárnás Mesecsoda*. Neteducatio Kiadó Kft., Budapest.

Szatmáriné Márton, Tímea (2016): *Hallás utáni szövegértés fejlesztése interaktív meséléssel*. In: GRADUS, 2016, 4 (1). pp. 183-193. http://real.mtak.hu/109962/1/2017_1_ART_019_Szatmarine.pdf

Szentirmai, László (2013): *Báb egyszerűen*. In: Podránszki, Judit (szerk.): Művészeti nevelés kora gyermekkorban – művészeti kaleidoszkóp. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest, pp. 99-117. <https://docplayer.hu/26160461-Muveszeti-neveles-kora-gyermekkorban-modszer-tani-kaleidoszkop.html>

Szinger, Veronika (2009): *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. In: Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>

Tancz, Tünde (2009): *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. In: Anyanyelv-pedagógia, 2009/2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>

Vekerdy, Tamás (2011): *Érzelmi biztonság – Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról? Válogatás Vekerdy Tamás legjobb előadásából*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Zilahi, Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Online references

ELTE Anyanyelvi Módszertani Műhely ** The Centre for Mother Tongue Methodology at Eötvös Lóránd University. <https://ejf.hu/hireink/meseszoknya-mesekoteny-meseparna-uj-eszkozok-erkeztek-az-eotvos-jozsef-foiskola-anyanyelvi>

Learners' perceptions of interest, difficulty and attention in a digital task bank for dyslexic learners of English and German and their inclusive classes

ÁGNES MAGNUCZNÉ GODÓ

Abstract

Foreign language learning poses special challenges for dyslexic learners as problems of phonological decoding present in the mother tongue are transferred to additional languages, too (Kormos & Smith, 2012). Recent Central European research also suggests that teachers tend to have difficulties in providing effective support for these learners (Kormos & Nijakowska, 2017; Martan, Skočić Mihić & Matošević, 2017; Nijakowska, 2020). The aim of the ENGaGE Erasmus+ project was to contribute to the solution of this problem by providing flexible, digital, English and German supplementary materials for dyslexic foreign language learners and their primary school classes, as well as offering a digital teacher training course to support teachers using the Task Bank. It was a key aspect of course development to elicit feedback from learners. The study explores their perceptions of interest, difficulty and carefulness invested into completing the tasks, and analyses the interplay between these factors.

Keywords: dyslexia; learners with dyslexia and other reading – writing difficulties; inclusive education; differentiation

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.016-039

1. Introduction

Teaching foreign languages to learners with special educational needs (SEN), and within that, learners with dyslexia and other reading and writing difficulties (DRWD) appeared to fall beyond the range of scholars, course developers and educational policy makers until the beginning of the 2000s. However, due to the emerging research interest in the last two decades, today's teachers, parents and also learners are perhaps more clearly aware of the challenges foreign language learners with DRWD have to face, and also the good practices that could offer better solutions than exemption from studies or neglecting the problem.

According to the European Dyslexia Charter 2018, 10-20% of the global population and 5-10% of children and young adults in the European Union (EU) are affected by dyslexia, although only an estimated 1% of all dyslexics in the EU are diagnosed. This means that there is a large number of latent cases in the classrooms registered as learners with varied reading and writing difficulties. In line with EU educational policy (e.g., 2003, 2010, 2010-2020, 2020) most dyslexic learn-

ers participate in inclusive education, but their proportion varies widely across the countries of the EU (between 25-100%) due to different attitudes to and rates of identifying dyslexia, as well as the difficulties of implementing inclusive education (Access to quality education for children with special educational needs, 2018). Some of these difficulties include issues of financing the individual support of learners with SEN (e.g., Öveges & Csizér, 2018), and subject teachers' lack of training, materials and cooperation with developmental teachers (Csizér, Kormos & Sarkadi, 2010; Kormos & Kontra, 2008; Kormos & Nijakowska 2017; Martan, Skočić Mihić & Matošević 2017; Nijakowska, 2020). Research focusing specifically on the experience of dyslexic learners revealed that in lack of effective teaching methods, materials and tailor-made support, they regularly experience failure and disappointment, which decreases their efforts and motivation, and in turn, their achievements as well (Csizér, Kormos & Sarkadi, 2010).

The ENGaGE Erasmus+ ¹project, realized in the framework of international cooperation involving seven institutions from four countries and 19 primary schools from the Czech Republic, Hungary and Poland, aimed to contribute to the solution of this problem by developing a flexible, thematically organized Task Bank in English and German to support the foreign language learning of 4th-8th class learners with DRWD and their inclusive classes up to CEFR level A2+. As a key aspect of course design, teachers and learners in the associated partner schools piloted the Task Bank and provided valuable ongoing feedback for correction and development. The present study investigates the learners' feedback on the interest value, level of difficulty and carefulness invested into the tasks of the Task Bank, as well as the interplay between these factors.

2. Dyslexia and foreign language learning

2.1 Definitions of dyslexia

Dyslexia is a widely studied learning disorder, which generally surfaces in the first years of schooling and has a lifelong impact on dyslexic people's lives. The definition of dyslexia has changed in many ways over the past decades as research has identified the cluster of symptoms characterizing this atypical neurological development. According to the definition the International Dyslexia Association (IDA) (2002),

Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge (Definition of Dyslexia, IDA Online).

¹ ENGaGE homepage: <http://engage.uni-miskolc.hu/>

This definition describes dyslexia as a learning disability of atypical neurodevelopmental origins, causing difficulties in accurate and fluent decoding, rooted in phonological deficit. Shortcomings of decoding mar comprehension because the technical part of reading requires focused attention, and thus there is no sufficient attention span left for comprehension (Juhász, Juhász & Magnuczné Godó, 2020).

The British Dyslexia Association defines dyslexia as

a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration and personal organisation, but these are not, by themselves, markers of dyslexia (What is dyslexia? BDA Online).

The BDA definition defines dyslexia as a learning difficulty causing visual and auditory processing problems, combined with a variety of shortcomings of memory, processing speed and other cognitive abilities and motor skills, which persist despite intervention and teaching. While the symptoms might appear on a broad continuum, the varied abilities that influence dyslexic learners' learning processes might also include strengths in other areas, such as creativity, effective problem-solving skills (Szaszkiewicz, 2013), long-term memory for visual elements such as faces, shapes and colors (Alsobhi, Khan & Rahanu, 2015) and global/holistic thinking (Gyarmathy, 2004).

2.2 Challenges of dyslexic foreign language learners

According to Kormos and Smith (2012), dyslexia poses more challenges in foreign language learning than any other learning difficulty as the compensatory strategies developed in the mother tongue cannot always be transferred to the new language. Dyslexic learners form a very heterogeneous group (Helland & Kaasa, 2005), with clusters of difficulties that influence language learning in very different ways.

Dyslexia tends to impair foreign language learning in four areas (Kormos, 2018):

1. reading and reading comprehension, somewhat less typically listening comprehension,
2. orthography, spelling, text construction (coherence, word usage),
3. remembering and evoking new words,
4. acquiring grammatical rules.

These difficulties might also vary across languages. In their Psycholinguistic Grain Size Theory Ziegler and Goswami (2005) distinguish languages with shallow and deep orthography (these concepts representing two end points of a scale rather than a binary distinction). Grain size is the number of letters representing a pho-

nological unit; the larger the number of letters representing a phonological unit, the deeper the orthography of the given language is. English with its 26 letters and around 40 phonemes represented by more than 500 (often multi-letter) graphemes is a language with deep orthography (Kormos & Kontra, 2008), and this lack of a consistent sound – symbol relationship makes it distinctly more difficult for dyslexic learners to learn English than a language with shallow orthography (Nijakowska, 2010). Psycholinguistic Grain Size Theory has drawn attention to the importance of dyslexic learners' foreign language choice, and the different nature of support that dyslexic learners may require in foreign language learning.

The learning difficulties dyslexic learners face do not merely influence the learning process at the level of cognitive functioning. Without sufficient pedagogical support, dyslexic learners struggling with varied difficulties of linguistic and cognitive processing tend to have lower foreign language learning motivation than their neurotypical peers (Kormos & Csizér, 2010). Because of their failures, their group status is also typically low, and their foreign language use anxiety is higher (Piechurska–Kuciel, 2008). All these contribute to dwindling effort invested into learning, which further destroys motivation and self-confidence, leading to increasing anxiety. In addition, dyslexic learners often refuse the help provided at school (more time, PC use, etc.) as they are afraid of the negative judgement of their peers (Kormos, Sarkadi & Csizér, 2009; Szaszkievicz, 2013).

2.3 Good practices in the foreign language classroom

Investigations mapping out good practices in teaching foreign languages to dyslexic learners unanimously confirm that the difficulties can be reduced and even eliminated with the joint application of two strategies. On the one hand, dyslexic learners should receive individualized development and support in an extracurricular form, and differentiated treatment in the classroom, for instance extra time, fewer tasks, learning buddies, text editing devices (Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010). At the same time, Kormos, Sarkadi and Csizér (2009) also emphasize that there are numerous pedagogical techniques, including clear and concise instructions, meaning-focused practice, regular revision and verbal feedback that are vital for dyslexic learners, but also useful for other learners. Dyslexic learners might have poorer working memory and shorter attention span: slower learners in general can benefit from a step-by-step introduction of vocabulary, multisensory techniques and breaking longer, more complex tasks into several subtasks (Nijakowska, 2008; Sarkadi, 2008).

On the other hand, differentiation cannot be implemented without creating supportive and inclusive classroom atmosphere, where learner differences are considered to be the norm, and learners with varied skills and abilities are entitled to have effective, individual support, and are encouraged to collaborate. To establish this learning environment, Universal Design (Timpe-Laughlin & Laughlin, 2018) offers a framework of classroom support which focuses on learners' strengths, but, at the same time, offers helping options for all learners to facilitate their development.

This is important as neurotypical learners often resent not having the same choices or support as their peers with SEN, which creates tension in the classroom. The helping options might include the multichannel presentation of materials, different forms of activity and reporting, as well as strategies to increase learner engagement and motivation.

The status treatment of learners who are often marginalized in mixed-ability classrooms because of their SEN or social disadvantage has been addressed by the Complex Instruction Program (CIP, adapted for Hungarian educational contexts by K. Nagy, 2015). The main objective of the CIP is to create a supportive classroom culture through facilitating differentiated instruction and cooperative learning relying on team work. Team members have well-defined roles, which rotate within the groups, so every student can try themselves in different roles and their roles and group statuses are not fossilized. Open-ended tasks enable learners with diverse abilities to contribute in different ways. Group projects call for cooperation, assuming responsibility and decision-making skills from learners, which, in turn, facilitate social competences, and result in increasing learner autonomy and feelings of self-efficacy.

3. The engage project

The Erasmus+ project entitled *ENGaGE Digital English and German Task Bank for 4th-8th Class Dyslexic Learners*² (2017-2020) aimed to contribute to shared thinking about effective ways of teaching foreign languages to learners with SEN, in particular learners with DRWD, and provide resources which facilitate the inclusive instruction of this learner group. The project design and material development was informed by the outcomes of previous studies mapping out the challenges of dyslexic learners and good practices of their tailor-made skills development (Csizér, Kormos & Sarkadi, 2010; Kormos & Csizér, 2010; Kormos & Nijakowska, 2017; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2008, 2010; Sarkadi, 2008; Szaszkievicz, 2013), the supportive functions of digital technology (Alsobhi, Khan & Rahanu, 2015; Terrell, 2011), as well as the significance and possible frameworks of inclusive instruction and differentiation (K. Nagy, 2015; Pirogova, 2018; Timpe-Laughlin-Laughlin, 2018).

The Task Bank offers innovative solutions in four areas:

1. Resources for differentiation
2. Tailor-made support for learners with DRWD
3. Tasks to facilitate inclusion through cooperative tasks and multicultural content
4. Motivating digital format and content

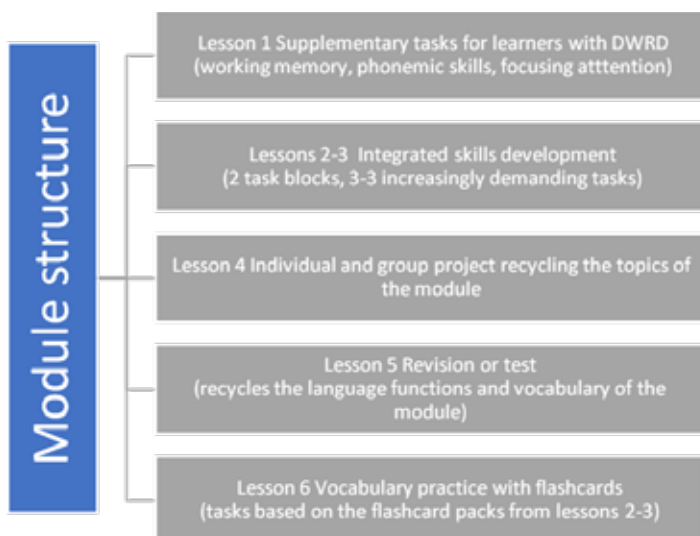
Options for differentiation are present in different forms in the Task Bank, offering materials at four levels from zero to A2+ according to CEFR. Each level contains

² ENGaGE Task Bank: ENGaGE Task Bank | ENGaGE (uni-miskolc.hu)

8 thematic modules, which in turn comprise 6 lessons with an identical internal structure (Figure 1). Lessons 1, 5 and 6, as well as the first project task of lesson 4 are designed for individual work, while lessons 2, 3 and the second project task in lesson 4 are best completed in groups. Lesson 1 offers tailor-made support for learners with DRWD focusing on the development of phonemic and orthographic skills, working memory and concentration. These tasks might also be useful for all learners for practice and revision, just as the revision tasks of lesson 5 and the flashcard tasks of lesson 6. The internal structure of lessons 2 and 3 is also identical: they contain two task blocks, each of which comprises

- the introduction of the topic and warm-up questions,
- flashcards introducing 7-10 key words,
- a central language input (reading, listening, video),
- three graded tasks with increasing complexity in terms of comprehension and required response.

Figure 1. Module structure of the ENGaGE Task Bank



Teachers and learners can choose from these tasks according to interest and the level of language competence. This enables all learners to work on the same linguistic input but approach it and respond to the task in various ways. The different lesson types also allow options for learners to acquire new vocabulary and language functions with more or less practice. As choice can be offered to all students based on the principles of Universal Design (Timpe-Laughlin & Laughlin, 2018), anxiety about special treatment on the side of learners with DRWD and resentment over not receiving alternatives on the side of neurotypical learners can also be prevented (Kormos, Sarkadi & Csizér, 2009).

Besides the tailor-made supplementary tasks of lesson 1, several other digital and methodological solutions support learners with DRWD. The uniform module and lesson structure helps orientation within the Task Bank, while optional pop-up translations of the instructions and graphic function icons clarify the tasks. New vocabulary and language functions are presented in a multisensory manner (image – written form – audio or video) and this principle is at work when introducing new linguistic input (reading – listening – images, videos). This approach is supported by the results of Kosak-Babuder, Kormos, Ratajczak and Pizorn's (2019) study, which proved that young dyslexic learners' reading comprehension was fostered by read-aloud support, especially in the case of more difficult texts. Reading passages are also segmented, that is broken into several smaller units with separate tasks for easier processing. Learners are offered various response options, for instance learners having difficulties in writing can choose to respond by selecting pictures or items from a drop-down list of words, or complete open-ended tasks in writing, recording an oral response or producing a short video or a drawing.

As learners with DRWD are dominantly educated in regular classrooms, the EN-GaGE Task Bank aims to provide opportunities for cooperation, which can facilitate inclusion. The graded tasks in lessons 2 and 3 enable all learners to work on the same language input by completing different tasks: the first two tasks of the task block are closed task requiring only phrase-level or sentence-level reading/listening comprehension and linguistic manipulation, while the third task is always an open-ended task, which can be completed in the form of group work or role play during class. The group projects of lesson 4 invite learners to develop a creative output related to the topic of the module in small, mixed ability teams. The project tasks are designed to rely on varied input from the learners including conducting small research, producing linguistic and audiovisual content, designing online or hand-made visuals or objects, presenting outcomes or managing activities. The topics of the Task Bank also reinforce the idea of inclusion by touching upon issues of disabilities, different forms of functioning and cultural differences. Learners can become familiar with the varieties of English/German, explore English- and German-speaking cultures as well as other cultures of the world, and are encouraged to reflect on their own mother tongues and cultures to be able to compare and contrast them with the target languages and cultures

Finally, in line with one of the key principles of Universal Design (Timpe-Laughlin & Laughlin, 2018) to offer options to engage learners and increase their motivation, the ENGaGE Task Bank aims to provide interesting and enjoyable digital content. This is a key issue as the foreign language learning motivation of learners with DRWDs is generally below average (Kormos & Csizér, 2010). The Screenager digital platform caters for this ambition very effectively by offering more than 20 built-in task types and language games, as well as the potential to embed a variety of real-life contents through multiple channels (e.g., texts and images, mp3 audio and mp4 video content, pdf and Excel files, links to external platforms and game templates to be filled with any content). The Screenager platform also provides supportive, multi-level feedback. After completing the closed tasks and games, immediate visual and audio feedback is generated, and at the end of the lessons overall feedback is provided.

In the last phase of the project, piloting teachers' and learners' feedback provided invaluable information for course designers to judge to what extent the Task Bank has the potential to realize these objectives. The next chapter will discuss learners' perceptions of interest, difficulty and required attention in relation to the lessons of the ENGaGE Task Bank.

4. Learner feedback on the engage task bank

4.1 Aims and research questions

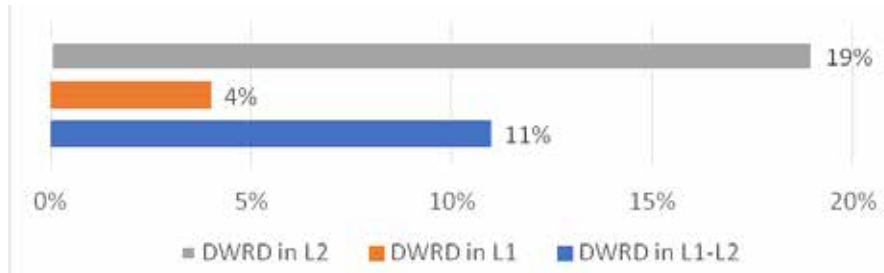
The ENGaGE Task Bank offers supplementary materials rather than a full course, and the piloting learners providing feedback as registered users could use the materials in any way they preferred. Because of the resulting, uncontrollable user- and context-related variables (e.g. number or type of lessons piloted, in class or at home, other materials used, etc.), assessing the development of linguistic competences was not a realistic objective. Instead, the aim of the present investigation is to focus on the potential of the Task Bank to motivate and engage learners with and without DRWD as previous research confirmed that the achievement of dyslexic learners is significantly influenced by motivation and the resulting invested effort (Csizér, Kormos & Sarkadi, 2010). The investigation is guided by the following research questions:

- To what extent did learners find the lessons of the Task Bank interesting?
- To what extent did learners find the lessons of the Task Bank difficult?
- How carefully did the learners claim to have done the lessons of the Task Bank?
- What kind of differences emerge in terms of perceived levels of interest, difficulty and required attention between learners with and without DRWD?

4.2 Participants

The participating learners were invited into their learning groups by their teachers to pilot the lessons of the ENGaGE Task Bank between September, 2019 – March, 2020. 68% of the piloting students were Czech, 28% Hungarian and 4% Polish. The 10–11-year-old age group was represented with 15%, 15-year-olds with 13%, and the 12–14-year-olds had the largest representation with 68%. The proportion of learners claiming that they experienced reading-writing difficulties is demonstrated in Figure 2.

Figure 2. Proportion of learners with DRWD



15% of the learners had difficulties only in the mother tongue or both in the mother tongue and the foreign language (henceforth DRWD in L1/L1-L2). They together form the highlighted target group of the study as in these cases it can be reasonably assumed that the reading-writing difficulty might not be rooted in the difficulties of foreign language learning or the as yet lower foreign language competence of the learners, but rather in more general deviations of the cognitive processing system. 19% of the learners indicated reading-writing difficulties only in the foreign language (henceforth DRWD in L2). They were considered to be the secondary target group of the study comprising slower learners and ones with other, milder learning difficulties to whom the differentiated content of the ENGaGE Task Bank might also provide support and motivation.

The high proportion of learners who claimed to have experienced DRWDs either in the mother tongue, or in the foreign language or both (34%) indicates that this sample is probably not representative of general school populations. This is due to the fact that we invited schools with a higher proportion of learners with SEN and DRWD to act as associate partners in the project as the ENGaGE Task Bank has been specifically designed for inclusive mixed-ability classes where learners with DRWDs are also learning foreign languages.

4.3 Data and data collection

Learners' feedback was collected in the form of anonymous online questionnaires through the Virtual Classroom of the Screenager platform, where registered users could also access the ENGaGE Task Bank. Learners could fill in feedback forms at the end of each lesson in English, German or in their mother tongues if it was Czech, Hungarian or Polish. The feedback forms in lessons 1, 2, 3, 4 and 5 (see Appendix) contain questions about interest, difficulty and carefulness, to which learners could respond on a 4-point Likert-scale, where 1= not at all, 2=somewhat, 3=quite and 4= extremely.

Learners were also asked to fill in an anonymous entry survey on registration to give biodata about their country of origin, the foreign language they learnt, gender,

age and whether they had ever experienced reading and writing difficulties in their mother tongues, foreign languages or in both. Lesson feedback could be connected to these entry surveys, which allowed for a comparison of the responses of learners with or without DRWD. 253 learners filled in entry surveys, and the study will focus on the 1291 lesson feedback forms that they have submitted. The distribution of feedback forms across learner groups and lesson types is shown in table 1.

Table 1. Distribution of learner feedback on the lessons of the ENGaGE Task Bank

Lesson	Number of feedback forms	
	Number	%
1	438	34
2	342	27
3	224	17
4	104	8
5	183	14
Total	1291	

Data from the learners' feedback were collated in Excel form with the help of the survey system of Screenager. The results of the investigation will be presented in percentages rounded to up to whole numbers.

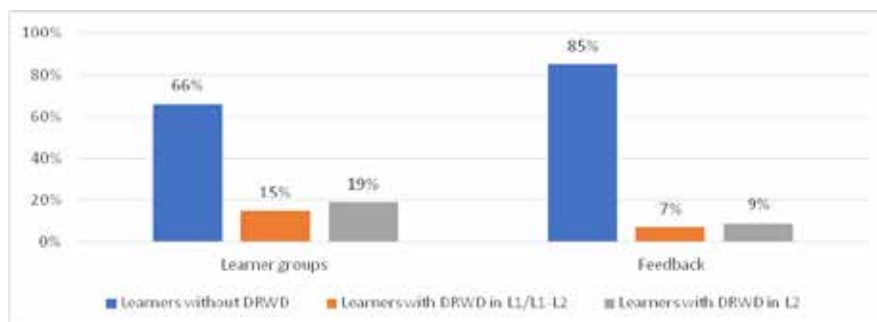
Learners could also provide open-ended comments on their favourite task types, of which only some examples will be provided here to illustrate perceptions of interest, difficulty and required carefulness. The open-ended feedback on favourite task types was also available in Excel. Learners were invited to answer the question "Why did you like this [your favourite] task?". The comments were provided in English, German, Hungarian, Czech and Polish. For the purposes of research, all comments have been translated into English.

4.4 Results and discussion

4.4.1 Overview of the distribution of responses across learner groups and lesson types

Figure 3 demonstrates the distribution of learners with and without DRWD providing feedback on lessons 1-5, and table 2 shows the average number of lessons completed by learners in the three groups.

Figure 3. Distribution of learners with and without DRWD and their feedback on lessons 1-5



While learners with DRWD in L1/L1-L2 represent 15% and learners with DRWDs in L2 19% of the full cohort, they gave only 7% and 8% of all lesson feedback respectively, and learners without DRWDs (66%) submitted 85% of the feedback. Table 2 demonstrates that learners without DRWDs piloted 6.5 lessons on average, while learners with DRWD completed 2.2-2.4 lessons. These numbers suggest that learners with DRWD progressed significantly slower than learners without DRWD and completed about 63-66% fewer lessons in the piloting period.

Table 2. Lessons completed by learners with and without DRWDs

	Learners without DRWD	Learners with DRW in L1/L1-L2	Learners with DRWD in L2
No. of learners	168	38	47
No. of lessons completed	1094	85	112
Average no. of lessons/learners	6.5	2.2	2.4

Learners with DRWD in L1/L1-L2 completed by far the largest proportion of lesson 1 (52%), which suggests that they (and their teachers) were interested in the developmental tasks for learners with DRWD, and/or recognized their potential to develop their foreign language skills. Learners with DRWD in L2 did not follow this tendency as only 29% of their feedback was related to lesson 1, while 33% of the learner feedback from the non-DRWD group (representing the largest proportion of feedback/lesson type in this group) also concerned this lesson. This confirms that lesson 1 was probably helpful for learners with and without DRWD in practice and revision.

Table 3. Proportion of lesson types completed by learners with and without DRWD

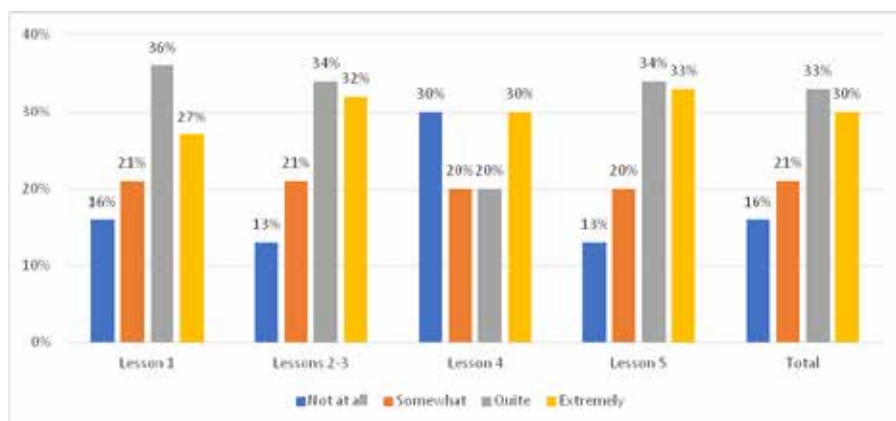
Lesson	Proportion of feedback by lesson type		
	Learners without DRWDs	Learners with DRWD in L1/L1-L2	Learners with DRWD in L2
1	33%	52%	29%
2	25%	27%	39%
3	18%	15%	17%
4	9%	0	0
5	15%	6%	15%

While there tends to be a diminishing tendency in lesson completion across lessons 1-5, learners with DRWD in L2 peaked with 39% in completing lesson 2, which might mean that they found the differentiated tasks here appropriately challenging. 43% of the feedback from learners without DRWD and 42% of feedback from learners with DRWD in L1/L1-L2 was also related to lessons 2 and 3. The most remarkable difference between learners with and without DRWD surfaced in relation to project lesson 4, as only learners without DRWD submitted feedback about lesson 4. Finally, lesson 5 received the second fewest feedback in all three groups. We can observe a particularly low feedback rate in the learner group with DRWD in L1/L1-L2 indicating that they could not reach lesson 5 after completing the other lessons within the time period allocated for covering the module.

4.4.2 Interest

The collated learner responses for lessons 1–5 are shown in figure 4. The respondents found 63% of the piloted lessons quite or extremely interesting, and lesson 1 proved to be the most appealing with 73% of the responses claiming that it was quite or extremely interesting.

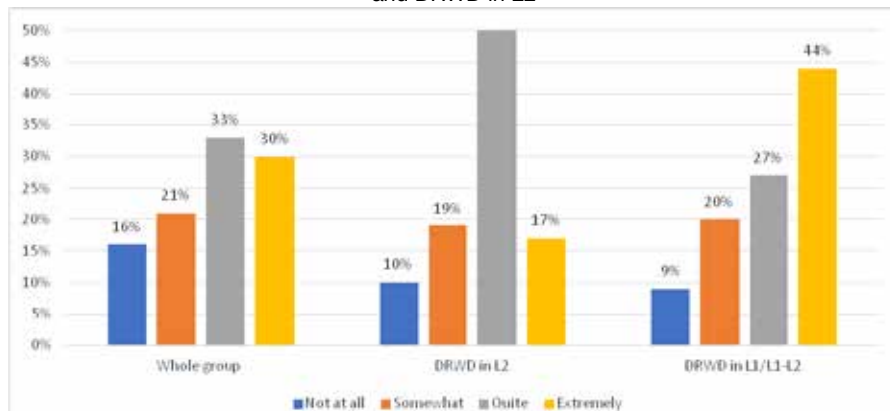
Figure 4. To what extent did you find the lesson interesting?
(Collated learner responses for lessons 1-5)



At the same time, project lesson 4 proved to be controversial from two viewpoints. On the one hand, learners with DRWD submitted no feedback on this lesson type, which indicates that they had probably not tried them. On the other hand, the responding learners without DRWD considered lesson 4 to be the most uninteresting with 30%, while according to another 30%, it was extremely interesting. Besides the divisive engaging potential of the project topics and tasks, this result might also suggest that learners found project work itself, or the cooperation and autonomy expected in project work unappealing, or having had only limited experience and routine in project work, they might not have discovered its benefits yet. Alternatively, unlike the dominantly closed tasks of the other lessons, the project tasks might have lacked the attraction of immediate feedback. The above-mentioned considerations could actually have deterred learners with DRWD from trying the project tasks; at the same time, it is not clear from the data if they felt the tasks were uninteresting, or maybe their teachers considered them unsuitable for learners with DRWDs.

Comparing the overall interest values of lessons 1-5 in the full learner cohort and learners with DRWD (figure 5) suggests that the piloted lessons provided the greatest appeal to learners with DRWD in L1/L1-L2: both the “extremely interesting” value (44%), and the composite of “quite interesting” and “extremely interesting” values (71%) are the highest in this group. Learners with DRWDs in L2 showed a similar tendency, evaluating 71% of the piloted lessons as “quite interesting” and “extremely interesting”, although the proportion of lessons they found extremely interesting was remarkably lower (17%). It can be stated that the Task Bank proved successful in completing one of its central aims: to provide interesting and motivating content to learners with and without DRWD.

Figure 5. Interest: Comparison of the full learner cohort, learners with DRWD in L1/L1-L2 and DRWD in L2



The open-ended comments on favourite tasks provide insight into the reasons why learners found different task types appealing. Commonly used positive adjectives to describe the tasks included *interesting*, *exciting*, *creative*, *playful*, and *unusual*, indicating that learners appreciated the tasks which were somewhat different in content and form from their regular course book assignments:

“It was interesting. I’ve never done anything like that before.”

“Because it was unusual, and it brought some colour into the lesson.”

“It was quite creative. It is really rare.”

The original audio and video material also proved to be appealing: *“Because real kids talked about the experiences.”* Finally, some learners highlighted the interest factor related to specific task types, the automatic feedback provided after closed tasks, or the digital platform itself:

“Because I like crossword puzzles.”

“My favourite is the word search.”

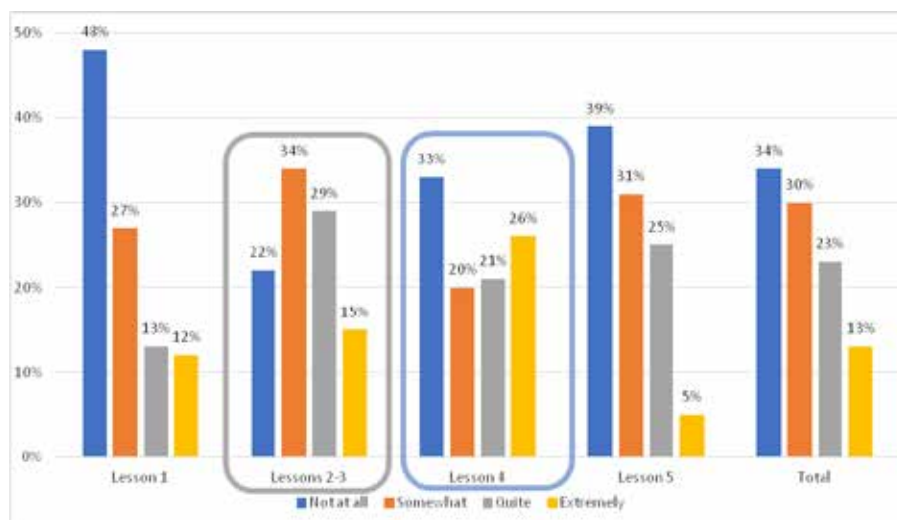
“well it was fun as frick and it was nice to me when I did it correctly :)”

“Because it is on a computer.”

4.4.3 Difficulty

As demonstrated in Figure 6, 63% of lessons 2-3, designed to provide differentiated, integrated skills development to all segments of mixed-ability classes, was considered to be somewhat or quite difficult by the full learner cohort, while 22% of the lessons were not difficult at all, and only 15% appeared to be extremely difficult.

Figure 6. To what extent did you find the lesson difficult?
(Collated learner responses for lessons 1-5)



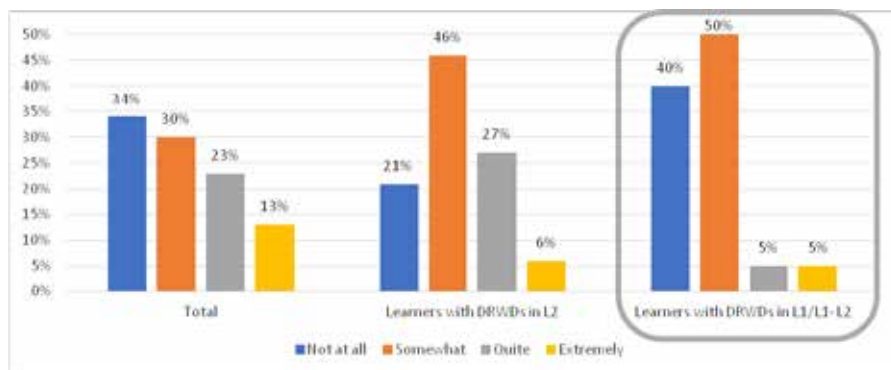
Lessons 1 and 5 proved to be the least demanding, in line with the principles of materials design. Lesson 1 contains playful tasks developing working memory, phonological and orthographic awareness, which require only word-level manipulation in the foreign language and rely on a limited number of vocabulary items. The aim of these lessons is to introduce the new key vocabulary of the module, and provide learners practice opportunities without difficult reading and writing tasks. Based on the feedback, this expectation was fulfilled: 48% of this lesson type did not prove to be difficult at all, and 27% was considered only somewhat difficult based on the feedback of all learners.

Lesson 5 serves to recycle, automatize and/or test new vocabulary and language functions presented in lessons 2-3, so they do not contain new material. Another key objective of these lessons is to provide learners a sense of achievement, which, based on the feedback, was also fulfilled: 39% of lesson 5 was considered not at all difficult by the full cohort, 56% provided optimal challenge, and only 5% seemed extremely difficult, so presumably most learners could complete these lessons successfully.

Feedback on lesson 4 demonstrates different tendencies than the other lessons in terms of perceptions of difficulty as well: 53% of the feedback indicated that the project lessons were not at all difficult (33%) or somewhat difficult (20%), while almost another 50% claimed that they were quite difficult (21%) or extremely difficult (26%). As learners with DRWD did not provide feedback on project lessons, DRWD could not have been the reason for the experienced challenges. It is to be further investigated why learners found these tasks difficult: did they reflect on the task itself, the foreign language competence needed to complete the task, collaborative work, or some combination of these variables?

Comparing the perception of difficulty of lessons 1-5 across the full learner cohort and the learner groups with DRWD generated unexpected results (figure 7).

Figure 7. Difficulty: Comparison of the full learner cohort, learners with DRWD in L1/L1-L2 and DRWD in L2



The statistics of the full learner cohort tend to be balanced:

- 53% of the lessons completed was considered somewhat or quite difficult, posing appropriate challenge for most learners;
- 34% of the lessons proved not at all difficult, which is due to the intentionally less new linguistic material in lessons 1 and 5, and might also reflect the opinion of learners with higher-level foreign language competence;
- only 13% of the lessons was claimed to be extremely difficult.

Although this 13% might be expected to reflect the opinion of learners with DRWD, a completely different picture emerges from the feedback. Indeed, learners with DRWD in L1/L1-L2 considered the material the easiest: 40% of the piloted lessons did not seem difficult at all, and 50% only somewhat. This unbalanced result might be rooted in the fact that 52% of the feedback from this group was submitted for lesson 1, which contains little new language material, and presents tasks requiring only word-level manipulation of the foreign language. Also, across lessons 3-5 there was a strong decline in lesson completion among learners with DRWD in L1/L1-L2, only 21% of the feedback referring to lessons 3-5, which is the smallest proportion across the three groups (learners without DRWD: 42%, learners with DRWD in L2: 32%, cf. table 3 on p. 11).

The results of learners with DRWD in L2 are more balanced: 29% of the feedback is related to lesson 1, 56% to lessons 2-3, and 15% to lesson 5, so the opinions are not dominantly based on lessons with lower-level cognitive and linguistic challenges (cf. Table 3 on p. 27). The Task Bank catered the most effectively for the needs of this learner group, as 73% of the piloted lessons presented somewhat or quite (but not extremely) challenging tasks for them.

The open-ended responses to favourite tasks contained references to perceived task difficulty as well. Learners liked the tasks because they were “*pleasantly difficult*” or “*easy, but still interesting*”, or, on the contrary, “*difficult but interesting*”. Several learners were inspired by the open-ended tasks allowing for creative solutions at the same time presenting a higher-level cognitive challenge:

“Because I liked it that I had to use logic to find it out.”

“Because it made me think that I shouldn’t get mixed up”

“Because there might be several solutions in this task, and so there is a challenge in it.”

Learners also noticed and appreciated the helping content supplementing the tasks:

“I liked the example.”

“Because there was help for the composition.”

There were also clear indications of the success felt over the completion of a challenging task, which was one of the central aims of the Task Bank:

“I don’t really like the listening, but I could do this with only few mistakes.”

“I could practice reading comprehension, and I managed to collect the info I needed to do the task (it was perfect!!).”

4.4.4 Carefulness

The feedback on carefulness invested into completing the tasks demonstrates a uniformly positive tendency in each lesson type (figure 8). Overall, the full learner cohort completed 67% of the lessons quite or very carefully, and this value is above 64% in the case of every lesson type.

Interestingly, the highest carefulness values characterize lesson 1 and also lesson 4. Lesson 1 proved to be optimally interesting (36%: quite interesting, 27%: very interesting), but relatively easy (48%: not at all, 27%: somewhat difficult): this combination must have inspired learners to do the tasks quite (32%) or very carefully (32%), thus having high chances of success. Feedback on lesson 4 also indicated high levels of carefulness (34%: quite carefully, 34%: very carefully), although opinions were very much divided both on interest (50%: not at all or somewhat interesting, 50%: quite or extremely interesting) and difficulty (33%: not at all difficult, 47%: quite or very difficult). These values might suggest that learners invest more attention and care into tasks which are not very demanding even if they do not seem very interesting. Carefulness values are optimally high across all lessons even including lesson 5, which is supposed to be less demanding because of its recycling profile. While in lessons 2-3 the proportion of feedback claiming that learners completed the tasks very carefully is relatively low (27%), the proportion of feedback saying that learners did not do the tasks carefully at all is also the lowest (8%) of all lesson types.

Figure 8. How carefully did you do this lesson?
(Collated learner responses for lessons 1-5)

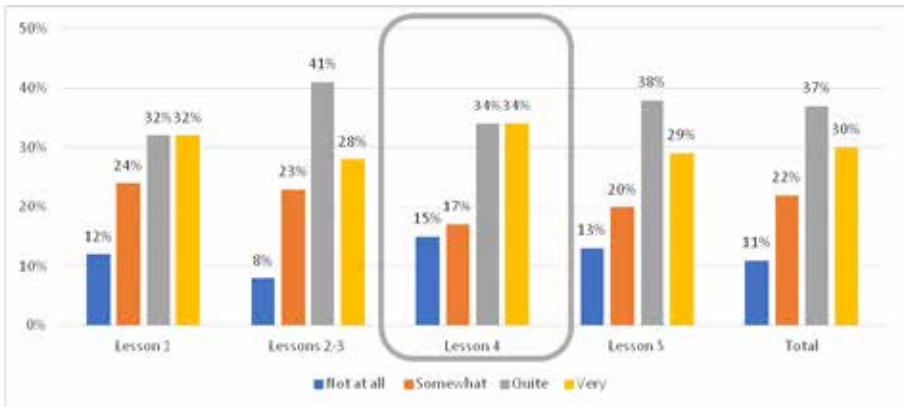
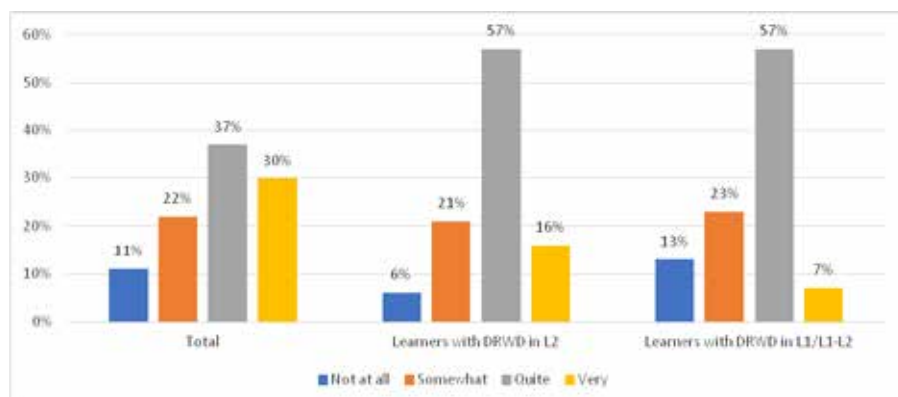


Figure 9 comparing the carefulness values of the full learner cohort and learners with DRWD demonstrates more complex patterns. As in the case of perceived difficulty, learners with DRWD in L2 showed the most optimal results indicating the highest level of carefulness: 73% completed the tasks quite or very carefully. Here, it seems that high interest levels combined with moderate levels of task difficulty provoked a more careful approach. Among learners with DRWD in L1/L1-L2, the composite value indicating quite and very careful task completion (64%) is only slightly below the full learner cohort composite value (67%). However, the distribution of the values among learners with DRWD is noticeably different. While 37% of the lessons was completed quite carefully and 30% very carefully by the full learner cohort, only 16% of the lessons was processed very carefully by learners with DRWD in L2, and 7% by learners with DRWD in L1/L1-L2. This is a remarkable difference, which probably reflects these learners' negative experiences with attention focusing.

Figure 9. Perceptions of invested carefulness: Comparison of the full learner cohort, learners with DRWD in L1/L1-L2 and DRWD in L2



Examining the negative attention values (“not at all carefully” and “somewhat carefully”), we can see that the composite value of learners with DRWD in L2 (27%) is slightly below the full learner cohort composite value (33%), while the negative attention value of learners with DRWD in L1/L1-L2 (36%) is somewhat above the whole group value. Although this difference might not seem very significant, taken together with their perceptions of remarkably low difficulty levels, it might suggest that 1) learners with DRWD in L1/L1-L2 form a superficial impression of the difficulty of lessons and do not invest the required carefulness; 2) or, they (or their teachers) might underestimate their foreign language skills and pick lessons below their level.

The open reflections on favourite tasks illustrate that learners appreciated tasks requiring concentrated attention especially if they were also short:

“Special. Because it’s short but I still had to pay attention.”

“It was interesting, I had to pay attention. I like such tasks.”

“Because here I had to think more! And pay attention.”

“I had to pay attention and it was exciting to find the right answer.”

The reoccurring phrase *“I had to pay attention”* is important to note here as it might equally refer to the conscious experiencing of focused attention, the effort inherent in conscious attention focusing, as well as the potential of intellectually challenging tasks to foster attention focusing.

5. Conclusion

The learner feedback reviewed in the present paper provided important information for course developers about the perceptions of interest, difficulty and required attention in relation to the piloted lessons of the ENGaGE Task Bank. The analysis of learner feedback suggests that the Task Bank fulfilled its key objectives to provide

tailor-made support for learners with DRWD, and engage them as well as their inclusive classes in foreign language learning with the help of differentiated tasks.

Overall, 63% of the piloted lessons was found quite or extremely interesting by the full learner cohort, with lesson 1 considered to be the most interesting, and lesson 4 having received the lowest interest values. The interest values of learners with DRWD were even higher with a particular emphasis on the engaging potential of lesson 1. These results suggest that the topics and tasks had good engaging potential to cater for the special interests and needs of learners with DRWD, at the same time offering appealing content to the majority of learners with mixed abilities. Also, the general interest in lesson 1 proves that tailor-made supplementary content for learners with DRWD might also be useful for other learners to revise and practice vocabulary, and develop phonemic and orthographic skills.

The perceptions of difficulty also appeared to be optimal both at the level of the full learner cohort and learners with DRWD, which was largely due to the principled planning of differing cognitive effort required by different lesson types. While 63% of lessons 2-3 provided somewhat or quite difficult content to all learners, difficulty figures are lower in the other lesson types. Across all lessons, but especially in the case of lesson 1, lower difficulty values might also have contributed to the positive perceptions of interest. However, this is not true for lesson 4, where perceptions of relatively low difficulty levels are paired with similarly low interest values. The remarkably low difficulty values of learners with DRWD in L1/L1-L2 reflect a significantly smaller number of piloted lessons than the full cohort average, more than half of which being lesson 1. This raises questions about the potential motivations behind lesson choice: a strong focus on lesson 1 might have been rooted in learners underestimating their own, or teachers underestimating their learners' foreign language competence and thus opting for easier content.

Carefulness invested into task completion proved to be quite outstanding: 67% of the piloted lessons were completed quite or very carefully by the full learner cohort, with 73% and 64% among learners with DRWD in L2 and DRWDs in L1/L1-L2 respectively. A remarkable difference emerging here between learners with and without DRWD is that in the former groups values of completing the lesson quite carefully dominate significantly over very carefully. Taking into account the open-ended responses of the learners as well, we might conclude that learners with DRWD are aware of their attention focusing problems, but interesting, moderately challenging, short or segmented tasks facilitated conscious attention focusing. In the full cohort the emerging tendency is that high interest values combined with differentiated and thus overall lower difficulty levels result in higher invested attention rates.

A controversial finding of the study is the divisive nature of project lessons. It calls for further investigation why learners with DRWDs did not send feedback for (and presumably complete) project tasks: Did they judge the projects uninteresting or too demanding in terms of the required individual effort and/or collaboration with others? Did these tasks lack the appeal of a well-defined outcome and immediate feedback, which were evidently popular features of the Task Bank in general? Or did their teachers believe that project tasks were unsuitable for them?

The feedback from learners without DRWD also reflects ambiguous perceptions of interest and difficulty in project lessons, while the invested carefulness values are remarkably high. It also raises the question which aspects of the projects were found to be not at all or only somewhat interesting by half of the respondents, and at the same time quite or extremely difficult by another nearly 50% of learners, and whether the experienced difficulty influenced perceptions of interest. Besides the fact that project tasks should be matched to the foreign language competence of learners, this feedback also highlights that project work needs learnable skills, to the development of which time and effort need to be devoted. It is crucial to explicitly demonstrate and systematically assess these skills (e.g., research skills, creativity, planning, time and resource management, collaboration, independence, etc.), which could significantly contribute to the engagement of learners.

References

- Alsobhi, A. Y., Khan, N. & Rahanu, H. (2015). Personalized Learning Materials Based on Dyslexia Types: Ontological Approach. Proceedings of the 19th International Conference on Knowledge Based and Intelligent Information and Engineering Systems. *Procedia Computer Science*, 60, 113-121.
- Broadbent, R. (2018). *European Dyslexia Charter 2018*. EPP, Dyslexia Institute, UK. On-line: <https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/european-dyslexia-charter.pdf> Retrieved: 10/9/2022
- Csizér, K., Kormos, J. & Sarkadi, Á. (2010). The Dynamics of Language Learning Attitudes and Motivation: Lessons from an Interview Study of Dyslexic Language Learners. *Modern Language Journal*, 94(3), 470–487.
- Definition of Dyslexia*. Homepage of the International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Gyarmathy, É. (2004). Research on Dyslexia in Hungarian. In I. Smythe, J. Everatt & R. Salter (Eds.), *International Book of Dyslexia. A Cross Language Comparison and Practice Guide* (pp.123-132). Chippingham, UK: Wiley.
- Helland, T. & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a Second Language. *Dyslexia*, 11(1), 41-60.
- Jordan, V. & Prideaux, R. (2018). *Access to Quality Education for Children with Special Educational Needs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. On-line: <https://www.readkong.com/page/access-to-quality-education-for-children-with-special-2810987> Retrieved: 10/09/2022
- Juhász, V., Juhász, I. & Magnuczne Godó, Á (2020). ENGaGE Project: English and German Task Bank for Dyslexic Learners and Their Inclusive Classes. In V. Juhász, H. Sulyok, E. Balog, É. Basch, K. Csetényi, T. Erdei, E. Varga, T. Sárvári & A. Tóthné Aszalai (Eds.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice* (pp. 340-352). Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Kormos, J. (2018). Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról. *Modern Nyelvoktatás*, 24(4), 35–45.

- Kormos, J. & Csizér, K. (2010). A Comparison of the Foreign Language Learning Motivation of Hungarian Dyslexic and Non-Dyslexic Students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 232–250.
- Kormos, J. & Kontra, E. (2008). Hungarian Teachers' Perceptions of Dyslexic Language Learners. In J. Kormos & E. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (pp. 189–213). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017). Inclusive Practices in Teaching Students with Dyslexia: Second Language Teachers' Concerns, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs on a Massive Open Online Learning Course. *Teaching and Teacher Education*, 68(Nov.), 30–41.
- Kormos, J., Sarkadi, Á. & Csizér, K. (2009). The Language Learning Experiences of Students with Dyslexia: Lessons from an Interview Study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115–130.
- Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kosak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M. & Pizorn, K. (2019). *The Effect of Read-Aloud Assistance on the Text Comprehension of Dyslexic and Non-Dyslexic English Language Learners*. *Language Testing*, 36(1), 51–75.
- K. Nagy, E. (2015). *KIP könyv II*. Miskolc: Miskolci Egyetem Kiadó.
- Martan, V., Skočić Mihić, S. & Matošević, A. (2017). Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75–97.
- Nijakowska, J. (2008). An Experiment with Direct Multisensory Instruction in Teaching Word Reading and Spelling to Polish Dyslexic Learners of English. In J. Kormos & E. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (pp. 130–157). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. (2020). Dyslexia in the Context of Second Language Learning and Teaching. *Pragmalingüística monográfico*, 2, 257–271.
- Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.) (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás keretéről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Online: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf Retrieved: 10/10/2021
- Piechurska-Kuciel, E (2008). Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia. In J. Kormos & E. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (pp. 86–109). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pirogova, N. (2018). Implementation of Inclusive Approach to Teaching English as a Foreign language. *Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018)*. Online: <https://www.atlantispress.com/proceedings/ictppfms-18/25902980> Retrieved: 13/12/2021
- Sarkadi, Á. (2008). Vocabulary Learning in Dyslexia – The Case of a Hungarian Learner. In J. Kormos & E. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (pp. 110–129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Szaszkiewicz, M. (2013). *The Experiences of Norwegian Students with Dyslexia Learning English as a Foreign Language*. Masters Thesis. University of Oslo. Online: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36640/MasterxSxThesisxMagdalenaxSzaszkiewiczxSNE.pdf?sequence=1> Retrieved: 5/10/2017

Terrell, S. (2011). Integrating Online Tools to Motivate Young English Language Learners to Practice English Outside the Classroom. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 16-24.


Timpe-Laughlin, V. & Laughlin, M. K. (2018). Universal Design for Learning: Review and Recommendations for EFL Instruction. In S. Eßer, B. Roters, & D. Gerlach (Eds.), *Inklusiver Englischunterricht* (pp. 161-173). Münster, Germany: Waxmann.

What is Dyslexia? Homepage of the British Dyslexia Association. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>


Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 13(1), 3-29.

APPENDIX Learner feedback forms

Lesson 1



STUDENT FEEDBACK FORM
 Evaluate the lesson



1. How interesting was this lesson? not at all ☆ ☆ ☆ ☆ extremely

2. How difficult was this lesson? not at all ☆ ☆ ☆ ☆ extremely

3. How carefully did you do this lesson? not carefully at all ☆ ☆ ☆ ☆ very carefully

4. Was there a task in this lesson that you liked very much? If yes, which one was it?

1

2


3

4






5

5. Why did you like this task?

Lessons 2-3



STUDENT FEEDBACK FORM
Evaluate the lesson

1. How interesting was this lesson? not at all ☆ ☆ ☆ ☆ extremely

2. How difficult was this lesson? not at all ☆ ☆ ☆ ☆ extremely

3. How carefully did you do this lesson? not carefully at all ☆ ☆ ☆ ☆ very carefully

4. Was there a task in this lesson that you liked very much? If yes, which one was it?

1/A
 1/B
 1/C
 2/A
 2/B
 2/C

5. Why did you like this task?

Lesson 4



STUDENT FEEDBACK FORM
Evaluate the lesson







1. How interesting was this lesson? not at all ☆ ☆ ☆ ☆ extremely

2. How difficult was this lesson? not at all ☆ ☆ ☆ ☆ extremely

3. How carefully did you do this lesson? not carefully at all ☆ ☆ ☆ ☆ very carefully

4. How did you manage to cooperate with your team mates in the group project? not at all ☆ ☆ ☆ ☆ very well

save

The topic of girls' education in Hungary in the late 1800s, based on the example of a School Magazine

ANITA MEZEINÉ RUMPF

Abstract

In Hungary, scientific research on the world of children and the image of children has only started in the last few decades. This exploration can be organically linked to the research on the history of childhood by Béla Pukánszky, Éva Szabolcs and their colleagues, and to the work on women's history by Katalin Kéri. The present research seeks to answer the question of how and in what ways the image of children and their world appears in the issues of the (Nép) Iskolai Szemle¹, an educational gazette, published in Csurgó² between 1881 and 1896. The subject is interdisciplinary, it is part of education studies and pedagogy history, touching historiography. The historical approaches of the research are: local history, press history, school history, women's history, childhood history. The focus of this study is on the education and upbringing of girls and women. The complete research on children will not be presented here, only the part of the research on girls. The research method is an analytical, processing, subject-specific content analysis with background research in press history. The Iskolai Szemle³ on the education and upbringing of women and girls has published nearly two dozen articles on the subject in its 10 years of publication time. From the early 1890s, a veritable 'battle' was waged in the pages of the journal for and against the bourgeois girls' schools. By the end of the decade, the debate was settled: education and 'domesticity' were not mutually exclusive concepts in the education of women. The results of the articles under study cannot be generalized in terms of national relevance, but an analysis of the implicit content of the texts reveals a broad outline of the principles of women's education in a Hungarian journal of the dualism era.

Keywords: dualism; image of children; education of girls; image of women

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.040-049

1 Népiskolai Szemle=National School Review

2 Csurgó is a settlement in Somogy district, approx. 15 km from the Croatian border. Commercial and educational center. It already had its own reformed high school and teacher training institute.

3 Iskolai Szemle=School Review

1. Introduction

The (Nép) Iskolai Szemle, an educational journal, can be a unique resource for historians of education. In its 16 years of publication, with its nearly 250 issues, hundreds of educational, teaching and other publications (book reviews, literary commemorations, teacher appointments, school history events, teacher association activities, classified ads, scientific supplements), it provides a trustworthy reflection of the education system and people's education in Somogy countryside during the dualism period. The research on this topic is relevant and timeous, because the Popular School and School Review has never before been subjected to content analysis. Dr. Béla Molnár, assistant professor at the University of Western Hungary, has been researching the history of the journal for the past few years, published papers (e.g. Molnár, 2014) and presented his work at several conferences (e.g. the "Science Living with Us" conference in 2013). The present research is a continuation of the work on the history of the press that he had started.

2. Basic research questions

Three main questions have guided the research. Firstly, the educational situation in Csongrád between 1880 and 1900, then the image of children, the treatment of children and its principles, and finally the upbringing of girl children. The first two are not discussed in detail here, only the third one.

- What are the ideas and ideals about the education and schooling of the girl child?
- What was the position of the authors who published in the journal on the controversial issue of girls' education?
- Were there differences in expectations and principles about the education of girls and boys? If so, what differences?

3. Presentation of the Népiskolai Szemle and the Iskolai Szemle

After 1868 the number of pedagogical journals in Hungary began to increase rapidly. As in other counties, the need for a journal on education soon arose in Somogy (Horváth, 1885:6).

"At the beginning of the 1880s, in order to meet the growing demands in the field of education, especially to maintain the vitality of the association's work, the Iskolai Szemle was established in our region on 10 May 1881, as a result of the editorial and publishing venture of the association's president." (Horváth, 1885:7). After its publication, the journal quickly gained popularity, and was published monthly except for the two summer months. Buoyed by its success, the year 1886 brought changes for the paper. The Teachers' Union felt that the readership of the Review should be broadened, not only to include teachers of the folk, but also teachers of other types of schools (Koltai, 1939:54). For these reasons, the

Népiskolai Szemle was given a new name, with expanded and rethought content, and from 1886 it was published under the name Iskolai Szemle.



Cover page of the magazine

From 1886 onwards, the official journal of the “Somogy megyei Tanítóegylet” became the Iskolai Szemle. After the involvement of János Pethes, who came to Csongó from Budapest as a teacher of education in 1885 at his own request, the outstanding works of great pedagogical personalities were often translated by local teachers (Kelemen, 1986:152). The expanded editorial staff soon put the journal at the service of secondary education, in addition to people’s education, and its supplements were mostly intended for teachers working at this level. However, readers did not always appreciate them, as they added considerably to the cost of publication. At the same time, personal quarrels became increasingly frequent in the columns of the Szemle (e.g. Gyula Bárány, 1887:14 and R. E., 1888:15, a discussion on the schooling of girls). For these reasons, the paper entered a serious crisis from the ninth year onwards. In 1896 everything collapsed and the publication ceased.

4. The image of woman and girls' education in the dualist press

As in Europe, the second half of the 18th century saw an increase in interest in women's education, their schooling and their place in society. An increasing number of articles and translations by foreign authors appeared in journals, gazettes and advisory books. The authors of these articles on girls' education and schooling often had radically different views on a particular issue, as will be seen in later chapters of this study. The majority of authors considered that, as far as education was concerned, it was only appropriate to teach certain subjects for women, and higher education was generally rejected (Pukánszky, 2013). From the early decades of the 1800s, a lively debate was also launched in the Hungarian press (*Magyar Háziasszony*⁴, *Magyar Nők Lapja*⁵): some advocated home education, others called for the establishment of housewives' schools and many called for the establishment of schools teaching in the mother tongue. Some authors saw a woman's higher intellectual education as desirable if she was to be a worthy companion for her husband, but there were others who believed that it would do no good. Women's role, according to the latter, were that of a homemaker and a mother. One of the prominent figures in this debate was the mother of Teréz Karacs - later the founder of the Institute - Éva Takács, who called for the establishment of women's educators with a national spirit in larger towns (Németh – Pukánszky, 2004:378).

Women's issues have not only appeared in the columns of newspapers, but also in essays, educational books and counselling manuals. In 1841 András Fáy published his book "*Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban*"⁶, which caused quite a storm, in which the author explained in a captivating style that he saw the education of girls in properly organised women's educational institutions. According to Fáy, inadequate education does more harm than good to women. Another famous pioneer in the development of women's education was Countess Teréz Brunszvík, who became famous in the history of Hungarian education for founding institutions for the education of young children. Her manuscript, entitled *Nőnevelés és nőképzés*⁷ (1962), has survived and shows arguments against some of András Fáy's theses. According to it, girls do need to acquire a higher education, they are not just born to darn stockings. At the end of the 19th century, with the development of girls' education, women were allowed to go to university, which led to their increasing participation and recognition in a growing number of academic fields (Pukánszky, 2013).

4 Hungarian Housewife, popular women's magazine in Hungary

5 Hungarian Women's Journal, popular Hungarian women's magazine

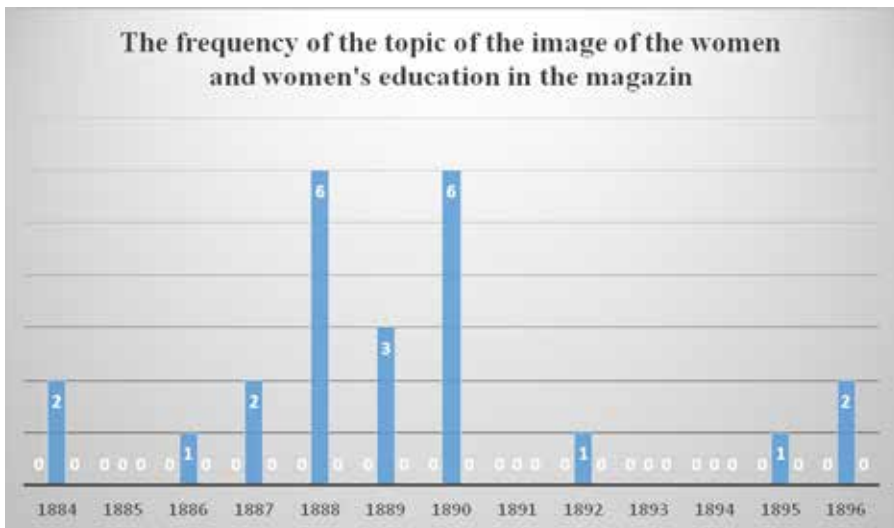
6 „Womens education and women's educational institutes in our country”

7 „Womens educational and training”

5. Women's and girls' education in the (vernacular) school system

In the 16 years of the journal's publication, the topics related to women and girls' education were published several times (at least three times):

- the physical characteristics of women, differences and similarities with men, with special reference to the brain,
- schooling, the role and tasks of the family and the folk school in the education of girls,
- qualities of a good housewife and wife,
- the conditions of female happiness,
- the morals and behavior of women.



Edited: A. R. Mezeiné, 2022.

In this chapter, the women's life and the education of the girl child are presented through a few studies. Personal interest was the primary criterion for selection.

In 1806, Ratio Educationis II was already emphatically calling for the establishment of girls' schools, since at the beginning of the century girls were not yet attending school to any great extent, and there was little difference between the education of girls and boys in villages. In 1845, a decree was issued with the title "*Magyarország elemi tanodáinak szabályzata*", which clarified the principles of separate religious education described in Ratio Educationis II. The higher the social class of the girl child was, the more subjects she was taught. It is interesting to note that even József Eötvös' first draft law on public education made a distinction between the sexes in terms of compulsory education. For boys, the age range was between 6-12 years, for girls it was narrower, between 6-10 years. The real milestone came with the 1868 Education of the People Act, which no longer differen-

tiated between boys and girls in terms of compulsory schooling and the content of education, although it did call for education in separate classrooms where possible (Pukánszky – Nóbik, 2013).

Between 1884 and 1890, 12 studies on women's rights and women's education were published in the *School Review*, indicating that the topic was considered important by both editors and readers. In 1884, the Jewish writer and newspaper editor Bernát Krausz, who for many years was also president of the Hungarian Association in Berlin, wrote for the first time in the gazette about the perception of women and their rights. According to him, people could be divided into two large camps: one, made up largely of women, following the French model of women demanding equality; the other, made up of misogynists, bachelors and mouth-breathers, underhinted with Chinese women. A woman should never contradict her husband, because once she is married, she ceases to exist. It is a woman's vocation and job to be a mother only, because God has ordained it. Daughters must learn at school that they will one day be members of society and must provide for their own subsistence alongside their husbands (Krausz, 1884:43).

With somewhat similar ideas, but of a different type, Gyula Bárány, teacher and editor of the *Szemle*, wrote a substantial five-page study on the subject, which was published in the August 4, 1887 issue of the *Szemle*. According to him, little girls should be educated to be women, housewives, mothers, and their beautiful and good qualities should be emphasized. All girls should be taught to unfold their feminine charms, so that they may be able to please and make their husbands happy, and to – as their main vocation – care about their children. Therefore, a good example must always be set for the little girl in the family. At the same time, girls should be educated to be good housewives (Bárány, 1887:14). The civil school is the school which can greatly promote this education of the girl, because it has provided more than elementary education, and because here the middle-class daughter has acquired the knowledge necessary for her daily life. Bárány proposed that all girls of some ability should be enrolled in a civil school for girls (*ibid.*).

In response to Gyula Bárány's letter, a few months later, a series of articles on women's education and literacy appeared, almost in every third issue of the gazette from 1888 onwards. In the October 1888 issue, an unknown author wrote about the education of Hungarian women in great detail, which was a complete contradiction to Bárány's ideal of a civil girls' school. According to the author, the Hungarian woman is different from the majority of European women because she does not fight for equality, high quality knowledge and education. The Hungarian woman has never aspired to more than being a mother and a housewife. Their best role models were their grandmothers, who often had to migrate between countries and still acquired the most appropriate cultural background, even though girls' schools had not even existed. According to the author, since the opening of girls' schools and convents, the world has seemed to have been thrown off its natural course. Girls are taught foreign customs and morals in these institutions, which are unworthy of Hungarian women. The measure should not be the education of boys, and girls should be educated only in the family, not in school. *"In the girls' schools, pupils of different education, habits and nationalities flock together, and under*

their inconsiderate guidance, the well-known one-sided corporativism of our girls, which has hitherto been manifested in the preservation of the old good habits and morals, is gradually being broken down." (R.E., 1888:15)⁸.

The essay caused such a stir with its accusations that the paper even published a reply to it in the second issue of October, without naming the author. It was a devastating criticism of girls' education that could not be ignored. According to the 1885 census, only about half of the girls enrolled in a civil school for girls, the other half did not continue their education. It was therefore impossible to speak of mass girls' education. Secondly, when educating a girl, every family must have bore in mind that life may bring a woman to widowhood and her children to semi-orphanhood. A woman can only support her children if she is educated and can take up a respectable, well-paid job. But it is not certain that every girl will marry at some point. The "gibberish spirit" doctrine is also not correct according to the author. It is true that German is taught in the civil girls' school, but only in the upper classes for three hours a week, which can hardly be enough to make Hungarian girls German-minded. It is therefore pointless to accuse the girls' schools of not being Hungarian enough. The accusation that girls' schools do not teach, but only lecture, should not be levelled at the schools, but at the teacher who does so. This was present not only in the girls' schools but also in the boys' schools. And as for the accusations against the curriculum, the author's opinion was that it is precisely designed for girls, so that they learn the smallest tricks of folding and unfolding (Author unknown, 1888:259).

The proper upbringing and education of girls may serve as a good basis for the future happiness of women. "*A nevelés mely tényezői biztosítják leginkább a nők boldogságát?*"⁹ is a question asked by an unknown author in the January 10, 1889 issue of the paper. He declines to take a position in the debate that has begun, but the role of the family over that of the school is indisputable. It is not the school's task to create a healthy female character, but that of the family. The role of the mother is indisputable, it is her example which is engraved in the soul of the daughter and which gives her character later on. School teaches: knowledge, character, systems, and checks the purity of existing moral principles. To educate women academically is to deprive them of their womanhood and to disrupt family life. A woman must always remain a woman! Middle-class unfortunate women, as they always have been and always will be, are unlikely to be helped by schooling or emancipation of women. Women's education must have two foundations: religious fervour and a love of work. Religion is the guardian of morality, the ward of all despair. And work saves a woman from all the wild adventures and fantasies which might lead her astray (I. R. 1889:1)¹⁰.

Gyula Andorka, district judge of Csurgo, writer and poet, was also keen to share his opinions and views on the education of girls, for example in the issue of the

8 R.E. - unknown author who published his work entitled „Nőnevelésünk” under this name

9 Which factors of education do most ensure women's happiness?

10 I.R. - unknown author published under this name under the title „*A nevelés mely tényezői biztosítják leginkább a nő boldogságát?*”.

gazette of 25 March 1899. As in the previous article reviewed, this notice was also on the front page of the paper, again showing the priority that was given to it in the eyes of the editors and the association. In terms of its scope, there are only two sides to the story, but its position in favour of women's education is clear and reasonable. According to Andorka, it should be the aim of every society to educate its female children according to integrated, sensible pedagogical principles (Andorka, 1899:2). It would therefore be advisable, he suggests, to establish women's schools in small villages instead of in large cities (*ibid.*).

However, the debate did not end with Gyula Andorka's article. Gábor Réthi, a folk teacher and prose writer, was the next spokesman on the subject, whose article on women's education appeared in the 25 January 1890 issue of the newspaper. According to Réthi, the nation's consciousness had not yet fully awakened, which was especially true of the female sex, and it was therefore important to help it with writings of this and similar nature. Most parents and women are wrong in believing that great culture, glamour and appearance are the things that lead to a nobler soul. True culture, according to Réthi, is not to be sought in these things, but in the noble simplicity of the soul and in national consciousness (Réthi, 1890:2).

"Woman is a comforting, smiling genius - she participates in the great noble struggle of man, she comforts him when in life, amidst its thousand and thousand struggles, she lightens the wine path with her smile of sorrow, disperses the clouds of sorrow and bitterness" (Horváth, 1890:16). It seems that the debate on the question of the education of women and girls has not yet died down, as the essay continues in the next two issues. As in the previous articles, the author summarises the tasks of a Hungarian woman and the sense of identity she should have. The many opinions published so far are, in his opinion, almost incomprehensible: some want women to be independent, others consider keeping the household in order the most important task, but none of them provide the basis, the culture of the soul. Let there be room for theory and practice, and let us never judge women. It is true that women need to be educated, that they need to be trained, that they need to be skilful, that they need to be strengthened physically and mentally. What is interesting, he adds, is society's attitude and criticism, and instead of that money should be spent on educating Hungarian girls. It is also disappointing, he believes, that girls are almost completely excluded from higher education, and have no chance of acquiring a high level of academic qualifications. The girls' schools are not integrated; the church, the state and the municipalities are free to set up institutions, but there is little sign of uniformity. It would be important to determine how long a girl should be outside of her family, at what age she should leave her mother and when she should return to her mother. In every village where the number of inhabitants requires it, a civil school for girls should be established, not forgetting women, Horváth suggests (Horváth, 1890:17).

6. Conclusion

The School Review on the education and upbringing of women and girls has published nearly two dozen articles on the subject in the 16 years of its publication. Since the early 1880s, a veritable 'battle' has been waged in the pages of the journal for and against the civil girls' schools. By the end of the decade, the debate was settled and it was decided that the existence and operation of a civil school for girls was necessary and useful. Literacy and domesticity are not mutually exclusive concepts in the education of women. The School Review is an unrivalled source on the politics of education in Hungary after the Reunification, all issues of which can be found in the Csurgó Municipal Library, and a digitised version is available on the library's website.

Literature used

- Adorján Miklós (1882): *A mi kicsinyeink*. Népiskolai Szemle.1882/9. szám. 1-2. p.
- Adorján Miklós (1885): *A gyermek a családi körben*. Népiskolai Szemle. 1885/ 3. szám. 17-20. p.
- Andorka Gyula (1889): *A nőnevelés Magyarországon*. Iskolai Szemle.1889/1. szám. 1-3. p.
- Bárány Gyula (1887): *A nőnem hivatásszerű nevelése és a polgári leányiskolák*. Iskolai Szemle.1887/14. szám. 14-19. p.
- Bárány Gyula (1883): *Mire szoktassuk gyermekeinket?* Népiskolai Szemle.1883/10. szám. 82-83. p.
- Horváth József (1885): *Egyleti élet-ülések*. Népiskolai Szemle.1885/1. szám. 6-7. p.
- Horváth József (1890): *Nőnevelésünk I*. Iskolai Szemle.1890/16. szám. 16-17. p.
- Horváth József (1890): *Nőnevelésünk II*. Iskolai Szemle.1890/17. szám. 5-6. p.
- I. R. (1889): *A nevelés mely tényezői biztosítják leginkább a nő boldogságát?* Iskolai Szemle.1889/1. szám. 1-3. p.
- Ismeretlen Szerző (1888): *Nőnevelésünk*. Iskolai Szemle.1888/17. szám. 256-259. p.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Pécs, Iskolakultúra könyvek.
- Kelemen Elemér (1986): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakájában 1868-1918*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Koltai István (1939): *A csurgói királyi állami tanítóképző-intézet története*. Szeged.
- Kéri Katalin (2014): *Tudós nők a 17-18. századi Európában*. In: *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 107-124. p.
- Kéri Katalin (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*. Nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással. Pécs, Kronosz.
- Krausz Bernát (1884): *Gondolatok a nőnevelésről*. Népiskolai Szemle.1884/ 5. szám. 42-43. p.
- Molnár Béla (2014): *A Népiskolai Szemle és az Iskolai Szemle bemutatása és elemzése*. In: Koós Ildikó – Molnár Béla: *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Sopron, Nyugat-Magyarországi Egyetemi Kiadó.

- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Nóvik Attila (2002): *Gyermekek a dualizmus iskolai és családi hatókörében*. Iskolakultúra. 2002/3. szám. 16-22. p.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pukánszky Béla (2013): *A nőnevelés története*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2013): *Két évszázad gyermekei*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- R. E. (1888): *Nőnevelésünk*. Iskolai Szemle.1888/16. szám. 15-17. p.
- Réthy Gábor (1890): *Gondolatok a magyar nő műveltségéről*. Iskolai Szemle. 1890/ 2. szám. 2-3. p.
- R-y A-r (1886): *A hajlam fontossága*. Iskolai Szemle.1886/4. szám. 57-58. p.
- Szabolcs Éva (1990): A család- és gyermekkor-történeti kutatások újabb fejleményei. Magyar Pedagógia. 1990/3-4. szám. 170-184.
- Szabolcs Éva (szerk.) (2009): *Ifjúkorok, gyermekvilágok III*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Charlie Chaplin as a Cultural Phenomenon of the USA – His Life and Work

KLAUDIA PAULIKOVA

Abstract

Charlie Chaplin is known as one of the greatest icons of the early American cinematography. His work of art has been known to the world for many decades and he has been considered one of the most influential persons in film making history. The study portrays Chaplin and his life from different perspectives. An insight is given on his early life and the most influential milestones in it that have contributed in the artist becoming who the audience knows today. Furthermore, Chaplin's work of art is depicted with a distinction of silent and voiced films and a detailed descriptions of his character, the Tramp. We search answers to questions about the steps in Chaplin's career that made him so influential and how the American society viewed his work. A comparative analysis of various sources clarifies that not only was the artist influenced by his personal life and the happenings in it, but also by the American and British society itself and numerous worldwide occurrences.

Keywords: Charlie Chaplin; comparative analysis; cinematography; the Tramp; silent films; voiced films

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Communication Studies – Media Studies

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.050-071

Introduction

Charlie Chaplin was one of the greatest icons in the early American cinematography. He not only built new foundations in terms of comedy, but also had great influence on the society. His films won the hearts of millions of people throughout the whole world and his unique and inimitable style became recognized and celebrated for many years. This study provides an overview on Chaplin's life and career and investigates his work of art from an analytical viewpoint. We aim at getting a deep insight into the life and career of the greatest pantomime artist of all.

In the theoretical overview the artists' life is described from his birth till his death, and it is also pointed to some of the milestones in his life that are interpreted in the later parts of the work. Within his childhood, we cover the first twelve years of Chaplin's life. Both his personal life and difficult childhood are portrayed as well as the beginnings of his dreams about becoming the most famous actor in the world. Following on, we focus on his teenage years. This part of the study deals with the

artist's age from twelve to twenty and it describes not only Chaplin's personal experiences, but also the beginnings of his early career. His first theatrical roles are depicted here and also his tours around Great Britain with Fred Karno, who made Chaplin a well known comedian around the entire British Isles. The last component of the theoretical overview covers Chaplin's whole life from twenty years onwards with a detailed description of his cinematographic production. The chapter not only presents the life and career of Charlie Chaplin after his arrival to the USA, but also shows the milestones in his life, which he used either consciously or unconsciously as inspiration for his later work.

The study then examines chosen sources concerning the milestones in Chaplin's life and investigates the issue from both the perspectives of steps in Chaplin's life that made him so influential in the American society and the society's response to these. We introduce Chaplin's most famous character of all times – The Little Tramp, and both the origins of the character and its characteristic features and the inspirations for its creation and the American society's reactions to it are discussed. We further examine the silent film era and the years Chaplin spent producing silent films. This covers twenty- two years of the artist's career, which are divided to characteristics of the given period, detailed description of the film producing companies that Chaplin worked for, inspirations for the production and the society's response to the silent films.

After that, the voiced film era is described with the seventeen years of Chaplin's life producing voiced films. We not only deal with the description and analysis of the characteristics, inspirations and the society's reaction to the voiced films, but also give detailed depiction of three chosen films from this period: *The Great Dictator*, *Monsieur Verdoux* and *Limelight*.

The analysis of selected sources of information reveals that there were numerous internal and external factors influencing Chaplin, which must have been of great influence in his life and later career and also his cinematographic performance and production. His films were greatly influenced not only by the happenings and people in his personal life, but also by the society surrounding him and numerous worldwide events, which all contributed to forming, shaping and inspiring the artist in becoming the Chaplin, whom we know today.

1. An overview on Chaplin's life

Childhood

Charles Spencer Chaplin was born April 16, 1889 to parents Hannah Hill and Charles Chaplin senior, both making a living in entertainment. Although there is no certain evidence where he was actually born, in his autobiography Chaplin (1989) himself refers to his birthplace as to be East Lane in Walworth, London. The marriage of Hannah Hill (Lily Harley by stage name) and Charles Chaplin senior did not last for long. Not only did they break up soon after Charlie's birth, but also Chaplin's payments for the support of the family stopped very early. Making a living for a three member family was very hard for Hannah (Robinson, 2013).

His mother's problems with her voice made the five-year-old Charlie perform for the first time in his life. Chaplin (1989) remembers himself standing behind the scenes in Canteen, Aldershot, when his mother's voice failed during a performance and the audience became so rough and hostile that she had to leave the stage. The director guided him onto the stage as a replacement for his mother. Unashamed he started singing '*E Dunno Where 'E Are* (which is also referred to as Jack Jones in his autobiography) and was so successful that the audience started throwing him coins. He stopped singing and proclaimed to collect the money first, then to carry on singing only. This made the audience even more satisfied. Charlie kept on performing till his mother came and took him off the stage (Robinson, 2013).

After his 6th birthday the financial situation of the family and Hannah's health condition became so bad that she decided to move to the Lambeth Infirmary. As Chaplin (1989) remembers, the family was separated and he and his brother were sent to Central London District Poor Law School at Hanwell. Although he got used to that particular kind of life quite quickly, Charlie felt sad and lonely. The following three years were full of moving for the family: in and out of the workhouse and then from one place to another. "*It was like a game of draughts: the last move was back to the workhouse*" (Chaplin, 1989, p. 24).

By the time of re-entering the workhouse for the last time the mental health conditions of Charlie's and Sydney's mother worsened so much that she was sent to an institution named Cane Hill Asylum, leaving her two sons in their father's care. Chaplin (1989) describes this period of time as the longest and saddest days in his entire life. He remarks that even though he lived in his father's house, Charles Chaplin senior did not appear there often and his wife Louisa was particularly unhappy with the two Chaplin boys in there. She also made it obvious: not only by being cold and adverse, but also by attempting to kick them out from time to time. One night the conditions became so severe that the twelve-year-old Sydney and Charlie, eight that time, had to spend the whole night outside the house (Chaplin, 1989).

This period, however, ended after two months when Hannah was released from the asylum. She took her sons to her own care and they moved to a small room next to a slaughterhouse (Robinson, 2013). Chaplin (1989) remembers a funny, yet sad story from this period: He was looking out of the window when he saw a sheep escape from the slaughterhouse. Although he found the act of trying to catch the sheep very entertaining at first, then he realized the sadness of the situation – the sheep would be killed anyway. As written in his autobiography, he believed that this scene could have been the foundation for his future films – a combination of comedy and tragedy (ibid.).

Charlie was now eight years old. In his autobiography he states that he left school to join a clog dancing group called The Eight Lancashire Lads, which was guided by William Jackson. They agreed that Charlie would live and perform with Mr. Jackson's family and earn some money for his own. The period of the following two-three years was full of tours with the Eight Lancashire Lads. Although they were very successful among their audience, Charlie felt an increasing temptation to become something different – a child comedian (Chaplin, 1989).

As Robinson (2013) portrays, the group got a commitment to a pantomime play *Cinderella*, in which Charlie impersonated one of the cats. It was his first official appearance as an actor. In his autobiography, Chaplin (1989) recalls Marceline, a man who performed along with the group in the Hippodrome at that time, in quite a detailed way. Observing Marceline must have made such an impression on the young boy that he later became one of the main motives in Chaplin's films.

Chaplin's experience with the Eight Lancashire Lads ended when Charlie's mother started making remarks on her son's health conditions. As a result Mr. Jackson sent the boy away explaining that he was tired of Hannah's continuous complaining (Robinson, 2013). Not only did Charlie have to return to extremely unfortunate living conditions, with his brother working overseas, but also he had to reconcile to his father's death (Chaplin, 1989). After that, the youngster tried many occupations – from selling flowers in the local pubs to making toys out of used shoe boxes. However, he never gave up his dream to become the world's most famous actor (Robinson, 2013).

Teenage Years

The young Charlie Chaplin found himself at home again with his mother Hannah in extremely poor conditions. Moreover, Hannah's health was unpleasant, too. As Chaplin himself depicts, one day he arrived home to be told that his mother had gone mad. As he was later explained by the doctor, Hannah was undernourished and sent to Cane Hill Asylum. This certainly was a hard life experience for Charlie. He spent weeks alone and hungry until the return of his brother Sydney, who brought some money and food with him (Chaplin, 1989).

Even though Charlie had registered in Blackmore's theatrical agency before, it was approximately one month after Sydney's comeback that the agency sent him a postcard offering a job (Chaplin, 1989). This obviously was a turning point in his life. As written in his autobiography, Chaplin acquired two roles, one in a play called *Bill* and one in *Sherlock Holmes*. Even though *Bill* was not a great success, the young Charlie got very good feedback from *The Topic Times* magazine (Robinson, 2013).

After two weeks of playing Jim the theatre group headed on to play *Sherlock Holmes*. The all-over Britain tour, as Chaplin (1989) recalls, lasted forty weeks and afterwards another tour took place. Soon after returning from their second tour, Hannah, their mother was released from the Cane Hill Asylum. Her sons rented and furnished a flat in London and they all moved in together. This, however, did not last for long. Charlie and Sydney both got an engagement to a third tour so they left their mother on her own (Chaplin, 1989). Approximately a year later, in 1905, Hannah's health worsened again and she was sent to Cane Hill Asylum once more. Unfortunately she never recovered from the illness, resulting in those times being very difficult for the young boy (Chaplin, 1989).

After finishing the tour the sixteen-year-old Charlie was offered to play by the side of a famous actor and playwright William Gillette. This, as Chaplin (1989) expresses, was a gift from the heavens. Not only did Charlie admire Mr. Gillette as a great actor, but he also was able to learn a lot from Gillette's performance style. The

following months were full of minor roles and short work experiences in the theatre for Chaplin. In February 1908, however, his brother Sydney managed to persuade his boss Fred Karno to offer Charlie a two-week trial in his company of comedians. This turned out to be successful, so Charlie got a one year contract (Robinson, 2013). Working for Fred Karno made Chaplin a good and well known comedian in Great Britain. The Hull Daily Mail (1909) was among the first newspapers which presented Charlie Chaplin's name on their theatre programme offer.

Adulthood

The one year contract at Karno's company was prolonged to three and in the winter of 1910 the company organized a tour to the US, to which they also picked Charlie. He thought of this as of a very good opportunity to become more famous and was incredibly excited about it. The tour lasted twenty-one months and helped Chaplin's name to become well-known among the American audience (Robinson, 2013). During his first stay in the US Charlie visited a fortune-teller who foretold the young man a great success and wealthy life in America. This could possibly have been one of the reasons why he later returned to the States (Chaplin, 1989).

Shortly after the first tour a second one took place. While still working as a theatre actor for Karno, Charlie received a job offer from the film making company Keystone. Acting in films did not interest Chaplin to a great extent, yet he signed their contract with the intent to make some money and return to the theatre after some time. He, evidently, could not know that film would make him one of the greatest artists of all time (Suchý, 1989). Chaplin (1989) recalls a morning when his future character – *The Tramp* was born. He was told by his boss, Mack Sennett, to go and make up a comic mask. On the way to the locker room an idea came to his mind: loose, baggy pants, oversized shoes, and a tiny jacket with a small hat. In his autobiography he clarifies his intent to create an outfit full of contrast - and so it was. Chaplin apparently decided to keep the character for the rest of his career.

Even though becoming more and more successful, the young actor was not satisfied with the way his films were produced. For this reason, as Robinson (2013) explains, Charlie asked for the opportunity to direct his films on his own. His request was gratified and since then Charlie Chaplin had full control over his films. For the one year that Chaplin stayed with the company he acted in thirty-six films. Twenty-four out of these were directed on his own (Chaplin, 1989).

By the time of 1915 Charlie Chaplin became so famous in the USA that staying with Keystone seemed unimaginable for him. As Brož (1964) describes, Chaplin signed a contract with Essanay, another film producing company, for ten times higher salary than he had earned before. The fact, that Chaplin and his films were worth it, is clearly visible from the numerous articles in newspapers and magazines that he appeared in. The Arizona Republican (1915), for instance referred to Chaplin's first Essanay film *His New Job* as to be a wonderfully funny picture. Another article, in The Daily Gate City (1915), described the film *Tramp* as the funniest that Chaplin had ever made. He produced fifteen films for Essanay in overall, all of which were a great success (Chaplin, 1989).

The next contract, signed with the help of his brother Sydney, was with Mutual

Film Corporation and owing to this Charlie Chaplin became a millionaire. He produced more than ten films for the company, among which *One A. M.*, *Easy Street* or *The Immigrant* were all equally triumphant. Chaplin himself considered those times to be the happiest times of his film-making career (Chaplin, 1989).

This particular era was undoubtedly declaring Chaplin's great success. An article in *Photoplay News* from 1917 stated: "*After two weeks' run of Chaplin comedies it had been necessary to tighten up the bolts in the theatre seats, since the audience had laughed so hard the vibration had loosened them*" (Robinson, 2013, p. 225). When the contract with Mutual Film Corporation ended, Charlie signed one with First National. Because the company was quite new and there was no atelier, he decided to buy a piece of land in Hollywood and build his own one (Chaplin, 1989).

Working for First National was a very profitable period. *Shoulder Arms*, for instance, produced in 1918, was inspired by WWI and had enormous success among soldiers. In a *South Bend News-Times* (1918) article it was stated that the film was so unique that people in front of the cinemas were queuing in the longest rows ever. Another great hit, *The Kid*, was filmed with the help of a four year old boy – Jackie Coogan. The story behind the film emerged when Charlie attended a theatre play and spotted the small boy by accident. It is unnecessary to say what a masterpiece the cooperation of the two was (Robinson, 2013).

Yet in the year of 1918 Charlie Chaplin married for the first time. His wife Mildred Harris, as Chaplin (1989) explained, was young and beautiful, but their marriage was unhappy due to the fact that Charlie did not truly love her. Soon the two divorced. In an interview for Wright (1920) Mildred Harris described Chaplin as an unkind, jealous man who would care only for work and not come home until the mornings.

After finishing his five year contract with First National, Chaplin could freely move to his own film making company, United Artists, which he founded together with Mary Pickford, Douglas Fairbanks and D. W. Griffith in 1919 (Robinson, 2013). Meanwhile he received a letter informing that the health conditions of his mother Hannah got better. Now Charlie could move her to California. He and his brother Sydney immediately furnished a small house near them and Hannah could move in (Chaplin, 1989). As a rest after so many years of hard work Charlie decided to visit Europe. As Chaplin (1922) describes, the sentiment with which he visited all the places in London from his childhood was exceptionally strong and touching.

The relaxed and vibrant Charlie returned to the USA and got married for the second time. Lita Grey's name is, however, not even mentioned in his autobiography, so it can be supposed that their relationship had a bitter break up. Suchý (1989) explains that Lita's forty-two page accusation against her husband contained all sorts of sexual and social sins and as a result she sued out quite a big sum of money. Regardless of his personal problems, Chaplin did not stop working and produced many more great films, such as *A Woman of Paris*, *The Gold Rush* or *The Circus* (Brož, 1964).

Although Charlie had received offers to be the first to record picture and sound simultaneously, he did not care. Even in 1928, when the first all-talking picture was

shown, he stayed uninterested (Robinson, 2013). Chaplin (1989) himself regarded sound as to be unnecessary and distressing. He claimed that by using sound the pantomime would completely lose its meaning and the actors lose their charm. Moreover, he considered the big microphones and long cables to be extremely disturbing. For the above mentioned reason, taking a risk, Chaplin decided his next film *City Lights* to remain silent. What he did new, however, is that he composed the background music on his own. And even though there were talking films on the market, Chaplin's silent *City Lights* was a top hit (Chaplin, 1989).

Ten years after his first visit to London Chaplin decided to return there for a second time. This time his intentions were half way recreational and half way work related. As Brož (1964) explains, the European trip was prolonged to an all-around the world trip and lasted more than a year. Chaplin returned to the USA full of doubts and questions about whether to use sound in his films. Looking for inspiration he met Paulette Goddard, a beautiful young woman. Chaplin fell in love and soon he married again (Chaplin, 1989).

The 1930's and their foretaste of a coming war induced Charlie to produce a new film. Robinson (2013) states that *The Great Dictator* was Chaplin's first film with a real dialogue and it required a lot of work with precise planning. The satire on Adolf Hitler was a risky job, though. Chaplin (1989) explains that the process of filming had to be stopped up for many times as a consequence of the unpleasant political situation. But even the above mentioned did not discourage him from finishing the film and *The Great Dictator* was finally presented in 1940 for the first time. Both the theme itself and the dialogues in the film carried political ideas. Owing to this, the cinemas were not particularly interested in it and in most of them the film was not even played. A shift, however, came after 1941 when Japan attacked Pearl Harbor. As a result the cinema owners decided to present *The Great Dictator* additionally, which logically became one of Chaplin's greatest films (Brož, 1964). By the time of finishing *The Great Dictator*, Chaplin's marriage with Paulette Goddard broke up. As he explains in his autobiography, even though their love was strong at first, it slowly cooled down and at the end both of them knew it had to come to an end. Paulette asked for a divorce and left Chaplin's house to remain empty and lonely after eight years of coexistence (Chaplin, 1989).

Attacking Pearl Harbor made the USA enter WWII. Entering the war meant not only fighting on fronts, but also performing political activities in the country. It was the activities in politics that made America's admiration for Charlie Chaplin lower by many levels (Robinson, 2013). The turning point, as Chaplin (1989) expresses, occurred when he was invited to present a speech on a council for the help of Russia; where among others he expressed sympathy for communist people. Charlie kept on receiving invitations to give speeches on various different political occasions until the day the American press accused him of being anti-American. Consequently Chaplin was declared a communist (Chaplin, 1989).

It is said that yet in the greatest sadness that we feel there has to be something happy in our lives that keeps us balanced. Charlie Chaplin was no exception. In his greatest struggles with the American government in 1942, as Suchý (1989) explains, he met the seventeen year old Oona O'Neill. After nearly one year of

courtship Charlie and Oona got married. No one would have believed that the marriage could be lasting, but the love of the two was so strong that it survived till the last days of their lives. According to Buxton (2013) in Oona's interview for the Washington Post from 1960 she said that the thirty-six year difference between her and her husband was insignificant. She openly expressed her deep love and admiration for Charlie and declared their marriage to be happy and beautiful. Pursuant to the above stated it can be understood that Charlie Chaplin finally found his true love and lived his further life in a peaceful companionship of his family.

In 1947 Chaplin presented his next film *Monsieur Verdoux*. Even though the film struggled with censorship at the beginnings, lastly it was allowed to be played in the American cinemas (Chaplin, 1989). Censorship, however, kept on following Charlie. His next and one before last film, *Limelight*, presented in 1953, was completely censored and banned from playing in the American cinemas for more than twenty years. The reason was political – Charlie Chaplin was a persona non grata in the USA. In 1972, however, after permitting the film it was not only presented but also it received an Oscar. This film seems to have taken the longest time to be awarded and, apparently, banning it was the biggest mistake of all times made by American film making industry (Robinson, 2013).

Chaplin's life in the USA started to become harder and harder after the political issues during WWII. The press kept calling him a communist and he was adjourned for many times because of the beliefs that he performed anti-American activities. Tired of it all he decided to leave the USA for a few months. But when he and his family left the country, Chaplin received a telegram saying that he would not be allowed back unless he submitted to other examinations. At that moment Charlie realized he would never want to come back to the States again (Chaplin, 1989).

After spending some time presenting *Limelight* in England the Chaplin family decided to settle and continue living a calm life. As Robinson (2013) describes, Charlie decided for Switzerland and bought a house in a small village called Corsier. Already living in Europe, Chaplin produced his last film. The *King of New York*, dated to 1957, was not only Chaplin's last film, but also it was the last film for United Artists, which broke down subsequently (Chaplin, 1989). The following twenty years in the friendly environment of Corsier let Chaplin live life at its best. Robinson (2013) states, that Chaplin wrote, among others a biographical book named *My Autobiography*, which was later completed by *My Life in Pictures*. Even though Charles Spencer Chaplin died December 25, 1977, the unique and unrepeatable sense of humour of his characters is still present in his masterpiece.

2. Research

The main goal of the research was to examine chosen sources regarding the milestones in Charlie Chaplin's life. Two research questions were created in order to investigate our issue:

1. *What were the steps in Chaplin's career that made him so influential in the cinematographic industry?*

2. How did the American society view Chaplin in his work?

The first research question dealt with Chaplin's whole film production. The author analyzed and compared various sources regarding Chaplin's filming years and specified them to great detail. Moreover, the issue allowed us get a deeper insight into the happenings and reasons for Chaplin becoming so influential in the cinematographic industry, which was also depicted in the paper. The second research question opted for an overview over Chaplin's work – his reasons and inspirations regarding the American audience. A comparative analysis was selected as a method of investigation and its main goal was to compare the given sources in order to gain as many useful data and standpoints on the given topic, as possible. The sources used in the research were various. The main, primary sources were both Chaplin's biography and autobiography. According to the information found in those we searched various different books dealing with the given topic, using them as secondary sources. Magazines and newspapers covering the topic were used as tertiary sources. Lastly, it is important to mention that films and videos found online were used as well, but only as indirect sources, which helped us in a better understanding of the given topic.

3. The Tramp

The Tramp, or *The Little Fellow* as Chaplin himself referred to it, is the comic character designed by Charlie Chaplin in the early 1910's. The unique appearance and the extraordinary characteristics of The Tramp are kept throughout Chaplin's entire career and are visible in almost every film that he stars in. The Tramp has become a worldwide known icon and the most favourite comic character of the American audience (Chaplin, 1989).

Origins

In 1914, working for Mack Sennett at Keystone, Charlie Chaplin's character The Tramp was born. It was on a rainy morning of filming Mabel's Strange Predicament, as Robinson (2013) explains, when the young actor was asked to make up a funny costume for some gags. Walking to the locker room Charlie did not know what his boss exactly wanted from him, so he let himself be guided by his inner creativity. Due to the fact that the Keystone films were produced without having any plot the funny mask could be made out of anything (Chaplin, 1989).

As he walked in, the idea of a costume full of contrasts came to his mind. Charlie borrowed his colleague's Fatty Arbuckle's large trousers and another colleague's tiny jacket. The character was not ready, though. Charlie put on size fourteen shoes, too big for him, which belonged to Ford Sterling and were lying nearby. Then he completed his outfit by a little hat and a cane. It seemed that the costume was ready, but remembering his boss's words (that he had imagined Charlie to be older when they first met) Charlie decided to add a moustache. Owing to the fact that he trimmed it to the size of a toothbrush he looked older but did not lose his specific face expression. The outfit was then ready to be shown (Robinson, 2013).

Even though Charlie did not know what attributes his character should have had at first, the longer he wore the clothes the clearer his vision was. Chaplin himself states: "*The moment I was dressed, the clothes and the make-up made me feel the person he was. I began to know him, and by the time I walked on to the stage he was fully born*" (Chaplin, 1989, p. 109). Charlie Chaplin walked out of the locker room in his funny costume and headed directly to the camera. Making funny moves, hopping around and stumbling in the most ridiculous ways he attracted the interest of all the people in the atelier. At that moment, when all the crew was laughing heavily, he realized he had done a good job (Chaplin, 1989).

Characteristics

Mellen (2006) characterizes the Tramp as a unique little man walking strangely as a duck with his toes pointing out. As visible in his films, his movements are funny, yet unlucky sometimes and full of stumbling. His appearance on the stage is marked by hopping around with a cane in his hand and a hat which is rose in the most ridiculous situations. The make-up on his eyes makes his face emphasized and the little moustache above his lips gives him a specific look. His expressive mimic is clear and well visible to the audience. Gimbaling and smirking are characteristic features of his well known face expressions (Robinson, 2013).

Taking a closer look at his personality, the Tramp can be considered a kind-hearted man with vibrant qualities. He is a many-sided character. As Chaplin (1989) describes, he can be a musician, a poet, a farmer or a lonely gentleman not afraid to steal a candy from a child or kick a woman in the rear in his greatest anger. His childlike behaviour often gets him to troubles, but his clever, yet sometimes ridiculous problem solving abilities always help him come out unscathed.

The Tramp gets chased very often. Many times it is him who fools the people around, but many times it is the unlucky situations in everyday life that get him into troubles. The whole being of the Tramp is based on the social inequality of this world and the everyday struggles in our lives (Mellen, 2006). And as it comes to love, Chaplin (1989) admits that falling in love with the most beautiful girl around is also a characteristic feature of the Tramp. He is always decided to win the girl's heart and in most of the times he also succeeds in it.

Inspiration

There are various opinions on what exactly inspired Charlie Chaplin in creating the funniest character of all times. Although he himself does not refer to it very much in his autobiography, yet the various biographers and researchers studying his art have done quite a deep analysis, so many traces can be found. Robinson (2013), for instance, indicates that it could be his mother Hannah in the first place, who used to perform pantomime and comic situations to her little sons while living in their tiny flat in London. He further considers the theatre actor Bransby Williams, whom Charlie met while touring with the Eight Lancashire Lads, to be one of Chaplin's inspirations for the Tramp. The reason is that the young Chaplin studied Williams to detail and imitated him with great success among the audience of his friends. Marceline, another actor met in the times of Chaplin's childhood, made

a strong impression on the young boy, too. Similarly as with Bransby Williams, Chaplin studied and observed Marceline to a great extent. Possibly the observation made him transfer some of Marceline's characteristic features into the Tramp. It is also important to mention William Gillette, Dan Leno and H. A. Saintsbury, to whom Chaplin himself referred with great admiration in his autobiography. According to the facts stated above it can be concluded that the times of Chaplin's youth in the theatres of England inspired him to a great deal (Robinson, 2013).

On the other hand, however, other authors specify Chaplin's inspirations from a slightly different point of view. According to Brož (1964), the main influence in building up the Tramp's character was set deeply inside Chaplin and was rather unconscious than conscious in nature. It can be stated that the Tramp comes directly from the London streets as an outcast who has hardly what to eat. The society, for this reason, does not help him out and leaves him struggle through life. It is the memories on Chaplin's unfortunate and sad childhood full of shame and hunger that made him start looking at life critically. The unrighteous and discriminating society is beautifully and precisely transferred into the Tramp's everyday life. The character, as further explained, is getting into various conflicts due to his natural human need to survive. It clearly depicts the hard times of Chaplin's childhood. Charlie Chaplin undoubtedly expresses his aversion to the social inequality and its unfriendly character through the Tramp (Brož, 1964).

As a result of the sources explained above, it must be made clear that the two viewpoints do not exclude one another, rather work as complements. For this reason it can be stated that the character of the Tramp was inspired by both conscious and unconscious streams of thoughts. Both Chaplin's problems in his early life and the actors in the theatre with his mother in the first place seem to have influenced Chaplin equally in forming his unique and inimitable character.

The Society and the Tramp in His Early Days

Although there were times when Charlie Chaplin and his films were banned in the USA, it is of high importance to point to the Tramp's early days and his enormous success within the American audience. Robinson (2013) states that the extraordinary adoration by the public resulted from the fact that the Chaplin films were produced for the everyday people, who liked to see the high positioned ones fooled or 'kicked in their bottoms'. Brož (1964), approving the above stated, adds that expressing the everyday struggles in the Tramp's life got the character closer to his audience and won the hearts of millions of people within a few weeks.

Chaplin (1989) himself referred to the massive crowds waiting anywhere he went as to pleasing, yet shocking at times. He states that the quickness with which the Tramp made him famous was paralyzing and it took him years to get used to it. It is also important to mention the Chaplin imitators. As Suchý (1989) explains, there were many of them desiring to reach the original Tramp's fame, yet, obviously they were not so successful. Furthermore he adds that Chaplin also adjourned some of them, but soon there were so many imitators that it became pointless.

Charlie Chaplin appeared in the newspaper on a daily basis. The Daily Gate City (1915), for instance described the Tramp as to perform the greatest pantomime of

all times. Another newspaper, the Arizona Republican (1918) described the Chaplin films to be unique and inimitable and referred to Chaplin as to be the funniest man in the whole world. The above stated facts are approved by Robinson (2013) as well, who describes an appeal that appeared in Photoplay News magazine in 1917. According to the article in the magazine many cinemas stated that they had to secure the bolts in the seats because the audience had laughed so heavily that they made the seats loosen. Seeing and imitating the Tramp was not enough to the audience, though. The Day Book (1916) reported not only Chaplin toys, figures, hats and canes being on the market, but also a newly developed dance - the walk waltz, which was inspired by the Tramp himself.

As a conclusion to the above stated, it can be said that the early days of the Tramp were full of admiration by the American audience. The funny character not only won the hearts of the public by being entertaining, he also mediated a message of the current state of the society. Apparently the two together created the unique Tramp whom the American society loved so much.

4. The Silent Film Era

The silent film era of Charlie Chaplin's life dates back from 1914 and the creation of his character Tramp until the year of 1936, when his last silent film, *Modern Times* was produced. The period of the twenty-two years in silent film business brought Chaplin enormous success and fame and made him the greatest comedian of all times. Altogether he worked for five comedian film making companies during that time span and appeared in seventy-three silent films. Sixty out of these were directed and produced by Chaplin himself. All the Chaplin films held special and unique features and carried exceptional characteristics that made all of them become unforgettable and loved within the American audience (Chaplin, 1989).

Characteristics

As any other films in the cinematographic industry have their distinctive features, so did the Charlie Chaplin films have their own characteristics. It is important to mention that the Chaplin films varied to a small extent, depending on which film producing company he worked for. Yet, despite that fact some major characteristics of his films can be drawn (Suchý, 1989). Almost all the Chaplin films (except for one drama, which is mentioned below) were comedies. But they were not only comic; they represented a well rethought burlesque on the society. The Chaplin films were among the first to depict high society members, such as government members or millionaires, to be fooled in front of the public (Robinson, 2013).

Another feature, as Brož (1964) explains, was the beautifully expressive pantomime, with which Chaplin acted. It was so meaningful and expressive that many times the audience was able to capture even Chaplin's thoughts through the camera. The setting of the films and the number of the actors varied. However, the main topic of the films remained unchanged. It was the main character, the Tramp, who constantly got into troubles. Wherever he appeared he accidentally met someone,

whom he managed to fool either willingly or unwillingly. A beautiful woman, who appeared in every single Chaplin film, also became one of the distinctive features of the Chaplin comedies (Robinson, 2013).

The formerly depicted main character, the Tramp, was however the most important and influential in the Chaplin films. Even though he did not appear in every film that Charlie produced, his great sense of humour accompanied Chaplin throughout his entire career. His unique appearance and expressive mimic became world-wide known within a few months and marked the strongest characteristics of the Chaplin films (Chaplin, 1989).

Keystone Films

Charles Chaplin entered the Keystone film producing company's atelier in 1914 as an unknown actor for the American public. He stayed with the company for a whole year and acted in thirty-six Keystone films. Twenty-four out of those were produced and directed by him. The period of time working for Keystone not only started to make Chaplin well known among the American audience, it also made him the public's favourite comedian within a few months (Chaplin, 1989).

One of the characteristic features of the Keystone films, as Brož (1964) explains, was the fact that they were filmed mainly without any preparation. It can be stated, for this reason, that all the Keystone films were completely improvised. He further adds that the harsh and masculine type humour, which all the films contained, was also one of the distinctive features of the Keystone productions.

It can be further added that the main characters and sources of humour were men, whilst women were present only as a decorative feature in the films. Moreover, being chased by someone, mostly by the well known Keystone cops (whom the audience appreciated very much), was also an inseparable part of the Keystone films (Robinson, 2013).

Essanay Films

In 1915 Charles Chaplin signed a contract with the Essanay film making company and started producing films straight off. Within the year that he worked for the company he produced fifteen films and succeeded with all of them (Chaplin, 1989). Compared to the Keystone films it is well visible that the number of the films produced was cut to less than a half. The reason was that Chaplin decided to make his films better designed and executed. Moreover, unlike in the previous productions, where comic incidents were popular, the Essanay films relied rather on well prepared funny situations (Robinson, 2013). The filming time was prolonged. As Brož (1964) states, the result of the longer filming was clearly seen in the quality of the Chaplin films, which was increased.

The new Chaplin films not only received extra quality and took a longer time to be produced; they were also enriched by some more specific features. One of these features was the female character. The woman in these films obtained more attention. It is necessary to state, however, that the male character still possessed the most significant roles in the films. The films, furthermore, were full of love. The love story, or winning the heart of a beautiful woman, became a characteristic fea-

ture of the Chaplin films. Last, but not least, it is important to mention that Chaplin produced his films to be clear and dramatic with a great laughter coming at their end (Robinson, 2013).

Mutual Films

When Chaplin's contract with the Essanay ended, he started filming for the Mutual film making corporation. He worked for the company for two years, since the beginning of 1916 till the end of 1917, and during that time he produced in total twelve films (Chaplin, 1989). One of the major changes compared to his previous contracts was that Chaplin asked for artistic independence, which meant to have complete control over all the films he produced. Mutual agreed with it and Chaplin thereafter started producing films from a slightly different viewpoint. Due to this artistic freedom Charlie Chaplin experienced the happiest working years in his entire life (Chaplin, 1989).

The artistic independence brought, however, many changes to the Chaplin films. Homosexuality, for example, unseen by that time, appeared in more Mutual films. Another new characteristic, which made the Mutual films even more interesting, was the appearance of comic transpositions. In these Chaplin disappeared and reappeared in the most unimaginable ways (Robinson, 2013).

There were, however, other new elements that appeared in the Chaplin films while working for Mutual, as well. It was the increasing critical view on life that he started presenting in his films to a great extent. He openly expressed his aversion to the social injustice and so did his films. Even though the funny situations still remained the same, Chaplin started expressing deeper thoughts by them. Moreover, he started adding memories from his early life, which made his work even more valuable (Brož, 1964).

First National Films

At the end of 1917 Charlie Chaplin started working for the film producing company First National. The cooperation between him and the corporation, as Chaplin (1989) explains, lasted for five years and through this time he produced nine films. Chaplin's filming style had completely evolved by that time. All he had to do was to make up some new plots for his stories. Some minor innovations that he took, however, still remain to be explained. It was exactly a First National Film, *A Dog's Life*, when Chaplin introduced a new kind of a companion, a dog, for the first time. Another curiosity of the First National productions was the fact that Chaplin hired a child actor for the first time in his life in 1920, for his film *Kid*. Both of the films had great success within the American audience (Robinson, 2013).

United Artists Films

In the year of 1923 Charles Chaplin started working for United Artists, a company, which he founded together with his three friends Mary Pickford, Douglas Fairbanks and D.W. Griffith. United Artists functioned till 1957 and Chaplin stayed with the company till its last days. Altogether he produced nine films for this corporation, five of which were silent (Chaplin, 1989).

The typical features of the Chaplin films accompanied his works throughout his entire career. Producing for United Artists, however, gave Charlie even more inventive freedom than his previous employer companies. This resulted in fulfilling Chaplin's long-standing desire to produce a dramatic film. Consequently, in 1923, his first film for the United Artists and also his one and only dramatic motion picture, *A Woman of Paris*, was born (Brož, 1964).

Inspiration

The inspirations for the sixty-six silent films that Chaplin produced through the twenty-two years of his career were various. As Brož (1964) claims, the most of them were inspired by Chaplin's memories from his early life. He also shows some connection between some of the early Chaplin films and the former theatre life which Chaplin led. These were for example the Mutual films *One A.M.* or *Easy Street*.

Besides the inspiration from his early life memories there were other sources for it, as well. As Robinson (2013) states, the society itself also inspired Chaplin to a great extent. Taking a closer look at his film *Immigrant*, produced for Mutual, it can be stated that depicting the hard times of the ordinary people and the way how they were treated by the government members became a very popular topic for the Chaplin films.

The existing issues and political occurrences also inspired Charlie for some of his silent films. As written in his autobiography, although there were some risks and fears of producing a motion picture with the theme of war, he did not let himself be discouraged and filmed his first film about war, *Shoulder Arms*, a First National production (Chaplin, 1989).

Moreover, the everyday lives of the ordinary people gave Chaplin inspiration, too. As Robinson (2013) explains, many times the gags and comic situations came to Charlie's mind just by observing the people around.

It can be assumed, for this reason, that the biggest influence on Chaplin's film production was both his personal life and the lives of the ordinarily living people. Caricaturizing generally boring things was not considered being the only main goal of his work; it was also the determination to make his audience laugh (Chaplin, 1989).

Society's Response to the Silent Films

The American audience fell for the Chaplin films already in the very beginning of his career. As written in his autobiography, the quick tempo with which Chaplin's films won the hearts of millions of people was sudden, unexpected and somewhat shocking also for the Tramp himself. The long queues of people waiting in front of the American cinemas every day was only one of the signs of Charlie's success (Chaplin, 1989).

Another sign was his daily appearance in the local newspapers and magazines. The *Honolulu Star-Bulletin* (1916) for example named Chaplin to be the funniest man in the world. It also pointed out to the enormous numbers of fans that the Chaplin films got. Another article, among others, also named Charlie to be the funniest comedian of all times. Moreover it described the warmth with which his

fans welcomed his new film *A Dog's Life* saying: "*He was given a royal welcome yesterday by long lines of fans*" (Seattle Star, 1918, p.5).

The public's adoration was obvious not only from the cinema tickets sold for each of Chaplin's films, but also from the numerous fan letters he received. At the beginnings he and his brother Sydney tried to answer them all, but in a short period of time the numbers of letters received multiplied to such an amount that it became impossible to keep up with them (Chaplin, 1989).

The American audience became so obsessed with Chaplin and his funny character that it was usual to meet doublers dressed in Tramp-like clothes every day. Moreover, the local shops got filled with Chaplin toys, figures, hats and canes, which became very popular among little children. According to the above stated facts it can be assumed that the American audience had a very positive relationship to Charlie Chaplin and his silent films (Robinson, 2013).

5. The Voiced Film Era

The epoch of voiced films covers seventeen years of Charlie Chaplin's life and dates back from 1940 till 1957. The period of the voiced film era brought Chaplin many difficulties on one side, but even greater possibilities to express his views on the other one. Despite the fact that Chaplin produced only five films during that time, they presented strong ideas and were guided by unusual events, therefore some of them are necessary to be described individually (Robinson, 2013).

Characteristics

Chaplin's artistic freedom brought endless possibilities to his production. The biggest benefit of that state was not being obliged to discuss the topics and the messages of his forthcoming films with anyone from the cinematographic industry. As a result he was able to make films of any kinds with any themes, depending only on his own set limitations (Chaplin, 1989).

Even though Chaplin considered voiced films unnecessary and disturbing at first, he soon realized that a talking picture had the abilities to present even deeper ideas and thoughts than a silent film. This motivated him to the production of new films, where he could express his critical view on life and his unhappiness with the society to a greater extent than ever before (Brož, 1964). Unfortunately, Charlie's popularity within the American audience had decreased significantly by that time and his voiced films did not win the hearts of the wide public, as he would formerly had expected. And although none of his voiced films was loss making, as Suchý (1989) explains, it is necessary to mention that all of them had to face negative criticism for many years. The reason for this, as he claims, was the fact that although Chaplin as the greatest pantomime artist of all times could finally cope with the traps of the voiced film quite well, he still despised it and remained afraid of it to a great deal. Brož (1964), on the other hand, had a completely different viewpoint on this issue. He believed that Chaplin knew exactly, what the advantages of a voiced film were, and he also made use of them very well. He further claimed that the

negative criticism that Chaplin's films received resulted purely from their content, as mostly the ideology which they held was subverting the image of the perfect American society.

It was exactly the depicting of the imperfect society, which became one of the main characteristics of Chaplin's voiced films. Another feature, already known and unchanged, was the fact that all of the films were comedies. The Tramp, however, was replaced by a more mature character, which was needed due to the progressive age of Chaplin himself (Robinson, 2013).

Inspiration

Taking a closer look at some of Chaplin's voiced films, it is clear that one of the main inspirations for them was the current political situation in the world and Chaplin's personal disapproval to it. By his films he tried not only to show how unsatisfied he was with the way that people lived, but he also pointed to the wrong steps that the government was making. His critical view on life was presented stronger than ever before and his aversion towards the social injustice was depicted openly, as well. Not only was Chaplin inspired by the tragic current happenings in the world, but he also expressed his unhappiness with the moral come-down of the society (Brož, 1964).

The topic of his early life was also present in his later production. The memories on the London streets of Chaplin's childhood, as Robinson (2013) explains, became an excellent inspiration for one of his voiced films. Being motivated by the city itself was not all, though. The memories of his early life led Chaplin to his father, Charles Chaplin senior, who consequently became a muse in the Chaplin film, as well. According to Suchý (1989) Chaplin was not only inspired by his early life, but he was also motivated by the events that occurred in the last years of his stay in the USA. His film, *The King of New York*, depicted all the burdens and grievances which Chaplin had to face from the American government and he used the film as a public reply to them.

According to the above mentioned facts it can be stated that Chaplin's voiced films, similarly to his silent productions, were inspired by various events and spheres of life. His strong unhappiness with the social system, however, remained the most influential issue in his production and was reflected in a number of the films from Chaplin's voiced production.

The Great Dictator

This film is considered to be the greatest phenomenon of all the Chaplin's work. The reason for this, as Robinson (2013) states, is not only the fact that it was Chaplin's first motion picture with a real dialogue, but also the reality that it was the first film with an antifascist theme, which was produced in Hollywood.

Although Chaplin was clear with the fact that the American cinematography was not interested in films with political filling, his old desire to produce a satire on a dictator was revived when Adolf Hitler, the German politician, came into power. Chaplin openly expressed his antifascist ideology and was determined to produce a comedy which would make fun of the dictator. The reason for this, as written

in his autobiography, was that Charlie believed that all what Hitler was doing was wrong and wanted to show the world that by irony, which he considered to be the greatest weapon of all, he could make the world turn up against fascism as such (Chaplin, 1989).

The production of the film took almost two years and during that time Chaplin had to face many difficulties with the American government, which acted against him for not being an American citizen. Even though the filming itself was finished by 1940, it took another year until the authority allowed *The Great Dictator* to be performed in the cinemas. The only reason for doing so was the attack of Japan on Pearl Harbor, which made the USA enter WWII (Robinson, 2013).

This motion picture was not only a simple satiric comedy on Adolf Hitler, but it also held deep political and social ideologies. Brož (1964) explains that by the film Chaplin stated his strong antifascist standpoints and expressed his true beliefs in the democracy. Moreover, in his final speech, as it is known by the wide public, he called out to all the humanity to unite by explaining that all the people are created equal and the power resides in them all:

“Soldiers! Don’t give yourselves to brutes - men who despise you - enslave you - who regiment your lives - tell you what to do - what to think or what to feel! Who drill you - diet you - treat you like cattle, use you as cannon fodder. Don’t give yourselves to these unnatural men - machine men with machine minds and machine hearts! You are not machines! You are men! You have the love of humanity in your hearts! [...] The Kingdom of God is within man - not one man nor a group of men, but in all men! In you! You, the people have the power - the power to create happiness! You, the people, have the power to make this life free and beautiful - to make this life a wonderful adventure. Then - in the name of democracy, let us use that power - let us all unite” (Chaplin, 1989, p. 296).

Releasing *The Great Dictator* caused Charlie many difficulties with the American government. It is necessary to mention that Hitler, after viewing the film, had Chaplin declared to be a communist, which was then exploited by the American press. Consequently, Chaplin was accused of acting in an anti-American way and soon he was forced to face the accusations on legal proceedings (Suchý, 1989). Despite all the difficulties Charlie Chaplin had with the film not only before, but also even after the release, *The Great Dictator* had enormous success within the wide public. The fact that Chaplin managed to create and group so deep ideologies with the simple and comic Tramp (who also appeared in the film as one of the main characters) in one motion picture, made the film become a real masterpiece (Robinson, 2013).

Monsieur Verdoux

This film was Charlie Chaplin’s second voiced motion picture. Its production lasted for almost two years and the film was presented in 1947. Even though the main character Monsieur Verdoux, a mass killer, had to face strong criticism and censorship at its beginnings, the final rearranged version of the film was approved and allowed to be played at the American cinemas (Chaplin, 1989).

Seeking for inspiration Chaplin looked deeply into the roots of the American society and decided to reveal its secretly kept faces. He, as Brož (1964) explains,

pointed to the failures and limitations present in the society and expressed his deep disapproval towards them. He also stood up against the befooling of the people by the cinematographic industry. Moreover, Chaplin pointed to the extreme social injustice in the USA and the decreasing moral value of the people. Topics like the Stock Market Crash and the Great Depression therefore also appeared in the film (Robinson, 2013).

The most important idea of *Monsieur Verdoux*, however, was Chaplin's aversion towards wars. Both Brož (1964) and Robinson (2013) agree that Chaplin stated by the film that those who are encouraging and provoking wars are equal to murderers and he blamed the American government of encouraging mass killing in order to restore peace in the world. "*For being a mass murderer, does the world not encourage it? Is it not building weapons of mass destruction for the sole purpose of mass killing? Has it not blown unsuspecting women and children to pieces, and done it very scientifically? As a mass killer, I am an amateur in comparison...*" (Robinson, 2013, p. 575). Unfortunately, the reactions of the American audience to the film were not pleasing at all. According to Suchý (1989) the deep ideology which the film held was either not understood by the wide public or was rejected on purpose.

By showing America's true face Charlie Chaplin subverted the image of the perfect society, to which the plain people were not prepared. As a result, the whole film was abandoned by the public and Charlie Chaplin lost the support of a whole nation within a few weeks (Chaplin, 1989).

Limelight

After the unpopular *Monsieur Verdoux* Chaplin was unsure whether to produce another film, so he decided to re-announce a twenty-year old film *City Lights* to see the public's reactions. The re-announcement was successful and Chaplin, gaining back his lost security, started the production of *Limelight*, his third voiced film, which was introduced in 1957 for the first time (Chaplin, 1989).

The inspiration for the film can be found in Victorian London and Chaplin's early life. He not only added his personal life experiences from the London cabarets and music-halls to the film, but he also depicted his father's life in it (Brož, 1964). By the time of producing *Limelight* the government's relationship towards Chaplin worsened by a great deal. The Federal Bureau of Investigation started a process against Chaplin for acting in an anti-American way and declared him to be the most dangerous and most unwanted man in the cinematographic industry. As a consequence, they tried to ban him from producing any other films on the ground of the USA (Brož, 1964).

Even though the film itself was produced in the USA, the unpleasant situation around Chaplin did not allow him to risk any other failures, and so it is understandable that he decided to introduce *Limelight* in Europe first. That decision turned out to be a good one, as the film had enormous success within all the European cinemas. Many of the European newspapers referred to *Limelight* as to be Chaplin's greatest life work (Robinson, 2013).

The situation in the USA and its attitude towards the film was, however, very unpleasant for Charlie. Due to the fact that he had become a persona non grata by that time, the film was completely censored and banned for more than twenty years. But when in 1972 *Limelight* was finally allowed to be played in the American cinemas, it garnered enormous success and Charlie retrieved the well-deserved admiration of the American public. In addition to it all he soon received an Oscar for the best original screenplay in the film, which he was given by massive standing ovations of the present audience (Chaplin, 1989)

Society's Response to the Voiced Films

The attitude of the American audience towards the five voiced films, which Charlie Chaplin produced, can be simply described as unstable. Although Chaplin had been the favourite comedian of all the American society, his problems with the authorities and his increasingly critical view on life shown in his films made the wide public lose their admiration for him for more than twenty years (Chaplin, 1989).

Although his first voiced motion picture, *The Great Dictator*, was successful among the American audience, his next one, *Monsieur Verdoux* was not so fortune-favoured. Robinson (2013) claims that the main reason for this was the controversial topic of the film, which depicted the society as to be spoiled and morally declined. Therefore, as he states, the wide public rejected the film and consequently estranged from the artist.

Brož (1964) on the other hand states that the main reason for the film's dislike was set rather in the issues happening around Chaplin's personal life and its connection to the government. He claims that the accusations and numerous legal proceedings in Chaplin's life contributed to his comedown by a great deal. Moreover, the press, as he explains, was completely against Chaplin and played an important role in affecting the wide public.

Comparing the two sources described above, it is necessary to be stated that both circumstances had noticeable influence on the forming of the negative attitude of the audience to Chaplin, therefore none of them can be considered more important than the other. Moreover, it can be assumed that criticizing the society had a great influence on the government to start acting against Chaplin and vice versa. As a conclusion, it can be stated that the two conditions were present continually, initiated one another and were interdependent.

The fact that he became a persona non grata for more than twenty years in the USA caused the complete estrangement of the American audience from Charlie Chaplin. Due to the fact that the Chaplin films were not played in the American cinemas, the American society's attitude towards him can be therefore considered to be negative and rejecting (Brož, 1964).

Conclusion

Charlie Chaplin was undoubtedly an influential part of the American cinematography. Based on the information depicted in the paper, the most significant step in Chaplin's career must have been the creation of the funniest character in the world – the Tramp. This statement is proved by many of the authors used as sources in the work, such as Robinson (2013) or Brož (1964). The Chaplin films were another very important step for him in gaining enormous influence and fame. Robinson (2013), for instance, supports this by explaining the Chaplin films having been produced for ordinary people, which caused huge adoration by the public. The study also tells that the specific characteristic features of the Chaplin films and their humour also became an important part of Chaplin's increasing fame. As written by Chaplin (1989) himself, his films became loved and unforgettable among the American audience. Lastly, from the standpoint of Chaplin (1989) himself, it can be seen that the increasing artistic freedom which he received, also enhanced his worldwide popularity.

From the standpoint of Robinson (2013), who considered the depicting of the lives of ordinary people as a source of inspiration for Chaplin, we could see that the society members and their everyday lives made a great influence on the artist. Moreover, the personal disapproval of the political system and his critical view on life and the social injustice also influenced Chaplin to a great deal. Brož (1964) proved this by describing how unsatisfied Chaplin was with the way of living of the people, which he openly expressed by his films. From Chaplin (1989) it can be seen that not only did the political system work as an influence on Charlie in his production, but also the unpleasant political occurrences, such as wars. For that reason it can be assumed that the political happenings in the society also impacted Chaplin's production to a great deal.

As it is declared by many of the authors in this work, the first years of Chaplin's career can be stated to be extremely successful and popular. Chaplin (1989) himself, for example, referred to the enormous amounts of people waiting to get tickets for his everyday films, as a sign for his popularity. Another sign was approved by *The Day Book* (1916), in which the selling of various Chaplin things (from Chaplin toys to canes and hats) was described. According to the above stated, it can be assumed that the first years of Chaplin's career were very successful and as a result the American audience adored him. From the results of the later analysis, the conclusion of Chaplin's popularity decrease after a few years can be drawn. As we cite Robinson (2013), it can be seen that the public rejected some of Chaplin's later films due to their controversial content. Moreover, as Brož (1964) claimed, the difficulties in the personal life of Charlie Chaplin concerning the government and his later proclaiming to be a *persona non grata* in the USA, can be also stated as a negative influence on the perception of the wide public. Therefore we can see the American audience leaning towards Charlie Chaplin in his later years rather in a negative than positive in nature.

Bibliography

Arizona Republican (1918): *Charlie Chaplin is offered at Hip*. In Arizona Republican [online]. Available at: <<http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn84020558/1918-05-19/ed-1/seq-22/>>

Arizona Republican (1915): *Drama and the Picture Plays*. In Arizona Republican [online]. Available at: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn84020558/1915-04-25/ed-1/seq-17/>

Brož, Jan (1964). *Věčný tulák Charlie*. Orbis, Prague

Buxton, J. L (2013): *Happy Birthday, Oona Chaplin* (May 14th, 1925 – September 27th, 1991). Discovering Chaplin [online]. Available at: <http://www.discoveringchaplin.com/2013/05/happy-birthday-oona-chaplin-may-14th.html>

Chaplin, Charles (1922): *My trip abroad* [online]. Harper & Brothers, London. Available at: <https://archive.org/details/mytripabroad00chapiala>

Chaplin, Charles (1989): *Môj Život*. Bratislava: Tatran.

Honolulu Star –Bulletin (1916): *Chaplin's Tramp is the Funniest Yet*. In Honolulustar-bulletin [online]. Available at: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn82014682/1916-07-03/ed-2/seq-10/>

Hull Daily Mail (1909): *Amusing football sketch at the place*. In Hull Daily Mail. [online]. Available at: http://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000324/19090119/066/0006?_=1425052832666

Mellen, Joan (2006): *Modern Times*. British Film Institute, England

Robinson, David (2013): *Chaplin: His Life and Art*. Penguin, England

Suchý, Ondrej (1989): *Charles Chaplin*. Horizont, Prague

The Daily Gate City (1915): *Amusements. At the Hippodrome*. In *The Daily Gate City* [online]. Available at: <<http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83025182/1915-11-24/ed-1/seq-4/>>

The Daily Gate City (1915): *Charles Chaplin's feet are worth \$150.000*. In *The Daily Gate City* [online]. Available at: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83025182/1915-05-02/ed-1/seq-11/>

The Day Book (1916): *Charley Chaplin Waltz 1916's Newest Novelty! – Here's way to dance it*. In *The Day Book* [online]. Available at: <<http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83045487/1916-01-17/ed-1/seq-14/>>

The Seattle Star (1918): *Charlie Chaplin Gets Royal Welcome From Photoplay Fans*. In *The Seattle Star*. [online]. Available at: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn87093407/1918-04-22/ed-1/seq-5/>

The South Bend News-Times (1918): *William Fox Day Auditorum Day*. In *The South Bend News-Times*. [online]. Available at: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn87055779/1918-12-04/ed-1/seq-12/>

Wright, Lawyer (1915): *What Charlie Chaplin's Wife Told*. In *Richmond times-dispatch* [online]. Available at: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83045389/1920-12-19/ed-1/seq-63/>

The relationship of young people to national symbolism in the 21st century in Hungary

MONIKA BALATONI

Abstract

The civic values of a 21st century man, the acquisition of the traditions and symbols of his own national culture are changing. The sustainability of the process of national enculturation and the significant impact exerted by the media pose serious challenges for the leaders of states, the creators of school systems and methodologies, as well as the representatives of arts. One of the most effective and dominant actors in enculturation can be the state, which maintains the institutions shaping their methodology, gives direction for and often specifies the content through funding, and provides public law definitions of the symbols that can be decisive for citizens in this process of enculturation. The younger generation's openness for cultural traditions and their historical memory are of particular interest here. The concept of enculturation was introduced by M. J. Herskovits (1962). Enculturation is a most comprehensive learning process. This means the acquisition of basic skills, which are indispensable for all human beings. These skills are gained through the help provided by the institutions and forms of activity established by the society and through education. To continue this idea, these skills are indispensable in the Hungarian society, where they are gained through the help of the institutions and forms of activity established by the society, such as language, religion, technology, art, sport, and through education. Education is the most important means of reproducing the culture of a society in the individual and passing it on to each generation. My study was designed to briefly represent the results of a micro-survey, which paved the way for a collection of nation-wide data. I collected the presented research data during a small sample survey to prepare a questionnaire (pending) to gain a deeper understanding of the national memory of university students. The form of the study is a research paper. It reflects a state at a given point of the research, commenting on the relevant findings of literature, and raising new dilemmas in a changing youth scenario, which I would like to analyse in their deeper patterns later.

Keywords: national memory; national identity; civic values; enculturation

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Anthropology – Culture and social structure

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.072-080

1. Introduction

The last twenty years have seen intense civilizational changes. The phenomena of globalization and globalism have now become more pronounced (Beck 2005; Beck 2008; Jancsák 2016). Cultural and educational processes have undergone significant changes. The social institutions of socio-cultural regions and the systems of the nation-state cannot keep up with the developing global mechanisms (Bogár 2006; Harcsa 2021). Education is the most important means for a society to reproduce its culture in the individual (Pusztai 2020; Kozma 2022) and to pass it on through the generations. “The instability and uncertainty caused by the crisis of commonly agreed norms and social values is characteristic of our times. Economic and political crises, new migratory flows, the rise of political populism and technological changes have created new vulnerabilities for children and young people. There are for example the crises of the values of freedom, solidarity, empathy, autonomy, responsibility, i.e. the crises of universal humanist values, as well as the exposure to the manipulations of the post-truth era, i.e. the fear industry.” (Jancsák 2020b:1016).

The research, aiming at a deeper understanding of the phenomenon of national enculturation and its special features, highlights the specific points of the individual’s national culture and the effective institutions and state-coordinated programmes aiming at its acquisition. It is stressed that it is not possible to live a civilized life without culture. Therefore, the process of learning through which one “grows into” culture is vital for human beings. Furthermore, it is necessary to narrow down our scope of analysis by focusing on how individuals “grow into”, become initiated into their own national culture, and where they can find their cultural roots (Herskovits 1962).

“History is not just an invention of governments and academic institutions – it is ubiquitous. We breathe it in with the air, it is in the view of our cities and landscapes. It is not just school which teaches us about it, but also our grandparents at home, folktales, the television, public sculptures, war memorials, public buildings, museums, and galleries” (Furtado 2014:79). The editor of *History Today* explores the role of enculturation in people’s everyday lives in his book *Histories of Nations* (2014). He claims that we are surrounded by stories, narratives, objects, and memories in our everyday lives, through which we form opinions about our own nations and others. These are the foundations on which we can build and from which a shared national consciousness is constructed (Furtado 2014). In history, it is often not how events happened that is interesting, but what and how we remember. History and national memory are shaped in the family (Jancsák 2020a), later at school (Kaposi 2020; Kojanitz 2019, 2021), but mostly in the different groups of society (Pászka 2007; Varga 2009; Gyáni 2020), whose values and ways of thinking are determined by the individual development of their members and their identification with national values.

Culture, in the Geertzian sense, refers to historically transmitted patterns of meaning embodied in symbols. It is a system of inherited concepts expressed in symbolic forms that people use to communicate with each other, perpetuate and develop their knowledge of life, and attitudes (Geertz 1994).

Human culture can only exist in community. It is in communication and feedback with others that cultural phenomena unfold and survive. The predominant medium for the spread of culture today is by the creation of symbols, colours, shapes, and visual meanings that directly affect the individual's subconscious. When a group of individuals shape the quality of their memory, through secondary experiences (social campaign or the mass media), they will establish a value order.

The scientific approach cannot leave out the conceptual system of collective memory, as this is the basis on which all memory is built. It is important to stress, however, that the human mind is only part of the memory, and that the medium, the social situation and cultural symbols are just as important. These are the means by which memory can be conceptualised. The importance of space is emphasised by Peter Burke when he says that it is images, as well as actions, rituals and collective representations, that provide the means for the experience of the past (Burke 1991). Our knowledge of history, beyond the transfer of lexical knowledge in schools, is expanding ever more rapidly today – by the mediation of visual content in videos and films rather than family stories and conversations with friends. Film art, for example, in its distillation of time and space, contributes to the imagination that sustains nation states (Cummins 2012).

There is a collective memory, but memory has a social framework, and our individual thinking can only remember if it is within the frame of reference of the collective memory and becomes part of it. Most of our memories emerge when we are reminded of them by our parents, friends, teachers or others (Halbwachs 2018). Jan Assmann extended the concept of collective memory by defining communicative and cultural memory within collective memory. By communicative memory, Assmann means memories that an individual shares with peers. An example is generational memory. When the bearers of this memory die out, the next generation takes their place as the bearers of the knowledge passed on to them. But this living memory fades over time. Communicative memory based on oral history can be maintained for about three generations, after which it is replaced by tradition, i.e. it merges into cultural memory (Assmann 2018).

Family or community history is rarely passed on today therefore it is replaced by the reality conveyed by culture. This reality is accepted as authentic if people can relate it to their situations and if they can override their community memory without consequences. The development of traditions and rituals, as well as the identification and regulation of places, elements and symbols of memory, is an increasingly urgent and strategic issue for nation states. The government surveillance, cultural and commemorative content and the tasks of institutions are closely interdependent. Therefore, they must be examined together. Knowledge of national culture and traditions is an essential condition for the survival of a nation state. In the last decade, Hungarian governments have set up a number of institutions and programmes to perpetuate national themes and explore all the details of history.

However, it is only in the last few years that these institutions have begun to open up to young people. They offer content based on scientific research, but this often appears an overly professional framework ('adult thinking', 'adult language') and through communication channels not used by young people. Furthermore, government communication often places the form and ritual of remembrance in a political narrative. It may provide concepts that prevent the active involvement of the younger generation in the process of acting and valuing national memory. It is true that, alongside the memory policies of national governments, global media players have opened up new channels of communication, especially in recent years. In those years historical events were presented in a professional way (accessible to young people). However, the identities conveyed are sometimes conceptual, detached from historical reality, but at the same time embedded in youthful, human and enjoyable stories (which emphasise entertainment and increase media consumption). Their impact is growing and their popularity is increasing significantly, especially among young people who are receptive to visual cognition.

2. Dilemmas emerging from the research and the data

The notion of identity is not a definition of completion or determination, as neither the identity of an individual or a social group is a completed fact but is characterised by a type of determination which is changing, influenced by its history, experiences and social environment (Pataki 2010). Not only people, but also states have an identity, determined by their geographical location, demographics, geopolitical position, history, culture (and many other factors) (Bende-Halász 2014), and therefore we cannot ascertain a stable state, but can only examine it as a dynamically evolving factor.

I will now describe my own research findings through which I would like to demonstrate how young people's current knowledge about and attitudes to this topic can be presented: how they think about school commemorations, civic duties, historical places, holidays, and their historical past. I used both qualitative and quantitative methodologies in my research. The research was based on interviews (18 in-depth interviews and 6 focus group interviews) and a questionnaire survey of students (n=178). My research, presented here, is limited, including only a small number of cases, and does not allow for strong claims due to the representativeness-related indicators. But it does allow for the formulation of research dilemmas under "reasonable suspicion". My aim in collecting the data was both to test my questionnaire (which is my instrument of data collection for a large sample survey) and to test, on the small sample, statements that can be made on the basis of the results of national research on young people and that are described by researchers with the following terms: 1. "faceless (?) generation" (Bauer-Szabó 2011); 2. "silent generation" (Székely 2014); 3. "rationally rebellious students" (Szabó 2014); 4. "generation alienated from history" (Jancsák 2020b).

The development of traditions and rituals, the presentation of places and elements of memory, heroes and symbols that have a strong impact on national identi-

ty, is one of the functions exercised by states. To what extent is this knowledge alive in the collective memory of the young generation? In recent decades, the Hungarian government has established an increasing number of institutions, research centres and programmes to shape remembrance policy and national identity (Balatoni 2022). Can the institutional systems reach young people with their results? Can they contribute to and shape the rituals present in education? In the following, I shall present the answers provided by students in higher education in the first half of 2020 with the help of the data of the research below.

The Hungarian youth survey of 2016 showed that young people in Hungary had turned away from politics and lost their trust in democratic institutions (Székely-Szabó 2016). The survey showed activities typical of young people, and their strong desire to be included in national policies. We can read about the results of research on the life of “rationally rebellious students” (Szabó 2014) or the “new silent generation” (Székely 2014), a question posed by Nagy and Fekete (*Will the new silent generation speak up?*, 2020) also asked by Szabó and Oross (*Silent or Rebellious?*, 2017), as well as Bauer and Szabó who raised a dilemma (*Faceless [?] generation*, 2011) –namely that it was difficult to record the elusive rapidly changing youth scenario, or its adaptation to the changes of the social environment (Somlai 1997; 2011; Jancsák 2013; Székely 2020). There was a demand for “a stronger lens or a new camera” (Chisholm 2006), or a need for innovative methodological renewal in the tools of research. The international thematic field of youth studies has already been in the process of shaping new youth paradigms and conceptual responses for two decades (see Jancsák 2011). From my data, it seems as if the silent generation is speaking.

Our micro-survey data shows that 81% of university students consider themselves to be reasonably informed on public policy issues, while young people who consider themselves to be very informed make up one tenth of this group. In the sample, not only the perceptions of awareness, but also their interest in Hungarian politics, differ from previously published results (although here I present the results of a micro-survey). A “reasonable suspicion” can be used as a starting point of my larger sample of higher education students, according to which the snapshot taken in 2021 shows a world of young people actively shaped in public questions, this youth is much more than the generation of “silent” and “rationally rebellious” young people. Respondents who are ‘not at all interested’ and ‘rather not interested’ in Hungarian politics make up one fifth of the sample. An explanation for the different opinions may be provided by the internal pattern of the sample of higher education students, the gender distribution of respondents (women make up more than two thirds of the sample) and the deviation from the typical responses by type of residence (Budapest 36%, county capital 11.8%, city 32%, village/town 22.5%), as young people from the capital are over-represented in the sample. Female students are also over-represented in the sample. This group is identified by youth surveys as less active in matters of public interest. Our data, however, shows the opposite picture: the majority of female respondents are also interested in politics.

According to youth researchers, one explanation for young people’s reflective and contradictory opinions is that their worldview is increasingly shaped by family,

peers and the media, with school and social culture playing a smaller role in this process. My data shows that the existence of national memory is part of everyday reality according to 85% of respondents, while memory politics is not a valid (not understood) concept for almost two thirds of respondents. At the same time, the data shows a surprising result about students' perceptions of social institutions in the care of national memory. Respondents mostly identified the role of the state and the school in shaping the national memory, and in addition to these, the institution of the family. The former two were cited by half of the respondents, while the latter was mentioned by one third of the respondents as an important factor in the cultivation of national memory.

This confirms the socialization theories that emphasize the role of intergenerational value transmission processes, including the preservation of collective memory through family histories (Somlai 1997: 2011 and 2013; Jancsák 2020a), in the context of the community-public socialization function of the family as a primary group. At the same time, the data strongly emphasizes the responsibility that the national (collective) memory places on schools and policy actors (Rüsen 2004; Seixas 2016). The data from our micro-research confirms these claims. Eight out of ten respondents indicated that, for them, it is the family that determines their approach to being Hungarian. Two thirds of the respondents attributed this to the school, and half of them to the state. According to respondents, their circle of friends has the least influence on their opinion about being Hungarian. So, we do not necessarily see a generational effect here, perhaps because the focus of their discussions is not on patriotic and historical issues. This raises a further dilemma, namely, the need to systematically shade the questions in my research on the identity-shaping influence of the peer group, in order to gain a deeper understanding of generational influences.

There is more uncertainty about their knowledge of national symbols. How does this uncertainty become obvious? I measured national symbols against the symbols defined in the Constitution, namely the coat of arms of Hungary, the national flag, the Holy Crown, the national anthem and the poem *Szózat*, considered to be the second national anthem by tradition. In this group of questions, I have offered several possible answers. I see the uncertainty of the respondents in the fact that, although the symbols defined in law are marked most frequently by them, but those that are linked to a particular holiday (e.g. the cockade as a symbol of the 1848 revolution, the flag with a hole as a symbol of the 1956 revolution) are also "marked". Many people also marked the cockade and the flag with a hole or the cloak of St Stephen as symbols. It is true that these symbols have a meaning and refer to the role of symbols as "memory magnets" in preserving national memory. Based on this result, I was prompted to turn this question from a closed question to an open question.

What do you think are our national symbols? (persons, %)

Crown	70 (85,4%)
Coat of arms	66 (85,4%)
National flag	65 (83,7%)
Anthem	64 (82%)
Cockade	51 (55,6%)
Szózat	46 (50,6%)
The Robe of St Stephen	37 (37,1%)
The Holy Right	26 (36%)
Flag with a hole	21 (25,8%)
Fundamental Law	15 (19,7%)

Source: Author's own research 2022.

This interesting dichotomy emerges when we ask young people about their views on school commemorations. Only a third of respondents consider school commemorations to be meaningful, but twice as many think they are both compulsory and meaningless, and the picture is not positive for the rest either. The majority felt that school commemorations were a pointless waste of time, boring and unnecessary. I think it is important to explore this question in my research in deeper patterns and to look for components that can support the creation of school, municipal and state commemorations that are meaningful vs. meaningless, value-laden vs. value-free, that arouse feelings for the historical past vs. without attitudes, that respect traditions vs. postmodern, that help young people to understand the present system of relations rooted in the past. All this also suggests that the phenomenon of alienation from history and the historical past described in the literature (Jancsák 2020b), the understanding of historical interpretations, the educational dilemmas and challenges of the subject area of national cultural heritage and national heritage studies (Kaposi 2020; Kojanitz 2019 and 2021) and the tasks that can be derived from these should be undertaken not only by the institution of the family, (although it takes on more and more) but also by schools and communities, but also by the players of the state memory policy. If these players cooperate with professionals (history teachers, historians, museum educators, experiential educators, etc.), they can preserve the value of collective remembrance, and promote national enculturation for new generations.

3. Summary

The results reported in this paper do not provide a nuanced picture due to the scarcity of data, but they raise valuable dilemmas and can be considered a successful test case to guide my further research. The study that I wrote during my research shows that the role of education, cultural institutions and family communities is becoming increasingly important in the process of enculturation. The results of

my micro-research support the hypothesis that national cultural foundations can only be sustained through conscious state and social construction, which requires significant changes in the methods and channels of mediation. This is particularly important if we want to support the value-based socialisation of young people and strengthen the national identity and civic engagement of the new generation of school children. As one young man, aged 23, put it in an interview: “...we young people don't like to be told what to do, but we don't really have any idea of what we really want!”

Literature used

- Assmann, Jan (2018): *Cultural Memory*. Budapest: Atlantisz.
- Balatoni, Monika (2022): *Enkultúráció, állampolgári értékek a fiatalok körében-egy kis-mintás kutatás tapasztalatai*. In.: Juhász Erika- Kattein -pornói Rita (2022)[szerk.]: HERA évkönyv X. *Oktatás egy változó világban-Kutatás, innováció, fejlesztés*. Budapest-Debrecen: Debreceni University Press-HERA.
- Bauer, Béla – Szabó Andrea (2011) [szerk.]: *Arctalan (?) nemzedék*. Budapest: National Institute for Family and Social Policy.
- Beck, Ulrich (2005): *What is Globalisation?* Szeged: Belvedere Meridionale.
- Beck, Ulrich (2008): *World-Risk Society*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bende, Zsófia – Halász, Iván (2014) [szerk.]: *Összehasonlító alkotmányjog*. Budapest: University of Public Service.
- Bogár, László (2006): *Magyarország és a globalizáció*. Budapest: Osiris.
- Burke, Peter (1991): *Népi kultúra a kora újkori Európában*. Budapest: Századvég Publishing House.
- Chisholm, Lynne (2006): Sharper Len sor New Camera. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 117–154.
- Cummins, Sally N. (2012): *Sovereignty after Empire*. Edinburgh: University Press.
- Fukuyama, Francis (1994): *The End of History and the Last Man*. Budapest: Európa Publishing House.
- Furtado, Peter (2014): *Histories of Nations. How their identities were forged*. London: Thames&Hudson, pp. 75–89.
- Geertz, Clifford (1994): *The Interpretation of Cultures*. Budapest: Osiris Publishing House.
- Gyáni, Gábor (2020): *A történelmi tudás*. Budapest: Osiris.
- Halbwachs, Maurice (2018): *The Social Frameworks of Memory*. Budapest: Atlantisz Publishing House.
- Herskovits, Melville J. (1962): *The Human Factor in Changing Africa*. New York: Routledge.
- Jancsák, Csaba (2011): Az ifjúságkutatás nemzetközi tendenciái. In. Bauer Béla – Szabó Andrea (2011) [szerk.]: *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest: National Institute for Family and Social Policy, 315–329.
- Jancsák, Csaba (2016): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In: Kovács Gusztáv – Lukács Otília (szerk.): *Az elbeszélés ereje*. Pécs: PPHF, 7–22.

- Jancsák, Csaba (2020a): Történelmi emlékezet és a család. In: A.Gergely, András; Kapitány, Ágnes; Kapitány, Gábor; Kovács, Éva; Paksi, Veronika (szerk.): *Kultúra, közösség és társadalom*. Budapest: Center for Social Sciences, Hungarian Sociological Association, 141–159.
- Jancsák, Csaba (2020b): Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. In: *Magyar Tudomány* 181, 1014–1021.
- Kaposi, József (2020): Issues concerning education for democracy in contemporary Hungary. In: *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*, 219–242.
- Kojanitz, László (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? In: *Iskolakultúra* (11), 54–77.
- Kojanitz, László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Szeged–Budapest: Belvedere Meridionale – Hungarian Historical Society.
- Kozma, Tamás (2022): *Innováció és tanulás*. Budapest: Gondolat.
- Laki, László (2021): *A „színlelt” szocializmusból a „színlelt” kapitalizmusba*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Nagy, Ádám – Fekete, Marianna (2020): Megszólal-e az új csendes generáció? Avagy mit várhatunk az Ifjúság 2020 adatfelvétel eredményeképp. In: *Szociológiai Szemle* 30:1, 98–106.
- Pászka, Imre (2007): *Narratív történetformák*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Pataki, Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. In: *Magyar Tudomány* 2010/07, 778–798
- Pusztai, Gabriella (szerk.)(2020): *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debrecen University Press.
- Rüsen, Jörn (2004): History, Memory and Historical Distance In: Seixas, Peter (ed.): *Theorizing Historical Consciousness*. London, University of Toronto Press.
- Seixas, Peter (2016): *A History/Memory Matrix for History Education*. In: *Public History Weekly*, 4/6. DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370).
- Somlai, Péter (1997): *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- Somlai, Péter (2011): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (2011)(szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest: National Institute for Family and Social Policy, 25–36.
- Somlai, Péter (2013): *Család 2.0*. Budapest: Napvilág.
- Szabó, Andrea (2014): *Racionalisan lázadó hallgatók II*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Szabó, Andrea – Oross, Dániel (2017): *Csendesek vagy lázadók? – A hallgatók politikai orientációi Magyarországon*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Székely, Levente (2014): *Média multitasking. Az új generációk megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásairól*. Doctoral (PhD) thesis. Budapest: Budapest Corvinus University, Doctoral School of Sociology. DOI 10.14267/phd.2014015.
- Székely, Levente – Szabó, Andrea (szerk.)(2016): *Ezek a mai magyar fiatalok! A Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: New Generation Center.
- Székely, Levente (2020): A generációs elméletek értelméről. In: *Szociológiai Szemle* 30(1), 107–114 .
- Varga, Károly (2009): *Értékek fénykörében*. Budapest: Academic Publisher.

Halálbüntetés a középkorban és a korai újkorban

PRACU ESZTER

Capital punishment in the Medieval times and in the Early Modern period

Abstract

The study focuses on the development of capital punishment with an emphasis on the changes in understanding of the main concepts associated with it. The aim of the work is to provide a compact overview of the development of capital punishment from late antiquity to the 18th century, with regard to the key concepts of the topic, such as crime and punishment. Focusing particularly on the medieval and early modern periods, the text also highlights the purposes and motivations of the criminal justice system, seeking answers to questions such as: What did a given society consider just? What was the symbolic significance of the form in which particular punishments were carried out? What factors influenced judicial practice and punishments? The text also discusses the question of the transformation of society and the very notion of capital punishment, which will give us an insight into the mentality of the people of the time. We learn what role was attributed to death penalties and why medieval people found the executions so attractive that they became spectacles of horror. These ideas attempt to grasp the issue of the functioning of medieval and early modern criminal justice, a topic that is difficult to grasp from the perspective of modern man due to modern understanding of law and justice. The functioning of criminal justice today is in many ways diametrically opposed to the practices of the past, and it is therefore necessary to delineate the differences and attempt to explain the process of transformation that has taken place.

Keywords: capital punishment; crime; early modern period; judicial practice; medieval period

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Comparative history

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.081-091

Bevezető

„Jobb megelőzni a büntetteket, mint büntetni azokat” – mondta a híres olasz jogász, büntetőjogi teoretikus, Cesare Beccaria (Beccaria 1998, 62). Egyetérthetünk vele abban, hogy a megelőzés elfogadhatóbb lehetőség, mint a büntetés, de ez mégsem jelenti azt, hogy a bűnügyi tevékenység elleni küzdelem eredményes lesz, ha csak és kizárólag a büntetőjog átférfálására törekszünk. Ma már tudjuk, hogy egy adott országban az elkövetett bűncselekmények számát számos egymással párhuzamosan létező tényező határozza meg. Beccaria gondolatait, amelyek fordulópontot jelentettek a halálbüntetés értelmezésében, csakis akkor érthetjük meg teljes mértékben, ha ismerjük az események láncolatát, amelyek a halálbün-

tetés megjelenésétől kezdve annak fokozatos eltűnéséig és a 18–19. század fordulóján a börtönbüntetéssel való felváltásáig vezetett.

A halálbüntetés különböző formái sokrétű változáson mentek keresztül a társadalom fejlődése folyamán. Bár a vétségek kategorizálása gyakran változott, a legsúlyosabb bűncselekmények elkövetőire általában ún. *kapitális szankciót* róttak ki. A halálbüntetés témája rendkívül ellentmondásos, és gyakran ambivalens érzéseket vált ki az emberekből. A szlovák történészek csak a közelmúltban figyeltek fel rá, ezért eddig csak részleges kutatások formájában érintették ezt a területet, főként a bűncselekmények és az azokért kiszabott büntetések osztályozásának formájában. E tanulmányok többsége kezdetleges jellegű kutatás, amelyekben a téma tényszerű megközelítése dominál. A szociálintropológiai és kultúrtörténeti szempontok figyelembevétele viszont egyre inkább előtérbe kerül a nyugat- és (újabban) a közép- és kelet-európai történészek munkájában is.

Jelen tanulmánynak az a célja, hogy megpróbálja ötvözni a tényszerű megközelítést a téma kutatásában megjelenő újabb tendenciákkal. Célja továbbá, hogy összegző áttekintést nyújtson a halálbüntetés fejlődéséről a késő ókortól kezdve egészen a 18. századig, különös tekintettel a témához kötődő kulcsfontosságú fogalmakra, mint például a bűncselekmény és a büntetés. Bár a vizsgált jelenségek feltérképezése során szükséges figyelembe venni a külföldi viszonyokat is, a kutatás fő helyszíne a magyar jogi környezet. Tanulmányomban a büntetőjog tanulmányozásánál alkalmazott tudományos megközelítésekkel, a bűnözés és büntetés fogalmaival, a büntetések kiszabásának és végrehajtási módjának céljával, valamint a perek menetével foglalkozom, valamint a halálbüntetés fejlődését tárgyalom a kezdetektől egészen az első börtönök létrejöttéig, tehát az ún. kapitális szankció joggyakorlatból való fokozatos eltűnéséig.

A felvázolt gondolatok megpróbálják megragadni a középkori és kora újkori büntetőjog működésének problematikáját, amely a mai ember számára nehezen emészthető téma a jog és az igazságszolgáltatás modern felfogása miatt. A büntetőjog mai működése sok tekintetben szöges ellentétben áll a múltban alkalmazott gyakorlattal, ezért szükséges a kialakult különbségek felvázolása és magának az átalakulási folyamatnak a bemutatása.

Bűn és büntetés a történetírásban

Az igazságszolgáltatás, a bűn és a büntetés fogalmai ősidők óta végigkísérik az emberiség történetét. A társadalomnak mindig is szembe kellett néznie olyan külső és belső tényezőkkel, amelyek veszélyeztették zavartalan működését és kohézióját. A bűncselekmények szankcionálása a legkorábbi civilizációktól napjainkig minden társadalom szerves részét képezte (Mezey 2019, 6). Idővel a történetírás is elkezdett foglalkozni ezekkel a jelenségekkel; kezdetben a jogtörténeti megközelítést részesítve előnyben, melynek középpontjában a kodifikált jog elemzése állt, később a történészek érdeklődése főleg a levéltári források kutatására kezdett irányulni. Még később újabb irányzatok jelentek meg a történeti kutatásban, melyek kereken belül a büntetőjogot a szociológia és az antropológia szemszögéből kezdték

vizsgálni, mint a társadalmi mechanizmusok megismerésére alkalmas témakört. A bűnügyi történetírás e formájának kialakulása körülbelül az 1970-es évekre tehető. Ekkor olyan témák kerültek középpontba, amelyek mindaddig a tudományos érdeklődés perifériájára szorultak, mint például a marginális társadalmi csoportok, a női bűnözés vagy a boszorkányperek. Ez az innovatív megközelítés lehetővé tette, hogy átfogóbb képet alkossanak a büntetőjogi rendszerről, mivel már nemcsak magát a bűncselekmény elkövetését, hanem annak társadalmi vagy gazdasági összefüggéseit is vizsgálták.

A fent említett újabb tendenciák szellemében olyan művek születtek, mint Richard van Dulmen *A rettenet színháza* című könyve, amely komplex képet ad a középkori és kora újkori büntetőjogról, mindemellett az egyes perek menetének leírásától kezdve a kivégzési módszerek felsorolásán át a joggyakorlat tágabb összefüggéseire számos témát tárgyal; vagy Michel Foucault *Felügyelet és büntetés* című műve, amely az igazságszolgáltatási rendszer átalakulásának a folyamatával foglalkozik. Az utóbbi évek során számos kutatás foglalkozott a büntetőjog tematikájával hazánkban is. Szlovákiában a kérdéskör az elmúlt két évtizedben került a figyelem középpontjába. Az újabb munkák előfutára Ján Holák *Beda odsúdením* (Jaj az elítélteknek) című műve volt. A későbbiekben főként levéltári kutatásokon alapuló, a történelmi Magyarország jogtörténeti viszonyaira összpontosító monográfiákat adtak ki olyan szerzők, mint Blanka Szeghyová, Richard Papáč és Vladimír Segeš.

Az igazságszolgáltatás és a bűncselekmények megítélése

Annak tisztázása nélkül, hogy egy adott korban mi számít bűncselekménynek, azaz a földi vagy az isteni rend megsértésének, nem lehet megérteni a büntetőjog működését és történelmi fejlődését.

Az erre a kérdésre adható válaszok keresésénél problémák széles skálájával találkozunk szemben magunkat. Először is fontos jellemezni a középkori városok társadalmát, különösen a bűnről és büntetésről, a jóról és a rosszról, valamint magáról az emberi életről alkotott elképzelések tekintetében. A középkor és a kora újkor társadalmi mechanizmusainak hátterében a vallásos gondolkodásmód dominált, amely az élet minden területén megnyilvánult. Az egyház ideológiai dominanciája miatt a bűn és a bűncselekmény fogalmai összefonódtak. Bűncselekménynek tekintettek minden olyan cselekedetet, amelyet az egyház bűnösnek minősített, és amelyet ezért a középkori közösségek tagjai is elítéltek. A korabeli jogi normák elsődleges alapja a Tízparancsolat volt, amely útmutatóként szolgált a büntetésre méltó, elfogadhatatlan tettek meghatározásához. A középkori és kora újkori joggyakorlatot nagymértékben befolyásolta a szokásjog is, azaz a jog azon formája, amely fokozatosan alakult ki a társadalomban jelenlévő szokások alapján, a reprezentatív szervek beavatkozása nélkül.

A bűncselekményt olyan magatartásként vagy cselekedetként jellemezhetjük, amely egy adott időszakban veszélyesnek tekinthető a társadalomra vagy az egyénre nézve, és amelyet *deliktummá* (bűncselekménnyé) nyilvánítanak. Fontos azon-

ban megjegyezni, hogy a bűnözés fogalmának felfogása folyamatosan változott a társadalom fejlődése során, az emberek ugyanis mindig másképp határozták meg a devianciát, egyszer tiltva, máskor tolerálva bizonyos magatartásformákat. Ez a jelenség a korabeli irodalmi művekben is megfigyelhető, amelyek tükrözik az egyes büntettekhez való hozzáállást az adott korszakban, és amelyek eszközként szolgálnak azok megítélésének megértéséhez. Az általam kutató időszak kezdetén a bűncselekmények leírásában egyfajta túlexponált stílus uralkodott, a büntettek ábrázolásánál ugyanis főként az elkövető állatias és bűnös természete hangsúlyozódott. Ezek a leírások nem az adott tettek végrehajtásának formáira koncentráltak, hanem a szerzők inkább az esemény vallási és erkölcsi üzenetét emelték ki. A bűncselekmény fogalmának átalakulási folyamata azt eredményezte, hogy egyes büntettekről szabadabban lehetett beszélni, leírva a történetek részleteit, de a művek többsége továbbra is az esetek erkölcsi jelentőségét hangsúlyozta. A bűnözés tehát az erkölcsi helyzet epifenoménjének tekinthető, amelynek leírása hozzájárult a világ metafizikai felfogásához (Gauvard 1999, 3).

A bűnözés értelmezésének effajta változékonysága az etika fogalmához kapcsolódik. Etika alatt egy adott kor társadalmában működő, nagyrészt íratlan szabályok összességét értjük, amely nemzedékről nemzedékre öröklődik, és amely fokozatosan alakul és változik. Az etika mint tudomány a jó és a rossz, a helyes és helytelen kérdéseivel is foglalkozik. Mivel e fogalmak szubjektív értékelése relatívá tenné az etikát, szükség volt bizonyos konszenzuson alapuló normák megállapítására (Szűcs 1993, 2). Ezek a normák azonban sohasem voltak kőbe vésve, hanem időszakos átalakuláson mennek keresztül. E folyamat bizonyítékaul szolgálhat a bűncselekmények középkori és jelenkori klasszifikációjának az összehasonlítása. A középkorban és a kora újkorban ugyanis sokkal több bűncselekménytípus tartozott a súlyos büntettek kategóriájába, mint napjainkban (Dulmen 2001, 10). Ez a jelenség elsősorban azzal magyarázható, hogy bizonyos erkölcsi és egyházi bűncselekmények, például a válás, a házasságtörés, az eretnység, a paráznaság vagy a szodómia megítélése gyökeres változáson esett át az idők folyamán.

A bűncselekmények megítélésénél fontos tényező volt mind az elkövető, mind az áldozatok társadalmi státusza. A nemesség és a polgárság sokkal enyhébb elbírálásban részesült, mint az alsóbb társadalmi rétegek, sőt gyakran előfordult, hogy egyáltalán nem is indítottak ellenük büntetőeljárást. Ezen tényezőkön kívül fontos befolyásoló erőként működött a becsület kérdése, az elkövetők kora és neme. Enyhítő körülménynek számított például az alacsony életkor, a terhesség vagy az elkövető jó hírneve. A családtagok közbenjárása szintén hozzájárulhatott az ítéletek enyhítéséhez. A rokonok célja az volt, hogy a lehető legkevésbé szégyenletes büntetést szabják ki az elkövetőre, mivel az egyik családtag kivégzésének szégyene az egész családot sújtotta. Ezen kívül a tettes mellett felszólalhattak tanúk is, kiknek társadalmi státusza és becsülete döntő jelentőséggel bírt. Ezzel szemben komoly súlyosbító körülmény volt az elkövető rossz hírneve, aki különösen nehéz helyzetben volt, ha külföldről érkezett vagy a marginalizált közösségekhez tartozott.

A büntetések célja

A büntetés céljának kérdése ősidők óta része a jogi, politikai és tudományos vitáknak. Xavier Rosseaux szerint a büntetés szerepe a szociális kontroll összetett és sokszínű folyamataiban rejlik (Rosseaux 1997, 99). Egyetérthetünk vele, ha rávilágítunk a büntetés céljának felfogására a vizsgált időszakban. A középkorban és a kora újkorban gyakori volt az úgynevezett *tükröző büntetések* alkalmazása, amelyek az elkövetett bűncselekményt tükrözték. Ez a büntetési forma a tálío-elven alapult, tehát „szemet szemért, fogat fogért” alapon működött. Ezenkívül az volt az uralkodó vélemény, hogy a büntetés célja az elkövető likvidálása, melynek keretén belül a társadalom büntől való megtisztítását szerették volna elérni. A korai középkor kivégzései során gyakorta alkalmaztak természeti elemekhez kötődő módszereket, amelyeknek különleges erőt tulajdonítottak. Ilyen volt például a máglyahalál, a vízbe fojtás vagy az élve eltemetés (Dulmen 2001, 116). A kivégzéseknek tisztító jelleget tulajdonítani azonban nem csak a középkor sajátossága volt. Hasonló tendenciák már az ókori törvénygyűjteményekben is megjelentek, melyekben a súlyos vétségekért kiszabott büntetések egyértelmű célja az volt, hogy megkíméljék a népet az istenek haragjától.

A középkor folyamán változások mentek végbe a büntetések formáit illetően. A lefejezés lett a leggyakrabban alkalmazott kivégzési módszer, felváltva a megbecstelenítéssel járó tükröző büntetéseket. A büntetés szándékában egy új vonalat fedezhetünk fel. Míg az eddigiekben az elkövető megtisztulási szándékkal történő rituális likvidálása volt a fókuszban, új célként a megelőzést, a további bűncselekmények elkövetésének megakadályozását tűzték ki. Ez a cél pedig két síkon is elérhető. Beszélhetünk egy adott elkövető megakadályozásáról abban, hogy további bűncselekményeket követhessen el, de a megelőzés a társadalom egészét tekintve is értelmezhető. Ezen a síkon szó lehet a felvilágosító és elrettentő hatásról, amelyet a büntetések végrehajtása eredményez. A kivégzések és azoknak formái azt reprezentálták, hogy egy adott társadalom mit tekintett halálbüntetésre méltó bűncselekménynek, és hogy milyen megtorlással járt annak elkövetése, így bizonyos erkölcsi üzenetet közvetítettek (Dulmen 2001, 7). Ebben a tekintetben a nyilvános büntetés-végrehajtás a társadalom jogtudatának bővítését is szolgálta. Több történész is egyetért abban, hogy a jogrendszerek működésének elemzése szoros kapcsolatot tár fel a hatalmi struktúrák és az igazságszolgáltatás formái és gyakorlata között (Rosseaux 1997, 102). A büntetések végrehajtására tehát tekinthetünk a hatalmi körök eszközeként, melyet hatalmuk és a társadalmi rend megőrzése érdekében használtak fel. A büntetés ebben a vonatkozásban az előírt törvények be nem tartása által aláásott tekintély helyreállításának egyik formájaként értelmezhető. Ebben a tekintetben a büntetések a megtorlás eszközeiként szolgáltak. E szempontok mellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szankcionálás egy másik fontos célját sem: az egyéni és társadalmi igazságérzet kielégítését. A büntetés a 17. század óta egyre inkább a megtorlás ideájához kapcsolódik. Az volt ugyanis az uralkodó nézet, hogy a delikvensre jogosan szabnak ki kemény büntetéseket, hiszen pont olyan mértékű szenvedést érdemelnek, amelyet a tetteikkel okoztak (Szeghyová 2016, 153). Fontos azonban megjegyezni, hogy ezek a meg-

közelítések nem az elkövetőre, hanem a konkrét bűncselekményre fókuszáltak, hiszen a középkori és kora újkori társadalom felfogásában a bűncselekményeknél maga a végrehajtott tett volt a mérvadó, nem pedig az elkövető személye vagy az eset körülményei (Dulmen 2001, 153).

A bírósági eljárás

Mielőtt magát a halálbüntetést tárgyalnám, fontosnak tartom, hogy kitérjek a középkori és kora újkori büntetőjogi eljárások menetére. A történelmi Magyarországon az Árpád-ház uralkodása idején olyan vádeljárások működtek, melyek a felek magánkezdeményezésén alapultak és a szokásjogra támaszkodtak. Ezen eljárások jellemző jegyei közé tartozott a nyilvánosság és a szóbeli forma (Segeš 2005, 116, 117). Bizonyos változások a 16. század folyamán következtek be, amikor az országban bevezették az *inkvizíciós rendszert*, így az igazságügyi szervek magánvádló nélkül is indíthattak pereket. A tárgyalás folyamata titokban zajlott, és csak az ítélethirdetés és a büntetés-végrehajtás volt nyilvános. A nyilvánosság kizárásával az ítélet nem töltötte volna be minden funkcióját, hiszen a kivégzések célja nemcsak az elkövető megölése volt, hanem a végrehajtott halálos ítélet elrettentő hatásának a kihasználása is; ráadásul a nép beleegyezése adta meg a büntetés-végrehajtás jogi érvényességét (Beliznai 2013, 32). Az inkvizíciós rendszerben a nyomozások során kínzást is alkalmaztak, amelynek különböző fokozatait vetették be. Először is bemutatták a vádlottnak a kínzóeszközöket, és csak ezután kezdődött a kínzás szakaszos fokozása. A kínzás mint módszer végső célja a beismerő vallomás kikényszerítése volt, amelyre perdöntő bizonyítékként tekintettek, és amely az ítélet meghozásának alapjául szolgált (Segeš 2005, 126).

Ha megszületett a halálos ítélet, az eljárás következő állomása a kivégzés volt, amelyet pontosan meghatározott szertartás szerint hajtottak végre. A lefejezésekre általában olyan nyilvános helyeken került sor, ahol a lehető legtöbb ember volt jelen. Ilyen helyszínek voltak például a terek, a csomópontok vagy az útkereszteződések. A kivégzések egyéb formáira főként a város közelében felállított vesztőhelyen került sor. A kivégzés után a holttestet nem volt szabad megszentelt földbe temetni, és például akasztás vagy kerékbetörés esetén a testeket egy ideig még a helyszínen hagyták, hogy elrettentő példaként és az igazságszolgáltatás szimbólumaként szolgáljanak. A halálbüntetések végrehajtásának fontos szereplője volt a hóhérok és családjaik különálló társadalmi csoportot alkottak, melynek tagjai általában egymás között házasodtak, és maga a szakma apáról fiúra szállt. Társadalmi helyzetük ellentmondásos volt, mivel mesterségük népszerűtlennek számított amatt, hogy a közösségek tagjai tisztátalannak tartották. A hóhérok kötelezettségei közé tartozhatott a kóbor állatokról való gondoskodás, valamint a csatornatisztítás is. Bár általában félelmet keltenek az emberekben, mégis bizonyos tisztelet is övezte őket, mivel szakértői voltak az anatómiának, ami miatt gyakran fordultak hozzájuk különböző egészségügyi problémákkal.

A halálbüntetés és annak formái

Mivel jelen tanulmányom főként a halálbüntetésre összpontosít, a kapitális szankció definiálásának segítségével megkísérlem etikai szempontból megközelíteni ezt az ellentmondásos jelenséget. A halálbüntetés olyan gyakorlatot jelent, amely során egy adott közösség vagy állam törvényes úton hajtja végre az általa halálra érdemesnek tartott személyek megölését (Szűcs 1993, 236). A halálbüntetést a civilizáció kezdete óta alkalmazzák a legkülönbözőbb bűncselekmények szankciójaként – azonban ennek értékelése, felfogása és végrehajtási formái az idők során többszörösen átalakultak. A legkorábbi ismert írásos emlék, amelyben említésre kerül a kapitális szankció, Hammurappi babiloni király Kr. e. 18. századból származó törvénygyűjteménye. A törvénykönyv szerint halálbüntetésre méltó tetteknek számítottak a vallással és a kultusz megsértésével kapcsolatos cselekmények, illetve a súlyos társadalmi bűncselekmények, mint például a gyilkosság.

A halálbüntetés alkalmazásának a kialakulása szorosan összefügg a társadalmi stratifikációval. Az ókorban és a középkorban a rabszolgák és a jobbágyok nem rendelkeztek személyi szabadsággal, ezért gyakrabban szabtak ki rájuk testi büntetéseket vagy halálbüntetést, ezért ezek elterjedt büntetési formaként funkcionáltak az egész ókor folyamán. Rendszeres gyakorlatnak számított az egyiptomi és a mezopotámiai civilizációkban is, ahol a súlyos bűncselekményeket általában karóba húzással vagy más brutális kivégzési módszerekkel, például halálra veréssel vagy a megcsonkított áldozat sorsára hagyásával büntették (Monestier 1998, 78).

Az ókori törvénykönyvek értékes forrásként szolgálnak ahhoz, hogy pontosabb képet kaphassunk a korabeli joggyakorlatról. A történelem ezen korszakát figyelembe véve különös figyelmet érdemel a római jog, amely részletesen tárgyalja a halálbüntetés tematikáját. A kapitális szankció a Római Birodalom fennállása alatt *poena ordinarianak*, azaz általános büntetésnek számított, így a bűncselekmények széles skáláját szankcionálta. A római társadalomban a halálbüntetéseknek szakrális jellege volt, mivel a kivégzésekre az isteneknek szánt áldozatként tekintettek. A korabeli felfogás szerint, ha valaki megszegte a törvényt vagy valami erkölcsstentet tett, az istenek haragját vonta magára és egyben az egész közösségre is. E szerint a gondolatmenet szerint a bűnöző feláldozása az istenek kiengesztelésének eszközül szolgált. Figyelembe véve a rómaiak kivégzésekhez való hozzáállását, megállapítható, hogy az elkövetett tettet nem jogi értelemben vett bűncselekményként, hanem inkább szakrális értelemben vett bűnként értelmezték (Tóth 2022). Fontos továbbá megjegyezni, hogy a különböző társadalmi rétegek szankcionálása között jelentős különbségek voltak, a rabszolgákat ugyanis sokkal szigorúbban büntették, mint a szabad lakosságot.

A római királyság korában (Kr. e. 753 – Kr. e. 510) a kivégzések szakrális jellege dominált, és a joggyakorlatot a Tizenkét Táblás Törvények szabályozták, melyeknek értelmében az olyan bűncselekményeket, mint például a gyilkosság, a hazaárulás vagy a rablás halálbüntetéssel sújtották, de csak abban az esetben, ha azokat rabszolga követte el. A rabláson tetten ért rabszolgákat, valamint az árulókat a tarpei szikláról való levetéssel büntették. Különösen súlyos bűncselekménynek számítottak a vallás elleni vétségek, mint például a szent tárgyak meggyalázása, ártalmas

varázsigék használata vagy a Vesta-szüzek szüzességi fogadalmának megszegése. A köztársaság korában (Kr. e. 510 – 27) a halálbüntetés rendkívüli büntetéssé (*poena extraordinaria*) válik, amelyet csak a legsúlyosabb bűncselekményekért szabtak ki. Ebbe a kategóriába tartoztak az államellenes bűncselekmények vagy egy családtag megölése. Ez a gyakorlat a késő császárkorban (Kr. u. 284 – 476) alakult át, amikor is a halálbüntetés egyre szélesebb körben elterjedt, és különböző típusú és súlyosságú bűncselekmények szankciójává vált (Tóth 2022).

A középkor kezdetén a jogfejlődés a halálbüntetések számának csökkenő tendenciáját mutatta, de a római jog recepciójával ez a büntetésnem ismét előtérbe került, és alkalmazása széles körben elterjedt. Magyar viszonylatban nem létezett a halálbüntetésre méltónak ítélt bűncselekmények írásos klasszifikációja egészen Werbőczy *Tripartitum*ának 1514-es megjelenéséig, amely a korszak legtöbb városi könyvének alapját képezte. Precízebb osztályozást a *Constitutio Criminalis Theresiana* foglalt magában, amely Mária Terézia uralkodása alatt, 1770-ben lépett hatályba. A kapitális szankcióval büntetett deliktumok általában olyan bűncselekmények voltak, amelyek visszafordíthatatlanul aláásták a társadalom működésének alapelveit, ennek ellenére osztályozásuk meglehetősen nehézkes, mivel a korabeli jogrendszer nem rendelkezett a bűncselekmények és az azokért kiszabható büntetések pontos leírásával és meghatározásával, és nem volt szabályozva a súlyosbító és enyhítő körülmények értékelésére sem. Ez azt jelentette, hogy az egyes deliktumokért kiszabott büntetések az esetek körülményeitől függően változtak, és gyakran előfordult, hogy ugyanazt a bűncselekményt eltérő módon ítélték meg.

Blanka Szeghyová a középkori és kora újkori bűncselekményeket hét kategóriába sorolta, nevezetesen (i) az egyházi ideológia elleni bűncselekményekre, mint például az eretnokség, az istenkáromlás vagy a boszorkányság; (ii) az uralkodó és az állam elleni bűncselekményekre, mint például a felségsértés vagy az felségárulás; (iii) a felsőbb világi hatalom elleni deliktumokra, mint a városi tanács felé mutatott engedetlenség; (iv) az élet és egészség elleni deliktumokra, mint az emberölés, az infanticidium vagy a testi sértés; (v) vagyon elleni bűncselekményekre, mint a lopás vagy a rablás; (vi) becsület elleni deliktumokra, mint a vádaskodás; és (vii) erkölcs elleni bűncselekményekre, mint például a paráznság vagy a házasságtörés (Szeghyová 2016, 80, 81). A fent említett deliktumokat többféleképpen szankcionálták a megdorgálástól kezdve egészen a halálbüntetésig. A történelmi Magyarországon azonban volt egy bizonyos állandósult gyakorlat, amilyen módon a büntetéseket kiszabták. Ha kifejezetten a halálbüntetésekről beszélünk, a tolvajokat általában akasztással, a rablógyilkosokat kerékbetöréssel, az erkölcsi vétéségek és erőszakos cselekmények elkövetőit lefejezéssel, a gyújtogatókat pedig máglyahalállal büntették. A kivételes, vagyis ritkán alkalmazott büntetési formák közé tartozott a bordáknál fogva történő kampóra akasztás vagy a karóba húzás. A kevésbé súlyos bűncselekményeket különböző testi fenyítésekkel, pénzbírsággal vagy száműzetéssel büntették.

A középkor első évszázadaiban a zárt közösségeken belül mindenkinek saját magának kellett érvényesítenie a jogait. A bűnözési ráta növekedése miatt azonban problematikussá vált ez az eljárás. A középkor elején a per a vádló és a vádlott közötti küzdelemre épült, és a legfontosabb részeit maga a tárgyalás és az ítélet

képezték. A középkor és a kora újkor fordulóján a nyilvános büntetés-végrehajtás került a középpontba. A 16. századtól kezdve a juriszdkció és a büntetés-végrehajtás fokozatosan elváltak egymástól, és a vádeljárások helyébe az inkvizíciós rendszer lépett, melynek egyik ismertetőjegye a tortúra alkalmazása volt a perek során. A *büntetőhatalom monopolizálódott*, ami annyit jelent, hogy a halálbüntetések kiszabása és végrehajtása a felsőbb világi hatalom ügyévé vált, amely a kivégzéseket fokozatosan a halál színházává formálta. Ez abban nyilvánult meg, hogy a hangsúly a büntetések kegyetlen és látványos mivoltára, valamint a kivégzések elrettentő hatására került. A perek feljegyzésének következetességében is változások történtek, a 15. századtól kezdve ugyanis fokozatos fejlődésnek indult az esetek dokumentációja. A 17. század közepétől maga a büntetés-végrehajtás is megváltozott: a kivégzések során elkezdtek egy szigorúan meghatározott ceremóniát követni. Ez a tendencia a bűncselekmények fokozatos humanizációjával is összefügg, és az ősi, kegyetlen büntetésnemek kompenzációjának tekinthető (Dulmen 2001, 167, 168).

A korai felvilágosodás képviselői a nyilvános kivégzésekre a jövő nemzedék formálásának és nevelésének eszközeiként tekintettek, és emiatt azon a véleményen voltak, hogy a kiskorúak kivégzéseken való részvétele célszerű és hasznos (Dulmen 2001, 157). A 17. századtól kezdve új tendenciák kezdtek kialakulni a büntetőjog területén, amelyek a 18–19. század fordulóján tetőztek. A halálbüntetés céljával, indokoltságával és hatékonyságával kapcsolatos kételyek a felvilágosodás eszméinek kialakulásával egy időben kerültek előtérbe. Egyes gondolkodók felismerték, hogy a kivégzések már nem töltötték be eredeti funkciójukat, azaz már nem szolgálták elrettentő példaként, hanem népünnepélyekké váltak. A modern büntetőjog elméleti alapjait Cesare Beccaria olasz jogász fektette le 1763-ban megjelent *A bűnökről és a büntetésekről* című munkájában. A Francis Bacon elméletein alapuló, és a francia enciklopédisták gondolatai által inspirált mű megalkotásának idején nagy port kavart tudományos körökben, és új tendenciák létrejöttét indította el a halálbüntetést illetően. Beccaria azon a véleményen volt, hogy a kivégzéseknek nincs elrettentő hatásuk, ellenben a „szabadságától megfosztott ember hosszas és nyomorúságos példája [...] a legerősebb fék a bűnök ellen” (Beccaria 1998, 44). Elutasította az engesztelés (*expiatio*) doktrínáját, amely szerint a büntetések kiszabásának fő célja az, hogy a kiengeszteljék Istent az emberekben rejlő eredendő rosszért (Stipta 2015, 25). Ilyen módon Beccaria elválasztotta a bűncselekmény és a bűn fogalmait. Az etikai kérdéseket a teológusok hatáskörébe tartozónak ítélte, míg a társadalmi renddel kapcsolatos kérdéseket a törvényhozók hatáskörébe utalta (Mortier 1983, 16). Cesare Beccaria híres művét az igazságszolgáltatási és a börtönrendszer radikális reformjai követték, melyek a könyvében megfogalmazott innovatív gondolkodásmódot valósították meg.

A 18. század közepétől kezdve a kínzás és a nyilvános büntetés-végrehajtás fokozatosan eltűnt a büntetőjogi perekből. Michel Foucault, a 20. század egyik legismertebb gondolkodója úgy írja le ezt a folyamatot, mint az előadás végét és a fájdalom megszüntetését (Foucault 2000, 43). A kivégzések száma drasztikusan csökkent; a társadalom büntől való megtisztításának gondolata, amely a 16. század folyamán a halálbüntetések kiszabásának alapjául szolgált, háttérbe szorult, helyé-

be az erkölcsre való nevelés gondolata lépett. A hangsúly a büntettek tényszerű megközelítéséről a tágabb összefüggésekre, például az elkövető személyiségére vagy a bűncselekmény körülményeire helyeződött át. Míg a középkori és kora újkor társadalom joggyakorlatában a büntetés a testre összpontosult, magába foglalta a kínzást és a kivégzések különböző brutális formáit, addig a modern korban a büntetés fő helyszíne a börtön lett. Ez az újfajta büntetési forma azonban nem csupán a pusztá bebörtönzésre fókuszál, hanem a fegyelmezés szervezett struktúráját is magában foglalja. A börtön bizonyos értelemben egy társadalmi modell, az élet megszervezésének egy sajátos módja (Horváth 2010). A büntetések tehát már nem az elítélt testét, hanem inkább a lelkét érintették, szubtilisebb szenvedést okozva nekik egy magasabb cél elérése érdekében, ami a bűnös megjavítása volt.

Következtetések

A büntetőjog elválaszthatatlan az emberi szabadságról és méltóságról alkotott eszméktől. A halálbüntetés témája politikai, jogi és filozófiai viták ellentmondásos részét képezte a felvilágosodás időszakától kezdve egészen napjainkig. A kapitális szankció kiszabása különböző bűncselekményekért az emberi társadalom létrejöttétől kezdve mindennapos jelenségnek számított. Az emberi élet mai felfogása összeegyeztethetetlen a középkori joggyakorlattal. A mai ember szemszögéből nézve a középkorban és a kora újkorban végrehajtott büntetések a brutalitás és az önkény megnyilvánulásainak tűnhetnek. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy ezekben az időszakokban az életkörülmények nagymértékben eltértek a maiaktól. A középkori gondolkodás középpontjaként az emberi életet átmeneti állapotként értelmezték, amely a halálhoz, azaz a túlvilághoz vezet, emiatt nem tulajdonítottak a halálnak akkora jelentőséget, mint manapság. Ehhez járult az is, hogy a halálozási ráta sokkal magasabb volt, mint napjainkban, ezáltal a halált sokkal természetesebbnek érezték, és könnyebben fogadták el, mint ahogy az a mai társadalomban történik. A középkorban és a kora újkorban a kivégzések és a testi fenyegetések túlsúlya a börtönbüntetésekkel szemben azzal magyarázható, hogy a büntetőjogi rendszer alkalmazkodott a korszak zord életkörülményeihez. Mivel a lakosság általános életszínvonala alacsony volt, a börtönbüntetés nem tudott volna kellőképpen hatni az elkövetőkre, és nem járult volna hozzá a bűnmegelőzéshez. Ráadásul az emberi szabadságot nem tartották túl nagyra, így annak átmeneti elvesztését nem tekintették kellően szigorú büntetésnek. A halálbüntetés betiltására vonatkozó első elképzelések a felvilágosodás korában születtek meg, a büntetőjogi rendszer átalakítása viszont hosszadalmas és bonyolult folyamat volt. Az abolícionista, azaz a halálbüntetés eltörlését követelő eszmék különösen a 20. század második felében erősödtek fel. E nézetek azóta komoly térhódításba kezdtek, melynek eredményeként napjainkban a legtöbb országban már nem hajtanak végre kivégzéseket.

Miért fontos tehát a halálbüntetés témájának a kutatása? Ha meg szeretnénk érteni a társadalom működését, fontos megvizsgálni, hogyan reagál a rendjét megzavaró cselekedetekre és személyekre. A bűnözés történetének interdiszciplináris kutatása betekintést nyújthat a korabeli intézmények és jogrendszerek működésébe, miközben értékes információkkal szolgálhat a mindennapok történelméről és a korabeli ember mentalitásáról.

Irodalom

- Beccaria, Cesare (1998): *A bűnökről és a büntetésekről*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Bódiné Beliznai Kinga (2013): *Kívégzési rituálék. Jogtörténeti Paregra*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Dulmen, Richard (2001): *Divadlo hrůzy. Soudní praxe a trestní rituály v raném novověku*. Praha: Rybka Publishers.
- Foucault, Michel (2000): *Dohlížet a trestat*. Praha: Nakladatelství Dauphin.
- Gauvard, Claude (1999): *Fear of Crime in Late Medieval France. Medieval Crime and Social Control*. Minneapolis: Minnesota Press.
- Horváth Andor (2012): A börtön valóság. *Korunk*, 2010. vol. 3 no. 7.
- Mezey Barna (2019): Bűn és büntetés. *Rubicon*, 2019. vol. 30 no. 337–338.
- Monestier, Martin (1998): *Historie trestu smrti*. Praha: Rybka Publishers.
- Mortier Roland (1983): *Az európai felvilágosodás fényei és árnyai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rosseau, Xavier (1997): *Crime, Justice and Society in Medieval and Early Modern Times: Thirty Years of Crime and Criminal Justice History. Crime, History and Societies*, 1997. vol. 1 no. 1.
- Segeš, Vladimír (2005): *Prešporský pitaval*. Bratislava: Perfekt.
- Stipta István (2015): *Cesare Beccaria és kora. 250 éves a Dei delitti e delle pene – Tanulmányok Cesare Beccariáról*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kara.
- Szeghyová, Blanka (2016): *Súdnictvo a súdna prax v mestách Pentapolitany v 16. storočí*. Bratislava: Veda.
- Szűcs Ferenc (1993): *Teológiai etika*. Budapest: A református zsinati iroda tanulmányi osztálya.

Z neúradného pomenovania vydatých žien v obci Nižná v piešťanskom okrese

MIROSLAV KAZÍK

On the unofficial name of married women in the village of Nižná in the district of Piešťany

Abstract

In the paper, the author presents the distribution of naming models of living personal names of the class of married women in the village of Nižná pri Piešťanoch, which is located in the district of Piešťany. The structured review offers a comprehensive presentation of the unofficial (living) naming system in the given village, because in the functional-structural concept of the Slovak linguist and onomastist V. Blanár naming models represent constitutive elements of the system of personal names. The author presents the micro-system of one village in district of Piešťany. The village of Nižná is located in the west of the district of Piešťany in the Trnava region, in the north-eastern part of the Trnava loess hills and near the middle course of the stream Výtok. According to the population census from 2021, there are 545 inhabitants in Nižná, out of which 279 are men and 266 women.

Keywords: antroponomastics; living (unofficial) names; naming models; Nižná pri Piešťanoch

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Theoretical Linguistics – Lexis

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.092-105

V nasledujúcej štúdií analyzujeme živé osobné mená (neúradné antroponymá) v triede vydatých žien v Nižnej pri Piešťanoch prostredníctvom pomenovacích modelov. Nadväzujeme na príspevok o živých menách v Nižnej u ženatých mužov.

Obec Nižná leží na západe okresu Piešťany v Trnavskom kraji, v severovýchodnej časti Trnavskej sprašovej pahorkatiny pri strednom toku potoka Výtok. Podľa sčítania obyvateľov v r. 2021 žilo v Nižnej 545 obyvateľov, 279 mužov a 266 žien.¹

Po realizácii terénneho výskumu v obci a triedení materiálu sme živé osobné mená modelovali. Úlohou bolo zistiť inventár živých mien v obci Nižná a pomocou pomenovacích modelov opísať neúradnú antroponymickú sústavu v tejto obci a tak charakterizovať antroponymický mikrosystém v jednej časti piešťanskeho okresu.

Na základe analýzy modelovej stránky živých mien možno charakterizovať antroponymický mikrosystém ako sústavu neúradných mien v jednej obci a antropony-

1 (<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvatelov/OB/SK0214507369/OB>)

mický makrosystém ako sústavu živých mien v celom regióne (Odaloš 2014: 26).

Onymické modely sú systémiotvornými prvkami onymickej sústavy (Blanár 1996: 132).

V. Blanár onymický systém chápe ako dynamicky stabilnú celosť systémiotvorných prvkov, ktoré vo svojich jazykových realizáciách vstupujú do rozličných onymicky relevantných vzťahov a spolu vytvárajú čiastkové systémy. Prvkami onymického systému sú teda pomenovacie modely a ich zložky. Onymický systém má svoju jadrovú štruktúru a okrajové sféry. Produktívne javy sa vyznačujú vyššou frekvenciou, ale aj niektoré menej frekventované javy môžu mať osobitnú spoločenskú a historickú podmienenosť a závažnosť (Blanár 1996: 132 – 133).

Cieľom porovnávacej antroponomastiky je zistiť a opísať všetky modely úradnej a živej pomenovacej sústavy príslušného národného (resp. jazykového) spoločenstva.

„Modelové poňatie pomenovacieho aktu, ako aj celého súboru onymických prvkov danej triedy zovšeobecňuje propriálne pomenovacie princípy a vedie k poznaniu a zachyteniu propriálnych vzťahov, prvkov a ich vnútornej organizácie v hĺbkovej štruktúre“ (Blanár 2008: 36).

Živé mená sa skúmajú komplexne a interdisciplinárne. Berie sa do úvahy aj ich fungovanie v spoločenskej komunikácii. Zisťujú sa spravidla živé osobné mená, ktoré sa používajú pri komunikácii nepríbuzných osôb v neúradnom styku na označenie osôb v ich neprítomnosti. Výskumy boli už takmer od začiatku orientované sociolingvisticke. Pri spracovaní mien sa ďalej vychádzalo zo semiologickej a funkčno-štrukturálnej koncepcie V. Blanára, pričom popredné miesto zohrávala a ešte dodnes zohráva metóda modelovania. Práve „štrukturalizmus je úzko spätý so semiotikou, modelovaním, s mnohými matematickými a formálnologickými metódami výskumu“ (Greckij 1972: 6).

Medzi najstaršie prístupy k vlastným menám patrí etymologický prístup, ktorý nachádza i v súčasnosti svoje miesto pri spracovaní hydronymie a terénnych názvov, ale i priezvisk. Neskôr sa začal uplatňovať systémový a systémovolingvistický prístup, po ktorom nastala zmena paradigmy, tzv. komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede.

Metódy spojené so štrukturalizmom by mali tvoriť (a zatiaľ aj tvoria) integrálnu súčasť onomastických výskumov. M. N. Greckij (1972: 28) nazval štrukturálnu lingvistiku anatómiou jazyka. Na Slovensku má modelovanie v onomastike dlhú tradíciu a hovorí sa aj o škole. Riešia sa projekty zamerané na modelovanie proprií, napr. súčasný slovenský projekt modelovania chrématoným.

Daná areálová distribúcia modelov vydatých žien v Nižnej pozostáva z príslušného vzorca pomenovacieho modelu, frekvencie (výskytu) modelu v triede a lokalite a explicitného jazykového stvárnenia príslušného onymického znaku – konkrétneho živého osobného mena z triedy ženatých mužov v Nižnej. Pomenovacie modely a živé osobné mená sú zoradené podľa členitosti, od jednočlenných po štvorčlenné; v systematike, ako navrhli V. Blanár s J. Matejčíkom.

Vysvetlivky (legendu) k modelom a k funkčným členom možno nájsť napr. v 4. čísle tohto časopisu z roku 2022. Zistené živé osobné mená prepisujeme zjednodušenou fonetickou transkripciou, čiže píšeme len jedno *i* (ypsilon sa nepíše), prípadnú mäkkosť zaznačujeme.

Distribúcia pomenovacích modelov u vydatých žien v obci Nižná so živými osobnými menami

Jednočlenné:

PM: K Frekvencia: 3 Marcela Žaneta Melinda	PM: CHz : MD Frekvencia: 1 Modlenička
PM: <u>K</u> Frekvencia: 2 Vlatka Vlastička	PM: CHz3 : MD Frekvencia: 1 Kostolníčka
PM: <u>K</u> Frekvencia: 2 Cipa Beatriks	PM: CHp Frekvencia: 1 Češka (rozpráva po slovensky s prvkami češtiny, jej mama je z Moravy)
PM: <K> Frekvencia: 2 Cipa Beatriks	PM: CHn : MD Frekvencia: 2 Mamička (syn jej hovoril mamička) Babuša (babušila sa?)
PM: <u>K</u> 1 Frekvencia: 1 Jondínka (otec bol Jonáš)	PM: RM[1] = P Frekvencia: 1 Mahajka
PM: <u>K</u> 3 Frekvencia: 1 Julinka (podľa K muža)	PM: RM3 = P Frekvencia: 5 Lacička Sersenka
PM: CHv Frekvencia: 1 Grófka (rozkazovala, bývajú na panskom)	Boldiška Žaška Talička
PM: CHv/MD Frekvencia: 1 Knisalka (kniše sa)	PM: RM3 = <P> Frekvencia: 2 Frejvaltka Drgonka
PM: CHz Frekvencia: 5 (Bivalá) starostka Šenkárka Záchranárka Speváčka Tá čo bola poštarka	PM: *RM3 = P : MD Frekvencia: 4 Bridzička Kacvinka Tuhelka Chovanička

PM: RM3 = <P> : MD

Frekvencia: 1

Filipka (z P Filipovičová)

PM: MD21

Frekvencia: 3

Tá čo býva na Cvikých

Na Vlhých tá čo prišla

Tá čo býva na Giláných (MD = P21)

PM: P1

Frekvencia: 3

Švecka

Gilánka

Chorvatovička

PM: P[1] = RMD

Frekvencia: 1

Mahajová

PM: P3 : MD

Frekvencia: 1

Kováčiková

PM: P3 = RMD

Frekvencia: 4

Šimeková

Parišková

Polešenská

Ďurinová

Dvojčlenné:

PM: A - CHz

Frekvencia: 2

pani Učiteľka

stará Čapinka (chovali čapa)

PM: A - RM3 = P

Frekvencia: 2

pani Bieliková

tetka Bukovčákých

PM: A - RM3 = P : MD

Frekvencia: 1

teta Bielikých

PM: A - P3 = RMD

Frekvencia: 4

stará Bohunčáková

paňi Šimeková

paňi Parišková

paňi Ribová

PM: K + K1

Frekvencia: 1

Veronika Barteková

PM: K# + K1

Frekvencia: 1

Viera Barteková (otec bol Bartolomej /
Bartek K/)

PM: K + K#1

Frekvencia: 1

Alena Ičková

PM: K + K1 : MD

Frekvencia: 1

Božena Václavova (otec Václav)

PM: K + K3

Frekvencia: 1

Zdenka Kamilova

PM: K + K3

Frekvencia: 4

Hana Izova (muž Izidor)

Hanka Izova

Maja Vlastova

Lida Felinova

PM: K + <K>3

Frekvencia: 1

Marjéna Joščinová

PM: $K + \underline{K}3$: MD

Frekvencia: 1

Eva Lojzova (muž bol Alojz)

PM: $\underline{K} + \underline{K}3$: MD

Frekvencia: 2

Štefa Františova

Ernesa Slavova

PM: $\underline{K} + CHv$

Frekvencia: 1

Mara Kačka (je čierna, kačavá)

PM: $\underline{K} + CHv3$

Frekvencia: 1

Valika Cícova

PM: $\underline{K} + CHz$

Frekvencia: 3

Mila Capinka

Anička Sestrička

Hana Sestrička

PM: $K + CHz3$: MD

Frekvencia: 1

Eva Sanitkárova (muž bol sanitkár)

PM: $\underline{K} + CHp$

Frekvencia: 1

Maťa čo býva na Žampachovej bitovke

PM: $\underline{K} + CHn3 = <P>$

Frekvencia: 1

Maja Benetkova

PM: $K + CHn3 = <P>$: MD

Frekvencia: 1

Marta Kacova

PM: $\underline{K} + RM1$

Frekvencia: 4

Vlatka Drnková ($\underline{K} + RM1$)

Zdena Capinka ($\underline{K} + RM1$)

Mara Konštusých ($\underline{K} + *RM1 = \underline{K}1$)

Marjénka Matúšech ($\underline{K} + RM1 = K4$)

PM: $<K> + RM1 = K4$

Frekvencia: 1

Olga Vilmušech (z K Viliam)

PM: $K + RM1 = K$: MD

Frekvencia: 1

Božena Václavéch

PM: $\underline{K} + RM1 = K$: MD

Frekvencia: 1

Boška Václavéch

PM: $\underline{K} + RM1 = MD$

Frekvencia: 1

Marjénka Bundžaléch

PM: $\underline{K} + <RM1> = <MD>$

Frekvencia: 1

Mirka Daruléch

PM: $K\# + <RM3> = <MD>$

Frekvencia: 1

Etela Kabelova

PM: $\underline{K} + RM11 = P$

Frekvencia: 1

Dana Kotrbéch

PM: $\underline{K} + RM = P$

Frekvencia:

Milka Vaškéch

Milka Talička

PM: $K\# + <RM3> = P$

Frekvencia: 2

Etela Kováčech

Etela Kováčka

PM: $K + RM1 = P$

Frekvencia: 4

Jana Kováčka

Erika Kováčech

Ivana Šimkovička

Elena Baďurička

PM: $\underline{K} + RM1 = P$

Frekvencia: 12

Dana Mikušech

Mara Bohunčákéch

Róza Uváčekch

Janka Bielička

Ina Horvátka

Ina Horvátech

Zuska Pavlíkech

Zuska Pavlíčka

Gabika Šimkovičéch

Gaba Šimkovičéch

Katka Žažech

Katka Žaška

PM: $K + \langle RM1 \rangle = P$

Frekvencia: 1

Iveta Mikuška

PM: $\underline{K} + ORM1 = P$

Frekvencia: 1

Róžika (Uváčekch)

PM: $K + *RM1 = P$

Frekvencia: 1

Alena Bohunických

PM: $\underline{K} + *RM1 = P$

Frekvencia: 1

Ala Bohunických

PM: $\underline{K} + RM1 = \langle P \rangle$

Frekvencia: 1

Boška Filipka (z P Filipovičová po otcovi)

PM: $K + RM1 = \langle P \rangle : MD$

Frekvencia: 1

Eva Pavliška

PM: $K + RM[1] = P$

Frekvencia: 1

Vlasta Mahajka

PM: $K + *RM3$

Frekvencia: 2

Eva Latabáréch

Eva Latabárka

PM: $K + RM3 = MD$

Frekvencia: 3

Eva Chardžalová (nebolo to P, len RM)

Eva Chardžalka

Eva Chardžalech

PM: $\underline{K} + RM3 = MD$

Frekvencia: 2

Mila Ičkéch

Dana Drnková

PM: $K + \langle RM3 \rangle = MD$

Frekvencia: 1

Zlata Babalková

PM: $K + RM3 = P$

Frekvencia: 17

Irena Bukovčáčka

Alena Magnuska

Eva Papajka

Kamila Dohnálka

Veronika Mišurka

Veronika Mišurech

Marta Sojkech

Zlata Hulmanka

Zdenka Bukovčákech

Denisa Boldiška

Alena Gilánka

Alena Gilánech

Mariana Boldišech

Mariana Boldiška

Jana Žažech

Žaneta Obalech

Nikola Bohunčákech

PM: $\underline{K} + RM3 = P$

Frekvencia: 28

Amala Uváčekch

Boška Fereška

Maja Vrpka

Roza Kosmálka

Anka Kosmálka

Anička Kosmálka	PM: \underline{K} + RM3 = <P> : MD
Dana Mikušech	Frekvencia: 2
Mila Pavliška	Ernesa Feréch
Katka Blanáréch	Boža Filipka
Jaruška Kováčech	
Lupka Taligech	PM: K + *RM3 = P : MD
Anka Sikorech	Frekvencia: 2
Anka Sikorka	Anna Gilánéch
Valika Kováčech	Vilma Piešťanských
Anička Benedikovičech	
Maja Benedikovičech	PM: \underline{K} + *RM3 = P : MD
Ina Žákech	Frekvencia: 5
Ina Žáčka	Ružena Tuhelech
Joja Slováčka	Mara Chovancéch
Jana Pavlíčka	Mara Chovanička
Jana Pavlíkech	Heda Chovancech
Mara Boldišech	Jara Uherčíčka
Vlatka Janečkech	
Jara Blaškech	PM: \underline{K} + RM[3] = P : MD
Marjéna Čížech	Frekvencia: 1
Marjéna Čiška	Joja Kozáčka
Janka Bohunčáčka	
Milka Ferechch	PM: K + RM4 = K
	Frekvencia: 1
PM: \underline{K} + *RM3 = P	Eva Jarušech
Frekvencia: 1	
Maca Kováčka	PM: \underline{K} + RM44 = P
	Frekvencia: 1
PM: K + <RM3> = P	Joja Koprnéch
Frekvencia: 3	
Irena Mikušech	PM: K + P1
Monika Mikušech	Frekvencia: 3
Monika Mikuška	Alena Bohunická
	Jana Tulisová
PM: \underline{K} + <RM3> = P	Žaneta Mikušová
Frekvencia: 2	
Monča Mikušech	PM: \underline{K} + P1
Monča Mikušova	Frekvencia: 7
	Ala Bohunická
PM: K# + RM3 = P	Dana Piačková
Frekvencia: 2	Jara Cvíková
Viera Mišurka	Joška Švecová
Viera Mišurech	Maca Mišurová
	Vlatka Piačková
	Biba Stopková

PM: K + P1

Frekvencia: 9

Veronika Dohnálka

Veronika Dohnálech

Ivana Hulmanech

Elena Cvička

Helena Dohnálka

Irena Lesajka

Jana Tuliska

Marta Pavliška

Marta Pavlišech

PM: K + P1

Frekvencia: 25

Dana Piačkéch

Hana Tuhelka

Mara Švecéch

Gabina Pavliška

Anka Mihálikech

Anička Mihálikech

Cila Šajtlavéch (st. gen.)

Gabika Bukovčákech

Luba Chorvatovičech

Jara Cvička

Jara Cvikéch

Jojka Vaškéch

Milka Kolárech

Mila Kolárka

Joška Švecka

Gita Bukovčákech

Gita Bukovčáčka

Mara Kacvinka

Maca Mišurka

Vlatka Piačkéch

Vierka Olejárka

Anka Čiška

Maja Hornička

Marjéna Hornička

Biba Stopkéch

PM: <K> + P1

Frekvencia: 1

Olga Kováčka

PM: K + <P1>

Frekvencia: 2

Zdena Uváčkéch

Janka Fereškéch

PM: K# + P1

Frekvencia: 1

Janka Mišurová

PM: K# + P1

Frekvencia: 3

Etela Pavlišech

Viera Dohnálka

Viera Dohnálech

PM: K + P1 : MD

Frekvencia: 1

Božena Dohnálka

PM: K + P1/2 : MD

Frekvencia: 1

Iveta Baďuríčka

PM: K + P1 = RMD

Frekvencia: 1

Ivana Šimkovičová

PM: K + P1 = RMD

Frekvencia: 7

Alenka Blanárová

Saška Kováčová

Saša Kováčová

Mara Bohunčáková

Zuska Pavlíková

Katka Žažová

Ina Horvátová

PM: K + P3

Frekvencia: 1

Erika Vančová

PM: K + P3

Frekvencia: 3

Zuska Jendreasová

Janka Mišovičová

Zuza Porubská

PM: K + P3 : MD

Frekvencia: 1

Vilma Piešťanská

PM: K + P3 : MD

Frekvencia: 1

Heda Chovancová

PM: K + P3 = RMD

Frekvencia: 16

Monika Kernová

Iveta Piačková

Martina Ušáková

Kamila Dohnalová

Alena Janechová

Nikola Bohunčáková

Marcela Janechová

Žaneta Obalová

Mariana Boldišová

Lucia Pavlišová

Veronika Mišurová

Marta Sojková

Zdenka Bukovčáková

Jana Žažová

Alena Gilánová

Lenka Mikušová

PM: K + P3 = RMD

Frekvencia: 29

Ala Laciková

Lubenka Prítrská

Lupka Prítrská

Ina Novotná

Dana Mikušová

Alenka Velšicová

Gabina Kinčiová

Zuska Tomasová

Heňa Šimkovičová

Katka Blanárová

Jara Blašková

Maja Ondrigová

Marjena Ondrigová

Marjéna Čížová

Janka Bohunčáková

Zuska Ribová

Biba Štibrániová

Vlatka Janečková

Amala Uváčiková

Gitka Gážiková

Dana Piačková

Jaruška Kováčová

Lupka Taligová

Anka Sikorová

Valika Kováčová

Mara Chovancová

Anička Benedikovičová

Ina Žáková

Kveta Piačková

PM: K + P3 = <RMD>

Frekvencia: 2

Irena Mikušová

Monika Mikušová

PM: K + P3 = <RMD>

Frekvencia: 1

Milka Ferechová

PM: K + <P3> = RMD

Frekvencia: 3

Milka Ferešková

Litka Drgonová

Liduška Drgonová

PM: <K> + P3 = RMD

Frekvencia: 1

Alica Janechová

PM: K# + P3 = RMD

Frekvencia: 1

Viera Mišurová

PM: K# + P3 = <RMD>

Frekvencia: 1

Etela Kováčová

PM: $\underline{K}11 + K$
 Frekvencia: 1
 Jaruškina Monika

PM: $\underline{K}11 + K\#$
 Frekvencia: 1
 Serafina Etela

PM: $(\underline{K} + RM1/2 = P)11$
 Frekvencia: 1
 Milkina Vaškých

PM: $(K + RM = P)3$
 Frekvencia: 1
 Ivanova Benedikovičech

PM: $(\underline{K} + RM = P)3$
 Frekvencia: 1
 Joškova Ferechých

PM: $(\underline{K} + \underline{P}3)11$
 Frekvencia: 1
 Milkina Kováčech

PM: $\underline{K}3 + K$
 Frekvencia: 1
 Rašíkova Renata

PM: $(\underline{K} + \langle P \rangle = RMD)3$
 Frekvencia: 1
 Joškova Fereškova

PM: $CHv + \underline{K}$
 Frekvencia: 2
 Tlstá Mariša
 Tlstá Mara (najtstejšia v dedine)

PM: $CHz[66] + A$
 Frekvencia: 2
 Bivalej starostki mama
 Bivalej starostki rodičjé

PM: $CHv5 + A$
 Frekvencia: 1
 Čicova nevesta

PM: $RM1 + K$
 Frekvencia: 2
 Kučičých Helena
 Trnicých Renata (otec Ferech P, Trnic RM)

PM: $RM1 = P + \underline{K}$
 Frekvencia: 1
 Kotrbých Marka

PM: $*RM1 = P + \underline{K}$
 Frekvencia: 1
 Tulisých Marjéna

PM: $*RM1 = \underline{K}1 + \underline{K} : MD$
 Frekvencia: 1
 Konštusých Mara (otec K Konštantín)

PM: $RM3 = P + K$
 Frekvencia: 1
 Piačkéch Eva

PM: $RM3 = P + \underline{K}$
 Frekvencia: 1
 Uváčekch Mila

PM: $RM3 = P + CHz$
 Frekvencia: 1
 Hulmanka Sestrička

PM: $(P = RMD)1 + A$
 Frekvencia: 1
 Šimekova céra

PM: $P1 = RMD + \underline{K}$
 Frekvencia: 1
 Kotrbová Marka

Trojčlenné:

PM: $A - RM3 = P + CHn3$
 Frekvencia: 1
 teta Mikušých Kapříkova

PM: $\underline{K} + \langle K \rangle 1 + A$
 Frekvencia: 1
 Mirka Joštova céra

PM: $K + (\underline{K} + RM = P)1$
 Frekvencia: 1
 Erika Stanova Ferechých

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM = P)1$
 Frekvencia: 1
 Katka Stanova Ferechých

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + \langle RM \rangle = P)1$
 Frekvencia: 1
 Zuska Silova Mikušech

PM: $K + (K + \langle RM3 \rangle = P)11$
 Frekvencia: 1
 Iveta Irenina Mikušých

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM1/2 = P)11$
 Frekvencia: 1
 Zuza Milkina Vaškech

PM: $K + \underline{K}3 + 0\underline{K}1/3$
 Frekvencia: 1
 Irena Julova (Franckova)

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + \underline{K}1)3$
 Frekvencia: 1
 Helenka Mirova Iskova

PM: $K + (\underline{K} + RM = P)3$
 Frekvencia: 1
 Iveta Jožova Piačkéch

PM: $\underline{K} + (K + RM = P)3$
 Frekvencia: 3
 Mirka Milošova Hulmanech
 Katka Andrejova Kováčekch
 Katka Andrejova Kováčova

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM = P)3$
 Frekvencia: 2

Hela Janova Horníkech
 Jana Silova Pavlíkech

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM = \langle P \rangle)3$
 Frekvencia: 2
 Maja Stanova Ferých (P Ferechová,
 muž P Ferech)
 Marjéna Stanova Ferých

PM: $K + (\underline{K} + RM = P)3 : MD$
 Frekvencia: 1
 Ružena Jožova Stopkéch

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM = P : \langle MD \rangle)3$
 Frekvencia: 2
 Gaba Alinova Piačkéch
 Gabina Alinova Piačkéch

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM = P : RMD)3$
 Frekvencia: 1
 Maja Vlastova Mikušech

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + \langle RM \rangle = P)3$
 Frekvencia: 1
 Róžika Silova Mikušech

PM: $\underline{K} + \underline{K}3 + RM3 = P$
 Frekvencia: 1
 Jana Silova Pavlíčka

PM: $\underline{K} + \langle K \rangle 3 + RM3 = P$
 Frekvencia: 1
 Marjéna Joščinová Pavlišých

PM: $\underline{K} + (K + RM1 = P)6$
 Frekvencia: 1
 Ala Paťova Bohunických

PM: $\underline{K} + (K + P3)6$
 Frekvencia: 1
 Ala Paťova Laciková

PM: $K + RM1 + \underline{K}1$
 Frekvencia: 1
 Erika Bundžalých Emilikova

PM: $K + RM1 = \langle P \rangle + \underline{K}3 : MD$
 Frekvencia: 1
 Eva Pavlišěch Lojzova

PM: $\underline{K} + (\langle RM \rangle = P + \underline{K})1$
 Frekvencia: 1
 Janka Mikušech Silova

PM: $\underline{K} + RM3 = P + 0\underline{K}1$
 Frekvencia: 1
 Dana Macáškéch (Eugova)

PM: $K + RM3 = P + 0K3$
 Frekvencia: 1
 Lenka Mikušěch (Marekova)

PM: $\underline{K} + RM3 = P + K3$
 Frekvencia: 1
 Janka Ferechch Marekova

PM: $\underline{K} + RM3 = P + \underline{K}3$
 Frekvencia: 2
 Marjéna Blanárova Stanova
 Kveta Piačkech Vilova

PM: $\underline{K} + RM3 = \langle P \rangle + K3$
 Frekvencia: 2
 Janka Fereškéch Marekova
 Janka Fereškova Marekova

PM: $[\underline{K} + (*RM = P + \underline{K})3] : MD$
 Frekvencia: 1
 Serafa (Pavlišěch Rudova)

PM: $\underline{K} + *RM3 = P + CHv3 : MD$
 Frekvencia: 1
 Heda Kováčech Kotinova

PM: $\underline{K} + \langle RM3 \rangle = P + CHz$
 Frekvencia: 1
 Anka Pavlišěch Sestrička

PM: $\underline{K} + *RM3 = P + CHp : MD$
 Frekvencia: 1
 Anička Strečanských z Mlina

PM: $K + RM3 = P + \underline{P}1$
 Frekvencia: 1
 Marta Michalčíčka Pavlišěch

PM: $\underline{K} + RM3 = P + \underline{P}1$
 Frekvencia: 1
 Anka Bapčanka Čiška

PM: $K + \underline{P}1 + K11$
 Frekvencia: 2
 Žaneta Mikušech Irenina
 Žaneta Mikuška Irenina

PM: $\underline{K} + P1 + \underline{K}3$
 Frekvencia: 1
 Lida Hulmanová Felinova

PM: $\underline{K} + \underline{P}1 + \underline{K}3$
 Frekvencia: 1
 Lida Hulmanka Felinova

PM: $\underline{K} + P1 + RM3 = P$
 Frekvencia: 1
 Lida Hulmanová Kúdelova

PM: $K + \underline{P}1 + RM3 = P$
 Frekvencia: 1
 Eva Kováčka Papajka

PM: $K + \underline{P}1 + RM4 = K$
 Frekvencia: 1
 Eva Kováčka Jarušěch

PM: $\underline{K} + P3 = RMD + 0\underline{K}1$
 Frekvencia: 1
 Dana Macášková (Eugova)

PM: $\underline{K} + P3 = \langle RMD \rangle + K3$
 Frekvencia: 1
 Janka Ferechová Marekova

PM: $\underline{K} + P3 + CHp : MD$
 Frekvencia: 1
 Anička Strečanská z Mlina

PM: $K + P3 = RMD + RM1 = CHp$
 Frekvencia: 1
 Renata Jarinská Zeleničaných

PM: $\underline{K} + P3 = RMD + RM1 = CHp$
 Frekvencia: 1
 Rena Jarinská Zeleničaných

PM: $\underline{K}1 + K + 0RM1 = P$
 Frekvencia: 1
 Emilka Monika (Kováčech)

PM: $(\underline{K} + RM = P)11 + A$
 Frekvencia: 1
 Julkova Mikušech céra

PM: $(\underline{K} + \underline{P}1)11 + A$
 Frekvencia: 1
 Helina Dohnálech céra

PM: $(\underline{K} + RM1)3 + A$
 Frekvencia: 2
 Fera Kučicých žena
 Fera Kučicu žena

PM: $(\underline{K} + \langle RM \rangle = \langle MD \rangle)3 + A$
 Frekvencia: 1
 Jožova Darulých žena

PM: $(\underline{K} + RM = P)3 + A$
 Frekvencia: 3
 Mirova Síkorech žena
 Mirova Síkoroza žena
 Mira Síkorech žena

PM: $(K + \langle RM \rangle = P)3 + A$
 Frekvencia: 1
 Ivanova Mikušech žena

PM: $(\underline{K} + RM = P)3 + A : MD$
 Frekvencia: 1
 Jarova Tuhelech žena

PM: $(\underline{K} + RM = MD)3 + 0\underline{K}$
 Frekvencia: 1
 Dominova Konštusých (Joška)

PM: $(\underline{K} + \langle RM \rangle = P)3 + \underline{K}$
 Frekvencia: 2
 Joškova Pavlišých Anka
 Joškova Pavlišých Anička

PM: $(\underline{K} + P = RMD)3 + A$
 Frekvencia: 1
 Mira Síkoro žena

PM: $P3 = RMD + K3 + A$
 Frekvencia: 1
 Parišková Igorova žena

Štvorčlenné:

PM: $\langle K \rangle + (\underline{K} + \underline{P}1)11 + A$
 Frekvencia: 1
 Alica Milkina Vaškých céra

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM = P)3 + 0CHv$
 Frekvencia: 1
 Mara Rudova Blanárých (Kačka)

PM: $\underline{K} + (\underline{K} + RM = P + 0RM44 = P)3$
 Frekvencia: 1
 Janka Palkova Kováčech (Hulmaných)

PM: $\underline{K} + (\langle RM \rangle = P + \underline{K} + CHn)3$
 Frekvencia: 1
 Róza Mikušech Silova Vahanova

PM: $K + *RM3 = P + (\underline{K} + RM = MD)3$
 Frekvencia: 1
 Jarmila Kováčka Ferova Koprných

PM: $(\underline{K} + RM = P)3 + A + CHn3$
 Frekvencia: 1
 Štefova Pavlišých Anka Motúzova

Záver

V tejto štúdii sme predstavili distribúciu pomenovacích modelov živých osobných mien triedy vydatých žien v obci Nižná v okrese Piešťany. Postupovali sme podobne ako pri triade ženatých mužov v Nižnej. Štruktúrovaný prehľad ponúkol ucelené predstavenie neúradného (živého) pomenovacieho systému v danej obci, čiže mikrosystému jednej obce piešťanskeho okresu, pretože vo funkčno-štruktúrálnej koncepcii V. Blanára pomenovacie modely predstavujú konštitutívne prvky sústavy (systému) osobných mien.

Literatúra

Blanár, V. (1996): *Teória vlastného mena*. (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii.) Bratislava: Veda.

Blanár, V. (2008): *Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky. Spisy Slovenskej jazykovednej spoločnosti pri SAV*. Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV a Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV.

Blanár, V. – Matejčík, J. (1978): *Živé osobné mená na strednom Slovensku (1. diel). Desigénacia osobného mena*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Blanár, V. – Matejčík, J. (1983): *Živé osobné mená na strednom Slovensku (2. diel)*. Distribúcia obsahových modelov. Martin: Osveta.

Greckij, M. N. (1972): *Francúzsky štrukturalizmus*. Bratislava: Pravda.

Odaloš, P. (2014): Profilovanie komponentov onomastiky ako vedy na základe fungovania oným v texte a kontexte. In: Minářová, E. – Sochová, D. – Zítková, J. (eds.) (2014): *Vlastní jména v textech a kontextech*. Brno: Masarykova univerzita, 15-32.

A reáliák fordítási lehetőségei Csehov A 6-os számú kórterem című művében

TUBOLY ÁGNES

Transfer operations of realia in Chekhov's *Ward No. 6*.

Abstract

This paper is devoted to examine the translation operations used to render realia in 2 Hungarian translations of Chekhov's *Ward No. 6*. After the discussion of the possible meanings of the term *culture* a short review is given on the interpretations of *realia*. The relevance of the translators' cultural competence is emphasized, as well. In a separate chapter the translations of realia are presented.

Keywords: realia; cultural competence; domestication; foreignization; connotation

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Comparative history

DOI: 10.36007/eruedu.2023.2.106-116

A szépirodalmi művek fordítása során számolnunk kell a kulturális információvesztés jelenségével, a célnyelvi átlagolvasónak pedig valószínűleg fel sem tűnik, hogy esetleg valamilyen kulturális többlettartalom nem jelenik meg a fordított műben. A címsorban a reália kifejezés szerepel, amely csak egy a terminus szinonimasorából. A terminológiai sokféleség azt jelenti, hogy a reália fogalmának terjedelmi és tartalmi korlátai mind a mai napig nem tisztázottak.

A dolgozatban azt vizsgálom, hogy milyen műveleteket használnak a fordítók a reáliák megfeleltetésére, mennyire tud a fordított mű a kultúrák közvetítés eszközévé válni. Az elemzés anyagát A. P. Csehov *A 6-os számú kórterem* című művének magyar fordításai képezik: *Szőllősy Klára* (1991), illetve *Iván Imre* (Csehov: Isten kertje, Sachs Frigyes kiadása, Budapest, 1904) munkái. A dolgozatban szót ejtek a fordítói kompetenciáról is, ami nagymértékben meghatározza a célnyelvi szöveg minőségét, a reáliák megfeleltetését, tekintve hogy bizonyos fordítói megoldások az adott mű teljes egészére kihatással lehetnek.

1. A kultúra a fordítástudomány szemszögéből

A fordítás és a kultúráról való gondolkodás sohasem szakadt el egymástól, a fordítók saját munkájukra reflektálva mindig is hangsúlyozták a kultúrák közötti közvetítés fontosságát, a kulturális különbségek azonban mint legyőzendő problémák, megoldhatatlan feladatok szerepeltek a fordítástudományi munkákban. Az 1980–90-es években bekövetkezett „kulturális fordulat” után előtérbe került a fordítások kulturális aspektusa. Az irodalmi szövegekben látták leginkább megfoghatónak a

fordítási folyamat kultúrákötöttségét (Pusztai-Varga 2010, 78). Munkámban a *kultúra* fogalmát az interkulturális kommunikációban használatos kultúrafogalom értelmében használom, Hidasi (2008) kultúra-definícióját alapul véve, mivel ez a felfogás egy tág kultúraszemléletet követ, valamint a fordítást is gyakran aposztrofálják interkulturális kommunikációként.

Hidasi (2008, 11) meghatározása szerint: „A kultúrát mint társadalmi, emberi alkotó folyamatot kell elképzelnünk. Egy-egy kultúra létrehoz és továbbörökít egy közös szimbólumrendszert, amely révén és által az adott kultúra tagjai érintkeznek és a közösségi létüket szervezik”. Hidasi kultúrafelfogása alapján elkülönülnek a szimbólumrendszer látható és a láthatatlan elemei. A látható, tárgyiasult elemek mellett (ezeket tekinti a szakirodalom hagyományosan reáliáknak) a láthatatlan elemek (szimbólumok, normák, értékek, viselkedési mechanizmusok, döntéshozatali szabályok, gondolkodás, értékrend) még hangsúlyosabbak, ismereteink róluk a legcsekélyebbek, „mind a mai napig nem eléggé feldolgozottak és rendszerezettek” (Hidasi 2008, 12). Nézőpontunkhoz kapcsolható még Holló (2008, 16) megállapítása is, aki a kultúra fogalmába sorolja a kultúrát hordozó nyelvi elemeket is, a szókinccs kulturális konnotációival együtt.

Hall jéghegy-modellje azt mutatja be, hogy csupán csak egy részét látjuk a kultúrának. A szerző megkülönböztet külső és belső kultúrát: külső kultúra, ami látszik, a tárgyiasult kultúraproduktumok, a felszínen érzékelhető szimbólumok, viselkedések. Belső kultúra az agy, a gondolkodás, mely vezérli a külső kultúrát (Hall 1975 idézi Hidasi 2008, 13). Azt gondolom, hogy a kultúra fogalmának egy tágabb kulturális antropológiai és interkulturális kommunikációelméleti értelemben történő meghatározása közelebb vihet minket a szöveg értelmezéséhez, az írói–műfordítói–olvasói viszonyrendszer feltárásához.

2. A reália fogalmának meghatározása

Terjedelmére való tekintettel jelen tanulmány nem vállalkozik a reália szakirodalmának teljes, részletes és tételes áttekintésére, csak az utóbbi évek szakirodalmából emel ki néhányat.

A reáliáknak nincs egységes, a fordítástudományban mindenki által elfogadott definíciója. A reáliákkal foglalkozó szakirodalom terminológiája sem egységes, erre mutat rá Mujzer-Varga tanulmányában, részletes áttekintést nyújtva a reáliafogalom mibenlétéről, változásairól, annak rendszerbe foglalásával. Munkájában három különböző felfogást különít el: az első a reáliát jeltárgynak, a második nyelvi jelnek tekinti, a harmadik eset pedig az, amikor a szerző mindkét értelmezést figyelembe veszi. Reáliának általában a nyelvi jelet tekintjük, de ezzel nem minden fordításkutató ért egyet (Mujzer-Varga 2007, 59). A témával foglalkozó kutatók többsége nyelvi jelként értelmezi, vannak azonban, akik mindkettőt értik rajta. Több szűkebb és tágabb értelmezés is létezik a reáliák besorolásáról. A szűkebb felfogás szerint csak az olyan tárgyak, viseletek, eszközök, ételek, italok stb. elnevezései tartoznak ide, amelyek egy-egy kultúrára, nyelvközösségre jellemzőek, egy másik kultúra számára azonban ismeretlenek (Klaudy, 1997). Tágabb értelemben viszont ide sorolhatók

a történelemmel, földrajzzal, éghajlattal, vallással, politikával, szokásokkal kapcsolatos kifejezések is (Vlahov–Florin 1980).

Klaudy szerint a reália valamely kultúrára sajátosan jellemző jeltárgy vagy fogalom és annak elnevezése, amelynek a másik kultúrában nincs megfelelője, vagy más a konnotációja (Klaudy 2013, 86).

Lendvai szerint a 'nyelvi reália' terminusnak népes szinonimasora van ('kulturális lexéma', 'kultúrszó', 'lefordíthatatlan elem', 'nonekvivalens lexéma', 'kultúrspecifikus szó'), nincs egységes definíciója ('kultúrspecifikus jeltárgy', kultúrspecifikus jeltárgy megnevezése, nyelvi megnyilvánulás, 'amelyben kifejeződik az adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga'), terjedelmi meghatározása változó (Lendvai 2005, 68). Lendvai szerint a reália az adott kultúra gyakori jeltárgyát, fogalmát jelölő állandósult megnevezés, amelynek megfelelő jeltárgy, fogalom híján nincs célnyelvi egyenértékese, különböző fordítói stratégiák mentén ültethetők át a célnyelvre. Mivel a dolgozatom tárgya szempontjából ez a felfogás a legelfogadhatóbb, így Lendvai definícióját veszem alapul az elemzés során.

Forgács a reália fogalmát kiterjeszti a tágan értelmezett frazeologizmusokra is, amelyek egy adott nyelv sajátjai. Egyik tanulmányában a Garaczi László műveiben található reáliának minősülő frazeologizmusok fordítási lehetőségeit tárgyalja (Forgács 2002, 64).

Valló Zsuzsa kulturális reáliaként tekint minden olyan megnyilvánulásra, melyben kifejeződik az adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga, tárgyai, fogalmai, mentális és emotív sémái, amelyek az adott kulturális kontextusban speciális jelentéssel bírnak (Valló 2000, 45).

Vermes Albert a reáliákat „kulturáspecifikus” kifejezéseknek nevezi, amelyen azt érti, hogy egy feltevés, amely eleme az egyik közösség kölcsönös kognitív környezetének, nem eleme egy másik közösség kölcsönös kognitív környezetének (Vermes 2004).

Tellinger szerint a reáliák kísérői a velük egybefonódott konnotációk. Tellinger Vlahov és Florin (1980) rendszerét követi (Tellinger 2003). Vlahov és Florin elkülönítik a tárgyi és nyelvi reáliákat, az előbbit kultúrspecifikus jeltárgyakként, utóbbit a jeltárgy megnevezésének tartják. Említést tesznek arról is, hogy a reáliák javarészt a szépirodalmi művekben fordulnak elő, nemzeti koloritot közvetítve (Vlahov–Florin 1980, 9).

3. A reáliák fordítása

A fordítók eltérő meggyőződései, tapasztalatai, eltérő kultúraértelmezései, különböző világnézetei és háttérismeretei, szubjektív döntéseik alapján kijelenthetjük, hogy annyiféle reáliafordítás létezik, ahány fordító. A gyakran „lefordíthatatlan elemként” emlegetett reáliák megfeleltetése során mindannyian alkalmaznak valamilyen stratégiát, módszert, itt ezeket mutatjuk be röviden.

Az *explicitáció* fogalmát Vinay és Darbelnet (1958) vezette be a fordításelméletbe. Meghatározásukban az explicitáció olyan művelet, mely során a fordító explicit módon fejez ki valamit a célnyelven, ami a forrásnyelven implicit maradt, mivel az

információ a forrásnyelvi kontextusból, illetve az adott szituációból kikövetkeztethető (Makkos–Robin 2011, 135).

Klaudy (1999) az explicitáció fajtáinak meghatározásakor kiterjesztette Vinay és Darbelnet értelmezését, és nem csupán tudatos döntéseken alapuló fordítói technikaként értelmezte azt, hanem számolt a fordításban részt vevő nyelvpárok közötti rendszerbeli különbségekkel is. Ennek alapján elkülönít nyelvspecifikus és nem nyelvspecifikus jelenségeket, a fordításban végzett műveleteket pedig négy fő kategóriába sorolja (kötelező, fakultatív, pragmatikai, fordításspecifikus).

A reáliák fordítása mindig döntés elé állítja a fordítókat, mérlegelniük kell, hogy azok milyen jelentést hordoznak, milyen funkciót töltenek be a forrásnyelvi szövegben, ennek függvényében kell eldönteniük, hogy feltétlenül megőrzendő, esetleg kihagyható az információ.

Klaudy írásában rámutat, hogy a reáliák a célnyelvi olvasók számára gyakran semmit nem jelentenek, így fordításuk során többféleképpen járhatunk el, melyek közül néhányat említ, mint pl. az *általánosítás*, *körülírás*, *kihagyás*, *analógiás fordítás* stb. Amennyiben mindenképpen meg kell őrizni a reáliákat a célnyelvi szövegben is, akkor a fordítók magyarázó *betoldást* szoktak alkalmazni. A szerző bevezeti a pragmatikai explicitáció fogalmát is, amely a célnyelvi szöveg olyan jellegű kiegészítését jelenti, amelyre az olvasók háttérismereteinek különbségei miatt van szükség, vagyis nyelven kívüli okai vannak (Klaudy 1999, 5–22).

Klaudy hangsúlyozza, hogy a fordítás során elkerülhetetlenek a veszteségek, azonban az elveszett jelentést valahogyan pótolni kell, mely műveletet *kompensálásnak* nevezi. A kompenzálás során a fordító tudatosítja a fordítás során keletkezett veszteségeket, majd az elveszett jelentéseket más helyen, más eszközökkel próbálja visszaadni (Klaudy 1994, 148–151). A fordítók ezen kívül alkalmazhatják még az adaptáció, tükörfordítás és transliteráció műveleteket is.

A nyelvi reáliák fordítása során figyelembe kell venni a nyelvi és kulturális aszimmetriát (Klaudy 2013, 86–88), ami óhatatlanul megnehezíti a fordító munkáját. A nyelvi aszimmetria a fordítás során születik, a fordítási viszonyba került nyelvpár kölcsönhatása dinamizálja a nyelvi különbségeket. A nyelvi aszimmetria azonban nem egyszerűen a kulturális különbségeket jelenti, hanem a kultúrák közti kommunikáció kiegyensúlyozatlanságát. A jelenség leküzdésére Klaudy–Venuti (1975) nyomán – a honosítás/idegenítés dichotómiáját nevezi meg. Honosító a fordítás akkor, ha a fordító természetesnek hangzó célnyelvi szöveget állít elő, minimalizálva az idegenséget. Idegenítő akkor, ha a fordító megtartja az eredeti szöveg idegenségét, megtartja a forrásnyelvi reáliákat.

Az interkulturális fordítási szemlélet azt hangsúlyozza, hogy a lehetőségekhez képest minél több idegen kulturális elemet kell megőrizni és átvenni a célnyelvbe.

4. A fordítói kompetencia – interkulturális kompetencia

A reáliák a célnyelvi olvasó számára ismeretlen fogalmakat közvetítenek, ezért a fordító egyfajta kultúráközvetítő szerepben lép fel, tulajdonképpen egy egész kultúrát kell átültetni a forrásnyelvről a célnyelvre, annak minden sajátosságával. Ahogy az

korábban is megállapítást nyert, a reáliák fordításakor mérlegelni kell, hogy melyek azok az információk, amelyek esetleg elhagyhatóak, melyeket kell feltétlenül megőrizni, milyen kompenzációs mechanizmusokat célszerű alkalmazni a fordítóknak (amennyiben alkalmaznak) a kihagyott kulturális tartalommal bíró információ pótlására.

Itt szükséges röviden szót ejteni a fordítói kompetenciáról, ami nagymértékben meghatározza a célnyelvi szöveg minőségét. A fordítói kompetencia egy meglehetősen komplex fogalom, írásunkban nem törekszünk annak részletes kifejtésére, azonban meg kell említenünk Gambier modelljét (Horváth 2015, 13), mely szerint az alábbi elemek alkotják a fordítói kompetenciát: (1) fordítói szolgáltatások nyújtása, (2) nyelvi kompetencia, (3) interkulturális kompetencia, (4) információkereső kompetencia, (5) műszaki-technikai kompetencia, (6) tematikus kompetencia.

A dolgozat témája szempontjából az interkulturális kompetencia fontosságára kívánok rávilágítani, példáimmal annak fontosságát igyekszem alátámasztani. Érdeemesnek tartom azonban megemlíteni, hogy néhány kutató milyen álláspontot képvisel a fordítói kompetenciával kapcsolatban.

Lesznyák (2003) írásában rámutat, hogy a fordítói kompetenciát sokan sokféleképpen definiálták, a megfogalmazások és az egyes súlypontok is különbözőek, bár abban valamennyi kutató egyetért, hogy nem elegendő a kiváló nyelvtudás, a kulturális ismeretek elsajátítása is kiemelten fontos.

Lesznyák (2008) disszertációjában saját nézőpontját is ismerteti, miszerint a fordítói kompetencia egy a sokféle kompetencia közül. Ahhoz, hogy megismerhessük összetevőit, szükség van a kompetencia – ezen belül a nyelvi és kommunikatív kompetencia – sajátosságainak ismeretére, az egyes kompetenciák kapcsolatrendszerének összefüggéseire, mivel ezek kölcsönösen áthatják egymást. A természetes fordítói kompetencia a nyelvi-kommunikációs kompetencia fejlődésével van összefüggésben, spontán jelenik meg a fordítónál, amint a második nyelv tudása formálódni kezd.

Dróth (2011) utal rá, hogy a fordítási kompetencia több szerző szerint a következő összetevőket tartalmazza: szövegértési és szövegelemzési kompetencia, kutatási kompetencia, közvetítési kompetencia, szövegalkotási kompetencia, a fordítás minőségének megítélését szolgáló kompetencia, nyelvi kompetencia (a forrásnyelv és a célnyelv vonatkozásában), kulturális kompetencia.

Klaudy (1999) a fordító szakmai kompetenciájának öt elemét sorolja fel: (1) nyelvi kompetencia, (2) szaktárgyi kompetencia, (3) interkulturális kompetencia, (4) fordítástechnikai kompetencia, (5) kommunikatív kompetencia. A kompetencia szó ebben a felsorolásban részben ismereteket (nyelvismeret, tárgyismeret, országismeret), részben pedig készségeket (átváltási készség, kommunikatív készség) jelent. Véleménye szerint a fordítói szakmai kompetenciához tartozik az is, hogy a két nyelv közötti különbségek leküzdésére kidolgozza saját stratégiáit.

Ahogy korábban megállapítottuk, vizsgálatunk szemszögéből az interkulturális kompetencia a legfontosabb a fordítástechnikai kompetenciával együtt, hiszen a kultúraspecifikus elemek fordítása során a megfelelő kulturális háttértudás, illetve megfelelő fordítói stratégia megválasztása és alkalmazása kap hangsúlyt.

A fordítók által alkalmazott stratégiák arra irányulnak, hogy a kulturálisan kötött

elemek a célnyelvi szövegben érthetőek legyenek. Minél közelebb kerül az olvasó a forrásnyelvi kultúra „egzotikus” elemeihez, annál jobban megnyilvánul saját viszonya, saját tapasztalatai, saját élményvilága, nézetei is a forráskultúrára vonatkozóan.

5. A. P. Csehov: A 6-os számú kórterem – a reáliák fordítása

A címben jelzett 6-os számú kórterem egy elmegyógyintézet lepusztult épületében található, mindösszesen öt lakója van, mindegyikük a korabeli orosz társadalmi rendszer egy-egy rétegének megtestesítője. A nemesi származású Gromov, volt tanárember, aki az értelmiség képviselője, Mojszejka, az ártalmatlan örült, Nyikita, az őr, aki rendszeresen veri a kórház lakóit, később Ragin doktor maga is a bolondok háza lakója lesz. A novellában hosszú leírást kapunk Gromov és Ragin filozófáló vitájáról. Ragin arra biztatja Gromovot, hogy találjon megnyugvást önmagában, ugyanis a szabad és elmélyülő gondolkodás és a világ gyarló hiúságának teljes megvetése két olyan áldás, amelynél nagyobbat ember sohasem ismert. A novella a 19. századi orosz társadalmi lét megnyomorítottságának, mozdulatlanságának filozofikus leírása.

A műben előforduló reáliák csoportosítása után megvizsgáltam a lehetséges fordítási variánsokat. Az első sorban az orosz eredeti (a), azt követően Szöllősy Klára magyar fordítása (b), ezután Iván Imre magyar fordítása (c) látható:

- a) Иван Дмитрич Громов, мужчина лет тридцати трех, из благородных, бывший судебный пристав и *губернский секретарь*, страдает манией преследования.
- b) Ivan Dmitrics Gromov harminchárom esztendő, nemesi származású, volt tanár és *bírósági végrehajtó*, üldözési mániában szenved (Szöllősy 331).
- c) Gromov Dmitrics Iván harminchárom éves férfi, nemes családból származott, egykori *törvényszéki bíró* és *kormányzati titkár*, üldözési mániában szenved (Iván 6).

Szöllősy fordításában a *губернский секретарь* 'bírósági végrehajtó'ként szerepel, ami nem a legmegfelelőbb elnevezés, mivel a végrehajtó a magyar ember tudatában – a hivatalnok feladatából adódóan – egy bizonyos fokú félelmet, elretentést, negatív asszociációt vált ki. Az I. Péter-korabeli Oroszországban *Табель о рангах* néven egy skálázott, hierarchikus sorrendű hivatalnoki rangtáblázat volt használatban, amelyben sorszámozva, ezzel egyben osztályozva kerültek felosztásra az egyes hivatalnoki posztok a feltételrendszerükkel együtt. Ebben a táblázatban a *губернский секретарь* a skála 12. helyét foglalja el, ahol pontos behatárolás és leírás mellett rögzítésre került a 'titkár mivolt', mely nem tartalmazza a végrehajtó feladatrendszerét. A rangtáblázatban a 14. helytől felfelé hierarchikusan váltakoztak a hivatalnoki posztok, vagyis a 12. hely még meglehetősen alul van. Érdekes megemlíteni, hogy a csinovnyik, a klasszikus pétervári „kisember” nem tud a 14. rangtól feljebb emelkedni, „szolgálja” a rangtáblázat fentebbi posztjait.

Iván a maga célnyelvi szövegében a *törvényszéki bíró*, *kormányzati titkár* fordítást alkalmazza, amely egy konkrétabb megfeleltetés, illeszkedik az orosz értelme-

ző leírásban megadott paraméterekhez, kidomborítva a 'titkár' foglalkozás lényegét.

- a) Лет 12—15 тому назад, в городе, на самой главной улице, в собственном доме проживал *чиновник* Громов, человек солидный и зажиточный.
- b) Tizennégy-tizenöt évvel ezelőtt a város főutcáján, saját házában éldegélt egy Gromov nevű *tisztviselő*, szolid és jómódú ember (Szöllősy, 333).
- c) Tíz-tizenkét évvel ezelőtt Gromov szolid, jómódú *hivatalnok* volt és a város fő utcájában lakott, saját házában (Iván, 9).

A magyar fordításban Szöllősy Klára az *általánosítás* műveletét alkalmazta, a '*чиновник*' lexéma '*tisztviselő*' fordításával, egy gyűjtőfogalmat használ, amely nem közvetíti a kulturális színezetet. A '*чиновник*' lexéma megfeleltetésére Iván a *hivatalnok* szót alkalmazta. Harmadik lehetőségként a transliteráció eszköze jöhetett volna szóba, abban az esetben a '*csinovnyik*' variáns – ami szintén beépült már a magyar köztudatba is – közvetíthette volna az idegen kulturális színezetet.

- a) Пятый и последний обитатель палаты № 6 — *мещанин*, служивший когда-то сортировщиком на почте, маленький, худощавый блондин с добрым, но несколько лукавым лицом.
- b) A 6-os számú kórterem ötödik és utolsó lakója egy kistermetű, sovány, szőke *polgárember*, aki valamikor a postánál szolgált, mint osztályozó (Szöllősy 340).
- c) A 6-os számú kórterem ötödik és utolsó lakója közönséges *nyárspolgár*, aki egykor leveleket osztályozott a postán (Iván, 19).

A '*мещанин*' elsődlegesen egyszerű városlakót jelent, konnotatív jelentéseiben megjelenik a '*kispolgár*', '*nyárspolgár*' értelmezés is. Szöllősy a '*polgárember*' lexémával adja vissza a szó jelentését a magyar fordításban, ahol az egyszerű '*polgár*', állampolgár lényege (város teljes jogú lakosa) domborodik ki. Iván Imre fordításában a '*nyárspolgár*' variánst alkalmazta, amely tartalmazza a 'szűklátókörség, kicsinyesség' pejoratív konnotációkat.

- a) В полдень едят *щи* из кислой капусты и *кашу*, вечером ужинают кашей, оставшеюся от обеда.
- b) Délben *savanyúkáposztalevest* esznek és utána *kását*, este *kását* vacsoráznak, amely az ebédről megmaradt (Szöllősy, 341).
- c) Délben káposztából készült *scsí* esznek és *kását* kapnak, vacsorára a délről megmaradt *kását* kapják (Iván, 21).

Az orosz konyha egyik legjellegzetesebb étele, a *каша* szó szerinti fordításban jelenik meg, mely nem híven tükrözi a kulturális értékét, ugyanis a magyar ember legtöbbször a tejbegrizzel azonosítja. A *щи* szót káposztalevesnek fordítja Szöllősy, Iván fordításában ez a reália megőrizte a nemzeti színezetet: *scsí*, transliterációt alkalmaz a fordító. A káposztaleves szintén szerves részét képezi a mai orosz konyhának.

- a) В одном месте дадут ему *квасу*, в другом — хлеба, в третьем — копейчку, так что возвращается он во флигель обыкновенно сытым и богатым.
- b) Az egyik kapuban megkínálják *kvasszal*, a másik kapuban kap egy kis kenyere-

ret, a harmadikban egy-két kopejkát és így többnyire jóllakottan, gazdagon tér meg a korhadt kis kórházi melléképületbe (Szöllősy 331).

- c) Az egyik főzeléket ad neki, a másik kenyeret, van amelyik *kopeket* is ad neki, úgy, hogy legtöbbször jóllakottan és gazdagon tér vissza a pavillonba (Iván, 6).

A *квас* transliteráció során kvaszként került át a magyar nyelvű fordításba, ami kiegészítő magyarázatra szorul, mivel a magyar olvasó nem tudja azonosítani semmivel ezt a fajta nemzeti italt. A „kvasz” házilag is könnyen előállítható, kizárólag gabonából vagy malátás rozslisztből készül, hagyományosan szüretlenül, a benne lévő élesztővel együtt fogyasztják, innen a savanykás íze. A kopejka, az orosz rubel váltópénze, szintén transliteráció útján került a magyar nyelvű fordításba, megőrizve az idegenséget, a kulturális színezetet.

Iván Imre fordításában a kihagyás műveletét alkalmazta, nem kerül megjelenítésre a fordításban a nemzeti ital, a kopejka szót a 'kopek' köznyelvi változattal adja vissza.

- a) Все равно... Всё равно, что фрак, что мундир, что этот халат...»
 b) Mindegy... Egészen mindegy, akár frakk, akár *díszegyenruha*, akár ez a köntös... (Szöllősy, 390)
 c) Mindegy... Mindegy az, akár frakk, akár *uniformis*, akár ez a hálóing... (Iván, 87)

Szöllősy a magyar fordításban a '*díszegyenruha*' szót alkalmazta általánosító jelleggel, Iván Imre ezzel szemben az '*uniformis*' lexémát alkalmazza, az egyenruha régies megnevezését.

- a) В углу, в приемной, стоит большой *образ в киоте*, с тяжелой лампадой, возле — ставник в белом чехле.
 b) A rendelő sarkában, *ikonszekerényben* hatalmas szentkép diszeleg, előtte mécses, mellette nagy templomi gyertyatartó fehér huzatban (Szöllősy, 346).
 c) A rendelő szoba egyik sarkában nagy *szentkép* áll, nehézkes lámpával, mellette nagy szentelt gyertya, fehér rózsával (Iván, 29).

A táblázat következő elemei (*образ в киоте*, *читает вслух акафист*, *кадильница*) a pravoszláv egyházi rituálé, annak jellegzetes kellékei köré csoportosulnak, különös 'egzotikus' jelleget kölcsönözve a szövegnek, próbára téve a fordítókat is.

A *образ в киоте* kifejezésben található *киот* lexémát Szöllősy '*ikonszekerény*' fordítással közvetíti, mely a magyar ember tudatában nem képezi le a szentkép tárolására használatos zárt, fakeretes, veretes szekrényt, mivel a pravoszláv egyházi kelléktár nem ismeretes a magyar ember számára, illetve nem ugyanazt az asszociációt váltja ki, mindemellett hűen közvetíti a nemzeti koloritot, a pravoszláv egyházi rituálé „egzotikusságával” együtt. Ezzel szemben Iván Imre ismét a kihagyás műveletét alkalmazza, nem ülteti át magyar nyelvre az egész kifejezést, kizárólag a *szentkép* lexémát fordította le, a helyére és hollétére nem fektet hangsúlyt.

- a) Образ поставлен его иждивением; по воскресеньям в приемной кто-нибудь из больных, по его приказанию, *читает вслух акафист*, а после чтения сам Сергей Сергееч обходит все палаты с *кадильницей* и кадит в них ладаном.
- b) A szentképet saját költségére állíttatta, utasítására vasárnaponként valaki a betegek közül *imádságot olvas fel a breviáriumból* és az ima után Szergej Szergejevics *füstölővel* járja végig a kórtermeket és tömjént füstöl mind-egyikben (Szöllősy, 346).
- c) A szentképet ő festtette és parancsára vasárnaponként egy beteg hangosan olvassa fel a fogadószobában az *agathistost*. Aztán Szergei Szergeics maga megy körül az összes kórtermeken és *tömjént füstöl* (Iván, 29).

A *„читает вслух акафист”* szókapcsolat fordításában Iván az *agathistos* megféleltesztést alkalmazza, majd lábjegyzetben explicitálja a jelentést (‘Mária-hymnust tartalmazó ének a görög liturgiában’).

Az *„акафист”* orosz szó értelmezése közel azonosnak mondható Szöllősy fordításában is: ‘*breviárium*’ (‘katolikus zsolozsmás könyv, mely az imákat tartalmazza’) szó értelmezésével.

A *„кадильница”* Szöllősy Klára fordításában a ‘*füstölő*’ szóval került átültetésre, Iván Imre fordításában magának a füstölésre alkalmazott eszköznek a fordítása kimarad, helyette a ‘*tömjént füstöl*’ szókapcsolatot alkalmazza, ami a katolikus egyházi szertartásokban is ismeretes a körmenetek, az evangélium felolvasása, átváltoztatás, kehelyfelmutatás során.

- a) Около книги всегда стоит *графинчик с водкой* и лежит соленый огурец или моченое яблоко прямо на сукне, без тарелки.
- b) Könyve mellett mindig ott áll a *vodkásüveg*, mellette sózott uborka vagy savanyított alma fekszik tányér nélkül az íróasztal posztóján (Szöllősy 348).
- c) Könyve mellett egy *kis pohár wodka* áll, azonkívül egy uborka vagy alma az íróasztal posztóján, tányér nélkül (Iván, 30).

A vodka az első számú nemzeti italnak számít Oroszországban, vodkázni bármilyen esemény kapcsán „szokás”. Rendszerint fogyasztanak mellé valamilyen „*zakuszkát*”, ‘*falatkát*’, ami a magyar ember vodkafogyasztásának nem része, esetleg a „sörkorcsolya” juthat eszünkbe róla. A sózott uborka, savanyított alma ebben a szerepben van jelen a vodka mellett. Iván Imre magyar fordításában ‘*egy kis pohár wodka*’ szerepel, ahol az ital, mi több annak egzotikus volta (‘w’ forma alkalmazása közvetíti ezt) kap hangsúlyt, a fordító nem emeli ki az orosz eredetiben a vodka tárolására használt vastag üvegfalú, esetenként nyomott gravírozású üvegfalú tárolóedényt, ahogy Szöllősy sem.

Összegzés

A reáliák fordítása kapcsán a fordítók minden esetben megtalálják a megfelelő műveletet, vagyis valamilyen módon, valamilyen mértékben mindig lefordítják a reáliákat. A célnyelvi olvasóra kifejtett hatás nem lesz azonos az eredeti mű forrásnyelvi olvasójára kifejtett hatásával, hiszen az egyes reáliákhoz kapcsolódó konnotációk jelentős része szükségszerűen elvész a fordításokban. Ezért a fordításokon nem lehet „számonkérni” az eredetit. A fordítók többnyire az általánosítás, esetleg a kihagyás módszerét alkalmazzák a reáliák fordítása során, ha a mű mondanivalója szempontjából a reália pontos visszaadásának nincs különösebb jelentősége.

Megállapíthatjuk, hogy a hagyományos fordítói elvek mentén a nemzeti kolorit, a „többlet” kulturális tartalom és színezet a reáliák fordítása során nem kap elegendő hangsúlyt a célnyelvi szövegekben, és amennyiben a célnyelvi olvasó nem rendelkezik a megfelelő háttérismeretekkel, „eltűnhetnek” olyan fontos információk, melyek az egész mű befogadását is meghatározhatják. *Szóllósy Klára* magyar fordítása esetén ez nem mondható el, vagyis a reáliák átültetése során a mű üzenete, annak küldetése nem sérül, viszont a kultúraspecifikus tartalom mind tökéletesebb és részletesebb átadására, a forráskultúra explicit ábrázolására nem törekedett a fordító. Iván Imre magyar fordításában a kihagyás és az értelmező lábjegyzet alkalmazása jellemzi a reáliák közvetítését, vagyis inkább honosító jellegű módszereket alkalmaz. A fordító a szöveg előtti, a szöveg utáni kommentárban, jegyzeteiben világíthatja meg a forráskultúra adott elemeit, segítséget nyújtva ezzel a célnyelvi olvasónak.

Irodalom

Dróth Júlia (2011): A fordítások értékelése a szakfordító képzésben és a fordítói munka világában. *Fordítástudomány* 13/2, 5–37.

Forgács Erzsébet (2004): A reáliák fordítási nehézségeiről szépirodalmi szövegekben. *Fordítástudomány* 4/2, 63–82.

Hidasi Judit (2008): *Interkulturális kommunikáció*. 2. kiadás. Budapest. Scolar.

Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Horváth Ildikó szerk. (2015): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Klaudy Kinga (2013): Nyelvi és kulturális aszimmetria a reáliák fordításában. In: *Reáliák- a lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések*. Szerk. Bárdosi Vilmos. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 85–92.

Klaudy Kinga (1999): *Fordítóképzés és fordítástudomány Magyarországon az ezredfordulón*. In: *A magyarországi fordító- és tolmácsképzés 25 éve. Jubileumi Évkönyv. 1973–1998*. Szerk. Klaudy Kinga. Budapest: Scholastica, 9–22.

Klaudy Kinga (1997): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

Klaudy Kinga (1999): Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* 1/2, 5–22.

Klaudy Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Angol/német/francia/orosz fordítástechnikai példatárral. Budapest: Scholastica.

Kóbor Márta (2007): A kultúrafogalom evolúciója a fordításelméleti diskurzusban és a kultúrakoncepciók gyakorlati implikációi. *Fordítástudomány* 9/2, 37–54.

Lendvai Endre (2005): *Reáliafelfogások napjaink fordításelméletében*. In: „Mindent fordítunk és mindenki fordít”. *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Szerk. Dobos Cs. – Kis Á. – Lengyel Zs. – Székely G. Veszprém: SZAK 67–71.

Lesznyák Márta (2008): *Vizsgálatok a fordítói kompetencia fejlődésének köréből*. PhD értekezés. PTE-Nydyi.

Lesznyák Márta (2003): A fordítói kompetencia értékelése: helyzetkép és kutatási feladatok. *Fordítástudomány* 5/1, 60–80.

Makkos Anikó – Robin Edina (2011): Explicitáció és implicitáció a visszafordításban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 11/1–2, 135–150.

Mujzer-Varga Krisztina (2007): A reáliafogalom változásai és változatai. *Fordítástudomány* 9/2, 55–84.

Pusztai-Varga Ildikó (2010): Műfordítás-kutatás a nyelvészet és kultúratudomány határán. In: *Translatologia Pannonica II*. Kultúrák dialógusa a soknyelvű Európában VI. konferencia tanulmánykötete. Pécs, 77–85.

Tellinger Dusan (2003): A reáliák fordítása a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből. *Fordítástudomány* 5/2, 58–70.

Valló Zsuzsanna (2000): A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány* 2/1, 34–49.

Venuti, Lawrence (1975): *The translators' invisibility. A history of translation*. London and New York: Routledge.

Vermes Albert (2004): A relevancia-elmélet alkalmazása a kultúra-specifikus kifejezések fordításának vizsgálatában. *Fordítástudomány* 6/2, 5–17.

Vlahov, Szergej – Florin, Szider (1980): *Nyeperevogyimoje v perevogye*. Moszkva: Mezdunarodnije otnosenyija.

Források

Csehov (1991): *Drámák és elbeszélések*. Budapest: Európa Könyvkiadó. Ford. Szöllősy Klára.

Csehov Antal (1904): *Isten kertje*. Budapest: Sachs Frigyes Kiadása. Ford. Iván Imre.

Szótárak

Толковый словарь Ушакова <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/>

Magyar Értelmező Kéziszótár: <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php>

KarantÉN, karantTE, karantMINDNYÁJUNK új szótára

Uricska Erna: *Covidictionary 2.0. New words and phrases related to the global pandemic*. Budapest: Smaragd Kiadó, 2023.

CSÓKA ERIK

1. A világvárványról és annak nyelvészeti hatásáról

A 2019-ben megjelenő, majd 2020-ban világvárvánnyá váló Covid19 felforgatta életünk szinte minden területét: a kapcsolatainkat, a munkánkat, a szabadidőnket, de még a nyelvünket is. Azok, akik valamelyest is érdeklődnek a nyelvészet iránt, az utóbbi három évben biztosan találkoztak már olyan cikkel, amely a betegség eredményezte *nyelvújítással* kapcsolatos. Az ilyen jellegű tanulmányok és tudománynépszerűsítő cikkek nemzetközi népszerűségét jól mutatja az is, hogy ha a Google-keresőbe beírjuk a *how Covid changed language* ('hogyan változtatta meg a Covid a nyelvet') kérdést, az internet 0,34 másodperc alatt közel 2 milliárd találatot kínál nekünk (2023. 04. 02). A találatok között a leggyakrabban a világvárvány teremtette neologizmusokról olvashatunk, Veszelszki Ágnes ezeket *koroneologizmusoknak* (2020, 48), Istók Béla és Lőrincz Gábor pedig *virológizmusoknak* nevezi (2021, 96–100).

A magyar nyelvészek közül többen is foglalkoztak a járvány nyelvre gyakorolt hatásával, elég, ha csak pillantást vetünk *A virolingvisztika és viroszemiótika aktuális kérdései* című kötet (Istók–Lőrincz–Török szerk. 2022) tanulmányaira. Néhány magyar szerző új nevet is adott a jelenségnek, utalva rá, hogy a járvány valóban egy teljesen új nyelvi regisztert hozott létre. Balázs Géza *karanténnyelv*-ként (2020, 234), Istók Béla és Lőrincz Gábor pedig *virusnyelv*-ként (2020, 83), majd *virolektus*-ként (Istók–Lőrincz 2021a, 2021b; Istók–Lőrincz–Tóth 2022) hivatkozik az új nyelvváltozatra.

A magyar(országi) vírusnyelvészet csúcstermékei a világvárvány szótárai (Veszelszki 2020, 2022; Uricska 2021, 2023). Az első koronavírussal kapcsolatos szótár Veszelszki Ágnes nevéhez kötődik: 2020-ban jelent meg a *Karanténszótár* című kötet, 2022-ben pedig annak újabb változata, a *Karanténszótár 2*. Az első szótár 400, a második pedig 1200 szót, illetve kifejezést tartalmaz. Hasonló utat járt be Uricska Erna „szótárpár”-ja is, ezt bővebben az alábbi fejezetekben mutatom be (az első szótárról írt ismertetőért lásd: Csóka 2021).

2. COVIDictionary és COVIDictionary 2.0, avagy mi változott két év alatt?

Uricska Erna a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskolájának ösztöndíjas hallgatója, emellett pedig 1999 óta angol nyelvet is tanít. A szerzőnek 2021-ben jelent meg az első világvárvánnyal kapcsola-

tos angol szótára *COVIDictionary. Words and phrases related to the global pandemic* címmel, majd két évre rá, 2023-ban szerencse volt a szerencsétlenségben, hogy folytatódhatott a sorozat a *COVIDictionary 2.0. New words and phrases related to the global pandemic* című kiadvánnyal.

A szótár első kiadása 96 oldalas, 403 kórral kapcsolatos szót tartalmaz. A szerzőnek a második, újabb kötetében még az első kiadvány számadatait is sikerült meghaladnia, a 144 oldalas szótár ugyanis 750 kifejezést tartalmaz. Két év alatt tehát az angol nyelvű Covid19-betegséggel kapcsolatos szavak száma majdnem a duplájára duzzadt: az összegyűjtésük impozáns eredmény. Uricska két szótára tökéletes bizonyítéka annak, hogy az emberek mennyire hatékonyan, gyorsan és kreatívan tudnak új kifejezéseket alkotni.

A *COVIDictionary 2.0* szóanyagában olyan angol példákkal találkozhatunk, amelyek az első részben nem szerepeltek. Érdemes összehasonlítani, melyek is ezek, rajtuk keresztül ugyanis jól végigkövethető, hogy a vírus hullámainak melyik időszakában is járunk éppen. Az első rész szavai abból az időszakból származnak, amikor még a világjárvány mindenkit új, szokatlan helyzetbe kényszerített, ilyen volt például a karantén. Jól mutatja ezt, hogy az első, 2021-es szótárban 20 olyan kifejezést is találunk, amely *quaran-/quarantine-* előtagú. A második kiadványban már csak egyetlen ilyen példa van: a *quarantine kit*, ami a karantén során elengedhetetlen, pl. ételt és gyógyszereket tartalmazó csomagra utal. Látható, hogy a második rész kiadásakor a karantén körüli hájp már lecsengett, az emberek ráuntak a témára. Megmutatkozott azonban egy új trend, amely befolyásolta a Coviddal való harcot: az „oltási trend”. A *COVIDictionary* első részében egyetlen olyan kifejezést találunk, amely a *vaccin-/vaccine-* előtagot viseli: a *vaccine nationalism*, amely a vakcinafejlesztési verseny körüli hangulatot festi meg. Ebben az időben még nem rendelkezünk „kész” védőoltással, csupán elképzelések voltak arról, hogy mikor, miként és mi szolgálhat majd potenciális megoldásként. Később azonban fordult a kocka, megjelentek a Covid19 elleni oltások, ezek nyomait a *COVIDictionary 2.0*-ban már tetten érhetjük. Uricska Erna alapos munkájának köszönhetően közel 70 olyan szót és kifejezést találhatunk a szótárban, amely a *vaccin-/vaccine-* előtagot tartalmazza. Az említett példa is jól mutatja, mennyi minden változott a két szótár megjelenése között eltelt két évben, azóta talán kissé hozzászoktuk a betegség jelenlétéhez, sikeresen felvettük vele a harcot, és talán – reményeink szerint – le is győztük azt.

3. Külsőleg és belsőleg is megnyerő

Az első kiadáshoz hasonlóan a *COVIDictionary 2.0* borítóját is Timár András (Artamax Creative Studio) készítette el. Bátran kijelenthetjük, hogy ezúttal is kiváló munkát végzett. Ha a két kiadás borítóját összehasonlítjuk, világossá válik számunkra, hogy melyik szótár melyik hullámot, illetve periódust testesíti meg. A 2021-es kiadvány borítóján egy egészségügyi dolgozó maszkkal eltakart arcát láthatjuk, a maszkon pedig fekete-piros kombinációval olvashatjuk a címet. A színeknek ko-

moly jelentőségük van: míg a fekete szín a halált, valamint a gyászt jelképezi, addig a piros/vörös szín a vérre utal. A borító rendkívül esztétikus, azonban jelezheti a világvárvány sötét oldalát is. A 2023-as kiadvány borítója ennél pozitívabb, reménytelibb képet mutat számunkra. Rajta egy üvegcsé látható, benne egy zöld, folyékony anyaggal, a Covid19 elleni védőoltást szimbolizálva. A zöld szín láttán több idevágó jelkép is eszünkbe juthat: a megújulás, a növekvő élet, az átmenetiség, a remény vagy – a kereszténység felől nézve – a feltámadás. Mindezt figyelembe véve talán elmondható, hogy a járvány elleni harcnak egy új, bizakodással teli időszakához értünk. A könyv címe, valamint alcíme rendkívül ötletes, úgy szerepel ugyanis a borítón, mintha az üvegcsé felirata lenne: mind betűtípusában, mind színében (kék-piros) tökéletesen illeszkedik ehhez a szerephez. A címke bal felső sarkán a világvárvány nevét (*Sars-CoV2*) olvashatjuk, a bal alsó sarokban pedig a *2019-2022 V2.0* felirat látható. A felirat első tagja a szótárban található kifejezések keletkezésének időszakára, a második pedig a szótári kiadvány számára utal. Az üvegcsé vonalkódjának vége is ötletes, a látható számok ugyanis megegyeznek a szótár ISBN-kódjával.

A könyvet kinyitva elsőként egy ajánlást olvashatunk (5), amelyben a szerző könyvét a szeretteinek, kollégáinak, valamint mindazoknak ajánlja, akik támogatták őt az elmúlt másfél évben. A következő oldalon (6) a jelmagyarázatot láthatjuk, amely révén értelmezni tudjuk pl. a *BrE* és az *AmE* jeleket is. Az előbbi a brit angolra, az utóbbi pedig az amerikai angolra jellemző szavakat és kifejezéseket jelöli. A jelmagyarázatot követő pár oldalon (7–11) két előszót találunk. Először a szótár szerkesztője, Molnár Katalin, másodszer pedig maga a szerző szól az olvasókhoz. Uricska kiemeli, hogy elsősorban azoknak szánja a szótárat, akik B2-es vagy C1-es angol nyelvvizsgára készülnek, könnyen előfordulhat ugyanis, hogy a szótárban szereplő szavak és kifejezések visszaköszönek a nyelvvizsga során is (vö. Uricska–Barnucz 2022). Ezután következik a szótári rész (13–120), melyben megtaláljuk a már említett 750 kifejezést ábécérendbe szedve. A virologizmusok között biztosan talál az olvasó néhány számára ismerős kifejezést is, ilyen például a *homeoffice mode* 'olyan rugalmas módja a munkának, amely során a dolgozók otthonról dolgozhatnak' vagy a *Pfizer BioNTech* 'az egyik Covid-vakcina neve'. Vanak a szótárban olyan humoros példák is, melyek között mindenki megtalálhatja a maga kedvencét. Ilyen például a számomra rendkívül poénosan hangzó *sneeze guard* 'olyan üveg vagy műanyag fal, amely elválasztja a büfét a vásárlótól, nehogy az megfertőzze az ételt'. Egy-egy szócikk három részből áll: 1. félkövérén kiemelve áll a címszó, 2. mögötte zárójelben jelölve van az adott szó szófaja, 3. alatta pedig a szó magyarázata található. Például:

bubbleseating (nounphrase)

Some of the seats are blocked out, for example in a cinema.

A szótár utolsó részében (121–143) a szerző által felhasznált forrásokat tekintheti meg az olvasó.

Összegzés

Uricska Erna *COVIDictionary 2.0* című szótára tanulságos olvasmányként szolgálhat mindazok számára, akiket érdekel a nyelvészet – azon belül a virolingvisztika –, de azok számára is, akik angolul tanulnak. A szerző alapos munkájának köszönhetően hatalmas mennyiségű anyagot gyűjtött össze, amely alkalmas lehet arra is, hogy további tanulmányok, kutatások alapjául szolgáljon. A szótár felépítése tiszta, esztétikus, szövege könnyen olvasható, a magyarázatok és jelek pedig világosak, könnyen értelmezhetőek. Uricska Ernának, Molnár Katalinnak, Timár Andrásnak és mindenkinek, aki hozzátett a szótár létrejöttéhez csak gratulálni lehet. A szerző további munkájához sok kitartást, egészséget és kreatív ötleteket kívánok!

Irodalom

Balázs Géza (2020): A koronavírusról szóló beszéd (nyelv és folklór). In: *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szerk. Kovács László. Szombathely: Savaria University Press, 229–240.

Csóka Erik (2021): Az első „karantén” angol szótáráról. In: *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19*. Szerk. Istók Béla – Simon Szabolcs. Komárom: Selye János Egyetem, 83–89.

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): Virolinguistics: 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): A társadalmi változás nyelvi aspektusai. *Magyar Nyelv*, 117/1, 101–104.

Istók, Béla – Lőrincz, Gábor – Tóth, Szilárd Tibor (2022): Semantics of the virolect with particular regard to the Hungarian language. *Vestnik ugrovedenia = Bulletin of Ugric Studies*, 12/1, 48–56. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2022-12-1-48-56>

Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás szerk. (2022): *A virolingvisztika és viroszemiótika aktuális kérdései*. Komárom: Selye János Egyetem. https://pf.uj.s.sk/documents/books/Virolingvisztika.pdf?fbclid=IwAR29U_dpwFpsN4iGo2U2pQL8Gf4dZgFI18d0sApbl-N0f8qAipV9bBBq0x0%C2%A0 (2023. 04. 07.)

Uricska, Erna (2021): *COVIDictionary. Words and phrases related to the global pandemic*. Budapest: Rejtjel Kiadó.

Uricska, Erna (2023): *COVIDictionary 2.0. New words and phrases related to the global pandemic*. Budapest: Smaragd Kiadó.

Uricska Erna – Barnucz Nóra (2022): Az angol vírusnyelv és feldolgozásának lehetőségei az angolórán. In: *A virolingvisztika és viroszemiótika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás. Komárom: Selye János Egyetem, 62–68.

Veszelszki Ágnes (2020): *Karanténszótár. Virális tartalom*. Budapest: Inter-IKU.

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

A tudományos gondolkodás oktatása bölcsészeknek

H. Nagy Péter: *A képzelet tudománya. Praxeológia, oktatási segédlet.*

Komárom: Selye János Egyetem, 2023. ISBN 978-80-8122-454-6

HEGEDŰS ORSOLYA

H. Nagy Péter *A képzelet tudománya* című, 2019-ben megjelent praxeológiai bevezetésének (egyetemi segédletének) fogadtatása arról tanúskodik, hogy a könyv eredményei hamar bekerültek a szakmai körforgásba. Például az *Iskolakultúrában* megjelent recenzió szerzője így fogalmazott: „H. Nagy gyakorlati projektjavaslatai nem csupán használhatók, egyben meggyőzően igazolják is a tudományelméleti kiinduló tételt, miszerint a diszciplináris határokat átjárhatóvá kell tenni, már az oktatás folyamán is. Márpedig ehhez a populáris kultúra számtalan alkalmas illusztrációt szolgáltat. Egy ilyen módszertani ajánlás követéséből nem egyszerűen a hallgatók szélesebb tájékozottsága következne, hanem a táguló látókörrel együtt olyan fejlettebb reflexivitás, szakmai és társadalmi tudatosság, amelyek a 21. században munkaerő-piaci elvárásként fogalmazódnak meg. Elvárható lenne, hogy az egyetemek ne korlátolt szakbarbárokat bocsássanak ki, akik képtelenek az interdiszciplináris együttműködésre, a tények között a mintázatok felismerésére, a kreatív problémamegoldásra.” (Bene 2020, 106) Bene észrevételei arra figyelmeztetnek, hogy *A képzelet tudománya* által javasolt oktatási modell (vagy technológia) egyetemközi problémákat érint, melyek kapcsolatban állnak a tömegoktatás amúgy is súlyos problémáival.

Érdeemes idéznünk egy másik recenzióból is egy részletet, amely a *Fórum Társadalomtudományi Szemlében* jelent meg tavaly: „A vitára és a kritikai gondolkodásra való ösztönzés végig alapvetése H. Nagy legújabb munkájának (a teljes kötet a következő linken szabadon hozzáférhető: http://pf.ujs.sk/documents/books/00_HNagy_Akepzelet_PRESS.pdf), ami alcíme szerint is – *Praxeológiai bevezetés* – arra vállalkozik, hogy példaként szolgáljon a nyitottságra és a kapcsolatépítés mikéntjére az egyes kérdéskörök és tudományterületek között, a »harmadik kultúra« szemléletmódjának irányadó hazai képviselőjeként. A szerző kötetzáró sorait idézve: »Gumbrecht szerint a jó tudományos tanítás a komplexitást viszi színre, s ezzel egyetértve, fel kell vállalnunk a bölcsészhallgatók látókörének szélesítésére irányuló törekvéseket. Ehhez részben – ahogy láttuk – a popkultúrán keresztül vezet(het) az út. Ha elindulunk ezen az úton, a megfelelő oktatástechnikával olyan innovációs hullámot gerjeszhetünk, amely alkalmazhatóvá teszi intézményeinkben a képzelet tudományát« (93–94. p.)” (Baka 2022, 180) Baka kiemelését azzal is meg lehet toldani, hogy *A képzelet tudománya* akár még arra is alkalmas lehet, hogy felhívja a figyelmet a tudományban nagyon is szükséges képzelőerő jelenlétére (ahogy azt anno Richard Feynman sokszor tette), vagyis a dinamika a tudományterületek között fordítva is működhet.

Innen nézve maximálisan indokolt volt (és H. Nagy kultúratudományi felfogásából maximálisan következik is) egy bővített kiadás elkészítése, amely fejleszti és

tovább tágitja az eredeti – a szerző *Alternatívák* (2016) című alapvető monográfiájának kezdőtanulmányából (*Mire jó a popkultúra: Avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek*) kibontott – ismeretanyagot, újabb példákat hozva az említett interdiszciplináris szemléletre. A könyv az első kiadás-hoz képest egy olyan fontos blokkal bővült, amelynek szerepeltetése több mint indokolt. *A képzelet tudománya* ugyanis kiegészült egy járványfikcióról szóló fejezettel, amely a kulturális orvostant (medical humanities) és a kulturális epidemiológiát érintve a járványok tudományos megközelítését mutatja be, továbbfűzve a tudományközi gondolatmenetet. A bővített kiadásban azonban olyan hosszabb-rövidebb betoldások is vannak, melyek az első kiadásban közölt ismeretanyagot aktualizálják, és képesek a problémakörök árnyalására vagy pontosítására. Ilyennek számít például annak felvetése (és egy produktív elemzéssel történő bemutatása), hogy a populáris kultúra oktatási közegként való felhasználása miképpen segítheti elő a klasszikusok újraértését. (A konkrét példa Charles Dickens *Karácsonyi ének* című híres szövegének értelmezése a vonatkozó képregények és a *Joker* című film felől.) Ez a frissítés szintén a könyv erényei közé tartozik, egyben megfelel a kérdés újrapozicionálásának, ami várhatóan újabb gondolatmenetek kiindulópontja lehet a jövőben.

A könyv jelenlegi változata (is) tehát számos tudományterületet érint (az elemzéseket egy sok-sok kiadványra utaló, tudománynépszerűsítésről szóló rész vezeti be, melynek állításait a szerző a saját praxisával is indokolja). Ezek közül kiemelni itt néhányat, hogy közelebbről lássuk az alkalmazott koncepciót. A könyv az *Avatar* című blockbuster bizonyos szekvenciáit használja a Gaia-elmélet, a szupravezetés, a tudat működése és a biolumineszcencia megközelítéséhez (tehát azonnal fizikai, kémiai és biológia szinten mozog egyszerre, illetve alkalmazza az ökológiai látásmódot). A harmadik fejezet a kvantummechanika értelmezéséhez kínál szempontokat filmek (*Donnie Darko*, *Forráskód*, *Mr. Nobody*) és időutazásos történetek (Wells-továbbírások) segítségével, miközben olyan jelenségeket is érint, mint az entrópia, a párhuzamos világok teóriája vagy a kozmológia tudománya. Ezek után külön rész foglalkozik a science fiction aktualitásával, benne a relativisztikus fizikával, a genetikával, a kriptográfiával és sok más területtel is. Paolo Bacigalupi *A felhúzhatós lány* című biopunk regényét például az energiaválság, a globális felmelegedés, a fajkihalás, a genetikai hadviselés apropójából tárgyalja. Az említett új fejezet – mint említettük – a járványfikciókat többek között a kulturális epidemiológia és a kultúrorvostan perspektívájából elemzi; a szóba kerülő alkotók között szerepel Stephen King, Robin Cook, Connie Willis, illetve a pandémia alatt reneszánszát élő *Contagion* (Fertőzés) című film is.

Keserű József hátlapszövegét idézve: „*A képzelet tudománya* olyan könyv, amelyet minden bölcsésznek el kellene olvasnia. [...] Elemzéseit bárkit meggyőzhetnek arról, hogy a popkultúra nagyon is alkalmas tudományos ismeretek közvetítésére. Mindennek azonban komolyabb tétje is van. Minden bölcsészt arra készítet, hogy elgondolkodjon arról, mennyiben tartható még fenn korunkban a természettudományos ismeretek szisztematikus ignorálása a bölcsészet részéről. H. Nagy Pétert olvasva arra a következtetésre juthatunk, hogy nem nagyon.” Összességében valóban elmondható, hogy H. Nagy Péter *A képzelet tudománya* című munkája

innovatív szemlélet közvetítésével járul hozzá az oktatási keretek és lehetőségek megközelítéséhez. Ugyanakkor nagy segítség lehet a popkultúra-kutatással, a kulturális közegekkel és a tudománykommunikációval foglalkozó oktatók és hallgatók számára is. A könyv mindemellett olyan tudományközi „utazásra” invitál, amely nem pusztán hasznos, de legalább annyira fordulatos és magával ragadó. Ezzel H. Nagynak sikerül megvalósítania azt, ami mellett érvel: bevezeti az olvasót a tudományos gondolkodás rejtelseibe úgy, hogy nem a matematika nyelvét használja, hanem olyan műveket kommentál, amelyekkel az olvasó bensőségebb viszonyt alakíthat ki. Meglepő, mennyire termékeny ez a kapcsolat, és meglepő, milyen lehetőségeket rejt magában ez a vállalkozás. A szó legszorosabb értelmében képes felkészíteni a jövőre, melyet a tudomány segítségével és némi képzelőerővel az oktatás elsődleges (értsd: nem másodlagos) terepének tarthatunk. Az oktatás jövőjére, amely – egyelőre – science és fiction egyszerre.

Bár a könyv egyetlen lendületes gondolatmenetként olvasható, mégis többszörösen nyitott szerkezetű konstrukció. A fejezetek végéhez illesztett, átvezető jellegű ötletek is erről tanúskodnak. Mindez lehetővé teszi a gondolatmenet hálózatszerű bővítését, és ennek tudatosítása is arra utalhat, hogy *A képzelet tudománya* újabb kiadása sem tekinthető feltétlenül végleges változatnak. Mivel ez a kiadványtípus érzékenyen reagál a szakmai környezet kihívásaira, valószínűsíthető, hogy a közeljövőben olyan témákkal bővíthet majd a gondolatmenet, mint például a mesterséges intelligenciához kapcsolódó irodalom (a cyberpuktól napjainkig), vagy a klímafikciók egyre bővülő terepe. Ha a kollégák és a hallgatók elolvassák *A képzelet tudománya* második kiadását, azonnal kedvet kaphatnak egy harmadik kiadásra, melyet ezen túl nem kis várakozás előzhet meg az egyetemi szférában. Nem is beszélve arról, hogy a könyv egyelőre csak nyomtatott formában férhető hozzá (100 példányban), de látva a Selye János Egyetem kiadói stratégiáját, valószínűleg digitálisan is olvasható lesz a közeljövőben. Igenelhető ez az eljárás is, mert az ilyen jellegű tudás terjesztésére – pláne a post-truth időszakában – óriási szükség van: H. Nagy vállalkozása a képzeletet a tényekből kiindulva hozza mozgásba, megalapozva ezzel az adatkezelés korrektségét és bátorságát.

Irodalom

Baka L. Patrik (2022): H. Nagy Péter: *A képzelet tudománya*. Praxeológiai bevezetés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2022/2, 177–180.

Bene Adrián (2020): Populáris kultúra és tudomány-népszerűsítés. H. Nagy Péter: *A képzelet tudománya*. Praxeológiai bevezetés. *Iskolakultúra*, 2020/12, 105–107.

H. Nagy Péter (2016): *Alternatívák. A popkultúra kapcsolatrendszerai*. Budapest: Prae.

H. Nagy Péter (2019): *A képzelet tudománya*. Praxeológiai bevezetés. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.

H. Nagy Péter (2023): *A képzelet tudománya*. Praxeológia, oktatási segédlet. (Második, bővített kiadás.) Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.

Tóth Péter – Horváth Kinga: *Tanári interakció az osztályteremben.*
Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2022.
ISBN 978-963-421-882-1.

Sýkora Hernády Katalin

Milyenek ítéljük meg önmagunkat mint pedagógusokat, s miként vélekednek rólunk mások, például a tanulók? Vagyis milyen az ideális tanári interakció? Tóth Péter és Horváth Kinga monográfiája a pedagógus interperszonális viselkedésének, interakciós készségének és jártasságának témakörét járja körbe, amely révén választ kaphatunk a fentebb említett kérdésekre.

Az ideális tanári interperszonális viselkedés terén végzett empirikus vizsgálat eredményeit is ismertető, négy fejezetre tagolódó monográfia széleskörű nemzetközi irodalomkutatáson alapszik. A bevezetés a logikai-empirikus, az intuitív és minőségi szemléletű értelmező, valamint a személyiségelméleteken nyugvó irányzatok szemszögéből taglalja azt a kétirányú interakciót, amely a tanulók és tanárok között zajló, többrétű hatást kiváltó viselkedésre fókuszál.

Az első fejezetben megismerkedhetünk az osztályteremben végbemenő kommunikáció szociokulturális, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, módszertani, stratégiai, reflektív, strukturalista, illetve interakciós elméleteken alapuló szakirodalmi hátterével. Ezen elméletek olyan neves szakemberek kutatási eredményeit mutatják be, mint (a teljesség igénye nélkül) Vigotszkij, Labov, Hymes, Szító, Gordon, Wubbels, Korthagen vagy Flanders, így az olvasó nem csupán igényesen összeállított, hanem naprakész áttekintést is nyerhet a pedagógus párbeszédének, interperszonális viselkedésének oktatási folyamatban játszott szerepéről.

Az optimális pedagógusi szerep betöltéséhez elengedhetetlen feltárnunk a személyiség- és kommunikációs modelleket. E témakörön kísér végig a második, lényegre törő és egyben szemléletes ábrákkal illusztrált fejezet. A személyiségelméletek közül kiemelt szerepet kap a típus-, illetve vonáselmélet. A különböző személyiségtípusokat elemző szerzők gondolkodásra, önjellemzésre, önértékelésre készítetik az olvasót, s a sorok között időnként önmagunkat keresve, meg-megállva mélyülünk el öntudatunk ébredési folyamatában.

A harmadik fejezet részletesen kitér az oktatás területére átültetett Wubbels-féle interperszonális modellre, amely a kommunikáció másokra gyakorolt hatását hangsúlyozza. A modell azt feltételezi, hogy a tanár személyisége befolyásolja az interakciós stílusát. Elméletében az interperszonális viselkedés nyolc oktánsát különbözteti meg, melyek értelmezését egy – konkrét példákkal illusztrált – ábra is segíti. Az ideális tanári interperszonális viselkedésről folytatott vizsgálati eredmények bemutatását egy, a témát érintő legrelevánsabb kutatások áttekintését szolgáló összehasonlító elemzés előzi meg. A tanári kommunikációs stílus tipológiáját olvasva ismételten elmélyedhetünk az önmagunkkal való találkozásban. A harmadik fejezet végéhez közeledve kiforr bennünk a várakozás, miszerint valóban szükséges mérnünk a tanári interakciót, hisz ennek köszönhetően sikeresebbé válhatunk saját hivatásunkban, a tanítás és a tanulás pedig eredményesebb lehet. Az e célból

kifejlesztett mérőeszközök, illetve módszerek leírásával a szerzők az olvasó e szükségletét is maradéktalanul kielégítik.

A monográfia a szerzőpáros empirikus kutatásának részleteit tartalmazó negyedik fejezettel éri el tetőpontját. Kutatásuk során négy Kárpát-medencei magyar tanítási nyelvű felsőoktatási intézmény óvodapedagógus és tanár szakos hallgatóinak ideális tanári interperszonális viselkedéséről alkotott véleményét vizsgálták, s ezeket a nézeteket több háttérváltozó alapján is feltérképezték. Mindemellett sikeresen kialakították a kérdőív megbízható és érvényes magyar nyelvű változatát, amely alkalmasnak bizonyult az ideális tanári interakció vizsgálatára. A kutatási eredményekből többek között az is kiderül, milyen a pedagógushallgatók ideális tanári interperszonális viselkedéséről vallott nézete, illetve milyen eltérések mutatkoznak az egyes hallgatói csoportok között. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy a tanár ideális interakcióját két véglet jellemzi: egyrészt a határozott, irányítói, másrészt a segítőkész, türelmes, megértő attitűd, míg a legkevésbé jellemzőnek a kétkedés és az indulatosság bizonyult.

A monográfia rendkívül hasznos – hiánypótló – szakirodalomnak számít mindazok számára, akik érdeklődnek az önismeret, az énkép kérdésköre iránt, s nem utolsósorban fontosnak tartják pedagógusi munkájuk hatékonyságának növelését, ezek meghatározó indikátorainak megismerését. A mellékletben megtalálható az ideális pedagógus interakciós stílusának kérdőíve, ennek kiértékelési útmutatójával együtt, így e mű elolvasásával nem csupán elméleti tudásunk gazdagodik, hanem szert teszünk egy, a gyakorlatban azonnal alkalmazható eszközre is. A kötetet ajánljuk mind a gyakorló pedagógusok, mind pedig a neveléstudomány területén tevékenykedő szakemberek figyelmébe. Kíváncsian várjuk a már nemzetközileg is (el)ismert, a tudományos világban otthonosan mozgó szerzők további kutatásainak eredményeit, újabb megközelítéseit, melyekre már a következtetéseikben is utalást tettek.

Zdenko Dobrik: *Cudzosť a inakosť v jazykovej komunikácii*. Banská Bystrica: Signis.sk, 2022. ISBN 978 80 99936 37 0.

Sándor János Tóth

Prvé vydanie recenzovanej monografie vyšlo v r. 2018 v rámci projektu VEGA *Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná jazyková komunikácia*. Vzhľadom na to, že ide o tému, ktorá je nadčasová, rozvíjal ju autor v nasledujúcom období tiež v rámci grantu VEGA 1/0472/20 *Xenizmy v nemeckých a slovenských komunikátoch* v spolupráci s ďalšími členmi riešiteľského kolektívu projektu. Jeho publikačné výstupy ako napr. Interpretácia vytvárania jazykovej krajiny Banskej Štiavnice z perspektívy sociálneho konstruktivismu (*Nová filologická revue* 2020), Konštruovanie významov v koronavírusovej komunikácii (*Slovenská reč* 2020) i viaceré iné svedčia o angažovanosti autora nepretržite venovať sa daným témam, čo časom vyžaduje aj prácu integratívneho, monografického charakteru.

Uvedený zámer realizoval autor – skromne – spôsobom rozšíreného prepracovania svojej predchádzajúcej knihy s rovnakým názvom, avšak predložené vedecké dielo hodnotí recenzent ako plnohodnotnú novú monografiu, ktorá prináša nový vklad do lingvistiky cudzosti a inakosti. Piata kapitola je úplne nová (tak ako migráciu, aj udalosti pandémie sa podarilo využiť na lingvistické pozorovanie), štvrtú kapitolu rozšíril autor o päť podkapitol – kým v prvom vydaní bola uvedená cudzosť a inakosť F. Porscheho ako príklad, akýsi dodatok, nové vydanie sa podarilo aktualizovať na širšej teoretickej báze. Širší teoretický záber rozšíreného vydania je zjavný tiež v 1. kapitole, do ktorej vnáša koncept cudzinca a usúvzťažňuje ho najmä s konceptom jazyková cudzosť.

Pozoruhodná je pestrosť foriem výskytu jazykovej inakosti, xenizmy si všíma autor pomocou analýzy diskurzov, jazykovej krajiny a pod., čo predstavuje nielen jeho metodologickú ukotvenosť, ale aj schopnosť excerpovať dáta k vybranej téme z rôznorodých kontextov. Bibliografický zoznam použitej literatúry bol rozšírený o 34 titulov, vrátane aktuálnych zdrojov, ktoré vyšli v období, ktoré uplynulo medzi dvoma vydania, čiže autor sa naďalej aktívne orientuje vo svojej skúmanej sfére.

Monografia je štruktúrovaná zreteľne a logicky obsahuje vecný register, cudzojazyčné resumé, atď. Názornosť upevňuje primeraný počet tabuliek a ilustrácií. Prínos vedeckej publikácie je prezentovaný na pevnej teoretickej báze, konkrétne výsledky výskumov sa autorovi podarilo spracovať do ucelenej podoby. Kniha disponuje kvalitným, farebným tvrdým obalom. Na základe uvedených faktov kniha zaujme odborného a laického čitateľa ako aj študenta pedagogických vied.

Istók, Vojtech – Lőrincz, Gábor – Tóth, Sándor János: *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2022. ISBN 978-80-8122-423-4.

Gaál Némety Alexandra

A Selye János Egyetem Tanárképző Karának munkatársai a két Komárom nyelvi tájképének több szempontú – kvalitatív, kvantitatív és komparatív – elemzésére vállalkoznak szlovák nyelvű monográfiájukban. Éppen ez a többszempontúság teszi a kötetet igazán érdekessé, hiszen ahogyan arra a szerzők többször is utalnak, a nyelvi tájképpel kapcsolatos korábbi kutatások többsége kvalitatív jellegű, a teljesség igényére való törekvés pedig a kvantitatív módszerek nélkül nem valósítható meg. A kutatás nagyon alapos módszertanát a *Nyelv a városban – a szlovákiai nyelvi tájkép multimodális szemioszférájának dokumentálása összehasonlító szemszögből* című, 18-0115. számú APVV-projekt metodikája adja (ezt leginkább a harmadik fejezet követi).

Az első fejezet a problémakör elméleti áttekintését, a második a kvalitatív elemzéseket, a harmadik a kvantitatív vizsgálatokat, a negyedik pedig a pedagógiai vonatkozásokban rejlő lehetőségeket mutatja be. Ez utóbbi szempont különösen fontos, hiszen ezzel idáig a nemzetközi szakirodalomban is csak nagyon kevesen foglalkoztak. A második fejezetben a két település nyelvi tájképét kvalitatív szempontból elemeztük. Megvizsgáltuk a települések és a hozzájuk tartozó városrészek nevét, a településnevek közti összefüggéseket, a névadás motivációját, valamint a két település kezdetét és végét jelző névtáblákat. A monográfia központi részének a harmadik fejezet tekinthető. A kvalitatív és kvantitatív kutatások lehetővé teszik a két település komparatív elemzését is, melynek apropóját egyrészt földrajzi, másrészt történelmi aspektusok adják.

A monográfia negyedik fejezetében a nyelvi tájkép pedagógiai vonatkozásaival, pontosabban a második nyelv elsajátításában betöltött szerepével foglalkoztunk. A fejezet rámutatott a nyelvtájkép-konceptió használatának lehetőségeire az idegen nyelvek oktatásában. A hangsúly a városra mint a több nyelv valós térben való együttélésének természetes helyszínére helyeződött, ami összhangban van a többnyelvűség előmozdítását célzó nyelvoktatással. A nyelvi tájkép gyakorlati alkalmazása a földrajzilag meghatározott egységek, valamint az egyes tanulók többnyelvűségének figyelembevételével valósul meg, miközben a hangsúlyt a tanuló személyiségének átfogó fejlesztésére, a felfedező és tapasztalati tanulás egy formájára helyezzük. A célországban történő nyelvtanulás megváltoztathatja a tanulónak az államnyelvhez mint idegen nyelvhez való hozzáállását. A séta közbeni oktatás – nyelvtanulás az utcán – problémaalapú: hibák, problémás esetek, rendellenességek esetén a tanár mint vezető figyelmeztet a buktatókra. Figyelembe kell venni az életkori csoportot, a nyelvtudás szintjét és azt, hogy mire alkalmas és mire korlátozódik ez a módszer. Fontos a nyelv természetes (nem paradigmatis, hanem pragmatikus) megközelítése, amely a valós, olykor regionális nyelvhasználaton alapul. A főbb hangsúlyos

pontok a szóalkotás, a szemantika, a nyelvtan, a helyesírás, az adekvátság, a fordítás/fordíthatóság, a lexikai és nyelvtani ekvivalencia.

A munka hasznos a szlovák és a szlovákul tudó szlovákiai magyar akadémiai közösség számára. Dicséretes, hogy a szerzők a befogadói élmény szempontjából releváns fotódokumentációról sem feledkeztek meg, a kötet képanyaga ugyanis nagyon gazdag, a monográfia igényes, archív képekkel illusztrált borítóval kínálja magát. A kvantitatív eredményeket értelmezését grafikonok segítik.

Istók Béla – Simon Szabolcs (szerk): *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19 [Online vyučovanie – kontaktné vyučovanie. Vzdelávacie procesy a Covid19]*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 2021. 260 p. ISBN: 978-80-8122-408-9.

Barbara Baka Vida – L. Patrik Baka

Kniha s názvom *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19 [Online vyučovanie – kontaktné vyučovanie. Vzdelávacie procesy a Covid19]* je zbierkou najnovších odborných výsledkov výskumnej skupiny Variológia, ktorá úspešne funguje na Katedre maďarského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UJS. Zbierka obsahuje štúdie, ktorých značná časť bola prezentovaná na 10. medzinárodnom vedeckom sympóziu výskumnej skupiny, ale kniha bola obohatená aj o ďalšie nové a veľmi zaujímavé odborné príspevky.

Zborník, ktorý bol editovaný šéfredaktormi Vojtechom Istókom a Szabolcsom Simonom i redaktormi Gáborom Lőrinczom a Juliannou Lőrinczovou, je aktuálnym a interdisciplinárnym výsledkom, a reaguje na najvážnejšie výzvy našej doby. Je totiž bezpochybné, že historici budúcnosti koronakrízu budú vnímať ako kľúčový moment 20-tych rokov nášho storočia. Pandémia vygenerovala zdravotnú, demografickú, politickú, psychologickú atď. krízu, na ktorú sa každá disciplína snažila zareagovať vlastnými prostriedkami.

Koronakríza bola zároveň testom reakcieschopnosti a adaptability vzdelávacích systémov na celom svete a takisto aj v stredoeurópskom regióne. Na akej úrovni sme s digitalizáciou? Ak je to potrebné, sme schopní prejsť z jedného dňa na druhý na online formu vyučovania? A keď áno, tak s akou efektivitou v porovnaní s kontaktným vyučovaním? Prípadne existujú aj také možnosti (metódy, riešenia) tohto núteného prechodu, ktoré budeme môcť využiť aj v kontaktnom vzdelávaní po nádejnej normalizácii? A vôbec, aký vplyv mala epidémia na určité oblasti vzdelávania? Zborník s názvom *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19 [Online vyučovanie – kontaktné vyučovanie. Vzdelávacie procesy a Covid19]* okrem mnohých iných ponúka odpovede aj na tieto otázky.

Kniha pozostáva z troch hlavných častí. Prvý, najrozsiahljší študijný blok obsahuje dvanásť textov a zameriava sa na online vzdelávanie. Medzi štúdiami viaceré skúmajú lingvistické dôsledky epidémie (napr. jazykové svojitosti informačných textov týkajúcich sa pandémie, zmeny v elektronickej korešpondencii na vysokých školách, mémy o online vyučovaní atď.), iné čelia špecifickým výzvam a riešeniam online vyučovania jednotlivých regiónov maďarskej národnostnej menšiny (Slovensko, Ukrajina, Rumunsko). Viaceré štúdie sa zaoberajú riešeniami využitelnými v online vzdelávaní (napr. tzv. zrkadlová učebňa) a možnosťami online aplikácií i digitálnych učebných materiálov pri výučbe gramatiky či dejepisu. Druhá časť knihy sa už od problematiky koronavírusu vzdáva a zahŕňa štúdie o kontaktnom vzdelávaní. Odborné texty skúmajú výzvy vzdelávania učiteľov, vyučovanie materinského jazyka a jazykové kompetencie stredoškolákov na Slovensku a v Maďarsku.

V části *Visszatekintések* [Prehľad] si môžeme prečítať správy o doterajšej činnosti výskumnej skupiny Variológia i jej členov (napríklad článok o desaťročnom výskume učebníc), ktoré sú obohatené aj obrazovým materiálom v záverečnej časti knihy.

Zborník s názvom *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19 [Online vyučovanie – kontaktné vyučovanie. Vzdelávacie procesy a Covid19]* reflektuje na naliehavé problémy našej doby. Momentálne nevieme, koľko vír pandémie ešte na nás čaká. Kniha je však výborným pomocným materiálom na to, aby potenciálne prechody medzi kontaktným a online vyučovaním boli čo najplynulejšie. Jeho ponaučenia a odporúčania sú však aj všeobecné: Ukážu potenciál online vyučovania a výrazne napomôžu nášmu regiónu dobehnúť sa v tejto oblasti.

Szerzőink / Authors

PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: bakap@uj.s.sk

Mgr. Baka Vida Barbara, PhD.

Végzett doktorandusz
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno

Balatoni Monika

Dramaturg
PhD student
University of Public Service Budapest
e-mail: balatoni.monika@uni-nke.hu

Mgr. Csóka Erik

Végzős hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno

Fehér Éva

Károli Gáspár Református Egyetem
Pedagógiai Kar
H-6000 Kecskemét
Akadémia krt. 22. 6/18.
e-mail: feher.eva@kre.hu

Gaál Némety Alexandra

Eperjesi Egyetem
Magyar Nyelv és Kultúra Intézet

Mgr. Hegedűs Orsolya, PhD.

Intézetvezető
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Közép-európai Tanulmányok Kara
Pedagógusképző Intézet
Tr. A. Hlinku 1
SK-949 74 Nitra
e-mail: ohegedus2@ukf.sk

PaedDr. Miroslav Kazik, PhD., MBA

Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Ko-
márne
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: kazikm@uj.s.sk

Magnuczné dr. Godó Ágnes

Intézeti tanszékvezető
Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
Modern Filológiai Intézet, BTK
Miskolci Egyetem
H-3515 Miskolc-Egyetemváros
e-mail: magnuczagnes@gmail.com

Mezeiné Rumpf Anita

Doktorandusz
Pécsi Tudományegyetem
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori
Iskola
e-mail: mezeinerumpfanita@gmail.com

Mgr. Klaudia Pauliková, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: paulikovak@uj.s.sk

Bc. Pracu Eszter

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Filozofická fakulta, Katedra histórie
Moyzesova 9
SK-040 01 Košice
e-mail: 5250873@upjs.sk (eszter.pracu@azet.sk)

Mgr. Sýkora Hernády Katalin

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudomány doktori képzés
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno

Dr. habil. Tóth Sándor János, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: toths@uj.s.sk

Tuboly Ágnes

PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program
e-mail: tuboly.agnes@gmail.com

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 January 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 – Educatio*-nak, 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 nezvereniť 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 šéfredaktora *Eruditio – Educatio*. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>