



J. Selye University

11th International Conference of J. Selye University

Section on Language – Culture – Intercultural Relationships

Conference Proceedings

September 10-11, 2019 Komárno, Slovak Republic

11th International Conference of J. Selye University
Section on Language – Culture – Intercultural Relationships

Title: 11th International Conference of J. Selye University.
Section on Language – Culture – Intercultural Relationships.
Conference Proceedings

Editors: doc. RNDr. József Bukor, Szabolcs Simon, PhD.

Reviewers:

PaedDr. Patrik Baka, PhD.,	Mgr. Béla Istók, PhD.
Mgr. Gábor Lőrincz, PhD.,	Dr. habil. Julianna Lőrincz, PhD.
Mgr. Veronika Sátor,	Doc. PaedDr. Šenkár Patrik, PhD.
Szabolcs Simon, PhD.,	Mgr. Ilona Szerdi, PhD.
Mgr. Barbara Vida,	PaedDr. Péter Zolczer

Published by J. Selye University, 2019

ISBN 978-80-8122-331-0

NYELV – KULTÚRA – INTERKULTURÁLIS KAPCSOLATOK SZEKCIÓ

SEKCIA JAZYK – KULTÚRA – INTERPERSONÁLNE VZŤAHY

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

Szabolcs Simon, PhD.

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	6
Programbizottság – Programový výbor	7
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	8
ALABÁN Ferenc	9
AZ IRODALOMÉRTÉS TÁGULÓ TERÜLETEI (AZ IRODALOM KONTEXTUSAINAK ÉS OKTATÁSÁNAK ALAKULÁSÁRÓL)	
Ľudmila BENČATOVÁ – Beatrix BUJÁKOVÁ	25
PRÁCA S INTEGROVANÝMI ŽIAKMI NA HODINE SLOVENČINY	
COCA Gabriela	29
ZENEI KAPCSOLATOK LÉTREHOZÁSA PUBLIKÁCIÓK PROMOVÁLÁSA ÁLTAL 11 ÉV A STUDIA UBB MUSICA ZENETUDOMÁNYI SZAKLAP FŐSZERKESZTŐJEKÉNT	
DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet	33
SPRACH- UND KULTURVERMITTLUNG IM DAF-UNTERRICHT DURCH WEITGEHENDE PHRASEOLOGISCHE ÄQUIVA	
EGED Alice	47
”FUSSBALL IST NIEMALS NUR EIN SPIEL”	
GYURGYÍK László	63
ASSZIMILÁCIÓS FOLYAMATOK A SZLOVÁKIAI MAGYAROK KÖRÉBEN. KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VEGYES HÁZASSÁGOKRA	
Zuzana CHMELÁROVÁ	79
ROVESNÍCKA MEDIÁCIA - ALTERNATÍVNY SPÔSOB RIEŠENIA VÝCHOVNÝCH PROBLÉMOV	
Vojtech ISTÓK	89
PREHĽAD INTERNETOVEJ JAZYKOVEDY V MEDZINÁRODNEJ A MAĎARSKEJ ODBORNEJ LITERATÚRE	
KISS Katalin	105
TWO KINDS OF EPISTEMIC MODALITY IN THE CONTEXTS OF BUSINESS ENGLISH AND HUNGARIAN	
KMECZKÓ Szilárd	119
”... MERT HÁT SZERETET-E AZ, AHOL VAN MÉG UNDOZ?” KOLNAI AURÉL ÉRZELEM-FENOMENOLÓGIAI VIZSGÁLÓDÁSAI	
KÓNYI Judit	125
EMILY DICKINSON ÉS A PUBLIKÁLÁS ÚJ ÚTJAI	
T. LITOVKINA Anna	133
THE CREATIVE USE OF PROVERBS IN STORY-WRITING IN TEACHING ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE	
Katarína MAJZLANOVÁ – Kvetoslava KOTRBOVÁ	149
VÝZNAM PRÍBEHU V BIBLIOTERAPII	

PERES Anna	173
FREMDSPRACHENBEHERRSCHUNG: BRÜCKE UNTER KULTUREN – MÖGLICHKEITEN DER LERNMOTIVATION	
PUSZTAFALVI Henriette – TÓTH Lívía – MÁTÉ Orsolya	179
BREAKING MEDICAL BAD NEWS IN OPHTHALMOLOGY ESPECIALLY IN DIABETIC RETINOPATHY	
Patrik ŠENKÁR	187
REKOGNOSKÁCIA KULTÚRNO-LITERÁRNYCH DETERMINANTOV SLOVÁKOV V RUMUNSKU	
SIMON Szabolcs	199
VÁMBÉRY ÁRMIN, A TUDÓS, A KÉM AZ ELBESZÉLŐ ÉS AZ APA	
TÓTH Éva	209
EGY INTERKULTURÁLIS SZEMANTIKAI ÖSSZEHASZNÁLÁS AVAGY HOGYAN DEFINIÁL ÖT GYAKORI KIFEJEZÉST KÉT KÜLÖNBÖZŐ NYELV EGYNYELVŰ ÉRTELMEZŐ SZÓTÁRA	
Ľudmila VELICHOVÁ	223
SOCIÁLNE, ETICKÉ A ZDRAVOTNÉ ASPEKTY POUŽÍVANIA SOCIÁLNYCH SIETÍ ŽIAKMI	
ZOLCZER Peter	231
USING VIDEO GAMES AS SOURCES FOR STORY-BASED ENGLISH CLASSES	
BAKA L. Patrik	243
POLGÁRHÁBORÚ EGY ALTERNATÍV MAGYARORSZÁGON ANDRÁSSI GYÖRGY: POLGÁRHÁBORÚ	
A konferencia programja – Program konferencie	253

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XI. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2019. szeptember 10–11-én kerül megrendezésre, helyszíne a SJE Konferencia-központja – Hradná 2, Komárno, Szlovákia.

A rendezvény elsődleges célja az előző évfolyamokhoz hasonlóan hazai és a külföldi egyetemi oktatók és kutatók tudományos eredményeinek prezentálása. Elsősorban a humán tudományok, a társadalomtudományok, a neveléstudományok, a közgazdaságtan és a vállalatirányítás és a teológia területein tevékenykedő szakemberek számára nyit teret, továbbá az informatikai és az IKT tudományterület művelői számára, azonban részt vehetnek a rokon szakterületeken dolgozó kutatók is. A konferencia keretén belül lehetőség nyílik tapasztalat- és eszmecserére, új kapcsolatok kiépítésére és a kutatási programok és célok összehangolására.

Az előadások anyagait ebben az évben is a résztvevők és a leadott tanulmányok nagy számának köszönhetően külön konferenciakötetben adjuk ki a szekciók tudományágakba való besorolása szerint.

A megjelent tanulmányok két független szakmai lektorálás után kerültek a kötetekbe.

Az elfogadott publikációkat tartalmazó köteteket szabadon elérhetővé tesszük az interneten, a közlemények DOI azonosítóval lesznek ellátva.

Komárom, 2019. 9. 5.

Bukor József

Predslov

V dňoch 10–11. septembra 2019 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho X. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2018. Miestom konania konferencie je Konferenčné Centrum UJS – Hradná 2, Komárno, Slovensko.

Cieľom konferencie je v súlade s cieľmi predchádzajúcich ročníkov prezentácia výsledkov vedecko-výskumnej práce vedeckých a vedecko-pedagogických pracovníkov univerzít z domova a zo zahraničia. Konferencia dá priestor predovšetkým pre odborníkov zaoberajúcich sa vednými oblasťami: humanitné vedy, spoločenské vedy, pedagogické vedy, ekonomické vedy a riadenie podniku, ďalej informatické vedy a IKT, ale vítaní sú aj účastníci z príbuzných vedných odborov.

V rámci konferencie je priestor aj na aktívnu výmenu názorov a skúseností, na naviazanie kontaktov a na zosúladenie spoločných vedecko-výskumných programov a cieľov.

Jednotlivé príspevky aj tohto roku z dôvodu vysokého počtu prihlásených a veľkého množstva odovzdaných príspevkov sme zaradili do zborníkov podľa vedných odborov jednotlivých sekcií.

Do jednotlivých zborníkov boli zaradené iba príspevky, ktoré prešli dvoma nezávislými odbornými recenznými konaniami.

Zborníky budú voľne dostupné na internete, prijatým publikáciám bude pridelený identifikátor DOI.

V Komárne, 5. 9. 2019

József Bukor

PROGRAMBIZOTTSÁG

Elnök:

Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.
Selye János Egyetem, Szlovákia

Tagok:

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

RNDr. Csiba Peter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Mgr. Lévai Attila, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Cservák Csaba
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest,
Magyarország

Prof. Dr. Józsa Krisztián, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Kókai Nagy Viktor
Debreceni Református Hittudományi Egyetem,
Debrecen, Magyarország

Prof. Dr. Kolumbán Vilmos József
Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet,
Kolozsvár, Románia

Prof. Ormos Mihály, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Pukánszki Béla István, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Poór József, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. RNDr. Tóth János, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. RNDr. Kmet' Tibor, CSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

PROGRAMOVÝ VÝBOR

Predseda:

Dr. habil. PaedDr. György Juhász, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Slovenská republika

Členovia:

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

RNDr. Peter Csiba, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Mgr. Attila Lévai, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Csaba Cservák
Károli Gáspár University, the Reformed
Church in Hungary, Budapest, Maďarsko

Prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Viktor Kókai Nagy
Debrecen Reformed Theological University,
Debrecen, Maďarsko

Prof. Dr. Vilmos József Kolumbán
Protestant Theological Institute of Cluj Napoca,
Cluj Napoca, Rumunsko

Prof. Mihály Ormos, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. József Poór, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. Péter Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. RNDr. János Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. RNDr. Kmet' Tibor, CSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PhDr. József Liszka, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

SZERVEZŐBIZOTTSÁG

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.

Doc RNDr. József Bukor, PhD.

Doc. Dr. univ. Csehi Ágota, PhD.

Doc. Dr. univ. Ágota Csehi, PhD.

Dr.habil. PedDr. Nagy Melinda, PhD.

Dr.habil. PedDr. Melinda Nagy, PhD.

Dr. habil. Ing. Szököl István, PhD.

Dr. habil. Ing. István Szököl, PhD.

PhDr. Antalík Imrich, PhD.

PhDr. Imrich Antalík, PhD.

Mgr. Görözdi Zsolt, PhD.

Mgr. Zsolt Görözdi, PhD.

RNDr. Gubo Štefan, PhD.

RNDr. Štefan Gubo, PhD.

Ing. Gyurián Norbert, PhD.

Ing. Norbert Gyurián, PhD.

PhDr. Korcsmáros Enikő, PhD.

PhDr. Enikő Korcsmáros, PhD.

Ing. Šeben Zoltán, PhD.

Ing. Zoltán Šeben, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

Bc. Hernády Adrienn

Bc. Adrienn Hernády

AZ IRODALOMÉRTÉS TÁGULÓ TERÜLETEI (Az irodalom kontextusainak és oktatásának alakulásáról)

Ferenc ALABÁN¹

ABSTRACT

At the beginning of the dissertation, the author emphasizes the importance of comparative approach and analysis in the historical and theoretical research of literary phenomena and works, and then summarizes the results of the research of Slovak-Hungarian literary relations. As a conceptual viewpoint, comparatism - like the practice of literary translation - protects individual national cultures against closure and isolation. In addition to this, more attention should be paid to the problem of reception, as the often monogenetic interpretations of the past and only the national angle are often not based on literary aspects. This presupposes the overcoming of regional differences in terminology and interpretation. The final part of the dissertation summarizes the aspects of the renewal of literary teaching by describing the "problem-centered literature teaching program" and further experimental creative methods (from chronology to hermeneutics).

KEYWORDS

teaching methods, hermeneutics, Slovak-Hungarian literary relations, comparative literature research, literary translation, history of literature, teaching of literature

KOMPARATISZTIKA – TÁRSMŰVÉSZETEK – TUDOMÁNYKÖZISÉG

Az összehasonlító megközelítés és elemzés fontos szempontként van jelen az irodalmi jelenségek és műalkotások történeti és elméleti kutatásában. Egyrészt az irodalomtörténet hagyományos, bizonyos értelemben leszűkített kategóriáinak a kibővítése, másrészt az elméleti általánosítások gazdagítása a célja. Ebből az is következhet, hogy a komparatiztika nem önálló tudományág (nincs is különösebben szükség arra, hogy az legyen), amelynek meghatározott kapcsolata lenne az irodalomtudománnyal, hanem sajátos kutatási eljárás, amely az irodalmi műalkotás mind elméleti, mind történeti kutatásában jelen van. Az összehasonlító irodalomkutatás célja az irodalmi jelenségek (művészi eszközök és eljárások, műalkotások, szerzők, irodalmi iskolák, műfajok, stílusok stb.) tipológiai és genetikai lényegének megismerése és felmutatása, azoknak a belső törvényszerűségeknek a feltárása, amelyek egy irodalmi jelenséget történelmi mivoltában, és általában (tehát a történelmi meghatározottságán túl) jellemeznek. A kutatás az irodalomtörténeti és az irodalomelméleti szempontot kapcsolja össze törvényszerűen és átlépi a nemzeti irodalom határait, s ezáltal a több irodalmat átfogó csoportok, valamint a világirodalom felé halad. Az összehasonlítás révén az egyes nemzeti irodalmak fejlődési törvényszerűségei általánosítható szintre kerülnek és a kutatás lehetővé teszi, hogy sokoldalúbban és árnyaltabban ismerjük meg azokat a jelenségeket, amelyek egy adott, specifikus feltételek között fejlődő nemzeti irodalomban jöttek létre.

Az elmélet terén fokozatosan szükségessé vált, hogy a komparatiztikának önálló módszertana és önálló módszerelmélete (metodológiája) is ki legyen dolgozva. A metodológiai kiindulópontoknak és konkrét eljárásoknak azonban még napjainkban is bizonyos rende-

¹ Prof. PhDr. Alabán Ferenc, CSc. Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, (Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno), professzor, alabanf@uj.sk

zetlensége tapasztalható az összehasonlító irodalomkutatás területén. Ezt a kérdést a legjobb szlovák (Mikuláš Bakoš², Dionýz Ďurišin³) és magyar (Fried István, Dobossy László) kutatók is felvetették már, és javaslatot tettek az összehasonlító irodalmi kutatás terminológiájának átgondolására és rendszerezésére. A felvetődő elméleti problémák megoldását a szakemberek jórészt az alapfogalmak egységes értelmezésében és a terminológiai apparátus egységesítésében látják. Nyilvánvaló, hogy ezt a munkát nem normatív igénnyel, inkább csak ösztönző szándékon alapuló átgondolt szakszerűséggel lehet és kell a jövőben elvégezni.

* * *

A közép-európai irodalmi komparatiztika egyik része a szlovák-magyar irodalmi és kulturális kapcsolatok összehasonlító elemzése és vizsgálata. Nyilván szükséges és fontos a szlovák-magyar kapcsolattörténet intenzív művelése, hiszen joggal állapítható meg, hogy az adatok jó része még feltáratlan, és főként a régebbi korokat tekintve várhatóak az új kutatási eredmények. Ugyancsak fontos a komparatiztikai elemzések (interpretáció) folytatása, mert ezen a téren is sok a pótolnivaló, egyúttal nem halasztható annak tudatosítása sem, hogy a komparatiztika megújulási törekvéseinek (új metodológia megteremtése, az egyes elméleti iskolák történeti – ideológiai – nemzeti – nyelvi alapjainak feltárása stb.) át kell hatnia a magyar-szlovák összehasonlító irodalomkutatást is, mert anélkül csupán a már megszokott és ismert kutatási utak és módszerek bővíthetnek – a ráfordított energiák ellenében aránylag kevés eredménnyel.

A mostani helyzetben úgy tűnik, hogy sem Sziklay László, sem Rudolf Chmel elmélyült monotematikus vállalkozásainak nem lett meg eddig a folytatása, pedig működnek magyarországi szlovákisták és szlovákiai hungarológusok is szép számban akadnak. Az utóbbi években sajnos nem születtek a szlovák-magyar viszonylatokat az irodalomközi eredmények és folyamatok perspektívája szerint elemző, értelmező és minősítő monográfiák, de még tanulmányok sem, amelyek eredményeiből számos hasznosítható felismerés származhatna mindkét nemzet irodalomtudománya számára. Amíg a szlovák komparatiztika eddig inkább (talán a formalista és strukturalista tradíciók miatt) a teoretikus kutatások terén ért el több eredményt, addig a magyar összehasonlító kutatás a konkrét művek elemzése kapcsán mutatott fel figyelemre méltó hozadékot. Ennél fogva a szlovák komparatiztika több évtizedig megalapozottabbnak látszott, meg kell azonban jegyezni, hogy az utóbbi időben a magyar irodalomelmélet megújulása hatékonyan ösztönzi az összehasonlító kutatásokat is, akár az irányváltásra, az önreflexióra, akár pedig a különböző elméleti irányzatokban való elmélyülésre gondolunk. Lényegében tehát – az újabb és korszerűbb komparatiztikai feladatok elvégzéséhez – fokozatosan kialakulhatnak az adekvát feltételek.

* * *

² Bakoš, Mikuláš (1914-1972) szlovák irodalomtudós, műfordító és a szlovák irodalmi élet szervezője. Legjobb művei a strukturalizmus jegyében születtek: *Teória literatúry* (1941), *Problém vývinovej periodizácie slovenskej literatúry* (1944), *Avantgarda 38* (1969), *Literárna história a historická poetika* (1973).

³ Ďurišin, Dionýz (1929-1997) szlovák irodalomtudós, a komparatiztika jelentős képviselője. Konceptiójában megkülönbözteti a genetikai kapcsolatokat (kontaktológia), mely az egymással érintkező és egymásra ható jelenségeket vizsgálja, és a tipológiai összefüggéseket (párhuzamok), melyek az egymástól független jelenségek közti hasonlóságokat és jellemző különbségeket kutatják. Legismertebb művei: *Problémy literárnej komparatistiky* (1967), *Z dejín a teórie literárnej komparatistiky* (1971), *Teória literárnej komparatistiky* (1975), *Dejiny slovenskej literárnej komparatistiky* (1979). Összehasonlító kutatásainak válogatásai német, angol, magyar és orosz nyelven is megjelentek.

Az irodalomnak, mint művészetnek az utóbbi években tapasztalt átalakulása, pontosabban a leírt szövegnek a hangnak, a képnek, egymáshoz való közeledése és a különböző közegeknek az egymáshoz kapcsolódása váltja/kényszeríti ki az irodalomtudománynak a tudományközi vizsgálatokra való kiterjedését.

Ez a tényszerű többlet – az eddigiekhez képest – új dimenziókat jelent a komparatistikai kutatások számára is. Túl lehet és kell lépni a szövegközöttiségen, és teret kell adni a szöveg, a hang és a kép viszonyának vizsgálatára, mert ez a szféra is az összevetés tárgya lett. Mindig fontos kérdés az, hogy mikor magyarázza a szöveg a képet és a hangot vagy fordítva, és mikor lehet a kettő vagy a három összetevő kölcsönhatását vizsgálni, esetenkénti eltéréseit és ellentmondásait feltételezni.

Ezekről a jelenségekről az irodalmárnak tudomást kell vennie, mert a költészet természeténél fogva közel áll a zenéhez és a képzőművészetekhez. Már a görög mitológiában is a művészetek kilenc istennője együtt élt az Olümposzon. A Múzsák *”testvérisége”* és a létrejött műalkotások *”összetartozása”* számos régebbi és mostani példán igazolható. Az irodalomtörténetből tudjuk, hogy például Szabó Lőrinc verset írt Mozart hallgatása közben, Kodály Zoltán számos irodalmi művet megzenésített, a magyar avantgárd eredményeit szintetizáló Kasák Lajos képverseiben és képarchitektúráiban költészet és képzőművészet fonódik össze, nem egy modern író (elsősorban prózai) műveiben pedig filmszerűség figyelhető meg. A szöveg és a dallam kölcsönösen erősítheti egymás hatását, sőt a líra a nyomdatechnikai eljárásokkal is (*”tipopoézis”*) képes növelni a befogadóra tett hatást. A költészet a nyelvben megtalálható lehetőségek segítségével kölcsön veheti szinte az összes többi művészet kifejezési eszközeit. Megjelennek a versekben a különböző ábrák, jelek, rajzok, a költő bekeretezhet egyes szavakat a vers szövegében és nyilakkal jelölheti az olvasás irányát. Előtérbe kerülhetnek az *”extralingvisztikai eszközök”*⁴, hogy még láthatóbbá váljon a nyelv és határozottabb legyen a látványtöbblet.

Az avantgárd hatására teret nyert az irodalmi műfajok kifejezési lehetőségeinek még tágabb kiterjesztése. Például a párizsi Magyar Műhely⁵ körének működése már a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején kezd ismertté válni, az első *”hangvers költők”* jelentkezésére a nyolcvanas években került sor. Az irodalmi közvélemény, a kritika és az olvasók fogadtatása azonban nem volt egyértelmű. Idő telt el, amíg a hangköltészeti kísérletek megkapták az elismerést. E művekben ui. elhalványul a hagyományos nyelvi közlés, szerepet kap a játék és a vizuális kísérletek már új dimenziókban teremtik meg a kapcsolatot a befogadóval. Több, avantgárdon nevelkedett költő manapság gyakran dolgozik (rock-, punk-, no wave) zenészekkel, együttesekkel, s alkotásaikat nem könyv formájában, hanem hangkazettán és CD-lemezen adják ki. Kísérleti alkotókörökben megjelent a multimediális performansz, amelyben fonikus, vizuális és zenei elemek, vetítés, valamint különböző költői akciók ötvöződnek.

Ezek a kiemelt jelenségek is azt bizonyítják, hogy nagy mértékben kitágulhat az összehasonlító irodalomtudománynak a tudomány- és művészetközi területek felé forduló figyelme. A felsorolt esetekben a kutatónak a sikeres munkához több tudomány- és művészeti ágban szükséges elmélyülnie és szakmai ismereteket szereznie, mert anélkül képtelenné válik

⁴ A kommunikáció tanai értelmében *extralingvisztikai eszközök* használatának számít a testtartás, testmozgás, nézés, tekintetkontaktus, mimika, gesztusok tudatosítása és gyakorlati megnyilvánulása.

⁵ 1962 májusában jelent meg Párizsban a *Magyar Műhely* című irodalmi, kritikai és művészeti folyóirat első száma. A lapot az 1956 után Nyugatra kényszerült fiatal művészek alapították az egyetemes magyar kultúra szolgálatában. Alapító szerkesztői Nagy Pál, Papp Tibor, Bujdosó Alpár voltak. A Magyar Műhely könyvkiadóként is működött, és évenként-kétévenként találkozókat rendezett. 1972-től *d'Atelier* címmel francia nyelvű testvérlapot is megjelentettek. 1990-től kezdve Párizs-Bécs-Budapest megjelöléssel jelent meg, 1996-tól pedig már kizárólag Budapesten.

a párhuzamos, különböző művészeti ágakhoz tartozó jelenségek és megnyilvánulások összefüggéseinek megértésére, elemzésére és értelmezésére.

* * *

Külföldi egyetemek és főiskolák programjaiból, tanterveiből kiolvasható, hogy az összehasonlító tanszékek egyre gyakrabban előfordulnak a szervezeti és szakstruktúrákban, esetenként még előtérbe is kerülnek az egyes nemzetek nyelvével, irodalmával, kultúrájával foglalkozó tanszékekkel szemben. Egy adott kultúra vizsgálata is nemegyszer nyelvek, etnikumok sokaságára, valamint az egyes szakterületek széles körére terjed ki, mindarra, amivel az egyes specializált munkahelyek és szaktanszékek nem foglalkozhatnak. Bizonyos értelemben pozitivista hagyománynak számít, hogy a jelenségek földrajzi közelsége indokolja az összehasonlítást, másrészt úgy is felmerülhet a probléma, hogy a távoli sokszor közelinek bizonyul, máskor pedig éppen fordítva.

Hivatkozási alapunk ismét az irodalom és annak tanítása. Az utóbbi években megjelent néhány magyarországi szakcikk tanúsága szerint akad modern magyar filológus és egyetemi oktató, aki alig vesz tudomást a magyar irodalomtörténet-írás valós átalakulásáról és szemléletváltásáról, a nemzeti érdekek *"védelme"* esetenként viszont azzal is együtt jár, hogy egyszerűen hátat fordítanak a külföldi jelenségeknek. Az egyik ezzel ellentétes irányú, de távlatos elképzelés szerint a cél *"a magyar és világirodalom kettősségének megszüntetése"* (Szegedy-Maszák Mihály)⁶, ami persze csakis olyan kutatói nemzedék számára lehetséges, amely már ennek az egységnek a szellemében nevelkedett és készült a pályára. Egy ilyen meghatározott cél eléréséhez bizonyára az oktatási és tudományos intézmények teljes átalakításával lehetne eljutni, melyben teljes mértékben szabad kezlet kellene adni azoknak a legjobb szakembereknek, akik értően figyelemmel tudják kísérni az irodalomnak, mint művészetnek és interpretációjának nemzetközi irányzatait.

Ide kívánczik egy további észrevétel, mely a komparatiztika oktatási vetületeként is felfogható. Kisebbségi viszonyaink között a tanárképzésben nem lenne célravezető az egyszakosság bevezetése, (például magyar nyelv és irodalomból), hiszen az említett szempontból nehezebbé annak lehetőségét, hogy a diákok a magyar és nem magyar irodalmat és műveket egymással kölcsönhatásban szemléljék. Távolság jöhetne létre a magyar és a nem magyar nyelvű irodalom olvasása és egyben oktatása között. Meglátásunk szerint a nyelvi szakpárosítást (kombinációt) tanuló tanárjelölteknél a magyarul (tehát anyanyelven), idegen nyelven és fordításban történő olvasás kölcsönhatása jóval megkönnyíti a befogadás feltételeit és a hatásküszöbök érzékelését. Még a nemzetközi felmérések szerint is olyan olvasóknak (szakembereknek) lehet hiteles értékítélete, akik rendszeresen olvasnak anyanyelvükön, idegen nyelven és fordításban. Ideális helyzetben ez a háromféle tapasztalat alkotja ugyanis a valódi irodalomértést.

* * *

A komparatiztika szélesebb körben érezhető és történő újragondolása, mint igény, egyre inkább jelentkezik. Ez feltehetően szélesebb dimenzióban és a magyar-szlovák összehasonlító irodalomkutatásra is pozitív hatással lesz, mert az a saját eddigi útjával és múltjával is kénytelen lesz párbeszédet folytatni. A módszertani újraalapozásnak a hagyományos összetete-

⁶ Szegedy-Maszák Mihály egyik szervezője és vezetője volt a magyar irodalom történetének többféle értelmezését összefogó háromkötetes könyve szerkesztésében és megírásában, amely 2007-ben *A magyar irodalom történetei* I-III. címmel jelent meg az Akadémiai Kiadónál.

vőkön túl a szövegszociológia, az ideológiakritika mellett a szemiotikai és az intertextuális szempontokat, valamint a tudományközi vizsgálatokat is be kell vonnia a kutatásokba, s a komparatiztikát már "*dialogikus tudományként*" szükséges elfogadtatnia, amely alkalmasnak bizonyulhat az irodalmi iskolák közötti közvetítésre is.

A SZLOVÁK-MAGYAR IRODALMI KAPCSOLATOK KUTATÁSÁNAK NÉHÁNY EREDMÉNYE

Ha szakmai körökben az utóbbi évtizedben a komparatiztikai kutatások problémájáról esik szó, egyre gyakrabban kap hangot a kétely, a tisztázatlanság és a jövőkép helyzetének problémája. Különös módon észlelhető ez a szlovák-magyar összehasonlító irodalomkutatás területén: a huszadik század hatvanas-hetvenes éveire jellemző fellendülés után napjainkban megfogyatkoztak az ilyen jellegű írások és tanulmányok, holott az időszerűségük egyre inkább megnőtt. A szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok tanulmányozásának a múltban jórészt történelmi-politikai szerep jutott, s a kutatások hosszú ideig nemzetiségpolitikai szempontoknak voltak alárendelve, melyeket leginkább a genetikus-kauzális jelleg határozott meg. A kutatások így főleg a primér tematikai hatások bizonyítására törekedtek, s az idealizált kétoldalú kapcsolatok vizsgálatánál a szempontok egyensúlyának felborításával figyelmen kívül hagyták a két fél egyenrangúságát, -értékűségét, amely aztán következményeiben sok megkötöttséget, sőt nacionalizmust is eredményezett.

A szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok programszerű kutatása szlovák részről elsősorban a szlovák hungarisztika megalapítójának, Pavel Bujnáknak⁷ köszönhető az 1918-as államfordulat után. Később e kérdéskör elhanyagolódott, bár érdemleges tanulmányok születtek Milan Pišút, Ján Mišianik⁸ és más szlovák kutatók tollából. A magyar irodalmárok tevékenysége is sokszínűséget és ellentmondásos jelleget mutat, bár a legeredményesebbek, így Sziklay László, Csukás István, Angyal Endre és mások ez irányú munkássága módszertani szempontból már egyre inkább kényszerítőnek érzi az irodalmi specifikum központba állítását a komparatiztikai kutatásokban.

Néhány évtizede a két irodalom kapcsolatát mindinkább irodalmi, szerkezeti-funkcionális és tipológiai szempontból teszik a vizsgálat tárgyává. Szlovák részről ennek jó példáját nyújtják Rudolf Chmel⁹ kutatásainak eredményei; tanulmányainak válogatott gyűjteménye 1980-ban magyar nyelven is megjelent (*Két irodalom kapcsolatai*). Vizsgálatainak egyik fontos eredménye a 19. századi kettős irodalmiságnak ("*biliterárnost*") a feltárása. Nem az egyik irodalom felsőbbrendűségének bizonyítása a másik rovására, s még csak nem is az úgynevezett pozitív és negatív megnyilvánulások kutatása köti le figyelmét, hanem éppen a körülhatárolt anyag irodalmi sajátosságainak a hangsúlyozása a történelmi igazság tükrében. A kapcsolatokat társadalmi-történelmi kontextusban értékeli, ahol a súlypont az irodalom területére helyeződik át, és ahol az irodalmi struktúrák egyenjogúak és sajátos irodalmi tényekként szerepelnek. Kutatásának tárgya a két irodalom jelenségeinek, a kölcsönös ösztönzéseknek, kapcsolatoknak és visszhangoknak, az irodalmak egymást kiegészítő jellegének, a kettős irodalmisággal, a tipológiai, műfaji, stílusbeli és a fordítással kapcsolatos kérdéseknek, valamint a személyi kapcsolatoknak a tanulmányozása. Mindez igényes alapot biztosít az azonosságok és a különbözőségek, ezeken túl pedig a szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok különle-

⁷ Bujnák, Pavel (1882-1933) szlovák filológus, hungarista. 1918 után a prágai egyetemen magyar irodalmat, kultúrát adott elő és több tanulmányt publikált magyar írók és költők műveiről.

⁸ Pišút, Milan (1908-1984) és Mišianik, Ján (1914-1972) neves szlovák irodalomtörténészek, akik, ha nem is foglalkoztak rendszeresen a magyar kultúrával, járatosak voltak a magyar irodalomban.

⁹ Chmel, Rudolf (1939-) szlovák kutató és politikus. 1990 és 1992 között a Csehszlovák Köztársaság magyarországi nagykövete, 1993 és 1997 között a pozsonyi Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék vezetője volt.

gességeinek pontosabb meghatározásához. Csak sajnálható, hogy a szlovák kutató az utóbbi években a komparatiztika szakterületének kérdéseiről keveset publikál.

* * *

Magyar részről a témában fontos határkönek számít Sziklay László 1962-ben megjelent *A szlovák irodalom története* című terjedelmes monografikus munkája, mely a magyar irodalomtörténeti hagyományok felől összefoglalt szlovák irodalomtörténet. Ez a mű jelentős teret szentel a szlovák-magyar irodalmi és kulturális kapcsolatoknak is, s meggyőzően példázza, hogy a szlovák irodalom közép-európai kontextusában a magyar vonatkozásoknak és tényezőknek számottevő a szerepük. Az idő távlatából szemlélve mindez természetesnek tűnik, hiszen a két nemzeti irodalom több irodalmi periódusban együtt haladt, és hasonló feltételek között létezett. A két nemzet sorshasonlósága, sőt -azonossága és az együttélés sokszor hasonló irodalmi és kulturális reflexeket alakított ki és hívott életre bizonyos korokban, a kétnyelvűség valamint többnyelvűség, s az ezen alapuló több kultúrában, irodalomban való részvétel több szlovák író, költő művét teszi sajátossá és az interkulturális folyamatban jelentőssé. Jóllehet a szlovák nemzeti irodalomban ezek az alkotók egészen másért figyelemre méltóak és egyediek. Mindezt jól mutatják Sziklay László későbbi vizsgálódásai és kötetei¹⁰, résztermékben hozott eredményei, jelezve, hogy a recepciós feltételek és módok az irodalom különböző "olvasatát" jelenthetik, hogy nem létezik egyetlen lehetséges olvasat, még egyetlen nemzeti szempont érvényesítése esetén sem. Ezt hangsúlyozzák és erősítik Fried Istvánnak az utóbbi évtizedben publikált összehasonlító elemzései és elméleti tanulmányai¹¹ is, melyek szerint mindig van "továbbgondolhatóbb és megbízhatóbb vélemény", megállapítás és szövegmagyarázat. Ez a szemléleti szabadság és nyitottság teszi lehetővé a régebbi szövegek újabb megvilágításba való kerülését, amely nem volt megfigyelhető és észrevehető a konvencionális aspektusokból és a megszokások ismétlődő korlátai között. Az összehasonlító irodalmi konferenciákon és a szakmai szintű összejöveteleken is leginkább a hagyományosabb kapcsolattörténeti témák kaptak hangsúlyt és csak elvétve fordultak elő elméleti jellegű megközelítések és feldolgozások. Ebből következően a megújulási törekvéseknek a jövőben át kell hatnia a szlovák-magyar összehasonlító irodalomkutatást is, mert nélkülük csupán a már meglévő kutatási programok, elvi-módszertani kérdések vizsgálatai gyűrűzhetnek tovább az előre elképzelt és körülhatárolható eredményességgel.

A korszerű komparatiztikai gondolkodás kialakításának feltétele az elméleti tájékozódás, az irodalomelmélet újabb eredményeinek felhasználása és a nyugati irodalomtudományokban fellendülő intertextuális kutatások hasznosítása. Ehhez szükséges a komparatiztika hagyományos fogalomtárának felújítása, mert az "irodalomfogalom" csak tradicionális alkalmazása gátja lehet mind az irodalomközi folyamatok, mind a tágabb értelmű "zonális" felfogás újszerű kifejtésének, ill. megragadhatóságának. A terminológia felújítása és differenciált gazdagítása pozitív kihatással lenne az "irodalmisság" értelmezésére, az "integratív" megközelítések elősegítésére, a műfaji pontosításokra és az újfajta periodizáció létrehozására. A szlovák kutatók közül Dionýz Ďurišin nemzetközileg is elismert munkássága hozott újat

¹⁰ Elsősorban az *Együttélés és többnyelvűség az irodalomban*, Gondolat, Budapest (1987) és a *Szomszédainkról – A Kelet-Európai irodalom kérdése*, Szépirodalmi Kiadó, Budapest (1974) című kötetekre gondolunk.

¹¹ Lásd az alábbi köteteket: *A közép-európai szövegüniverzum*, Lucidus, Budapest (2002), *Írók, művek, irányok. Kalandozások a világ irodalmában*, Tiszatáj Alapítvány, Szeged (2002), *Egy irodalmi régió ábrándja és kutatása*, Lucidus Kiadó, Budapest (2010), *Bevezetés az összehasonlító irodalomtudományba*, Lucidus Kiadó, Budapest (2012), *Bolyongás a (kelet-)közép-európai irodalmi labirintusban: Egy soknyelvű, sokműveltségű régió "természet"-rajza*, Lucidus Kiadó, Budapest (2014)

ebből a szempontból. Könyve (*Összehasonlító irodalomkutatás*, 1977)¹² elsősorban eredeti szakmai fejtegetéseivel, elméleti kísérleteivel, újszerű komparatiztikai modelljével fontos része a kialakulóban levő teljes, modern szemléletű komparatiztikai rendszernek. Vizsgálatai azt bizonyítják, hogy az összehasonlító megközelítések az irodalmi jelenségeknek mind történeti, mind elméleti kutatásában kötelező érvényűek, és az irodalomtörténet hagyományos, bizonyos értelemben korlátozott érvényű kategóriáinak a gazdagítása, másrészt az elméleti ismeretek specifikus bővítése alapvető feladatnak számít.

KOMPARATISZTIKA ÉS MŰFORDÍTÁS A BEZÁRTSÁGGAL SZEMBEN

Egy nemzeti irodalom és egyben irodalomtudomány status quo-jának megértése szempontjából sosem érdektelen, hogy milyen képe van annak egy más (szomszédos) irodalomról. Azaz, hogy például a szlovák költők és műfordítók (de a kritikusok és irodalomtudósok) képe a magyar irodalomról mennyiben más, mint a magyar irodalomtudományé. Hol, milyen területeken és értékszférákban tapinthatók ki az eltérések? A leltározási módszereken és a bibliográfiák összeállításán túl (ami persze szintén fontos), éppen az említettek pontosítása és akceptálása is hozzásegít annak az irodalomköziségnek folyamatként való érzékeléséhez, jellemzéséhez és értékeléséhez, amely a nemzeti önelvűséggel és önmagába zárttsággal szemben a nemzeti és világirodalmi vonatkozások kölcsönös hatásait, a nemzeti irodalmak differenciálódását és egyben a világirodalomba való bekapcsolódását jelzi. Bizonyos értelemben szakítást jelent ez még a romantikában megfogalmazódott és később abszolutizált *eredetiség* eszménnyel és azzal a gondolatkörrel is, amelyben az időbeli elsőség különös értéket képvisel. Nem jelenti viszont a mű elszakítását a hagyománytól, az alkotó leválasztását a nemzeti irodalmi és kulturális előzményektől, mert akkor de facto még a valóban újító mozzanatok sem derülnének ki, mert nem lehetne megállapítani, mihez képest van szó újításról. A hagyomány kifejti hatását jelenünkben is, mint egy *”működő örökség”*, amely megőrzi a régi értékeket, és ugyanakkor meg is haladhatja a jelenkori értelmezéseket. Az irodalomtudós időszzerű feladata egyfajta többlettudás megszerzése, melyen a megbízható emlékezet és az újszerű szemlélet alapul.

Az említett szempontból a komparatiztika részeként fontos lenne újragondolni a szlovák-magyar kölcsönös fordításirodalmat, mert az eredmény bizonyára nemcsak a két irodalom fordítás interferenciájáról nyújtana az eddiginél megbízhatóbb és teljesebb képet, hanem a fordítók, mint költők és írók, saját életművükön belül, szintén új motívumokkal gazdagodnának. A primér hatások megállapításánál azonban tovább is lehetne/kellene lépni, mert például E. Boleslav Lukáč, Valentin Beniák, Ján Smrek, a fiatalabbak közül Vojtech Kondrót, Lubomír Feldek, Karol Vlachovský, Mila Haugová¹³ és más szlovák költők művéről többet tudunk meg, ha fordításaikat is elemezzük, azokat összevetjük eredeti verseikkel, és így számos új információt szerzünk művük komplexebb értékeléséhez. Ilyen értelemben a magyar irodalom kutatója és elemzője számára sem lehet közömbös, hogy egy, a magyarság közvetlen szomszédságában, sőt a magyarsággal együtt élő nemzet költői a magyar irodalomból mit, mikor és miért fordítottak. A műfordítás kérdésén túl azonban részletes figyelmet érdemelne a recepció (befogadás) problémaköre is, hiszen a múlt monogenetikus értelmezései és a csak nemzeti látószög sokszor nem az irodalmi megfontolásokat vette alapul, és mellőzte a kapcsolatokat

¹² Dionýz Ďurišin válogatott tanulmányait Tálasi István és Bába Iván fordította magyar nyelvre. A kötet a Gondolat Kiadónál jelent meg.

¹³A felsorolt szlovák alkotók egyben jeles műfordítók is, megbízható ismerői a magyar irodalomnak és műfordítói munkásságukkal sokat tettek azért, hogy a magyar irodalom ismert legyen a szlovák kultúrában.

hagyomány–jelenkor szintjének kontextusát. Ezáltal befolyást gyakorolt az egyoldalú recepció feltételek és módok kialakulására.

* * *

A szlovák-magyar irodalmi kapcsolatoknak van egy, a regionálisnál szélesebb vonzasköre, amely feltételezi a terminológiai és az értelmezésbeli különbségek áthidalását, valamint az alapkutatások nélküli, mégis kézenfekvőnek tartott folyamatok és nézetek felülvizsgálatát. Ez elsősorban a nemzeti irodalomtörténetekbe került preconcepciók eloszlatása és annak a tudatosítása, hogy a szlovák-magyar kapcsolatok kutatása nem lehet végcél, mert az csupán egy részterület, amely az irodalmi hatások hálózati rendszerében alá van rendelve egy nagyobb zónát felölelő vállalkozásoknak. Nyilvánvaló, hogy a közép-európai ill. kelet-közép-európai szintézis nem képzelhető el olyan tanulmányok és monográfiák nélkül, amelyek két vagy több irodalmi jelenség világát és kapcsolatát ne vizsgálnák komplex módon.¹⁴ Másrészt: a komparatiztika eredményeinek figyelembe vétele nélkül saját nemzeti irodalmunkat sem ismerhetjük meg igazán, mert nemzeti sajátosságnak minősít(het)jük azt, ami valójában közös, sőt nem csupán a magyar és a szlovák irodalomban és kultúrában az, hanem még további, kelet-közép-európainak tartott irodalmakban és kultúrákban hasonló vagy azonos. A feltárt komparatiztikai tények nemzeti irodalomtörténetbe való beillesztésével nyilván módosul a körkép; az új ismeretekkel a magyar és a szlovák irodalom történeteszemléletéhez szolgáltatathatunk újabb adalékokat, a műfaji vonatkozásokat színezhetjük és kiegészíthetjük, vagy éppen az irodalmi folyamatok intenzitását és differenciáltságát pontosíthatjuk. Ezek felismerése és tisztázása pedig az irodalom közvetett és közvetlen megismerését segítik elő.

A VÁLTOZÁSOK VETÜLETEI AZ IRODALOMTANÍTÁSBAN. A TANÍTÁSI MÓDSZEREK GAZDAGODÁSA

A szlovákiai magyar alap- és középiskolai tantervekben szereplő tantárgyak közül feltehetően az irodalom tanításának útkeresései a legszembetűnőbbek az utóbbi évtizedekben. Hazai és külföldi vonatkozásban is helytálló ez a megállapítás, a magyar irodalom tanításának újszerű koncepciói pedig még az összehasonlítások során is a legváltozatosabb képet mutat-

¹⁴ Az eddigi kutatásaink során a komplex lehetőségek jó példáit láttuk a következő művekben: *La Littérature comparée en Europe orientale* (Szerk.: Sötér I., Bor K., Klaniczay T., Vajda Gy. M.), Budapest, 1963; Pichois, C. –Rousseau, A.: *La littérature comparée*, Paris, 1967; Đurišin, D.: *Problémy literárnej komparatistiky*, Bratislava, 1967; *Aktuelle Probleme der vergleichenden Literaturforschung* (red.: L. Richter), Berlin, 1968; Sötér István: *The Dilemma of Literary Science*, Budapest, 1973; *Nouvelles tendances en littérature comparée – Neue tendenzen in der Komparatistik I, II, III, IV.* (szerk.: Madácsy Piroška). Szeged-Amiens, 1991, 1996, 1999, 2004; *Az összehasonlító irodalomtörténet klasszikusai*, (szerk.: Lengyel Béla), Budapest, 1995; Käfer István: *A miénk és az övék. Írások a magyar-szlovák szellemi kölcsönösségről*, Budapest, 1991; Karol Tomiš: *A magyar irodalom a szlovák kultúrában. I. 1860-1918*, Bratislava, 2000; Karol Vlachovský: *Köztes szerepben. Párbeszéd a magyar és szlovák irodalommal – közös dolgainkról*, Budapest, 2001....

ják. A módszertani elvek, akár csak a kézi- és tankönyvek ui. a legkevésbé hasonlítanak egymásra. Az irodalom tanításának változó cél- és feladatrendszere jól tükrözi az igények és kívánalmak, a megfelelések és elvárások többféleségét. Sokszor nemcsak a szakemberek, hanem maga a szélesebb társadalmi közeg is elégedetlen volt az irodalomtanítással és annak eredményességével. Igaz, manapság sem elégedett: példának okáért joggal tartja hiányosnak az iskolából kikerült generációk irodalmi műveltségét, nemkülönben a gyenge írásbeli és szóbeli kifejezőképességet, akár a szegényes olvasottságot vagy éppen a csorbult nemzeti identitástudatot. Kifogásolhatja a művészeti ágak, így a költészet iránti fogékonyság színvonalát, valamint az olcsó kommersz irodalmi termékek és hasonlóan a videó és számítógép merész térhódítását sokszor az esztétikailag értékes szépirodalom olvasásának rovására.

A kialakult, válságosnak is mondható helyzet (s ez nem túlzás) leküzdésére különféle felfogások és koncepciók jöttek létre; ahogy az irodalomról kialakított képünk megváltozik, úgy változik meg fokozatosan annak tanításáról alkotott felfogásunk is.¹⁵ A hagyományt az az esztétika jelenti, amely még annak idején, a klasszicizmus korában formálódott rendszerre. Kialakított elvét, miszerint minden mű mögött (mint motívum) fellelhető az alkotói szándék, amelyet aztán a poétikai közvetítők tesznek művészileg értékessé, a modern irodalomtudomány teljes mértékben megkérdőjelezte. A különböző tudományos iskolák (az orosz formalisták, a strukturalizmus) ily módon ellentétben állnak a hagyományos esztétikai gondolkodással, és egyetértenek abban, hogy a mű jelentése magában a szövegben található és abból bontható ki. Így az alkotás "*önmagában érvényes jelentése*" áll az interpretáció középpontjában. Az utóbbi évtizedben gyakran emlegetett hermeneutika pedig a befogadó (olvasó és értelmező) szerepét hangsúlyozva azt tartja fontosnak, hogy mi dekódolható (rakható össze újból az olvasó tudatában) a műből, és hogy az alkotások többféleképpen is értelmezhetők.¹⁶ Ezeknek az elveknek a megvalósítását valójában már az impresszionista irodalomkritika is elfogadta és magáénak vallotta, előkészítve ezzel az irodalomtudomány később lezajló forradalmi változásainak lehetőségét, létrehozva azt a ma már örökségnek számító hozadékot, miszerint a műalkotások "*nem tudatos jelentésrétegeinek*" feltárására irányuló igény alapvető fontosságú tény az interpretáció során.

* * *

¹⁵ Az említett szempontból az egyik legjelentősebb összefoglaló publikáció *Irodalomtanítás az ezredfordulón* (szerk. Sipos Lajos), Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk (1998), közel ezer oldalas tanulmánykötet, mely közel hetven szerző írásait tartalmazza az irodalomtanítás aktuális intézményeiről, szabályozási rendszeréről, elméleti pozícióiról, különböző kutatásairól, kísérleti programjairól valamint az irodalomtanítás és az irodalomtudományi modellek viszonyáról. Hasonló, szinte terjedelmes folytatásként ható tanulmánykötet az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (szerk. Fűzfá Balázs), Krónika Nova, Budapest (2006), címen jelent meg, melynek előszava hangsúlyozza: „*A sikeres megoldáshoz sok mindenre szükség van. A tanári tudás folyamatos megújítására, a műbefogadás ricoeuri lépéseinek tudatos alkalmazására, új munkaformák kialakítására, az előző tanévben felgyűlt anyag erőteljes csökkentésére, új tankönyvekre, segítő eszközökre, a kultúra fogalmának kialakítására. Ezt a folyamatot segíti a könyv. Megtalálhatók benne: az irodalomtanítás elméleti pozíciói, világtapasztalatok, a tanári szerep módosulásai, a szövegalkotás, szövegbefogadás új lehetőségei.*“

¹⁶ Az idevágó szakirodalom alapvető darabjai a következők: Arisztotelész: *Hermeneutika*. Kossuth Kiadó, Budapest, 1994; Jauss, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997; Orbán Gyöngyi: *Háttérelmézések. Esszék a korszerű irodalomtanítás köréből*. KOMP-PRESS. Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 2000; Betti, Emilio: *A hermeneutika mint a szellemtudományok általános módszertana*. In: *Olasz filozófiai hermeneutika*. Athenaeum. 1992. I. kötet, 2. Füzet; Almási Tibor: *Hermeneutika*. GyuRó Art-Press, Budapest, 1997; Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete I-II.*, Szöveggyűjtemény, JATEPress, Szeged, 1987

A magyarországi, a szlovák (és a szlovákiai magyar) irodalomtanításban az utóbbi évtizedekben lényegében hasonló, a hagyományos értékközvetítő módszer változatai érvényesültek, azzal a különbséggel, hogy időben a magyarországi metódusok váltak a legkevésbé ideológia-centrikussá. A magyarországi irodalomtanítást meghatározó tantervek és tankönyvek ui. már a hetvenes évek vége (tehát a politikai rendszerváltás fokozatos megvalósulása) óta jelentős mértékben a szakszerűség és a tudományosság elvét igyekeztek érvényesíteni. Mindez a kíváncsi Szlovákiában csak egy évtizedes késéssel kezdett megvalósulni, jelentős kihagyásokkal és sajátos feltételek között. A túlkapasok és esetleges tévedések mint kísérőjelenségek azonban negatív hatásukat is éreztették ebben a fejlődési szakaszban: a túlzott múltra való koncentráció idejémműlttá vált, hiszen a megváltozott világban és az új körülmények között a kreatív szövegformáló kezdeményezés lett fontos, a kommunikációkészség fejlesztése nem kapta meg a jelentőségének megfelelő hangsúlyt, és a tudományos teljességre való törekvés szándéka esetenként átlépte a taníthatóság határait. A tanítási folyamat lényegében bemevedett, mivel a pedagógusnak aránytalanul sok anyagot kellett közvetítenie mind az alapskolai, mind a középiskolai tanterv értelmében, a tanítási órák struktúrájából levezethetően a tanító, ill. a tanár maradt a tudás legfőbb forrása, minden ráhatás tőle indult ki.

Valamivel később módszerbeli változást jelentett az a tény, hogy az irodalomórákon a frontális osztálymunka helyett a csoportos tevékenység lett a meghatározó, bár ebben az esetben is a hivatalos tankönyv olvasatát kellett elfogadtatni, márcsak a felvételi vizsgák miatt is, melyeken elsősorban éppen erről kellett számot adni. Így nem érvényesülhetett a spontán élmény, és nem aktivizálódhattak a szubjektív észrevételek, tartalmak és olvasói érdekeltségek sem.

Menet közben a magyarországi pedagógiában több olyan elképzelés és tanítási program jött létre, amely kiválasztott szempontokat hangsúlyozott és érvényesített, illetve az irodalomtanítás minden kérdését érintő nevelési és oktatási vonatkozását igyekezett jobbra és komplexebbé tenni. Az említés szintjén emelünk ki néhány fontosat közülük.¹⁷ A nyolcvanas és a kilencvenes években permanensen nőtt az érdeklődés a képességfejlesztő és értékközvetítő nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (ismertebb nevén a Zsolnai-módszer)¹⁸ iránt. Ez a program a hetvenes évektől kezdődően szintetizálta néhány jelentős módszertani törekvés (a "cambridge-i" és a "londoni" iskola) eredményeit és módszereit, ezen túl pedig az irodalomtanítást a tantárgyak egészének keretében akarta megvalósítani, s így rendszerelvű gondolkodásra épített és épült.

Nem kis érdeklődést váltottak ki és hoztak figyelemre méltó eredményeket azok az irodalomórák is, amelyek a komplex esztétikai nevelési program szerint valósultak meg. Ez a koncepció a tanuló egész személyiségét, intellektusát, érzelmi kultúráját, ízlését és aktivitását fejleszti. Ezeken a tanórákon megtörténik a műbefogadói kultúra alapjainak lerakása, emellett a diákok megismerkednek az egyes művészeti ágakkal, azok formavilágával, kifejezési lehetőségeivel. E program keretében látogatást tesznek a színház-, a filmművészet és a televíziózás világában és ismereteket szereznek azok eszközzrendszeréről. A tanulói önállóság, a személyiségfejlesztés mellett természetesen fontos tényező a tehetséggondozás is – a játszva tanulás elvének betartásával, a tehetség és a hajlamok kibontakoztatásának érdekében.

¹⁷ Példának okáért itt említhetjük meg az emberközpontú *Waldorf-iskola* módszereit, valamint a *Montessori-iskola* alternatív oktatási módszert, melyet elsősorban az óvodai nevelésben lehet effektíven alkalmazni.

¹⁸ Zsolnai József nevéhez fűződő alternatív pedagógiai programok (*Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program* - NYIK), valamint az *Értékközvetítő és képességfejlesztő program*- ÉKP) létrehozója. 1995 elején megjelent *Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia* című könyve, amely a magyarországi alternatív pedagógiai irányzatok közül az elsőként publikált összefoglaló munka.

A nyolcvanas évek elején *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek*¹⁹ című, a kilencvenes évek elejétől alternatívaként elismert, felső tagozatos osztályokban használt program egy olyan lehetséges elképzelést mutat fel az irodalomtanítás számára, amelynek középpontjában a műértő olvasáshoz szükséges képességek fejlesztése áll. E program célja az, hogy olyan tanulókat képezzen, akik felnőtt korukban önállóan képesek dekódolni az irodalmi alkotásokat, s igénylik is a művészi élményekkel való találkozást, hiszen a műértő olvasás képességének birtokában fel tudják fedezni a művek nekik szóló jelentéseit. Itt az irodalomtanításban tehát minden mozzanat a képességfejlesztést szolgálja, az irodalomtörténeti, irodalomelméleti ismeretek, az olvasmányok és memoriterek sem jelenthetnek öncélú *"műveltséget"*.

S végül, de nem utolsósorban az un. *problémacentrikus irodalomtanítási programot*²⁰ emeljük ki, mely szakít a (viszonylagos) teljesség igényével. Ebben az esetben a közvetlen cél nem az irodalmi kánon átadása, hanem az értő befogadáshoz szükséges képességek fejlesztése, az iskola elvégzése után is működő olvasási szokások kialakítása, felkészítés az önálló kulturális tájékozódásra (Arató László nyomán). Valójában olyan új programról van szó, amely modulokból áll, s melyeknek egy része (a tanítási folyamat kezdő-, illetve záró szakaszában) kötött, nagyobb részük azonban felcserélhető, szabadon választható. E koncepció szerint az olvasóvá nevelés nem valósítható meg az irodalomtörténet tanításának logikája szerint, mert a két elv ellentétben áll egymással. Az irodalomtanítás tengelyében a műértelmező órák állnak, a „*problémacentrikus modulok*” pedig hasonló témájú és többnyire összevetésre kínálkozó műfaji-poétikai megoldású művei lehetővé teszik, hogy az alkotások egymás értelmezhetőségét segítsék elő, s így megszüntessék a pedagógus monopolhelyzetét a tanítási folyamatban.

* * *

A szakemberek többször felvetik az alapkérdést: milyen legyen a jövő irodalomtanítása? Egyesek úgy vélik, hogy erősíteni kell az irodalomtanítás filozófiatörténeti alapozását és határozottabban kell hozzájárulni (a tantárgy engedte határok között) a világban való eligazodáshoz. Az egyetlen filozófia dominanciája helyett a főbb filozófiai törekvéseket és áramlatokat kell az irodalomórák hátterébe vonni. Természetesen kell újragondolni a tantárgy tervezését és tananyagának összetételét: a kultúrákövetítést nem célszerű erőltetni, de a tisztán kommunikációfejlesztő szempontok sem bizonyulnak elégségesnek. A különféle iskolaformák megléte sem könnyíti a helyzetet, így az esetleges központi szabályozásnak sem szabad elfeledkeznie arról, hogy nem szabad korlátoznia a tanári és a módszertani szabadságot.

Igaz a tételszerűség: „*ahogy változik az irodalom, úgy kell változnia az irodalomtanításnak is.*” A tantárgystruktúrát illetően az irodalomtanításban egyre jobban jelen kell lennie az olyan alkotásoknak, amelyek az egymás mellett élő kulturális, etnikai, vallási, társadalmi rétegekre irányítják a figyelmet. Ennek nagy demokratizáló hatása is van. Másrészt, az értékrend-változás következtében meggondolás tárgyává kell tenni azt, hogy az alapiskolai és középiskolai tananyagból mely szerzőket és mely műalkotásokat kell kihagyni, pontosabban átutalni az egyetemi szakoktatásba. Azokról a művekről van szó, amelyeknek az esztétikai

¹⁹ Lásd részletesebben Bánréti Zoltán: *Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára. Programleírás.* *Linguistica / Studia et dissertationes*, 6., Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1990.

²⁰ Arató László, a problémacentrikus irodalomtanítási program kidolgozója. Pála Károllyal megrendelésre írták meg a problémacentrikus tanterv és tankönyvek első változatait. Lásd még Arató László: *Bejáratok, átjárók, kitérők - avagy a problémacentrikus irodalomtanítás problémái* (<http://trezorkiado.freeweb.hu/994arat.html>)

érték mellett (esetenként azt meghaladva) más egyéb, így történeti, dokumentatív, morális funkciójuk és értékük van. Az alapiskolai és a középiskolai tanításból nem szabad kizárni az ún. "tömegirodalom" alkotásait, valamint a filmet, a köznapi szövegeket, a videót, és a reklámot sem. Szükséges megismertetni a diákokat további médiumokkal és nyilvánvalóvá kell tenni számukra, miben különbözik az egyik művészet jelrendszere a másiktól, meg kell értetni velük, hogy milyen olvasói (befogadói) reakcióra épít a lektűr, az akciófilm és a bűnügyi regény, s hogy milyen szempontjai vannak egy művelt embernek, amikor a médiumok és műfajok között választ.

Az újraértelmezett fogalomrendszerrel működő, filozófiai alapozású irodalomtanításnak bizonyára több szemléleti-stratégiai változata lehetséges. A hipotézis reális lehet, hiszen elképzelhető egy, a hagyományosnak tekinthető kultúraközvetítésen, a tantárgyak integrációján, a határozott személyiségfejlesztésen alapuló program létrehozása, s lehetne olyan tanterv is, mely lehetővé teszi a komplex esztétikai szemléletű tanítást, a hangsúlyozott kommunikáció fejlesztését, és a leghatékonyabb módszerek érvényesítését. Valóságosan elképzelhető egy rendszer, amely felvállalja a tehetséggondozást, s nem feledkezik meg a felzárkóztatásról, s egyidejűleg magas szinten biztosítja a *normál tanítást*. Mindemellett teret ad a különböző tanártípusoknak. Csak éppen a legjobb szakembereknek kell mindezt átgondolni, megvitatni és megalkotni, még akkor is, ha nem lesz küzdelmekről és akadályokról mentes a megformálás.

A KRONOLÓGIÁTÓL A HERMENEUTIKÁIG

Az alapiskolai és középiskolai irodalomtanításban a tananyag hosszú évtizedeken át a kronológia (időrendi beosztás) fonálára volt felfűzve. A tananyag ilyen elrendezése és felépítése egyfajta hagyomány tiszteleteként és bevált módú kezeléseként volt értelmezhető. Számos előnye mellett azonban több vonatkozással nem számolt, így azzal sem, hogy milyen életkori sajátosságai vannak az olvasó diáknak, s hogy a befogadó (legyen az diák) általában nem a művek keletkezésének időrendjét követve válogatja meg olvasnivalóját. A középiskolai irodalomtanítás (irodalomtörténeti fok) programszerűen is a tananyag kronologikus elrendezését és feldolgozását tűzte ki célul – ez pedig már egyértelműen a megszokás erejével hatott. Tudvalévő pedig, hogy az aktuális jelen átformálja a múltat, hogy a jelentős új művek létrehozzák a "*saját*" irodalomtörténetüket, s valójában meg is változtatják, "*átírják*" a meglévő irodalomtörténetet. A kronológiai elv alkalmazásának célja tulajdonképpen nem más, mint az irodalomtörténeti ismeretek átadása, valamint már adott műelemzések és -értelmezések elsajátítása.

A legújabb irodalomtanítási elképzelések az irodalmi művek olvasása nyomán elsősorban az értelmezést és a kritikus ítéletalkotás képességének fejlesztését helyezik a középpontba.²¹ Ennek értelmében az irodalmi tananyag is – a kronologikus felépítéstől eltérően – új

²¹ Válogatott elméleti és metodológiai művek: *Szöveg és interpretáció* (A. Danto, J. Derrida, H. G. Gadamer, M. Heidegger, P. de Man, P. Ricoeur írásai), szerk.: Bacsó Béla, Cserépfalvi, Budapest, 1991; Kulcsár Szabó Ernő: *Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégén*, Budapest, 1994; Jefferson, A. – Robey, D. (szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*, Budapest, 1995; Szegedy-Maszák Mihály: "*Minta a szönyegen*". *A műértelmezés esélyei*, Budapest, 1995; *A hermeneutika elmélete I-II.* (szerk.: Fabiny Tibor), Szeged, 1987; *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből.* (szerk.: Kanyó Z. – Síklaki I.), Budapest, 1987...

Válogatott kézikönyvek és programok: Péczeli László: *Bevezetés a műelemzésbe*, Budapest, 1973; *Tanulmányok a műelemzés köréből* (Szappanos Balázs, Bécsy Tamás, Harsányi Zoltán), Budapest, 1977; *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet.* Kutatási jelentés, 1981-1984. (Zsolnai József és kutatócsoportja), Budapest, 1984; Kelemen Péter: *Az irodalomtanítás kísérleti programjának alapelvei.* Budapest, 1987; Vörös József: *Iro-*

elvek szerint rendeződik, s változik ún. "problémacentrikussá". A problémacentrikus tanítás során pedig maga az időszerűsített "probléma" befolyásolja és determinálja a megfelelő művek kiválasztását, valamint a hozzá fűződő feladatok megfogalmazását és sorrendjét. A csoportokba sorolt irodalmi alkotások, melyek megtárgyalásra kerülnek egy témaegységen belül – az intertextualitás („szövegköziség”) elvére épülve – egymás befogadásának és interpretációjának is feltételezői, melyek rokon-kontextust képesek kialakítani. Joggal feltételezhető az, hogy az egymás mellé került (besorolt) művek elősegíthetik egymás befogadását, értelmezését és minél jobb megértését, esetenként egymástól való eltávolodását, sőt ellenpontosítását is. Egy nagyobb anyagrészebe olyan művek kerülnek, amelyek tehát párbeszédet folytatnak egymással, sőt részei is lehetnek egymás hatástörténetének.

Az ún. problémacentrikus irodalomtanítási program valójában tehát egy tágon, mégis funkcionálisan értelmezett szöveginterpretációt, szövegértelmezést és kritikát magában foglaló "olvasástanítást" jelent, ahol kellő hangsúly esik a műértelmezés módszereinek, eljárásainak bemutatására, gyakoroltatására és elsajátítására. Az irodalmi művek megértése és értelmezése végsősoron az „önmegértés” és „önértelmezés” egyik módja és eszköze is, ahogy Paul Ricoeur, a francia filozófus–hermeneuta állapította meg: "...önmegértés a szöveg előterében".²² Ezzel lehet lényegesen több e tanítási módszer a kronológikus elrendezést alapul vevő, tradicionális, az irodalmi alkotásokat sokszor a történelmi fejlődésrajz illusztrációiként kezelő megközelítéseknél.

* * *

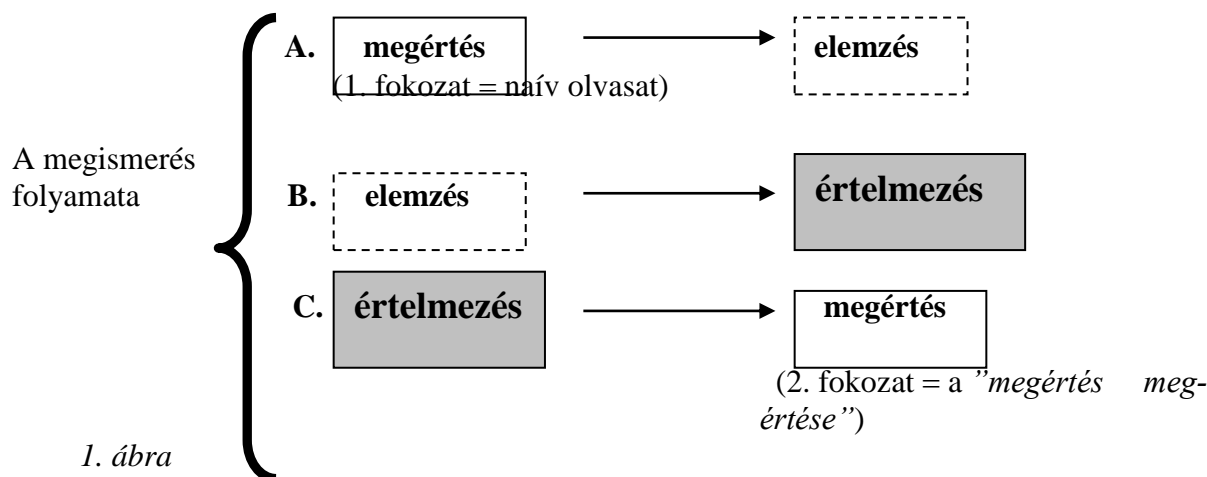
Nem véletlenül fordul a figyelem – a kutatás területén és az oktatásban egyaránt – a hermeneutika lehetőségeinek és módozatainak feltáráshoz. A modern értelemben vett hermeneutika ui. már nem is az egyes szövegek értelmezésének eljárásait vonultatja fel, hanem a műalkotás (a szöveg), az író és a mindenkor olvasó (befogadó) hármas összetevőjének egymáshoz való vonatkozásait és összefüggéseit tárja fel.

A szakirodalomban az utóbbi időben sokszor emlegetett ricoeuri hermeneutikai modell (Ricoeur híres kijelentése – "a szimbólum szüli a gondolatot" – a hermeneutika alapvető premisszáját fejezi ki), mely összefogja az új filozófiai iskolát és a tradicionális (a szövegértelmezés teóriájával és gyakorlatával foglalkozó) hermeneutikát. E modell szerint a művészet (így az irodalom) szimbólumai mind olyan üzeneteket hordoznak, amelyeket filozófiai interpretációval lehet megfejteni. Ennek megfelelően a hermeneutika a közvetett jelentések meg-

dalomtanítás az általános és a középiskolában, Budapest, 1987; Székér Endre: *Hagyomány és újítás mai költői nyelvünkben*, Budapest, 1988; *Az irodalomtanítás gyakorlata* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, 1989; *Műelemzés – műértés* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, 1990; *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetúnióban és Magyarországon*, Budapest, 1991; *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, ELTE BTK 20. sz. Magyar Irodalomtörténeti Tanszék és a Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadása, Budapest, 1991; *Irodalomtanítás I.,II.* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, 1994; Arató László – Pála Károly: *Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés* (kézirat), 1994; *Középiskolai irodalmi lexikon* (szerk.: Kelecsényi László Zoltán), Budapest, 1997.

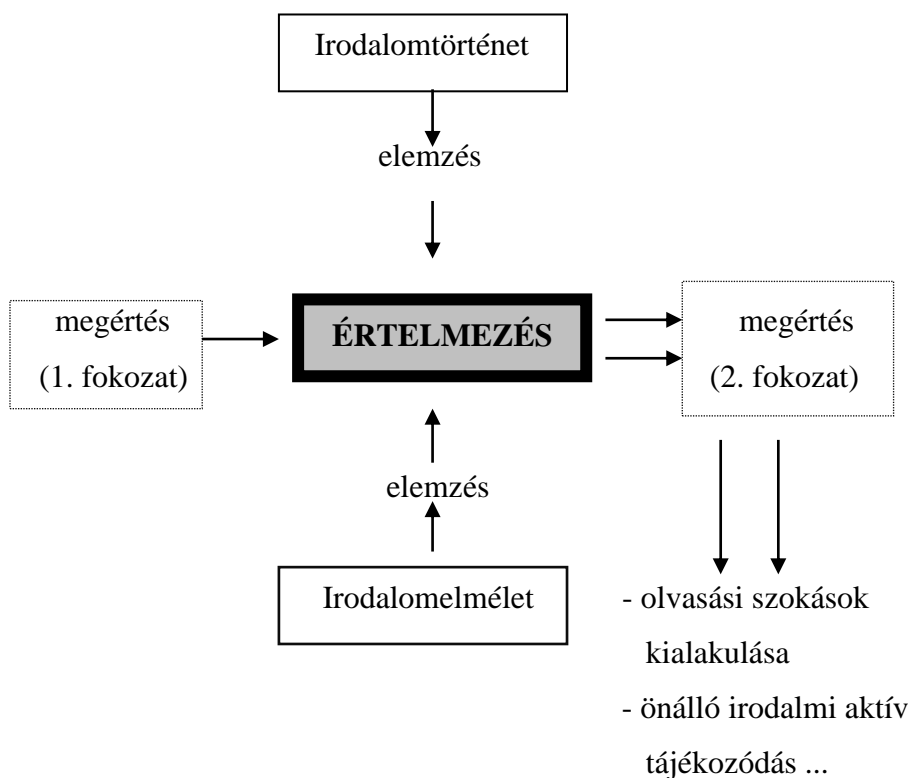
²² A hermeneutikai (mű)értelmezés (az értelmezéssel, később annak elveivel, filozófiájával foglalkozó tudomány) megmutatja a különbséget az egyéb (mű)értelmezésekkel szemben. Elsősorban a lét kérdéseivel kapcsolatos művek értelmezhetők hermeneutikailag – ezek ui. bekapcsolódnak a hagyomány áramkörébe. Nem a tartalom, a mondanivaló, a koncepció feltárása a cél, hanem a szöveg nyelvi szintjének alapos olvasása, elsődleges értelmezése („close reading”, „explication du text”, „egzegézis”, „szoros olvasás”). A nyelvi szint kibontása: képek: metaforák, szimbólumok lehetséges jelentése(i)nek értelmezése. A hagyomány és a szemantikai egységek kontextusa fontos szerepet játszik a műveletben, s bekövetkezik az, hogy a mű értelmezi az értelmezőt, aki szinte újratereinti a művet. Ezért a hermeneutikai értelmezés „kreatív értelmezés”. Lásd részletesebben Fabinyi Tibor *A hermeneutika tudománya és művészete* című tanulmányát, mely *A hermeneutika elmélete* című szöveggyűjtemény előszavaként is megjelent (JATEPress, Szeged, 1998).

fejtésének módszere, amely koncepciójának részévé avatja a szövegelemző iskolákat (strukturalizmus, narratológia stb.), valamint a modern szemiotika és a befogadás esztétikai szempontjait és metódusait. Ez az elemzési modell a megismerés folyamatában a primér megértéstől az értelmezésen át az alkalmazásig vezet, hogy újból elérjen a komplex megértéshez, a "megértés megértéséhez". Sematikusan kivétítve e folyamat így ábrázolható:



Az újabb irodalomtanítási programok létrehozása és széleskörű megvalósítása tehát nem tartja meghatározónak a kronológia elsődlegességét, hanem a műértő olvasás képességének fejlesztését helyezi előtérbe a mennyiségen alapuló irodalmi ismeretek átadásával szemben. Végül is nem jelenti ez a történetiséggel való abszolút szembefordulást, hiszen a változás elsősorban az irodalom szemléleti kérdéseit érinti, ami azonban feltételezi az értelmezés középpontba helyezését. Az irodalomtörténet és irodalomelmélet a műértelmezés kiegészítőjeként és segédtudományaként természetesen vesz részt az olvasóvá nevelés folyamatában, s az irodalomtanítás alapvetően lényegi feladatát valósíthatná meg, hogy a diákokban az iskola után is fennmaradó és működő olvasási szokásokat hozzon létre, és felkészítsen az önálló és aktív kulturális és irodalmi tájékozódásra.

Az ilyen – értelmezésen alapuló – tanítási modell (program) lényegi meghatározói így foglalhatók rendszerbe:



2. ábra

Ez a felvázolt viszonyrendszer is azt látszik bizonyítani, hogy az olvasóvá nevelés és értelmezés lényegi vonása és logikája eltér az irodalomtörténet érvényesítésétől és logikájától. Az olvasás megszerettetése és a szövegértelmezés képességének kifejlesztése ui. szoros összefüggésben áll egymással. Példának okáért: régebbi korok irodalmi alkotásait alsóosztályos tanulókkal feltételezhetően nehezebben lehet megszerettetni, mint az idősebb diákokkal, egy teljesen új paraméterekkel rendelkező kontextusban, már olvasási tapasztalatokkal és élményekkel megalapozott olvasói (befogadói) világgal. Pedig az irodalomtanítás mindenkori sikerére is – szinte feltétel nélkül – ezen áll vagy bukik.

* * *

Az újabb metodikai szakirodalom módszerek helyett inkább „modellekről” beszél, és igen fontosnak tartja azt, hogy a diákok több értelmezési modell alkalmazását is kipróbálhassák. Célszerűnek ítéli meg, hogy a soron levő irodalmi mű interpretációjánál/értelmezésénél a diákok más-más modell alkalmazásával kísérlik meg az művek megközelítését. Tekintettel arra, hogy a diákok többnyire kész elemzéseket, értelmezéseket és értékeléseket vesznek át az órákon, s nem gyakorolják/gyakorolhatják az önálló ítéletalkotást, háttérbe kerül a "kritikus állásfoglalás" kinyilvánítása és alkalmazása. Enélkül pedig az irodalomtanítás egyoldalúvá válik, és egyik fontos feladatát hanyagolja el, mert a megtanítandó elemzések mellett a saját értelmezések felszínre hozását elősegítő módszereket is el kell sajátítaniuk a befogadóknak. Az olvasók ui. különböző korokban másként érthették az adott irodalmi művet, az értelmezések különbözőek lehettek, s emellett az újabb interpretációk létrehozására is további lehetőség nyílik. Ez biztosíthatja kellő szinten a művészi megvalósulás minősítését, másfelől a műalkotásban megjelenített értékrendhez való tudatos viszonyulást is, mint a kritikai szemlélet meg-

nyilvánulását. Ezekhez az értékrendekhez való tudatos kapcsolódást, szembesülést (esetenként személyes állásfoglalást) tarthatjuk az említett Ricoeur hermeneutikai elemzési modell harmadik, tehát az alkalmazásra vonatkoztatható fokozatának.

BEFEJEZÉS

Munkánkban kiemeltük azokat a jelenségeket, amelyek a komparatiztikának a tudomány- és a művészetközi területek felé való orientáltságát jelentik. Ezek nélkül ui. elképzelhetetlen a bonyolultabb jelenségek összefüggéseinek elemzése és megértése. Ezért is szükséges az összehasonlító irodalomkutatás újragondolása egy szélesebb körben és a hagyományos összetevőkön túl célszerűnek látjuk kibővíteni a komparatiztikai lehetőségeket a szakszókincs kibővítésével, a dimenziós szemiotika, az ideológia-kritika és további intertextuális vizsgálatok szempontjainak, eredményeinek felhasználásával, hogy kialakulhasson egy ún. „*dialogikus tudomány*”, miközben kitágulnak az összefüggések határai. Vonatkozik ez a szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok kutatására is, hogy az elméleti tájékozódás, akár az irodalomtudomány fellendülő intertextuális vizsgálatai az eddiginél jobban érvényesüljenek a kutatásokban.

Az irodalom alakulásának és változásának vetületei az irodalom tanításában, az alkalmazott módszerek változásában is megnyilvánulnak. Szükséges, hogy a szerteágazó problémakör, az irodalomtanítás megújítása az eddigiéknél jobban éreztesse hatását a nemzetiségi magyar iskolák életében, munkájában. A megújulás alapját képezi – ez egyre nyilvánvalóbban kap hangsúlyt – egy „*hermeneutizáló*” szempontokat érvényesítő, az irodalmiság fogalmát és lényegét nem pusztán az irodalmi nyelvben megtestesítő, hanem az irodalmi kommunikációs folyamatot egészében látó nyitott irodalomszemlélet. Bizonyára az újabb elméleti kutatások eredményeként és hatására ártékelődik az eddigi tanítási gyakorlat is, majd fokozatosan, kiegészül a kötött és a jelenünkben meghatározó kronológia szerepe, akárcsak az irodalmat csupán visszatükrözésként felfogó szemlélet, és felváltja azt a mű és az olvasó nyitott párbeszédeként jellemezhető, az önnevelést és „*önmegértést*” az eddiginél jobban elősegítő, a produkció és recepció kölcsönös aktív viszonyát előtérbe helyező irodalomtanítási felfogás. Mindez elsősorban az irodalmat elemző és értelmező tanárokon és tanítási gyakorlaton múlik.

PRÁCA S INTEGROVANÝMI ŽIAKMI NA HODINE SLOVENČINY

Ľudmila BENČATOVÁ¹ – Beatrix BUJÁKOVÁ²

ABSTRACT

If a teacher at kindergarten, elementary or secondary school finds out that their student requires special teaching needs, it may result in integration – a student with special needs gets integrated into a regular class. We should keep in mind that integration is possible after some diagnoses carried out by experts working in centers for children with special needs. In our contribution we are dealing with integrated students in Slovak lessons attending elementary school. We have focused on dictation, grammar exercises, communication, expanding vocabulary and reading. According to the research we have recently carried out we claim that working with integrated students is demanding, but every little progress makes teachers, students and parents smile and every small step toward progress means satisfaction and contentment. We dare to claim that every teacher's goal is to make integrated students feel good in the lesson as well as to eliminate every sign of bullying and to assess their work fairly. Assessment is important because they also need to accept critical view on their work. Besides individual approach it is important to choose such teaching methods which support cooperation between students. Not only dialogical methods might be used but also group work, because within this organizational form the student is non-violently integrated into their classmates and he or she could learn from their classmates and nobody discourages him or her from expressing their opinion. In relation to integrated students it is highly important to use praise as a teaching method. Praise certainly pleases every integrated students in front of the whole class. What is more, praise undoubtedly has widespread motivational power.

KEYWORDS: integrated student, individual approach, lesson, dictation, grammar exercises, assessment, praise

Integrovaný/začlenený žiak je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími požiadavkami potrebnými pri výchove a vzdelávaní v bežnej triede (v našom prípade) základnej školy. K začleneniu žiaka môže prísť až po diagnostických vyšetreniach v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Rozhodnutie o prijatí žiaka ako integrovaného vydáva riaditeľ školy. Následne sa s diagnózou a s prognózou žiaka oboznámi všetci učitelia, ktorí s ním prichádzajú na vyučovacích hodinách do styku.

Je veľa problémov, na základe ktorých môže byť žiak integrovaný/začlenený. My sme sa zamerali predovšetkým na tie, s ktorými sa učitelia integrovaného žiaka stretávajú na hodinách slovenčiny, teda na problémy súvisiace s učením sa, konkrétne na dyslexiu, dysgrafiú a na dysortografiu.

Pred písaním príspevku sme urobili krátku slovnú anketu medzi 6-ročnými deťmi v materskej škole, budúcimi prvákmi. Väčšina z nich odpovedala, že sa do školy veľmi tešia, lebo sa naučia písať, čítať a počítať. Samozrejme, nás na hodine slovenčiny zaujímajú hlavne problémy

¹ lbencatova@gmail.com

² beatrix.bugyikova@gmail.com

súvisiace s písaním a s čítaním. Máme na mysli hlavne problémy vyskytujúce sa pri písaní diktátov, pravopisných cvičení, slohových prác, pri čítaní a pri čítaní s porozumením.

Dôležité informácie o práci s integrovanými žiakmi na 2. stupni základnej školy na hodine slovenčiny nám poskytli učiteľky slovenčiny na východnom Slovensku, na strednom Slovensku a na západnom Slovensku. (Oslovili sme ich náhodne prostredníctvom internetu.) Dovedna išlo o tri základné školy, a preto nemôžeme výsledky zovšeobecniť, povedať o nich, že platia pre celé Slovensko. V príspevku poukážeme na pozitíva a na možné negatíva, s ktorými sme sa po vyhodnotení odpovedí stretli.

Veľmi nás potešilo, že všetky oslovené učiteľky sa vyjadrili, že práca s integrovanými žiakmi je na vyučovacej hodine náročná, ale zvládnuteľná. Samozrejme, potvrdili našu hypotézu, že na vyučovacích hodinách sa s takýmito žiakmi pracuje oveľa ľahšie, ak majú pridelených osobných asistentov. O tom, že je nevyhnutná a bezpodmienečná spolupráca rodičov s učiteľkou netreba vari ani hovoriť. O spolupráci učiteľa s rodičmi sme sa veľa dozvedeli aj v internetovej komunikácii rodičov integrovaných žiakov. Zdôraznili, že začleneným žiakom sa treba venovať oveľa viac (aj doma), o to viac však potešia viditeľné výsledky a pokroky žiakov. Samotní rodičia odporúčali jeden druhému zoznámiť sa s knižkou S. Riefovej (1999). Nielen rodičia, ale aj učelia v nej nájdu veľa praktických návodov a postupov, ako pracovať s deťmi s poruchami pozornosti, učenia sa a sústredenia sa. Pravdaže, s odporúčaním rodičov súhlasíme a knižku S. Riefovej dávame rodičom a učiteľom do pozornosti a navrhujeme, aby sa s ňou zoznámili.

V predchádzajúcej časti príspevku sme uviedli, že sa budeme venovať predovšetkým problémom súvisiacim s učením sa. Konkrétne sa zameriame na dyslexiu, dysgrafiú a na dysortografiu (Pavlendová 2014, s. 8 – 11).

Dyslexia: Nezávládnutie tejto činnosti výrazne ovplyvňuje úspešnosť žiaka v škole. Ide totiž o neschopnosť osvojiť si čítanie textu. Dyslexia je hendikep, ktorý žiaka sprevádza dlhé obdobie a nepriaznivo ovplyvňuje osvojovanie si poznatkov vo všetkých predmetoch. Včasnou diagnostikou a vhodným prístupom je možné problém aspoň čiastočne vyriešiť.

Ak žiak trpí na dyslexiu, nie je vhodné, aby pred spolužiakmi nahlas čítal text. Jeho čítanie je totiž „trhané“ a môže sa cítiť neprijemne. O tom, že by sa v triede, kde sú integrovaní žiaci s dyslexiou nemalo čítať na čas, sa netreba vari ani zmieňovať. Pravdaže, úlohou učiteľa je, aby žiaka naučil nielen čítať, ale aj čítať s porozumením. Je dôležité, aby sa žiak pri čítaní sústredil nielen na spájanie jednotlivých písmen do slabík a slabík do slov (to je však úloha skôr pre pedagógov na 1. stupni ZŠ), ale aby si uvedomoval aj obsah toho, čo číta. Aby vedel prečítaný text interpretovať, aby vedel, o čom čítal.

Odporúčame, aby žiak čítal nahlas v prostredí, ktoré mu je blízke, kde sa mu nikto nebude posmievat', že robí pri čítaní chyby. Takýmto prostredím môže byť napríklad jeho izba, alebo iné prostredie, v ktorom sa cíti dobre. Ak si žiak číta sám pre vlastné potešenie, časom si čítanie tak osvojí, že zabudne na problémy, ktoré mu práve táto ľudská činnosť potrebná pre život a prácu spôsobovala. Doslova za víťazstvo môžeme považovať okamih, keď sa žiak sám na vyučovacej hodine prihlási, že chce čítať nahlas pred spolužiakmi. Možno budú prvé pokusy kostrbaté, čítanie nebude súvislé, učiteľ však nemôže pripustiť, aby sa integrovanému žiakovi spolužiaci posmievali. Práve naopak, potrebná je primeraná pochvala predovšetkým zo strany pedagóga.

Dysgrafia: Postihuje písomnú a grafickú stránku písomného prejavu. Žiak v tomto prípade netrpí na žiadne zmyslové či pohybové postihnutie. Jeho problém spočíva v tom, že nevie napodobniť tvary písmen a číslíc. Veľmi často ich zrkadlovo otáča, nie raz ich zamieňa. Môžeme tiež povedať, že píše kľúčovito, písmo dostáva zvláštny ráz (o sklone ani nehovoriac) a veľakrát sa stáva nečitateľným. Navyše, má problémy s tempom písania, nestíha dopísať slovo či vetu. V súvislosti s dysgrafiou si treba uvedomiť ešte jednu veľmi podstatnú skutočnosť:

Žiaka s týmto hendikepom nesmieme preťažovať písaním, musí však písať pravidelne. (Minimálne pri vypracúvaní domácej úlohy.)

Dysortografia: Je to vlastne špecifická porucha pravopisu. Prejavuje sa narušenou schopnosťou osvojiť si pravopis, hoci je žiak primerane inteligentný. Typickým prejavom dysortografie je neschopnosť žiaka písať mäkkene, dlžne, písať y/i či interpunkčné znamienka na konci vety. Môžeme povedať, že dysortografia veľmi súvisí s dysgafiou.

S týmito dvoma poruchami sa učiteľ slovenčiny veľmi často stretáva na vyučovacích hodinách predovšetkým pri písaní diktátov, pravopisných cvičení, slohových prác či pri vypracúvaní domácej úlohy. Určite je namieste otázka, či je žiak s takýmito hendikepmi vôbec schopný písať klasické diktáty. Naša odpoveď je jednoznačná: Nie je schopný. Klasický diktát však môže učiteľ nahradiť gramatickým cvičením, v ktorom budú chýbať písmená a žiak ich musí v určenom čase doplniť. Zdôrazňujeme však, že problémy v pravopisnom cvičení musia korešpondovať s problémami, na ktoré je zameraný nácvičný či kontrolný diktát.

V tejto súvislosti ešte dodávame: Žiak, ktorý má problémy s písaním písmen sa tak sústreďí na túto činnosť že mu doslova nezostáva čas, aby sa venoval pravopisu, akoby jeden úkon robil na úkor toho druhého. V žiadnom prípade však nesmieme žiaka za chyby neprimerane trestať a ponížovať ho pred spolužiakmi.

Odporúčame: Nestresovať integrovaného žiaka a nenútiť ho, aby písal ten istý diktát ako spolužiaci diktovanou formou. Nebude totiž stíhať dopísať slovo či vetu. O tom, že sa nesústreďí na pravopis, sa netreba ani zmieňovať. Ak mu neumožníme alternatívnu prácu, jeho hodnotenie bude takmer vždy veľmi zlé a určite si bude pravopis osvojovať len ťažko a doslova s odporom.

Odporúčame tiež zohľadniť rýchlosť písania integrovaného žiaka. Ak je to čo i len trochu možné, nechať mu na vypracovanie zadanej úlohy viac času.

V súvislosti s integrovanými žiakmi sa musíme venovať aj hodnoteniu ich práce. Obyčajne býva integrovaný žiak klasifikovaný rovnako ako zvyšní žiaci v triede, teda rovnakou klasifikačnou stupnicou. Učitelia zo škôl, na ktoré sme sa v súvislosti s integrovanými žiakmi obrátili, však uviedli, že často klasifikačnú stupnicu takto hendikepovaným žiakom prispôbujú a upravujú. (Máme na mysli klasifikačnú stupnicu pri známkovaní diktátov, pravopisných cvičení či slohových prác.) Navyše, ak je to potrebné a situácia si to vyžaduje, integrovaného žiaka môže učiteľ hodnotiť ústne. Dôležité však je, aby chyby vyskytujúce sa v diktáte spoločne preberali a analyzovali ich. Učiteľ teda uplatňuje pri známkovaní či ústnom hodnotení primeranú náročnosť, pedagogický takt, rešpektuje práva žiaka a humánne sa k nemu správa (Krčahová, Šestáková, 2012, s. 22).

Od učiteľov sme sa tiež dozvedeli, že na odporúčanie psychológa neopravujú začleneným žiakom chyby v diktáte či v pravopisnom cvičení perom červenej farby, ale perom farby zelenej. Uvádzajú, že červená farba pôsobí na žiaka stresujúco, kým zelená upokojujúco. S týmto odporúčaním súhlasíme.

Hoci sme v predchádzajúcej časti príspevku uviedli, že sa budeme venovať aj negatívam súvisiacim s integrovanými žiakmi, nebudeme ich vyzdvihovať. Za negatívum môžeme na vyučovacej hodine v triede s integrovanými žiakmi považovať skutočnosť, že žiaci takéhoto spolužiaka nerešpektujú, správajú sa k nemu odmietavo. To však nebol prípad v triedach, v ktorých učili oslovení pedagógovia.

Záver: Hoci v poslednom období narastá počet integrovaných žiakov, odvážime sa tvrdiť: Aj keď je práca s nimi na vyučovacej hodine náročná, je zvládnuteľná. Veľmi dôležité je, aby spolužiaci (väčšina) vedeli, že majú v triede integrovaného žiaka. Hlavne od učiteľa závisí, ako sa budú k nemu správať, ako ho dokáže kolektív triedy prijať a spolupracovať s ním.

Samozrejme, už sme uviedli, že spolupráca učiteľa s rodičmi je veľmi potrebná. Výhodné je, ak má žiak svojho vlastného asistenta, ktorý mu pomáha s vypracovaním domácej úlohy,

s prípravou na vyučovanie a zabúdať nesmieme ani na to, že asistent integrovanému žiakovi často vysvetľuje preberanú látku. (Nemôžeme však povedať, že tú istú úlohu má špeciálny pedagóg.)

Na záver príspevku ešte dodávame: Odporúčame učiteľom voliť na vyučovacích hodinách také vyučovacie metódy, aby bol na hodine aktívny každý žiak, teda aj integrovaný žiak. Za vhodnú považujeme metódu skupinovej práce na vyučovacej hodine (Benčatová, 2007/08). Aj keď nie je integrovaný žiak najaktívnejší zo skupiny, predsa sa učí: Počúva spolužiakov, bez obáv sa ich môže na čokoľvek spýtať, veď je jeden z nich. Naopak, odporúčame vyhýbať sa pri vysvetľovaní nového učiva monologickým vyučovacím metódam, predovšetkým klasickému výkladu, keď žiak doslova pasívne prijíma nové učivo. Namiesto sú dialogické vyučovacie metódy, predovšetkým metóda rozhovoru.

Pravdaže, na vyučovacích hodinách treba vždy dodržiavať didaktické zásady – predovšetkým didaktickú zásadu náročnosti, primeranosti a názornosti.

V príspevku sme sa venovali integrovaným žiakom na hodine slovenčiny. Z vlastnej praxe a z poznania vieme, že začlenený žiak nemusí mať výborné hodnotenie z predmetu slovenský jazyk, ale vyniká v iných činnostiach potrebných pre človeka. Poznáme integrovaného žiaka, z ktorého je odborník na IT, ďalší je uznávaný hudobník, spevák, maliar či tanečník. Platí teda: Nemusíme byť všetci odborníci na všetko. Každý žiak je jedinečný, každý je osobnosť a treba podporovať jeho rozvíjanie.

Z odporúčaní ešte chceme zdôrazniť: Je potrebné integrovaného žiaka na vyučovacej hodine primerane motivovať, zvoliť správnu motivačnú metódu, aktívne ho zapájať do priebehu vyučovacej hodiny (Benčatová, 2017). Pravdaže, pedagóg nesmie zabúdať ani na primeranú pochvalu a ak si to situácia vyžaduje, ani na adekvátne pokarhanie, nie za každú cenu.

POUŽITÁ LITERATÚRA

1. BENČATOVÁ, L. : *Skupinové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. Ročník 54 (2007/08), s. 235 – 241. ISSN 1335-2040.
2. BENČATOVÁ, L. : *Motivácia, hra, tvorivé písanie*. Elektronický zdroj. Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2017, s. 21 – 27. CD-ROM. ISBN 978-80-8122-223-8.
3. PAVLEDOVÁ, M.: *Inovatívne formy a metódy práce so žiakmi s vývinovými poruchami na 2. stupni ZŠ*. Banská Bystrica. 2014. 56 s.
4. KRČAHOVÁ, E., ŠESTÁKOVÁ, S. : *Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole*. MPC Bratislava, 2012. 64 s. ISBN 978-80-8052-443-2.
5. RIEFOVÁ, S. : *Nesoustředené a neklidné dítě*. Praha, Portál, 1999. 256 s. ISSN: 1211-2720.

<https://doi.org/10.36007/3310.2019.29-32>

**ZENEI KAPCSOLATOK LÉTREHOZÁSA PUBLIKÁCIÓK
PROMOVÁLÁSA ÁLTAL
11 ÉV A *STUDIA UBB MUSICA* ZENETUDOMÁNYI SZAKLAP
FŐSZERKESZTŐJEKÉNT**

Gabriela COCA¹

A *Studia UBB Musica* zenetudományi szaklap története 2007-ben kezdődött amikor felmerült bennem egy hazai, angol zenei tematikájú szaklap létrehozása. Azon év őszen igazoltam át a munkahelyemmel a kolozsvári Gh. Dima Zeneakadémiáról, ahol könyvtáros és óraadó tanár voltam 14 évig, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Református Tanárképző karára, ahol a zene szakon, zenei technikai tantárgyakat tanítok mai napig. Már akkor, volt ugyan *Studia* szaklapja fakultásunknak, a *Studia Theologia Reformata Transylvanica*, amelyik lap szerkesztői készségesen felajánlották a publikációs lehetőséget a lapban, de az egy teológia tematikájú szaklap. Kellott egy zenei szaklap is, amelyikben a zenei témájú tanulmányok, úgymond otthon vannak.

Emellett két, személyes, erős hajtóereje volt az ötlet kivitelezésének.

Egyrészt, mivel a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a tanároknak kutatási és publikációs normája is van, ami szemeszterenként egy tanulmány megírásában és közzelésében áll, nem tudtam elképzelni saját magamat abban a pózban, hogy 6 hónaponként valamelyik zenei szaklap szerkesztőjénél kopogtatok, publikációs kéréssel. Túl gyakori lett volna, ami szűkíti, korlátozza a lehetőségeket, elkedvetlenít.

Másrészt pedig, kicsi dac is volt bennem, a 14 év után otthagytam addigi munkaadó intézményemmel szemben, mert 2-3 évvel a munkahely csere előtt, írásban felajánlottam a kolozsvári Gh. Dima Zeneakadémia akkori rektori hivatalának, hogy a könyvtári munkám részidejében foglalkoznék a *Lucrări de muzicologie (Muzikológiai tanulmányok)* román nyelvű szaklap újraindításával és szerkesztésével, aminek az 1990.-es évek elején sajnálatos módon 19 kötet után a megjelenése megakadt. A zeneakadémia akkori vezetése szószertint semmibe vette az ajánlatomat, vagyis nem kaptam semmiféle választ. Továbbra is bennem forrt az a gondolat, szándék, hogy én ezt meg tudom csinálni. 2007-ben adódott a lehetőség, a zenei szaklap létrehozásának ötletét támogatta a Református Tanárképző Kar akkori dékáni hivatala.

Az ötleten túl, hogyan is indul fizikailag, hivatalosan egy szaklap? Egy írott kérvénnyel a Babeş-Bolyai Tudományegyetem rektori hivatala felé, amit a dékán aláír és amivel elsétálsz az egyetem iktatójába. Ezt megelőzi egy, a zenész ismerőseidnek elküldött körlevél, amelyikben lelkesen áradozol arról, hogy indul egy zenei szaklap, angol nyelven, évi kétszeres megjelenéssel, és ilyen szép és jó, meg olyan szép és jó, és természetesen profi lesz, és várom a legelső lapszámba a tanulmányokat, azoktól akik szeretnének benne publikálni. (Persze hivatalos engedélye a lapnak még sehol...) De, ahány zenész e-mail címét megtaláltam, mindnek elküldtem. Négyen válaszoltak rá, küldtek is három tanulmányt és egy könyvrecenziót. Ehhez hozzátettem egy saját tanulmányomat és három tanártársam tanulmányát, és lett az induló lapszámba hét zenei tanulmány és egy könyvrecenzió. Ez kitett 199 oldalt. Ennek az első kötetnek a kéziratát csatoltam a rektori hivatalhoz intézett

¹ Előadótanár PhD., a Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Református Tanárképző Kar, Zeneművészeti szakán. E-mail: gabriela.coca.66@gmail.com

kérvényemhez. Így tanácsolták a Studia egyetemi szaklapok központi, főszerkesztőségében. Az engedélyt a rektori hivatal készségesen megadta, és egyben örömét is kifejezte, hogy új szakterületen lapot akarunk indítani, ami addig a Babeş-Bolyai Studia sorozatában nem volt. Nemcsak, hogy ott nem volt, hanem Romániában, a teljes nevén a *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, series Musica*, volt az első angol nyelvű zenei szaklap. Ezt ki is emelte a Szabad Európa rádió román művészeti szerkesztője, Victor Eskenasy, történész. Máig, féltve őrzöm az első lapszámról készített és közzétett riportjának audio másolatát, melynek kezdőmondata: „*Végre, van Romániának is egy angol nyelvű zenei szaklapja!*” Hálával gondolok mindig azokra akik a kezdeti lapszámba adták a tanulmányaikat és akik bíztak bennem, bíztattak élemben, vagy írásban.

A második lapszámba 15 tanulmány érkezett, a kötet 236 oldalas volt. A lap terjedelme 11 év alatt kb. 360 oldalas lett, jelenleg úgy 25-28 tanulmány érkezik be publikálásra lapszámonként, amiből a szaklap referensei, tapasztalat szerint 1/5-ét utasítják vissza.

A szaklap tematikusan nem leszűkített a zene egyik vagy másik ágazatára, hanem nyitott minden témára amely zenével kapcsolatos, akár könnyű zenével is. Ezt a tematikus nyitottságot láttam megfelelőnek a szaklap számára, ebben látam az időbeni fenmaradást, mert 99%-ban a tanulmány szerzők a tanári munka mellett végzik kutatásaikat, ami vagy egyáltalán nem tartozik, vagy esetleg ritkán tartozik, egy-egy tematikailag összefogó kutatási grantba amit fizetnek. Ezért a témák változatosak, mert ha úgysem fizetik, akkor a szerző épp azt kutatja amihez kedve van és ami őt érdekli. Ha a szaklap nyitott tematikailag akkor több beküldött tanulmányra esélyes. A szerzőknek jogdíjat a tanulmányaik után nem fizetünk, mert nincs miből, jó, ha tudunk nekik biztosítani egy-egy tiszteletpéldányt. A tanulmányok angolra való fordításáról is maguk a szerzők gondoskodnak. Ez szerintem nagy hátránya a szaklapnak, mert ahány fordító annyi féle stílus és annyi féle nyelvtudási szint. Csúnya visszajelzéseket viszont nem kaptunk ezen a téren, a fordításokat illetően. Évekig kollaboráltam egy hölgygel, kedves barátnőmmel, aki angol szakot végzett Kolozsváron és jó pár éve Londonban él, ő átolvasta a tanulmányokat és javította a nyelvtani bakikat, viszont úgy látszik, hogy megszűnő félben van ez a közreműködés.

Főleg az első években, egy-egy lapszám megjelenését az egész általam ismert zenei társadalommal e-mailben tudattam és elküldtem az új szám honlapjának linkjét. Könyvtárosi munkámból is kifolyólag, sok zenészt ismerek, úgy 150 e-mail címre ment ki körlevél a megjelenésről, köszönettel a publikációkért és felkérés publikációra, tanulmányok küldésére a következő lapszámba. Nagyon fontos (!) a körlevél formájában a hirdetés, azért, hogy az emberek tudják, hogy ez a lap van és működik, és a kezdetektől mindig pontosan megjelenik. (Hébe-hóba voltak a lap megjelenésében pár napos késések, ami ünnepek, szabadnapok, hétvégék közbejövésének, valamint zsúfolt programomnak tudhatók be, de sohasem késtem a lap megjelenésével több mint egy hetet.) A pontosság a publikáció megjelenésében erősíti a szerzőkben a bizalmat. Mert A SZERZŐ (ezt nem véletlenül írtam tiszta nagybetűkkel), és a hozzá való tiszteletteljes viszonyulás, a folyamatos kapcsolattartás vele, létfontosságú a lap számára. Szerzők nélkül nincs szaklap. A legkellemetlenebb dolog az, amikor egy referens visszautasít egy tanulmányt és azt vissza kell küldeni a szerzőnek. 11 év alatt soha nem csináltam olyat, hogy referensek pirossal kijavított, útmutatásokkal ellátott tanulmányt visszaküldjek a szerzőnek. Megsérteném vele a szerző professzionális önértékét. Megengedem viszont magamnak, hogy belenyúljak a tanulmányokba és apróbb hibákat a szerkesztés folyamán kijavítok, egy-egy táblázatot átszervezek, egy zenei példák kicseréljek, persze a szerzővel közreműködésben. Soha nem reklamált senki az apró módosítások miatt. Ezt a bukaresti román nyelvű *Muzica*, volt, idős szerkesztőjétől tanultam meg gyakorlatilag, amikor elküldtem neki egy-egy tanulmányomat publikációra, és az megjelent, mindig voltak benne apró módosítások. Soha nem vettem zokon ezeket. Egyszer azonban, Kolozsváron lévén egy komisszióban

a lap főszerkesztője, visszahozta a tanulmányomat. Nagyon diszkréten, ceruzával voltak beleírva javítások, mégis rosszul esett, vagy én voltam fáradt (?), de többet nem küldtem neki tanulmányt és itt kapcsolatunk meg is szakadt. Részemről, mint főszerkesztő, ha nagyobb problémákról, átfogalmazásokról van szó, akkor *javasolni* szoktam a szerzőnek, de csakis miután kiemelem a tanulmányának pozitív vonásait. Mert szerencsére minden tanulmánynak van pozitív vonása. Elolvasva egy-egy tanulmányt, lehet, hogy egy szerző másképp értelmez dolgokat egy zenei stílussal, egy művel, egy zeneszerzővel kapcsolatosan, viszont Ő a szerző, aki belülről éli, kutatja, összefoglalja a témát és Ő az aki aláírja a tanulmányát, tehát vállalja a felelősséget a leírt zenei állításaiért.

A lap difuzálása, managementje

Nagyon fontos dolog a már megjelent lapszámot szétküldeni zenei szakintézményeknek, könyvtáraknak, mert talán jónak látják megrendelni. Kezdetben, ami igaz akkor még nem volt drága a postai költség, 40-50 példányt postáztam, Európa különböző zenei intézményeibe, nagyrészt saját költségemen, mert kézügyben levő pénzalapja a szaklapnak természetesen nem volt, sőt, volt időszak amikor a szerzőknek sem tudtunk biztosítani még egy tiszteletpéldányt sem. Lapszámonként 3-4 példányt el tudtam adni szerzőknek, és ez részben fedezte a postai költségeket. 11 év után először van az, hogy az egyetem támogatja a lapot, annak létrehozását és terjesztését egy nagyobb grant összeggel. A birokrácia nehézkes labirintusa természetesen megmaradt, egyetemi szinten hetek telnek el amíg egy számlát kiegyenlítünk. A külföldre postán elküldött lapszámok eredményeként létesítettünk egy pár nemzetközi lapcsereszerződést, ami annyiban áll, hogy mi küldünk az intézménynek lapszámokat és ők is küldenek a kiadványaikból. Ez a dolog, külfölddel lassan leapadt (kivételet képeznek azok az intézmények amelyekkel Erasmus szerződéseink vannak, és még vagy kettő). A postai költségek megemelkedtek, én egy darabig küldtem rendszeresen a lapszámokat, cserébe nem küldtek semmit. Aztán egyszerűen nem küldtem. Átengedtem ezt a feladatot az egyetem központi könyvtárának, ott külön osztály napi 8 órát foglalkozik a lapcserékkel és szigorúan nyilvántartják ezeket. Minden kiadott lapszámból, megjelenéskor, bizonyos példányszámot átutalunk nekik és ők továbbítják.

Működik viszont a lapcsere egyes hazai intézményekkel. Itt is kivételt képeznek a nagy zenei intézmények, akiknek minden megjelenéskor adunk a lapokból, ők viszont el vannak szállva saját maguktól, nem adnak semmit cserébe. Volt eset, hogy megszakítottam a lap küldését, például a bukaresti zenei egyetem könyvtárának. Három év múlva jelentkezett telefonon a könyvtárosnő, hogy hiányoznak az utolsó három év lapszámai és kéri, ha tudom, pótoljam őket. Ők a 11 év létezésünk alatt egyszer küldtek cserébe 2 újságot. Pedig, minden lapszámhoz társítok egy tiszteletteljes levelet, amelyikben kifejezem örömöm, hogy gazdagíthatjuk az intézményi könyvtárunk állományát és kérem, hogy cserébe, küldjenek a saját publikációikból. Pár év leforgása után a Jászvárosi Művészeti Egyetemmél sikerült előre mozdítani a csereszerződést, ők is küldenek lapokat minden évben, a kolozsvári és a bukaresti nagy zenei szakintézményekkel viszont nem sikerült. Nekik csak küldjük.

Viszont, publikációnk promovási szempontjából nagy szerencsénk van, hogy az internet korszakát éljük, és hogy szaklapunk két formában jelenik meg, papíron és online PDF, két ISSN számmal (International Standard Serial Number), és az online publikációt tudjuk nemzetközi adatbázisokba beiratni és ezáltal promoválni. Jelenleg a *Studia UBB Musica* 10 híres és nagy nemzetközi adatbázisban van benne, ezek közül a Master Journal List, Clarivate Analytics ESCI (Emerging Sources Citation Index) (2018) a leghíresebb, és annak nagyon örülök, hogy ebbe bevették a lapot megfigyelésre, valamint híres az ERIH+ adatbázis, a RILM (Repertoire International de la Littérature Musicale), a CEEOL, EBSCO, ULRICH'S

stb. Ezekon kívül megtaláljuk még szaklapunkat 49 internetes katalógusba és online könyvtárba, a világ minden pontján.

Bővebb információt erről, itt találnak: http://studia.ubbcluj.ro/serii/musica/eval_en.html

A Studia Musica kötetei megtalálhatók teljes egészében PDF formátumban, a honlap archívumában, és ugyanott a tanulmányok kivonata és kulcsszavai is:

http://studia.ubbcluj.ro/arhiva/arhiva_en.php

Innen akármelyik kötet ingyen letölthető. Szintén a honlapon, találhatóak útmutatások is a szerzőknek, valamint a tanulmányok elbírálási procedúrája.

Dolgozatom címében az áll, hogy: *Zenei kapcsolatok létrehozása publikációk promoválása által....* Arra a kérdésre, hogy létrehozhatók-e zenei kapcsolatok és fejleszthetők-e azok zenei tanulmányok publikálása által, csak azt tudom válaszolni, hogy: igen, nyilvánvalóan. Ugyanis, 11 évvel ezelőtt elindítottam egy szaklapot 7 tanulmánnyal és egy könyvrecenzióval, tehát rajtam kívül még hat szerzővel, és most, 11 év után a *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, series Musica* körülbelül 90 szerzővel kollaborál, rendszeresen.

Szeretettel várjuk az Önök intézményének tanárait, hogy zenei témájú tanulmányokkal társuljanak be a szerzőink körébe.

SPRACH- UND KULTURVERMITTLUNG IM DAF-UNTERRICHT DURCH WEITGEHENDE PHRASEOLOGISCHE ÄQUIVALENTE

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ¹

ABSTRACT

The starting point of this paper is that vocabulary development in teaching/learning foreign languages means the teaching/learning of collocations instead of words. Among collocations special attention should be given to set phrases, as these are the basic building blocks of every oral and written text type, and thus the preconditions for text perception and production. The first basic principle in teaching phrases is a systematic approach; the second one being a contrastive approach. In line with this, it is of key importance to discuss equivalence types of phrases in the university training of future German teachers. Contrastive phraseology focuses on phrases without equivalents and functional equivalents. The author argues that the so called approximate equivalents should receive more attention in university training. Hungarian university students rely on their mother tongue when learning foreign languages, which can be utilized in the teaching of approximate equivalents, as the mother tongue transfer in this case results in appropriate foreign language utterances. The systematic discussion of the types of approximate equivalence might help to shed a light on the similarities between cultures and ways of thinking. The aim of contrastive phraseology is twofold: it develops both mother tongue and foreign language competence. It is of considerable importance, as, according to the PISA test, the mother tongue textual competence of Hungarian pupils is not satisfactory. The investigation carried out by the author among Hungarian university students majoring in Hungarian shows that their phraseology competence is incomplete. In addition to showing similarities, it is important to discuss the origin and the etymology of phrases in order to connect linguistic and cultural mediation, and to train teachers of German who can consciously compare and contrast German language and culture and Hungarian language and culture.

KEYWORDS

contrastive phraseology; approximate phraseological equivalence; transfer; linguistic and cultural mediation

1 EINFÜHRUNG

Dem Aufsatz liegen folgende Überlegungen zugrunde:

- (1) Erstens wird von der Binsenwahrheit ausgegangen, dass man beim Erwerb einer Fremdsprache im Wesentlichen zwei Bereiche erlernen soll, nämlich Wortschatz und Grammatik. (Die Phonetik kann als integrierter Teil der Wortschatzarbeit betrachtet werden.)

¹ Prof. Dr. Erzsébet Drahota-Szabó arbeitet als Universitätsprofessorin an der Pädagogischen Fakultät der Universität J. Selye (Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur) und an der Pädagogischen Fakultät Gyula Juhász der Universität Szeged (als Prodekanin für Wissenschaft, als Leiterin des Instituts für Nationalitätenkulturen und des Lehrstuhls für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur). E-Mail-Adresse: drahotaszaboe@uj.s.k.

- (2) Zweitens soll betont werden, dass die Wortschatzarbeit nicht die Vermittlung und das Erlernen von Wörtern, sondern die Vermittlung/das Erlernen von Wortverbindungen bedeutet oder zumindest bedeuten sollte, und zwar aus dem einfachen Grunde, dass Wörter polysem sind und ihre aktuelle Bedeutung erst im Kontext aktualisiert wird.
- (3) Drittens soll festgehalten werden, dass es neben den freien Wortverbindungen in jeder Sprache viele feste Wortverbindungen gibt, die in allen schriftlichen sowie mündlichen Textsorten verwendet werden und dadurch sowohl für die Textrezeption als auch für die Textproduktion unentbehrlich sind.
- (4) Viertens sollen bei der Vermittlung der Phraseologie Systematizität und Kontrastivität als Verfahren verfolgt werden.

In diesem Beitrag wird auf feste Wortverbindungen, d.h. Phraseologismen fokussiert. Die Zielgruppe bilden bei den Betrachtungen angehende Deutschlehrer² mit ungarischer Muttersprache. Es werden hier nicht alle Äquivalenztypen besprochen, zumal sie aus der Fachliteratur bekannt sind (vgl. Forgács, E. [7: 265ff.]; siehe noch Földes/Kühnert [6] und Hessky [9]). Ein Äquivalenztyp wird hier ausgewählt, nämlich die weitgehende Äquivalenz. Bei den kontrastiven Untersuchungen stehen eher die anderen Äquivalenztypen im Mittelpunkt: Durch die Bewusstmachung der Unterschiede bei den partiellen Äquivalenten will man Interferenzfehler vermeiden; durch die Behandlung äquivalentloser fremdsprachlicher Phraseologismen und interlingualer Synonyme, d.h. funktionaler Äquivalente will man kulturhistorische Hintergrundkenntnisse vermitteln usw. Durch die systematische Darbietung weitgehender Äquivalente kann aufgezeigt werden, dass es im phraseologischen Bestand sehr viele Übereinstimmungen gibt; die äquivalenten fremdsprachlichen Phraseologismen lassen sich leichter erlernen, da bei ihnen der muttersprachliche Transfer zu korrekten fremdsprachlichen Wendungen führt. Es darf nicht vergessen werden, dass die Erfolgserlebnisse auf die Lernbereitschaft einen positiven Einfluss ausüben. Es wird im Beitrag kurz aufgezeigt, wie durch weitgehende phraseologische Entsprechungen sowohl sprachliche als auch kulturelle Kenntnisse vermittelt/angeeignet werden können.

Mit der Methode der kontrastiven Phraseologie kann ein doppeltes Ziel angestrebt werden: Es können sowohl die fremdsprachlichen als auch die muttersprachlichen Kompetenzen gefördert werden. Die PISA-Studien zeigen nämlich, dass die ungarischen Lerner in der Textkompetenz erhebliche Mängel aufzeigen. Im Jahre 2018 habe ich eine kleine Studie durchgeführt, wobei ich einen muttersprachlichen grammatischen Test auf Grundlage von Aufgaben aus Lehrwerken zur ungarischen Sprache der Primarstufe und der Sekundarstufe I zusammengestellt habe.³ Den Test haben angehende Ungarischlehrer des dritten Studienjahres ausgefüllt. Hier sei auf das erschreckende Ergebnis nicht eingegangen, es soll nur die Aufgabe zur Phraseologie kurz erwähnt werden. Die Aufgabe, die die Studierenden zu lösen hatten, stammt aus einem Lehrwerk des fünften Jahrgangs der Grundschule. Es wurden zwei Sprichwörter in sog. Esperente angegeben: 1.) *Kerge veremnek szele is veszekedett.*; 2.) *Egy eszement rengeteget teremt.* Die Aufgabe bestand darin, die ursprüngliche, d.h. kodifizierte Form der Sprichwörter und ihre Bedeutung anzugeben. Von den insgesamt 20 Studierenden haben nur 3 die Aufgabe ohne Fehler lösen können und erkannt, dass es sich um diese Sprichwörter geht: 1.) *Bolond lyukból bolond szél fúj.*; 2.) *Egy bolond százat csinál.* Eine Testperson hat die Aufgabe völlig missverstanden, die Esperente-Formen als kodifizierte Sprichwörter gedeutet, und ihre Bedeutungen wie folgt angegeben: 1.) *Kerge veremnek szele is veszekedett.* = 'Csöstől jön a baj, ha bekövetkezik.'; 2.) *Egy eszement rengeteget teremt.* = 'Az elmeháborodott is hozhat hasznot a társadalomnak.' Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Kenntnisse der Studierenden in Bezug auf Phraseologismen spärlich sind, obwohl auf Phraseolo-

² Im Beitrag wird das generische Maskulinum verwendet – weibliche Personen sind immer mit gemeint.

³ Zum Hintergrund, zu den analysierten Lehrwerken und zu den Ergebnissen der Studie s. Drahotová-Szabó [3].

gismen in den Lehrwerken bereits in der Grundschule großer Wert gelegt wird. Da die muttersprachliche Kompetenz – auch nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen – unter den Schlüsselkompetenzen die erstrangige Position hat, soll man – meines Erachtens – jede Gelegenheit nutzen, um diese Kompetenz zu fördern. Besonders ist diese Kompetenz bei Sprachlehrern wichtig, seien es Lehrer der Muttersprache oder einer Fremdsprache.

2 ZUM THEORETISCHEN HINTERGRUND

Es wird hier eine breite Phraseologismus-Auffassung vertreten. Demnach sind Phraseologismen aus mindestens zwei Wörtern bestehende Wortverbindungen, welche durch lexikalische und strukturelle Stabilität, d.h. durch Reproduzierbarkeit charakterisiert werden. Die Idiomatizität erscheint dabei nicht als Kriterium. Zu den Phraseologismen im weiteren Sinne werden neben den Redewendungen (Redensarten) auch die satzwertigen festen Wortverbindungen gerechnet, d.h. die Sprichwörter, die Gemeinplätze und die geflügelten Worte. (Vgl. Forgács, E. [7: 216].)

Auf Grund des Tertium Comparationis, das in der kontrastiven Phraseologie verwendet wird, kann der hier thematisierte Entsprechungstyp wie folgt definiert werden:

„Weitgehende (oder sogar vollständige/totale) Äquivalenz liegt vor, wenn der Phraseologismus der AS (= Ausgangssprache) durch einen Phraseologismus der ZS (= Zielsprache) wiedergegeben werden kann, welcher auf allen Sprachebenen gleich strukturiert ist: die AS-Einheit und die ZS-Einheit haben völlige Kongruenz in der Komponentenkette, denn beiden dient ein identisches Bild als Grundlage; sie haben gleiche morphosyntaktische Struktur und gleiche syntaktische Funktion; sie haben gleiche denotative und konnotative, emotional-expressive und stilistische Gesamtbedeutung“. (Vgl. Forgács, E. [7: 267].)

Anders formuliert: Weitgehende Äquivalenz bedeutet – wie die Bezeichnung des Entsprechungstyps verrät – weitgehende⁴ Gleichheit eines AS-Phraseologismus und seiner ZS-Entsprechung auf allen sprachlichen Ebenen, d.h. eine weitgehende strukturell-semantische und funktional-kommunikative Äquivalenz.

3 GRUNDLAGEN WEITGEHENDER ÄQUIVALENZ

Die weitgehende Übereinstimmung unter den Phraseologismen zweier oder sogar mehrerer Sprachen kann mehrere Ursachen haben. Auf diese wird des Weiteren eingegangen.⁵

3.1 Gemeinsame Beobachtungen, Lebenserfahrungen

Die weitgehende Übereinstimmung kann auf gemeinsame Beobachtungen und Erfahrungen zurückgeführt werden. Vgl. dazu Földes ([5: 98]):

„Bestimmte gleichartige Redewendungen fußen auf übereinstimmenden Beobachtungen oder Erfahrungen bzw. auf der gleichen Lebens-, Assoziations- und Denkweise, d.h. auf dem korrespondierenden kollektiven Weltwissen der betreffenden Sprachgemeinschaften“.

Beispiele:

⁴ Das Wort „weitgehend“ soll besonders betont werden, denn eine vollständige, eine totale Übereinstimmung gibt es – vor allem wegen den sprachtypologischen Besonderheiten – praktisch nicht bzw. sehr selten. Die Bedeutungen z.B., die im Deutschen durch Präpositionen ausgedrückt werden, werden im Ungarischen durch grammatische Morpheme getragen.

⁵ Földes [6: 96ff.] nennt bei der „Konvergenz deutscher und ungarischer Phraseologismen“ drei Haupttypen: 1.) phraseologische Internationalismen (diese haben einen ähnlichen kulturellen Hintergrund); 2.) Redewendungen, die auf übereinstimmenden Beobachtungen/Erfahrungen beruhen; 3.) Entlehnungen.

Zu den Ursachen der weitgehenden Äquivalenz s. ausführlich und mit vielen Beispielen Drahotová-Szabó [2: 207ff.].

- ung. *tudja vki, hol szorít a cipő* – dt. *wissen, sagen* usw., *wo jmdm./jmdn. der Schuh drückt* – engl. *to know where the shoe pinches* – russ. *он знает, в каком месте баушмак жмём* ('jmds. (geheime) Sorgen, Nöte kennen')
- ung. *két tűz közé kerül vki/vmi* – dt. *zwischen zwei Feuer geraten* – engl. *between two fires* – russ. *очутиться между двух огней* ('von zwei Seiten gleichzeitig bedrängt werden')
- ung. *van/látszik a fény az alagút végén* – dt. *Licht am Ende des Tunnels sehen* ('in schwieriger Lage Anzeichen für eine Besserung entdecken')
- ung. *pult alatt/alól* – dt. *unterm Ladentisch* (in Bezug auf bestimmte verbotene oder knappe Waren: 'in den Läden nicht offen angeboten').

Die weitgehend äquivalente Versprachlichung der gemeinsamen Beobachtungen betrifft besonders oft das Verhalten der Tiere:

- ung. *kutya-macska barátság* – dt. *wie Hund und Katze* – engl. *fight like cats and dogs* – russ. *жить как кошка с собакой* (in Bezug auf die zwischenmenschliche Beziehung: 'in ständigem Streit, in Spannung')
- ung. *macska-egér játékot folytat vkivel vki* – dt. *mit jmdm. Katz und Maus spielen* – engl. *to play cat-and-mouse with sy* – russ. *играть с кем-л. как кошка с мышкой/играть в кошки-мышки* ('jmdn. hinhalten, allzu lange auf eine (letztlich doch negative) Entscheidung warten lassen')
- ung. *krokodilkönnyeket ejt/hullat (vmiért/vki miatt) vki* – dt. *Krokodilstränen weinen/vergießen* – engl. *to shed/weep crocodile tears* – russ. *проливать крокодиловы слёзы* ('Rührung, Mitgefühl heuchelnde Tränen vergießen')⁶
- ung. *a tyúkokkal kel vki; a tyúkokkal fekszik vki* – dt. *mit den Hühnern aufstehen, zu Bett gehen / schlafen gehen* (ugs., scherzh.; '(gewohnheitsmäßig) sehr früh aufstehen, sehr früh schlafen gehen').

Als sog. „Symbole par excellence“⁷ können die folgenden Phraseologismen betrachtet werden, die jeweils eine Körperteilbezeichnung als Komponente enthalten:

- ung. *jobb keze vkinek vki* – dt. *jmds. rechte Hand* – engl. *sy's right hand; sy's right-hand-man* – russ. *чья-л. правая рука* ('jmds. vertrauter und wichtigster Mitarbeiter')
- ung. *beleüti az orrát vmibe vki* – dt. *seine Nase in etw. (hinein)stecken/überall hineinstecken* – dt. *to stick one's nose into everything* (ugs.; 'sich neugierig um etw./um alles kümmern (was einen nichts angeht)')
- ung. *fennhordja az orrát vki* – dt. *die Nase hoch tragen* ('eingebildet sein')
- ung. *az orra alá dörgöl vkinek vmit vki* – dt. *jmdm. etw. unter die Nase reiben* (ugs.; 'jmdm. wegen etw. Vorhaltungen machen; jmdm. etw. Unangenehmes unverblümt sagen')
- ung. *az egyik fülén be/bemegy, a másikon ki/kimegy* – dt. *zu einem Ohr hinein, zum anderen hinaus* – engl. *in one ear and out the other* ('sogleich wieder vergessen werden')
- ung. *süket füleknek prédikál vki* – dt. *tauben Ohren predigen* ('mit seinen Ermahnungen nichts erreichen')
- ung. *a nyakára küld vkinek vkit (vmit) vki* – dt. *jmdm. jmdn. auf den Hals hetzen/schicken* (ugs.; 'jmdn., der unerwünscht ist, zu jmdm. schicken')
- ung. *elcsavarja a fejét vkinek vki* – dt. *jmdm. den Kopf verdrehen* (ugs.; 'jmdn. verliebt machen')
- ung. *elveszíti a fejét vki* – dt. *den Kopf verlieren* ('kopflös handeln; die Übersicht, Fassung verlieren')

⁶ Krüger-Lorenzen [10: 166] erklärt die Herkunft der Wendung mit einer Sage von dem Krokodil, das heuchelnd die Stimme eines weinenden Kindes nachahmt, um seine Opfer anzulocken. Vgl. auch Röhrich [17: 545]: „Die Redensart beruht auf der seit dem Mittelalter weitverbreiteten und in Sagen geäußerten Meinung, wonach das Krokodil wie ein Kind weint und damit Menschen anlockt, um sie zu verschlingen. Die Sage ist von den Harpyien, räuberischen Wesen aus der griechischen Mythologie, auf das Krokodil übertragen und wohl in den Zeiten der Kreuzzüge, wo derartige Wundererzählungen vielfach verbreitet wurden, in weitere Kreise getragen worden.“

⁷ Zum Terminus s. Dobrovol'skij/Piirainen [1].

- ung. *szemet vet vkire/vmire vki* – dt. *ein Auge auf jmdn./etw. werfen* (ugs.; 'sich für jmdn., etw. zu interessieren beginnen')
- ung. *felnyitja a szemét vkinek vki* – dt. *jmdm. die Augen öffnen* ('jmdn. darüber aufklären, wie unerfreulich etw. in Wirklichkeit ist')
- ung. *majd felfal a szemével vkit/vmit vki* – dt. *jmdn./etw. mit den Augen verschlingen* (ugs.; 'jmdn., etw. mit begehrliehen Augen ansehen')
- ung. *kiönti a szívét vkinek vki* – dt. *jmdm. sein Herz ausschütten* ('sich jmdm. anvertrauen, ihm seine Not oder Sorgen schildern')
- ung. *szíven talál/üt vkit vmi* – dt. *jmdn. ins Herz treffen* (geh.; 'jmdn. schmerzlich berühren, sehr betreffen machen')
- ung. *kőből van a szíve vkinek* – dt. *Ein Herz aus Stein haben* ('hartherzig, ohne Mitgefühl sein').

3.2 Gemeinsame schriftliche Quellen

Zweitens kann es vorkommen, dass AS- und ZS-Phraseologismen eine und dieselbe Quelle haben. Viele Phraseologismen sind ursprünglich Zitate aus der antiken griechischen und lateinischen Literatur und der Bibel.

3.2.1 Sagen

Wenn man sagt, *das ist seine Achillesferse*, so meint man damit Folgendes: 'die schwache, verwundbare Stelle eines sonst tüchtigen Menschen' (vgl. Röhrich [17: 44]). Das weitgehende Äquivalent im Ungarischen lautet: *az Achilles-sarka/Akhillész-sarka vkinek* (vgl. Forgács, T. [8: 2f.]). Die gemeinsame Herkunft wird von Röhrich (ebenda) wie folgt erklärt:

„Nach der griech. Sage tauchte die Meerese Göttin Thetis ihren Sohn Achilles, um ihn unverletzlich zu machen, in das Wasser des Styx; nur die Ferse, an der sie ihn hielt, blieb unbenetzt und daher verwundbar. Nach der 107. Fabel des Hygin (um 10 v. Chr.) tötete Apollo in der Gestalt des Paris den Achilles durch einen Pfeilschuß in die Ferse. Hier war die „Stelle, wo er sterblich war“ (vgl. Schiller ‚Don Carlos‘ I, 6). Die Rda. ist wohl z. Zt. des Humanismus aufgekommen, aber erst im Anfang des 19. Jh. lit. belegt (vgl. frz. ‚le talon d’Achille‘; engl. ‚the heel of Achilles‘; ndl. ‚Achilleshiel‘ oder ‚Achillespees‘.“

3.2.2 Die Bibel

Die gemeinsame Quelle ist oft die Bibel, z.B.:

- ung. *hamut hint/szór a fejére vki* (1. 'bereuend) trauern'; 2. 'wahrhafte Reue zeigen'; vgl. Forgács, T. [8: 254])
- dt. *sich Asche aufs Haupt streuen; sein Haupt mit Asche bestreuen* (meist scherzh.; 'demütig bereuen'; vgl. Duden [4: 62]).

Zur Herkunft der Wendungen s. Duden (ebenda): „Die Wendung ist biblischen Ursprungs. Sein Haupt mit Asche oder Staub zu bestreuen, ist im Alten Testament Ausdruck der Trauer (vgl. z.B. 2. Samuel 13, 19; Hiob 2, 12) und im Neuen Testament zusätzlich Zeichen der Reue (vgl. Matth. 11, 21; Lukas 10, 13).“

Die nächsten Phraseologismen gehen ebenfalls auf die Bibel zurück:

- ung. *Ádámtól és Évától / Ádámnál és Évánál kezd vmit vki* – dt. *bei Adam und Eva anfangen* ('bei seinen Ausführungen sehr weit ausholen')
- ung. *Az vesse rá az első követ, aki...* – dt. *den ersten Stein (auf jmdn.) werfen* (geh.; 'den Anfang damit machen, jmdn. öffentlich anzuklagen, zu verdammen o. Ä.')
- ung. *hitetlen Tamás vki* – dt. *ein ungläubiger Thomas* ('jmd., der sehr schwer zu überzeugen ist')⁸

⁸ Zur Herkunft s. Duden [4: 751]: „Diese Fügung geht auf das Neue Testament (Johannes 20, 24ff.) zurück, wo davon erzählt wird, dass der Jünger Thomas erst an die Auferstehung Christi glauben wollte, als er dessen Wundmale berühren konnte“. Der Phraseologismus hat im Ungarischen auch diese Bedeutung: 'kein gläubiger Mensch' (vgl. Forgács, T. [8: 712]).

- ung. *szerecsent mosdat vki* – dt. *einen Mohren weiß waschen* (veraltend; 'etw. Unmögliches erreichen; bes. einen offenkundig Schuldigen als unschuldig erscheinen lassen')⁹
- ung. *bábeli hangzavar* – dt. *Babylonische Sprachverwirrung/babylonisches Sprachgewirr* ('Vielfalt von Sprachen, die an einem Ort gesprochen werden (und deren Sprecher einander nicht richtig verstehen)')¹⁰
- ung. *Szemet szemért, fogat fogért.* – dt. *Auge um Auge, Zahn um Zahn.* ('bei erlittenem Schaden, Unrecht wird Gleiches mit Gleichem vergolten')¹¹
- ung. *Aki másnak vermet ás, maga esik bele.* – dt. *Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.* – engl. *If you dig a pit for someone else, you fall into it yourself.* – russ. *He poi/не копай другому яму, сам в неё попадѣшь.* ('wer andern zu schaden versucht, schadet sich dadurch oft nur selbst')¹²

3.2.3 Fabeln, Märchen

Die Fabeln von Äsop stellen bei vielen Phraseologismen die gemeinsame Quelle dar, z. B.:

- ung. *idegen tollakkal/más tollával ékeskedik vki* – dt. *sich mit fremden Federn schmücken* ('Verdienste anderer als die eigenen ausgeben (und sich damit brüsten)')
- ung. *bemeréskedik az oroslán barlangjába vki* – dt. *sich in die Höhle des Löwen begeben/wagen* (scherzh.; 'jmdn., den man fürchtet, von dem man nichts Gutes zu erwarten hat, beherrscht mit einem Anliegen o. Ä. aufsuchen')
- ung. *kígyót melenget a keblén vki* – dt. *eine Schlange/Natter am Busen nähren* (geh.; 'jmdm., in dessen hinterlistigem, heimtückischem Wesen man sich täuscht, Vertrauen und Gutes erweisen')
- ung. *savanyú a szőlő (vkinek)* – dt. *jmdm. sind die Trauben zu sauer* ('jmd. tut so, als wolle er etw. nicht haben, das er in Wirklichkeit doch möchte, aber nicht erreichen kann').

Die folgenden Phraseologismen haben ebenfalls eine gemeinsame Herkunft:

- ung. *kikaparja a gesztenyét (a tűzből) vkinek vki; mással kapartatja ki a gesztenyét (a tűzből) vki* – dt. (für jmdn.) *die Kastanien aus dem Feuer holen* ('für jmdn.) eine unangenehme Aufgabe erledigen').¹³

Die letztgenannten Phraseologismen gehen wahrscheinlich auf eine Fabel von La Fontaine zurück, in der ein listiger Affe die Katze des Herrchens dazu überredet, die Kastanien für ihn aus der Glut zu holen (vgl. Duden [4: 395]; Forgács, T. [8: 226]). Es könnte ebenfalls angenommen werden, dass der französische Phraseologismus *tirer les marrons du feu* zuerst ins Deutsche übernommen wurde, und nachher aus dem Deutschen ins Ungarische. O. Nagy [13: 154f.] meint allerdings, dass man im Ungarischen nicht mit einer Lehnwendung zu tun hat, denn das Märchen, das der Fabel von La Fontaine zugrunde liegt, für die Ungarn bereits bekannt gewesen sein kann, die Geschichte über den Affen und über die Katze ist nämlich schon in einem armenischen Märchen aus dem 13. Jahrhundert zu finden.

In dem Märchen „Ali Baba und die vierzig Räuber“ lautet die Zauberformel, mit der man in den Berg hineinkommen kann, in dem die Räuber den Schatz verbergen: „Sesam, öffne dich!“. Darauf gehen diese Phraseologismen zurück:

⁹ Zur Entstehungsgeschichte vgl. Duden [4: 509]: „Bereits in der klassischen Antike sagte man »einen Äthiopier waschen«, wenn man von einem aussichtslosen Unternehmen sprach. Als Quelle kommt auch das Alte Testament (Jer. 13, 23) infrage.“

¹⁰ Zur Herkunft s. Duden [4: 84]: „Diese Fügung geht auf das 1. Buch Mose (11. 4–9) zurück, wo die Menschen in Babel aus Überheblichkeit gegen Jahwe einen Turm bis zur Höhe des Himmels bauen wollten, Jahwe sie jedoch strafte, indem er ihre Sprache verwirrte und sie in alle Länder zerstreute.“

¹¹ Zur Herkunft s. Duden [4: 74]: „Die Wendung stammt aus dem Alten Testament, wo es z.B. im 3. Buch Mose (24, 19) heißt: »Und wer seinen Nächsten verletzt, dem soll man tun, wie er getan hat. Schade um Schade, Auge um Auge, Zahn um Zahn.« Es handelt sich dabei also eigentlich um Strafen, wie sie für die Rechtsprechung in den Bußkatalogen festgelegt waren.“

¹² Das Sprichwort geht auf den Prediger Salomo (10, 8) zurück: „Aber wer eine Grube macht, der wird selbst darein fallen“ (s. Duden [4: 292f.]).

¹³ Es gibt auch eine in jüngster Zeit verbreitete Variante des deutschen Phraseologismus, in der statt der Komponente *Kastanien Kartoffeln* steht (vgl. Duden [4: 394f.]).

- ung. *Szezám, tárulj! / Szezám nyíl meg!* – dt. *Sesam, öffne dich!* (scherzh.; Ausruf bei dem (vergeblichen) Versuch, etw. zu öffnen oder ein Hindernis zu überwinden, eine Lösung herbeizuführen o. Ä.).

3.2.4 Literarische Werke

Die nächsten Phraseologismen sind ursprünglich Zitate aus Schillers „Verschwörung des Fiesco zu Genua“:

- ung. *A mór megtette kötelességét, a mór mehet.* (vgl. Forgács, T. [8: 504f.]) – dt. *Der Mohr hat seine Schuldigkeit getan, der Mohr kann gehen.* (‘jmd. hat alles getan, was zu tun war, und fühlt sich jetzt, nachdem er nicht mehr gebraucht wird, ungerecht behandelt und überflüssig’; vgl. Duden [4: 509]).

Die folgenden Phraseologismen stammen aus Shakespeares „Ein Sommernachtstraum“. In der Szene, in der ein Handwerker authentisch den Löwen spielt, wird er so gelobt: „Well roared, lion!“

- ung. *Helyes a bőgés, orozlán!* (‘So ist es! Du hast es richtig, treffend gesagt!; Du hast Recht!’; vgl. Forgács T. [8: 82f.])
- dt. *Gut gebrüllt, Löwe!* (‘das ist treffend kommentiert, schlagfertig bemerkt’; vgl. Duden [4: 138]).

Gemeinsame Quellen können auch Romantitel sein. Die nächsten Wendungen gehen auf den Titel des 1826 erschienen Romans von J. F. Cooper mit dem Titel „The last of the Mohicans“ zurück:

- ung. *az utolsó mohikán vki* (vgl. Forgács, T. [8: 503]) – dt. *der letzte der Mohikaner / der letzte Mohikaner* (ugs., scherzh.; ‘der/das Letzte, der/das von vielen übrig geblieben ist’; vgl. Duden [4: 509]).

3.2.5 Aussprüche von bekannten Persönlichkeiten

Die Marquise de Pompadour – die Geliebte von Ludwig XV. – soll nach der Schlacht bei Rossbach (1757) gesagt haben: *Après nous le déguile!* Auf diesen Ausspruch als gemeinsame Quelle gehen diese Phraseologismen zurück (vgl. Forgács, T. [8: 560]; Duden [4: 691]):

- ung. *Utánam/Utánunk az özönvíz / a vízözön!* – dt. *Nach mir die Sintflut!* (‘was danach kommt, wie es hinterher aussieht, ist mir ganz gleichgültig’).

Die folgenden Wendungen stammen wahrscheinlich aus der Zeit der englischen Bürgerrevolution. Oliver Cromwell (1599-1658) soll seinen Soldaten oft gesagt haben: „Put your trust in God and keep your power dry“ (vgl. Forgács, T. [8: 594]). Dieser Spruch ist die Quelle dieser Phraseologismen:

- ung. *szárazon tartja a puskaport vki* – dt. *sein Pulver trocken halten* (ugs.; ‘auf der Hut sein, seine Kräfte o. Ä. nicht vorzeitig verbrauchen’).

3.3 Lehnwendungen

Auch die Übernahmen sollen erwähnt werden: Die weitgehende Äquivalenz kann auch durch Spiegelübersetzung des AS-Phraseologismus erklärt werden. So stammen die nächsten ungarischen Phraseologismen als Lehnwendungen aus dem Deutschen:

- ung. *malaca van vkinek* ← dt. *Schwein haben* (‘Glück haben’)¹⁴
- ung. *pálcát tör vki/vmi felett vki/(vmi)* ← dt. *den Stab über jmdn. brechen* (geh.; ‘jmdn. verdammen, moralisch verurteilen’)¹⁵

¹⁴ Zur Herkunft der Wendung s. Duden [4: 677]: „Die Herkunft der Wendung ist nicht mit Sicherheit geklärt. Möglicherweise geht sie auf die mittelalterliche Sitte zurück, bei Wettkämpfen dem Schlechtesten als Trostpreis ein Schwein zu schenken.“ Im ungarischen Phraseologismus kann die Komponente *malac* [Schwein] durch *mák* [Mohn] ausgetauscht werden, denn *mák* bedeutet im Slang ‘Glück’.

- ung. *zöld ágra vergődik* ← dt. *auf einen/den grünen Zweig kommen* (‘(wirtschaftlichen, finanziellen o. Ä.) Erfolg haben’)
- ung. *színt vall* ← dt. *Farbe bekennen* (‘seine Meinung offen darlegen’)
- ung. *Szöngyát rá!*¹⁶ ← dt. *Schwamm drüber!* (ugs.; ‘die Sache soll vergessen sein; reden wir nicht mehr darüber’)
- ung. *bakot lő* ← dt. *einen Bock schießen* (‘einen groben Fehler machen’)¹⁷.

Die folgende deutsche Wendung ist durch die Werke von Christoph Martin Wieland (z.B. durch das Werk „Geschichte der Abderiten“) verbreitet worden und wurde ins Ungarische wahrscheinlich als Lehnwendung übernommen (vgl. Duden [4: 815]; Forgács, T. [8: 167]):

- dt. *den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen* (‘weil es so viele Möglichkeiten gibt, das nahe Liegende nicht erkennen’) → ung. *nem látja a fától az erdőt vki* (‘jmd. verliert sich in den Einzelheiten und kann das Wesen einer Angelegenheit nicht durchschauen’).

3.4 Gemeinsamer historischer Bezugspunkt

Des Weiteren können die Übereinstimmungen damit erklärt werden, dass die AS- und die ZS-Phraseologismen auf ein und dasselbe Geschehen in der Geschichte Bezug nehmen.

Der deutsche König Heinrich IV. hatte einen bekannten Bußgang zu Papst Gregor VII in die norditalienische Burg Canossa unternommen. Darauf beziehen sich ursprünglich die nächsten Wendungen:

- ung. *kanosszát/Kanosszát/Canossát jár vki; kanosszát/Kanosszát/Canossát járát vkivel vki* (vgl. Forgács, T. [8: 340]) – dt. *ein Gang nach Canossa/Kanossa* (‘ein als erniedrigend empfundener Bittgang’; vgl. Duden [4: 249]).

3.5 Volksglauben

Die weitgehende Äquivalenz beruht in den nächsten Fällen auf dem Volksglauben. Man dachte nämlich, dass der Teufel einen Pferdefuß hat, wenn man also den Pferdefuß sieht, so soll der Teufel hinter einer Sache stecken, da handelt es sich um eine Bosheit:

- ung. *kilóg/kilátszik a lóláb (vmiből)* (vgl. Forgács, T. [8: 461f.]) – dt. *da zeigt sich der Pferdefuß / da schaut der Pferdefuß heraus* (ugs.; ‘da wird die Hinterlist, der verborgene Nachteil sichtbar’; vgl. Duden [4: 567]).

Der nächste ungarische Phraseologismus hat auch ein weitgehendes Äquivalent im Deutschen:

- ung. *üstökön ragad vmit (a szerencsé(jé)t, az alkalmat, a lehetőséget stb.)* (vgl. Forgács, T. [8: 774]) – dt. *die Gelegenheit beim Schopff(e) (er)greifen/fassen/packen* (‘eine Gelegenheit schnell und entschlossen nutzen’; vgl. Duden [4: 263f.]).

Laut Duden (ebenda) hat der Phraseologismus in dem griechischen Kairosmythos seinen Ursprung:

¹⁵ Zur Etymologie des Phraseologismus s. Duden [4: 705f.]: „Die Wendung geht auf einen alten Rechtsbrauch zurück. Als Zeichen der richterlichen Gewalt hielt der Richter den sogenannten Gerichtsstab während der Verhandlung in der Hand. Wurde über den Angeklagten die Todesstrafe verhängt, so wurde kurz vor der Hinrichtung über seinem Kopf der Gerichtsstab zerbrochen. Dies bedeutete, dass nun auch die Macht des Richters dem Delinquenten nicht mehr helfen konnte.“

¹⁶ *Szöngyá* ist griechischen Ursprungs; das Wort ist dann aus dem Lateinischen übernommen worden; es ist bereits veraltet (vgl. Pusztai [16: 1196]). Da das Wort *szöngyá* (in der Bedeutung ‘szivacs’, d.h. ‘Schwamm’) nur noch in diesem Phraseologismus verwendet wird, kann es als unikales Morphem betrachtet werden.

¹⁷ Zur Herkunft der Wendung s. Duden [4: 127]: „Die Wendung bezieht sich auf einen alten Brauch der Schützengilden, wonach der schlechteste Schütze als Trostpreis einen Bock erhielt“. (*Die Schützengilde = der Schützenverein*, d.h. ung. *lövészegylet(esü)let.*)

„Der als Gott verehrte Kairos (= der günstige Augenblick) wurde als Davonfliegender dargestellt mit einer langen Stirnlocke, aber einem kurz geschorenen Hinterkopf, weil man die günstige Gelegenheit meist erst dann zu ergreifen sucht, wenn es zu spät ist“.

3.6 Brauchtum

Äquivalente Phraseologismen können auch aus einem gemeinsamen Brauch stammen, z. B.:

- ung. *kosarat ad vkinek vki* – dt. *jmdm. einen Korb geben* (1. 'jmds. Heiratsantrag ablehnen'; 2. 'jmdn. abweisen')
- ung. *kosarat kap (vkitöl) vki* – dt. *sich einen Korb holen; einen Korb bekommen/erhalten/kriegen* (1. 'eine abschlägige Antwort auf einen Heiratsantrag erhalten'; 2. 'abgewiesen werden').

Die Entstehung dieser Phraseologismen geht in die Ritterzeit zurück: „In früheren Zeiten ließ sich in manchen Gegenden der Bewerber um die Gunst einer Frau von ihr in einem Korb zum Fenster hinaufziehen; wollte eine Frau zum Ausdruck bringen, dass sie den Bewerber ablehnte, so sorgte sie dafür, dass der Boden des Korbes durchbrechen musste. Später wurde es auch üblich, einem abgewiesenen Freier einen kleinen Korb ohne Boden zu überreichen.“ (Duden [4: 428]; vgl. auch Forgács, T. [8: 395] und O. Nagy [13: 230ff.])

Bei Versteigerungen wird das Höchstgebot durch einen Hammerschlag des Auktionators bestätigt. Das ist der Hintergrund folgender Phraseologismen:

- ung. *kalapács alá kerül vmi* ('etw. wird versteigert'; vgl. Pusztai [16: 613]) – dt. *unter den Hammer kommen* ('öffentlich versteigert werden'; vgl. Duden [4: 310f.]).¹⁸

Im Hintergrund der folgenden Wendungen steht das Pferderennen und der damit verbundene Wettbetrieb:

- ung. *rossz lóra tesz (vkivel/vmivel) vki* – dt. *aufs falsche Pferd setzen* – (ugs.; 'die Lage falsch einschätzen und sich entsprechend verhalten').¹⁹

Die nächste Wendung stammt aus der Sprache der Schützen. Den Mittelpunkt der Schießscheibe hat man früher durch einen Nagel markiert, den man treffen sollte (vgl. Duden [4: 523]):

- ung. *a fején találja a szöget vki* – dt. *den Nagel auf den Kopf treffen* – engl. *to hit the nail on the head* (ugs.; 'den Kernpunkt einer Sache in einer Äußerung (prägnant, treffend) erfassen').

Die folgenden Phraseologismen haben ebenfalls einen gemeinsamen Hintergrund:

- ung. *sok van vkinek a rovásán* – dt. *etw. auf dem/(österr.:) am Kerbholz haben* ('etw. Unrechtes, eine Straftat begangen haben').

Im Duden [4: 400] wird die Herkunft wie folgt erklärt:

„Die Wendung bezieht sich auf das bis ins 18. Jahrhundert verwendete Kerbholz, in dem zum Nachweis Warenlieferungen, Arbeitsleistungen und Schulden durch eine Kerbe markiert wurden. Je eine Hälfte behielten zur gegenseitigen Kontrolle der Schuldner und der Gläubiger. Bei der Abrechnung wurden die beiden Hälften aufeinander gelegt, wobei sich die Kerben entsprechen mussten.“²⁰

¹⁸ Vgl. noch: *etw. unter den Hammer bringen* = 'etw. versteigern' (s. Duden ebenda).

¹⁹ Vgl. auch engl. *to back the wrong horse*.

²⁰ Forgács, T. [8: 608] gibt zwei Bedeutungen der ungarischen Wendung an: 1. 'jmd. schuldet jmdm. viel Geld'; 2. 'jmd. hat sich viele schlechte Taten, Sünden zuschulden kommen lassen'.

Das Wort (*das*) *Kerbholz* [rovásos pálca/bot] ist eine unikale Komponente geworden. (Vgl. *der Kerb / die Kerbe* = ung. *rovátka, rovás, bemetszés, bevágás; kerben* = ung. *bevág, beró, bemetsz.*)

Um das Armenrecht zu beantragen brauchte man früher eine behördliche Bescheinigung, die man „Armutszugnis“ nannte. Darauf gehen diese Phraseologismen zurück (vgl. Duden [4: 58]; Forgács, T. [8: 73]):

- ung. *szegénységi bizonyítvány; szegénységi bizonyítványt állít ki magáról vki/vmi* – dt. *ein Armutszugnis (für jmdn.) sein* (‘der Nachweis für jmds. Unfähigkeit, Unvermögen sein’); *jmdm./sich/einer Sache ein Armutszugnis ausstellen* (‘jmdn./sich/etw. als unfähig oder unzulänglich erweisen’).

4 WEITGEHENDE ÄQUIVALENZ BEI DEN SPRICHWÖRTERN

Unter den Phraseologismen stellen die Sprichwörter eine eigenständige Gruppe dar. Das sind – wie die sonstigen Phraseologismen – sprachliche Einheiten, die ihre charakteristischen Merkmale in der Mehrgliedrigkeit/Polylexikalität und in der relativen Festigkeit haben. Das sind sog. propositionale Phraseologismen, d.h. der Form nach sind das Sätze, Aussagen, welche gesellschaftliche Erfahrungen, Lebensweisheiten verallgemeinernd formulieren.²¹

Auch im Sprichwortbereich gibt es in der Relation Ungarisch-Deutsch sehr viele Übereinstimmungen, sodass sich viele ungarische Sprichwörter ins Deutsche mit Spiegelübersetzung übertragen lassen, z.B.: *Aki á-t mond, mondjon b-t is!* → *Wer A sagt, muss auch B sagen.*²²

Nach der Zahl der möglichen Lesarten können zwei Gruppen der Sprichwörter unterschieden werden und in beiden Gruppen sind viele weitgehende bzw. partielle interlinguale Übereinstimmungen zu finden:²³

- monosemantische Sprichwörter (ung. sog. „egyenes szemantikájú közmondások“) – diese haben eine Lesart, d.h. das Sprichwort kann auf Grund seiner Komponenten interpretiert werden, z.B.:
 - ung. *A pénz nem boldogít.* – dt. *Geld allein macht nicht glücklich.* – engl. *Money cannot buy happiness.* – russ. *Счастье за алтын не купишь.*
 - ung. *Minden jó, ha jó a vége.* – dt. *Ende gut, alles gut.* – engl. *All is well that ends well.* – russ. *Всё хорошо, что хорошо кончается./Конец венчает дело./Конец – делу венец.*
 - ung. *Tévedni emberi dolog.* – dt. *Irren ist menschlich.* – engl. *To err is human.* – russ. *Человеку свойственно ошибаться.*
 - ung. *Jobb később, mint soha.* – dt. *Besser spät als nie.* – engl. *Better late than never.* – *Лучше поздно как никогда.*
 - ung. *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!* – dt. *Verschiebe nicht auf morgen, was du heute kannst besorgen!/Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen!* – engl. *Don't put off till tomorrow what you can do today!* – russ. *Не откладывай на завтра что можешь делать сегодня!*

²¹ Nach der Definition von O. Nagy [12: 12] ist das Sprichwort „ein Prinzip, eine mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit verwendete Lebensweisheit, ein Rat oder ein Urteil, aber auf jeden Fall ein Satz, wobei im Zusammenhang mit seiner Bedeutung die Frage wahr oder nicht wahr gestellt werden kann, und welcher immer eine mehr oder weniger geschichtlich und gesellschaftlich gebundene Weltsicht widerspiegelt“ [Übersetzung von mir – E. D.-Sz.; im ungarischen Original: „a közmondás [...] „elv“, az általános érvényűség igényével használt „életbölcesség“, tanács vagy ítélet, de mindenesetre olyan mondat, amelynek a tartalmával kapcsolatban fölvethető az „igaz vagy nem igaz“ kérdése, és amely mindig többé-kevésbé korhoz kötött és ezért társadalmilag is meghatározott világnézetet tükröz“.]

²² Vgl. russ. *Кто сказал а, должен сказать и б.* Im Englischen gibt es ein funktionales Äquivalent: *In for a penny, in for a pound.*

²³ Zu den hier aufgeführten Beispielen s. Forgács, E. [7: 221f.]. Zu den Äquivalenten unter Sprichwörtern s. Paczolay [14] und [15]. Paczolay gibt Sprichwörter aus 55 Sprachen an.

- polysemantische/metaphorische Sprichwörter (ung. sog. „áttételes szemantikájú közmondások“) – diese haben wei Lesarten: erste Lesart = Summe der Bedeutungen der Komponenten; zweite Lesart = auf der ersten Lesart basierende idiomatische Bedeutung, z.B.:²⁴
 - ung. *Más szemében a szálkát is meglátja/észreveszi, (a) magáéban a gerendát nem leli.* – dt. *Man sieht (wohl) den Splitter im fremden Auge, (aber) im eigenen den Balken nicht.* – engl. *You can see a mote in another's eye but cannot see a beam in your own.* – russ. *В чужом глазу сучок/соломинку видим/видит, а в своём (и) бревна не замечаем/замечает.*
 - ung. *Az alma nem esik messze a fájától.* – dt. *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.* – engl. *The apple never falls (does not fall) far from the tree.; Like father like son.* – russ. *Яблоко/яблочко от яблони не далеко падает/катится/откатывается./Какова яблоня, таково и яблочко.*
 - ung. *Addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik.* – dt. *Der Krug geht so lange zum Brunnen/zu Wasser, bis er bricht.* – engl. *A pitcher that goes too often to the well is broken at last.* – russ. *Повадился кувшин по воду ходить, там ему и голову сломить.*
 - ung. *Ajándék lónak ne nézd a fogát!* – dt. *Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.* – engl. *Don't look a gift horse in the mouth.* – russ. *Дарёному коню в зубы не смотрят.*²⁵

Zur Quelle der Sprichwörter – und somit zur Grundlage der vielen Übereinstimmungen im Sprichwortbereich – sagt Mieder [11: 53]: „[...] das Triumvirat antikes Schrifttum, Bibel und Volksmund machen den Nährboden des so überaus reichen Sprichwörterschatzes der westlichen Kulturen aus“.

Nimmt man das parömiologische (oder: parömische) Minimum des Deutschen als Korpus, so kann festgestellt werden, dass die überwiegende Mehrheit der Sprichwörter ein phraseologisches, d.h. ein weitgehendes oder partielles Äquivalent im Ungarischen haben.²⁶ Es werden hier nur einige Beispiele aufgeführt. Als Ausgangssprache fungiert hier das Deutsche, die erste Kontrastsprache ist das Ungarische. Die englischen und die russischen Äquivalente sollen zeigen, dass es unter den Sprichwörtern viele Übereinstimmungen gibt:

- dt. *Eine Hand wäscht die andere.* (‘ein Dienst zieht natürlicherweise einen Gegendienst nach sich’)²⁷
 - ung. *Kéz kezét mos.*
 - engl. *One hand washes the other.*
 - russ. *Рука руку моёт.*
- dt. *Es ist nicht alles Gold, was glänzt.* (‘der Schein trügt oft’)
 - ung. *Nem mind arany, ami fénylik.*
 - engl. *All that glitters (glisters/glistens) is not gold.*
 - russ. *Не всё то золото, что блестит.*
- dt. *Hunde, die(viel) bellen, beißen nicht.* (‘wer laut schimpft, lässt es meist dabei bewenden; wer fürchterliche Drohungen ausstößt, macht sie gewöhnlich nicht wahr’)

²⁴ Vgl. noch z.B.: ung. *Addig üsd a vasat, amíg meleg!* – dt. *Man muss das Eisen schmieden, solange es heiß ist.* – engl. *Strike the iron while it is hot!; Make hay while the sun shines!* – russ. *Куй железо, пока горячо!; ung. Új seprű jól seper.* – dt. *Neue Besen kehren gut.* – engl. *New brooms sweep clean.* – russ. *Новая метла чисто метёт.*

²⁵ Diese Sprichwörter gehen auf den Pferdehandel zurück: Das Alter und der Wert können durch die Zähne des Pferdes festgestellt werden.

²⁶ Zum parömiologischen Minimum des Deutschen, zum Hintergrund seiner Erstellung s. Forgács, E. [7: 241ff.].

²⁷ Zur Herkunft s. Duden [4: 312]: „In ihrer ursprünglichen lateinischen Version »manus manum lavat« lässt sich die sprichwörtliche Redensart bis ins 1. Jahrhundert, nämlich zu dem römischen Philosophen und Dichter Seneca und dem römischen Schriftsteller Petronius zurückverfolgen“.

ung. *Amelyik kutya ugat, az nem harap.*

engl. *A barking dog never bites.*

russ. *Которая собака много лает, та мало кусает.*

- dt. *Aller Anfang ist schwer.* ('jedes neue Unternehmen, jede neue Arbeit oder jeder neue Versuch ist mit Schwierigkeiten verbunden')
- ung. *Minden kezdet nehéz.*
- engl. *The beginning is the hardest.*
- russ. *Всякое начало трудно.; Первый блин комом.*

- dt. *Ausnahmen bestätigen die Regel.* ('Einzelfälle, die der Regel widersprechen, heben noch nicht unbedingt die allgemeine Gültigkeit der Regel auf')
- ung. *A kivétel erősíti a szabályt.*
- engl. *The exception proves the rule./It's the exception that proves the rule.; There is no rule without an exception.; There is an exception to every rule.*
- russ. *Исключения подтверждают правила.*

- dt. *Ein Unglück kommt selten allein.* ('wenn etw. Unangenehmes geschieht, folgen oft noch weitere Unannehmlichkeiten')
- ung. *A baj ritkán jár egyedül.*
- engl. *Misfortunes/Hardships/Troubles never/seldom come alone.; Trouble comes in threes/bunches.*
- russ. *Бедa (никогда) не приходит/ходит одна.; Бедa беду накликает/родит.*
- dt. *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.* ('es ist besser, (über manche Dinge) nichts zu sagen')
- ung. *Hallgatni arany (, beszélni ezüst).*
- engl. *Silence is golden.*
- russ. *Слово – серебро, молчание – золото.; Сказанное слово серебряное, неслышанное золотое.; Больше слушай, меньше говори.; Лучшие не досказать, чем пересказать.*

- dt. *Wer wagt, gewinnt.* ('wage es / wagen wir es!')
- ung. *Aki mer, az nyer.*
- engl. *Who dares, wins.; Nothing ventured nothing gained.*
- russ. *Кто смел, тот наперёд поспел.; Смелость города берёт.; Не рискнёшь – не выиграешь.; Риск – благородное дело.; На ловца и зверь бежит.*

- dt. *Wer zuletzt lacht, lacht am besten.* ('erst zum Schluss zeigt sich, wer wirklich den Vorteil hat')
- ung. *Az nevet igazán, aki utoljára nevet.*
- engl. *He who laughs last, laughs best.; He laughs best who laughs last.; Better the last smile than the first laughter.*
- russ. *Смеётся тот, кто смеётся последним.; Хорошо смеётся тот, кто смеётся последним.; Последний смех мучше первого.*

- dt. *Gegensätze ziehen sich an.* ('Menschen sehr unterschiedlichen Charakters finden oft Gefallen aneinander')
- ung. *Az ellentétek vonzzák egymást.*
- engl. *Opposites attract.*
- russ. *Противоположности сходятся.*

- dt. *Wie man sich bettet, so schlüft man.* ('es hängt von einem selbst ab, wie man sein Leben gestaltet')
- ung. *Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát.*
- engl. *As you make your bed, so you must lie upon/on/in it.; As a man makes his bed, so must he lie.*
- russ. *Как постелишь/постелёшь, так и поспишь/выспишься.*

5 ABSCHLUSS

Das Ziel des Beitrags bestand darin, exemplarisch aufzuzeigen, dass durch die systematische Behandlung der Typen weitgehender phraseologischer Äquivalenz in der Deutschlehrer-Ausbildung – und im DaF-Bereich allgemein – Vieles geleistet werden kann. Der Gewinn, d.h. die erzielten Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- (1) die Bewusstmachung der Übereinstimmungen übt auf die Attitüden der Studierenden/Lernenden der Fremdsprache gegenüber einen positiven Einfluss aus;
- (2) durch die Aneignung von deutschen Phraseologismen können – bewusst oder unbewusst – auch grammatische Eigenheiten erworben werden;
- (3) die kontrastive Sprachbetrachtung fördert gleichzeitig auch die Kenntnisse in der ungarischen Muttersprache der Studierenden/Lernenden;
- (4) durch die Klärung der Etymologie der Phraseologismen können auch kulturelle, kulturhistorische Hintergründe erhellt werden.

All das ergibt eine Language Awareness, eine Sprachaufmerksamkeit auf höherem Niveau.

LITERATUR

- [1] DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij, PIIRAINEN, Elisabeth. *Symbole in Sprache und Kultur. Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive*. Bochum: Brockmeyer, 1996. (= Studien zur Phraseologie und Parömiologie, Bd. 8) ISBN 3819604871
- [2] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet. *Fordíthatóság, fordíthatatlanság és ami közötté van. A kultúraspecifikus nyelvi elemek átültetéséről*. Szeged: Grimm Kiadó, 2015. ISBN 978 963 9954 82 3
- [3] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet. *Emberközponú nyelvészet, avagy: Megoldhatók-e magyar szakos diplomával az általános iskolai nyelvtanfeladatok?* In: *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. Jg. XII, 2017/1 (erschienen: 2018), S. 9-28. HU ISSN 1788-9979
- [4] Duden 2013 = *Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Bd. 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Mannheim/Zürich: Dudenverlag, 2013. ISBN 3-411-04114-5
- [5] FÖLDES, Csaba. *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1996. (= *Deutsch im Kontrast*, Bd. 15) ISBN 3-87276-759-3
- [6] FÖLDES, Csaba, KÜHNERT, Helmut. *Hand- und Übungsbuch zur deutschen Phraseologie*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1990. [ohne ISBN]
- [7] FORGÁCS, Erzsébet. *Kontrastive Sprachbetrachtung*. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó, 2007. ISBN 978 963 86996 4 0
- [8] FORGÁCS, Tamás. *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemlélve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2003. ISBN 963 9372 66 8
- [9] HESSKY, Regina. *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch → ungarisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1987. (= Reihe Germanistische Linguistik 77) ISBN 3-484-31077-4
- [10] KRÜGER-LORENZEN, Kurt. *Deutsche Redensarten und was dahinter steckt*. 5. Auflage. München: Wilhelm Heyne Verlag, 1988. ISBN 3-453-01611-4
- [11] MIEDER, Wolfgang. *Sprichwörter im modernen Sprachgebrauch*. In: MIEDER, Wolfgang. *Deutsche Sprichwörter in Literatur, Politik, Presse und Werbung*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1983. S. 65-88. ISBN 3-87118-590-6

- [12] O. NAGY, Gábor. *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Gondolat Kiadó, 1976. ISBN 963-280-417-1
- [13] O. NAGY, Gábor. *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete*. Tizedik kiadás. Budapest: Akkord Kiadó, 2011. ISBN 978 963 252 058 2
- [14] PACZOLAY, Gyula. *European Proverbs in 55 Languages with Equivalents in Arabic, Persian, Sanskrit, Chinese and Japanese. Európai közmondások 55 nyelvben arab, perzsa, szanszkrit, kínai és japán megfelelőikkel*. Veszprém: Veszprémi Nyomda Rt., 1997. ISBN 963 8096 01 2
- [15] PACZOLAY, Gyula. *European Proverbs in 55 Languages with Equivalents in Arabic, Persian, Sanskrit, Chinese and Japanese*. Tasmania: De Proverbio, 2002. ISBN 1-875943-44-7
- [16] PUSZTAI, Ferenc (Hrsg.). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003. ISBN 963 05 7874 3
- [17] RÖHRICH, Lutz. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag, 1988. ISBN 3-451-17789-7

„FUßBALL IST NIEMALS NUR EIN SPIEL“

Alice EGED¹

ABSTRACT

The Hungarian national football team, the Golden Team arrived at the Swiss World Cup in 1954 as the highest potential team and a medal worthy of their reputation was expected from them all over the world. Leading up to the final, everything went as expected, however, something happened that the football fans least expected: Germany defeated Hungary 3-2, thus the German Federal Republic became the world champion for the first time. The significance of the victory reached far beyond the framework of a football match. In the Germans, it evoked the feeling of „we-are-somebody-again“ and it restored the self-esteem of a nation that was ashamed. Many people look upon the Bern final as a far more significant event than the ratification of the Fundamental Law, the post-war currency reform or the fall of the Berlin Wall. For them, the real date of the foundation of the German Federal Republic is 1954.

KEYWORDS

1954 FIFA World Cup, Bern, German football team, post-war period

1. EINLEITUNG: SO EIN SIEG BLEIBT IN ERINNERUNG

Die ungarische Nationalmannschaft, fuhr 1954 als die Mannschaft mit den höchsten Siegeschancen zur Weltmeisterschaft in die Schweiz. Von der Goldenen Elf erwartete man weltweit die ihrem Namen gebührende Medaille. Bis hin zum Endspiel verlief alles wie gehabt, doch dann geschah das, womit wohl kaum ein Fußballanhänger gerechnet hatte. Am 4. Juli besiegte die von Bundestrainer Sepp Herberger vorbereitete deutsche Nationalelf unter der Leitung ihres Mannschaftskapitäns Fritz Walter die ungarische Mannschaft mit einem 3:2. Die Bundesrepublik Deutschland wurde erstmals Weltmeister.

An diesen bedeutenden Tag erinnern alljährlich zahlreiche Festreden, Ausstellungen, Zeitungsartikel, Filme und Dokumentarfilme, in denen eindeutig zum Ausdruck kommt, dass der Weltmeistertitel eines der wichtigsten Ereignisse in der Geschichte des Nachkriegsdeutschlands war. Die Bedeutung des Sieges wies weit hinaus über die Grenzen eines Fußballwettkampfes. In den Deutschen löste es das Bewusstsein „wir sind wieder wer“ aus und gab dem beschämten Volk etwas an Selbstwertgefühl zurück.

Das Finale von Bern wird von vielen als einschneidender angesehen als das Inkrafttreten des Grundgesetzes, die Währungsreform nach dem Krieg oder eben der Mauerfall. Für sie gilt 1954 als das wahre Gründungsdatum der BRD. Die Geschichtswissenschaft hingegen berührte dieses Ereignis weniger. Die umfassenden historischen Arbeiten aus jenem Jahrzehnt wurden nicht einmal erwähnt.

¹ Dr. Eged Alice PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), e-mail: eged.alice@drhe.hu. (A szöveg megírása idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesültem – E. A.)

Unter all diesen Gedenkveranstaltungen ist hervorzuheben, dass im Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen seitens des Deutschen Fußballbundes, des Deutschen Fußballmuseums (DFM) in Dortmund und der Sepp-Herberger-Stiftung beispielsweise 2017 das Wirken der Trainer-Legende Sepp Herberger in Form einer Wanderausstellung geehrt wurde. Diese Ausstellung stellte anhand der Bücher aus der Privatbibliothek des Bundestrainers die bisher unbekanntesten Seiten seines Lebens und Schaffens vor. Die taktischen Fachbücher versehen mit Anmerkungen und Erklärungen Herbergers können auch heute noch lehrreich für Fußballtrainer sein. In Berlin zählte die Ausstellung 2018 innerhalb von sieben Monaten mehr als 150.000 Besucher.

Wenn auch nicht unmittelbar, so erinnerte doch auch eine Radiosendung an den legendären Trainer. Hier wurden jahrelang musikalische Neuheiten präsentiert. Sie lief unter dem Titel „Der Ball ist rund“ in Anlehnung an Herbergers vielfach zitierten Satz „Der Ball ist rund und ein Spiel dauert 90 Minuten“. Die Moderation seiner Sendung beendete Klaus Walter stets mit dem Herberger-Zitat: „... und nicht vergessen, das nächste Spiel ist immer das schwerste!“ Zum Bedauern vieler ihrer Anhänger wurde die Sendung im Jahre 2008 eingestellt.

Als eine außerordentliche Form der Erinnerung ist ein Buch anzusehen, das 2014 zum 60. Jahrestag des deutschen Sieges erschien. In der Art eines aufregenden Krimis werden hier schon ganz junge Leser zu einer abenteuerlichen Zeitreise eingeladen. Ohne den historischen Hintergrund zu vernachlässigen, wird gezeigt, wie die Zeitdetektive die ungewöhnlichen Geschehnisse rund um die deutsche Nationalmannschaft beobachten und bemüht sind, die Fäden der immer gefährlicher werdenden Situation zu entwirren. Schlussendlich werden alle Geheimnisse gelüftet und man erfährt, wer in die Werkstatt von Adi Dassler eingebrochen ist, um die Fußballschuhe mit Schraubstollen zu entwenden.[1]



Die Zeitdetektive, Band 31: Das Wunder von Bern. Ein Krimi zur Fußballweltmeisterschaft 1954
Foto: Weltbild

2. LEGENDE OHNE ENDE

Ein immer wiederkehrendes Element in den Reden zum Jahrestag ist eine der mit dem Sieg verbundenen Legenden, wie beispielsweise der Mythos um die seinerzeit brandneuen Fußballschuhe mit auswechselbaren Stollen aus der Werkstatt von Adi Dassler, die großartige Dienste auf nassem Boden leisteten. Tatsache ist, dass es in der Nacht vor dem Finale und auch während des Spiels regnete. Die ungarischen Spieler rutschten in ihren herkömmlichen Fußballschuhen mit genagelten Lederstollen, während die Deutschen den schlechten Wetterbedingungen besser widerstanden. Gewiss spielten die Schuhe hier eine ausschlaggebende Rolle, doch davon kann keine Rede sein, dass die Deutschen auf Regen gehofft hätten, um ihre Schuhe mit Schraubstollen gleich einer Wunderwaffe einzusetzen. Die Theorie, wonach Regen plus Stollenschuhe gleich Sieg ist, erwies sich als Mythos, obschon noch heute auf der Webseite der Firma Adidas zu lesen ist, dass die deutsche Nationalmannschaft 1954 Fußballweltmeister wurde, weil die Spieler in der zweiten Halbzeit des Finales längere Stollen an ihre adidas-Schuhe geschraubt hatten. [2]

Laut Fritz Walter hatte jeder Spieler in der Mannschaft seine Vorliebe. So mochte er persönliche kurze Stollen, während Werner Liebrich längere bevorzugte und Hans Schäfer auf Schuhe mit Spikes schwor. [3] Es heißt, dass Ferenc Puskás viel Wert auf gute Fußballschuhe legte. Ein Schuhmachermeister aus Kispest fertigte für ihn passgenaue Schuhe. Gerüchten zufolge soll er auch noch während der Emigration in Fußballschuhen gespielt haben, die extra für ihn angefertigt aus Ungarn geschmuggelt wurden.

Adi Dassler, der „Schuhmacher der Nation“ hatte große Erfahrungen in der Fertigung von Sportschuhen. 1925 gründete er zusammen mit seinem Bruder Rudolf in dem bayerischen Ort Herzogenaurach ein Unternehmen zur ausschließlichen Herstellung von Sportschuhen. Diese Idee war von Erfolg gekrönt. Schon 1928 lieferten sie zur Olympiade in Amsterdam ihre Laufschuhe, und 1936 soll sogar Jesse Owens bei der Olympiade in Berlin ihre Schuhe getragen haben, was aber durch dessen Tagebuchaufzeichnungen nicht bestätigt ist. [3]

1933 traten die Dassler-Brüder der Nationalsozialistischen Partei bei. Ob sie dies aus Überzeugung oder aber aus wirtschaftlichen Erwägungen taten, ist ungeklärt. Auf alle Fälle wuchs ihr Unternehmen immer mehr an. Dem konnte auch die zunehmende Verfeindung der Brüder nichts anhaben. Da sie sich nicht aussöhnen konnten, teilten sie schließlich ihr Unternehmen auf. Adolf führte nun die Firma „adidas“ (alles kleingeschrieben) und Rudolf die Firma „Puma“. Der Geschwisterstreit teilte auch das Städtchen Herzogenaurach, symbolische Grenze wurde das Flüsschen Aurach. Selbst die Einwohner der Stadt fühlten sich der einen oder der anderen Seite zugehörig, und auch Eheschließungen zwischen den entgegengesetzten Lagern waren selten. [4]

Schon vor 1939 hatten die Gebrüder Dassler mehr als hundert Angestellte. Im Krieg belieferten sie offiziell die Armee anstelle von Sportschuhen nunmehr mit Schnürstiefeln. Im Jahre 1948 startete Adolf im Alleingang erneut die Produktion. Auf Empfehlung von Fritz Walter durfte von nun an ausschließlich er die Schuhe für die Nationalmannschaft produzieren. [5] Zwei Jahre später meldete er das Patent auf Schuhe mit Schraubstollen an und ein Jahr danach auch das auf Fußballschuhe mit auswechselbaren Stollen. Wegen des andauernden Streites zwischen den Brüdern forderte auch Rudolf seine Vorrechte ein. So erhielt Adolf erst weitaus später die Patentrechte. Unter dem Slogan „Punktverlust vermeiden“ verkauften sich die neuen Schuhe schnell, was aber weniger der Werbung als vielmehr den revolutionären Neuerungen zu verdanken war. Auf den Weltmeisterschaften 1958 trugen die meisten Spieler schon adidas-Schuhe. Solange es sein Gesundheitszustand zuließ, begleitete Adi die Nationalelf und schraubte die Schuhe für die Spieler. [5] So war er natürlich auch auf der Schweizer Weltmeisterschaft dabei.



Die 5. Fußball-Weltmeisterschaft und die Schraubstolle
<https://rheinland.museum-digital.de/index.php?t=objekt&oges=218&navlang=hu>

3. BESCHEIDENE ANFÄNGE

Ein wichtiger Meilenstein der Vereinigung der Fußballverbände in Deutschland war die Gründung des Deutschen Fußball-Bundes (DFB) unter Teilnahme von 86 Verbänden am 28. Januar 1900 in Leipzig. Von nun an organisierte der Deutsche Fußball-Bund den Ablauf der Wettkämpfe und überwachte die Einhaltung der sich ständig verfeinernden Spielregeln. Die erste vom Deutschen Fußball-Bund veranstaltete Meisterschaft fand in der Spielsaison 1902-03 statt. Bis dahin hatten sich aber zahlreiche Klubs nicht angeschlossen, weil sie um ihre Selbständigkeit bangten und sich keinerlei zentralem Willen unterordnen wollten. Doch auch diese gaben allmählich ihr Zögern auf und 1910 zählten schon anderthalb Tausend Klubs zum Deutschen Fußball-Bund. Als im Jahre 1904 in Paris die FIFA, den Internationalen Verband des Association Football, gegründet wurde, schloss sich der Deutsche Fußball-Bund noch im selben Jahr an. Als Mitglied der FIFA durfte nun der Deutsche Fußball-Bund auch internationale Wettkämpfe ausrichten. Ihr erstes offizielles internationales Turnier trug die deutsche Nationalmannschaft am 5. April 1908 in Basel gegen die Schweiz aus. Die Deutschen erlitten zwar eine Niederlage, doch das tat der in Deutschland immer stärker anwachsenden Beliebtheit dieser Sportart keinen Abbruch.

In Deutschland gewann der Fußball auch durch das 1920 von Walther Bensemann gegründete und bis heute existierende Fußballmagazin „Kicker“ zunehmend an Popularität. Während seiner Schulzeit in der Schweiz wurde Bensemann mit dieser neuen Sportart bekannt. Zurückgekehrt in seine deutsche Heimat wurde er zu einem der wichtigsten Pioniere des Fußballs in Deutschland. Er war an der Gründung zahlreicher Klubs beteiligt und wurde später dank seiner internationalen Beziehungen zu einem der erfolgreichsten Organisatoren internationaler Wettkämpfe für die Nationalmannschaft. Schon Anfang der dreißiger Jahre konnte sich der Deutsche Fußball-Bund mehr als einer Million registrierter Amateurspieler rühmen. Ihre Anzahl wuchs jährlich um mehrere Zehntausend, und bis Mitte der dreißiger Jahre gab es schon über 35.000 Klubs. Fußball war nunmehr zu der sich am dynamischsten entwickelnden Sportart in Deutschland und somit zu einem „Kulturphänomen“ geworden. [6]

Aller Popularität zum Trotz gehörte der deutsche Fußball auch weiterhin nicht zur internationalen Spitze. Die deutsche Nationalmannschaft verfolgte einen Stil, der von den Österreichern sehr gut und erfolgreich umgesetzt wurde, den sog. „Donau-Wirbelwind“, bei dem mit kurzen Pässen angegriffen wurde. Derzeit hieß es allgemein, dass für ein effizientes Spiel in jeder Mannschaft mindestens vier gute und ein sehr guter Spieler sein müssen. [7]

Das konnte Deutschland damals nicht leisten. Auch nach 1933 änderte sich die Situation nicht grundlegend, und selbst im Nationalsozialismus wurde der Fußball nicht zu einer

identitätsbildenden Kraft. Die Nationalsozialisten schenken dem Fußball keine besondere Aufmerksamkeit, ganz im Gegensatz zu Italien, wo Mussolini die Propagandamacht des Fußballs erkannt hatte und ausnutzte. Hitler interessierte sich nicht sonderlich für Fußball. Als die deutsche Nationalmannschaft auf der Berliner Olympiade 1936 jedoch schon in der zweiten Runde ausfiel, fluchte Hitler auf der Tribüne. [5]



Der "Kicker" vom 05.07.1954
Deutsches Sport & Olympia Museum #Sammlung

4. VOM HILFSTRAINER ZUM REICHSTRAINER

Das Fiasko der Nationalmannschaft war der Beginn des sportlichen Aufstiegs von Sepp Herberger, anfangs als Hilfstrainer. In den 1920-er Jahren spielte Herberger in seiner Geburtsstadt beim VFR Mannheim. Dreimal war er bei der Auswahlmannschaft, überzeugte aber nicht durch seine Leistung. Die Führungskräfte beim Deutschen Fußball-Bund erkannten jedoch seine Stärke als Strategie und schickten ihn nach Berlin zum Studium. An der heutigen Humboldt-Universität, damals Friedrich-Wilhelms-Universität, hatte man nämlich 1926 ein eigenständiges Forschungsinstitut für Sportwissenschaften ins Leben gerufen. Der junge Herberger, ehrgeizig, zielstrebig und fleißig, widmete sich dem Studium mit großen Ambitionen. Seine Begeisterung wurde nach Absolvierung des Studiums noch durch die Tatsache gesteigert, dass er ab 1932 als rechte Hand des Cheftrainers berufen wurde.

Die Person des neuen Trainers bedeutete aber keinerlei Garantie für Siege. Im März 1938 erfolgte der sog. Anschluss Österreichs an Deutschland. Im Ergebnis dessen verschmolzen die deutsche und die österreichische Nationalmannschaft. Im Sommer 1938 trat diese Mannschaft bei den schon im Schatten internationaler Konflikte veranstalteten Weltmeisterschaften in

Frankreich an. Nicht alle österreichischen Nationalspieler nahmen daran teil, denn neben den taktischen Vorbereitungen der Mannschaft und den Auswahlkriterien dominierten politisch ausgerichtete Erwägungen. Um den Schein politischer Einheit zu wahren, mussten neben sechs deutschen fünf österreichische Spieler auflaufen. In der ersten Runde des Ausfallturniers erreichte die Mannschaft ein Unentschieden gegen die Schweiz. Somit folgte nach den damaligen Regeln ein paar Tage später die Wiederholung, bei der die Schweizer siegten und Deutschland ausschied. Herberger verlor seinen Posten nur deshalb nicht, weil er mit Felix Linnemann, dem DFB-Präsidenten befreundet war und von diesem geschützt wurde. [6]

Der Fußball wie auch alles andere gliederte sich in den nationalsozialistischen Staat ein. Der Deutsche Fußball-Bund wurde Mitglied des Reichsbundes für Leibesübungen, Fachamt Reichsfußball und gelangte somit unter strenge zentrale Kontrolle. Jüdische Spieler wurden nach und nach ausgeschlossen. Die Vorsitzenden des Deutschen Fußball-Bundes leisteten der NSDAP ein Treuegelöbnis und ihr Präsident Felix Linnemann, der übrigens bei der Kriminalpolizei diente und SS-Obersturmbannführer war, übernahm das Prinzip „der Führer entscheidet“ und setzte es innerhalb des DFB durch.

Bei der Nominierung von Gegnern passte sich die Mannschaft der Kriegspolitik des Landes an. Man wählte befreundete oder neutrale Länder als Gegner. Der Krieg kam aber auch dem Fußball nicht zugute und die internationalen Begegnungen wurden immer seltener. Die Nationalmannschaft trug ihren letzten Wettkampf 1942 im slowakischen Pressburg aus. Im darauffolgenden Jahr wurde auch die Nationalmeisterschaft ausgesetzt. Die meisten Spieler wurden eingezogen und an die Front geschickt, von wo viele niemals heimkehrten. Nach dem Untergang des Nationalsozialismus musste Deutschland sich gezwungenermaßen aus der FIFA verabschieden, so dass die Deutschen jahrelang nicht an internationalen Turnieren teilnehmen konnten.



Sepp Herberger Nachfolger des ersten Reichstrainers
<http://www.spox.com>

5. IM SCHATTEN DER SIEGERMÄCHTE UND DIE LANGE VERGANGENHEIT

Der Krieg, die gewaltigen Bombardierungen durch die Alliierten sowie der Industrieabbau nach dem Waffenstillstand brachten die deutsche Wirtschaft nahezu zum Erliegen. Das Straßennetz wies schwerwiegende Schäden auf und der Bestand an Wohnraum war nahezu halbiert. Millionen Menschen hatten ihr Hab und Gut verloren. Darüber hinaus suchten Abertausende aus den Ostgebieten auf der Flucht vor der Roten Armee Unterschlupf in Deutschland. Der Mangel an Waren und Lebensmitteln nahm unerträgliche Maße an und auf dem Schwarzmarkt stiegen die Preise in unermessliche Höhe. Die Besatzungsmächte teilten das Land in vier Zonen auf. Unter ihrer strengen Kontrolle begannen der Wiederaufbau von Verwaltung und Wirtschaft sowie die Neuorganisation des kulturellen und wissenschaftlichen Lebens. Schon bald gelangte Deutschland an die Grenzen zweier Weltordnungen.

Die ihrer Identität beraubten Deutschen hätten es am liebsten gesehen, wenn man sie in Frieden gelassen hätte. Doch die sich formierende neue politische Führung unter Konrad Adenauer und seinen politischen Partnern verfügte über ein klares Zukunftsbild und Zielsetzungen. Es schien aber aufgrund der feindlich gesinnten Umwelt, der allgemeinen Letargie unter den Deutschen und wegen der ungeklärten Fragen des Bedürfnisses, der Notwendigkeit und der Realisierung bei der Konfrontation mit der Vergangenheit ein nahezu unmögliches Unterfangen zu sein, Deutschland aus seiner politischen Quarantäne zu befreien. Die Welt identifizierte Deutschland mit dem Nazisystem.

In den nach Kriegsende von den Alliierten geschaffenen Zonen gestaltete sich die Situation für Fußball recht unterschiedlich. In der amerikanischen und in der britischen Besatzungszone konnten Fußballspiele recht ungezwungen veranstaltet werden, während diese in der französischen Besatzungszone an eine Genehmigung gebunden waren. In der sowjetischen Besatzungszone wurde auch der Fußball „verstaatlicht“. Nach seiner Rückkehr aus dem Internierungslager begann Herberger schon im Sommer 1945 die Lage abzuschätzen. Ihm standen nur wenig Informationen über die ehemaligen Spieler zur Verfügung. Es war ungewiss, wie viele an der Front gefallen oder in Kriegsgefangenschaft geraten waren. Er bereiste das Land mit seinem berühmten Notizheft in der Tasche, forschte nach alten Spielern und suchte neue Talente. Schon damals, als es den meisten Menschen um das pure Überleben ging, war er von dem Glauben besessen, dass man einst ihn mit dem Aufbau der Nationalmannschaft beauftragen würde [5].

Im zerstörten Deutschland hatte sich die neue Oberliga Süd schon im November 1945 organisiert, 1946 folgte die Liga Südwest und im folgenden Jahr die Liga Nord und West. Diese Ligen bestanden bis zur Gründung der Bundesliga 1963. In der sowjetischen Besatzungszone wurde 1949 die DDR-Oberliga aufgestellt. Im selben Jahr gaben die Alliierten der Wiedegründung des Deutschen Fußball-Bundes und seiner Rückkehr in die FIFA statt. In der Führungsriege des DFB waren mit Ausnahme der nicht mehr lebenden die selben Personen vertreten wie einst.

Die alten Elitemitglieder erklärten, dass der Geist des Nationalsozialismus den Sport nicht vergiftet hätte, und auch der das Entnazifizierungsverfahren überstandene Herberger nannte es „ein bescheidenes Verdienst“, dass der Nationalsozialismus keine Auswirkung auf die deutsche Nationalmannschaft hatte. [6] Mannheim gehörte zur britischen Besatzungszone und die englischen Offiziere schenken Herbergers Erklärung Glauben, wonach er die NSDAP als Vereinigung angesehen hatte und dieser nicht aus ideologischen Gründen beigetreten war. Dass er mit dem Widerstand nicht in Verbindung treten konnte, wäre nicht sein Verschulden gewesen und durch einen Austritt aus der Partei wäre sein Aufstieg in der Sportführung

unmöglich geworden. Nach seinem Entnazifizierungsverfahren wurde Herberger mit dem Ausschluss und einem Sühnebescheid belegt. [5]

Damals konfrontierte man sich nicht mit der Vergangenheit. Erst 1975 bei den Festakten zum 75. Jahrestag der Gründung des DFB wurde darüber gesprochen, dass die Geschichte des Fußball-Bundes nicht allein als gemeinsame Geschichte von Meisterschaften und Vereinen zu betrachten ist, sondern auch als politische Geschichte. [8] Ein Vierteljahrhundert musste verstreichen, bis der DFB endlich bereit war, eine authentische Geschichtsschreibung zu verfassen.

Die sich auf Archivrecherchen gründende Monographie des Historikers Nils Havemann zweifelt die früheren Aussagen zur eigenen Entschuldigung seitens der Führungskräfte im Fußball-Bund an. Sie bekleideten hohe Posten in der NS-Partei und kamen mit der Entlassung von jüdischen Mitgliedern als erste den Erwartungen an die politische Führung nach, indem sie eine weitere Zersetzung des Vereinslebens durch Juden verhinderten. [6] Anhand der Laufbahn von Felix Linnemann, Otto Nerz, dem ehemaligen Reichskapitän, Herberger und Peco Bauwens, der den Deutschen Fußball-Bund bis 1945 bei der FIFA vertrat, stellt Havemann das Wirken dieser Organisation während der NS-Zeit vor. In den Quellen wurde Herberger zwar als apolitisch dargestellt, jedoch als ein Mensch, für den die eigene Karriere im Vordergrund stand und der deshalb zu Kompromissen bereit war. [6]

6. NEUE CHANCEN UND NEUE WEGE

Der neue DFB-Präsident Peco Bauwens unterstützte Herberger. Er hielt ihn für einen ausgezeichneten Fachmann und setzte sich für die Aufhebung seiner Sperre ein. Der Deutsche Fußball-Bund veröffentlichte eine Ausschreibung für den Posten des Bundeskapitäns. Herberger fand sich gedemütigt, dass er, der nach eigener Aussage am allermeisten vom Fußball verstand, an dieser Ausschreibung teilnehmen musste. Schließlich überwand er sich und sein Ehrgeiz siegte. [5] Der alte neue Kapitän befand sich nun in einer schwierigen Situation. Im Land waren gerade erst die größten Kriegsschäden beseitigt. Es gab kaum finanzielle Quellen für den Fußball, die Spieler konnten erst nach ihrer Arbeit in Fabriken und Werken zum Training antreten.

Schier aus dem Nichts musste er eine Mannschaft aufbauen, ganz im Gegensatz zu Gusztáv Sebes, der Anfang der fünfziger Jahre schon über „mindestens vier gute und einen sehr guten Spieler“ verfügte. Von den Spielern wurde die Rückkehr Herbergers freudig begrüßt. Die Erinnerungen waren noch lebendig, wie er ihnen als Trainer in den Kriegsjahren beigestanden und es immer wieder durchgesetzt hatte, sie übergangsweise von der Front zurückzuholen. [7]

Die Nationalmannschaft hatte nach acht Jahren Zwangsunterbrechung ihr erstes Länderspiel gegen die Schweiz 1950 in Stuttgart. Damals erklang die deutsche Nationalhymne nicht. Erst zwei Jahre später gelang dem damaligen Bundespräsidenten Theodor Heuss und dem damaligen Kanzler Konrad Adenauer die Übereinkunft, die dritte Strophe des Deutschlandliedes als neue Hymne anzuerkennen. Das Spiel gewannen die Deutschen mit einem bescheidenen 1:0. Die Stammspieler der deutschen Nationalmannschaft kamen vom 1. FC Kaiserslautern, von denen mehrere später auch zur WM-Auswahl zählten. Für die Olympischen Spiele 1952 in Helsinki nominierte Herberger auch neue Spieler. Deutschland belegte Platz Vier, allmählich formte sich die Mannschaft. Die Niederlage gegen Frankreich wenige Monate später aber schockierte die Spieler. An den französischen Schlachtenbummlern mag es nicht gelegen haben, denn sie applaudierten auch bei den deutschen Aktionen. Grund für das Pariser Fiasko war ein kraftloses, schwaches Spiel. Fritz Walter, der für den besten

Spieler in der Nationalmannschaft gehalten wurde, wollte seine Fußballschuhe an den Nagel hängen. Der Fußball-Bund, vor allem aber die Presse verurteilten Trainer und Spieler gleichermaßen scharf. [5] Auf Herberger machte das jedoch keinerlei Eindruck.

Er löste sich in vieler Hinsicht von den deutschen Fußballauffassungen aus der Vorkriegszeit, die die Grundlage für guten Fußball in athletischen Traditionen sahen. Der Bundestrainer hielt es für nutzbringender Spieler einzustellen, die über Balltechnik und Jonglierfähigkeit verfügen, die ihre Position teils auch wechseln und kurze Pässe spielen können. Zu seinem Markenzeichen wurde der Ausspruch, dass wenn der Ball bei der Mannschaft ist, alle angreifen müssen, wenn er jedoch beim Gegner ist, müssen alle abwehren. [9] Die Verteidiger griffen den Gegner in Gruppen an und die Angreifer wechselten ihre Positionen untereinander. Im deutschen Fußball gab es jetzt auch einen Spielleiter, der das Spiel organisierte, der auf dem Spielfeld alles sah und bemerkte und nicht zuletzt als Bindeglied zwischen Trainer und Spielern diente. In Herbergers Nationalmannschaft war Fritz Walter der Spielleiter.

Fritz Walter war Stürmer beim 1. FC Kaiserslautern. Herberger holte ihn erstmals 1940 in die Nationalmannschaft, wo der etwas schüchterne, junge Bursche gleich drei Tore schoss. Später nannte der Trainer ihn Heeresführer und betrachtete ihn als den größten Spieler in der Geschichte des deutschen Fußballs, der nicht entdeckt zu werden brauchte, weil „sein beispielloses Talent hervorstach und sich bewies“. [9] Während des zweiten Weltkriegs diente Walter bei der Luftwaffe und spielte bei den Roten Jägern. Er geriet wie Tausende Deutsche in Kriegsgefangenschaft und wurde von den Amerikanern an die Sowjets ausgeliefert.

Dank seines Fußballkönnens wurde er vor der Abschiebung in den sibirischen Gulag bewahrt. "Die Stunden schlichen dahin. Es wurde Abend. Ich traute meinen Augen nicht, als fünf Mann der Lagerpolizei mit einem Fußball in unmittelbarer Nähe von uns auftauchten. Sie warfen zwei Mützen auf den Boden und fingen an, auf das improvisierte Tor zu schießen. Fußball! Ich fühlte mich magisch angezogen", schilderte Walter in seinem Buch. [10] Wie es hieß, waren die Soldaten auf dem Weg nach Sibirien in Máramaros (heute Rumänien) stationiert, wo ihn ein ungarischer Wachsoldat erkannte, weil er ihn im Mai 1942 in Budapest spielen gesehen hatte. Walter wurde zum Trainer und Spieler der Wachmannschaft. "Wie sollte ich so schnell fassen, dass durch ein Fußballspiel eine so unglaubliche Wendung eingetreten war? Durch ein Fußballspiel, von dem ich heute nicht einmal mehr das Ergebnis weiß!", setzte Walter fort. [10] Er bekam eine eigene Pritsche und gutes Essen. Seine neuen Freunde besorgten ihm falsche Papiere, mit denen er Ende 1945 nach Deutschland zurückkehren konnte. [5] Herberger hatte auch ihn in seinem Notizheft als vermisst registriert, doch dann trafen er und der abgemagerte, schlecht gekleidete Junge im Dezember 1945 auf einem Mannheimer Fußballplatz aufeinander. Diese Begegnung gilt als erster symbolischer Schritt in der deutschen Fußballgeschichte der Nachkriegszeit. Zwischen Herberger und Walter bestand zeitlebens eine Vater-Sohn-Beziehung.

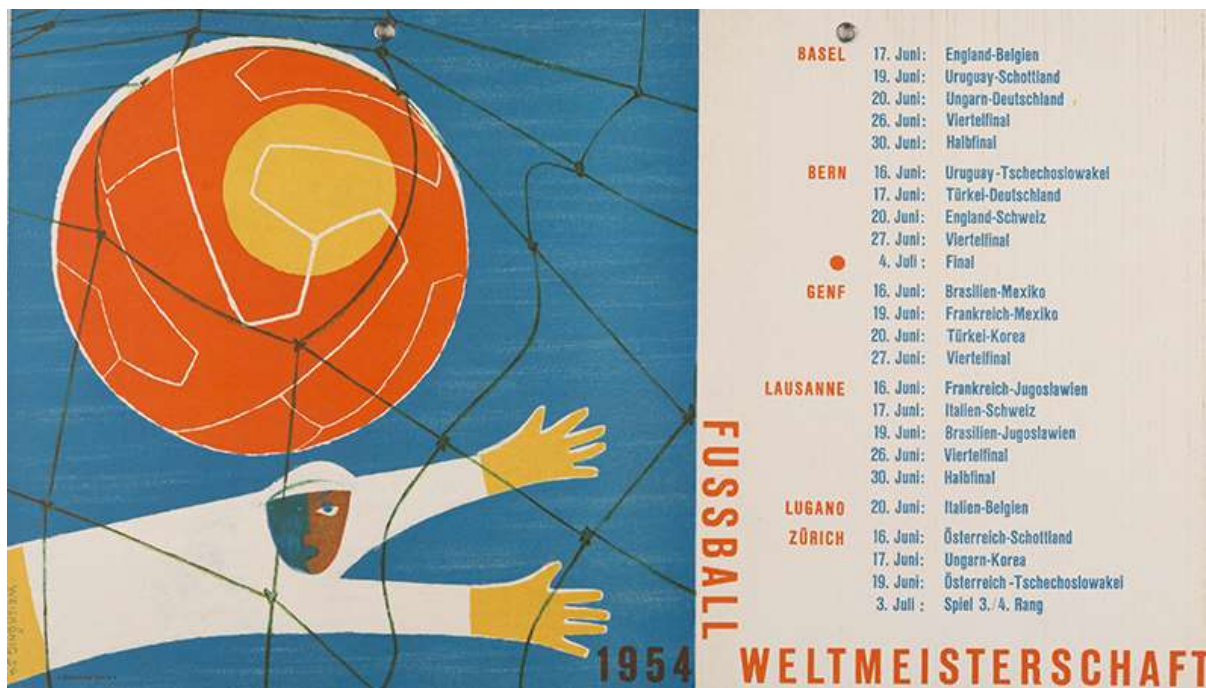


Fritz Walter beim Spielen

https://www.focus.de/sport/fussball/dfb-ehrung-fuer-fritz-walter-von-zwanziger-und-dem-fck_aid_567619.html

7. DAS TURNIER

Ziel der westdeutschen Nationalmannschaft war die Teilnahme an der Fußball-Weltmeisterschaft 1954. Die Schweiz hatte 1946 die Rechte für die Ausrichtung der Fußball-WM erhalten. Die FIFA hatte für diese WM einen vielfach kritisierten und später nie wieder angewandten Modus eingesetzt. Die 16 Teilnehmer bildeten vier Gruppen mit jeweils vier Mannschaften. Jeder Gruppe gehörten zwei gesetzte und zwei ungesetzte Mannschaften an, welche in den Gruppenspielen nicht gegeneinander anzutreten brauchten. Nach den Gruppenspielen qualifizierten sich die Erst- und Zweitplatzierten jeder Gruppe für das Viertelfinale. Bei der Ermittlung der Platzierungen wurden hierbei lediglich die erzielten Punkte, nicht das Torverhältnis gewertet. Bei Punktgleichheit auf dem ersten und zweiten Platz entschied das Los, bei Punktgleichheit auf dem zweiten und dritten Platz wurde ein Entscheidungsspiel um den Einzug ins Viertelfinale angesetzt. Ab dem Viertelfinale wurde das Turnier im K.-o.-System ausgetragen, bei dem sich der Sieger für die nächste Runde qualifizierte und der Verlierer ausschied. Der Veranstalter Schweiz und der Titelverteidiger Uruguay nahmen automatisch am Turnier teil. Die verbleibenden vierzehn Plätze wurden unter elf europäischen, zwei amerikanischen und einem asiatischen Land aufgeteilt.



Plakat der Fussball-WM von 1954 in der Schweiz
Foto: Schweizerisches Nationalmuseum

Die Bundesrepublik Deutschland kam mit Süd-Korea, der Türkei und Ungarn in eine Gruppe, wobei die beiden letzteren gesetzte Mannschaften waren. Die Goldene Elf gewann alle beiden Gruppenauspiele mit Bravour, so gegen die BRD mit 8:3. Puskás war schwer verletzt und konnte das Spiel nicht beenden. Da ein Spieleraustausch damals noch nicht erlaubt war, mussten die Ungarn nur mit zehn Spielern weiterspielen. Schon damals brodelte die Gerüchteküche, dass die deutsche Abwehr Puskás absichtlich getreten hätte, womöglich auf Anweisung durch den Trainer. Doch das war unwahrscheinlich. Die Deutschen besiegten die Türken, so dass es auf dem zweiten Platz zu Punktgleichstand kam. Nun entschied ein erneutes Spiel zwischen der BRD und der Türkei darüber, wer in die nächste Runde aufrückte. Die BRD siegte 7:2 und gelangte somit unter die besten acht.

Die Spiele im Viertelfinale erfolgten nach dem K-o-System. Die BRD gelangte nach einem Sieg über Jugoslawien und Österreich ins Finale. Beiden Gegner standen die Deutschen technisch gut spielend, selbstsicher und locker gegenüber. Die Goldene Elf besiegte zuerst Brasilien in einem außerordentlich ruppigen Spiel mit etlichen Platzverweisen und dann den Titelverteidiger Uruguay. Die Begegnung zwischen Ungarn und Brasilien war von gewaltsamen Szenen überschattete, die sich auch nach dem Spielende fortsetzten. Es kam zu Prügeleien, Bespucken, Flaschen und Schuhe wurden geworfen, und viele Beteiligte wurden verletzt.

Schon damals wurde laut, dass Herberger seine Mannschaft absichtlich als Ersatz im Gruppenspiel gegen die Ungarn auflaufen ließ. Durch diese Taktik, d.h. mit einer vorhersehbaren Niederlage gelangte die BRD in die leichtere Runde und konnte Brasilien und Uruguay ausweichen. Dies ist aber nicht gewiss, denn Brasilien und auch Uruguay gelangten durch das Los vom ersten Platz aus ihrer Gruppe weiter. Es ist aber wahr, dass beide Länder in ihrer eigenen Gruppe die beste Spielkraft vertraten und die meisten Chancen hatten, auf den ersten Platz zu gelangen. Für das Finale in der deutschen Mannschaft mit Toni Turek; Jupp Posipal, Werner Kohlmeyer; Horst Eckel, Werner Liebrich, Karl Mai; Helmut Rahn, Max

Morlock, Ottmar Walter, Fritz Walter und Hans Schäfer wurde der Engländer William Ling als Schiedsrichter nominiert, ihm standen ein Italiener und ein Walise zur Seite.

Ein erfolgreicher Wettkampf hat vielerlei Faktoren. Schon lange vor der Weltmeisterschaft machten Herberger und seine Mitarbeiter sich daran, für die Unterbringung der Mannschaft zu sorgen. Sie kannten ja die Austragungsorte und suchten dementsprechend nach einer Mannschaftsunterkunft. Das war nicht einfach, weil die Schweizer den Deutschen gegenüber nicht wohlgesinnt waren. Sie wurden in den meisten Hotels abgewiesen, weil man Angst hatte, durch sie inländische und ausländische Gäste zu verlieren. Nach langem Suchen wurden sie endlich in Spiez fündig, einem Städtchen mit mittelalterlichem Schloss, romanischer Kirche, historischen Weinbergen nur 35 km von Bern entfernt am malerischen Thuner See gelegen. Damals zählte Spiez 7000 Einwohner.

Die Aare, der längste Fluss der Schweiz fließt dort entlang. An seinen Ufern befinden sich die schönsten touristischen Sehenswürdigkeiten der Schweiz, so z. B. die Aare-Schlucht. Eine ihrer schmalen Stellen, der Reichenbachfall, wurde durch Arthur Conan Doyles Geschichte bekannt, in der Sherlock Holmes nach einem schweren Kampf in den Wasserfall hinabstürzte. Dies ist ein Pilgerort für die Sherlock-Holmes-Anhänger. Das idyllische Spiezer Hotel Belvedere hatte der schon lange in der Schweiz ansässige Karl Sing, der die BRD bei der FIFA vertrat, für die Nationalmannschaft entdeckt und es erwies sich als ideale Unterkunft. [7]

Die deutsche Nationalmannschaft reiste am 11. Juni 1954 fahrplanmäßig mit einem Schnellzug aus Karlsruhe an. Die Schweizer Grenzposten machten sich über die Chancen der Spieler lustig und wünschten ein baldiges Auf Wiedersehen. In Basel wurden sie vom Präsidenten des Schweizer Fußball-Bundes und dem Leiter des Organisationskomitees empfangen. Zu ihren Ehren gab es einen kleinen Empfang auf dem Bahnhof, und danach bestiegen sie den Autobus der Ulmer Magirus-Werke, der ihnen als offizielles Transportmittel zur Verfügung stand. Der Weg führte über die Hauptstadt, wo Herberger seinen Spielern das Wankdorf-Stadion zeigte. Fast eine Woche später sollte hier das erste Gruppenspiel gegen die Türkei stattfinden. Dann fuhren sie weiter nach Spiez und bezogen ihre Zimmer im Hotel Belvedere.

Für die Deutschen begann das Training morgens um 7.00 Uhr mit einem Lauf am Seeufer, darauf folgten bis zum Mittagessen Kraftübungen in der Nähe des Hotels. Nach einer Ruhe- und Kaffeepause wurde bis abends trainiert. Fern des Großstadttreibens wirkte sich die Ruhe der Kleinstadt auch auf die Mannschaft aus. Nach den Trainingseinheiten konnten sich die Spieler an der Uferpromenade von allem Lärm und Störfaktoren erholen. Dies waren günstige Gelegenheiten, um die Tagesereignisse zu besprechen und sich auf die kommenden Aufgaben einzustellen. Der Kader konnte hier Ruhe und Konzentration finden. Auch auf die Einwohner von Spiez machte die Nationalmannschaft einen guten Eindruck. Kaum einer nahm ihre Gegenwart wahr, denn die Spieler verhielten sich diszipliniert und zeigten keinerlei „Starallüren“. [5] Der Mannschaftsgeist und das Gefühl der Zusammengehörigkeit erstarkten von Tag zu Tag.

Die Unterkunft des Titelverteidigers Uruguay befand sich in der Stadt Hilterfingen, nur wenige Kilometer von Spiez entfernt. Diese stillen Ortschaften besaßen keinerlei Trainingsstadien. Deshalb waren die deutsche und die uruguayische Nationalmannschaft gezwungen, den gleichen Trainingsplatz zu nutzen, der etwa 30 Minuten vom jeweiligen Hotel entfernt lag. Die südamerikanische Mannschaft beklagte sich über die Trainingsbedingungen. Es kam mehrfach vor, dass sie wegen irgendwelcher technischen Probleme nicht trainieren konnten. Die Deutschen hatten ungestörte Ruhe.

Zu der Zeit hatte Fußball nicht den Stellenwert in der deutschen Öffentlichkeit wie heute. In Zeitungsartikeln und Radiosendungen wurde Fußball nur selten thematisiert. Die Nationalspieler waren den meisten Menschen kaum bekannt. Die Vorbereitungen auf die

Fußball-Weltmeisterschaft war daheim von stillem Desinteresse begleitet. Auch das immer selbstsicherere Spiel ließ die meisten kalt. Die Nachricht aber, dass die Nationalmannschaft ins Finale gekommen war, katapultierte die Nationalmannschaft jedoch mit einem mal in den Fokus der Aufmerksamkeit. Als am 4. Juli 1954 das Endspiel im Wankdorf-Stadion stattfand, waren die Straßen wie leergefegt. Die meisten verfolgten das Spiel am Rundfunkgerät, da es zu der Zeit nur etwa 40.000 Fernsehgeräte in der Bundesrepublik gab. Nicht nur das Finalspiel der Weltmeisterschaft, sondern auch die Übertragung wurden zur Legende.

Das Endspiel wurde von dem Reporter Herbert Zimmermann mit Pathos kommentiert. Auch der DDR-Rundfunk übertrug das Spiel. Hier war der Reporter Wolfgang Hempel in einer verzwickten Lage, da er statt der deutschen stets nur von der „westdeutschen“ Nationalmannschaft zu sprechen hatte und auch seine Sympathiekundgebung „offiziell“ mehr auf das kommunistische Bruderland konzentrieren sollte. Im übrigen war beim Endspiel kein einziger Politiker aus der BRD zugegen.

Ganz Deutschland jubelte und das Land verfiel in Euphorie. Der Triumph war ein Vorbild für die ganze Nation. Dieser Sieg führte in Deutschland zu einem neuen Gemeinschaftsgefühl. Sowohl der Bundespräsident als auch der Kanzler schickten je ein Telegramm. Theodor Heuss schrieb: "Mit dem heutigen Sieg in der Fußball-Weltmeisterschaft, dessen sich Millionen Deutsche freuen, werden die großartigen Leistungen gekrönt, die Sie in der Schweiz gezeigt haben. Ich spreche Ihnen zu Ihrem Erfolg meine herzlichsten Glückwünsche aus und freue mich, Ihnen das Silberne Lorbeerblatt verleihen zu können." [11] Bundeskanzler Adenauer sandte folgendes Telegramm: "An Ihrem großartigen Sieg nimmt das ganze deutsche Volk mit großer Freude Anteil. Ich spreche der deutschen Fußball-Nationalmannschaft meine herzlichsten Glückwünsche aus und übersende Ihnen allen meine besten Grüße." [11]

Bei der Siegerehrung im Stadion wurde nicht die dritte, sondern die erste Strophe des Deutschlandliedes gesungen: "Deutschland, Deutschland über alles, Über alles in der Welt, Wenn es stets zu Schutz und Trutze Brüderlich zusammenhält, Von der Maas bis an die Memel, Von der Etsch bis an den Belt – Deutschland, Deutschland über alles, Über alles in der Welt!", die auch in der Rundfunkübertragung deutlich zu hören war. Die überwiegende Mehrheit der Westdeutschen wusste doch gar nicht, wo die Maas, die Memel, die Etsch und der Belt überhaupt liegen. Die Reaktionen aus dem Ausland kamen schnell. Pierre Fabert schrieb z. B. im "Le Monde" vom 8. Juli: "Achtung! Achtung! Die Zehntausende von Deutschen erstarren. Die Aufschreie enden. Die Musik intoniert Deutschland, Deutschland über alles. Die Menge singt mit. Die Erde zittert [...] Jung, fest, begeistert singen die Deutschen, machtvoll, auf daß es die ganze Welt höre und wisse, daß Deutschland wieder einmal 'über alles' erhoben ist. Nun fröstelt mich mehr und mehr, und ich sage mir: Achtung! Achtung! [...] Sie waren so vollkommen herunter - wie nach Versailles. Wer hätte gedacht, daß das unschuldige Weimar Hitler gebären würde." [11] Hat im Wankdorf-Stadion 1954 eine patriotische oder eine nationalistische Stimmung geherrscht?

Die Rückkehr der Mannschaft in die Bundesrepublik in einem dunkelroten Sonderzug wurde zu einem Triumphzug. Noch am Bahnhof in Basel bekam der Zug den Schriftzug "Fußballweltmeister 1954" auf die Außenwand geklebt. Entlang der Bahnstrecke standen Hunderttausende Fans. Der Zug mit den Fußballweltmeistern hielt in den Städten, die Massen stürmten die Bahnhöfe und die Menschen drängten sich auf den Bahnsteigen, um die Mannschaft zu begrüßen. Manchmal waren es so viele Menschen, dass die Fußballspieler nicht aussteigen konnten.



Am 6. Juli 1954 fuhr der Weltmeisterzug im Konstanzer Bahnhof ein.
Bild: DPA

Die offizielle Siegesfeier fand auf dem Marienplatz in München statt. Um 16 Uhr am 7. Juli fuhr der Zug in den Hauptbahnhof ein und wurde von den umliegenden Zügen mit einem Lokpfeifenkonzert begrüßt. Ein Menschenmeer mehr als aus 500 000 Anhängern breitete sich in der ganzen Stadt aus. Die Straßen waren mit Blumen und Fahnen geschmückt. In Mercedes Cabrios und Limousinen fuhr die Mannschaft durch die Straßen. Jeder war auf den Straßen in gehobener Stimmung. Man konnte darauf stolz sein, ein Deutscher zu sein.

LITERATUR

- [1] LENK, Fabian. *Die Zeitdetektive, Band 31: Das Wunder von Bern*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2014. 158 p. ISBN 978-3-473-36966-9.
- [2] BACSKAI János. *Válogatás a futballtörténelem leghíresebb cipőiből*. http://www.nemzetisport.hu/minden_mas_foci/valogat-as-futballtortenelem-leghiresebb-cipoibol-2102117 (A letöltés idejőpontja: 2019. június 7.)
- [3] KARLSCH, Rainer, KLEINSCHMIDT, Christian, LESZCZENSKI Jörg, SUDROW, Anne. *Unternehmen Sport: Die Geschichte von adidas*. München: Siedler Verlag, 2018. 360 p. ISBN 9783641237035.
- [4] SMIT, Barbara. *Drei Streifen gegen Puma: Zwei verfeindete Brüder im Kampf um die Weltmarktführerschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2005. 371 p. ISBN: 978-3-593-37691-2.
- [5] KASZA, Peter. *A berni csoda: Amikor a foci történelmet ír*. Pécs: Alexandra Kiadó, 2004. 207 p. ISBN: 963 368 823 X
- [6] HAVEMANN, Nils. *Fussball unterm Hakenkreuz: Der DFB zwischen Sport, Politik und Kommerz*. Frankfurt / New York: Campus. 2005. 473 p. ISBN 3-593-37906-6.
- [7] BAILEY, David. *Az Aranycsapat története*. Budapest: Helikon Kiadó, 2018. 544 p. ISBN 978-963-479-083-9.
- [8] JENS, Walter. *Fußball: Versöhnung mitten im Streit?* In JENS, Walter (Hg.): *Republikanische Reden*. München: Rowohlt Repertoire, 2016, 177–187. 198 p. ISBN 3-463-00677-4.

- [9] LEINEMANN, Jürgen. *Sepp Herberger: Ein Leben, eine Legende*. Berlin: Rowohlt Verlag, 1997. 491 p. ISBN 9783871342851
- [10] WALTER, Fritz. *3:2 – Die Spiele zur Weltmeisterschaft*. München: Copress Verlag, 1954. 219 p.
- [11] <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-28956961.html> (A letöltés idejőpontja: 2019. június 7.)

ASSZIMILÁCIÓS FOLYAMATOK A SZLOVÁKIAI MAGYAROK KÖRÉBEN. KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VEGYES HÁZASSÁGOKRA¹

László GYURGYÍK²

ABSTRACT

Szlovákiában a vegyes házasságkötések aránya a csehszlovák éra kezdeteitől emelkedik. Az ezredfordulót követő évtizedben a házassági heterogámia növekedése még intenzívebbé vált: meghatározó mértékben a „nemzetközi házassági piac” nyitása következtében. A magyar nemzetiségű lakosság körében a heterogén házasságkötések aránya az utóbbi két évtizedben tovább emelkedett, jelenleg 33% körül mozog. A tanulmány vizsgálja a vegyes házasságok alakulását nemek, és a párválasztás etnikai szempontú véletlenszerűsége, a magyar nemzetiségűek vegyes házasságát kerületek és járások, továbbá a járásokban élő magyarok aránya szerint. Külön rész foglalkozik a vegyes házasságokon belüli demográfiai és etnikai reprodukció eltéréseivel. A függelékben található táblázatok tartalmazzák a tanulmányban elemzett adatok jelentős részét, így a figyelmes olvasó számára a az egyes folyamatok árnyaltabb összehasonlítását teszik lehetővé.

KEYWORDS

népmozgalom, vegyes házasság, népszámlálás, szocializáció, endogámia, etnikai reprodukció

A nemzetiségek születési mozgalmának alakulását hangsúlyosan befolyásolja a házasságkötéseik homo-heterogenitása. A homogén, illetve heterogén házasságkötések aránya jelentős mértékben befolyásolja etnikai termékenységük alakulását, mivel a vegyes házasságokon belül a homogéntől igen nagy mértékben eltérő etnikai szocializációs folyamatok zajlanak.

Tanulmányunkban a vegyes házasságkötési mozgalom változásait vizsgáljuk a szlovákiai magyarság szempontjából. Egyes vonatkozásokban a szlovák nemzetiségűek házassági mozgalmával vetjük egybe a magyarság házassági jellemzőit. A vegyes házasságok számának alakulását, illetve az etnikai szocializációra gyakorolt hatását elsősorban a rendszerváltást követő időszakban vizsgáljuk.

1 A VEGYES HÁZASSÁGKÖTÉSEK ALAKULÁSA SZLOVÁKIÁBAN NEMZETISÉGEK SZERINT

A Szlovákiában megkötött vegyes házasságok részaránya a harmincas évek elejétől fokozatosan emelkedett (az 1931–1933-as évek átlaga 6,2 százalék), az ötvenes évek elejétől 1989-ig több mint másfélszeresére (8,0-ról 12,1 százalékra) nőtt.³ A kilencvenes években számottevően nem változott, az ezredfordulót követően újra növekedett 2006-ban 17,8 száza-

¹ A tanulmány Gyurgyík László: A vegyes házasságok, házasságkötések alakulása a szlovákiai magyarok körében c. tanulmány átdolgozott változata. (Gyurgyík László: 2016)

² Selye János Egyetem, Komárom, gyurgyikl@js.sk

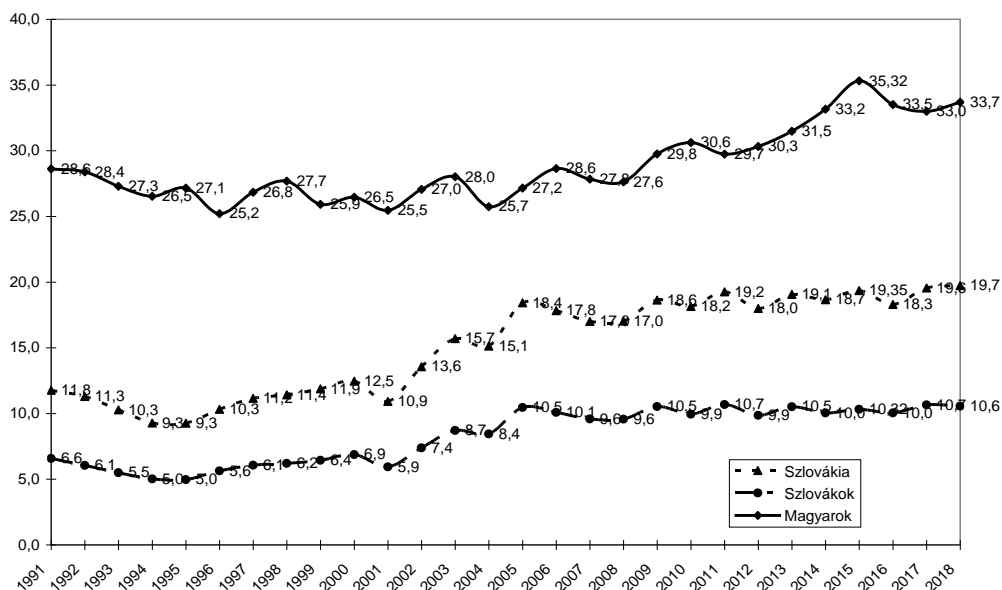
³ A házasságkötésekre vonatkozó adatokat a SSH SSÚ által közzétett egyes évekre vonatkozó népmozgalmi adatai Pohyb obyvatelstva (PO) tartalmazzák.

lékot. 2011-ben 19,2 százalék, 2018-ban 19,7 százalék. 1949-ben 2222, 1990-ben 4600 vegyes házasságot kötöttek. A kilencvenes évek elejétől az évtized közepéig a vegyes házasságkötések száma csökkent: 1991-ben 3850, 1995-ben már csak 2546 volt. 1996-tól újfent emelkedik, 1997-ben több mint 3000, 2003-ban a 4000-et is meghaladja. 2006-ban 4622, 2011-ben 4932 2018-ban 6149 vegyes házasságkötésre került sor.

A vegyes házasságra lépő magyar nemzetiségűek száma és részaránya 1931-től 1990-ig növekedett. A harmincas évek elején a házasságra lépő magyarok 9,4, az ötvenes évek első három évében 16,3, a hatvanas és nyolcvanas évek azonos időszakában 20,1, illetve 25,9 százaléka kötött vegyes házasságot. A magyarpárú vegyes házasságkötések aránya a kilencvenes évek második felében kissé csökkent, ezt követően, főleg az ezredforduló utáni évtized második felében jelentősebben emelkedett (1991–1995-ban 27,3, 1996–2000-ban 26,4, 2001–2005-ben 26,7, 2006–2010 28,9 százalék.) A harmincas évek elején az akkori Csehszlovákia területén évente átlagban 538 olyan vegyes házasságot kötöttek, ahol az egyik fél magyar nemzetiségű volt. (Szlovákia területére lebontott adatok nem állnak rendelkezésünkre). Az ötvenes évek elején 566 magyar párú vegyes házasságot kötöttek (évente), majd a későbbi évtizedek ugyanazon időszakában a vegyes házasságkötések száma tovább emelkedett (1961–1963: 755, 1971–1973: 1085, 1981–1983: 1094). A magyar párú vegyes házasságkötések száma 1983-ban volt a legmagasabb (1153), az évtized végéig a magyar fél által kötött vegyes házasságkötések száma kis mértékben csökkent. 1990-ben még 1043 vegyes házasságkötésre került sor. Az 1990-es években és az ezredfordulót követő első évtizedben a magyar házasságkötések és a vegyes házasságkötések száma is csökkent, a 2010-es években növekedett a házasságkötések és ezen belül a vegyes házasságkötések száma is. 1991-ben 916, 2001-ben 488, 2011-ben 520, 2018-ban 751 magyarpárú (vegyes) házasságkötésre került sor.

A szlovák nemzetiségűek által kötött vegyes házasságok száma a 20. század második felében mérsékelten emelkedett. 1951 és 1989 között 1305-ről 2131-re, részarányában 3,8-ról 6,8 százalékra. A kilencvenes évek első felében az országos trendekkel párhuzamosan a szlovák féllal kötött vegyes párú házasságok aránya csökkent (1991-ben 6,6, 1995-ban 5,0 százalék). Az évtized második felétől a heterogén házasságok aránya emelkedett (2001-ben 5,9, 2011-ben 10,7 százalék). A 2010-es években a szlovák párú vegyes házasságok aránya 10 százalék körüli mozog.

1991-ben a megkötött vegyes házasságokban a házasságra lépő felek közel fele, 47,8 százalék szlovák, 23,8 százalék magyar, 17,0 százalék cseh, 3,3 százalék ukrán, 2,1 százalék roma, 1-1 százalék orosz, illetve lengyel, 0,9 százalék német volt. 1991-ben a vegyes házasságkötések a megkötött házasságok 11,8, 2001-ben 10,9, 2011-ben 19,3, 2018-ban 19,7 százalékát tették ki. Országos szinten a házassági heterogámia növekedésében nem a magyar–szlovák házasságkötések a meghatározók, inkább a cseh, német és egyéb nemzetiségűek – azaz többségükben nagy valószínűséggel nem szlovák állampolgárok – zömmel szlovák féllal kötött házasságainak a száma emelkedett. Mindez megmutatkozik a házasodó felek nemzetiösszetételében is. 2002-ig a vegyes házasságot kötők közül a szlovákok aránya alig változott (47,4 százalék). A magyar házasfelek és a csehek aránya is jelentősen csökkent (14,6, illetve 10,7 százalék). Az ukránok aránya szintén apadt. (1,5 százalék), viszont a hazai „házassági piacon” jelentősen megugrott a németek aránya (6,0 százalék). Az egyéb és ismeretlen nemzetiségűek aránya 17,2 százalékot tett ki a az 1996-os 11,9 százalékkal szemben.



1. ábra. A vegyes házasságkötések aránya Szlovákiában 1991-2018
Forrás: PO

2011-re a vegyes házasságot kötők közül a magyar házaspárok aránya 10,5 százalékra apadt. Kis mértékben csökkent szlovákok aránya (46,8 százalék). Viszont a csehek aránya 13,2 százalékra, az ukránoké 1,7 százalékra emelkedett. Ellenben csökkent a németek (2,7 százalék) és igen látványosan nőtt az egyéb és ismeretlen nemzetiségűek aránya (21,9 százalék). 2018-ban a heterogén házasságot kötők közül kis mértékben emelkedett a magyarok (12,2 százalék), csökkent a szlovákok (45,0 százalék) és a csehek (7,4 százalék) aránya. Viszont látványosan tovább emelkedett az egyéb és ismeretlen nemzetiségűek aránya (28,2 százalék). Feltételezhetjük, hogy az utóbbi csoport jelentős részét külföldi állampolgárok teszik ki, de nem zárható ki az sem, hogy a házasságkötést regisztráló adatlapokon növekvő mértékben marad el a nemzetiség feltüntetése. Feltételezhető továbbá, hogy a különböző állampolgárságú (az egyik fél nem szlovák állampolgár) családok egy része Szlovákián kívül telepedik le, és termékenységük nem a szlovákiai születések számát gyarapítja. A külföldi állampolgárokkal kötött vegyes házasságok számának, arányának az elmúlt években igen nagy mértékű növekedése a házassági mozgalom korábbi évtizedekben megfigyelt trendjeinek nehezen feltehető meg.

A kilencvenes években a magyar házasságkötések számának csökkenése a vegyes házasságkötések apadásában is megmutatkozott (1991-ben 1832, 2001-ben 975 ~~2011-ben 1039~~, ~~2018-ban 1501~~ magyar kötött vegyes házasságot).⁴ A magyarpárú vegyes házasságok zömét a szlovák füllel kötött házasságok teszik ki. Ezek aránya 2009-ig éves szinten 91–95, 2010-től 80-90 százalék között mozog. A 2010-2011-es években jelentősen megnőtt az egyéb és ismeretlen nemzetiségűekkel kötött házasságok aránya.

⁴ Mint már volt róla szó, a vegyes házasságra lépő magyarok száma azonos az általuk kötött vegyes házasságok számával. De a magyar házassági statisztikában a vegyes házasságok száma ennek fele, hiszen a házasságra lépő más nemzetiségű másik fél adatai nem itt jelennek meg.

1.1 A vegyes házasságkötések alakulása nemek szerint

A magyar nemzetiségűek házasságkötési homo-heterogámiáját a felek nemek szerinti összetétele szerint is megvizsgáltuk az 1991 és 2011 közötti évekre vonatkozólag.

Megfigyelhetjük, hogy nincs túl nagy különbség a férfiak és a nők által kötött vegyes házasságok arányában. A vizsgált időszakban a férfiak 1991-től 2009-ig nagyobb arányban kötöttek vegyes házasságot, mint a nők (1991-ben a házasságot kötő férfiak 29,6 százaléka, míg a nők 27,6 százaléka). F1, táblázat. 2001-ben 3,1 százalékponttal, 2009-ben 2,3 százalékponttal volt alacsonyabb a homogén házasságkötések aránya a férfiak körében, mint a nőknél. Ugyanakkor vizsgálatunk két utolsó évében 2010-ben és 2011-ben a nők nagyobb arányban kötöttek vegyes házasságot mint a férfiak. 2010-ben 5,8 százalékponttal, 2011-ben 6,1 százalékponttal. E változások mögött látnunk kell, hogy 2009-ig a magyar házasulók között a férfiak aránya magasabb volt, mint a nőké, továbbá, hogy 2010-től a magyar nők a korábbi évektől eltérően jóval nagyobb arányban léptek házasságra az egyéb és ismeretlen nemzetiségű férfiakkal.

A korábbi, a 2009-et megelőző évekre vonatkozólag feltételeztük, hogy a magyar férfiak magasabb heterogámiája a férfiak magasabb (társadalmi és térbeli) mobilitásával lehet összefüggésben, a 2010. és az azt követő években bekövetkezett változások mintázatait csak további vizsgálatokkal lehet majd tisztázni.

A házassági piac nyitása a nemek szempontjából eltérő módon alakult. A házasságot kötő külföldi partnerek zöme férfi: 1991-ben 86, 2006-ban 88, 2011-ben 83 százalék.

1.2 A vegyes házasságok véletlenszerűsége

Az egyes nemzetiségek házassági heterogámiája több tényezőre vezethető vissza Összehasonlításukhoz az esélyhányados mutatója nyújthat segítséget. Ez a mérőszám kiküszöböli a csoportok eltérő nagyságából adódó eltéréseket. Ha az esélyhányados értéke egynél nagyobb, nem véletlenszerű a párválasztás. Az egyes nemzetiségek endogámiája annál nagyobb, minél magasabb a mutató értéke. Megfigyelhetjük, hogy a legnagyobb endogámia a romák körében jelentkezik. Szlovákia népességén belül a legnagyobb társadalmi távolság a romák és a nem romák között húzódik meg. A magyarok körében a jelentős mértékű területi koncentráció és bizonyos kulturális eltérések is hozzájárulnak a viszonylag magas endogámiához. Ennek mutatója kisebb az ukránok körében, mivel területi koncentrációjuk és a többségi lakosságtól őket elválasztó kulturális távolság is sokkal kisebb. Az egyes nemzetiségek mutatója a kilencvenes évektől napjainkig eltérő módon alakult. Már korábban is rámutattunk, hogy Szlovákiában a heterogén házasságok aránya főleg az ezredfordulót követő években növekedett látványosan. Ezért az egyes nemzetiségek mutatói is ehhez az országos értékhez viszonyulnak. A magyarok esetében az endogámia nem csekély mértékű növekedése figyelhető meg, értéke 2006-ban jelentősen magasabb, mint a kilencvenes évek elején. Ugyanakkor 2009 és 2011 között kisebb mértékű csökkenés tapasztalható. A szlovák nemzetiségűek endogámiája az ország szétválását követő időszakban emelkedett, az ezredfordulótól viszont fokozatosan csökkent, s 2005-2001 között jelentősen alacsonyabb, mint a kilencvenes évek elején. Az ukránok házassági endogámiája az ezredfordulóig fokozatosan csökkent, azóta jelentős mértékű szóródás tapasztalható.

2. A MAGYAR LAKOSSÁG HETEROGÉN HÁZASSÁGKÖTÉSEINEK ALAKULÁSA RÉGIÓK SZERINT

2.1. Kerületek szerinti megoszlás

A továbbiakban a magyar nemzetiségűek vegyes házasságkötéseinek alakulását közigazgatási egységek (kerületek és járások) szerint vizsgáljuk meg. A házasságot kötők nagyobb része többnyire a saját kerületéből, járásából származó partnerrel köt házasságot, egy részük távolabbi régiókból választ társat. Ezért a területi egységek szerinti vegyes házasságkötések változásainak vizsgálatánál két megközelítési móddal találkozhatunk.

1. A Szlovák Statisztikai Hivatal által publikált népmozgalmi adattáblák a házasságok kerületek szerinti nemzetiségi összetételénél csak azokat a házasságokat mutatják ki, amelyeknél mindkét házaspár ugyanabból a kerületből származott.⁵

Ily módon a házasságok egy nem elhanyagolható része, ahol a házasuló felek különböző kerületekből származnak, nem kerültek be az elemzésbe. 1996 és 2011 között 88,0 százalékról 84,5 százalékra csökkent az azonos kerületből származók között kötött házasságok aránya. Az azonos kerületből származó házasulók aránya kerületenként különbözik. 2011-ben a házasulók között kimutatott legkisebb mértékű területi homogámia a Pozsonyi kerületben, (80,4 százalék) illetve a többi Nyugat-Szlovákiai kerületekben volt (82,0-84,8 százalék) a legnagyobb mértékű területi homogámia pedig az Eperjesi és a Zsolnai kerületekben volt (86,6 százalék, illetve 86,4 százalék). Ezért ennél a vizsgálati módszernél nem elhanyagolható mértékű torzítással, pontatlansággal kell számolnunk.

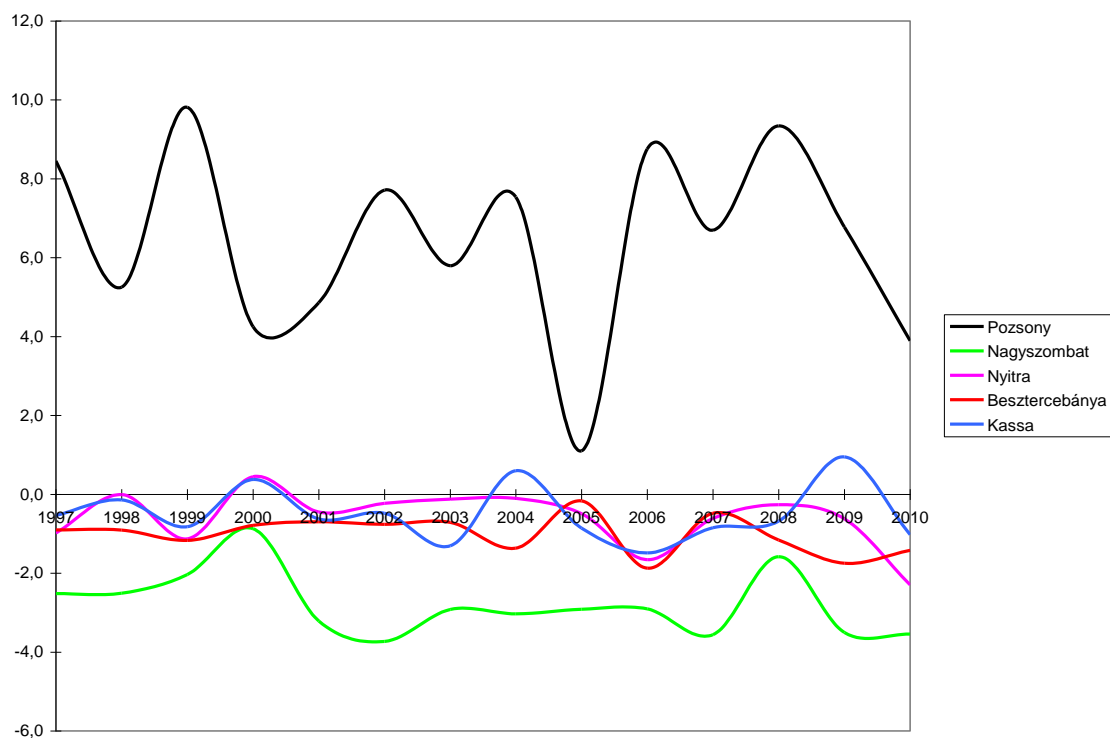
2. A vegyes házasságkötések összetételének vizsgálatánál mi az előzőtől eltérő megközelítést, számítási eljárást alkalmaztunk. Ennek lényege, hogy az egyes területi egységekből (kerületekből, járásokból) valamennyi házasuló adatait bevonjuk a vizsgálatba. Az egyes területi egységekből származó férfiak és nők házasságkötéseinek számát átlagoljuk. Ugyanígy járunk el a nemzetiség szerinti házasságkötések vizsgálata esetében is.⁶

Ennél a számítási módnál a vizsgálatba bevont adatok egy része nem veszik el. Pontosabban fogalmazunk, ha nem a házasságok, hanem a házasságra lépők megoszlásáról beszélünk a házastársak nemzetisége szerint. Úgy is mondhatjuk, hogy ebben az esetben a nemzetiségek „statisztikai házasságkötéseinek” számáról ill. megoszlásáról van szó. A két megközelítés szerinti kerületi szintű adatok nem elhanyagolható mértékben különböznek. Vizsgálatunkba csak a magyarok által jelentősebb mértékben lakott kerületeket vontuk be. A szórványkerületek adatait (Trencsény, Zsolna, Eperjes) nem vizsgáltuk. Ezekben a kerületekben egyes években nem kötött magyar nemzetiségű házasságot, illetve csak igen ritkán került sor homogén házasságkötésre).

⁵ Lásd a SSU honlapján: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=6674>

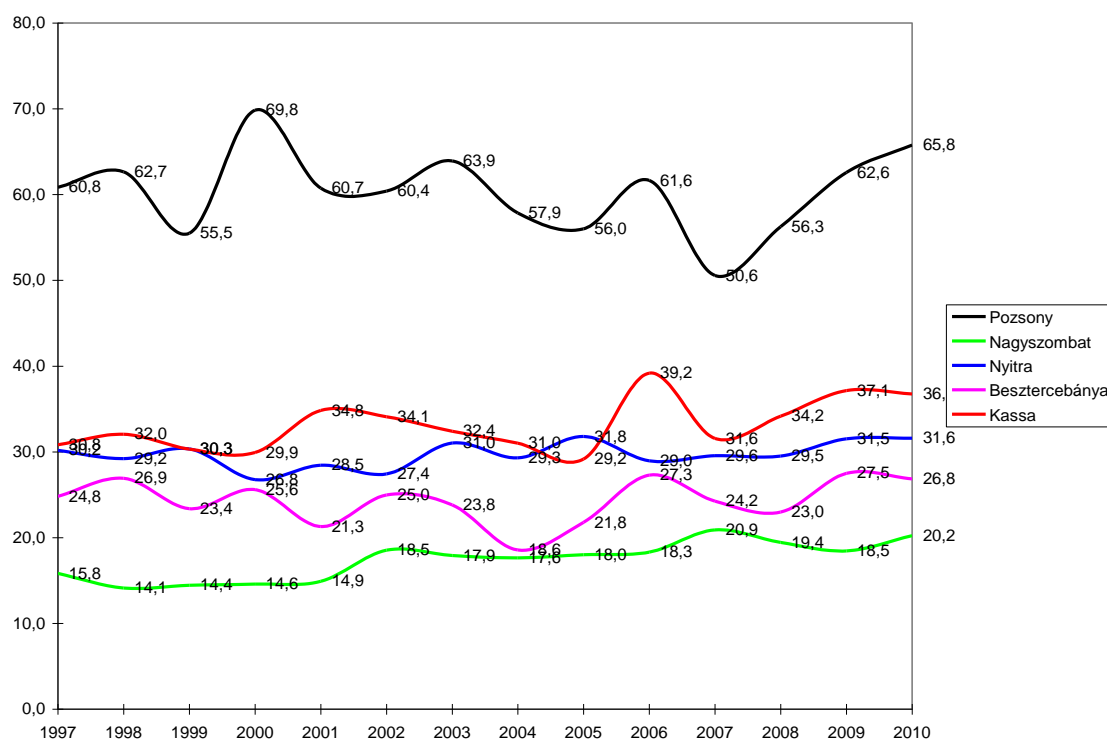
Pramenné dielo 1996-2018/Sobáše/Tab. B12 Sobáše podľa národnosti snúbencov

⁶ / Számítási eljárásunkat egy konkrét példa alapján ismertetjük. 2011-ben a Nagyszombati kerületből 2500 férfi és 2478 nő kötött házasságot. Ez 2489 „statisztikai” házasságkötést jelent. $(2500+2478)/2=2489$. A vizsgált kerületből származók házasságkötéseinek tényleges száma 2042 (ha mindkét fél a Nagyszombati kerületből származott). Azaz a kerületen belüli területi homogámia 82,0 százalék. Saját számításainkat a Szlovák Statisztikai Hivataltól vásárolt adatbázis alapján végeztük el, mely a házasságot kötők egyéni adatait tartalmazza az 1997 és 2010 közötti évekre vonatkozólag.



2. ábra: A magyarpárú vegyes házasságkötések arányának különbségei az egyes kerületekben 1997-2010 (százalékpont)
Forrás: PO saját számítás

A SŠÚ által közzétett táblázatok a saját számítású adatoknál az 1997 és 2010 között a magyarpárú vegyes házasságkötések arányát a Pozsonyi kerületben 1,1-9,8 százalékponttal mutatják magasabbnak. A többi kerületben viszont a saját számítású adatok mutatnak némileg magasabb vegyes házassági tendenciákat. A saját számítások a Nagyszombati kerületben -0,9-3,5, a Besztercebányaiakban -0,2-1,9, a Nyitraiban 0-2,3, a Kassaiban mindkét irányban találunk eltérést +0,9-1,3 százalékponttal.



3. ábra: A vegyes házasságot kötő magyarok aránya Szlovákia egyes kerületeiben 1997-2010
Forrás: PO saját számítás

A kerületek szerinti adatokból is látható, hogy a magyar lakosság vegyes házasságkötéseinek a száma, aránya annál nagyobb, minél kisebb számban, arányban van jelen az egyes kerületekben.

A magyar nemzetiségűek házassági heterogámiája nem a vizsgált terület egészén, hanem az egyes településeken élő magyarok arányával van szoros kapcsolatban. Az egyes kerületek, illetve járások területén belül a magyarok jobbra etnikai tömbterületeket alkotnak. A kerületek, járások magyar lakosságának aránya a régiók településein élő magyarok arányának nem megfelelő mutatója⁷.

1997 és 2010 között a magyar párú heterogén házasságkötések aránya 21,5 százalékkal emelkedett. Legnagyobb arányban a Pozsonyi kerületben élő magyarok kötnek vegyes házasságot. 1997-ben 60,8, 2010-ben 65,8 százalék. A kerületből származó magyar házaspárok száma viszonylag alacsony volt (1997-ben 224, 2010-ben 184 magyar nemzetiségű kötött házasságot). Az egyes években a magyar párú heterogén házasságok aránya is jelentős mértékben szóródott. Ezzel szemben a legalacsonyabb a Nagyszombati kerületben élő magyarpárú vegyes házasságkötések aránya (1997-ben 15,8, 2010-ben 20,2 százalék). A vizsgált időszakban arányuk jelentős mértékben növekedett, de az egyes években a heterogén házasságkötések rátája kevésbé szóródik. A magyar párú vegyes házasságkötések aránya viszonylag magas, és jelentősen növekedik a Kassai kerületből származó magyarok esetében (30,8–36,7 százalék), közepesen magas a Nyitrai kerületben, s a növekedés nem túl jelentős

⁷ Az egyes régiók településein élő magyarok arányát a *súlyozott aránnyal* fejezzük ki, melynek segítségével kiszűrhető a nagyobb területi egységek eltérő etnikai térszerkezetéből adódó torzítás. (A súlyozott arány mutatója azt fejezi ki, hogy az egyes térségekben élő magyarok mennyire koncentráltan élnek a magyarlakta településeken.).

(30,2–31,0 százalék), s ennél jelentősen alacsonyabb a Besztercebányai kerületben, s a növekedés sem túl jelentős (24,8 –26,8 százalék).

2.2. A heterogén házasságkötések alakulása járások szerint

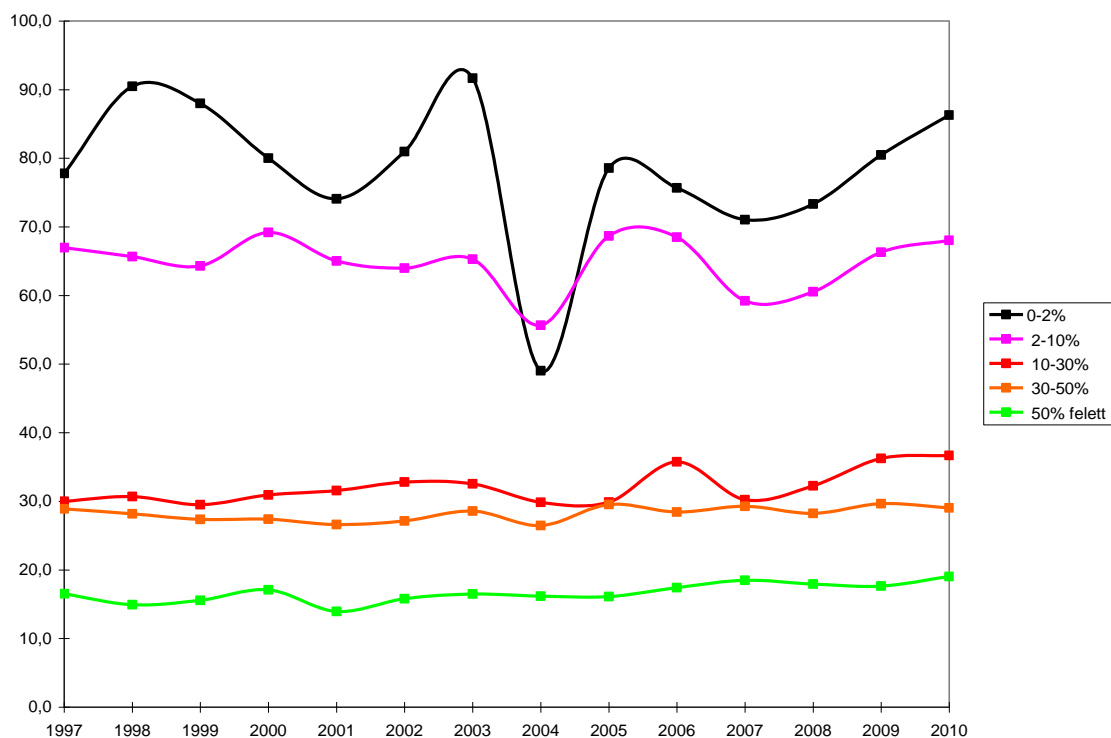
A kerületi megoszlás adatainál sokkal árnyaltabban fejezik ki a házassági-homoheterogámia változásait a járási szintű adatok. Ezek alapján megfigyelhetjük, hogy a vegyes házasságot kötő magyarok aránya szoros összefüggést mutat a járásokban élő magyarok arányával.⁸ A 2007 és 2010 közötti évekre rendelkezünk járások szerinti bontású adatokkal. Az adatok jelentős mértékben szóródnak, főleg azokban a járásokban, ahol a magyarok aránya igen alacsony. A Nyitrai járásban 2004-ben a magyarok 37,3 százaléka, 2005-ben 76,0 százaléka kötött vegyes házasságot. De jelentős mértékű szóródást mutat a vegyes házassági ráta Kassán is: 2004-ben 55,2 százalék, 2006-ban 82,9 százalék, 2007-ben 35,7 százalék, 2010-ben 57,1 százalék. Ugyanakkor a magyar többségű járásokon belül a szórás jelentősen kisebb. A vegyes házasságkötések arányának folyamatos emelkedése figyelhető meg a Dunaszerdahelyi járásban az 1997-es 11,8 százalékról 2010-re 17,3 százalékra. A Komáromi járásban a vegyes házasságkötések aránya lényegében nem változott. A szórás sem túl jelentős, 17,9 százalék és 23,0 százalék között mozgott. F3. táblázat.

A járásokban élő magyarok aránya és a vegyes házasságkötések aránya közti összefüggésről az egyes járások adatainál sokkal áttekinthetőbb, markánsabb képet kapunk, ha járások etnikai jellege szerint csoportosítjuk az egyes járásokat.

A grafikon adatai egyértelműen megjelenítik a járásokban élő magyarok aránya és a vegyes házasságkötések aránya közötti összefüggést. A magyar többségű járásokban 13,9 százalék és 19,0 százalék között mozog, arányuk enyhén emelkedik. A magyar kisebbségű járásokat két csoportba osztottuk a magyarok aránya szerint: az enyhe magyar kisebbségű (10-30 százalék) és az erős magyar kisebbségű (30-50 százalék) járásokra. Ugyan az enyhe magyar kisebbségű járásokban kissé magasabb a vegyes házasságok aránya mint az erős magyar kisebbségű járásokban, az eltérés nem különösebben jelentős. A 30-50 százalékból magyarlakta járásokban a szórás igen alacsony, 26,5 százalék és 29,5 százalék között mozog. A 10-30 százalékból magyarlakta járásokban némileg magasabb, 29,5 és 36,7 százalék között mozog, a vegyes házasságkötési rátája kissé növekszik. A legnagyobb arányú vegyes házasságkötés a nem magyarlakta járásokban jelentkezik. Ezekben a járásokban a magyar lakosság aránya nem haladja meg a 2%-ot. Az évente kötött magyarpárú vegyes házasságok száma igen alacsony, 16 és 44 között mozgott.

Ebből adódik az adatok nagymértékű szórása is, 49,0 százalék és 91,7 százalék között. A két nagyvárosban, Pozsonyban és Kassán, továbbá a Nyitrai járásban a magyarok aránya 2 százalék és 10 százalék között mozog. A vegyes házasságkötési rátájuk jelentősen alacsonyabb, mint a szlovén nyelvű, nem magyarlakta járásokban. Értékeik 55,7 és 68% között mozognak, s az adataik is kevésbé szóródnak.

⁸ A 2001. évre vonatkozólag a járásokban élő magyarok aránya 66,2%-ban „magyarozza” a vegyes házasságkötések arányát.



4. ábra: A magyar nemzetiségűek által kötött vegyes házasságok aránya a járásokban élő magyarok aránya szerint 1997-2010, %

3 A VEGYES HÁZASSÁGOKON BELÜLI ETNIKAI SZOCIALIZÁCIÓ

A vegyes házasságok vizsgálatának egy sajátos területét, az ezekből a házasságokból született gyermekek számának, arányának alakulása jelenti. A vegyes házasságkötések és a vegyes házasságokból született gyermekek aránya közötti összefüggéseket csak 1995-ig áll módunkban feltárni, a későbbi időszakra vonatkozólag ilyen adatokat már nem tettek közzé. Ennek a korlátozott időtartamra kiterjedő összehasonlításnak is van egy immanens korlátja: csak a házasságból született gyermekekre vonatkoztatható, a házasságon kívüli születések értelemszerűen kiesnek a köréből. 1992 és 1995 között Szlovákiában a házasságon kívüli születések aránya 10-12 százalék között mozgott.

Az adatok jelzik, hogy a jelzett időszakban jelentős eltérésekről van szó: a vegyes házasságkötések aránya 11,3-ról 9,2 százalékra, a vegyes házasságokból született gyermekek aránya 8,0-ról 5,5 százalékra csökkent. Azaz statisztikailag: a vizsgált években meghatározó mértékben kevesebb gyermek született vegyes házasságból, mint az évente megkötött vegyes házasságok aránya. Az eltérés a két mutató között 1992–1994-ben megközelítette a 30, 1995-ben pedig a 40 százalékot.⁹

A magyar nemzetiségűek vegyes házasságkötéseinek aránya a vizsgált időszakban kismértékben, (28,4-ről 27,2 százalékra), a vegyes házasságból születettek aránya dinamiku-

⁹ A vegyes házasságokból született gyermekek aránya régiók szerint is jelentősen különbözik. Pozsonyban a legmagasabb, s a vizsgált időszakban az országos trendekhez hasonlóan csökkent 13,6-ról 10,2 százalékra. A Nyugat-Szlovákiai kerületben 11,3-ról 8,7 százalékra, a Közép-Szlovákiai kerületben 5,4-ről 4,3 százalékra esett vissza. A vegyes házasságokból születettek vegyes házasságkötésekhez viszonyított aránya a Pozsonyi és a Nyugat-Szlovákiai kerületben a legmagasabb, az ország középső és keleti régióiban alacsonyabb.

san (22-ről 18,8 százalékra) apadt. Azaz a vegyes házasságkötések arányához viszonyítva 15–30 százalékkal alacsonyabb a vegyes házasságokból születettek aránya.

A szlovák nemzetiségűek vegyes házassága a vizsgált időszakban szintén apadt (11,3-ről 9,2 százalékra). A vegyes házasságból született szlovákok aránya is fogyatkozott (4,6-ről 3,5 százalékra). Összességében az arányuk 24–30 százalékkal volt alacsonyabb a vegyes házasságkötések arányánál.

A vegyes családok egy részében a házaspár egyik tagja a házasságkötés és már az első gyermek megszületése közötti rövid időszak alatt nemzetiséget vált. Azaz: a családok nemzeti „orientációja” megszilárdul, s ezt nem ritkán az egyik házastárs inkább csak formális nemzetiségváltása kíséri. A családok formálódó nemzeti orientációjának megfelelően jegyzik be a született gyermek nemzetiségét (az anya a gyermek megszületésekor más nemzetiséget ad meg, mint a házasságkötés alkalmával, de az sem kizárt, hogy a férje nemzetiségét adja meg az előzőtől eltérően), tehát a vegyes házasságokban bekövetkező generációváltások már nemzetiségként statisztikailag kimutatható tényleges nemzetiségváltási nyereséget, illetve veszteséget mutatnak. A nemzetiségváltás elméletileg kétirányú lehet, s egyedi esetek szintjén mindkét irányú nemzetiségváltás elő is fordul, de tényleges asszimilációs nyereség a többségi nemzet irányába mutatkozik. Azaz a vegyes házasságokban a regisztrált adatok alapján kimutatott alacsonyabb születésszám nem a vegyes házasságokban élő nők alacsonyabb termékenységből, hanem az etnikai regisztrációból, illetve ennek torzításaiból adódik. Érintettük már, hogy a vegyes házasságok „homogenizálódását” és az adatfelvétel egyéb pontatlanságait a rendelkezésre álló hivatalos statisztikai (népszámlálási és népmozgalmi) adatok alapján nem tudjuk számszerűsíteni. Survey vizsgálatok adataiból ismeretes, hogy a magyar–szlovák vegyes házasságokból születettek 80 százaléka felnőttkorában a többségi nemzet tagjának vallja magát (Csepeli–Örkény–Székelyi 2002; Gyurgyík 2004).

A nemzetiségek termékenységének vizsgálatánál meg kell különböztetni a demográfiai és az etnikai reprodukciót (Szilágyi 2002). A magyarok demográfiai értelmű reprodukcióján a magyar nemzetiségű anyák által szült valamennyi gyermek számát, etnikai reprodukciójukon pedig a magyar nemzetiségű gyermekek számát értjük. Az első érték a magasabb, mivel nem minden magyar anyától született gyermek lesz a későbbiekben magyar nemzetiségű. Elsősorban a többségi szlovák nemzetiségűekkel kötött vegyes házasságokból született gyermekek többsége válik nem magyar nemzetiségűvé. A demográfiai és az etnikai reprodukció különbségéből következtethetünk az intergenerációs asszimiláció nagyságára.

A demográfiai értelemben vett és az etnikai reprodukció elkülönítése a közzétett szlovákiai népmozgalmi adatok alapján közvetlenül nem lehetséges. A születési mozgalomban az újszülöttek nemzetisége – elvileg – az anyák bevallott nemzetiségével azonos. Azaz az adott nemzetiségű anyák élveszüléseinek száma adja meg termékenységüket.¹⁰ Az etnikai reprodukcióról a népmozgalmi adatok nem tájékoztatnak, ennek értékeit a népszámlálás koréves adatai alapján számítjuk ki.

A magyar anyától születettek száma – a várható születések száma alapján – egy adott évben megadja a magyarok termékenységét, a népszámlálás során ugyanezen kohorszhoz tartozó magyar nemzetiségűek számát tekintjük etnikai reprodukciónak. A torzítás annál kisebb, minél közelebbi a két (népszámlálási és népmozgalmi) adatgyűjtés időpontja.

A női népesség korcsoportok szerinti születésszámait az országos szinttől a járási szintig állnak rendelkezésünkre. Feltételezzük, hogy a kisebb régiók irányába haladva egyre csökkennek az egyes nemzetiségek termékenységének különbségei is (kivéve a roma lakosságot).

¹⁰ Az anyakönyvezés során bizonyos eltérések figyelhetők meg. Azaz az anyák regisztrált és tényleges nemzeti-sége között bizonyos körülmények között eltérés mutatkozik (lásd Ziegenfuss 1966).

Ily módon a járási szintű adatok alapján már elfogadható pontossággal becsülhetjük meg az egyes nemzetiségek várható születéseinek számát.¹¹

A 2001. évi népszámlálás során a magyar nemzetiségű 0 évesek adják a vizsgált kohorsz etnikai reprodukcióját. Problémát a kohorsz biológia termékenységének megállapítása jelent, mivel a 2001. évi népszámlálás időpontja nem a naptári év kezdetéhez igazodik. A 2001. évi népszámlálásra május végén került sor, így módon a 2001 májusában megszámlolt 0 évesek 2000-ben és 2001-ben születtek, azaz a census során kimutatott 0 évesek népmozgalmi adatait két év születési statisztikáiban regisztrálják. Mivel a születések száma a vizsgált időszakban éves szinten jelentős mértékben csökkent, a népszámlálási és a népmozgalmi adatgyűjtés időbeli eltéréseit igyekeztünk minimalizálni.

Ezért a népmozgalmi adatokból kialakítottuk a népszámlálás időpontja előtt (2000. június és 2001. május között) született 0 évesek korcsoportját. A gyakorlatban a 2000. évi születések 7/12-ének és a 2001. évi születések 5/12-ének összege teszi ki a census 0 évesek korcsoportját. Ennek az eljárásnak megfelelően a 0 évesek korcsoportjához tartozók száma 4378 fő. A 2000. és 2001. év népmozgalma jelentősen különbözött egymástól. 2000-ben 4498, 2001-ben 4210 magyarként regisztrált gyermek született. A 0 évesek korcsoportja 4,5 százalékkal magasabb a 2001-ben születettek kohorszánál (2000 és 2001 között a magyar születések száma 6,9 százalékkal csökkent).

Mivel a várható magyar születések száma (azaz a biológiai reprodukció) 2001-ben a népmozgalmi adatoknál 1,6–6,4 százalékkal magasabb, ennek megfelelően a két év adataiból számolt biológiai reprodukció értéke is, 4448 és 4657 között mozog.

Az 1991. évi népszámlálásra március 3-i eszmei időpontban került sor, ezért az 1991-ben 0 évesek születési kohorszát az 1991. évben születettek 2/12 és az 1990-ben születettek 10/12 része teszi ki (7270 újszülött). 1991-ben a várható termékenység 3,3 százalékkal haladja meg a regisztrált termékenységet, ezért a várható termékenység egyúttal a magyarok 1991. évi biológiai reprodukciója is (7510 születés). Ezt az értéket, tekintettel a szűkös forrásokra, adathiányra, nem korrigáljuk.

Második lépésben a biológiai és etnikai reprodukció közti különbséget számítjuk ki. 2001-ben a 0 évesek száma alapján számolt etnikai reprodukció jelentősen alacsonyabb a magyar nők által szült gyermekek számánál. A korrigált adatok figyelembevételével az eltérés 15,7–21,2 százalékra tehető, a biológiai reprodukció ezzel az értékkel haladja meg az etnikait. Úgy is fogalmazhatunk, hogy e körül az érték körül mozog a magyarok intergenerációs aszimilációja.

Az 1991. évre vonatkozólag nem rendelkezünk korévek szerinti nemzetiségi adatokkal. A 0 éves magyarok számát a 0–4 évesekből a népmozgalmi adatok eloszlása szerint számítjuk ki, becslésünk szerint az eltérés a tényleges és a számított adatok között 1 százaléknál kisebb. A magyar 0 évesek számított száma 6987 fő, azaz 1991-ben a biológiai reprodukció 7,5 százalékkal haladta meg az etnikai reprodukciót.

Megfigyelhetjük, hogy a két népszámlálás időpontjában a magyar születések járási bontású regisztrált és várható értékei között az 1991. és a 2001. évi adatok alapján nincs lényeges eltérés.¹² Az etnikai és a biológiai reprodukció közötti különbség viszont sokkal jelentősebb a két időpontban: 1991-ben 7,5 százalékkal, 2001-ben 15,8–21,2 százalékkal magasabb a biológiai reprodukció. Ez az igen nagy eltérés megfelel a várakozásainknak. A rend-

¹¹ Számításunk azon a feltételezésen alapul, hogy a magyar nők korszpecifikus termékenységi arányszámai a regionális trendeket követik. A magyar nők várható születéseinek számát (regionális bontásban is) a magyar nők kormegoszlásának és az országos korszpecifikus születési arányszámok szorzatainak összege adja meg.

¹² Az 1991. évi adatnál nagyobb mértékű szóródást tételezünk fel, tekintettel arra, hogy a járási szintű számítás az 1992. évi adatok alapján végeztük. Az 1991. évre vonatkozólag járási összetételű adatok nem álltak rendelkezésünkre.

szerváltást követő rövid időszakban a magyar identitásvállalást erősítő tényezők hatása jelentősen intenzívebb volt, mint tíz évvel később: a kilencvenes évek elejének tartalommal teli jövőképei 2001-ig nagyrészt kiüresedtek.

A korábbiakban már jeleztük, hogy a magyarok etnikai reprodukcióját közvetlenül a népmozgalmi adatokból adathiány miatt nem tudjuk kiszámítani, de a korábban lefolytatott kérdőíves vizsgálatok eredményei alapján hozzávetőlegesen megbecsülhetjük. Eszerint a vegyes házasságban felnőtt személyek 80 százaléka a szlovák, 20 százaléka a magyar nemzetiséggel azonosul. A két egymástól eltérő adatokon nyugvó számítás adatai megközelítőleg azonos mértékű intergenerációs veszteséget valószínűsítene.

A 2011. évi népszámlálás időpontjára vonatkozó számítást a számításhoz szükséges népszámlálási adatok hiánya miatt nem állt módunkban elvégezni.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a szlovákiai vegyes házasságkötési mozgalom alakulását vizsgáltuk, meghatározó mértékben a szlovákiai magyar lakosság szempontjából. Országos szinten, a (cseh)szlovák éra évtizedeiben a vegyes házasságok rátája szinte folyamatosan növekszik, a növekedés az ezredfordulót követő években intenzívebbé vált, ez jórészt a házassági piac növekvő mértékű nemzetközivé válásával van összefüggésben. A magyar lakosságot a párválasztás során nagy mértékű endogámia jellemzi. Ennek ellenére a magyar lakosság körében a vegyes házassági ráta jóval magasabb, az országos értékeknél. A magyarpárú vegyes házassági ráta szoros összefüggést mutat az egyes járásokban élő magyarok arányával. A vegyes házasságok aránya jelentős mértékben kihat az etnikai reprodukcióra: a vegyes házasságokból született gyermekek többsége a többségi nemzethez tartozónak vallja magát. Az elkövetkező időszakban országosan és a magyar lakosság körében is, a vegyes házasságkötések arányának növekedésével számolhatunk. De ebben nagyrészt a házassági piac nemzetközivé válásának van növekvő szerepe.

IRODALOM

1. Pramenné dielo 1996-2018/Sobáše/Tab. B12 Sobáše podľa národnosti snúbencov <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=6674>
2. Csepeli György–Örkény Antal–Székelyi Mária: Nemzetek egymás tükrében. Interetnikus viszonyok a Kárpát-medencében, Budapest, 2002, Balassi, 180p
3. Gyönyör József: Államalkotó nemzetiségek, Pozsony, 1989, Madách, 324
4. Gyurgyík László: Magyar mérleg, A szlovákiai magyarság a népszámlálási és a népmozgalmi adatok tükrében, Pozsony, 1994, Kalligram, 212
5. Gyurgyík László: Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében, Pozsony, 2004, Kalligram, 152
6. Gyurgyík László: Népszámlálás 2001. A szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években, Pozsony, 2006, Kalligram, 232
7. Gyurgyík László – Kiss Tamás: Párhuzamok és különbségek. A második világháború utáni erdélyi és magyar népességfejlődés összehasonlító elemzése. Budapest, 2010, EÖKIK, 320
8. Gyurgyík László (2016): A vegyes házasságok, házasságkötések alakulása a szlovákiai magyarok körében. In: Rajnai Zoltán, Fregán Beatrix, Marosné, Kuna Zsuzsanna: Ta-

nulmánykötet a 7. BBK előadásából. 330-343. old. Budapest Óbudai Egyetem 2016
ISBN: 978-615-5460-97-5

9. Szilágyi N. Sándor: Észrevételek a romániai magyar népesség fogyásáról, különös tekintettel az asszimilációra, Magyar Kisebbség, 2002/4, 64–96
10. Ziegenfuss, Vladimír: Národnostní smíšenost manželství v ČSSR, Demografie, 1966/ 8, 28—35

FÜGGELEK

F1. táblázat. Az etnikailag homogén házasságok aránya nemzetiségek szerint Szlovákiában, 1991–2011

Év	Össze- sen	Magyarok		Szlovákok		Csehek		Romák		Ukránok	
		Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők
1991	88,2	70,4	72,4	92,8	94,0	45,7	19,7	54,8	82,3	25,8	73,0
1992	88,7	69,6	73,8	93,7	94,2	16,6	4,9	91,1	94,7	18,4	14,6
1993	89,7	71,6	73,9	94,2	94,8	17,1	5,0	94,9	96,6	17,6	12,6
1994	90,7	72,2	74,8	95,9	94,1	2,4	3,4	91,1	90,2	22,1	12,8
1995	90,7	72,7	73,0	95,8	94,3	3,5	4,9	96,4	96,4	18,5	13,0
1996	89,7	73,5	76,1	96,0	92,8	0,6	0,9	94,5	96,5	15,3	6,9
1997	88,8	72,4	73,9	95,8	92,2	1,9	3,0	96,6	96,6	11,5	5,3
1998	88,6	72,3	74,9	95,9	91,8	1,5	2,5	98,0	98,7	15,4	7,0
1999	88,1	72,6	75,6	95,9	91,3	1,6	3,0	97,7	99,4	8,7	4,4
2000	87,5	71,9	75,2	95,9	90,5	0,9	1,9	95,5	100,0	12,7	6,1
2001	89,1	73,0	76,1	96,7	91,6	0,5	1,4	93,9	98,2	9,4	4,3
2002	86,4	72,0	73,9	96,3	89,2	0,7	2,1	98,2	98,2	10,3	5,5
2003	84,3	71,3	72,7	95,8	87,2	0,6	1,7	96,1	97,3	4,9	2,5
2004	84,9	72,8	75,8	95,6	87,9	0,8	2,0	97,6	99,0	9,5	4,0
2005	81,6	72,0	73,7	94,8	84,8	0,3	1,0	97,5	100,0	14,3	6,0
2006	82,2	70,1	72,7	95,1	85,3	0,2	0,8	95,9	97,9	12,8	5,9
2007	83,0	71,4	72,9	95,1	86,2	0,3	1,1	98,4	100,0	12,1	3,9
2008	83,0	71,9	72,9	95,0	86,3	0,4	1,3	94,3	99,1	19,0	7,9
2009	81,4	69,1	71,4	94,5	85,0	0,5	1,5	96,4	97,1	15,7	5,9
2010	81,8	72,4	66,6	94,4	86,1	1,0	2,8	96,6	98,2	14,9	7,4
2011	80,75	73,4	67,3	93,7	85,3	1,4	3,4	95,5	98,1	4,1	1,6

Forrás: PO-adatokon alapuló saját számítás

F2. táblázat. Szlovákia egyes nemzetiségeinek esélyhányadosai 1991-2011

Év	Magyarok	Szlovákok	Romák	Csehek	Ukránok
----	----------	-----------	-------	--------	---------

**I 1th International Conference of J. Selye University
Section on Language – Culture – Intercultural Relationships**

1991	78,1	22,6	1192,5	25,8	81,7
1992	86,5	23,8	43046,8	7,1	56,6
1993	96,8	27,7	143028,7	8,7	49,4
1994	99,3	34,8	28667,2	2,9	77,6
1995	88,1	37,8	146569,2	4,7	62,1
1996	116,5	29,5	94298,9	0,7	40,3
1997	101,0	25,6	131917,0	2,3	28,6
1998	110,5	24,3	678943,3	1,7	46,4
1999	120,8	22,8	1134264,0	1,9	20,0
2000	123,6	18,6	*	1,1	26,8
2001	129,4	26,9	182658,9	0,9	37,1
2002	124,1	17,4	673650,0	1,0	41,3
2003	118,4	12,0	315408,7	0,6	17,2
2004	145,5	13,3	564549,6	0,7	30,4
2005	128,4	8,5	*	0,3	39,4
2006	120,4	8,8	199163,8	0,2	39,3
2007	131,1	9,0	*	0,3	38,4
2008	137,1	8,7	462792,9	0,3	71,2
2009	119,2	7,1	174323,1	0,4	38,3
2010	103,1	8,7	354158,0	0,8	50,9
2011	108,5	7,5	270384,8	0,9	9,0

Forrás: PO –adatokon alapuló saját számítás

F3. táblázat. A vegyes házasságkötések aránya Dél-Szlovákia járásáiban 1997-2010, százalékban

Járás/Város	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Pozsony	72,4	73,6	69,4	73,3	68,1	67,8	72,6
Szenc	47,1	47,9	37,0	51,2	50,8	49,2	53,7
Dunaszerdahely	11,8	11,0	10,5	15,2	11,2	13,2	13,3
Galánta	27,4	22,5	25,6	21,4	24,8	35,7	26,9
Komárom	23,0	20,8	22,4	19,7	17,9	19,3	21,1
Léva	35,5	37,2	42,1	38,3	39,5	35,2	44,9
Nyitra	50,7	50,0	53,4	58,8	52,7	48,1	52,0
Érsekújvár	31,3	29,7	29,5	32,4	31,3	30,3	33,7
Vágselye	39,3	37,0	36,9	30,1	31,2	30,8	29,9
Losonc	34,0	27,6	25,3	29,5	24,0	37,2	25,8
Nagyróce	19,6	28,4	26,2	21,1	13,2	14,8	14,6
Rimaszombat	18,9	20,7	20,9	21,3	19,5	15,6	19,7
Nagykürtös	30,1	45,0	25,0	36,8	30,0	44,9	37,9
Kassa	76,3	71,2	68,6	70,0	82,5	71,6	66,1
Kassa-környék	57,0	37,2	45,5	43,3	42,0	41,5	46,2
Nagymihály	18,7	20,9	21,7	25,6	26,9	23,3	18,1
Rozsnyó	34,6	38,8	29,7	34,5	29,3	28,0	39,4
Töketerebes	19,7	22,1	17,1	18,2	29,5	26,6	19,9
Pozsony	65,0	73,1	70,4	63,4	64,1	69,8	74,3
Szenc	46,4	42,2	48,4	35,7	49,4	54,7	57,1
Dunaszerdahely	13,3	12,2	15,6	16,3	15,7	13,9	17,3
Galánta	28,3	29,6	26,2	30,8	30,1	31,7	27,4
Komárom	20,3	20,8	19,8	21,4	21,2	23,0	21,8
Léva	40,3	42,3	37,1	43,3	38,2	37,5	37,4
Nyitra	37,3	76,0	55,1	45,8	62,5	67,3	59,3
Érsekújvár	31,9	36,9	34,8	28,9	31,1	34,2	34,9
Vágselye	41,5	33,1	27,4	37,0	32,0	30,4	35,3
Losonc	24,1	24,8	31,6	28,0	21,9	30,6	33,9
Nagyróce	16,0	18,5	24,7	19,5	20,8	28,8	36,1
Rimaszombat	13,4	16,5	17,7	20,4	16,7	19,8	17,2
Nagykürtös	42,9	41,7	55,2	29,2	42,6	38,5	38,9
Kassa	55,2	58,5	82,9	66,7	55,9	58,1	64,1
Kassa-környék	42,9	29,5	41,2	34,1	53,0	45,5	38,7
Nagymihály	22,0	26,6	37,5	17,7	29,9	27,4	27,8
Rozsnyó	38,5	33,7	36,9	38,2	36,6	36,7	40,5
Töketerebes	21,3	18,7	29,8	24,0	18,8	32,4	29,0

Forrás: PO – adatokon alapuló saját számítás

ROVESNÍCKA MEDIÁCIA - ALTERNATÍVNY SPÔSOB RIEŠENIA VÝCHOVNÝCH PROBLÉMOV

Zuzana CHMELÁROVÁ¹

ABSTRACT

The paper presents the results of a survey focused on the views of high school students and teachers on peer mediation. The survey was conducted using a questionnaire method on a sample of 296 pupils and 64 teachers. The survey showed that peer mediation is not extended to our schools, but students and teachers are inclined to mediation. Possible benefits can be seen in improving behavior and student relations, conflict resolution, less in bullying. The most potent of peer mediation is the solution to quarrels, defamation, and insult. Students also expect effect of mediation in solving problems later, outside school. The results of the students' survey are compared with the findings of the survey conducted on the sample of secondary school teachers.

KEYWORDS

mediation, students, teachers, secondary schools, educational problems

ÚVOD

Spôsob riešenia konfliktov v škole prostredníctvom rovesníckej mediácie vznikol v 70-tych rokoch v New Yorku a viedol žiakov k tvorivej reakcii na konflikt, ktorá spočívala v nenásilnej snahe o spravodlivé riešenie konfliktov. Programy rovesníckej (peer) mediácie sa objavovali od 80-tych rokov aj v San Franciscu a Chicagu. V 90-tych rokoch 20. storočia fungovalo v amerických školách už viac ako 350 programov rovesníckej mediácie. Rovnako v súčasnosti patria tieto programy v USA medzi najvyužívanejšie. Neskôr sa začali uplatňovať aj v Kanade a v krajinách Európy. Medzi prvými v Holandsku a vo Veľkej Británii. Na Slovensku začala v roku 1995 ako prvá pracovať s programom rovesníckeho riešenia konfliktov organizácia PDCS – Centrum riešenia konfliktov v Bratislave. Postupne sa program rozšíril do viacerých základných a stredných škôl [3], [4].

I. Harváneková na základe skúseností a prieskumu uvádza, že žiaci, ktorí prešli programom rovesníckej mediácie, sa snažia riešiť konflikty vo svojom okolí, využívajú získané spôsobilosti najmä v prostredí svojich rovesníkov, menej v škole. Jednoznačne však vnímajú tento program ako užitočný, ktorého dôsledkom sú zmeny v ich správaní, najmä v ich postojoch ku konfliktom [3]. Podstatným dôvodom pre zavedenie mediácie do škôl, ako píše D. Bielešová, sú dôvody ako potreba stability a skvalitnenia vzťahov v pedagogickom a žiackom kolektíve a záujem pedagógov poskytnúť žiakom vhodný model pre riešenie konfliktov [1], [2].

Program peer mediácie, ako uvádzajú L. Holá, M. Malacká a kol. však môže byť úspešný len vtedy, ak sa mu prispôsobí celková kultúra školy. Vedenie školy by malo pred zavedením mediácie vymedziť dostatok času pre učiteľov, aby sa s programom mohli

*PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD., Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave,
e-mail: zuzana.chmelarova@euba.sk

oboznámiť. Dôležité sú taktiež organizačné a administratívne podmienky pre zavádzanie programu mediácie na školách ako aj podpora zriaďovateľa školy [4].

PRIESKUM NÁZOROV STREDOŠKOLSKÝCH ŽIAKOV A UČITEĽOV NA ROVESNÍCKU MEDIÁCIU

Rovesnícka mediácia je využívanou metódou riešenia sporov na rôznych stupňoch škôl v zahraničí. Oblúbená je najmä pre jej pozitívny vplyv na žiakov, ktorí sa prostredníctvom tejto metódy učia zodpovednosti, vzájomnej tolerancii, dôvere a správnej komunikácii. Na to, ako sú o rovesníckej mediácii informovaní slovenskí stredoškooláci a ich učitelia a aké na ňu majú názory, sme sa zamerali v realizovanom prieskume.

CIEĽ PRIESKUMU

Cieľom prieskumu bolo zistiť, do akej miery sú žiaci a učitelia informovaní o možnostiach rovesníckej mediácie, či sa už stretli s týmto pojmom a či je na ich škole, alebo na niektorej inej škole v ich okolí rovesnícka mediácia realizovaná. Tiež nás zaujímal názor žiakov a učiteľov na možné vplyvy mediácie a či ju považujú za využiteľnú aj ako spôsob riešenia konfliktov v bežnom živote. Takisto nás zaujímalo, či poznajú spolužiakov, resp. učiteľov žiakov, ktorých osobnostné vlastnosti by ich predurčovali na to, aby mohli byť mediátormi a aké konkrétne typy problémov by sa v škole prostredníctvom rovesníckej mediácie mohli riešiť.

PRIESKUMNÁ VZORKA

Prieskumu sa zúčastnilo 296 žiakov z deviatich stredných odborných škôl z celého Slovenska vo veku 15 až 19 rokov, z toho bolo 166 dievčat a 130 chlapcov a 64 stredoškolských učiteľov z celého Slovenska, z toho 16 mužov a 48 žien. Bližší popis respondentov je v tabuľkách 1a 2.

Tabuľka 1 Prehľad počtu respondentov – žiakov podľa pohlavia a veku

Vek	15 rokov		16 rokov		17 rokov		18 rokov		19 rokov	
Pohlavie	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
Počet respondentov	15	22	37	41	25	31	32	42	21	30

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Prehľad počtu respondentov – učiteľov podľa pohlavia a veku

Vekové rozmedzie	20-30 rokov		31-40 rokov		41-50 rokov		51 a viac rokov	
Pohlavie	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž
Počet respondentov	1	7	6	20	6	8	3	13

POUŽITÁ METÓDA

Prieskumné údaje sme získali pomocou neštandardizovaného dotazníka, ktorý sme vytvorili tak, aby zachytával všetky oblasti, ktoré boli predmetom nášho záujmu. Dotazník mal verziu pre žiakov s 10 položkami a pre učiteľov s 12 položkami. Respondenti ho vyplňali anonymne, z osobných údajov uvádzali len vek a pohlavie. Kvôli prehľadnosti uvádzame najskôr výsledky získané v skupine žiakov, potom v skupine učiteľov a následne ich porovnávame.

NÁZORY ŽIAKOV

V prvej otázke nás zaujímalo, či sa už žiaci stretli s pojmom rovesnícka mediácia. Kladne odpovedalo 60,2 % respondentov. Mediácia bola neznámym pojmom pre zvyšných 39,8 % stredoškolákov. Preto bolo veľmi užitočné, že sme následne v dotazníku uviedli túto charakteristiku rovesníckej mediácie: rovesnícka mediácia je spôsob riešenia sporu, resp. problému, kde žiak ako tretia nezávislá a nezaujatá osoba pomáha svojim spolužiakom vyriešiť ich nehody a nájsť také spoločné riešenia, s ktorými budú spokojné obe strany.

Keďže spôsob riešenia konfliktov prostredníctvom tretej nezávislej strany je v zahraničí pomerne využívaný aj v školskom prostredí, zaujímalo nás, či sa aj na stredných školách na Slovensku v súčasnosti rovesnícka mediácia využíva. Spomedzi opýtaných žiakov iba 17,5 % odpovedalo, že mediáciu v škole využívajú a všetci ju považujú za prínosnú. Vo väčšine prípadov nešlo o jej formálne zavedenie v škole prostredníctvom koordinátora. Ak spory medzi rovesníkmi riešil niektorý žiak, neprešiel tréningom potrebným na zastávanie oficiálnej funkcie mediátora, ale robil tak len z vlastnej vôle a v snahe pomôcť spolužiakom. Respondenti, ktorí v dotazníku uviedli, že sa na ich strednej škole mediácia realizuje, teda za rovesnícku mediáciu označili práve takúto jej neformálnu podobu, ktorú považujú za veľmi prínosnú pre zlepšovanie vzťahov v školskom prostredí. Informáciu o fungovaní rovesníckej mediácie na niektorej inej škole mal len veľmi malý počet žiakov – necelé jedno percento a taktiež išlo len o riešenie sporov medzi spolužiakmi bez akéhokoľvek predchádzajúceho školenia, či prípravy konkrétnych žiakov na vykonávanie činnosti mediátora.

Žiakov, ktorí v dotazníku na predchádzajúcu otázku odpovedali, že sa na ich škole rovesnícka mediácia nevyužíva, sme sa pýtali, či by boli za jej zavedenie. Až 88,6 % z nich označilo odpoveď áno. Ostatní pri možnosti nie uviedli, že každý by si mal svoje vlastné problémy riešiť sám, a preto mediáciu nepovažujú v škole za potrebnú. Z výsledkov je zrejmé, že prevažná väčšina stredoškolákov má záujem o riešenie konfliktov formou rovesníckej mediácie.

Ďalej nás zaujímalo, či by oslovení žiaci boli ochotní pracovať ako mediátori na svojej škole. Aby vedeli hodnoverne odpovedať, pri tejto otázke sme stručne charakterizovali dobrého mediátora. Má mať tieto vlastnosti: trepezlivosť, schopnosť aktívne počúvať, nestrannosť, múdrosť, dobré komunikačné spôsobilosti, vnímavosť, rešpektovanie všetkých zúčastnených, obľúbenosť, vodcovské schopnosti.

Až 89,4 % žiakov sa vyjadrilo, že na ich škole sú žiaci, ktorí by mohli byť mediátormi, pretože disponujú uvedenými vlastnosťami. Až 62 % stredoškolákov by chcelo zastávať funkciu mediátora na svojej strednej škole. Zvyšných 38 % ju odmieta s nasledujúcim odôvodnením: nemám na túto prácu predpoklady a požadované vlastnosti, nemám na to čas, nemám dostatočné komunikačné spôsobilosti, nemám odvalu v takýchto situáciách, resp. mám trému, nie som dostatočne trepezlivá/ý, je to príliš zodpovedná činnosť, nezdá sa mi to zaujímavé, nezaujímajú ma cudzie problémy, nechce sa mi, nie som dostatočne múdry/a, nedokážem byť nestranný/á a robím unáhlené závery.

Ďalšie otázky boli formulované tak, aby sme zistili, čo si žiaci myslia o vplyve mediácie na vzťahy v škole. Takmer 75,5 % opýtaných považovalo rovesnícku mediáciu za pozitívne ovplyvňujúcu správanie a vzťahy medzi žiakmi. Na 5-stupňovej škále označili hodnoty 1 a 2. Necelých 25 % respondentov nevedelo vplyv mediácie posúdiť (označili neutrálnu hodnotu 3), pretože sa s ňou zatiaľ nestretli. Približne rovnaké percentuálne zastúpenie mali aj odpovede na otázku, či by rovesnícka mediácia znížila výskyt konfliktov v škole. Pri otázke, či by mala pozitívny dopad na výskyt šikanovania v škole, pozitívny postoj vyjadrilo 67,5 % respondentov, k neutrálnemu postoju sa priklonilo 21,5 % a 11 % respondentov vyjadrilo nesúhlas (hodnota 4). Dôvodom toho, že v súvislosti so šikanovaním je o pozitívnom vplyve rovesníckej mediácie presvedčených menej žiakov, môže byť to, že sa

respondentom javí ako komplikovanejší problém presahujúci prostredie školy, na riešenie ktorého sú schopnosti žiakov nepostačujúce.

V ďalšej položke dotazníka mali žiaci identifikovať, ktoré konkrétne problémy by sa mohli na ich škole riešiť rovesníckou mediáciou. Na výber mali 10 problémov a takisto možnosť uviesť vlastný názor. Nikto ju nevyužil. Poradie problémov, od najčastejšie označených po najmenej často označené, uvádzame v tabuľke 3. Pretože každý respondent mohol označiť ľubovoľný počet problémov, je celkový počet označení vyšší ako počet respondentov tvoriacich prieskumnú vzorku.

Tabuľka 3 Poradie problémov, ktoré možno riešiť rovesníckou mediáciou podľa názoru žiakov

Poradie	Problém	Počet označení
1.	Hádky	192
2.	Ohováranie	156
3.	Urážanie	155
4.	Konflikty zo žiarlivosti (na úspech, vzťahy ap.)	137
5.	Fyzické napadnutia a bitky	122
6.	Triedne rozhodnutia(miesto konania stužkovej ap.)	119
7.	Vniknutie do súkromia (čítanie cudzích SMS ap.)	98
8.	Používanie vulgarizmov a nadávanie	96
9.	Zosmiešňovanie na facebooku	90
10.	Vyhrážanie sa bitkou	76

Zdroj: vlastné spracovanie

Najčastejšie žiaci vidia možnosti využitia rovesníckej mediácie pri riešení hádok, ohovárania a urážania, teda verbálnych konfliktov. Tieto problémy označila viac ako polovica všetkých respondentov. Na ďalšom mieste bolo riešenie konfliktov súvisiacich so žiarlivosťou či už na úspech alebo vzťahy v škole a nasledovali na piatom mieste fyzické napadnutia a bitky. Toto zistenie nás prekvapilo, pretože konflikty súvisiace priamo s fyzickým ohrožovaním a napádaním sme v škole očakávali minimálne.

V poslednej otázke sme sa pýtali, či by rovesnícka mediácia mala pre stredoškolákov prínos aj neskôr v bežnom živote mimo školy. Viac ako 87,4 % respondentov viac či menej (označili hodnoty 1 a 2) súhlasilo s pozitívmi mediácie v bežnom živote mimo školy. Zvyšných 12,6 % zvolilo neutrálnu odpoveď, teda nevedia posúdiť možný dopad. Negatívnu odpoveď sme pri tejto otázke nezaznamenali.

NÁZORY UČITEĽOV

Získané výsledky opäť uvádzame v poradí, v akom boli usporiadané položky v predložnom dotazníku pričom uvádzame kvôli nižšiemu zastúpeniu nielen percentá, ale aj počty učiteľov. V prvej položke sme sa respondentov učiteľov pýtali: Stretli ste sa už s pojmom rovesnícka mediácia? Kladnú odpoveď sme dostali od 54,2 % (26) učiteliek. Zvyšných 45,8 % (22) z nich sa s týmto pojmom nestretlo. Pokiaľ ide o mužov, o rovesníckej mediácii už počulo 62,5 %, naopak nepočulo 37,5 % (6) učiteľov.

V druhej otázke nás zaujímalo: Realizuje sa na vašej škole rovesnícka mediácia? Áno odpovedalo len 6,25 % (3) učiteliek a rovnaké percento učiteľov (1). Zároveň sa všetci, ktorí odpovedali áno, vyjadrili, že ju považujú za prínosnú. Tých, ktorí odpovedali na otázku o realizácii rovesníckej mediácie na ich škole záporne, sme sa následne opýtali, či by boli za zavedenie rovesníckej mediácie na ich škole. Išlo konkrétne o 93,75 % respondentov zo

skupiny mužov aj žien (45 žien, 15 mužov). Z uvedených 93,75 % za zavedenie rovesníckej mediácie bolo 91,66 % (44) učiteliek, jedna bola proti – 2,08 % so zdôvodnením, že konflikty si majú vyriešiť zúčastnené strany samy. Z mužov, pracujúcich v školách, kde sa nerealizuje rovesnícka mediácia, bolo za jej zavedenie 81,25 % (13), proti boli dvaja – 12,50 %. Dôvod neuviedli.

Na otázku: Máte informácie o fungovaní rovesníckej mediácie na niektorej škole? áno odpovedalo 25 % (12) učiteliek. Všetky sa zhodli v názore, že informácie boli pozitívne. Zvyšných 75 % (36) učiteliek nemá žiadne informácie o fungovaní rovesníckej mediácie. Z mužov sa pozitívne vyjadrilo, teda má informácie o rovesníckej mediácii na iných školách len 25 % (4) učiteľov. Všetci ich považujú za pozitívne. Žiadne informácie o fungovaní rovesníckej mediácie na školách nemá až 75 % (12) učiteľov – mužov.

V nasledujúcej štvrtej otázke sme sa pýtali: Boli by ste, vy osobne, ochotný pracovať ako koordinátor rovesníckej mediácie na vašej škole? Súhlas vyjadrilo 56,25 % žien (27). Koordinátormi by nechcelo byť 43,75 % (21) učiteliek. Uviedli tieto dôvody: nedostatok času (5x), nedostatok potrebných vedomostí (1x), žiadne ohodnotenie (2x), nepovažujú sa za vhodný typ z hľadiska povahy (3x), iné povinnosti (2x), malá pedagogická prax a nedostatok skúseností (1x), názor, že si majú riešiť žiaci problémy sami (2x), blízky resp. už dôchodkový vek (4x), nedostatok trpezlivosti (1x). Jedna z respondentiek odporúčala, aby sa rovesníckej mediácii venovali výchovní poradcovia. Z početne menej zastúpenej skupiny mužov bolo 62,5 % (10) ochotných pracovať ako mediátor. Naopak 37,5 % (6) nie je ochotných, pričom sa zhodli na dvoch dôvodoch: nemám skúsenosti (3x) a mám dosť inej roboty (3x). K druhému dôvodu sa priklonili starší muži nad 50 rokov.

Piata otázka bola nasledovná: Myslíte si, že sú na vašej škole žiaci, ktorí by mohli byť mediátormi? Pri tejto otázke sme zároveň uviedli očakávané osobnostné charakteristiky dobrého mediátora. 89,58 % (43) učiteliek sa vyjadrilo, že majú v škole takéhoto žiaka, 10,42 % (5) si myslí, že takého žiaka, ktorý by mal vlastnosti zodpovedajúce osobnosti rovesníckeho mediátora, v škole nemajú. Z mužov by 75 % (12) našlo v škole takého žiaka, zvyšných 25 % (4) takého nepozná.

Ďalšie tri položky dotazníka (6, 7, 8) boli aj vo verzii pre učiteľov škálovacie. Na škále od 1 po 5, pričom číslo 1 vyjadrovalo úplný súhlas a 5 úplný nesúhlas, mali učitelia vyjadriť svoj názor na uvedené tvrdenia.

Tvrdenie v šiestej položke znelo: Rovesnícka mediácia by po jej zavedení na našej škole pozitívne ovplyvnila správanie a vzťahy medzi žiakmi. 74,98 % (36) učiteliek súhlasilo (označili čísla 1 a 2, ktoré sú prejavom súhlasu). Nesúhlas vyjadrilo 8,33 % (4) učiteľky (označili číslo 4), neutrálny postoj, vyjadrený číslom 3, prejavilo 16,66 % (8) učiteliek. Z učiteľov mužov sa 56,25 % (9) vyjadrilo súhlasne. Neutrálny postoj ukázali 4 učitelia – 25 % a negatívny 3 učitelia – 18,75 %.

V položke číslo sedem zaujímali učitelia postoj k tomuto tvrdeniu: Rovesnícka mediácia by znížila výskyt konfliktov v škole. Pozitívne stanovisko zaujalo 62,52 % (30) učiteliek, neutrálne 27,08 % (13) a negatívne 10,40 % (5) učiteliek. Muži boli v tomto prípade skeptickejší. Pozitívne sa vyjadrilo len 43,75 % (7) mužov, neutrálny postoj malo 37,50 % (6) mužov, záporný 18,75 % (3).

Položku osem predstavovalo tvrdenie: Rovesnícka mediácia by viedla k zníženiu výskytu šikanovania v škole. Väčšina žien, konkrétne 74,98 % (36), s týmto tvrdením súhlasila. Neutrálny postoj zaujalo 22,91 % (11) žien, negatívny postoj malo 10,40 % (5) učiteliek. Aj v tomto prípade 43,75 % mužov (7 tých istých ako v položke 7) vyjadrilo súhlas, 37,50 % (6) sa nevedelo rozhodnúť a 18,75 % (3) nesúhlasilo s pozitívnym vplyvom rovesníckej mediácie na výskyt šikanovania.

V deviatej položke sa mali aj učitelia vyjadriť, pre koho by bola rovesnícka mediácia prínosom. Mali na výber tieto možnosti: a) pre žiakov, b) učiteľov, c) rodičov, d) všetkých uvedených. Prevažná väčšina učiteliek, konkrétne 89,58 % (43) sa priklonilo k možnosti d – pre všetkých. Prínos len pre žiakov vidí 4,16 % (2) učiteľky, pre učiteľov a rodičov po jednej učiteľke - 2,08 %. Muži sa rovnako vo väčšine - 68,75 % (11) priklonili k názoru, že rovesnícka mediácia by bola prínosom pre všetkých uvedených. Traja učitelia - 18,75 % si myslia, že by mala prínos len pre žiakov a dvaja - 12,50 % vidia prínos len pre učiteľov.

V ďalšej položke mali učitelia identifikovať, ktoré konkrétne problémy by sa mohli na ich škole riešiť rovesníckou mediáciou. Na výber mali rovnako ako žiaci 10 problémov a tiež možnosť uviesť vlastný názor. Poradie problémov od najčastejšie označených uvádzame v tabuľkách 4 a 5. Keďže každý respondent mohol označiť ľubovoľný počet problémov, je ich celkový počet vyšší ako počet respondentov tvoriacich prieskumnú vzorku.

Tabuľka 4 Poradie problémov, ktoré možno riešiť rovesníckou mediáciou podľa názoru učiteliek

Poradie	Problém	Počet označení
1	Ohováranie	36
2	Slovné hádky	32
3	Urážanie	29
4	Zosmiešňovanie na facebooku	24
4	Triedne rozhodnutia (miesto konania stužkovej ap.)	24
5	Používanie vulgarizmov a nadávanie	19
6	Konflikty zo žiarlivosti (na úspech, vzťahy ap.)	13
7	Vyhrážanie sa bitkou	12
8	Fyzické napadnutia a bitky	10
9	Vniknutie do súkromia (čítanie cudzích SMS ap.)	7

Zdroj: vlastné spracovanie

K uvedeným problémom učiteľky pridali aj nízku úroveň tímovej spolupráce v triedach a dohovor spolužiakom v prípade, keď nechcú akceptovať učiteľa.

Tabuľka 5 Poradie problémov, ktoré možno riešiť rovesníckou mediáciou podľa názoru učiteľov

Poradie	Problém	Počet označení
1	Urážanie	12
1	Slovné hádky	12
2	Ohováranie	10
3	Fyzické napadnutia a bitky	9
4	Používanie vulgarizmov a nadávanie	7
4	Triedne rozhodnutia (miesto konania stužkovej ap.)	7
4	Vyhrážanie sa bitkou	7
4	Vniknutie do súkromia (čítanie cudzích SMS ap.)	7
5	Konflikty zo žiarlivosti (na úspech, vzťahy ap.)	4
6	Zosmiešňovanie na facebooku	4

Zdroj: vlastné spracovanie

Viacerí muži napísali resp. označili všetky možnosti.

V položke jedenásť sme znova využili posudzovaciu škálu ako v prípade položiek 6-8. Respondenti mali zaujať stanovisko k tvrdeniu: Rovesnícka mediácia by mala prínos pre žiakov aj neskôr v bežnom živote mimo školy. 74,98 % (36) žien súhlasilo, 16,66 % (8) učiteľiek zaujalo neutrálne stanovisko, 4,16 % (2) nesúhlasili a rovnako 4,16 % (2) sa nevyjadrilo. V skupine mužov 62,50 % (10) súhlasilo, 25 % (4) boli neutrálni a 12,50 % (2) nesúhlasili.

Na záver sme sa učiteľov pýtali: Viete na koho, resp. na akú inštitúciu by ste sa mali obrátiť, ak by ste chceli realizovať program rovesníckej mediácie na vašej škole? Kladnú odpoveď sme dostali len od 10,40 % (5) učiteľiek, 4,16 % (2) neodpovedalo a zvyšných 85,40 % (41) odpovedalo záporne. Zápornú odpoveď sme dostali aj od všetkých 100 % (16) mužov.

POROVNANIE NÁZOROV ŽIAKOV A UČITEĽOV

Na základe realizovaného prieskumu môžeme povedať, že žiaci sledovaných stredných škôl nemajú dostatok informácií o rovesníckej mediácii, ale po vysvetlení podstaty tejto činnosti sú jej pozitívne naklonení. V tom sa zhodujú aj s učiteľmi stredných škôl, ktorí sa zúčastnili podobného prieskumu. Len 6,25 % z nich vtedy uviedlo, že sa rovesnícka mediácia na ich škole realizuje. Informácie o rovesníckej mediácii všeobecne malo len 68 % učiteľov a za jej zavedenie bolo, po vysvetlení jej podstaty, spolu 89 % učiteľov. Ostatní ju odmietli s podobným odôvodnením ako žiaci, že zúčastnené strany si majú svoje konflikty riešiť sami. O fungovaní rovesníckej mediácie na niektorej škole malo informácie 25 % učiteľov. Všetky boli pozitívne. Pracovať ako koordinátori rovesníckej mediácie bolo ochotných necelých 58 % učiteľov, pričom percentuálne mierne prevažovali početne menej zastúpení muži. Ostatní uviedli tieto dôvody: nedostatok času, nedostatok potrebných vedomostí, žiadne ohodnotenie, nevhodný typ z hľadiska povahy, množstvo iných povinností, malá pedagogická prax a nedostatok skúseností, názor, že si majú riešiť žiaci problémy sami, blízky resp. už dôchodkový vek, nedostatok trpezlivosti. Jedna z respondentiek odporúčala, aby sa rovesníckej mediácii venovali výchovní poradcovia. V porovnaní so žiakmi je ochotných aktívne sa angažovať v rovesníckej mediácii o 4 % menej učiteľov, pričom na odmietanie tejto činnosti majú často veľmi podobné dôvody ako žiaci. Takmer 86 % učiteľov je presvedčených, že na ich škole sú žiaci, ktorí majú vlastnosti zodpovedajúce osobnosti rovesníckeho mediátora. Oproti vzorke žiakov sú to len o 3 % menej. Z tejto skutočnosti vyplýva, že na stredných odborných školách reálne sú takí žiaci, ktorí by mohli vykonávať

zodpovednú úlohu mediátora. Viac ako 70 % učiteľov si myslí, že rovesnícka mediácia by pozitívne ovplyvnila správanie a vzťahy medzi žiakmi, necelých 58 % si myslí, že by znížila počet konfliktov v škole a 67 % učiteľov vidí potenciálny vplyv aj na výskyt šikanovania v škole. Žiaci sú v tomto smere optimistickejší, zvlášť pokiaľ ide o vplyv na výskyt konfliktov v školskom prostredí. Podľa 84 % učiteľov by rovesnícka mediácia bola prínosom pre všetky zúčastnené strany, teda pre žiakov, učiteľov aj rodičov.

V odpovediach na otázku, ktoré konkrétne problémy by sa mohli na ich škole riešiť rovesníckou mediáciou sa učelia na prvých miestach zhodli so žiakmi a najčastejšie uviedli ohováranie, hádky a urážanie. K uvedeným desiatim možnostiam pridali aj možnosť riešiť prostredníctvom rovesníckej mediácie nízku úroveň tímovej spolupráce v triedach a dohovor spolužiakom v prípade, keď nechcú akceptovať učiteľa. Takmer 72 % učiteľov sa priklonilo k tvrdeniu, že rovesnícka mediácia by mala pre žiakov prínos aj neskôr v bežnom živote mimo školy, čo je o 15 % menej ako u žiakov. Učiteľom sme položili aj otázku, či vedia, na koho by sa mali obrátiť, ak by chceli realizovať program rovesníckej mediácie na ich škole. Negatívnu odpoveď sme dostali až od 92 % učiteľov.

ZÁVER

Realizovaný prieskum ukázal primárne nízku informovanosť o rovesníckej mediácii u žiakov stredných škôl. Následne, po vyjasnení daného pojmu, sa u žiakov prejavila tendencia k jej pozitívnemu hodnoteniu, uvedomeniu si a identifikácii konkrétnych problémov, ktoré by pomohla v prostredí školy riešiť a k ochote mnohých z nich aktívne sa zapojiť do tejto činnosti ako mediátor. Prevažná väčšina oslovených stredoškôľakov si myslí, že by ich rovesnícka mediácia mohla naučiť riešiť rôzne problémy a konflikty aj neskôr v živote mimo školského prostredia. J. Martinková píše, že „školská mediácia je vhodná pre riešenie konfliktov najmä na stredných školách, pretože žiaci majú už vyvinutý silný vzťah k partnerskému jednaniu a spravodlivosti“ [5]. Túto skutočnosť aj ochotu a pozitívny postoj mladých ľudí by bolo treba využiť a začať s realizáciou rovesníckej mediácie na školách v oveľa väčšej miere, ako je to teraz. Mnohí učelia, ako ukázal prieskum, sú ochotní venovať svoj čas a energiu tejto užitočnej aktivite, ktorá môže byť jedným z alternatívnych spôsobov riešenia výchovných problémov. Mediácia by však mohla byť nápomocná nielen v prípade riešenia rovesníckych problémov, ale aj pri riešení konfliktov medzi pedagógmi navzájom, medzi žiakmi a učiteľmi, medzi rodičmi a školou, medzi pedagógmi a vedením školy. V tom prípade by sa už prekročili hranice rovesníckej mediácie a išlo by o školskú mediáciu, ktorá postihuje aj ďalšie stránky resp. roviny fungovania v škole.

Veríme, že tento článok aspoň malým dielom prispeje k tomu, že sa tento užitočný spôsob riešenia konfliktov dostane do povedomia učiteľskej verejnosti.

POĎAKOVANIE

Ďakujem všetkým žiakom a učiteľom, ktorí boli ochotní zapojiť sa do nášho prieskumu. Tento príspevok je výsledkom riešenia projektu KEGA č. 005EU-4/2019 Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií.

LITERATÚRA

- [1] BIELESZOVÁ, D. *Rovesnícka mediácia. Zmierovanie prostredníctvom rovesníckych mediátorov*. Bratislava : Iura edition, 2013. str. 97. ISBN 97-80-8078-587-1.
- [2] BIELESZOVÁ, D. *Školská a rovesnícka mediácia ako súčasť preventívneho programu škôl*. In KOVÁČ, E. a kol. *Aktuálne výzvy a perspektívy v mediácii. Mediácia v civilnom, obchodnom a trestnom práve*. Bratislava : Asociácia mediátorov Slovenska, 2014. str. 299. ISBN 978-80-971616-1-3. [online]. [cit. 14.11.2018].
- [3] HARVÁNEKOVÁ, I. *Mediácia v školskom prostredí*. [online]. najpravo.sk. 1.12.2011. [cit. 11.12.2018]. Dostupné na internete: <http://www.najpravo.sk/clanky/mediacia-v-skolskom-prostredi.html>
- [4] HOLÁ L., MALACKÁ M., kol. *Mediace a reflexe jejích aktuálných trendů*. Praha: Leges, s.r.o., 2014. str. 261. ISBN 978-80-7502-047-5.
- [5] MARTINKOVÁ, J. *Riešenie školských konfliktov mediáciou. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. str.34.

PREHĽAD INTERNETOVEJ JAZYKOVEDY V MEDZINÁRODNEJ A V MAĎARSKEJ ODBORNEJ LITERATÚRE

Vojtech ISTÓK¹

ABSTRACT

My work is an attempt to acquire an overview of the history, terminology and methodology of international and Hungarian internet linguistics (cf. Istók 2019). Researchers have been interested in naming the means of computer communication and interactive cybergenres from the beginnings (90s). Internet linguists use the resulting terminology by giving emphasis to certain elements of digital communication based on their main subject: (1) the medium (e.g. *Computer-Mediated Communication*); (2) a written linguistic character (e.g. *Spontaneous Written Language – Planned Written Language*); (3) a spoken linguistic character (e.g. *Netspeak*); (4) a hybrid character (e.g. *konzeptioneller Hybrid*). Out of these, I consider the most acceptable those terms which focus on the medium (computer, internet, digital or electronic medium etc.), since they are general labels. In the paper I claim that the net language per se does not exist, but the use of this term as an illusoricum (see Lanstyák 2018: 7, 17–19, 164–168) or an umbrella term which integrates various cybergenres and texts is acceptable, or even necessary.

KEYWORDS

internet linguistics, netspeak, terminology, chronology, illusoricum

ÚVOD

Moja práca (cf. Istók 2019) je krátkym prehľadom ohľadom predmetu, metód a diskusií výskumu digitálnej komunikácie z jazykovedného hľadiska v terminologickom a historickom rámci (témou sa okrajovo zaoberám aj v niektorých predchádzajúcich prácach: Istók 2016: 71–71, 2017a, 2017b, 2018a: 11–26, Istók–Szerdi 2016a: 59–61, 2016b: 363–366). Kým niektorí experti sa snažia rozlíšiť podstatu („netovo-jazyčnosť“) netového jazyka už od jeho počiatku (90. roky) a vyjadrujú potrebu na všeobecné určenie predmetu výskumu tejto vedeckej oblasti, iní vysvetľujú nesprávne používanie netového jazyka a iných podobných termínov rôznorodosťou (navzájom vylúčiteľných) kyberžánrov a svojských riešení. Moja práca je jednak chronologickým a terminologickým zhrnutím danej vedeckej oblasti (viď prácu Ágnes Veszelszki s rovnakou témou: 2016) a jednak pokusom o syntézu rozdielnych zmýšľaní a o označenie netového jazyka ako iluzórika² (pre predstavenie pojmu viď Lanstyák 2018: 7, 17–19, 164–168), presnejšie obširneho pojmu.

¹ Mgr. Vojtech Istók, PhD. Katedra maďarského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho. E-mail: vojtech.istok@gmail.com.

² V pôvodnom jazyku: *illuzórikum*.

1. CHRONOLOGICKÝ PREHĽAD INTERNETOVEJ JAZYKOVEDY

Walter Ong vo svojej monografii s názvom *Orality and Literacy* z roku 1982 rozlišuje tri obdobia dejín komunikácie: (1) *primary orality* (primárny ústny prejav), (2) *literacy* (písaný prejav) a (3) *secondary orality* (sekundárny ústny prejav). Pod prvým rozumie obdobie pred písmom, pod druhým dobu expanzie písma (od prvých tlačených kníh do polovice 20. storočia), pod tretím časový interval od vynájdenia zvukových záznamov a ich rozšírenia (telefón, rádio, magnetofón atď.) po rozšírenie televízie (obrazový prejav, op. cit. 136). Pre vznik a expanziu internetu pomenoval v jednom rozhovore v roku 1996 (Kleine–Gale 1996) popri spomenutých troch obdobiach aj štvrté – (4) *secondary literacy* (sekundárny písaný prejav, cf. Istók–Szerdi 2016a: 59). Charakteristickou črtou tohto obdobia, ktoré trvá dodnes, je, že jazyk a predovšetkým jeho digitálna varieta čoraz vo väčšej miere vniká do sveta technológie: „[...] možnosti a obmedzenia technológie alebo komunikačného média majú definitívny vplyv na (jazykové) správanie. Dalo by sa tiež povedať, že digitálny jazykový útvar (digilekt) – v dôsledku jeho technicky a technologicky predurčeného charakteru – neustále drží krok s informatickými a technickými inováciami, a tým pádom tiež prechádza neprestajnou premenou“³ (Veszelszki 2016: 59, 2017a: 25, vlastný preklad – V. I.).

Už začiatočnú myšlienkovú povahu diskusií v 80. rokoch stanovila preslávená sentencia Marshalla McLuhana (1964) – „The Medium is the Message“ („Médium je samo o sebe správou“). Na rolu komunikácie sprostredkovanej počítačom vo vyvolávaní lingvistických zmien ako prvá poukázala Naomi S. Baron (1984: 138): i keď počítačová komunikácia (t. j. umožnená písaním na stroji) je z hľadiska fyzickej podstaty písaná, nachádzame v nej prvky hovorovej reči (*speech-like writing* 'hovorové písanie').

V 90-tych rokoch výskumníkov (napr. Ferrara–Brunner–Whittemore 1991, Maynor 1994, Beißwenger 2000) ohľadom digitálnej komunikácie, ktorá sa vyznačovala súčasne prvkami ústneho a písaného prejavu, hlavne zaujímali jej gramatika, jej „hybridný“ charakter a z neho vychádzajúce formálne riešenia (napr. skratky, akronymá, emotikony).

K vymedzeniu netovej jazykovedy ako vedeckej oblasti došlo až v prvých rokoch po prelome tisícročia: španielsky jazykovedec Santiago Posteguillo vo svojej štúdii (*Netlinguistics and English for Internet Purposes*) publikovanej v roku 2002 a v monografii z roku 2003 s názvom *Netlinguistics* hľadá na túto disciplínu ako na nové odvetvie nachádzajúce sa s čiastočným prienikom medzi sociolingvistikou a počítačovou jazykovedou (pre bližší popis viď Háhn 2010: 10–17). Dovtedy už veľký počet empirických analýz podporilo tvrdenie, že digitálna komunikácia je skúmateľná metódami sociolingvistiky, teórie žánrov, analýzy diskurzov, pragmatiky, sémantiky, lexikológie, gramatiky, štylistiky a ďalších odborov, t. j. ide o interdisciplinárnu výskumnú oblasť (cf. Istók 2018a: 11).

Po prelome tisícročia dôraz postupne prešiel z formy na význam, pričom od roku 2010 sa už aj kyberpragmatika (skúmanie súvislostí medzi netovou komunikáciou a kontextom, zdvorilosťou, relevanciou atď.) považuje za významné odvetvie (napr. Yus 2011, Herring–Stein–Virtanen eds. 2013, Veszelszki 2015).

³ V pôvodnom jazyku: „[...] a technológia vagy médium lehetővé teszi a korlátai meghatározását a (nyelvi) viselkedést. Úgy is mondhatjuk, hogy a digitális nyelvváltozat (a digilektus) – technikailag-technológiailag determinált jellege miatt – folyamatosan lépést tart az informatikai-technikai újításokkal, ezáltal maga is állandó változásban van”.

V súčasnosti pozorujem formovanie troch tendencií:

(1) prechod dôrazu z CMC⁴ na CMD⁵ (skúmanie druhého si v prvom rade môžeme predstaviť v sociolingvistickom a v pragmatickom rámci) (napr. Márku 2015, Porkoláb 2018, Istók 2018b);

(2) otvorenie netovej jazykovedy iným vedeckým oblastiam (s výrazným dôrazom na internetovú bezpečnosť, resp. na boj proti nepravdivým správam a predstieranej odbornosti) (napr. Veszelszki 2017b, Veszelszki et al. 2017, Falyuna 2018);

(3) využitie doterajších výsledkov netovej jazykovedy vo vyučovaní materinského jazyka (vo vyučovaní pravopisu, relácii významov, neologizmov atď.) (napr. Szerdi 2016, 2017a, 2017b, Constantinovits 2018).

2. PREHĽAD TERMINOLÓGIE (ANGLICKÁ A NEMECKÁ NETOVÁ JAZYKOVEDA)

Typy rozhovorov tvorené písanými jazykovými prejavmi komunikácie sprostredkovanými počítačom (Computer-Mediated Communication; skrátene: CMC; viac o pojme vid' Herring ed. 1996) – napr. čet, fórum, okamžité správy (Facebook Messenger, Skype) – charakterizujú jedinečné vlastnosti hovorového jazyka (dialogickosť, spontaneita, neviazanosť, uvoľnenosť) a odlišnosť od normatívneho (štandardného) jazykového variantu (cf. Herring 2001: 614; viac o rozhovoroch interaktívneho typu CMC vid' Petykó 2012). V krátkosti sa k tomu vyjadruje Christa Dürscheid a Karina Frick v knihe s názvom *Schreiben digital*: „V každodennej komunikácii píšeme, ako hovoríme, ale nehovoríme tak, ako píšeme“⁶ (2016: 86, vlastný preklad – V. I.). V nasledujúcich častiach uvidíme, že prípadný (!) hovorový charakter CMC spôsobuje najviac názorových, či terminologických rozdielov v medzinárodnej a v maďarskej odbornej literatúre.

Kniha Davida Crystala o netovej jazykovede s názvom *Language and the Internet*, ktorá vytvorila novú školu myslenia v tomto odbore, sa dostala do povedomia ako prvá monografia internetovej jazykovedy, avšak Peter Schlobinski proti nej sformuloval ostrú kritiku: „Dielo *Language and the Internet* bolo pre mňa sklamaním z viacerých dôvodov: robili jej reklamu a ospevovali ju ako »prvú knihu so zameraním na internet napísanú odborníkom jazykovedy«, toto všetko je však z nemeckého akademického hľadiska celkom nevýhodné, hlavne tak, že autor sa neodvoláva ani na jeden zdroj v nemeckom jazyku“⁷ (Schlobinski 2001: 2, vlastný preklad – V. I.) – píše nemecký jazykovedec v jednej svojej recenzii, v ktorej na podporu svojho tvrdenia predstavuje niekoľko kníh v nemeckom jazyku vydané počas rokov 1995 a 2001. Toto môže byť jedným z dôvodov, prečo sa nemeckí autori začali výrazne

⁴ Angl. *Computer-Mediated Communication* 'komunikácia sprostredkovaná počítačom' (pre bližšie informácie vid' Herring ed. 1996). Nie je jednoznačné, kto použil tento výraz ako prvý, je však isté, že Susan Herring má nesmiernu zásluhu v rozšírení tohto termínu.

⁵ Angl. *Computer-Mediated Discourse* 'diskusia sprostredkovaná počítačom' (pre bližšie informácie vid' Herring 2001, 2004).

⁶ V pôvodnom jazyku: „In der Alltagskommunikation schreiben wir zwar, wie wir sprechen; wir sprechen aber nicht so, wie wir schreiben“.

⁷ V pôvodnom jazyku: „I am just as much disappointed in the book *Language and the Internet*. And this for various reasons. Announced and advertised as »the first book by a language expert on the linguistic aspects of the Internet«, it is sad from a German academic perspective, for none of the German-language literature on this topic is ever mentioned“.

vyhýbať anglosaskej odbornej literatúre (napr. Dürscheid–Frick 2016), a táto tendencia je, samozrejme, pozorovateľná aj opačným smerom (napr. Barton–Lee 2013).

Schlobinski vo svojej recenzii nepochybuje iba „novosť“ knihy, ale aj *raison d'être* crystalového termínu *netspeak* ('internetový jazyk, internetová reč'). Podľa nemeckého odborníka toto pomenovanie je neakceptovateľné z hľadiska jazykovedy aj z hľadiska teórie komunikácie, a toto je vyslovene pravdivé vtedy, keď sa k problematike priblížime zo strany jazykových variantov (Schlobinski 2001: 3–4). Crystalov termín predpokladá tretie komunikačné médium, ktoré je prechodom medzi písaním a rozprávaním, pričom implikuje aj jazyk elektronického charakteru (viď Crystal 2001: 48). Schlobinski týmto naznačuje, že internetovú komunikáciu charakterizuje jazyková diverzita podobná „realite“ (typy textov, registre štýlu, žánre médií, žánre komunikácie, viď Luckmann 1986), spomínaná heterogenita tým pádom „nemôže byť hodená do jedného vreca“ (cf. Schlobinski 2001: 3–4). Autor v ďalšej svojej monografii problematiku rozvíja nasledovne: „neexistuje internetový jazyk, iba určité jazykové javy, ktoré sa v konkrétnej chvíli vyskytujú častejšie alebo zriedkavejšie“⁸ (Schlobinski 2014: 230, cituje ho: Dürscheid–Frick 2016: 72–73, vlastný preklad: V. I.). Ostré kritiky podobné tej od Schlobinského na začiatku prvého desaťročia 21. storočia sformulovala aj Christa Dürscheid (*Netzsprache – ein neuer Mythos? / Internetový jazyk – nový mýtus*): „Neexistuje internetový jazyk [...]. Namiesto všeobecných zistení ohľadom internetového jazyka musíme preniesť dôraz na analýzu jednotlivých typov online textov a diskusií“⁹ (2003: 14, vlastný preklad: V. I.). Dürscheid potvrdila mýtický charakter internetového jazyka pomocou dvoch ideí: (1) na jazykové prvky považované za špecifické pre internet nachádzame príklady aj mimo internetu a v časoch pred internetom; (2) *netspeak*, s ktorým Crystal pracuje ako s jedinečným jazykovým variantom („genuine language variety“, 2001: 92), nemôže byť jednotný, keďže „jazyk digitálnej komunikácie“ závisí od situácie a od jednotlivca (Dürscheid 2003; cf. Istók–Szerdi 2016a: 59, 2016b: 363). Podobný názor má aj Lars Hinrichs: „Písaná jazyková tvorba je vždy zložitejšia a vyžaduje si viac plánovania v porovnaní so spontánnou rečou. Závisí jedine od rozhodnutia používateľa, či e-mail naplánuje ako tradičné písané textové typy“¹⁰ (2006: 21, vlastný preklad: V. I.).

Na označenie spôsobov lingvistického využitia CMC, presnejšie interaktívnych kyberžánrov (hlavne četu a aplikácií s okamžitými správami) nájdeme v odbornej literatúre popri Crystalovom výraze mnoho ďalších termínov. Kathleen Ferrara, Hans Brunner a Greg Whittemore (1991) používajú pojem *interaktívny písaný rozhovor* (orig. *Interactive Written Discourse*), Martin Haase a jeho spolupracovníci (1994: 24) *nový písaný prejav* (orig. *neue Schriftlichkeit*), Eva Martha Eckkammer a Hildegund Maria Eder (2000) *virtuálna/digitálna textuálna* (orig. *virtuelle/digitale Textualität*), Gurly Schmidt (2000: 126) *oralizovaný písaný prejav* (orig. *vermündlichte Schriftlichkeit*), Michael Beißwenger *konceptuálny zmiešanec* (orig. *konzeptioneller Hybrid*) (2000: 44) a *komunikácia postavená na internete* (orig. *Internetbasierte Kommunikation*) (2007), David Crystal (2001: 48) *netová reč* (orig. *Netspeak*), Angelika Storrer (2001: 10) *diskusia písaná na stroji* (orig. *getipte Gespräche*), Uwe Wirth (2005:

⁸ V pôvodnom jazyku: „Das Internet konstruiert einen komplexen sprachlichen Raum, der durch zahlreiche Parameter wie Medium, Herkunft der User, Software, Schriftsprache versus gesprochene Sprache usw. gekennzeichnet ist. In Abhängigkeit von den Konstellationen der einzelnen Parameter bilden sich einzelne funktionale Mediengattungen und Stile aus – es gibt weder die noch eine Internetsprache, sondern nur spezifische sprachliche Phänomene, die mehr oder weniger häufig auftreten“.

⁹ V pôvodnom jazyku: „Den Sprachgebrauch im Internet gibt es nicht, die Netzsprache gibt es nicht. [...] Statt weiter allgemeine Beobachtungen zur Sprache im Internet anzustellen, sollte künftig der Schwerpunkt auf die Analyse einzelner Text- und Diskursarten im Internet gelegt werden“.

¹⁰ V pôvodnom jazyku: „Written language production is always more complex than spontaneous speech and involves considerably more planning. If users wish, e-mails can be as thoroughly planned as any traditional written text type“.

72) *písaný pokec* (orig. *schriftliches Plaudern*), Francisco Yus (2011) komunikácia cez internet (orig. *Internet-Mediated Communication*) a Andreas H. Jucker a Christa Dürscheid (2013) *komunikácia z klávesnice na obrazovku* (orig. *Keyboard-to-screen Communication*).

3. TERMINOLOGICKÝ PREHĽAD (MAĎARSKÁ NETOVÁ JAZYKOVEDA)

Kým v anglickom a v nemeckom jazyku sa zrodil veľký počet prác dokumentujúcich jazykové a semiotické charakteristiky digitálnej komunikácie, či analytických prác (niekoľko výborných príkladov: Herring–Stein–Virtanen eds. 2013, Marx–Weidacher 2014, Dürscheid–Frick 2016), v maďarskom jazyku bolo publikovaných iba šesť rozsiahlych prác z okruhu internetovej jazykovedy. Zoltán Bódi vo svojej monografii s názvom *Jazyk svetovej siete* (orig. *A világháló nyelve*, 2004) predstavil výsledky sociolingvistického prieskumu a zväzok *Komunikácia internetového veku* (orig. *Az internetkorszak kommunikációja*, 2005), ktorý editovali spolu s Gézom Balázsom, obsahuje prevažne práce založené na kvalitatívnych analýzach. Všeobecný opis používania emotikonov v rokoch po prelome 20. a 21. storočia napísali Zoltán Bódi a Ágnes Veszelszki v ich spoločnej knihe *Emotikony* (orig. *Emotikonok*, 2006), ktorá je podľa Gézu Balázsa „unikátnym dielom v medzinárodnej a maďarskej semiotike, histórii písania a histórii skúmania interpunkčných znamienok“¹¹ (Balázs 2006a: 502, vlastný preklad – V. I.). V roku 2017 bola vydaná monografia Ágnesy Veszelszkej s názvom *Internetová jazykoveda* (orig. *Netnyelvészlet*, 2017a), ktorá vďaka svojej aktualite a komplexite doplnila medzeru, nechajúc po sebe vyššie vymenované diela. Ádám Porkoláb vo svojej knihe *Webový denník a blogový biznis* (orig. *Webnapló és blogbiznisz*, 2018) sa ako prvý odhodlal na detailné predstavenie istého kyberžánru v maďarskom jazyku. V tejto súvislosti sa dá spomenúť práca autora príspevku s názvom *Používanie futbalového jazyka na internete (Komunita, mémy, slovtvorba)* (orig. *Internetes futballnyelvhasználat (Közösség, mémek, szóalkotás)*, Istók 2018b), ktorá skúma komunikačno-jazykovú prax digitálnej futbalovej komunity. Výskum digitálnej komunikácie v maďarskom jazyku nie je príliš bohatý, ale jeho postupne narastajúcu odbornú literatúru spestrujú diela *Informatická technológia a jazyk* (orig. *Informatikai technológia és nyelvhasználat*, Balázs szerk. 2002), *Nové javy v maďarskom jazyku (Új jelenségek a magyar nyelvben*, Balázs–Grétsy szerk. 2004) a *Internet – Škola – Materinský jazyk* (orig. *Internet – Iskola – Anyanyelv*, Biró–Bodó szerk. 2016), ktoré sa okrem iného vyznačujú aj rozsiahlym obsahom ohľadom internetovej jazykovedy.

Kristóf Nyíri už v polovici 90. rokov ukazuje na hovorový charakter digitálnej komunikácie: „Základnou formou networkingu je e-mail, [...] štýl e-mailových správ [...] je podobný štýlu hovorového jazyka. Texty e-mailov sa hemžia od chybných, nekoherentných viet. [...] Rýchlosť siete, tlak komunikačnej situácie pôsobia proti premyslenej, reflektujúcej štylistike“¹² (1994: 19, vlastný preklad: V. I.). O niekoľko rokov neskôr sa Ádám Kis vyjadruje nasledujúco o pokeci na internete, ktorý sa dnes spája hlavne s aplikáciami okamžitých správ (napr. Facebook Messenger, WhatsApp, Viber): „Na počiatku bola [...] reč, potom nasledovalo písmo. Týmto reč nezmlzla, boli ako súbežné koľaje v čase. Keď tí, čo sedia pred počítačom »kecajú ako posadnutí« na internete, vracia sa niečo, čo už pominulo, alebo sa skôr znovuzrodí, keďže písaný dialóg si zanechá jedinečnú, neplánovanú, svojprávnú štruktúru verbálneho dialógu, ktorý sleduje seba a svoje okolie a vplyvy z nečakaných zdrojov zintegruje

¹¹ V pôvodnom jazyku: „a nemzetközi és magyar szemiotikában, írástörténetben, írásjeltörténetben páratlan munka“.

¹² V pôvodnom jazyku: „A networking alapvető formája az e-mail, [...] az e-mail-üzenetek stílusa [...] közel áll a beszélt nyelv stílusához. Az e-mail-szövegek hemzsegnek a hibásan induló, inkoherens mondatoktól. [...] A hálózat gyorsasága, a kommunikációs helyzet nyomása a mérlegelő, reflektáló fogalmazás ellenében hat“.

do seba“¹³ (1997, vlastný preklad: V. I.). Vyššie uvedené závery Nyíriho a Kisa považujeme Ilona Szerdi a ja za počiatok maďarskej internetovej jazykovedy (viď Istók–Szerdi 2016a: 60).

Na pomenovanie CMC či jazyka interaktívnych kyberžánrov nachádzame veľký počet príkladov aj v maďarskej odbornej literatúre. Najviac termínov sa dá pravdepodobne pripísať Ádámovi Kisovi: v roku 1997 použil termín *písaný dialóg* (orig. *írásos dialógus*), v roku 1999 *písaný rozhovor* a *počítačové písanie* (orig. *írott párbeszéd* a *számítógépes írás*, 1999a, 1999b), v roku 2002 (cituje: Balázs 2005: 37) „*rozpísanie*“ (ako písanú verziu rozhovoru; orig. *párirat*). György Sebestyén (1997) použil výraz *elektronický písaný prejav* (orig. *elektronikus írásbeliség*), Zoltán Bódi *písaný ústny prejav* (orig. *írott beszélt nyelv*, 1998: 186) a *symbolické písanie* (orig. *szimbolikus írásbeliség*, 2005: 195), Nikoletta Ágnes Érsok (2003: 100) *pokec písmom* (orig. *írva csevegés*) a *virtuálny písaný prejav* (orig. *virtuális írásbeliség*), Éva Andó (2010) *e-jazyk* (orig. *e-nyelv*), *netová reč* (orig. *netbeszéd*) a *elektronická komunikácia* (orig. *elektronikus kommunikáció*), Ágnes Veszelszki *digilekt* (orig. *digilektus*, 2010) a *digitálna komunikácia* (orig. *digitális kommunikáció*, 2016: 58), Zoltán A. Biró (2016: 72) *digitálny jazyk* (orig. *digitális nyelv*). Géza Balázs (2003: 149; 2005: 37, 40) označuje druhotný ústny prejav a druhotný písaný prejav (viď vyššie rozoberaný ongský model) spoločným pojmom *novým hovorovým jazykom* (orig. *új beszéltnyelviség*). Márton Petykó navrhuje zavedenie termínov *spontánný* a *plánovaný písaný jazyk* (orig. *spontán írott nyelv* a *tervezett írott nyelv*): kým prvý „označuje jazyk tých písaných prejavov, pri tvorbe ktorých plánovanie prebieha paralelne s realizovaním, za krátky čas, pre autora nevedomým spôsobom [...]“¹⁴, tak druhý „sa vzťahuje na tie písané prejavy, ktorých plánovanie a realizácia zaberá dlhší čas, plánovanie prebieha istý čas pred realizáciou a plánovanie je pre autora pragmaticky vedomou mentálnou aktivitou oddeliteľnou od realizácie“¹⁵ (2012: 157, vlastný preklad: V. I.). Spontánnym písaným prejavom je napríklad Messenger správa neformálneho štýlu, tweet (status na Twitteri) alebo rýchlo napísaná SMS. Štýlové črty plánovaného písania obsahuje formálny e-mail, starostlivo sformulovaný zápis do blogu alebo oznámenie na stránke vzdelávacej inštitúcie.

Osobne vidím podstatu („netovo-jazyčnosť“) netového jazyka v rozšírení minimalizačných tendencií (napr. skratky, kľúčové slová označené hashtagom, linky, reakciové tlačidlá, „solidný“ vzťah internetových stránok), preto na označenie digitálneho jazykového útvaru používam termín *minimalekt*. Minimalekt považujem za taký funkciolekt (jazykovú varietu určenú podľa funkcie), ktorý cez minimalizáciu kognitívnych operácií a fyzického úsilia slúži na uspokojenie záujmov používateľa: znižuje čas trávený písaním a zrýchli vyhľadávanie, resp. nelineárne čítanie prebiehajúce na základe kľúčových slov a vizuálnych „pomôcok“ (cf. Istók 2018a: 22–24; základy tohto konceptu mienim bližšie predstaviť v niektorej budúcej štúdií).

¹³ V pôvodnom jazyku: „Kezdetben volt [...] a párbeszéd, majd jött az írás. Ez ugyan nem szüntette meg a párbeszédet, két sínpar szaladt az időben. Amikor az interneten a gép előtt ülök »megszállottan csevegnek«, visszatér valami, ami elmúlt, inkább újjászületik, hiszen az írásos dialógus megtartja a szóbeli párbeszéd sajátos, nem tervezett, önmagára és a környezetre figyelő, a nem várt helyekről érkező hatásokat is magába építő öntörvényű felépítését”.

¹⁴ V pôvodnom jazyku: „azoknak az írott megnyilatkozásoknak a nyelvhasználati módját jelöli, amelyek produkciója során a tervezés a kivitelezéssel párhuzamosan, rövid idő alatt, a megnyilatkozó számára pragmatikailag nem tudatos módon [...] megy végbe”.

¹⁵ V pôvodnom jazyku: „azokra az írott megnyilatkozásokra vonatkozik, amelyek tervezése és kivitelezése egyaránt hosszabb időt vesz igénybe, a tervezésnek van a kivitelezést időben megelőző szakasza, valamint a tervezés a megnyilatkozó számára pragmatikailag tudatos, a kivitelezéstől elkülöníthető mentális műveletként valósul meg”.

V predchádzajúcom desaťročí v odbornej literatúre maďarskej netovej jazykovedy sa z vyššie uvedených termínov najviac rozšíril *digilekt* z pera Ágnesy Veszelszkej (2010). Autorka tento pojem používa na „pomenovanie jazyka a nového jazykového útvaru“ CMC (2017a: 36). I keď Tamás Péter Szabó (2012) a Ádám Porkoláb (2018: 14–15) nasledujúc hore uvedennú nemeckú analógiu nepokladajú za dôsledné považovať používanie jazyka CMC za lekt (varietu), Veszelszki presvedčivo argumentuje za označenie digilektu za jazykový útvar. Načrtá systém lektov, možnosti na ich triedenie (2017a: 36–38), a potom dokazuje zmysluplnosť svojho termínu pomocou Trudgillovej definície jazykových útvarov: jazykovou varietou môže byť „ľubovoľný druh jazyka – dialekt, výslovnosť, sociolekt, varieta štýlu alebo register – o ktorom chce jazykovedec diskutovať ako o *osobitnej entite* [vzdvihnuté odo mňa: V. I.]“¹⁶ (Trudgill 1997: 63, cituje: Veszelszki 2017a: 38, vlastný preklad: V. I.). Podľa Veszelszkej môžeme na základe zámeru daného výskumu považovať digilekt za (1) sociolekt, (2) mediolekt a (3) štýlovú varietu. Teoretické základy autorky môžeme zhrnúť nasledovným spôsobom (2017a: 38–41): Digilekt, podobne ako (1) sociolekt, je varieta jazyka, ktorá sa dá pripísať určitej sociálnej skupine, hlavne mladším generáciám, alebo v širšom zmysle skupinám používajúcim počítač na odlišné aktivity (napr. prácu, zábavu); ako (2) mediolekt (termín pochádza od Löfflera: 1985) je lekt „predurčený“ mediátorom komunikácie, médium, v prvom rade počítačom; a ako (3) vrstva štýlu nie je na sociálnom alebo územnom základe (Trudgill 1997: 63; Wardhaugh 1995: 48), ale je postupne vytvoreným a funkcionálne oddeliteľným spôsobom komunikácie (Szathmári 2004: 198). Veszelszki z týchto troch prístupov uprednostňuje posledný: sociolekt považuje za príliš obšírny (digilekt nepatrí iba mladším), mediolekt za príliš zjednodušujúci (digilekt má vplyv aj na nedigitálne média) (cf. Istók 2017b: 510).

4. NETOVÝ JAZYK AKO ILUZÓRIKUM

István Lanstyák označuje jazyk za iluzórikum, keďže nepochádza zo skutočného sveta, ale zo sveta ideológií a ilúzií (2018: 7). Ideologický základ jazyka pochádza odtiaľ, že spoločnosť, politika, kultúra, ba dokonca aj veda môže pomocou neho presadzovať svoju vlastnú ideológiu, radikálnejšie povedané: samotná ideológia je to, čo vytvorí konštrukt označovaný alebo „vyhlásený“ za jazyk (cf. op. cit. 18). Z pohľadu tejto práce nie je taký podstatný vzťah medzi jazykom a ideológiami, ako skôr medzi jazykom a ilúziami. Lanstyák tento druhý vzťah vysvetľuje nasledovným spôsobom: „[...] v pozadí každej ilúzie je vnímanie nejakej skutočnej veci: v prípade jazyka je touto skutočnou vecou jednak reč [...], jednak hromada výplodov reči (texty, diskusie)“¹⁷ (Lanstyák 2018: 7, vlastný preklad: V. I.). Jazyk teda neexistuje objektívne (i keď tradičné názory často naznačujú opak), jeho spoznanie je možné v prvom rade prostredníctvom diskusií v rámci tejto témy. Lanstyák podstatu svojho prirovnania naznačuje pomocou výrazu požičaného od Sándora N. Szilágyiho (1996: 56), a to slovnou hrou postavenou na zameniteľnosti doslovného a preneseného významu: „[...] jazyk je *tak povediac* vymyslená vec, ktorá existuje iba vďaka tomu, že o nej hovoríme“¹⁸ (19, preložené a vzdvihnuté odo mňa: V. I.).

Lanstyákov koncept môže byť vhodný aj na rozuzlenie diskusií okolo „netového jazyka“. Na základe vyššie uvedených záverov si myslím, že netový jazyk ako taký neexistuje, no

¹⁶ V pôvodnom jazyku: „a nyelv bármely fajtájára – dialektusra, kiejtésváltozatra, szociolektusra, stílusváltozatra vagy regiszterre – vonatkozhat, amelyet a nyelvész külön entitásként kíván tárgyalni”.

¹⁷ V pôvodnom jazyku: „[...] minden illúzió hátterében valamilyen valóságos dolog észlelése áll: a nyelv esetében ez a valóságos dolog egyfelől a beszélés [...], másfelől a beszélés következtében létrejövő beszéléstermek (szövegek, diskurzusok) sokasága”.

¹⁸ V pôvodnom jazyku: „[...] a nyelv mondva csinált dolog, amely azért létezik, hogy beszélünk róla”.

používanie tohto termínu za iluzórika alebo obširneho pojmu, ktorý integruje rôzne kyberžánre a rozličné texty, je prijateľné, ba priam nevyhnutné:

(1) Podľa Lanstyáka jednou výhodou iluzórikov je, že sú vhodné ako stručné označenia javov, ktoré sa dajú opísať len zdĺhavo (ibid.). Ak by sme teda termín netový jazyk odmietli, nemohli by sme pomenovať ani predmet našej analýzy (alebo ak by sa nám to predsa podarilo, tak by sme toho boli schopní iba pomocou zložitých vysvetlení), pričom by sme museli odmietnuť aj ďalšie dnes už vo vedeckých kruhoch všeobecne uznávané pojmy podobné netovému jazyku: *CMC*, *digitálna komunikácia*, *digilekt* atď.

(2) Ak by sme odmietli výraz netový jazyk, nevedeli by sme pomenovať ani vedeckú oblasť, ktorá sa ním zaoberá, keďže analogicky by sme museli odmietnuť aj termíny ako *netová jazykoveda*, *internetová jazykoveda*, *skúmanie digitálnej komunikácie* atď.

(3) Nakoniec by sme museli odmietnuť aj používanie slova *jazyk*, keďže je ešte viac heterogénny ako netový jazyk: je to oveľa obširnejší pojem.

Podľa Lanstyáka sa ešte stále nevyvinul druh reči novodobých popisov, ktorý by dokázal existovať bez iluzórikov (2018: 19). Môj záver je teda taký, že i keď netový jazyk neexistuje, nezaobídeme sa bez neho.

5. TRIEDENIE KYBERŽÁNROV

Ďalším riešením na problém prameniáci z rozmanitosti komunikačných žánrov môže byť Dürscheidove pokračovanie (2002: 59) Koch–Oesterreicher modelu (1994: 588). Koch a Oesterreicher (1994) rozlišujú mediálny a konceptuálny slovný, resp. písaný prejav. Mediálny rozmer sa vzťahuje na realizačnú (fonickú alebo grafickú) formu jazykového prejavu, pričom konceptuálny rozsah označuje jeho (písaný alebo ústny) spôsob prejavu (modalitu). Kým v prvom prípade je dištinkcia dichotomická, v druhom má plynulý charakter (cf. Istók–Szerdi 2016a: 60).

Komunikačné formy			konceptuálny	
			hovorový	písaný
mediálny	písaný	digitálny	←————→	
		nie digitálny	scenár – protokol – pohľadnica – odborná práca – legislatívny text	
	ústny	digitálny	talkshow – telefonický rozhovor – rozhovor v rádiu	
		nie digitálny	rozhovor – kázeň – odborná prednáška	

Tabuľka č. 1. Pokračovanie Koch–Oesterreicher modelu (na základe Dürscheid 2002: 59 Veszelszki 2010: 5, neskôr so zmenami Istók–Szerdi 2016a: 60)

Veszelszki odlišuje typy textov (iným slovom: žánre, diskusie, komunikačné formy) digilektu od tradičných typov tak, že ich zaraďuje pod označenie *terciárne médium*. Znamená to, že „rovnako ako na strane produkcie, tak aj na strane prijímania je potrebný istý technický nástroj“¹⁹ (2017a: 42, vlastný preklad: V. I.). Autorka jednotlivé žánre triedi na základe piatich na seba nadväzujúcich kritérií: 1. nezladený – zladený; 3. plánovaný – spontánny; 3. ohraničený rozsah – neohraničený rozsah; 4. verejný – súkromný; 5. anonymný – neanonymný (op. cit. 44). Poznomenáva, že úlohu nezladených (nesúčasných) komunikačných foriem (napr. e-mail, fórum) dnes už prevzali zladené (súčasný) žánre (napr. tweet, komentár) (op. cit. 19).

Dürscheid a Frick (2016: 59–106) rozlišujú tri typy komunikačných foriem na internete: 1. primárne písané komunikačné formy; 2. primárne obrazové komunikačné formy; 3. primárne ústne komunikačné formy.

Autorky považujú za písané v prvom rade tie platformy, na ktorých používatelia komunikujú v písanej forme (napr. e-mail, WhatsApp alebo Facebook správy); poukazujú na to, že i keď sa s hovorovými prvkami jazyka stretávame v rámci každodennej digitálnej interakcie (čo je výrazne pravdivé pre dialogické a súkromné typy textov), na forme komunikácie to nič nemení: „Bolo by teda omylom nasledovať tú občasnú predstavu, podľa ktorej sú hranice hovorového a písaného jazyka na internete niekedy nejasné. Máme k pravde bližšie, ak tvrdíme, že stále ide o dve rozdielne realizačné formy: môžeme rozprávať a môžeme písať. Samozrejme môžu byť isté prechody medzi ústnym a písaným prejavom, tie sa však týkajú štylistickej roviny jazyka; odvolávame sa napríklad na tie texty, pri ktorých by sa dal očakávať formálny štýl editácie, avšak ich formálna línia stále pripomína prejavy hovorového jazyka (jazykovedným termínom ide o »konceptne ústne« texty)“²⁰ (Dürscheid–Frick 2016: 61, vlastný preklad: V. I.).

Podľa Dürscheid a Frick sa stáva čoraz viac populárnou obrazová komunikácia, z pohľadu netového jazykovedca má však iba druhotnú relevanciu v porovnaní s písanou komunikáciou. Svoj záujem jazykovedného charakteru autori vysvetľujú tým, že primárne (statické alebo dynamické) obrazové platformy, ako sú Snapchat, YouTube, Flickr, Tumblr, Instagram alebo Pinterest, môžu obsahovať aj písané správy (viď názvy YouTube videí, ich popis, kľúčové slová). Tieto sú v prvom rade také metatexty, ktoré obrázku alebo videu dodávajú doplňujúcu informáciu (t. j. doplňujú kontext). Typickou črtou digitálnej komunikácie je označenie, indexovanie obrázkov hyperlinkmi, čo umožňuje prepojenie podobných obsahov, resp. prepojenie na profil osoby označenej („tegovanej“) na fotke. Autori zaraďujú pod primárne obrazovú komunikáciu aj virálne mémy zaplavujúce internet. Myslia si však, že napriek popularite obrazovej komunikácie nám nehrozí „piktografický zvrät“, keďže primárne obrazové komunikačné formy obvykle pútajú pozornosť na isté texty (op. cit. 67–70).

Medzi primárne ústne digitálne komunikačné formy Dürscheid a Frick zaraďujú rozhovory cez Skype (telefonické a videové hovory), ďalej hlasové správy aplikácie WhatsApp; ich výhody oproti písaným digitálnym komunikačným formám vidia v odhodlanosti účastníkov komunikácie, v rýchlosti rozhovoru a v dodatočnej informačnej hodnote ústneho prejavu v porovnaní s čisto písaným textom (napr. s intonáciou). Poukazujú pritom na to, že ak účastníci komunikácie dodržiavajú pravidlá „komunikety“ svoju pozornosť zameriavajú výhrad-

¹⁹ V pôvodnom jazyku: „mind a produkció, mind a recepció oldalán szükséges valamilyen technikai eszköz jelenléte“.

²⁰ V pôvodnom jazyku: „Es wäre also falsch behaupten (wie es gelegentlich geschieht), dass sich die Grenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache im Internet auflösen würden. Fakt ist vielmehr: es handelt sich nach wie vor um zwei getrennte Modalitäten: man spricht oder man schreibt. Dabei gibt es natürlich fließende Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, und zwar auf der stilistischen Ebene, etwa wenn Texte, von denen man gemeinhin erwarten würde, dass sie in einem formellen Stil verfasst sein müssten, einen Duktus aufweisen, der an Äußerungen in der gesprochenen Sprache erinnert (d. h. in linguistischer Terminologie: »konzeptionell mündlich« sind)“.

ne na seba, nemajú možnosť na súčasné vykonávanie iných aktivít. Podľa autorov sa dá rozšírenosť digitálneho písania vysvetliť tým, že v jeho prípade tieto problémy nevystupujú (op. cit. 70–71).

Podľa Dürscheid a Frick sú výhody nepriamej komunikácie (v našom prípade digitálneho písania) pred priamou (face to face) interakciou nasledovné (op. cit. 17–20): (1) Písanie je jednou z nefonických komunikačných foriem, preto nemá negatívny efekt na priame okolie odosielateľa; čo sa nedá povedať o nepríjemne hlučnom telefonickom hovore; (2) účastníci komunikácie sa môžu vďaka nezladenému (nesúčasnému) charakteru písania rozhodnúť pre odkladanie alebo odmietnutie prečítania správy a napísania odpovede na danú správu; resp. pred odoslaním odpovede o jej opakovanom prečítaní, premyslení, prepísaní; (3) správy sa dajú uložiť, kopírovať, vytlačiť, preposlať; platí na ne teda príslovie: „Slová uletia, napísané zotrvá“. Dürscheid a Frick vidia druhú stranu mince takto (op. cit. 17–19): (1) Neustála digitálna prítomnosť môže vyvolať pocit vylúčenosti v tých, ktorí sa komunikácie nezúčastňujú, sú však fyzicky prítomní; toto môže byť jedným zo zdrojov častých hádok a nezhôd medzi rodičmi a deťmi. Mládež, ktorá sa zúčastňuje tzv. „kvázi-zladených“ (skoro súčasných) „pokecov“ nerada odkladá odpoveď, keďže to nevyhovuje pravidlám „netikety“: príjemca si môže myslieť, že ho ignorujú; (2) Digitálnemu písaniu chýbajú neverbálne nástroje priamej interakcie (mimika, gestá, intonácia atď.), čo spôsobuje absenciu multimodálneho charakteru danej komunikácie. Tento nedostatok sa dá do obmedzenej miery nahradiť typografickými nástrojmi (napr. polohrubým písmom, použitím emotikonov, opakovaním písmen).

6. METODIKA VÝSKUMU INTERNETOVEJ JAZYKOVEDY

Ágnes Domonkosi predstavuje tri spôsoby na empirickú analýzu internetového jazyka (2005: 143–158): 1. anketová metóda; 2. pozorovanie; 3. korpusová analýza. Anketová metóda skúmajúca jazyk jednotlivca je jedným zo základných spôsobov zberu dát sociolingvistických výskumov (2005: 149). Výhodou tejto metódy je, že sa za relatívne krátky čas môžeme opýtať veľkého počtu jednotlivcov (Kontra 2011: 49, Molnár 2010: 68) a napomáha prieskum jazykovej prestíže a jazykového postoja (Domonkosi 2005: 150).

Podľa Domonkosi jazyk fór a četových kanálov je skúmateľný v prvom rade pasívnym spôsobom, tzv. zberom dát bez priameho zásahu a metódy pragmatiky a analýzy rozhovorov sú vhodné na opis rečových udalostí a interakcií na internete (2005: 151–153). Myslím si, že funkcionálny kognitívny prístup (cf. Tátrai 2011, 2013) sa dá aplikovať pri analýze verejných textov sociálnych stránok (Facebook, Twitter, Reddit). Domonkosi predpokladá existenciu úspešného spôsobu opisu jazykovej hravosti, drsnosti, viacvýznamovosti, nesprávneho pochopenia, internetovej slovnej zásoby a internetového slangu, a „berúc do úvahy vymedziteľné množiny rečových udalostí ako základné analytické celky“²¹ (2005: 153–154, vlastný preklad: V. I.). Presnú vymedziteľnosť významu konkrétneho výrazu umožňuje ko-text, teda jazykové prostredie (pre bližšie informácie o pojme vid' Yule 1996: 21–22, Verschueren 1999: 104–106, Tátrai 2004: 482–483) a tematický kontext (vid' Tátrai 2004: 481–483).

Tretím spôsobom empirického skúmania internetového jazyka je korpusová analýza. Na základe veľkého množstva zaznamenaných textových materiálov je počítačová jazykoveda popri analýze „schopná modelovať charakteristické črty všetkých úrovní jazyka“²². Tento typ prístupu môže mať skutočne významný potenciál vo výskume vzorov slov a slovných spojení, ktoré slúžia ako základ slovníkov a databáz (Domonkosi 2005: 154–156). Domonkosi vidí podmienku úspešného výskumu v adekvátnom aplikovaní a v kombinácii metód (Domonkosi 2005: 156).

²¹ V pôvodnom jazyku: „[a] beszédesemények körülhatárolható csoportját vizsgálati alapegységként véve”.

²² V pôvodnom jazyku: „a nyelv minden szintjének sajátosságait képes modellezni”.

ZHRNUTIE

V príspevku som sa pokúsil o získanie prehľadu histórie, terminológie a metodiky internetovej jazykovedy. Prehľad ukázal, že výskumníci mali od počiatku záujem o pomenovanie spôsobov prejavu komunikácie na počítači, resp. interaktívnych kyberžánrov. Pri používaní terminológie internetoví jazykovedci dávajú závisiac od ich konkrétneho záujmu dôraz na rôzne prvky digitálnej komunikácie: (1) médium (napr. *Computer-Mediated Communication*), (2) písaný jazykový charakter (napr. *spontánny písaný jazyk – plánovaný písaný jazyk*); (3) hovorený jazykový charakter (napr. *netspeak*); (4) hybridnosť (napr. *konzeptioneller Hybrid*). Za najpriateľnejšie považujem termíny vyzdvihujúce médium (počítač, internet, digitálne alebo elektronické médium a pod.), keďže tie sú všeobecné pomenovania, ktoré nezužujú štýl prejavu: sú to teda nevyhnutné iluzóriká a obsírne pojmy integrujúce rôznorodosť.

LITERATÚRA

1. Andó Éva 2010. E-nyelv – Netbeszéd. Az elektronikus kommunikáció nyelvi jellemzői. *Tudományos Közlemények*. 11 évf. 1. sz. 31–46.
2. Balázs Géza (szerk.) 2002. *Informatikai technológia és nyelvhasználat*. Trezor Kiadó, Budapest.
3. Balázs Géza 2003. „Minden házfalat cseréljétek sms-falra”. Sms-fal mint elektronikus graffiti. *Magyar Nyelvőr*, 127. évf. 2. sz. 144–159.
4. Balázs Géza – Grétsy László (szerk.) 2004. *Új jelenségek a magyar nyelvben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
5. Balázs Géza 2005. Az internetkorszak kommunikációja. In Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja. Tanulmányok*. Gondolat – Infonia, Budapest. 25–57.
6. Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.) 2005. *Az internetkorszak kommunikációja. Tanulmányok*. Gondolat – Infonia, Budapest.
7. Balázs Géza 2006. Bódi Zoltán – Veszelszki Ágnes 2006. Emotikonok. Érzelemkifejezés az internetes kommunikációban. Recenzió. *Magyar Nyelvőr*. 130. évf. 4. sz. 502–505.
8. Baron, Naomi 1984. *Computer mediated communication as a force in language change*. *Visible Language*, 18/2. 118–141.
9. Barton, David – Lee, Carmen 2013. *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge, London – New York.
10. Beißwenger, Michael 2000. *Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit*. Ibidem Verlag, Stuttgart.
11. Beißwenger, Michael 2007. Corpora zur computervermittelten (internetbasierten) Kommunikation. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35. 496–503.
12. Biró A. Zoltán 2016. „Attól függ, kinek írunk...” A digitális nyelv hatása székelyföldi iskolások nyelvhasználatára. In Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (szerk.): *Internet – Iskola – Anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus Kiadó, Csíkszereda. 72–113.
13. Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (szerk.) 2016. *Internet – Iskola – Anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
14. Bódi Zoltán 1998. Internetes kommunikáció – beszédkommunikáció. In Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás '98. Beszéd, spontán beszéd, beszédkommunikáció*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 178–188.

15. Bódi Zoltán 2004. *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
16. Bódi Zoltán 2005. Szimbolikus írásbeliség az internetes interakcióban. In Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja. Tanulmányok*. Gondolat/Infonia, Budapest. 195–212.
17. Bódi Zoltán – Veszelszki Ágnes 2006. *Emotikonok. Érzelemkifejezés az internetes kommunikációban*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest.
18. Constantinovits Mihály 2018. Face revételek a nyelvtanórához – a másodlagos írásbeliség az anyanyelv-pedagógia szolgálatában. In Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 329–339.
19. Crystal, David 2001. *Language and the Internet*. Cambridge University Press, Cambridge.
20. Domonkosi Ágnes 2005. Az internet nyelvhasználatának empirikus kutatási lehetőségei. In Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja. Tanulmányok*. Gondolat – Infonia, Budapest. 143–158.
21. Dürscheid, Christa 2002. *Einführung in die Schriftlinguistik. Studienbücher zur Linguistik*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92514-5>
22. Dürscheid, Christa 2003. Netzsprache – ein neuer Mythos. *Mediensprache.net*. <https://www.mediensprache.net/archiv/pubs/2409.pdf> [2019. 02. 18.]
23. Dürscheid, Christa – Frick, Karina 2016. *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert. Einsichten 3*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
24. Eckkrammer, Eva Martha – Eder, Hildegund Maria 2000. *(Cyber)Diskurs zwischen Konvention und Revolution. Eine multilinguale textlinguistische Analyse von Gebrauchttextsorten im realen und virtuellen Raum*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
25. Érsok Nikolett Ágnes 2003. Írva csevegés – virtuális írásbeliség. *Magyar Nyelvőr*. 127. évf. 1. sz. 99–104.
26. Falyuna Nóra 2018. Nyelvi manipuláció az interneten. In Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. IX. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 69–75.
27. Ferrara, Kathleen – Brunner, Hans – Whittemore, Greg 1991. Interactive Written Discourse as an Emergent Register. *Written Communication*. Vol. 8., No. 1. 8–34.
28. Haase, Martin – Huber, Michael – Krumeich, Alexander – Rehm, Georg 1997. Internetkommunikation und Sprachwandel. Institut für Semantische Informationsverarbeitung, Universität Osnabrück. <http://georg-re.hm/pdf/Haase-et-al.pdf> [2019. 02. 20.]
29. Háhn Judit 2010. *Promóciós műfajok a virtuális térben. A szponzorált szöveges link, a szalaghirdetés és az üzleti honlap nyelvészeti megközelítése* [doktori értekezés]. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
30. Herring, Susan C. (ed.) 1996. *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Pragmatics and Beyond*. New Series 39. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
31. Herring, Susan C. 2001. Computer-Mediated Discourse. In Tannen, Deborah – Schifffrin, Deborah – Hamilton, Heidi (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers, Oxford. 612–634.
32. Herring, Susan C. 2004. Computer-mediated discourse analysis. An approach to researching online communities. In Barab, Sasha A. – Kling, Rob – Gray, James H. (eds.): *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge University

- Press, Cambridge – New York. 338–376.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511805080.016>
33. Herring, Susan – Stein, Dieter – Virtanen, Tuija (eds.) 2013. *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. De Gruyter, Berlin.
 34. Hinrichs, Lars 2006. *Codeswitching on the Web: English and Jamaican Creole in E-Mail Communication*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
 35. Istók Béla 2016. A „gyakoritka” szóalkotási módok tanításának problémái két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján. In Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem–Partiumi Keresztény Egyetem, Budapest, Nagyvárad. 69–83.
 36. Istók Béla – Szerdi Ilona 2016a. Az internetes nyelvhasználat napjainkban: di(gi)glosszia, minimalektus, netsztenderd? In Juhász György et al. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Selye János Egyetem, Komárom. 58–74.
 37. Istók Béla – Szerdi Ilona 2016b. Az internetes nyelvhasználat tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Óbudai Egyetem TMPK, Budapest. 363–391.
 38. Istók Béla 2017a. A netnyelvészet műhelyéből (Recenzió: Dürscheid, Christa – Frick, Karina 2016. Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert). *Magyar Nyelvőr*, 141. évf. 2. sz. 262–267.
 39. Istók Béla 2017b. Digitális nyelvhasználat: bevezetés és azon túl (Recenzió: Veszelszki Ágnes 2017. Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába). *Magyar Nyelvőr*, 141. évf. 4. sz. 509–512.
 40. Istók Béla 2018a. *A Facebook-kommunikáció formai és jelentésbeli sajátosságai. Egy internetes gyakorlóközösség nyelvhasználata* [doktori értekezés]. Selye János Egyetem, Komárom.
 41. Istók Béla 2018b. *Internetes futballnyelvhasználat. Közösség, mémek, szóalkotás*. Linceum Kiadó, Eger.
 42. Istók Béla 2019. Netnyelvészeti kaleidoszkóp. *Eruditio – Educatio*. 14. évf. 1. sz. 83–99.
 43. Jucker, H. Andreas – Dürscheid, Christa 2013. The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication: A New Terminological Framework. *Linguistik Online*, 56 (6/12). 39–64.
 44. Kis Ádám 1997. A számítógép metakommunikációja. A beszéd, az írás és a számítógépes kommunikáció. Konferencia-előadás: VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Budapest. *Magyar Elektronikus Könyvtár*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/nyelvtud/szmtgps.hun> [2019. 01. 24.]
 45. Kis Ádám 1999a. Az írott párbeszéd. *Magyar Tudomány*, 106. évf. 3. sz. 347–349.
 46. Kis Ádám 1999b. Az akadémiai helyesírási szabályzat és a számítógép. *Magyar Nyelvőr*, 123. évf. 2. sz. 149–168.
 47. Kleine, W. Michael – Gale, G. Frederic 1996. The Elusive Presence of the Word: An Interview with Walter Ong. *Composition Forum: A Journal of the Association of Teachers of Advanced Composition*, 7.2. 65–86.
 48. Koch, Peter – Oesterreicher, Wulf 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, Hartmut – Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, 1. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin – New York. 587–604.

49. Kontra József 2011. *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
50. Lanstyák István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda, Somorja.
51. Löffler, Heinrich 1985. *Germanistische Soziolinguistik. Grundlagen der Germanistik*, 28. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
52. Luckmann, Thomas 1986. Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In Neidhardt, Friedhelm et al. (Hg.): *Kultur und Gesellschaft* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27). Westdeutscher Verlag, Opladen. 191–211.
53. Márku Anita 2015. Az internetes nyelvhasználat kutatásának lehetőségei a kárpátaljai magyarok gyakorlóközösségeiben. In Márku Anita – Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Autdor-Shark, Ungvár. 71–89.
54. Marx, Konstanze – Weidacher, Georg 2014. *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Narr Verlag, Tübingen.
55. Maynor, Natalie 1994. The Language of Electronic Mail: Written Speech? *Publication of the American Dialect Society*. Volume 78, Issue 1. 48–54. <https://doi.org/10.1215/78-1-48>
56. McLuhan, Marshall 1964. *Understanding Media. The Extensions of Man*. McGraw-Hill, New York.
57. Molnár Dániel 2010. Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*. 1. évf. 1–2. sz. 61–72.
58. Nyíri Kristóf 1994. *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó – Lukács Archívum, Budapest.
59. Ong, Walter 1982. *Orality and literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen, London – New York.
60. Petykó Márton 2012. Az írott beszélt nyelvtől a spontán írott nyelv felé: A CMC interaktív diskurzustípusainak nyelvhasználatát a szóbeliség és az írásbeliség viszonylatában megnevező terminusok kritikai vizsgálata. *Első Század*, 11. évf. 3. sz. 147–178.
61. Porkoláb Ádám 2018. *Webnapló és blogbiznisz. A magyar blogoszféra netyelvészeti vizsgálata tartalomtípusok és nemek alapján*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
62. Posteguillo, Santiago 2002. Netlinguistics and English for Internet Purposes. *Ibérica*, 4. 21–38.
63. Posteguillo, Santiago 2003. *Netlinguistics*. Universitat Jaume I., Castelló.
64. Sebestyén György 1997. A Gutenberg-galaxis és a digitális kultúra szintézise: Az elektronikus-virtuális könyvtár. *Írás tegnap és holnap*. 1. évf. 1. sz. Országos Széchényi Könyvtár. <http://epa.oszk.hu/00400/00413/00001/11sgy.html> [2019. 02. 17.]
65. Schlobinski, Peter 2001. *Rezension. David Crystal (2001): Language and the Internet*. <http://www.medienprache.net/en/literatur/rezensionen/docs/1452.pdf> [2019. 02. 18.]
66. Schlobinski, Peter 2014. *Grundlagen der Sprachwissenschaft: eine Einführung in die Welt der Sprache(n)*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
67. Schmidt, Gurly 2000. Chat-Kommunikation im Internet – eine kommunikative Gattung? In Thimm, Caja (ed.): *Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet*. Westdeutscher Verlag, Opladen – Wiesbaden. 109–129. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90768-4_6
68. Storrer, Angelika 2001. Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche. Sprecherechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In Beißwenger, Michael (ed.): *Chat-Kommunikation*. Ibidem, Stuttgart. 3–24.

69. Szabó Tamás Péter 2012. Hatásvadász nyelvészet. *Nyelv és Tudomány*. <http://www.nyest.hu/hirek/hatasvadasz-nyelveszet> [2019. 02. 20.]
70. Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon. Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
71. Szerdi Ilona 2016. A neologizmusok tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Óbudai Egyetem TMPK, Budapest. 429–447.
72. Szerdi Ilona 2017a. Helyesírás-tanítás digitális szövegekkel. In Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport VII. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem, Komárom. 151–166.
73. Szerdi Ilona 2017b. A lexikális jelentésviszonyok élményközpontú tanítása multimedialis szövegekkel. *Jelentés és nyelvhasználat*, 4. évf. 101–118.
74. Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
75. Tátrai Szilárd 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf. 4. sz. 479–494.
76. Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
77. Tátrai Szilárd 2013. Funkcionális pragmatika és kognitív nyelvészet. *Magyar Nyelv*. 109. évf. 2. sz. 197–204.
78. Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged.
79. Verschueren, Jef 1999. *Understanding Pragmatics*. Arnold, London – New York – Sidney – Auckland.
80. Veszelszki Ágnes 2010. Digilektus a lektusok rendszerében. http://www.veszelszki.hu/images/honlap/Digilektus_a_lektusok_rendszerben_VESZELSZKI.pdf [2019. 02. 17.]
81. Veszelszki Ágnes 2015. Megfontolások a digitális kommunikáció pragmatikai leírásához. In Bárdosi Vilmos (szerk.): *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 239–250.
82. Veszelszki Ágnes 2016. A netnyelvészet terminológiai és kronológiai áttekintése. In Balázs Géza (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről, 2010–2015*. Inter Kft., Budapest. 56–73.
83. Veszelszki Ágnes 2017a. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L’Harmattan Kiadó, Budapest.
84. Veszelszki Ágnes 2017b. Az álhírek extra- és intralingvális jellemzői. *Századvég*, 84: 51–82.
85. Veszelszki Ágnes – Falyuna Nóra – Fodorné Tóth Krisztina – Tóth Aliz 2017. Az internetbiztonság kommunikáció- és nyelvtudományi aspektusból. In: Hülber László (szerk.): *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. 163–207.
86. Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.
87. Wirth, Uwe 2005. Chatten, Plaudern mit anderen Mitteln. In Siever, Torsten – Schlobinski, Peter – Runkehl, Jens (eds.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Walter de Gruyter, Berlin – New York. 67–84.
88. Yule, George 1996. *Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.

89. Yus, Francisco 2011. *Cyberpragmatics Internet-mediated communication in context*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.

TWO KINDS OF EPISTEMIC MODALITY IN THE CONTEXTS OF BUSINESS ENGLISH AND HUNGARIAN

Katalin KISS¹

ABSTRACT

The paper provides an overview of the ways to express different types of meanings related to epistemic modality, having to do with concepts such as possibility, probability, impossibility in English and Hungarian. All of these concepts cover the subjective or objective attitude or statement of the speaker, who presents their evaluation/judgement or belief of the knowledge upon which the proposition is based. Modal verbs such as English *can* or *may* express modal meanings, which are referred to as “epistemic” having to do with probability, logical possibility, hypothetical meaning, beliefs and predictability. In this paper we claim that within the category of epistemic modality two types must be distinguished in English: subjective possibility and objective possibility which are expressed by modals, modal lexical verbs with adverbs and some other means in English. Hungarian uses modals combined with the possibility suffix to express plain possibility and evidential probability within the single category of epistemic modality. In Hungarian, the two meanings correlate with two different sentence structures. The aim of the present paper is to show how specific devices, context, structural means in Hungarian (main stress, focus position of the constituents) may help to distinguish two types of epistemic modality.

KEYWORDS

possibility, probability, epistemic modality, subjective possibility, objective possibility, inferential probability

1. INTRODUCTION

The aim of the paper is to show differences of expressing epistemic modality in business English and Hungarian. Epistemic modality refers to the use of modality which is based on the speaker's evaluation and judgment in relation to the degree of confidence of the knowledge on the proposition (Lyons [12: 823]). While this general definition seems to be quite transparent, there are a number of problematic issues in this area, such as the distinction between epistemic possibility and evidentiality within the category of epistemic modality (cf. Cornillie [2], Portner [15: 167–172]). The literature on modality in both English and cross-linguistically seems to be divided as to the necessity to distinguish between the two types of epistemic modality. However, in some languages, the distinction between evidentiality and plain epistemic modality in many cases is quite clear-cut. Hungarian, for instance, has grammatical evidentials – structural means which provide the source of information without offering epistemic judgement (Kiefer [9]). Thus, Hungarian distinguishes two types of epistemic modality using

¹ Dr. Kiss Katalin, PhD, senior lecturer, Budapest Business School, College of International Management and Business, Department of International Business English kiss.katalin@uni-bge.hu

the notions of ‘epistemic possibility’ and ‘inferential (evidential) possibility’ to cover the above phenomena in English (Kiefer [9]: 6). In this paper we want to argue that within the concept of epistemic modality it seems plausible to tell the notions of objective (epistemic possibility) and subjective modality (evidential modality) apart in English, similarly to Hungarian, since one and the same modal verb may express a number of meanings leading to sentences containing modals to be multiply ambiguous.² We will attempt to show that it is the context and other means which can help delimit the two categories of epistemic modality. Both languages have different means to express epistemic modality. While English in the majority of cases uses the modals such as *may, might, can, could, should and ought* along with modal adverbs, lexical verbs and clauses containing adjectives to convey the meanings of possibility and probability (Biber et al. [1: 492]), in Hungarian epistemic possibility is normally expressed by the verbal suffix *-hat/-het* or by the verb *lehet* (the contamination of the verb *lesz* ‘become’ and the possibility suffix *-het*) (Kiefer [9: 2]). Both the forms containing modal verbs in English and the suffixed verbal forms with *-hat/-het* may produce ambiguous readings. For instance, a simple sentence used in a business context containing a modal verb *can* such as *A parent company can change its ownership status by purchasing more shares* can be interpreted as relating the possibility and ability sense. The fulfilment of the action seems to depend on a mixture of external factors and inherent properties of the subject (Leech & Coates [11]). Hence the sentence may get the following readings: it is possible for the parent company to change its ownership status since it has capacity of doing so or the company is able to change the status due to external factors. As Leech and Coates [11] state, ability also implies possibility, which means that if someone has the ability to do something, then it is possible. Likewise, the Hungarian translation of the above English sentence *Az anyavállalat több részvény megvásárlásával megváltoztathatja a tulajdonosi státuszát* may also get different readings in Hungarian: an epistemic (possibility) reading, but it may also mean that the company is allowed to change its status (deontic reading) or that the circumstances on the market (external circumstances) are such that the parent company is able to change its status (circumstantial reading). Without knowing the broader context in which a modal sentence is uttered it is impossible to know what exactly the sentence means.

In the following sections we will first shed some light on the notions of modality, epistemic possibility and probability and then discuss several devices that may help disambiguate interpretation of the sentences containing epistemic modal verbs. The findings may also prove useful in teaching English and Hungarian for Specific Purposes.

2. THE NOTION OF MODALITY IN ENGLISH. THE CASE OF EPISTEMIC MODALITY

Modality is to be understood as a semantic category. It is the speaker’s opinion or judgement on the content and speech function of the clause (Halliday [5: 88]). Modal auxiliaries express a wide range of meanings, having to do with concepts such as ability, permission, possibility, necessity, and obligation. Modal verbs can basically express two different kinds of modal meanings, which are referred to as “epistemic” and “deontic” modality. While deontic modality refers to expressions of obligation, it is an event modality, epistemic modality is a special type of propositional modality which deals with the possibility, probability or impossibility of a certain proposition.

² The issue of epistemic modality has traditionally been discussed in terms of the distinction between subjective and objective modality, i.e., subjective and objective possibility, the terminology was introduced in Lyons [12]. In this paper we will adopt Lyons’s terms for the discussion of the category of epistemic modality in English.

In the *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber et al. [1: 485-486]) modal verbs are grouped into three major categories according to their meaning: intrinsic and extrinsic modal verbs. Intrinsic modality refers to actions and events that humans (or other agents) directly control – meanings relating to permission, obligation, or volition (or intention). Extrinsic modality refers to the logical status of events or states, usually relating to assessments of likelihood: possibility, necessity, or prediction.

In the literature on epistemic modality, one very often encounters the suggestion that there is a distinction between a ‘subjective’ and ‘objective’ evaluations of the likelihood of a state of affairs, thus the terms objective and subjective possibility were distinguished.³ Subjective possibility seems to be the easiest to define: a proposition *A* is subjectively possible just in case it could be true, for all you know. *A* is consistent with your knowledge. In other words, you are not certain that *A* is false. The following sentences all express subjective possibility:

- (1) a. (I don’t know if the company is going to dismiss four hundred employees)
It is possible it will.
- b. It is possible that Hungarian government has additional sources to increase allowances for young married couples.
- c. It is possible that a higher amount of dividends was distributed among shareholders this year.
- d. It is possible that the functional structure was deliberately retained by the company.

These thoughts might also be expressed using the modal words *could*, *may* and *might*, as follows:

- (2) a. The company *may/might* dismiss four hundred employees.
- b. Hungarian government *could* have additional sources to increase allowances for young married couples.
- c. A higher amount of dividends *might have been distributed* among shareholders this year.
- d. The functional structure *could have been deliberately* retained by the company.

It appears that subjective possibility depends on what one knows (and especially what one is ignorant of) so it can be also called epistemic (i.e. knowledge) possibility. Another kind of possibility that does not seem to depend on knowledge or ignorance is known as objective possibility, that remains even after we know everything. Objective possibility is a matter of consistency with certain objective facts, rather than with our knowledge. Consider, for example, the following statement:

- (3) It is possible to withdraw up to HUF 150.000 from a domestic ATM monthly free of charge.

³Various authors provided different terms for the two types of epistemic modality, for instance, Nuyts [13] distinguished “representational” (objective) and “interpersonal” (subjective) modality examining modals in terms of layered clause structure.

In this case one would not say “I guess it is possible for all I know”, but rather “It *really* is possible”. The claim in the statement is consistent with the actual legislation pertaining to the activities and services of the Hungarian banks. Consider, however, another example below:

- (4) It is possible that Tesla shares will plummet because of the defective autopilot feature/Tesla shares *may* plummet.

The statement appears to contain two levels of possibility, the first (outer) possibility seems to be subjective, and the second (inner) one objective. On the subjective reading, it is consistent with our knowledge that Tesla’s shares may plummet due to defective spare part.

Probably the clearest formulation for the distinction between subjective and objective possibility is due to Lyons [12]. Lyons argues that epistemic *may* in an example like (5) can have two interpretations:

- (5) Alfred may be unmarried (Lyons [12: 797])

Given that Alfred belongs to a community of ninety people, the interpretation of *may* in (5) depends on the speaker’s knowledge about the presence of unmarried people in that community. One interpretation is objective: if the speaker knows that there are unmarried people in the group to which Alfred belongs, s/he also “knows, and does not merely think or believe, that there is a possibility (in this case a quantifiable possibility) of Alfred’s being unmarried” (Lyons [12: 798]). That is objective possibility presents the fact that a certain state- of- affairs is possible based on what we know about the world. The other interpretation of the statement is subjective: if the speaker does not know anything about the presence of unmarried people in this group, s/he “may be understood as subjectively qualifying his commitment to the possibility of Alfred’s being unmarried in terms of his own uncertainty” (Lyons [12: 797]), i.e. a certain state of affairs is very likely to occur in view of what we know or believe about the world. The speaker may have good reasons to believe that a certain state- of- affairs holds rather than another one. Thus, Lyons [12] argues, the possibility expressed by *may* can either be attributed to the uncertainty of the speaker, as in the subjective interpretation, or it can be logically inherent in the situation described in the utterance, as in the objective interpretation. Still without a broader context it is impossible to grasp which epistemic meaning prevails in the sentence.

Following Lyons [12], various authors like Halliday [4], Foley and Van Valin [3], and Hengeveld [6] tried to posit a distinction between two types of epistemic modality. Although these proposals are driven by different theoretical concerns, the actual definition of the distinction boils down to whether or not the modal in question involves the speaker in the utterance.

The following examples provided by Portner [15: 122] might make it easier to disambiguate Lyons’s intuition:

- (6) a. Alfred has smoked for 30 years, so I worry about him. He may well get lung cancer.
b. Alfred has smoked for 30years, and the statistics tells the scary tale. He may well get lung cancer.

(6a) has a subjective use, while (6b) is objective. In the former, *he may well get lung cancer* seems to mean “the possibility of his getting lung cancer is one to worry about”, while in the latter it has the meaning more like “the probability of his getting lung cancer is relatively high”. Lyons’s account of the distinction can also be interpreted in terms of the notion of evi-

dentiality, especially for epistemic modality: in the case of subjective modality, the speaker “alone knows the evidence and draws a conclusion from it”, whereas in the case of objective modality “s/he indicate[s] that the evidence is known to (or accessible by) a larger group of people who share the conclusion based on it” (Nuyts [13: 31]).

There are also certain criteria which Lyons [12: 797- 801] used to distinguish between subjective and objective modality. His account of the distinction is formulated in terms of Hare's analysis of utterances into three basic functional components: the tropic, the neustic, and the phrastic. The tropic is defined as “that part of the sentence which correlates with the kind of speech act that the sentence is characteristically used to perform” and glossed as the *I-say-so* component of the utterance (Lyons [12: 749]). The neustic is defined as “that part of the sentence which expresses the speaker's commitment to the factuality, desirability, etc., of the propositional content conveyed by the phrastic” (Lyons [12: 750]) and glossed as the *it-is-so* and *so-be-it* component of the utterance. The phrastic, finally, corresponds to the propositional content of the utterance. These three functional components form the basis of Lyons's analysis of subjective and objective modality. Subjective epistemic modality involves a qualification of the tropic component of the utterance, through which the speaker “express[es] reservations about giving an unqualified, or categorical, '*I-say-so*' to the factuality of the proposition embedded in his utterance” (Lyons [12: 799]). Objective epistemic modality, on the other hand, involves a qualification of its neustic component: the speaker does give an unqualified *I-say-so* to his utterance, but introduces a modal qualification in the *it-is-so* component.

To sum up the discussion above, we can conclude that the major distinction between the categories of epistemic subjectivity (subjective possibility) and objectivity (objective possibility) essentially corresponds to the distinction between “speaker-related” and “content-related function”.

In what follows we are going to examine the behaviour of modals and we will try to support observations on the existence of the two types of epistemic modality based on the examples from business English context.

Let us consider the following example:

- (7) The company may distribute dividends to reduce taxable burden.

The statement may have both subjective and objective readings. On the objective reading, the speaker marks the proposition as only possibly being true. The speaker based on his knowledge of the world, i.e., given economic situation and financial standing of companies in general, does not exclude the possibility of the company distributing dividends. On the other hand, we can assume that the speaker, someone working for the company being aware of the financial situation in-house, may believe or have good grounds to assume that the probability of the company distributing dividends is high, i.e., the speaker may be subjectively qualifying his commitment to the possibility of the company distributing dividends. The sentence may also mean that the circumstances are such that the company is able to distribute dividends (circumstantial reading). The question arises how to explain the various meanings of the same modal in the sentence. In the following section we will look at some criteria proposed in the literature that can help delineate subjectivity and objectivity.

3. SOME CRITERIA FOR DELINEATION OF SUBJECTIVE AND OBJECTIVE MODALITY

There are a number of approaches to distinguish subjective and objective interpretation of modals. One such approach is to associate subjectivity and objectivity with specific adverbs. English has a considerable number of adverbs that can be used to express the speaker's attitude toward a state-of-affairs. Different grammar books (cf. Huddleston & Pullum [8: 767], Quirk et al. [16: 620–621]) list the following items which express epistemic meanings: *admittedly, allegedly, apparently, arguably, assuredly, avowedly, certainly, clearly, conceivably, decidedly, definitely, doubtless, evidently, incontestably, incontrovertibly, indeed, indisputably, indubitably, ineluctably, inescapably, likely, maybe, manifestly, necessarily, no doubt, obviously, of course, patently, perhaps, plainly, possibly, presumably, probably, purportedly, reportedly, reputedly, seemingly, supposedly, surely, truly, unarguably, unavoidably, undeniably, undoubtedly, unquestionably*.

Epistemic adverbs are often subdivided according to the degree of certainty they express (e.g., Huddleston & Pullum [8: 768]), which, however, reveals very little about their specific meanings. Epistemic adverbs can be epistemic in the narrow sense of the word, i.e., they express certainty which comes from the speaker's own judgment of the reliability of truth, e.g., *certainly, indeed, surely*; furthermore, they can be evidential adverbs, which refer to certainty coming from available evidence, e.g., *clearly, obviously*; and these can be expectation adverbs as well, which relate the speaker's expectations to the state of affairs, e.g., *of course, naturally*. Adverbs such as *conceivably, probably, possibly, presumably, supposedly, perhaps, maybe* rely on the author's judgement of the situation, so they can be classified as epistemic adverbs expressing epistemic probability, while *apparently, seemingly, allegedly, reportedly* rely on available evidence and appearances, and as such, can be classified as evidential. *Conceivably, probably, possibly, presumably, supposedly, perhaps, maybe* rely on the author's judgement of the situation, so they can be classified as epistemic adverbs (Simon-Vandenberg & Aijmer [17: 84]).

Let us see how adverbs or clauses with adjectives may influence the meaning of a statement.

- (8) a. (*Probably/ it is probable that*) the company will pay higher salaries.
b. (*Perhaps/possibly, it is possible that*) the company will pay higher salaries.

(8a) and (b) are clauses in which the modality is not overtly coded in the form of a simple modal but in other realizations such as modal adverbs or adjuncts. The use of adverbs in (8) helps to interpret the above utterances in the following way: in (8a) the speaker relies on his own judgement and does not exclude the probability of the company paying higher salaries, so the sentence seems to contain subjective attitude of the speaker. Someone saying (8a) may base his statement on the idea that the company is doing well, it is financially sound and can use this belief to assert (8a), that is, the sentence containing epistemic adverbs such as *probably/ it is probable* can be analysed as the one representing subjective modality. Whereas (8b) implies a mere possibility, the speaker may have in mind only reasons having to do with the financial situation of the company, its stability on the market, he bases the likelihood of the company paying higher salaries on the knowledge he may have received from external sources, for instance, media coverage. Perkins [14: 100-105] regards expressions like those in (8b) as “explicitly objective adjectival modal expressions”, whereas those in (a) are “explicitly subjective”.

Though modal adverbs can serve as a tool to distinguish subjective and objective modality, in many cases they are said to represent a low level of subjectivity because of their association with the content.

Perhaps one of the most convincing criteria to distinguish the two subcategories of epistemic modality is the use of the first person (or sometimes 3rd person singular) modal lexical verbs such as *believe*, *think*, *suppose*, *know* which are often considered to be highly subjective because of their relation with the speaker (cf., e.g., Perkins [14]; Hengeveld [7]). These verbs can be understood as markers of epistemic modality. Perkins [14: 101,103] points out that if the speaker “wishes to make the modality of his utterance explicitly subjective, he may use a modal lexical verb with a first person subject, although he is obliged here to specify further the nature of the subjective epistemic state”. Consider the following sentences:

- (9) a. I [*think/believe/reckon*] that the company will dismiss several employees in the near future.
b. He *thinks* he might be given a generous compensation package.
c. We *suppose* multiskilled employees may generally use their talents fully without close supervision.
d. The company figures *suggest* that they might start restructurization soon.

As the sentences show, the cases of epistemic subjective modality are associated with either first person or 3rd person singular pronoun combined with some modal lexical verb. The speaker appears to be more explicit in both (9a) and (9b) and there is a closer relation of the speaker to the content. The speaker makes a conclusion based on his own knowledge of company performance whether it is good or bad. While (9c) and (9d) are the cases of logical conclusion drawn by the speaker or a group of people based on their observations. The two latter examples are the cases of epistemic objective modality.

Another criterion formulated by Nuyts [13: 79] is the following: subjective modality is bound to the moment of speaking, whereas objective modality is not. Events which are a part of objective modality normally do not depend on the actions of an intentionally acting agent. Timeless events, if modalized, can only have an epistemic objective reading expressing possibility or the likelihood of a situation. Consider the following sentences:

- (10) a. Heavier taxes may reduce the incentive to work.
b. Defective products may ruin reputation of any company.
c. Tough competition may cause job insecurity.
d. Tax returns can be filed electronically.

The events described in (10) are not controlled by an agent, nor are they due to certain circumstances or bound by time. They are just compatible with what we know about the world. Hence, they are the cases of objective modality.

There are also other criteria mentioned in the literature to distinguish the two types of possibility, such as objective modality can be questioned, but subjective modality cannot; or, objective modality can occur in a conditional sentence, whereas subjective modality cannot. But since there is a strong disagreement in the literature on these criteria, they will be left out of the present discussion.

The following section will deal with the two kinds of epistemic modality in Hungarian.

4. EPISTEMIC MODALITY AND THE INFERENTIAL USE OF MODALS IN HUNGARIAN

On its epistemic reading the modal verbal forms in Hungarian can be paraphrased as ‘in view of what I know it is possible that V’. Consider the following examples:

- (11) a. *A cég fizethet osztalékot, hogy csökkentse az adó terhét.*
‘The company may be paying dividends to reduce taxable burden’
b. *Péter lehet az irodában.*
‘Peter can be in the office’

(11a) asserts that on the basis of what the speaker knows it is not excluded that the company is paying dividends to reduce their tax burden. Similarly, (11b) asserts that it is not excluded that Peter is in the office, but other possibilities are not excluded either. The possibility put forward by the speaker can easily be negated by a third person with a different knowledge background. Consider:

- (12) a. *A cég nem fizethet osztalékot, mert tudom, hogy veszteséges volt.*
‘The company cannot be paying dividends because I know it has made losses’
b. *Péter nem lehet az irodában, mert éppen most tárgyalt a bankban a beruházóval.*
‘Peter cannot be in the office because he was just negotiating with an investor in the bank’

As the sentences show, Hungarian has a fixed order of constituents in (11a) and (11b): Subject – Modal - Complement. Furthermore, it is important to note that in both cases in (11) the modal verb form is contrastively stressed. Since the modal suffix is not an independent constituent it can only be stressed by stressing the modal verb form containing this suffix.

In Hungarian grammar the position immediately preceding the verb is often referred to as Focus Position (=FP). If a nominal complement is moved into this position it gets contrastively stressed (Kiefer [9: 4]). Consider:

- (13) a. *A cég **osztalékot** fizethet, hogy csökkentse az adó terhét.*
‘It is dividends that the company may be paying to reduce taxable burden’
b. *Péter az **irodában** lehet.*
‘It is in the office where Peter can be’

Contrastive stress which falls on a nominal complement is indicated by bold letters in the sentences above. In the cases in (11) the modal does not admit other possibilities. The financial benefit that the company may be paying or the place where Peter can be represents the only possibility. How can the difference between (11a) – (11b) and (13a) – (13b) be explained? As Kiefer [9: 4] states, contrastive focus laid on the nominal constituent has the property of ‘exhaustive listing’. According to this property, the focused constituent denotes the set of entities for which the predicate holds. Thus, the dividend is the only financial asset that the company will pay to reduce its taxable burden and the office is the only place where Peter can be. In other words, (13a) and (13b) express probability rather than just possibility. In the followings we will examine some criteria to distinguish epistemic possibility and probability in Hungarian.

4.1 Negation

Sentences such as (11a) and (11b) can be easily negated, as was shown above. On the other hand, this is not the case with (13a) and (13b), which admit external negation only.

- (14) a. *Nem igaz, hogy a cég osztalékot fizethet.*
‘It is not true that the company may be paying dividends’
b. *Nem igaz, hogy Péter az irodában lehet.*
‘It is not true that Peter may be in the office’

By using internal negation we question the validity of the original hypothesis and we put forward our own hypothesis.

- (15) a. *A cég nem osztalékot, hanem jutalmat fizethet.*
‘The company may be paying bonuses rather than dividends’

The speaker in (15) may have good grounds to believe that the financial benefit the company is paying is bonus and not the dividend. These reasons are based on the speaker’s belief and serve as an evidence. In other words, the abovementioned probability can be equated with evidential(inferential) meaning. The speaker has evidence for (15) but not for (13). The situation is different if the focussed constituent lies outside of the scope of the negation and the negative particle precedes the modal verb, as in (16):

- (16) *A cég osztalékot nem fizethet.*
‘The company may not be paying dividends’

The sentence in (16) negates plain epistemic possibility: it says that it is out of the question that the company is paying dividends, (16) does not negate probability, it negates the state-of-affairs which might give rise to the inferential meaning ‘The company is very likely to pay dividends’. Negation may combine with modality in English as well. The occurrence of *not* with a modal verb may negate the modal verb itself or the content of the following proposition (Kreidler [10: 244]). Consider the following examples:

- (17) a. Peter may not be in his office now.
b. Peter might not be in his office now.
c. Peter must not be in his office now.
d. Peter can’t be in his office now.

(17a) and (17d) show different things. The former expresses the possibility of Peter not being in his office, and the latter talks about the impossibility of Peter being in his office. *Not* in (17a) applies to the proposition, hence it negates objective possibility, while in (17d), *not* applies to the modal verb *can*, negativity is non-propositional, meaning of the sentence is something like ‘I am sure Peter is not in his office since I met him elsewhere’. This is the case of subjective possibility. Sentence (17b) is similar to (17c). They only differ in their strength. The possibility in (17b) is less forceful as compared to that in (17a). And (17c) shows high probability that Peter is not in his office.

Another way to distinguish plain possibility and inferential probability is to subject modal sentences to interrogation.

4.2 Interrogation

(18a) is the interrogative form of (11): the speaker wants to know if the given state-of-affairs is a possible. On the other hand, by asking (18b) the speaker would be questioning his interlocutor’s inference, which does not seem to be possible:

- (18) a. *A cég fizethet osztalékot?*
'Can the company be paying dividends?'
b. **A cég osztalékot fizethet?*
'May the company be paying dividends?'

4.3 The premise of a conclusion

A similar difference can be observed if we want to use the possibility as a premise in a conditional. In (19a) the premise expresses plain epistemic possibility and conditional is a grammatical sentence. In contrast, if the premise conveys an inferential meaning, the conditional becomes ungrammatical. In other words, an inferential cannot be the premise of a conclusion. Compare (19a) and (19b).

- (19) a. *Ha a cég **fizethet** osztalékot, akkor biztosan csökkenti majd az adó terhét.*
'If the company can be playing dividends, it is certain to reduce its taxable burden'
b. **Ha a cég **osztalékot** fizethet, akkor majd csökkenti az adó terhét.*
'If the company may be paying dividends, it will reduce its taxable burden'

4.4 Embedding under the verb *know*

Epistemic possibility is certainly something which can be known. This is objective possibility in English. Inferential probability, or subjective possibility in English, has to do with the speaker's assumptions and beliefs. This difference manifests itself by allowing a sentence expressing epistemic possibility to embed under the verb *know*, which is excluded in the case of inferential possibility. Compare (20a) and (20b).

- (20) a. *Péter tudja, hogy a a cég **fizethet** osztalékot, hogy csökkentse az adó terhét.*
'Peter knows that the company can be paying dividends to reduce taxable burden'
b. **Péter tudja, hogy a cég **osztalékot** fizethet, hogy csökkentse az adó terhét.*
'Peter knows that the company may be paying dividends to reduce taxable burden'

Since any proposition can be negated and questioned, and any proposition can be the premise of a conclusion and can be known, Kiefer [9: 6] claims that inferential possibility is not propositional.

On the basis of the above discussion we may thus conclude that two types of epistemic modality must be distinguished in Hungarian: epistemic possibility, which is propositional, and inferential possibility, which advances the speaker's hypothesis about a state-of-affairs, and which is not propositional. In Hungarian, as it was shown, epistemic possibility and inferential possibility can be kept apart structurally. In the case of epistemic possibility main stress is carried by the modal form containing the possibility suffix, on the other hand, in the case of inferential possibility a complement of the verb is contrastively stressed. This complement must precede the verb, i.e. it must occupy the focus position of the sentence.

5. THE RELATIONSHIP OF MODAL PARTICLES, ADVERBIALS AND EPISTEMIC MODALITY IN HUNGARIAN

Hungarian has a considerable number of particles, some of them express the speaker's attitudes toward a state-of-affairs (e.g. *sajnos* 'unfortunately'), some others may have a logical function, often in addition to a pragmatic function (e.g. *csak* 'only') and again others carry a modal meaning. In the majority of cases the modal meaning is epistemic and inferential (Kiefer [9: 9]). The set of modal particles include the particles *aligha* 'hardly', *alighanem* 'most likely, presumably', *állítólag* 'supposedly', *bizonyal* 'certainly, surely', *esetleg* 'perhaps, possibly', *kétségtául* 'undoubtedly', *nyilván* 'evidently', *talán* 'perhaps' and *tényleg* 'really'; the adverbials *biztosan* 'surely, certainly', *feltehetően* 'presumably, supposedly', *kétségtelenül* 'undoubtedly', *nyilvánvalóan* 'evidently, obviously', *természetesen* 'naturally', *valószínűleg* 'probably', *vitathatatlanul* 'unquestionably' belong to the set of modal adverbials, which are derived from adjectives. Modal particles and modal adverbials are used in sentences of inferential epistemic possibility. Without any exception all modal particles and modal adverbials are non-propositional. Consider:

- (21) a. *A cég most nyilván osztalékot fizet, hogy csökkentse az adó terhét.*
'Evidently, the company is presently paying dividends to reduce taxable burden'
b. *A cég most nyilván nem osztalékot fizet, hogy csökkentse az adó terhét.*
'Evidently, the company is presently not paying dividends to reduce taxable burden'
c. *A cég most nyilván nem fizet osztalékot, hogy csökkentse az adó terhét.*
'Evidently, the company is presently not paying dividends to reduce taxable burden'

As shown by (21b, c) the modal particle lies outside of the scope of negation. This also holds true for modal adverbials. Compare:

- (22) a. *A cég most valószínűleg osztalékot fizet.*
'The company is probably paying dividends at present'
b. *A cég most valószínűleg nem osztalékot fizet.*
'The company is probably not paying dividends at present'

Both the modal particle *nyilván* 'evidently' in (21b) and the modal adverb *valószínűleg* 'probably' in (22b) lie outside of the scope of negation and they occupy focus position preceding the verb (the predicate) which is required by the cases of inferential possibility.

From the analysed examples we may conclude that modal adverbials can express evidential possibility. Though the examples above are quite convincing, as Kiefer [9: 10] claims, the meanings of the modal particles and adverbials in Hungarian are vague. Only a detailed analysis of each individual modal can reveal their typical uses.

6. CONCLUSION

The aim of the paper was to provide an overview of the ways to express epistemic modality in English and Hungarian. As we have seen, English distinguishes two types of epistemic modality – subjective and objective modality, also referred to as subjective and objective possibility. We have demonstrated that the use of specific adverbs, first and 3rd person modal lexical verbs and the context itself all serve as convincing criteria to differentiate subjective and objective epistemic modality in English. We have also shown that in terms of the context the major distinction between the categories of subjective possibility and objective possibility is due to the distinction between “speaker-related” and “content-related function” in English. Hungarian makes a clear distinction between epistemic possibility and inferential possibility (probability) which are expressed by verbs, by a verbal suffix, by adverbials and particles. We have shown that the differentiation between the two types of modality in Hungarian is more systematic than in English which is due to the fact that word order in Hungarian is relatively free and the focussed constituent normally occupies the position immediately preceding the verb.

REFERENCES

- [1] BIBER, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, Edward Finegan. *Longman Grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education Limited. 1999/2007
- [2] CORNILLIE, B. Evidentiality and epistemic modality. On the close relationship between two different categories. *Functions of Language* 16.1, 44-62. 2009
- [3] FOLEY, William and Robert Van Valin. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.1984
- [4] HALLIDAY, M.A.K. Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English. *Foundations of Language* 6: 322-361.1970
- [5] HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold. 1994 (2nd ed).
- [6] HENGEVELD, Kees. Clause structure and modality in Functional Grammar. In: Johan van der Auwera and Louis Goossens, eds., *Ins and outs of the predication*, 53-66. Dordrecht: Foris. 1987
- [7] HENGEVELD, Kees. Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish. *Journal of Semantics* 6: 227-269.1988
- [8] HUDDLESTON, Rodney, Geoffrey K. Pullum, et al. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.2002
- [9] KIEFER, Ferenc. Two kinds of epistemic modality in Hungarian. In Guentchéva, Z (ed) *Epistemic Modalities and Evidentiality in Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: De Gruyter-Mouton (Empirical Approaches to Language Typology 59), 430 p. 2018
- [10] KREIDLER, C.W. *Introducing English Semantics*. London: Routledge.1998
- [11] LEECH, Geoffrey & Jennifer Coates. Semantic Indeterminacy and the Modals. *Studies in English Linguistics* In: Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik, eds., 79–90. London: Longman.1980
- [12] LYONS John, *Semantics*. Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press.1977
- [13] NUYTS, Jan. *Epistemic Modality, Language, and Conceptualization: A Cognitive-pragmatic Perspective*. John Benjamins Publishing, 428 p. 2000
- [14] PERKINS, Michael. *Modal expressions in English*. London: Pinter. 1983

- [15] PORTNER, Paul. *Modality*. Oxford surveys in Semantics and Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, pp. 288. 2009
- [16] QUIRK, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, & Jan Svartvik. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman. 1985
- [17] SIMON-VANDENBERGEN, Anne-Marie & Karin Aijmer. *The semantic field of modal certainty: A corpus-based study of English adverbs*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 2007

„...MERT HÁT SZERETET-E AZ,
AHOL VAN MÉG UNDROR?”¹
KOLNAI AURÉL
ÉRZELEM-FENOMENOLÓGIAI VIZSGÁLÓDÁSAI

Szilárd KMECZKÓ²

ABSTRACT

Aurél Kolnai's name is better known abroad than in his home country, although his achievements in philosophy, mainly political philosophy are significant. Between 1929 and 1935, as a sensitive observer, he analyses the emotional culture of the modern man in his three works on phenomenology of emotions. The subjects of these works are disgust (*Der Ekel*), pride (*Der Hochmut*) and hatred (*Versuch über den Haß*). The texts contain hardly any references to other authors, which indicates that they are niche and original achievements. It is also supported by Edmund Husserl's comment upon reading *Der Ekel* (*Disgust*) that Kolnai's work is hard to fit within the framework of phenomenology. According to Kolnai's reflection on Husserl's comment, his primary aim was the phenomenological intention rather than the methods of phenomenology. In this study, I am attempting to provide an overview of Kolnai's works on phenomenology of emotions by analysing the insights of two of his Hungarian interpreters, Gábor Boros and Béla Bacsó, in connection with the above mentioned works.

KEYWORDS

Kolnai, Husserl, phenomenology, emotion, disgust, pride, hatred

BEVEZETŐ

Az érdekesítő írásokat tartalmazó *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg. Érzelemfilozófia a realista fenomenológiában – Kolnai Aurél és Max Scheler írásai* címmel megjelent kötet borítóján olvasható felirat azt ígéri, hogy Kolnai Aurél és Max Scheler írásait veheti a kezébe az olvasó. Ez azonban nincs így, mivel az ígértől többet kapunk, hiszen a jelzett szövegeken túl a – kötet szerkesztőjének, Boros Gábornak a tollából származó – *Előszó* mellett két további tanulmányt, Bacsó Béla *Kirekesztés, száműzetés, továbbélés – Kolnai Aurélról* [1], valamint Boros Gábor *A realista érzelemfenomenológia esélyei és veszélyei Kolnai Aurél példáján* [3] című szövegeit is hozzáolvashatjuk Kolnai és Scheler elemzéseikhez. Alighanem mindkét tanulmány a bevezetés szándékával lett a kötetbe szerkesztve az *Előszó* mögé, valamint Kolnai és Scheler szövegei elé. Talán célravezetőbb lett volna a tanulmányokat a kötet végén, utószó gyanánt elhelyezni, hiszen a kötet előszava betölti a célját, ráadásul a magyar nyelvű olvasók a Világosság teljes egészében Kolnainak szentelt 1997/5–6 összevont száma, két további kötet ([2], [4]) és számos egyéb tanulmány alapján előzetesen már tájékozódhattak arról, ki is volt valójában Kolnai Aurél.

¹ Részlet Franz Werfel *Jesus und der Äser-Weg* című költeményéből. Ennek a versnek a soraival vezeti be Kolnai az undor etikájáról szóló fejezetet.

² Dr. Kmeckó Szilárd PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), e-mail: kmeckko.szilard@drhe.hu. (A szöveg megírása idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesültem – K. Sz.)

A kötet címben hivatkozott törzsét az alábbi szövegek alkotják: Kolnai 1929 és 1935 között született három elemzése, az 1929-es *Az undor* (Der Ekel) [5], amely a *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*ban, az 1931-es *A gög* (Der Hochmut) [6], amely a *Philosophische Jahrbuch der Görres-Gesellschaft* 44. kötetében, illetve az 1935-ös *Kísérlet a gyűlöletről* (Versuch über den Haß) [7], amely szintén a *Philosophische Jahrbuch der Görres-Gesellschaft*-ban, de annak 48. kötetében jelent meg. Max Scheler *Ordo amoris* című töredékesen fennmaradt elemzése zárja a Boros Gábor által szerkesztett kötetet. Kolnai eredetileg németül írt szövegeinek magyar fordításai a frankfurti Suhrkamp kiadó gondozásában 2007-ben Aurel Kolnai: Ekel, Hochmut, Haß címmel megjelent kötet alapján készültek. A szövegek fordítója Mesterházi Miklós volt.

KOLNAI VIZSGÁLÓDÁSAI

Kolnai az elemzéseiben alig-alig hivatkozik más szerzőkre. Néhány Alexander Pfänder és Dietrich von Hildebrand munkáira, valamint a *Kirchenlexikon* egyes címszavaira hivatkozó gyér számú lábjegyzeten túl hiányzanak a további kapcsolódási pontok, amelyek megkönnyítenék valamely tradícióhoz közelítés által gondolatainak a megértését. Az undorról szóló írásának elején jelzi is ennek az okát, mi szerint műve hiánypótló kíván lenni, lévén az undor problémája feltáratlan terület. [5] Az érem másik oldalaként jegyezhetjük meg, hogy a kötöttségek hiánya miatt Kolnai igazán elemében érzi magát, sohasem érezni, hogy gondolatokat reprodukálna, éleslátásának köszönhetően pedig olykor az olvasást megnehezítő, zsúfoltságot keltő gyakorisággal adja közre originális észrevételeit. Ennek a gondolati gazdagságnak tudhatjuk be a fenomenológiai módszer szigorától való bevallott eltávolodását, amikor is a módszerrel szemben a fenomenológiai szándékot emeli ki, amelybe belefér a pszichológia, a leíró esztétika és a metafizika is.

Kolnai az 1928-as nyári szemesztert Freiburgban tölti, ahol személyes ismeretséget köt Edmund Husserlrel, látogatja az óráit és jelen van a vitákon. Testközelből látja a husserli fenomenológiát „működés” közben. Bár Husserl megjelenésének és személyes habitusának voltak Kolnai számára csalódást keltő részletei, de ezek konstatálása nem érintette az iránta táplált tiszteletet és a fenomenológia jelentőségét illető meggyőződését: „Néha egy-egy hihetetlenül éles pillantása vagy valamelyik meglepően velős mellékes megfogalmazása elárult valamit szárnyaló szelleméről, mindazonáltal tény, hogy huszonnyolc éves koromban még mindig távol voltam attól, hogy fölismerjem a legnagyobb nagyságot is, noha előttem állt. Ma is néha valamiféle kényelmetlen boswelli érzés tölt el, ha eszembe jut, hogy személyesen is találkoztam, sőt egy-két szót is váltottam azzal az emberrel, aki talán Európa legnagyobb filozófusa volt Arisztotelész óta.” [4] Korántsem a fenomenológiához fűződő felületen viszonyra vezethető tehát vissza, hogy Kolnai a módszer fölé emeli az ún. fenomenológiai szándékot. Ezt a fenomenológiát illető sajátos felfogást, vagy legalábbis Kolnai nem egészen szabályosnak mondható fenomenológiai gondolkodásmódját Husserl is észrevehette, ugyanis a freiburgi szemeszter végén ekként értékelte Kolnai teljesítményét: „Önnek, Kolnai úr, még hosszú utat kell megtennie: a leírásban kitűnő, de egyelőre még távol van attól, hogy fenomenológus legyen.” [4] Visszaemlékezéseiben Kolnai azonnal értelmezi is Husserl megjegyzését: „Ezen azt értette, hogy érdeklődésem túlságosan is lélektani, nem pedig logikai vagy tulajdonképpen értelemben filozófiai; az elme képzetait intencionális tárgyreferenciákkal le tudom írni, de még nem értettem meg a központi problémát: a világtapasztalatból kiemelkedő tudat konstituálódását.” [4] Kolnai három elemzését tehát a jó értelemben vett szertelenséggel, gondolatgazdagsággal és a többi filozófiai szövegtől való eloldozottsággal jellemezhetjük.

Bacsó Béla tanári precizitással rajzolja meg azt a szellemtörténeti keretet, amelybe helyezve olvasásra ajánlja Kolnai elemzéseit. Ez a gondolati keret a közel–távol és a saját–idegen szembeállítások modernitásban előállt viszonyait tekinti át Georg Simmel, Roland Barthes, Seneca, René Girard, Edmund Husserl, Alexander Pfänder, Max Scheler és Mannheim Károly állításaiból kiindulva. Az előálló narratíva egy hanyatlástörténet képét mutatja, amennyiben paradigmikus jelenségként a sok esetben előzmények nélkülüként megélt idegenné válás, kirekesztés és megsemmisítés strukturális mozzanatait emeli ki. Kolnai két szálon is beleszó-
ható ebbe a történetbe. Bacsó rögzíti, hogy „Pfänder a későbbiekben egy mind szegényesebb *érzéskultúrát diagnosztizál a modernitásban*, aminek következtében gyors, hirtelen fellángoló és uralhatatlan gyűlöletreakciók jelentkezhettek. (...) [É]ppen tisztázatlan és tisztátalan emóciói következtében az ember sokszor nem tud túllépni a tagadó, megsemmisítő és gyűlöletet kinyilvánító aktuson.” [1] Scheler még súlyosabbnak látja a bajt, ugyanis az érzelmkultúra visszafejlődését a zsidó-keresztény kultúra bomlástüneteként azonosítja s rámutat, hogy „a keresztény etika nem növekedhet a *ressentiment* talaján”. [1] Scheler meglátása, akárcsak az imént Pfänderé, közvetlenül az első világháborút megelőzően vált hozzáférhetővé nyomtatásban. A fenomenológiai vizsgálódásaiban az etikai szempontnak centrális fontosságot tulajdonító Kolnai itt, a kiteljesedő hanyatlástörténet bomlásként leírható szakaszában veszi fel a szálakat, s ebből a szellemi pozícióból indítja meg az undorról, a gögről és a gyűlöletről szóló elemzéseit.

Kolnai a Bacsó által felrajzolt narratívába történő befogadásának másik lehetősége nem csupán Kolnai személyéhez, hanem sokkal inkább generációjához kapcsolódik, amelynek ő is része. Széttartó pályáívek közös strukturális mozzanatáról van szó. Bár nem fejt ki, de nem tudunk másra gondolni, minthogy az 1919-ben Magyarországot elhagyó tudósok és művészek – jelzetten nem teljes névsorából fájóan hiányzik Polányi Mihály neve – a korábban már említett *ressentiment*, az érzelmkultúra leépülésének áldozatai. Kolnai pályáívét – Simmeltől kölcsönözve – úgy jellemzi, mint ami „*örökké kívül és állandóan szemben* formálódott.” [1] Mindez természetesen igaz, viszont akár Kolnai politikai emlékiratait olvassuk, akár az érzelmfenomenológiai elemzéseit, azokat nem lengi be a Bacsó szövege által közvetített komor tónus. Kolnai írásait nem sötétíti el valamiféle borússá váló szellemi horizont által rá vetett árnyék. Írásainak alapvetően más a kedélye, mint amiként Bacsó ír róluk, ami azt mutatja, hogy az idegenségre, a kiátkozásra és az üldözésre épülő narratíva ha nem is ellentétes Kolnai pályáívével, nem képes azt befogadni maradéktalanul, teljes valójában.

Egyetlen megjegyzés még Bacsó Béla Kolnai-képéhez, amely bár apróságnak tűnhet, de nem minden jelentőség nélküli. Kolnai 1935-ben publikált gyűlöletről szóló elemzése kapcsán Bacsó feleleveníti Mannheim Károly frankfurti egyetemen tartott, szintén ekkorra datálható előadásának főbb állításait. Az előadás során a társas életben jelentkező distanciálódás végiggondolására tett kísérletet. Mannheim megállapítása szerint „[a]z életdistanciálódás a modern ember számára azt jelenti, hogy kiesik az aktusvégrehajtasból. (...) [E]bben a reflexív-válásban fedezi fel a társadalmat.” [1] Az ember lehet reflexivitásra hajló, reflexivitásra kényszerített vagy a reflexivitásra csupán többé-kevésbé fogékony, esetleg alkalmatlan. Ezzel a széttagoltsággal – nehezen megmagyarázható mozgással – összefüggésben jelenik meg bizonyos csoportoknál a távolságtartás, másoknál pedig a reprimítívizálódás. Mannheim így folytatja: „Továbbá azt is megfigyeltük, hogy az ember csak akkor tud magán segíteni, ha maga viszi végbe a distanciálódást, amit önmaga számára problémává tesz, miközben a naiv ember ellenkezőképpen csoportjával fedésben hajt végre minden aktust.” [1] Erről van szó, Mannheim elemzésében ugyanis az önmagán segíteni tudó és a naiv ember szembeállítása fontossá válik, miként Bacsó számára is rendkívül fontos a csoportjától távolságot tartani képtelen emberrel szembehelyezett másik, aki a reflexióra, distanciatereemtésre képes ember. Az utóbbi nézőpontjából a tömegember gondolatlanságára tekintve fog elkomorulni az elemző hori-

zontja. Ez a komorrá válás azonban nem következik be Kolnainál. Mindössze két válaszlehetőséget szeretnének jelezni, amelyek talán nem is választhatók le egymásról.

Kolnai elemzéseiben mindvégig jelen van a szövegeknek egy katolikus teológiai és egy metafizikai rétege, amely rétegek helyenként fedésbe kerülnek, míg máskor szétválnak. Ismert élettörténeti adalék, hogy Kolnai 1926 őszen Bécsben katolikus hitre tért át, ami életre szóló döntésnek bizonyult. A magáévá tett katolikus látásmód a realista filozófiára való rátalálást segítette. A *Politikai emlékiratok* visszaemlékezései kitérnek ennek az összefüggésnek a felismerésére: „Egyetemi tanulmányaim (1922–1926) alatt a modern európai filozófia nekem egyre inkább betegségnek és az értelem szándékos öngyilkosságának tűnt, semmint a skolasztikán túlmutató, fölszabadító ’haladásnak’; amely a skolasztika kincseit ostobán elvetette, ahelyett, hogy biztos ítélettel átrostálta, s más források alapján átvizsgálta volna.” [4] A skolasztikus gondolkodás vonzó, mert a józan észet képviseli, a dolgok létezését nem vonja kétségbe, fogékony az objektív rend iránt. Mi következik mindebből a kortárs filozófiai irányzatok mérlegelésekor? „A számomra legvonzóbb filozófiai irányzat, vagyis a neoobjektivizmus, s különösen a fenomenológia (...) maga is a skolasztikus-arisztotelészi hagyományhoz nyúlt vissza; tudatosan és szándékosan megújítva a középkori gondolkodás gerincét alkotó filozófiai attitűd egy részét.” [4] Természetesen a realista fenomenológiához korántsem csak a katolicizmuson keresztül vezet az út. Ezt Kolnai sem állítja, azt viszont igen, hogy „mély és tartós összhang van a katolicizmus és az Igazság szelleme között.” [4]

Kolnai elemzéseit tehát katolikus teológiai gondolkodási keret és fenomenológiai látásmód jellemzi. Számára a világ rétegeztségében összetett, részleteiben gazdag és sokféle, az értelemtől nem megfosztott, valamint értékek hordozója. A katolicizmushoz való kapcsolódás azonban a katolikus egyházba való belépést is jelentette, amelynek megvolt a maga jelentősége Kolnai életében: „Belépve az Egyházba nemcsak Isten természetfölötti jelenlétébe kerültem, és nemcsak a szentek közösségébe nyílt meg az utam, hanem azt is megéreztem, hogy az embertársaimmal való párbeszéd egyetlen érvényes, egyetemes és el nem múló közvetítőjénél vettem biztos lakást.” [4] Ez pedig a kommunikáció, valamint az embertársakhoz fűződő viszony olyan perspektíváját nyitja meg, amelynek nem sajátja a komor szellemi horizont.

A *Kísérlet a gyűlöletről* című írás azon passzusait olvasván, amikor Kolnai a gyűlölet világlátására kérdez rá, azt látjuk, hogy elsőként rögzíti a tényt, hogy a gyűlöletben mindig jelen van egy metafizikai élmény, majd pontosítja, hogy ez a vallási gyűlölet egy darabkája, később pedig felteszi a kérdést, amely valójában nem kérdés: „Tévednénk, amikor a morális-értékelő elutasítás és a személyes-ellenséges harci kedv egymásra találásának közös gyökerét (...) abban a vallási, közelebről manicheus elképzelésben sejtjük, hogy *a világ kettéhasad a rosszak szövetségére ott és – ahova az ember maga is tartozik – a jók szövetségére emitt?*” [7] Nincs itt arról szó, hogy a gyűlöletben megtörténő szétválasztás és szembeállítás megtétele alól kivonhatnák magukat mi is, a Mannheim szerinti distanciaterepítésre képes emberek, meghagyva a gyűlölködést az aktusaikban a csoportjukat mindenben követő reprimítívizálódottaknak. Ennek a lehetőségnek ellentmondanak a nyilvánvaló hétköznapi tapasztalataink is. Ha mégsem bizonyulunk képesnek ennek felismerésére, úgy alighanem a distancia hiányáról lehet szó. Valójában Kolnai érvelése az ellenkező irányból járja be ezt az utat, melynek végén kijelenti, hogy az egyszerű ember, a „fajankó” számára sem idegen a világ felosztása a gyűlöletben: „Ám ne feledkezzünk meg arról, hogy a ’világnézet’ nem a filozófusok vagy a műveltek ügye, hanem minden gondolkodó és érző lényé (...). Az átlagos emberi értelem alábecsülése mögött (...) az áll, hogy figyelmünket hajlamosak vagyunk egyoldalúan annak a tematikusan megfogalmazott gondolkodásnak szentelni, amely (...) a legtöbb ember esetében összehasonlíthatatlanul szegényesebb, mint azok a jelzészzerű, futólagos, egyszeri, elliptikus gondolati aktusok, amelyek azonban mégiscsak tudatos aktusok, és hatékonyak is.” [7] Ide kívánczok

végül Kolnai végig nem vitt gondolata, amelyet sejtésként fogalmaz meg, hogy a tárgyakat élesen elkülönítő formális-módszeres gondolkodás vajon előfeltételezi-e a gyűlöletet?

Kolnainak a kötetben szereplő legutolsó, a gyűlöletről szóló írása is több mint nyolcvan esztendő. Magától értetődik, hogy a gondolatok papírra vetésekor a szerzőjük nem lehetett tekintettel a tollat ma vezető megfontolásokra, mérlegelésekre, esetleg önmagunk felülbírálásának finom árnyalataira. Ebben az értelemben Kolnai Aurél korszerűtlen szerzőnek tűnhet napjainkban, hiszen rengeteg olyan állítást tesz, amelyek fennakadnának a politikai korrektség rostáján. Ezek olykor ízlésítéletek, de ilyen a szexualitás alternatív lehetőségeiről tett vaskos kijelentése is, vagy azok a politikailag inkorrektnek ugyan nem mondható, de manapság mégis megütközést keltő megállapításai, amelyek arról tanúskodnak, hogy a szexualitás körébe vonható számos aktust, mint amilyen a tánc, bizonyos érintések stb., az undor jelenségkörével kapcsolatban tárgyal, kijelölve ezzel a szexualitás objektíve helyesnek ítélt felfogását. Léptenyomon olyasmikbe ütközünk Kolnai briliáns szövegeit lapozva, amelyek óvatosan mondva is meghökkentőek. De nem számított-e már életében is csodabogárnak a szerzőjük? Mindezek a körülmények megfontoltságra intik Kolnai mai értelmezőit. Boros Gábor tanulmánya körültekintően mérlegelve és nagyfokú érzékenységgel mutatja be Kolnai három elemzését, finomra csiszolt kulcsokat adva az olvasók kezébe. Boros jelzi, hogy Kolnai érvelésének háttérében mindvégig egy határozott értéktábla (katolikus teológiai horizont) húzódik meg, elhelyezve ezzel a korabeli filozófiai viták (relativizmus, historizmus kontra metafizikai, vallási kötődés) egyik térfelén, bevonva ezzel Kolnai szövegeit genezisük természetes közegébe.

Boros éles szemmel mutat rá, hogy Kolnai témaválasztásainak furcsasága vagy inkább bizarnak tűnő jellege abból fakad, hogy egy meg nem nevezett, reflektálatlan metafizikai optimizmus talajáról az érzelmi élet olyan összetevőire, mint az undor, a góg vagy a gyűlölet, amelyeket a negatív oldalhoz sorolunk, mindössze mulandó, átmeneti jelenségként tekintünk. Kolnai nem így tesz. Azonban végső olvasatban, az ágostoni üdvtörténeti perspektívával összhangban, amely felé a scheleri ordo amoris [10] teremti meg a kapcsolatot, Kolnai „sikerrel próbál kicsikarni egy sajátos jellegű pozitivitást a negatív érzelmekből.” [3] Ennek a gondolatnak a fényében vajon mi indokolhatta, hogy Scheler egyébként is lezáratlan írása Kolnai szövegei mögé kerüljön a kötetben?

Boros az undorról szóló elemzés kapcsán jegyzi meg, hogy „vajon a (szociál)fenomenológia nem alapozódik-e Kolnainál megengedhetetlenül nagymértékben a biológiára, illetve hogy vajon nem integrálódtak-e túlzott mértékben egy közös rendszerré.” [3] Csak röviden jelezni szeretnénk, nem vitatva az észrevétel találó voltát, hogy az undorról szóló szöveg vonzerejének vajon nem az az egyik forrása, hogy a biológiailag adott és a kulturálisan megformált közötti határ játékba lett vonva? Vajon beszélhetünk-e a kultúra által megmunkált biológiai alapjai mellett a kulturális-civilizatórikus hatások betüremkedéséről a biológiailag adottnak ítélt tartományba? Kolnai elemzése mintha érintené ezeket a kérdéseket, de legalábbis a közelükben visz az útja. Merthogy az undorító karakteréhez tartozó felfokozott nyüzsgés és zsiszegés vonatkozhat a férgek hullámmzó sokaságává átváltozott föld egy darabkájára, mint ahogy a nagyvárosi élet sehová sem tartó, ám mégis rohanó embertömegére, de ettől az embereket még nem fogom féregnek tekinteni. A féreghez hasonlítás egy egészen más viszonyt feltételez. Ez a példa is jelzi, miként arra Boros is felhívja a figyelmünket, egy Kolnaihoz hasonló konzervatív gondolkodó nem feltétlenül érezte otthon magát a 20-as évek Berlinjében, melynek okai nagyon sokrétűek is lehettek.

Kolnai szövegei olvastán meglehetősen gyakorisággal tapasztalhatja a Polányi Mihály szövegeiben jártas olvasó, hogy mindkettejük esetében a másik irányában továbbgondolásra kínáló vagy egymás szövegeit megvilágító szakaszokra talál. Anélkül, hogy belebocsátkoznánk ezek elemzésébe, mindössze jelezzük, hogy nagyon tanulságos együtt olvasni Kolnai (*Gondolatok a magyar felkelésről egy év távlatában* – lásd Politikai emlékiratok) és Polányi (*A ma-*

gyar forradalom üzenete [9]) 56-ról szóló írásait. Zavarba ejtően párhuzamos pályán haladnak Kolnai gondolatai, amikor is a gyűlöletet veti össze a barátság és ellenségesség görög eszméjével [7], valamint Polányi gondolatai, aki annak próbál utánajárni, hogy a szabadság és a szkepticizmus közötti feszültség miért nem vitte bele az antik világot egy 20. századi típusú totalitárius forradalomba. [8] Gondolhatunk még a rétegezett univerzum mindkettejüknél felbukkanó képére, és a sort még hosszan folytathatnánk.

BEFEJEZÉS

Kolnai elemzéseinek karakteréhez tartozik, hogy elvesztik az ízüket, ha megpróbáljuk őket összefoglalni. Újra és újra érezhetjük, hogy a velük való időtöltés nem csak hasznos ismeretekkel kecsegtet. Ezeket nem becsülnénk le, de ami talán fontosabb, hogy Kolnai szövegeit bújva a gondolkodás teológiai-metafizikai rétegének megléte mellett is a szövegek a mozgásban levő gondolkodás, a frissen megszülető gondolatok képét közvetítik.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BACSÓ Béla. *Kirekesztés, száműzetés, továbbélés – Kolnai Aurélról*. In: BOROS Gábor (szerk.): *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg. Érzelemfilozófia a realista fenomenológiában. Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. Budapest: ELTE BTK, 2014, 9–18. 176 p. ISBN 978-963-284-526-5.
- [2] BALÁZS Zoltán. *Kolnai Aurél*. Budapest: Új mandátum Könyvkiadó, 2003. 254 p. ISBN 963-9494-24-0, ISSN 1585-3098.
- [3] BOROS Gábor. *A realista érzelemfenomenológia esélyei és veszélyei Kolnai Aurél példáján*. In: BOROS Gábor (szerk.): *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg. Érzelemfilozófia a realista fenomenológiában. Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. Budapest: ELTE BTK, 2014, 19–31. 176 p. ISBN 978-963-284-526-5.
- [4] KOLNAI Aurél. *Politikai emlékiratok*. Budapest: Európa Könyvkiadó, 2005. 570 p. ISBN 963-07-7788-6.
- [5] KOLNAI Aurél. *Az undor*. In: BOROS Gábor (szerk.): *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg. Érzelemfilozófia a realista fenomenológiában. Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. Budapest: ELTE BTK, 2014, 32–80. 176 p. ISBN 978-963-284-526-5.
- [6] KOLNAI Aurél. *A gőg*. In: BOROS Gábor (szerk.): *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg. Érzelemfilozófia a realista fenomenológiában. Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. Budapest: ELTE BTK, 2014, 81–107. 176 p. ISBN 978-963-284-526-5.
- [7] KOLNAI Aurél. *Kísérlet a gyűlöletről*. In: BOROS Gábor (szerk.): *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg. Érzelemfilozófia a realista fenomenológiában. Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. Budapest: ELTE BTK, 2014, 108–143. 176 p. ISBN 978-963-284-526-5.
- [8] POLÁNYI Mihály. *A következetlenség veszélyei*. In: NAGY Endre, ÚJLAKI Gabriella (szerk.): *Polányi Mihály filozófiai írásai II*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó, 1992, 48–68, 357 p. ISBN 963-7978-275 II. k.
- [9] POLÁNYI Mihály. *A magyar forradalom üzenete*. In: NAGY Endre, ÚJLAKI Gabriella (szerk.): *Polányi Mihály filozófiai írásai II*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó, 1992, 117–136, 357 p. ISBN 963-7978-275 II. k.
- [10] SCHELER, Max. *Ordo amoris*. In: BOROS Gábor (szerk.): *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg. Érzelemfilozófia a realista fenomenológiában. Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. Budapest: ELTE BTK, 2014, 144–176. 176 p. ISBN 978-963-284-526-5.

EMILY DICKINSON ÉS A PUBLIKÁLÁS ÚJ ÚTJAI

Judit KÓNYI¹

ABSTRACT

As a consequence of the digital advances of the 21st century, publication practices have undergone significant changes which have influenced the reception of Emily Dickinson's poetry. Dickinson rejected print publication as the commercialization of literature. Presumably, she chose to distribute her poems in manuscript form as she seems to have invented her own form of publication with her home-made collections. Since her death her poetry has been published mostly in print editions. The first facsimile edition, *The Manuscript Books of Emily Dickinson* was published in 1981. The Emily Dickinson Archive provides open access to the images of the surviving manuscripts. A more recent edition of 2013, *Emily Dickinson – The Gorgeous Nothings* presents 52 poems as they were originally written on used envelopes. With the access to the poems in manuscript form appearing on the reproduction of the original page and material, it seems that Dickinson has finally achieved her objective concerning the publication of her poetry.

KEYWORDS

Emily Dickinson, publication, print, manuscript, envelope-poems, artefacts, visual poetry

BEVEZETÉS

A huszonegyedik századi digitalizáció következményeképpen a könyvkiadás olyan jelentős változásokon ment keresztül, melyek Emily Dickinson költészetének befogadását is befolyásolták.

Dickinson egész életében kerülte a publikálás nyomtatott formáit, mivel azt az irodalom kommercializálásának tekintette. Úgy tűnik, verseinek terjesztését kéziratos formában képzelte el, hiszen házilag készített versgyűjteményeivel saját publikációs formát teremtett. Halála után főként nyomtatásban jelentek meg versei, annak ellenére, hogy az alternatívaként kínált versvariánsok éppúgy, mint a versek kirografikus és vizuális jellegzetességei ellenállnak a nyomtatásnak. Az első faksimile kiadás: *The Manuscript Books of Emily Dickinson* (Emily Dickinson kéziratos könyvei) R.W. Franklin szerkesztésében 1981-ben jelent meg. Ez az első, amely a kéziratokhoz hasonlítható olvasói élményt nyújt. Az Emily Dickinson Archivum szintén fontos médium, mely mindenki számára hozzáférhetővé teszi a fennmaradt kéziratokat és betekintést enged a művekbe abban a formában, ahogyan Dickinson olvasásra szánta a verseket. A 2013-as *Emily Dickinson – The Gorgeous Nothings* (Csodálatos semmiségek) című kiadvány pedig 52 verset mutat be faksimile kiadásban, úgy, ahogyan Dickinson használt, szétbontott borítékokra írva megalkotta e műveket. Jelen tanulmány azzal a befogadói élménnyel foglalkozik, melyet a különleges digitális technikával készült hasonló kiadás nyújt.

¹ Dr. Kónyi Judit, PhD, senior lecturer, Budapest Business School, College of International Management and Business, Department of International Business Languages, e-mail: konyi.judit@uni-bge.hu

A kéziratos borítékversek, mint kulturális artefaktumok, illetve a vizuális költészet előfutárai, az interdiszciplináris, kísérleti művészet jellegzetességeit hordozzák. Elképzelhető, hogy Dickinson borítékverseit nemcsak olvasásra, hanem látványnak is szánta, összhangban azzal, ahogyan Willard Bohn meghatározza a vizuális költészetet, látványnak szánt költészetként, melynek nézője, nemcsak olvasója van [1: 13]. A fenti állítást mind a hagyományos faksimile, mind a digitalizált kiadások igazolják. A *The Gorgeous Nothings* azonban ezeknél többet nyújt: betekintést enged Dickinson munkamódszerébe. Látva a szétnyitott, kisimított és ily módon újrahasznosított borítékokat, melyek a különleges fotótechnikának köszönhetően háromdimenziós tárgyakká valósulnak, a néző-olvasó már-már mozdul, hogy megérintse őket. A versek egyben képversekké és műtárggyakká, az olvasók nézővé is válnak. Nemcsak a versek, de maga a kötet is, mint vizuális műtárgy, mely a vizuális költészet, illetve „mail art”, azaz postai művészet darabjait foglalja magába, interdiszciplináris műfajt képvisel. Vagy ahogyan Bollobás Enikő írja, „a borítékot tekinthetjük *objet trouvé*-nek, amelyet a művész felhasznál” vagy „verskollázsnak, amelyben a szövegtöredékek az üres területektől függően helyezkednek el” [2: 51].

A levél szerepe Dickinsonnál

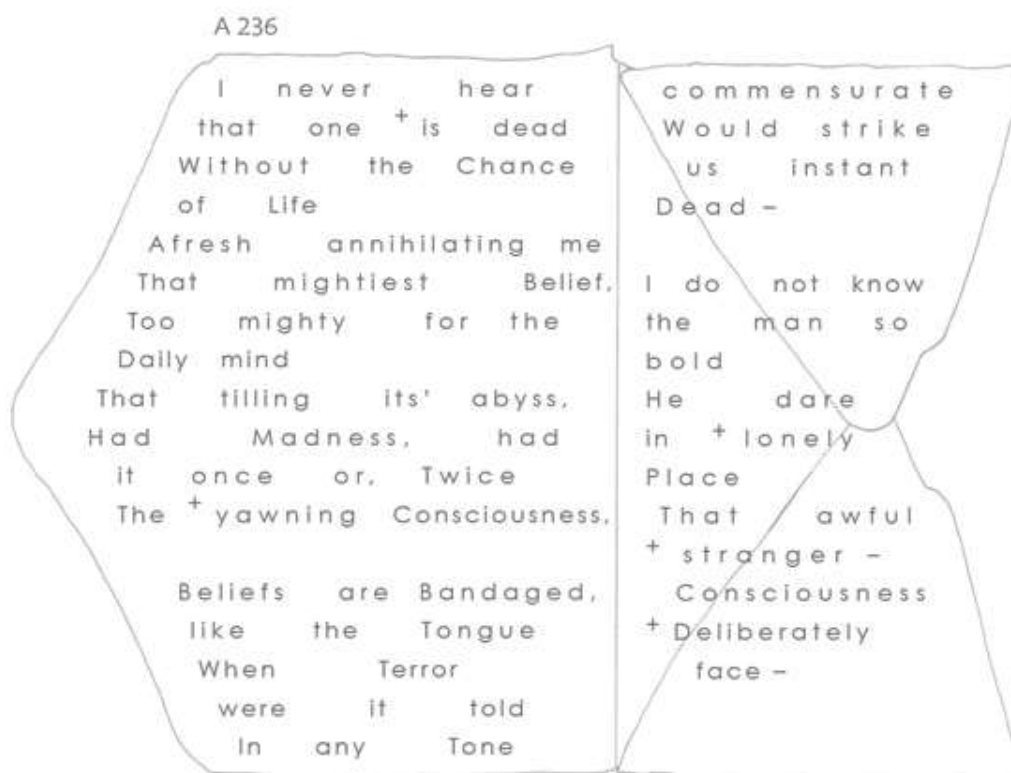
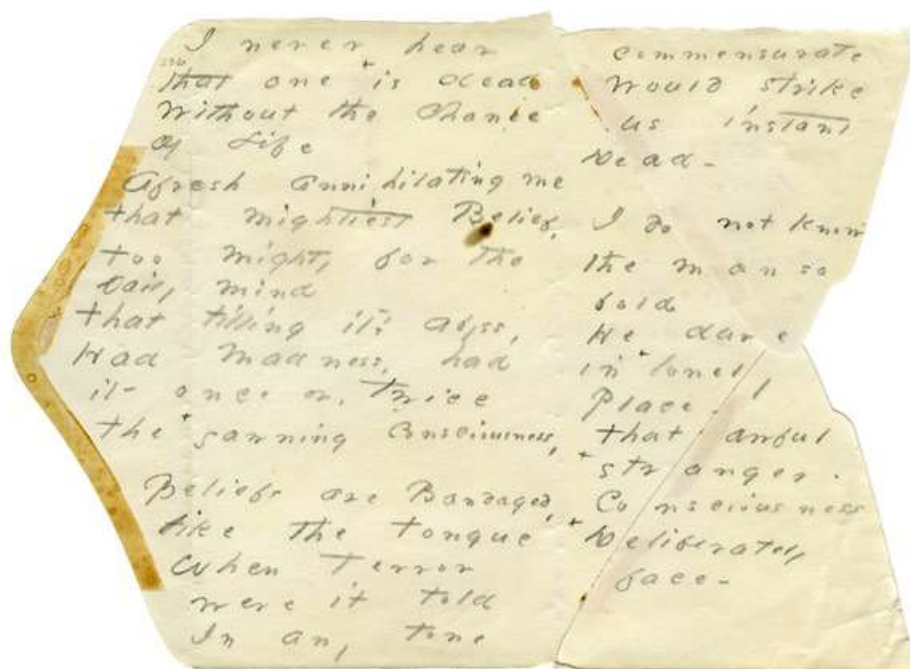
A könyv előszavában Susan Howe azt állítja, hogy Dickinson versei felölelik az esetlegest, miközben megragadják az előző pillanatot [3: 7]. A kéziratos borítékversek esetében a befogadónak az az impressziója, hogy ez az előző pillanat nem más, mint a vers fogantatásának pillanata. A használt boríték plasztikus képe pedig Dickinson gyakori versterjesztési módját, a levélformát idézi. Ezt választotta a nyomtatás helyett, melyet elutasított. Most azonban eljött az idő, amikor a digitális technika és a Dickinson-kutatás lehetővé teszi, hogy a nyomtatás alkalmazkodjon Dickinson művészetéhez és nem fordítva, mint eddig számos hagyományos kiadványban, melyben a szerkesztők a verseket a nyomtatás konvencióihoz igazították.

A borítékversek sok mindent elárulnak Emily Dickinson személyiségéről és íráshoz való viszonyáról. Kálvinista neveltetésének köszönhetően volt érzéke a takarékosághoz. Úgy tűnik, megfogadta Lydia Maria Child tanácsát, akinek *The Frugal Housewife* (A takarékos háziasszony) című könyvét apja megvásárolta Dickinson édesanyja számára. [4: 16]. Abból, ahogyan a levelek borítékját gondosan nyitotta fel és kisimítva megőrizte őket, látható, milyen nagyra értékelte a leveleket. Érthető, hiszen különösen idősebb korában, ez volt szinte egyetlen kapcsolata a külvilággal, és egyetlen módja emberi kapcsolatainak fenntartásának és versei terjesztésének. Kiterjedt levelezésének köszönhetően és azáltal is, hogy a távollét e szimbólumaira írt, legalább mentálisan kiszabadulhatott a magára kényszerített elzártságból.

Szöveg és médium kölcsönhatása

A borítékok üres felületeit különféle módokon használta fel: esetenként minden négyzetcentiméternyi papírt kitöltöttek a szavak, a borítékot záró fület is beleírta, mely a szóvariánsok helye például a „We talked with each other about each other” (A514, Fr1506)² kezdetű versben, míg más esetekben a felületet oszlopok vagy elválasztó vonal tagolják, mint például az „I never hear that one is dead” (A236, Fr1325) kezdetű versben.

² A verseket eredeti formájukban, angol nyelven, a *The Gorgeous Nothings* című kötet számozásával, illetve R.W.Franlin 1998-as háromkötetes Variorum kritikai kiadásának számozásával és sortördelésével közlöm, ha a vers ott is megtalálható. [5] Az „Fr” rövidítés a Franklin-kiadásra utal.



1. ábra: „I never hear that one is dead”

<https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/articles/70065/studies-in-scale>

Az írás szögétől függően a papírfelület formája különböző. Ezek az alakzatok, bár nem feltétlenül, de befolyásolhatják a vers kompozícióját. Utóbbi esetben a papír alakja, és nem a versszak a meghatározó. Hasonlóképpen, a verssorok hosszát is gyakran meghatározza

a papír szélessége. Ennek eredménye lehet az erőteljes hangsúly az utolsó, egyszavas soron, mint a „One note from One Bird” (A320, Fr 1478) esetében, ahol a nyomtatott kiadással ellentétben az eredeti, kézírásos borítékvers utolsó szava a „sword” (kard).

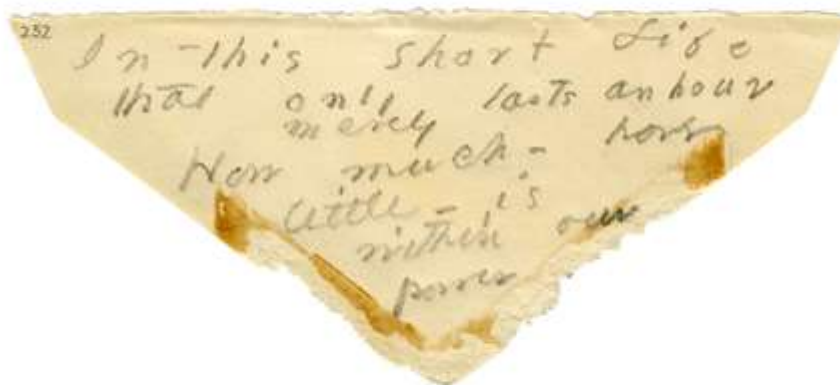
One note from One Bird
Is better than a Million Word
A scabbard has – but one sword

Variánsok:
3 has] holds ` needs)

A borítékvers sortördelése:

One note from
One Bird
Is better than
a Million Word
A scabbard
has – holds
but one
sword

Ugyanez figyelhető meg az “In this short life”(A252, Fr 1292) kezdetű versben:



A 252

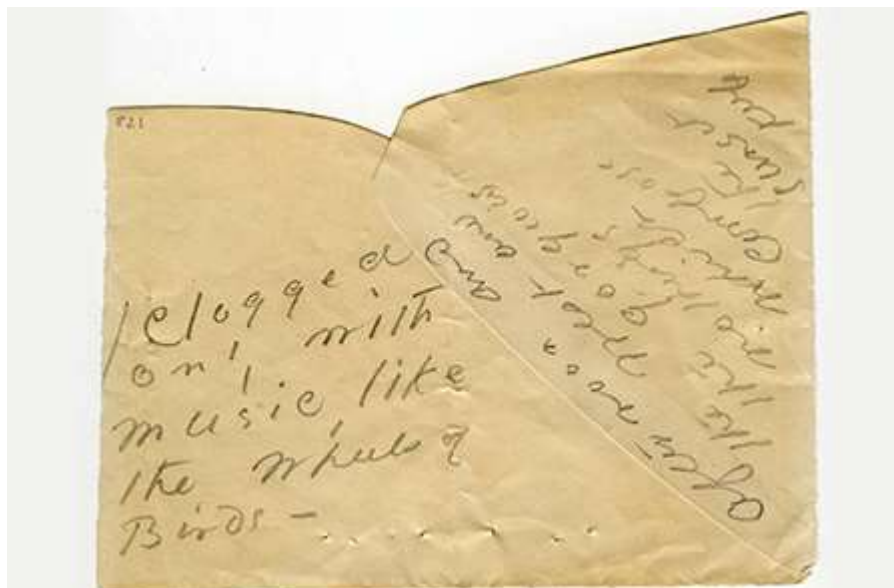


2. ábra: „One note from One Bird”

<https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/articles/70065/studies-in-scale>

A “There are those who are shallow” (A539/539a) kezdetű versben vagy töredékben, az olvasónak az a benyomása támad, hogy a nyíl alakú papír rászégeződik, mintha ő maga lenne a vers tárgya, amely így vádirattá alakul.

Talán a kihajtogatott boríték szárnyakra emlékeztető formája ihlette a madár-metaforát a következő versben (A821): “Clogged / only with / Music, like / the Wheels of / Birds / their high / Appoint / ment // of // Afternoon and / the West and / the gorgeous / nothings / which / compose / the / sunset / keep”.



3.ábra: „Clogged only with Music”

<https://www.poetryfoundation.org/articles/70068/unsettling-emily-dickinson->

Martha Werner megfigyelése szerint a boríték két „szárnyán” eltérő a kézírás, így lehetséges, hogy a két szöveg nem egyszerre íródott. Werner arra is felhívja a figyelmet, hogy az olvasáshoz forgatnunk kell a papírt, mint egy iránytűt, papírforgót, vagy mint az ész kerekeit [6: 200]. Werner szerint a papíron látható négy gombostűnyom arra enged következtetni, hogy a töredéket más címzettnek is elküldte Dickinson azelőtt vagy azután, hogy az első sor variációját egy Helen Huntnek írt, elküldetlen levél három piszkozatába is belefoglalta [6: 199]. Nemcsak a papír, hanem maga a szöveg is tekinthető egyfajta kollázsnak, akár vers, akár levél vagy feljegyzés részlete, mely szabadon variálható további sorok hozzáadásával, vagy további részek hozzátűzésével, illetve a gombostűzött rész eltávolításával.

Tervezett vizualitás?

Feltehetően bizonyos megfogalmazásoknál a papír felülete, anyaga, formája és a rajta szereplő írás hatással volt Dickinsonra, míg máskor ezeket figyelmen kívül hagyva, a boríték másik oldalán folytatta a szöveget, vagy körbeírta a papírt, mint például a „To her derided home” (A488, Fr1617) esetében, mely a papír forgatásával olvasható, annak ellenére, hogy a vers a hátoldalon folytatódik, ahol nagy felület maradt kitöltetlenül. Számos borítékversnél a kézírásból arra következtethetünk, hogy letisztázott példánnyal van dolgunk. Ez a tény, illetve a szöveg és hordozójának interakciója arra enged következtetni, hogy a szokatlan vizuális megjelenés szándékolt lehet, ha nem is minden esetben.

Ahogy Melanie Hubbard megjegyzi, a nyomtatás és a szerkesztői beavatkozás elutasítása lehetőséget adott arra, hogy Dickinson felfedezze az ábrázolás materialitását [7: 54]. Dickinson valószínűleg felhasznált bármit, amire írni lehetett. Mind a papír, mind a papíron szereplő tartalmak, legyen az újságkivágás, boríték, szórólap, recept vagy bevásárló lista, befolyásolhatták az írás folyamatát, és néha oda vezettek, hogy a költő reagált rájuk, mintha valamiféle alkalmazott művészeti tárgyat hozott volna létre. Bár Hubbard szerint a versek grafikai rezisztenciája akadályt jelent az olvasóknak, azt állítja, hogy bizonyos esetekben az anyag nyilvánvaló tervezés eredménye [7: 56].

Annak ellenére, hogy kérdéses, vajon szándékos-e a költő reakciója a papír anyagára, alakjára és tartalmára, nyilvánvaló, hogy a vers és médiumának interakciója inspirációt, de

ugyanakkor megkötést jelenthet mind az alkotó, mind a befogadó számára. A következő vers (A 281 Fr 1545) egy boríték kihajtogatott belső felületére íródott 1881-ben:

A Pang is more conspicuous in Spring
In contrast with the things that sing
Not Birds entirely - but Minds -
And Winds - Minute Effulgencies
When what they sung for is undone
Who cares about a Blue Bird's Tune -
Why, Resurrection had to wait
Till they had moved a Stone -

Úgy tűnik, Dickinson a boríték formájához igazította a verset, mivel nemcsak a sortördelés, hanem a mondanivaló is illeszkedni látszik. A papír alakja nyilat idéz, mely a vers elején „Pang” szóval leírt erős fájdalmat, kint okozhat. Az eredeti borítékvers-kézirat, a fenti, Franklin-kiadásban közölttől eltérő sortördelésének köszönhetően, pontosan követi a boríték nyíl-szerű alakját, mint a kín („Pang”) tárgyiasult szimbóluma. A Franklin-, és a Johnson- kiadás nyolcsoros versével ellentétben, itt annyi sor van, amennyi éppen kitölti a boríték teljes felületét. Az utolsó két szó, „a Stone”, külön sort, és ezzel drámai hangsúlyt kap. Vagyis a kő, mint szintén olyan tárgy, mely a nyílhoz hasonlóan éles fájdalmat okozhat, a verset indító „Pang” jelképe lesz, körkörös szimmetriát adva a műnek.

KONKLÚZIÓ

Amint a fenti példák bizonyítják, éppúgy, mint a szöveg, a kéziratos vers vizuális megjelenése is hozzájárulhat a mű egészéhez. Dickinsonra jellemző módon, nehéz megítélni a műfajt, vagyis, hogy versről vagy artefaktumról van szó. Helyes Jerome McGann állítása, miszerint Dickinson költészetét 1861 telétől a szem és a fül poétikájának kölcsönhatása jellemzi. Ekkor kezdett kísérleti írástechnikákat alkalmazni, ezért a modernizmus előfutárának tekinthető [8: 248-9].

Emily Dickinson verseit, verstördékeit gyűjteményes kiadásban, eredeti formájukban böngészni, míg keze nyomát kutatjuk, igazi reveláció. Határozottan másfajta élmény, mintha hagyományos, nyomtatott, vagy külön-külön, online formában olvasnánk őket, akár az Emily Dickinson Archívum oldalain. Azzal, hogy az eredeti kéziratos művek úgy jelennek meg a faksimile kötetben, hogy hordozó anyagukat is láttatni engedik, úgy tűnik, Dickinson végül elérte, hogy eredeti teljességükben úgy jelenjenek meg versei, ahogyan ő szerette volna. Korunk technikai fejlettségének köszönhetően művei visszatáltak szerzőjük választott médiumához.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Bohn, Willard. *Reading Visual Poetry*. Plymouth: Fairleigh Dickinson. 2010.
- [2] Bollobás, Enikő. *Vendégünk a végtelenből: Emily Dickinson költészete*. Budapest: Balassi Kiadó. 2015.
- [3] Howe, Susan. Preface. In: Werner, Martha-Jarvin, Ben (eds.) *Emily Dickinson – The Gorgeous Nothings*. New York: New Directions. 2013. pp. 6-12.
- [4] Leyda, Jay. *The years and hours of Emily Dickinson*. 2 vols. New Haven: Yale UP. 1960.
- [5] Franklin, R.W. (ed.) *The Poems of Emily Dickinson*. Variorum Edition. 3 vols. Cambridge, MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press. 1988.
- [6] Werner, Martha. Itineraries of Escape: Emily Dickinson's Envelope Poems. In: Werner, Martha-Jarvin, Ben (eds.) *Emily Dickinson – The Gorgeous Nothings*. New York: New Directions. 2013. pp. 199-223.
- [7] Hubbard, Melanie. "As There are Apartments: Emily Dickinson's Manuscripts and Critical Desire at the Scene of Reading." *The Emily Dickinson Journal* 12.1. 2003. pp. 53-79. <https://doi.org/10.1353/edj.2003.0004>
- [8] McGann, Jerome J. "Emily Dickinson's Visible Language." In: Farr, Judith (ed.). *Emily Dickinson: A Collection of Critical Essays*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey 07458: Prentice Hall. 1996. pp. 248-259.

THE CREATIVE USE OF PROVERBS IN STORY-WRITING IN TEACHING ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE¹

Anna T. LITOVKINA²

ABSTRACT

The study addressing the creative use of proverbs in story-writing in teaching English as foreign language consists of five sections. In the first section I review the incorporation of Anglo-American proverbs into the language classroom. The second section comments briefly upon my experience in teaching courses on *Anglo-American Proverbs* and *Proverbs in an American Cultural Context* in various Hungarian universities and colleges. The third section addresses two of my books treating Anglo-American proverbs. The fourth section discusses how proverbs are used in tales, fables, and short stories. Last but not least, section 5 demonstrates activities in which tales, fables and stories, along with proverbs can be incorporated into the language classroom.

KEYWORDS

proverb, exercise, book, textbook, Anglo-American, tale, fable, creativity

1. INCORPORATION OF ANGLO-AMERICAN PROVERBS INTO THE LANGUAGE CLASSROOM

Anglo-American Proverbs can be an especially effective pedagogical medium for the teacher of American English for many reasons. First of all, proverbs are an important part of the American cultural heritage. The person who does not acquire competence in using proverbs will be limited in conversation; will have difficulty comprehending a wide variety of media – printed matter, radio, television, songs, advertisements, comics and cartoons – and will not understand anti-proverbs, which presuppose a familiarity with a stock proverb. Furthermore, proverbs are ideally suited to pedagogical purposes because they are easy to learn. Proverbs are relatively pithy, and often contain rhyme or word-repetition which facilitate their recall (e.g., *East or West, home is best; Easy come, easy go; Early to bed, early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise*). Alliteration also makes them quite easy to memorize (e.g., *Money makes the man; Willful waste makes woeful want; Live and let live*). Proverbs contain frequently-used vocabulary and exemplify the entire gamut of grammatical and syntactic structures.

The best-known Anglo-American proverbs should definitely play an important role in the teaching of American English, American civilization, and American literature. Anyone wishing to communicate or read in American English should have an active knowledge of the most popular American proverbs. In this section I will concentrate briefly on my courses on Anglo-American proverbs and on how proverbs can be connected within the frame of an English

¹ The article was written in the framework of KEGA grant project *Improving creativity and teaching English as a foreign language creatively at primary and secondary schools* (Rozvoj kreativity a kreatívna výučba anglického jazyka na základných a stredných školách)

Project no. 006UJS-4/2019 at the J. Selye University, Faculty of Education.

² Anna T. Litovkina is associate professor in the Department of Modern Linguistics, J. Selye University. She has a Ph.D. in folklore, and is also a habilitated doctor in linguistics. E-mail address: litovkin@terrasoft.hu

language class. I will comment upon my experience in teaching courses on *Anglo-American Proverbs* and *Proverbs in an American Cultural Context* in three Hungarian universities and one college (Janus Pannonius Egyetem, or JPTE [Pécs]; Eötvös Lóránd Egyetem, or ELTE [Budapest]; University of Veszprém [Veszprém]; Illyés Gyula Teacher's Training College [Szekszárd]) in 1993–2000.

In spite of the fact that scholars of different language backgrounds have frequently proposed incorporating proverbs in second-language education³, foreign language teachers seldom use proverbs in the classroom. Even if proverbs are involved in teaching, they are usually introduced unsystematically and randomly selected from dictionaries that contain obsolete proverbs and miss many new ones. Teachers often insert proverbs as a time-filler at the end of the lesson, and merely ask their students to memorize these expressions without integrating them into context. Such methods ignore the fact that it is essential to learn when and how to apply a proverb appropriately. My experience in over thirty years as a teacher of English as a second language in Hungary, Slovakia and Poland has shown that even university or college students enter the classroom with almost no prior knowledge of the proverbs current in the language they are studying. Thus, in 1993, in the introductory lesson of my first course on Anglo-American proverbs at Janus Pannonius University (Department of English, Pécs) I asked my students to write down seven English or American proverbs. To my great surprise, half of them (they were mainly 4th- and 5th-year students majoring in English) could not write the required number of proverbs; moreover, seven students were unable to list even a single proverb.

2. THE COURSES ON ANGLO-AMERICAN PROVERBS IN AN AMERICAN CULTURAL CONTEXT

My courses on Anglo-American Proverbs and Proverbs in an American Cultural Context in Hungarian colleges and universities (Janus Pannonius University [Pécs], ELTE [Budapest], Illyés Gyula Teacher's Training College [Szekszárd], University of Veszprém) have been designed to study American thought, life, and philosophy through proverbs. The syllabi have covered the following topics, among others:

- What is the proverb?;
- The most powerful markers of proverbiality (metaphor, word-repetition, rhyme, alliteration, etc.);
- What constitutes a real American proverb?;
- The role of proverbs in modern American society;
- Proverbs about speech;
- Proverbs about love;
- Medical, legal, and weather proverbs;
- Contradictory proverbs;
- Proverbs in advertisements, comics, cartoons, popular songs, and poems;
- Wellerisms;
- Proverb parodies;
- Proverbs in prose literature;
- Proverbs in the language classroom;
- The use of proverbs in psychological testing.

³ See bibliography in Tóthné Litovkina [5].

3. MY BOOKS ON ANGLO-AMERICAN PROVERBS AND TALES

In this section I will focus on two of my books treating Anglo-American proverbs and tales, a collection of tales, fables and stories, “Once upon a Proverb: Old and New Tales Shaped by Proverbs”⁴ and “Teaching Proverbs and Anti-Proverbs”⁵.

“Once upon a Proverb: Old and New Tales Shaped by Proverbs”

The book “Once upon a Proverb: Old and New Tales Shaped by Proverbs”⁶ consists of two parts. In the first part, *Part I: Tales, Fables and Stories Illustrated by Proverbs*⁷, one will find the most enjoyable reading materials created by the students attending my course on Anglo-American proverbs. Along with world famous classic fairy tales and fables (e.g., “Snow White and the Seven Dwarfs”, “Cinderella”, “Little Red Riding Hood”, “The Elves and the Shoemaker”, and many others) reshaped with proverbs, the book contains some absolutely new stories that my students have shaped by using proverbs. The traditional tales chosen by the students are, by and large, so well known that their status in Western culture has become nearly proverbial. Such tales as “Snow White” (which appears in 5 versions in the book⁸), “Cinderella” (2 versions⁹), “Little Red Riding Hood (2 versions¹⁰), “The Shoemaker and the Elves” (2 versions¹¹), and “The Princess and the Frog”¹² and “Hansel and Gretel”¹³ (1 version each) are known throughout the world through the collection of the Brothers Grimm, which was first published in 1812 and achieved its best-known form in the seventh edition of 1857. The students who chose to adapt “Cinderella” relied on versions of the story descended from the French adaptor Charles Perrault (1697). “The Ugly Duckling”¹⁴ (1 version) has no history in folk tradition; rather, it was penned by comes from Hans Christian Andersen in 1843. “Jack and the Beanstalk”¹⁵ is the most famous English folktale, appearing in chapbooks dating back to the eighteenth century and especially famous through its the storybook version of Joseph Jacobs (1890). Almost all of these tales have also been translated into other artistic forms. “Cinderella” and “Hansel and Gretel,” respectively, have become the subjects of operas by Rossini and Humperdinck, and “The Ugly Duckling” and “Cinderella” have been adapted into Broadway musicals. Animated films have been especially influential in spreading the tales to contemporary audiences. The Walt Disney studios, for example, has produced extremely popular animated versions of “Snow White,” “Cinderella,” and “Jack and the Beanstalk.”

The fables chosen by the students are also part and parcel of the European cultural environment. Such tales as “The Fox and the Crow”¹⁶ and “The Hare are the Tortoise”¹⁷ trace their history to Greek and Latin versions dating back as far as 2000 years. These tales are also well known in oral versions collected by folklorists throughout Europe in the eighteenth and nineteenth centuries. Most of these fables have been associated with a mysterious blind slave named Aesop,

⁴ See T. Litovkina [4].

⁵ See T. Litovkina [5].

⁶ See T. Litovkina [4].

⁷ T. Litovkina [4: 17–92].

⁸ T. Litovkina [4: 18–29].

⁹ T. Litovkina [4: 35–41].

¹⁰ T. Litovkina [4: 41–44].

¹¹ T. Litovkina [4: 30–35].

¹² T. Litovkina [4: 76–77].

¹³ T. Litovkina [4: 80–82].

¹⁴ T. Litovkina [4: 61–62].

¹⁵ T. Litovkina [4: 70–72].

¹⁶ T. Litovkina [4: 47–48].

¹⁷ T. Litovkina [4: 51–52].

said to live in Greece 2500 years ago. Scholars have long debated over how many, if any, of the fables can be attributed to Aesop, and most question whether such a figure ever existed, because the tales attributed to him have long been widely dispersed throughout the oral cultures not only of Europe, but also of South and East Asia, the Middle East, and North Africa.

Two of the students' tales are adapted from classics of children's literature. "How the Camel Got Its Hump"¹⁸ is a retelling from the "Just So Stories" (1902) of Rudyard Kipling, an author of British ancestry born in India. "Eeyore's Birthday Present"¹⁹ is based on an episode in the book, "Winnie-the-Pooh" (1925), by English author A.A. Milne; Milne's work, like many of the folktales earlier discussed, has become enormously popular in recent years as a result of Disney cartoon treatments.

The second part of the book, *Part II: Proverbs Explained*²⁰, contains all the proverbs used (192) in the tales, fables, and stories, together with their meanings. The *Selected Bibliography* is given at the end of the book²¹.

"Teaching Proverbs and Anti-Proverbs"

The textbook "*Teaching Proverbs and Anti-Proverbs*"²² consists of the Introduction, two parts, and Reference. In the introduction at first I discuss the topics of contradictory proverbs and people's doubts in the truthfulness of proverbs, then I review the background of anti-proverb research and terminology; and I address the proverbs most frequently parodied, as well as internationally spread anti-proverbs. Furthermore, I explore different mechanisms of proverb variation and main topics emerging in proverb alterations. In the first part of the book one will find seven sections. In the first section I discuss ways in which Anglo-American proverbs can be used in the language classroom, I also focus on some of my studies on this topic, and I explore the value of incorporating Anglo-American proverbs into language-teaching situations, and I offer various exercises which can be used in order to facilitate and promote conversational and writing skills. The second section comments briefly upon my experience in teaching courses on *Anglo-American Proverbs* and *Proverbs in an American Cultural Context* in various Hungarian universities and colleges. The focus of the third section is on four of my books on the theme under consideration. The fourth section treats proverb collections and proverbs to be used in the language classroom, and the fifth section demonstrates activities in which anti-proverbs can be incorporated into the language classroom. The last two sections address tales, fables and stories. While the sixth section discusses proverbs in tales, fables and stories, the seventh section addresses various types of activities with the help of which tales, fables and stories, along with proverbs could be incorporated into the language classroom. The second part of the book contains nine appendices, which are followed by a list of bibliographical data. Appendix 9 (pp. 238-246) includes a few tales written by the students attending my courses on *Anglo-American Proverbs* and *Proverbs in an American Cultural Context*

¹⁸ T. Litovkina [4: 90–92].

¹⁹ T. Litovkina [4: 48–49].

²⁰ T. Litovkina [4: 93–104].

²¹ T. Litovkina [4: 105–106].

²² See T. Litovkina [5].

4. PROVERBS IN TALES, FABLES, AND SHORT STORIES

This section discusses how proverbs are used in tales, fables and stories. Proverbs and traditional tales interact and complement each other in many ways. Such common American proverbs as *If at first you don't succeed, try, try again* and *The third time's the charm* reflect one of the most common structural traits of folktales: its series of threefold repetitions, through which the hero, after failing twice, finally achieves his goal. In English and Anglo-American fairy tales, the most common villain is a giant: the proverb, *The bigger they come, the harder they fall*, aptly sums up what becomes of the giant when the boy Jack chops down the beanstalk causing his much larger opponent to plunge from the sky and die. At least one of the proverbs in this collection can be traced directly to a fairy tale: *You have to kiss a lot of toads before you meet a handsome prince* refers to the famous Grimm fairy tale, "The Frog Prince." Certain features of fairy tale diction have entered the realm of proverbial. *Once upon a time* and *They lived happily ever after*, the typical opening and closing phrases of English-language fairy tales, have themselves attained the status of proverbs, applied daily in everyday conversation to situations in which life resembles a fairy tale or to comment on someone who is not being realistic, or *Living in a fairy tale world*. Similarly, fables and proverbs have gone hand in hand since ancient times.

It is typical to end a fable with a proverbial moral: for example, Aesop's fable "The Hare and the Tortoise" (see below) is usually followed by the proverb, *Slow and steady wins the race*:

Aesop: *The Hare and the Tortoise*

A Hare was one day making fun of a Tortoise for being so slow upon his feet. "Wait a bit," said the Tortoise; "I'll run a race with you, and I'll wager that I win." "Oh, well," replied the Hare, who was much amused at the idea, "let's try and see"; and it was soon agreed that the fox should set a course for them, and be the judge. When the time came both started off together, but the Hare was soon so far ahead that he thought he might as well have a rest: so down he lay and fell fast asleep. Meanwhile the Tortoise kept plodding on, and in time reached the goal. At last the Hare woke up with a start, and dashed on at his fastest, but only to find that the Tortoise had already won the race.²³

Sometimes the action of the fable itself gives rise to a proverb or proverbial phrase, as in the case of "The Fox and the Grapes" by Aesop: the fox, unable to reach the grapes, must go hungry. In his bitterness, the fox proclaims that the grapes were sour anyway.

Aesop: *The Fox and the Grapes*

ONE hot summer's day a Fox was strolling through an orchard till he came to a bunch of Grapes just ripening on a vine which had been trained over a lofty branch. "Just the things to quench my thirst," quoth he. Drawing back a few paces, he took a run and a jump, and just missed the bunch. Turning round again with a One, Two, Three, he jumped up, but with no greater success. Again and again he tried after the tempting morsel, but at last had to give it up, and walked away with his nose in the air, saying: "I am sure they are sour."

"IT IS EASY TO DESPISE WHAT YOU CANNOT GET."²⁴

Today, the proverbial phrase *Sour grapes* is used by millions of Americans, most of whom are not aware of the fable at the root of the expression.

²³ Aesop [1: 92, 95].

²⁴ <http://www.bartleby.com/17/1/31.html> (downloaded 10 June, 2015).

Aesop's fables, which contain many proverbs, are familiar to all of us. Being translated to many languages, the fables have helped to spread proverbs.

A proverb is often used to sum up the fable or tale, e.g., as in Ruth Stotter's tale anthology *Golden Axe*²⁵. In some modern fables the moral of the fable is framed as a parodied proverb²⁶.

5. Incorporation of Tales, Fables and Stories into the Language Classroom

Students might be asked to read folktales, fairy tales, or the fables of Aesop, La Fontaine, James Thurber, or Arnold Lobel and then to choose the proverbs that would make the most appropriate endings for these stories. I sometimes assign this kind of exercise when I want to test students' knowledge of proverbs and their ability to use appropriate proverbs in a context.

But what really excites and inspires my students is using proverbs to write their own stories or to rewrite well-known traditional tales. These stimulating exercises account for the genesis of the present book. Although shaping stories with proverbs is not new at all²⁷, the incorporating of this exercise into my teaching practice was inspired by one of the students attending my course on Anglo-American proverbs. Elvira Nagy (1995, Janus Pannonius University) was in a cheerful and playful mood when she used the Anglo-American proverbs that I had assigned my class to rewrite one of the most popular tales in the world, "Little Red Riding Hood." As she read her proverb tale aloud at the next class meeting, the students responded bursts of laughter.²⁸

All the students in my group found this exercise extremely exciting and volunteered to create similar rewritings of well-known fables or fairy tales, or to create their own stories, for our next class meeting. It goes without saying that this class was just fantastic. And I can't agree more with Ruth Stotter's remark that "...stories are what is in that pot of gold at the end of the rainbow"²⁹. The proverbs that stud my students' stories might even be considered the source of much of what glitters in that pot of gold. It is my wish that the magic of storytelling, combined with proverbial wisdom, could enter every classroom to transform attitudes, enhance the atmosphere, and intensify students' excitement and creativity in ways similar to those that I have witnessed in my own classes.

Since 1995 the use of proverbs to shape new stories or reshape classic fairy tales and fables has become one of the favorite activities of students attending my course on Anglo-American proverbs. If the number of students in a seminar group is larger than 15, we don't have time to read all the stories out loud; instead we post them on the walls or blackboard, thus allowing everyone to read them during the break. After students have created their stories, they sometimes replace the proverbs with blanks, provide a list of proverbs, and then ask their peers to refer to the list and insert the appropriate proverbs into the blanks in the text. Students sometimes convert this exercise into a contest: the one who inserts all the proverbs into all the stories in the shortest period of time wins. The students also become enthusiastic when discussing different versions of the same tale. What stories could be used most effectively and efficiently? My experience has shown that any story will do and that it is best to trust the students' choice, although the following classic tales are without any doubt among the ones most frequently reshaped with proverbs: "Snow White and the Seven Dwarfs", "Cinderella", "Little Red Riding Hood", "The Elves and the Shoemaker"³⁰

²⁵ See Stotter [7].

²⁶ See T. Litovkina [5: 92-104].

²⁷ See Peter Curran's book "Proverbs in Action" [2], which contains stories written with the help of proverbs

²⁸ The tale was first published in Tóthné Litovkina [9: 155–156].

²⁹ Stotter [7: 24].

³⁰ See also my students' tales, fables and stories illustrated by proverbs in T. Litovkina [4: 17–92].

By transforming their favorite tales, fables, or stories in their own way with the help of proverbs, students acquire experience in creative writing; they can use proverbs in innovative ways and change their favorite stories according to their current interests, beliefs, and imagination. Rewriting existing stories or writing their own stories with the help of proverbs will work with any age level, provided a teacher supplies the students with a stock of appropriately chosen proverbs.

Students might be asked to read folktales, fairy tales, or the fables of Aesop, La Fontaine, James Thurber, or Arnold Lobel and then to choose the proverbs that would make the most appropriate endings for these stories³¹. I sometimes assign this kind of exercise when I want to test students' knowledge of proverbs and their ability to use appropriate proverbs in a context³².

Consider as an example Aesop's fable, "The Lion and the Hare"³³:

A lion found a Hare sleeping in her form, and was just going to devour her when he caught sight of a passing stag. Dropping the Hare, he at once made for the bigger game; but finding, after a long chase, that he could not overtake the stag, he abandoned the attempt and came back for the Hare. When he reached the spot, however, he found she was nowhere to be seen, and he had to go without his dinner. "It serves me right," he said; "I should have been content with what I had got, instead of hankering after a better prize." (One proverb suitable for ending this fable is *A bird in the hand is worth two in the bush.*)

Students might be also encouraged to sum up fable, tales or stories by using a proper proverb. Let us have a look at the following exercise: Sum up the fable below by using a proper proverb. Proverbs to be used: *A wise son makes a glad father, but a foolish son is the heaviness of his mother. Children and fools speak the truth. Children are poor men's riches. Father knows best. An apple never falls far from the tree. Little children step on your toes; big children step on your heart. Mother knows best. When children stand quiet, they have done some harm.*

Arnold Lobel: *The Bad Kangaroo*

There was a small Kangaroo who was bad in school. He put thumbtacks on the teacher's chair. He threw spitballs across the classroom. He sat off firecrackers in the lavatory and spread glue on the doorknobs.

"Your behavior is impossible!" said the school principal. "I am going to see your parents. I will tell them what a problem you are!"

The principal went to visit Mr. and Mrs. Kangaroo. He sat down in a living-room chair.

"Ouch!" cried the principal. "There is a thumbtack in this chair!"

"Yes, I know," said Mr. Kangaroo. "I enjoy putting thumbtacks in chairs."

A spitball hit the principal on his nose.

"Forgive me," said Mrs. Kangaroo, "but I can never resist throwing those things."

There was a loud booming sound from the bathroom.

"Keep calm," said Mr. Kangaroo to the principal. "The firecrackers that we keep in the medicine chest have just exploded. We love the noise."

The principal rushed for the front door. In an instant he was stuck to the doorknob.

³¹ See Tóthné Litovkina [9]; Tóthné Litovkina [10]; T. Litovkina [3].

³² See tests in T. Litovkina [3].

³³ Aesop [1: 146].

“Pull hard,” said Mrs. Kangaroo. “There are little globs of glue on all of our door-knobs.”

The principal pulled himself free. He dashed out of the house and ran off down the street.

“Such a nice person,” said Mr. Kangaroo. “I wonder why he left so quickly.”

“No doubt he had another appointment,” said Mrs. Kangaroo. “Never mind, supper is ready.”

Mr. and Mrs. Kangaroo and their son enjoyed their evening meal. After the dessert, they all threw spitballs at each other across the dining-room table.³⁴

Another exciting task for the students might be as follows: After reading the fable below, write a narrative, fable or tale to illustrate the proverbs of this unit. Let me illustrate this task by two fables by James Thurber:

James Thurber: *The Hen Party*

All the hens came to Lady Buff Orpington’s tea party and as usual, Minnie Minorca was the last to arrive, for, as usual, she had spent the day with her psychiatrist, her internist, and her beak, comb, and gizzard specialist. “I’m not long for this barnyard,” she told the other hens. “What do you suppose I’ve got *now*?” She went about the room, giving all the hens a peck except her hostess, who pecked her, without affection.

“I’ve got blue comb,” Minnie went on.

A child had fallen upon the gathering, as it always did when Minnie Minorca began reciting her complains, old and new, real and hysterical. “Dr. Leghorn found out today that I am edentulous, and he told me so,” said Minnie, triumphantly. “Of course I’ve always had chronic coryza, Newcastle disease, and laryngotrachetis.”

“Minnie has so many pains she has given each of us one,” said Lady Buff Orpington coldly. “Isn’t that nice?”

“I love you girls,” said Minnie, “and I love to share my troubles with you. You’re such good listeners. I was telling my psychiatrist about my new ailments, including incipient dry feather, and he suddenly blurted out some of the things he has been keeping from me all these years. He said I have galloping aggression, inflamed ego, and too much gall.”

“Now there’s a psychiatrist who knows what he’s talking about,” said Miss Brahma, and she tried to talk to her hostess about the weather, and the other hens tried to talk to one another, but Minnie Minorca kept on telling how charged with punishments her scroll was. As she rambled on, describing in detail the attack of scale foot she had had in Cadawcutt, Connecticut, one of the hens whispered, “I’ve just put some sleeping pills in her teacup.”

“You must have some more tea,” cried Lady Buff Orpington, as she refilled Minnie’s cup, and all her guest repeated, “You must have some more tea,” and Minnie Minorca, delighted to be the center of attention and, as she thought, concern, hastily drank the slugged tea. After she had passed out, one of the hens suggested that they wring her neck while the wringing was good. “We could say she broke her neck trying to see what was the matter with her tail,” the conspirator suggested.

Lady Buff Orpington sighed and said, “We’ll draw lots to see who wrings her neck at the next party someone gives. Now let’s go out and take a dust bath and leave old Fuss and Fevers to her nightmares.” And the hostess and her guests went into the road, leaving Min-

³⁴ Lobel [6: 28].

nie Minorca to dream of a brand new ailment, called Minneties, or Mrs. Minorca's disease.

Moral: *Misery's love of company oft goeth unrequited.*³⁵

James Thurber: *The Father and His Daughter*

A little girl was given so many picture books on her seventh birthday that her father, who should have run his office and let her mother run the home, thought his daughter should give one or two of her books to a little neighbor boy named Robert, who had dropped in, more by design than by chance.

Now, taking books, or anything else, from a little girl is like taking arms from an Arab, or candy from a baby, but the father of the little girl had his way and Robert got two of her books. "After all, that leaves you with nine," said the father, who thought he was a philosopher and a child psychologist, and couldn't shut his big fatuous mouth on the subject.

A few weeks later, the father went to his library to look up "father" in the Oxford English Dictionary, to feast his eyes on the praise of fatherhood through the centuries, but he couldn't find volume F-G, and then he discovered that three others were missing, too – A-B, L-M, and V-Z. He began a probe of his household, and soon learned what had become of the four missing volumes.

"A man came to the door this morning," said the little daughter, and he didn't know how to get from here to Torrington, or from Torrington to Winsted, and he was a nice man, much nicer than Robert, and so I gave him four of your books. After all, there are thirteen volumes in the Oxford English Dictionary, and that leaves you nine."

Moral: *This truth has been known from here to Menander: what's sauce for the gosling's not sauce for the gander.*³⁶

But what really excites and inspires my students is using proverbs to write their own stories or to rewrite well-known traditional tales. These stimulating exercises account for the genesis of the present book. Although shaping stories with proverbs is not new at all, the incorporating of this exercise into my teaching practice was inspired by one of the students attending my course on Anglo-American proverbs. Elvira Nagy (1995, Janus Pannonius University) was in a cheerful and playful mood when she used the Anglo-American proverbs that I had assigned my class to rewrite one of the most popular tales in the world, "Little Red Riding Hood." As she read her proverb tale aloud at the next class meeting, the students responded bursts of laughter.³⁷

All the students in my group found this exercise extremely exciting and volunteered to create similar rewritings of well-known fables or fairy tales, or to create their own stories, for our next class meeting. Let us read another version of *Little Red Riding Hood*:

Orsolya Jánosik: *Little Red Riding Hood II*

Once upon a time Little Red Riding Hood was told by her mother that it was high time to go and see Grandmother. Little Red Riding Hood said *better late than never*, and off she went. But before she left her parents, her mother gave her a large basket full of food and drink, and she said: *eat, drink and be merry, for tomorrow we die*. But she didn't put all the

³⁵ Thurber [8: 70–73].

³⁶ Thurber [8: 51–53].

³⁷ The tale was first published in Tóthné Litovkina [9: 155–156].

eggs she wanted to send to Grandma into the basket since she remembered the proverb: *don't put all your eggs in one basket*.

On her way to Grandma's Little Red Riding Hood met the wolf (as she always did and always will). The wolf was extremely hungry. When he saw that Little Red Riding Hood was coming towards him with a basket full of foods, he was really happy to see her, and he said to himself: "*Carpe diem! – seize the day!*" So he started to beg for some food. Little Red Riding Hood was a very kind-hearted little girl so she took pity on him, and she gave a sandwich to him. The wolf tasted it and he said: "Yuck! It tastes awful!" This, of course, hurt Little Red Riding Hood very much, so she answered: *don't look a gift horse in the mouth*, besides *beggars can't be choosers* – and she made a sudden movement with her arm, in true indignation. But the wolf said, reproachfully: "*There is no accounting for taste!*" Meanwhile, because of this movement the milk poured out from the bottle. It made Little Red Riding Hood very sad, so she started to cry. The wolf wanted to comfort her, so he quoted the proverb: "*Don't cry over spilt milk, dear.*" When the girl calmed down she realized how late it was and she got up with the exclamation: "*Time is money. I've got to go, but you can come with me, wolf.*" But the wolf did not want to accompany her since *oil and water don't mix*. So they parted at the next cross-road. But since the wolf was very hungry he stole a chicken sandwich from the basket, and he said to himself: "*A fool and his money are soon parted.*" When Little Red Riding Hood realized that a sandwich had been stolen, she didn't get angry with the wolf. But she thought: "Ah well, *experience is the best teacher.*" And she continued on her way.

Soon she arrived at Grandma's house. Grandma, who was by the way a mean, ugly old woman, wasn't too happy to see her grandchild so she said to Little Red Riding Hood: "Oh, here you are again: *a bad penny always turns up.*" But still, she ate and drank everything that was in the basket.³⁸

It goes without saying that this class was just fantastic. And I can't agree more with Ruth Stotter's remark that "...stories are what is in that pot of gold at the end of the rainbow"³⁹. The proverbs that stud my students' stories might even be considered the source of much of what glitters in that pot of gold. It is my wish that the magic of storytelling, combined with proverbial wisdom, could enter every classroom to transform attitudes, enhance the atmosphere, and intensify students' excitement and creativity in ways similar to those that I have witnessed in my own classes.

Since 1995 the use of proverbs to shape new stories or reshape classic fairy tales and fables has become one of the favorite activities of students attending my course on Anglo-American proverbs. If the number of students in a seminar group is larger than 15, we don't have time to read all the stories out loud; instead we post them on the walls or blackboard, thus allowing everyone to read them during the break. After students have created their stories, they sometimes replace the proverbs with blanks, provide a list of proverbs, and then ask their peers to refer to the list and insert the appropriate proverbs into the blanks in the text. Students sometimes convert this exercise into a contest: the one who inserts all the proverbs into all the stories in the shortest period of time wins. The students also become enthusiastic when discussing different versions of the same tale. What stories could be used most effectively and efficiently? My experience has shown that any story will do and that it is best to trust the students' choice, although the following classic tales are without any doubt among the ones most frequently

³⁸ The tale was first published in T. Litovkina [4: 43-44].

³⁹ Stotter [7: 24].

reshaped with proverbs: “Snow White and the Seven Dwarfs”, “Cinderella”, “Little Red Riding Hood”, “The Elves and the Shoemaker”⁴⁰

By transforming their favorite tales, fables, or stories in their own way with the help of proverbs, students acquire experience in creative writing; they can use proverbs in innovative ways and change their favorite stories according to their current interests, beliefs, and imagination. Rewriting existing stories or writing their own stories with the help of proverbs will work with any age level, provided a teacher supplies the students with a stock of appropriately chosen proverbs.

SUMMARY

In the first section of the study I reviewed the incorporation of Anglo-American proverbs into the language classroom. The second section commented briefly upon my experience in teaching courses on *Anglo-American Proverbs* and *Proverbs in an American Cultural Context* in various Hungarian universities and colleges. The third section addressed two of my books treating Anglo-American proverbs and tales. The fourth section discussed how proverbs are used in tales, fables, and short stories. Last but not least, section 5 demonstrated activities in which tales, fables and stories, along with proverbs can be incorporated into the language classroom.

It is hoped that my study will encourage the creative use of proverbs in story-writing in the language classroom, and that teachers will use some of suggestions offered here, as well as find new ways to include proverbs in their curricula. Although this study focuses on the introduction of Anglo-American proverbs into second-language education, the main ideas expressed above could be easily transferred to other languages and cultures as well.

APPENDIX⁴¹

Snow White and the Seven Dwarfs I by Anita Németh

Once upon a time there lived a beautiful princess, the daughter of the king. After her mother's death she got an ill-willed stepmother who nevertheless was physically attractive in her own way. This queen had a magic mirror which was famous for telling the truth. She often had conversations with her mirror. The queen asked:

“Mirror, mirror on the wall,
Who's the fairest one of all?”

Then the mirror answered:

“You are nice my queen,
But Snow White is nicer still.
Your *beauty is only skin deep*,
But *don't cry over spilt milk*.”

After this conversation the queen's real self was revealed. She boiled over with rage and screamed at the mirror,

“*If you don't have anything nice to say, don't say anything.*
Cursed be the master who made you, damned mirror!”

⁴⁰ See also my students' tales, fables and stories illustrated by proverbs in T. Litovkina [4: 17–92].

⁴¹ The tales in the Appendix were first published in T. Litovkina [4: 18–27].

The mirror quietly answered,
“Poets are born, not made.”

One day the vicious stepmother ordered the royal huntsman to kill poor Snow White. The huntsman was very talented. He could kill two birds with one stone, and his motto was, *“A bird in the hand is worth two in the bush.”*

In spite of this, he was a kind person, so he took pity on Snow White and warned her to run away into the forest. And she did so.

As she was wandering in the forest, she found a little cottage. When she entered the house, she saw seven little beds and became puzzled; she could not imagine whose they could be. But when she glanced at a dead cat in the corner, she forced herself to calm down because she remembered that *curiosity killed the cat*. Then she rearranged the beds so that she could lie down and soon she fell asleep. When she woke up, she saw seven dwarfs who looked at her inquiringly. First the dwarfs behaved in a hostile way. Snow White heard such remarks as *“Seven is company, but eight is a crowd”* or *“Too many cooks spoil the broth.”* But when the dwarfs saw how beautiful and kind she was, they changed their minds and thought, *“The more the merrier.”*

The dwarfs told Snow White all about themselves. She got to know that they worked in a mine nearby and that in the course of their work they had soon come to learn that *all that glitters is not gold*. They had been living together over ten years, became fond of each other, and lived up to the spirit of the saying, *“All for one and one for all.”* Concerning their height they told Snow White that they were satisfied with it because they believed that *the bigger they come, the harder they fall*.

Snow White took to the dwarfs at once; she had no prejudice and knew that *comparisons are odious*. In the days that followed Snow White kept the cottage in order. She believed that *“Cleanliness is next to godliness.”* She went to the supermarket and bought a new broom because she was taught that only a *new broom sweeps clean*. She patched up the dwarfs' old garments while singing her favorite song: *“A stitch in time saves nine....”*

As time went by in the castle, the queen's mirror kept on answering her in the same way as before, and the queen started to suspect that the huntsman had deceived her. When her apprehension proved to be true, she decided to take revenge on Snow White. The queen worked out a thorough plan because she insisted on the Court's Privy Councilor's advice that *“If you can't be good, be careful.”*

One day when Snow White was making the dwarfs' dinner, she heard someone knocking on the door. She opened it and saw an old woman there, dressed as a Greek beggar. The old woman offered her an apple, saying: *“An apple a day keeps the doctor away.”* Snow White did not know the saying, *“Beware of Greeks bearing gifts,”* and as she felt pity for the poor woman, she accepted the apple and gave the woman some money in return. Then Snow White broke the apple into two and told the woman to choose one half of it. But the queen—because it was she in disguise—thought: *“You can't teach an old dog new tricks,”* and answered Snow White, *“Beggars can't be choosers, so eat one half you first, my dear child!”*

As soon as Snow White had a bite from the apple she felt terrible, as if *an army was marching on her stomach*. Her last thought was: *“The road to hell is paved with good intentions.”* Then she fainted.

When the dwarfs arrived home they saw poor Snow White lying on the floor. They were distraught because they thought she was dead, so they placed her in a glass coffin.

But then came Prince Charming, slowly approaching on his panting horse. He got the hairless and toothless horse from one of his friends but Prince Charming was not angry about getting such a poor present, because he grew up in the spirit of the idea: *“Never look a gift horse in the mouth.”*

When the prince looked at the weak and haggard Snow White in the coffin, he could not help making a chauvinist remark: “*Frailty, thy name is woman!*”

Prince Charming arrived almost too late; Snow White’s heart was hardly beating. Well, the truth is: “*Nice guys finish last...*” He kissed Snow White’s lips, and she woke up with *cold hands but a warm heart*.

“Be my wife, you beautiful girl!” exclaimed the Prince. But Snow White was very thoughtful and she could not be seduced so easily. She answered, “*Marry in haste, repent at leisure*. Give me some time, dear Prince, to think it over.”

Snow White and Prince Charming said good-bye to the dwarfs and rode away. Unfortunately the horse soon succumbed because the Prince *could lead the horse to water but he could not make him drink*. They had to go on foot but they did not resent it. Soon they got home, got married and lived happily ever after.

Luckily, the moral of the story is not: “*One rotten apple spoils the barrel.*”

Snow White and the Seven Dwarfs II **by Ágnes Kiss (JPTE, 1997-1998, spring term)**

Once upon a time there lived a King and a Queen, who had a baby. But unfortunately the Queen soon died. The King married another woman.

As the baby grew she became more and more beautiful. Since *familiarity breeds contempt*, her stepmother was envious of her. She didn’t know that *beauty is only skin deep*, and besides the Queen was far from being nice. So she ordered the hunter to take Snow White, as she was called, to the woods and kill her so that the girl would not be able to outshine her in beauty. But in this case *a good man was not hard to find*. The hunter felt really sorry for Snow White so he let her go.

She wandered through the wood searching for some place to hide until she arrived at the house of the dwarfs. Well, *misery loves company*. After searching the house and finding the most comfortable corner in it, she fell asleep.

When the seven dwarfs recognized her, although they were quite shocked, she soon became their friend. *The more the merrier*.

But Snow White was in serious danger of her stepmother, because the stepmother was told that Snow White was by now much more beautiful than herself. *Bad news travels fast*. The jealous Queen set off to kill her. *As all roads lead to Rome* she easily found the little house. She thought that *she could catch more flies with honey than with vinegar* so she decided on some tricks. She gave Snow White a poisoned comb that almost killed her, and a very belt that tightened around her and almost suffocated her. But the dwarfs always rescued her. Despite this the Queen *didn’t give up the ship*.

There was more than one way to skin a cat, and so *the bad penny turned up again*. The Queen’s *third try was the charm*. She offered Snow White a poisoned apple. Snow White bit into it and she swallowed—or so everyone thought—and she fell down as if dead. *The dog had his day*.

As the dwarfs carried her coffin toward her grave a prince arrived and admired the beautiful lady. But as *every cloud has a silver lining*, suddenly a dwarf stumbled and the piece of apple came up from Snow White’s throat. She woke up.

Everyone except the Queen was really happy to see Snow White back. Snow White married the Prince and they lived together happily ever after. But *all’s well that ends well*: the envious witch died of jealousy.

Snow White and the Seven Dwarfs III
by Rita Revész (IGYPF, 1996-1997, autumn term)

Long ago, in a faraway kingdom, there lived a lovely young Princess named Snow White. Her stepmother the Queen was cruel and vain. She hated anyone who was more beautiful than she. So she forced the princess to dress in rags and work in the kitchen.

Despite all the hard work, Snow White stayed sweet and gentle, because she thought *every cloud has a silver lining* and *good things come to those who wait*.

One day the Queen asked her magic mirror, “Who is the most beautiful in the world?” And the mirror answered, “You are beautiful, O Queen, but Snow White is the most beautiful in the land.”

The jealous Queen became angry and gave orders to the hunter to kill Snow White. They went to the forest, but the hunter let Snow White run away. Snow White ran on and on. Suddenly she found a little house. Nobody was at home, but she began to tidy up the house. She made the beds too, because *as you make your bed, so must you lie in it*, and fell asleep. The dwarfs, who lived in the house, were amazed to find their house so neat and clean. They were even more amazed when they saw Snow White.

When Snow White told the dwarfs of the Queen’s plan to kill her, they decided that she should stay with them. Next morning before they left, Grumpy said “*Look before you leap!* Don’t let anybody in the house!”

A few minutes later the Queen, who had learned from her mirror that Snow White was still alive, came to the kitchen window, disguised herself as an old woman, and gave an apple to Snow White. She knew that *an apple a day keeps the doctor away*, so she took the apple, took a bite out of it, and fell on the floor.

The dwarfs built her a coffin of glass and gold. One day a handsome Prince came riding through the forest. As soon as he saw Snow White, he fell in love with her, because *love is blind*, and he had always heard that *cold hands, warm heart*. After he kissed her, Snow White sat up, opened her eyes, and smiled. The dwarfs danced. The Prince carried Snow White off to his castle, where they lived happily. If you don’t believe me, just go and ask! But remember that *curiosity killed the cat!*

Snow White and the Seven Dwarfs IV
by Katalin Török (ELTE, 1996-1997, autumn term)

Once upon a time there was a young Princess named Snow White whose mother had died soon after she was born. Snow White's father, the King, married again. His new Queen was a strange woman, tall and nice, but with the powers of a witch. In a secret room at the top of the palace were hidden her Book of Magic Spells, her pot of magic potions, and her magic mirror.

The Queen was quite selfish. She thought she was the most beautiful woman in the world. She didn't know that *beauty is only skin deep*. Every day she looked into her mirror and asked it the same question: "Mirror, mirror on the wall, who is the fairest of us all?" And the mirror replied: "You, O Queen, are the fairest of all." Then one day the magic mirror told the proud Queen that Snow White was the fairest in the land. The Queen couldn't accept this fact. She forgot that *comparisons are odious*, and in her rage she sent for one of her huntsmen and told him to take the girl into the forest and kill her. But the hunter couldn't do such a cruel thing. "*Live and let live*," he thought, and told Snow White to hide in the forest. Soon after he left her, Snow White came upon a little cottage among the trees. When she opened the door and looked inside, she saw seven little chairs around the untidy breakfast table. In the room upstairs, she found seven little beds, and as she was rather tired, she lay down. She was still asleep when the seven little dwarfs came home from the gold mine where they worked. They became very angry when they found a stranger in their beds. Snow White woke up and told the dwarfs her sad story. The dwarfs—as they never had enough time to clean their house—agreed on the fact that *a new broom sweeps clean*, so they let the girl stay with them. From that day Snow White became the dwarfs' housekeeper, took care of them and prepared very delicious meals for them, knowing that *the way to a man's heart is through his stomach*. Every day the dwarfs woke up early in the morning and went to work in the mine, because they knew that *early to bed, early to rise makes a man healthy, wealthy, and wise*.

Soon the wicked Queen learned from the magic mirror that Snow White was still alive. "*If at first you don't succeed, try, try again*"—she thought. Keeping in mind the good advice that *if you can't be good, be careful*, she disguised herself as an old country woman and hurried to the cottage. "I have brought you a lovely red apple, pretty one"—she croaked when she saw Snow White. The apple was really very beautiful and polished, but it contained a deadly poison. Snow White forgot that *all that glitters is not gold*, and she took a bite of the poisoned apple. No sooner had she gulped it down than she fell to the ground. The seven dwarfs wept bitter tears when they came home from the mines and found her. But *murder will out*. "This is the work of the evil Queen," said one of the dwarfs, shaking his head.

The dwarfs were terribly sad, but they kept alive the hope that *time heals all wounds*. They made a glass coffin so that all who would pass that way would see how beautiful Snow White was. As *bad news travels fast*, a lot of people hurried to see the girl's beauty. One day a handsome Prince came riding through the forest. He fell so deeply in love with Snow White that he begged the dwarfs to allow his servants to take her back to his palace. And at last they agreed. Although the Prince warned his servants to be careful as they carried Snow White's coffin, they stumbled on a stone, and the coffin fell down. (*The course of true love never did run smooth!*) But *every cloud has a silver lining*, so when this accident happened, the piece of poisoned apple lodged in Snow White's throat fell from her mouth. She was alive! Overcome with joy, the Prince told Snow White that he loved her with all his heart and that he wanted to marry her as soon as possible. As the girl knew that *a good man is hard to find*, she accepted the proposal.

The seven dwarfs asked the young couple to stay with them in their cottage, but the Prince said: "*A man's home is his castle*," and he carried Snow White away on his white charger. The

little dwarfs were sad to see her go, but “*the show must go on,*” they comforted each other. The next week they danced at Snow White’s wedding. *All’s well that ends well.*

REFERENCES

- [1] AESOP. *Aesop’s Fables*. Translated by V.S. Vernon Jones. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Classics, 1994. ISBN-10: 1853261289
- [2] CURRAN, Peter. *Proverbs in Action*. Sussex, England: Editype LTD, 1972. ISBN-10: 0850812011
- [3] T. LITOVKINA, Anna. *A Proverb a Day Keeps Boredom Away*. Szekszárd–Pécs: IPF–Könyvek, 2000. (without ISBN number)
- [4] T. LITOVKINA, Anna. *Once upon a Proverb: Old and New Tales Shaped by Proverbs*. Szekszárd: privately published, 2004. (without ISBN number)
- [5] T. LITOVKINA, Anna. *Teaching Proverbs and Anti-Proverbs*. Komarno: J. Selye University Faculty of Education, 2017. ISBN 978-80-8122-211-5
- [6] LOBEL, Arnold. *Fables*. New York: HarperCollinsPublishers, 1980. ISBN-10: 0060239735
- [7] STOTTER, Ruth: *Golden Axe*. Tiburon: Stotter Press, 1998. ISBN 0-943565-16-2
- [8] THURBER, James. *Further Fables for Our Time*. New York: Simon and Schuster, 1956. ISBN-10: 0671278800
- [9] TÓTHNÉ LITOVKINA, Anna. An Analysis of Popular American Proverbs and Their Use in Language Teaching. In: Heissig, Walter & Rüdiger Schott (eds.). *Die heutige Bedeutung oraler Traditionen – Ihre Archivierung, Publikation und Index-Erschließung (The Present-Day Importance of Oral Traditions: Their Preservation, Publication and Indexing)*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. 131–158. ISSN 0944-8829; ISBN 3-531-05123-7 https://doi.org/10.1007/978-3-322-83676-2_10
- [10] TÓTHNÉ LITOVKINA, Anna. Incorporating of Anglo-American Proverbs into the Language Classroom. In: *Communicationes Academiae Paedagogicae Szekszardiensis. The Scientific Publications of Illyés Gyula College of Pedagogy /IPF/*. Szekszárd: IPF–Books, 1999. 135–150. (without ISBN number)

VÝZNAM PRÍBEHU V BIBLIOTERAPII

Katarína MAJZLANOVÁ – Kvetoslava KOTRBOVÁ¹

ANOTÁCIA

Článok informuje o doterajšom vývoji biblioterapie v rámci odboru liečebná pedagogika na Slovensku a jej využití u detí mladšieho školského veku. Ponúka pohľad na terapeuticko-výchovnú funkciu príbehu vo vzťahu k rozvoju vzťahovej väzby, komunikácie a vzorcov správania u detí k osobám v ich blízkom sociálnom prostredí.

KEYWORDS

príbeh, rozprávanie príbehov, biblioterapia, liečebná pedagogika, dieťa mladšieho školského veku, jazyk, vzťahy, kultúra

*Rozprávanie príbehov je najúžasnejšia technológia,
ktorú ľudia kedy vytvorili a zároveň najprirodzenejšia ľudská činnosť.*
Jon Westenberg

1. BIBLIOTERAPIA NA SLOVENSKU – DOTERAJŠÍ VÝVOJ

V 90-tych rokoch minulého storočia bola biblioterapia zahrnutá do učebných osnov vysokoškolského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktoré boli 70. rokoch etablované v študijnom odbore liečebná pedagogika. Popri predmetoch z medicíny, psychológie, pedagogiky, sociálnych vied, filozofie, metodológie a ďalších, súčasťou učebného plánu boli aj terapeutické disciplíny - arteterapia, dramaterapia, pracovná terapia, psychomotorická terapia a terapia hrou, kde bola biblioterapia zaradená.

Biblioterapia bola definovaná ako „zámerné, systematické a cieľavedomé liečebno-výchovné pôsobenie jednotlivými zložkami literárneho prejavu na ohrozených, chorých, postihnutých alebo narušených jedincov tak, aby cez úpravu momentálneho stavu sa napomohlo objektívne zlepšiť alebo upraviť ich stav celkový (prežívanie) a ako metóda komunikatívneho charakteru, ktorá môže slúžiť ako interakčný činiteľ a stimulátor emocionálneho, etického a sociálneho vývinu.“ (Majzlanová, K., 1995 in: Harčaričková, T., Lopúchová, J., 2018, s. 195)²

Výrazným posunom od starších definícií biblioterapie bolo, že K. Majzlanová rozvinula koncept pôsobenia **jednotlivých zložiek** literárneho prejavu v rámci biblioterapie, dovtedajšie chápanie biblioterapie bolo hlavne začiatkom 20. storočia prevažne definované ako liečba knihou (Majzlanová, K. In: Pilarčíková-Hýblová, S., s. 7-18).³ V jej chápaní ide o **integráciu**

¹ Doc. PaedDr. Katarína Majzlanová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, 811 04 Bratislava, majzlanova@fedu.uniba.sk, +421 2 9015 9210
PhDr. Kvetoslava Kotrbová, PhD., MPH, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, 811 04 Bratislava, kotrbova@fedu.uniba.sk, +421 2 9015 9209

² Majzlanová, K.: Uplatnenie expresívnych terapeutických prístupov u detí so špecifickými edukačnými potrebami. In: Harčaričková, T., Lopúchová, J.: Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie. Univerzita Komenského Bratislava, 2018. ISBN 978-80-7392-286-3

³ Napríklad pojem a história biblioterapie (s. 7-18) In: Pilarčíková-Hýblová, S.: Biblioterapia. Vydané vlastným nákladom. Liptovský Mikuláš, 1997. ISBN 80-967875-4-3

výchovy a terapie, čo rozšírilo doterajšie chápanie biblioterapie iba ako „pomocnej techniky psychoterapie“ (Kondáš, O., 1985, s. 159)⁴.

Liečebná pedagogika tiež zdôrazňuje, že jednotlivec má právo aj na odborne profesionálne organizovaný, vykonávaný a podporovaný prístup orientovaný na tvorbu podmienok v jeho sociálnom prostredí, aby mohol byť každý v spoločnosti (teda bez ohľadu na to, či je chorý, zdravý, ohrozený alebo postihnutý a podobne) **1. vnímaný, 2. prijímaný, 3. rešpektovaný a 4. rozvíjaný, taký aký je**. A tiež má právo na interakciu s rôznymi jednotlivcami pochádzajúcimi z rôznych rodín, komunit alebo skupín avšak s možnosťou rovnakého prežívania. To umožňuje inkluzívny a multisenzorický prístup pedagógov vo výchove a vzdelávaní. Ukazuje sa, že je potrebné v širšom rozsahu inkorporovať inkluzívnu filozofiu a celostný prístup do vysokoškolskej prípravy pedagógov a zároveň sa v tom stále ďalej zdokonaľovať. Empirické skúsenosti z biblioterapeutického využitia príbehov u detí mladšieho školského veku vo svojej práci z toho obdobia zdokumentovala Majzlanová, K. (2017). Sú neoceniteľným zdrojom poznania. V osobitnej prílohe tohto článku preto pripájame ukážku námetov a príkladov biblioterapeutickej práce s príbehmi. Príloha 1 obsahuje aj odporúčania na ďalšiu prácu ešte v pôvodnom triedení cieľových skupín detí (ohrozené, choré, postihnuté alebo narušené) v zmysle doterajšej definície biblioterapie. V ďalšej prílohe č. 2 pripájame popis jedného z realizovaných výskumov. Naš príspevok sa zameriava na možnosti biblioterapie v rámci podpory inkluzívnej klímy v škole a využitia liečebnopedagogických prístupov.

2. PRÍBEHY AKO SÚČASŤ KULTÚRY, VÝCHOVY A BEŽNÉHO ŽIVOTA

Príbehy sú súčasťou ľudskej kultúry od nepamäti. Dávno predtým, ako bolo objavené písmo, u národov a národností celého sveta, vo všetkých civilizáciách a všetkých kultúrach celé tisícročia existovalo rozprávanie príbehov ako najstaršia forma prenosu poznania. Napríklad popri skúmaní fauny a flóry Veľkého bariérového útesu v Austrálii (Attenborough, D., 2016)⁵ vedci zdokumentovali aj 150 tisíc rokov starý stále živý príbeh priestorom a časom prenášaný ústnou formou v spojení s tancom, zvukmi, spevom a zdobením z predkov na potomkov príslušného kmeňa až do dnešných čias.

Stále živý, pretože členovia kmeňa na svojich pravidelných tradičných spoločných stretnutiach a rituáloch ho naďalej rozprávajú, tancujú, spievajú a hrajú a prostredníctvom tohto súboru aktivít prenášajú potrebné informácie príslušníkov kmeňa o jeho vzniku, o vzniku a chápaní sveta a vesmíru, túžbach a snoch, o Bohu, prekonaných prekážkach a úspechoch, ktoré museli jednotliví členovia kmeňa ako aj celý kmeň spoločne počas cesty priestorom a časom prekonať a zvládnuť, **o zdrojoch** a spôsoboch ich úspešného zvládania, symboloch, **významoch, hodnotách a zmysle**, atď., z generácie na generáciu. Keďže príbeh tohto kmeňa stále nemá písomnú podobu, je „do slova a do písmena“ súčasťou ich biologickej výbavy, súčasťou ich tiel, každej jednej bunky každého člena kmeňa **udržiavaný pravidelným spoločným zdieľaním**, súčasťou vedomia ako jednotlivcov, tak aj kmeňového vedomia celého kmeňa zároveň, je tak pre nich nielen nástrojom učenia ale aj zdrojom sily a zvládania ďalších životných situácií.

Mohlo by sa povedať, že nemusíme chodiť až tak ďaleko. A že podobnú funkciu prenosu poznania by v európskom priestore mohli plniť aj grécke, rímske, škandinávske, keltské, germánske a iné mýty, báje a povesti. V novšej kultúre kresťanskej, ktorá bola vybudovaná na

⁴ Kondáš, O. a kol.: Psychoterapia a reedukácia. Vydavateľstvo Osveta Martin, 1985. 1. vyd. 70-034-85

⁵ Attenborough, D.: Veľký bariérový útes. Viasat Nature, 12. máj 2016. online:

<https://telkac.zoznam.sk/10621052/david-attenborough-velky-barierovy-utes>, citované 8.7.2019

židovskom dedičstve, mali napríklad otcovia povinnosť rozprávať príbehy Starého zákona svojim deťom. Kristus vysvetľoval často v podobenstvách, ktoré máme zachytené v Novom zákone a z týchto príbehov dnes čerpá hagioterapia.

Pokiaľ sa však vrátíme k pôvodnému významu slov, ak ide o slovo mýtus – „**mythos**“, ktoré pochádza z gréčtiny, opäť a jednoducho znamená iba „**rozprávanie**“ alebo „reč“, pričom išlo o protiklad k slovu „logos“, čo bolo v tom čase slovo označujúce objektívny spôsob popisu udalosti, pri ktorom sa postupuje podľa zásad logiky. Všeobecne platilo, že filozofovia sa snažia dosiahnuť poznanie pravdy prostredníctvom toho, čo sa nazýva logos, zatiaľ čo básnici, historici alebo umelci všetkého druhu smerujú k tej istej pravde po cestách, ktorými ich vedie mythos (Bartlettová, S., 2009, s. 10).⁶

Legends a povesti často odrážajú predstavy o mravnosti alebo morálke vlastnej danej spoločnosti alebo kultúre a bývajú často spojené s historickými faktami a skutkami alebo dobrodružstvami skutočne žijúcich postáv. Mýty sú príbehy, ktoré sa sústreďujú na náš vnútorný vzťah s božstvom, či „neznámom“. Mýtus/rozprávanie tak svoju pravdu ponúka iným spôsobom, pretože ľudia si tisícročia rozprávali posvätné príbehy a robili tak preto, **aby porozumeli sami sebe**, ale tiež **aby pochopili, aký zmysel má svet** ako taký a **aký zmysel sa nachádza za jeho samotnou existenciou** (Bartlettová, S., 2009, s. 11).⁶

Odrážajú sa v nich naše kolektívne túžby, potreby a obavy. Podobne ako zrkadlo nám pripomínajú **kým sme, spolu s tým akou premenou sme sami** ako ľudstvo, od dávnych čias **prešli**. Práve z nich sa utvárali základy väčšiny svetových náboženstiev, filozofií, literatúry a umenia. Ukazujú, ako silno sa prostredníctvom rozprávania dokáže prejavíť ľudská tvorivosť, aby nakoniec dala vzniknúť jednému **univerzálnemu jazyku**. Mýty sú posvätné príbehy využívajúce symboly, aby s ich pomocou sprostredkovali poslucháčom pravdu, ktorá sa v nich ukrýva. Nielen, že popisujú ako my sami vnímame svet, ale súčasne **ponúkajú kľúč k odpovediam na otázky typu „Kto som?“, „Ako zapadám do spoločnosti alebo kultúry, v ktorej žijem?“ alebo „Ako by som vlastne mal žiť?“**. Mýty sú v skutočnosti tak nadčasové vyjadrenia kolektívnej aj individuálnej predstavivosti ako aj našej potreby porozumieť svojmu vlastnému miestu vo vesmíre. Slávny americký profesor mytológie a spisovateľ Joseph Campbell to vyjadril slovami „Mýty sú verejné sny a sny sú súkromné mýty.“ (Bartlettová, S., 2009, s. 11)⁶

V dnešnej našej západnej kultúre sa však bohužiaľ častejšie stretáme s použitím príbehu na marketingové účely ako na jeho pôvodné výchovné, preventívne alebo liečebné účely. Existujú prepracované manažérske marketingové stratégie a študijné materiály, aby príbeh lepšie predal určitý produkt alebo službu, ktoré sú medzinárodne zdieľané a podporované. Najskôr sa vytvorí príbeh, ktorý sa zdieľa v komunite potenciálnych zákazníkov (napr. film pre deti), zapoja sa všetky zmyslové kanály (obrazy, farby, zvuky, atď.), čím sa potenciálne zvyšuje individuálne vnímaná „hodnota“ produktu napríklad v komunite vrstovníkov, potom v závislosti od neho sa produkujú väčšie množstvá spravidla lepšie predajných a kupovaných produktov (hračky, tričká, čiapky, topánky, videohry s hlavnými hrdinami príbehu, poháre, atď.), ktoré by bez existencie príbehu boli možno temer nezaujímavé... (autor-sky zjednodušené podľa Decker, J., 2019)⁷

V zásade však možno povedať, že rovnaké pravidlá a princípy týkajúce tvorby, existencie a pôsobenia príbehu, ktoré sa používajú v marketingovom prostredí, pôsobia aj pri rozprávaní, umeleckom prednese alebo tvorbe príbehov v biblioterapii. Iba plnia iný účel. Nie sú určené

⁶ Bartlettová, S.: Mýty a báje od A po Z. Všetchno čo chcete vedieť o mytológii celého sveta. Vydal Metafora, s. r. o. Praha, 2009. s. 10-11. ISBN 978-80-7359-220-2

⁷ Decker, A.: The Ultimate Guide to Storytelling. HubSpot, 2019. online: <https://blog.hubspot.com/marketing/storytelling>

na maximalizáciu zisku, ale na účel liečebnej prípadne preventívnej výchovy. Rozprávanie, umelecký prednes, jeho tvorba, ale aj čítanie ako také je ako maľovanie obrazu slovami. Obraz pôsobí, ak je komunikovaný.

Osobný kontakt a priamy rozhovor nič iné plnohodnotne nehradí ani v prostredí súčasného intenzívneho rozvoja informačných technológií. Ani vo výchove a vzdelávaní, ani v terapii. Rodičia tak, ako si plánujú svoje pracovné a rodinné povinnosti, by si mali rovnako plánovať a realizovať čas aktívne strávený spoločne so svojimi deťmi. Pričom pod aktívnym spoločne stráveným časom možno rozumieť aj spoločne zdieľané rozprávanie alebo čítanie príbehov. Rozhodujúca pritom ani nie je tak dĺžka spoločne stráveného času, ako jeho intenzita, pravidelnosť a sústavnosť. K tomuto by mali byť vedení (a nielen liečebnými pedagógmi alebo ďalšími zdravotníckymi pracovníkmi v rámci biblioterapie) systematicky a sústavne nielen rodičia, ale aj prarodičia, učitelia, prípadne ďalšie významné authority alebo vzťahné osoby dieťaťa.

Pri osobnom kontakte sú bezprostredne a bez akéhokoľvek časového posunu alebo nesúlady súčasne priamo zdieľané - viackanálovo alebo multisenzoricky - nielen faktické, ale aj mimoverbálne kontextuálne informácie ako pocity, emócie, hodnoty a významy. Tieto sú sprostredkované jednak rečou (rozprávač môže rôzne pasáže príbehu vyrozprávať napríklad rôznym hlasom, iným spôsobom dýchania pri rozprávaní a podobne, ale napríklad aj zvýrazniť prerušením a priamym očným kontaktom pohľadom z očí do očí), dotykom, pohybom (rozprávač ale aj môže istú časť príbehu napríklad zvýrazniť pohybom alebo zahrať), atď. Tieto mimoverbálne kontextuálne informácie dieťa „číta“ aj v prípade, že rodič je síce fyzicky prítomný a na prvý pohľad s dieťaťom trávi čas, ale nie je na kontakt s dieťaťom plne sústredený. Napríklad v situáciách, ktoré v poslednom čase nie sú tak zriedkavé, že zatiaľ čo sa dieťa hrá, rodič sediaci pri ňom sleduje mobilný telefón. Treba mať na pamäti, že aj takejto jednoduchej situácie sa dieťa tiež učí a získava „posolstvá“ a mimovoľne nadobúda budúce vzorce správania, ak sa situácia opakuje častejšie.

A dieťa ich číta spoľahlivo (a to bez ohľadu na vek), pretože mimoverbálna komunikácia je preň, vychádzajúc z poznatkov o počiatkoch vývinu ľudského myslenia a reči počas vnútro-maternicového vývoja a utvárania **vnútro-maternicovej väzby**, stále bližšia, zrozumiteľnejšia a spoľahlivejšia ako je komunikácia verbálna, pretože je viazaná na fyziologický, behaviorálny a sympatický komunikačný kanál, ktorý je prvotný (Verny, T., Kelly, J. 1993, s. 64 až 74). Bez ohľadu na to, či sa komunikácia počas vnútro-maternicového vývinu týkala matky alebo otca, pričom najdôležitejší bol postoj matky (ibid, s. 56).⁸ Podobne ďalší autori píšú o **primárnej vzťahovej väzbe** (s matkou a otcom) a zdokumentovali výsledky výskumov (Hašto, J., 2005, vid. napr. s. 120),⁹ podľa ktorých pocit dôvery v seba a okolitý svet vytvorený v priamom kontakte a osobnej komunikácii **aspoň s jedným dospelým**. Sú jedným z hlavných stavebných kameňov ďalšieho emočného, sociálneho ale aj spirituálneho vývinu dieťaťa a jeho prežívania a správania v dospelosti (ibid, s. 133).

Na uvedené voľne nadväzuje zistenie Majzlanovej, K. (2018, s. 194),⁴ ktorá v súvislosti s primárnou vzťahovou väzbou vo svojej biblioterapeutickej praxi zdokumentovala, že deti, ktoré boli v útlom detstve ochudobnené o čítanie rozprávok dospelou osobou a majú malé čitateľské skúsenosti, skôr inklinujú k receptívnym metódam biblioterapie aj v neskoršom veku. Príbehy v každom prípade ponúkajú priestor pre vytvorenie emočne a motivačne intenzívne spoločne prežívaných chvíľ alebo situácií tzv. **sústredenej pozornosti** rodiča, prarodi-

⁸ Verny, T., Kelly, J.: Tajomný život dieťaťa pred narodením. Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava, 1993. 1. vyd. ISBN 80-08-02055-5

⁹ Hašto, J.: Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti. Vydavateľstvo F, Pro mente sana, s. r. o., Trenčín, 2005. ISBN 80-88952-28-X

ča, učiteľa alebo inej vzťaznej osoby venovanej dieťaťu. Takéto intenzívne spoločne zdieľané chvíle sú v súčasnom svete detí rodičov, ktorí sú často preťažení riešením rôznych ekonomických, sociálnych, pracovných, rodinných a iných problémov, o to dôležitejšie. **Stačí iba spoločné stretnutie v bezpečnom prostredí, v jednom spoločnom čase a priestore a komunikovaný príbeh.** Nie sú potrebné žiadne mimoriadne dodatočné náklady. Biblioterapeut vo svojej činnosti musí propagovať a podporovať na spoločné rozprávanie, počúvanie, čítanie alebo tvorbu príbehov, ktoré posilňujú vzťahy medzi rodičmi a deťmi, prarodičmi, učiteľmi atď., pričom rozprávať, čítať alebo tvoriť nevyhnutne nemusí len dospelý.

Okrem takéhoto multisenzorického podnecovania dieťaťa zo strany dospelého sa odporúča, aby sa aj vytvárali podmienky na to, **aby dieťa mohlo príbeh aj v bezpečnom prostredí zažiť** – umožniť mu ho zahrať, precítiť zahrané, výtvarne, hudobne, pohybovo alebo inak tvorivo stvárniť, **prípadne** slovesne, dramaticky, pohybovo, hudobne, výtvarne, atď. **dotvoriť s novým koncom**, ktorý nebol súčasťou pôvodného príbehu. „Multisenzoricky rozprávaný“ alebo čítaný príbeh môže byť osobitne podnecujúci napríklad u detí, ktoré majú problémy v rečovej oblasti, pretože umožní porozumenie obsahu nielen prostredníctvom reči, ale aj prostredníctvom ostatných zmyslových kanálov. Príklad takejto práce s príbehom uvádzame v Prílohe 3. Pri vzdelávaní musí byť jasne určený výchovno-vzdelávací cieľ, pri terapii terapeuticko-výchovný cieľ, ktorý by mal byť takýmito aktivitami dosiahnutý.

S odkazom na všeobecne uznané psychologické štúdie Freedmana, J., podľa ktorých si priemerný človek zapamätá približne 10 % z toho, čo číta; 20 % z toho čo počuje; 30 % z toho, čo vidí podobe obrazu; 50 % z toho, čo vidí a súčasne počuje; 70 % z toho, čo vidí, počuje a aktívne vykonáva a 90 % z toho, k čomu dospel sám na základe vlastných skúseností vykonávaním činností sa tým nielen zatriktívňuje samotný proces učenia ale aj lepšie ukotvujú novo nadobúdané poznatky, či sú už emocionálneho, intuitívneho alebo kognitívneho charakteru.

Takýto prístup zároveň rešpektuje princípy mozgovokompatibilného učenia, podľa ktorých mozog pracuje ako paralelný procesor, teda vníma celok aj časti súčasne, uvedomované aj neuvedomované, úmyselné aj neúmyselné súčasne, že emócie majú zásadný význam pre rozpoznávanie a generovanie vzorových schém (sú neoddeliteľné od myslenia a kognície) a učenie je posilňované výzvou (možnosťou riskovať) a oslabované ohrozením (strachom). Uvedené ovplyvňuje proces učenia nielen počas výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, ale aj proces učenia súvisiaci s terapiou. A ako ďalej uvádza Turek, I. (2008) mozog si pamätá najlepšie, ak sú poznatky ukladané do priestorovej pamäti a nie mechanickej pamäti.

Podľa P. Peseschkiana (1999) príbehy plnia funkciu zrkadla (stotožnenie sa s hrdinom), ukazujú možnosti riešenia, poskytujú ochranu, odrážajú kultúru daného národa, podnecujú fantáziu, ponúkajú alternatívy správania, riešenia konfliktov, poskytujú iný uhol pohľadu (nové, neobvyklé možnosti riešenia), slúžia k tomu, aby sprostredkovali odstup od problémov a ukázali možnosti a stanoviská.

Príbehy ako zrkadlo: Poslucháč sa v príbehu spoznáva a môže sa prostredníctvom reči obrazov spontánne stotožniť s hrdinom, ale aj získať odstup od svojich problémov. Vo svojich asociáciách k príbehu vypovedá o konfliktoch a želaniach.

Príbehy ukazujú možnosť riešenia: Príbeh poskytuje väčšinou celú paletu interpretácií a možností riešenia konfliktnej situácie. Vyzýva človeka k napodobneniu a povzbudzuje ho k pokusom riešiť svoj problém.

Príbehy sa dobre zapamätávajú: Reč obrazov sa dobre zapamätáva. Aktivizuje poslucháčove (klientove) potenciály k svojpomoci a spôsobuje, že je relatívne *nezávislý na terapeutovi*.

Príbehy tradujú kultúru: Obsahy príbehu informujú o kultúrnych a spoločenských koncepciách v oblasti svojho pôvodu a príslušnej epochy.

Príbehy ako sprostredkovatelia medzi kultúrami: Príbehy sú vždy reprezentantmi určitej kultúry a jej pravidiel a modelov myslenia.

Príbehy podnecujú fantáziu: Najmä u detí príbehy pôsobia na oblasť intuície a umožňujú regres do fantázie. Pritom sa reaktivujú predošlé spôsoby správania a problémy sa prehrávajú vo svete fantázie. Súčasne vychádzajú na povrch aj očakávania do budúcnosti a podporuje sa ich vlastné utváranie.

Príbehy ponúkajú alternatívy: Každý príbeh väčšinou ponúka niekoľko alternatív, ktoré možno rôzne interpretovať. Klient si sám vyberie, čo odmietne alebo prijme.

Príbehy ukazujú nový uhol pohľadu: Reakciou na príbeh býva neraz smiech poslucháčov. Humor znižuje napätie a poukazuje na možné pohľady na situácie, na schopnosť vidieť ich z iného uhlu pohľadu.

3 PRÍBEHY AKO SÚČASŤ BIBLIOTERAPIE

V liečebnopedagogicky orientovanej biblioterapii sa zameriavame na pochopenie, porozumenie a prijatie životnej situácie, v ktorej sa človek nachádza, nájdenie zdrojov zvládania, poskytnutie modelov správania, sprostredkovanie nádeje a nových životných kompetencií, pozitívneho emocionálneho a estetického zážitku, vedenie k hlbšiemu zmyslu a pozitívnym životným hodnotám v rozšírenom holistickom bio-psycho-socio-spirituálnom koncepte ponímania zdravia človeka prostredníctvom literárnych diel.

Na dosiahnutie stanoveného terapeuticko-výchovného alebo preventívno-výchovného cieľa využíva kvalifikovaný odborník **súbor biblioterapeutických metód a techník** tak, aby sa cez úpravu momentálneho stavu sa napomohlo objektívne zlepšiť alebo upraviť stav celkový a to nielen v zmysle klinickom – zlepšenie alebo úprava zdravotného stavu, ale aj v zmysle vývinovom, týkajúcom sa primeraného zvládania životných úloh patriacich k danej vývinovej etape a životných problémov súvisiacich so sťažnými životnými okolnosťami.

Pod kvalifikovaným odborníkom sa rozumie najmä liečebný pedagóg, psychológ, sestra, lekár s odborným zameraním a skúsenosťou alebo nadväzujúcim vzdelávaním v biblioterapii, ktorý má hlbší vzťah k práci so slovom, záujem o literatúru, umenie, krásno a esteticko a zároveň osobnostne ukotvený a ochotný sám na sebe ďalej pracovať.

V súčasnosti v **biblioterapeutickom procese** - ktorého sa spravidla zúčastňujú najmenej dvaja a to **biblioterapeut a pacient** - rešpektujeme, že pri biblioterapii môže na jednotlivca liečebno-výchovne a preventívne výchovne pôsobiť **nielen literárne dielo ako celok, ale aj jeho jednotlivé časti**.

Pri receptívnej metóde biblioterapie (terapeuticko-výchovné a preventívne výchovné využívanie: 1. počúvania prednášaného alebo čítaného literárneho diela alebo 2. samostatného čítania literárneho diela), ako aj **pri expresívnej metóde biblioterapie** (terapeuticko-výchovné a preventívne výchovné evokovanie procesu a využívania: 1. aktívneho umeleckého prednesu/recitácie alebo rozprávania príbehov a 2. aktívnej literárnej tvorby) pôsobí nielen dielo ako celok ale aj jeho časti. Z nekonečného mora podnetov si človek vždy nutne vyberá to, čo vstúpi do jeho pozornosti.

Liečebno-výchovný alebo preventívny výchovný **proces v rámci biblioterapie spúšťajú, sprostredkávajú, posilňujú alebo oslabujú** nielen jednotlivé časti (hlásky, slabiky, slová, vety) a dimenzie (rytmus, melódia, harmónia) vnútornej alebo vonkajšej hovorenej prípadne písanej podoby **ľudskej** reči a charakteristiky ľudského **hlasu** (frekvencia/výška, hĺbka, farba, intenzita/hlasitosť, kvalita – pomer harmonických a neharmonických frekvencií, flexibilita; prípadne samohlásky/vokály ako tóny a spoluhlásky ako šumy). V tomto kontexte môžu byť zaujímavé hlavne aktuálne práce zahraničných autorov o pozitívnom alebo negatívnom priamom biofyzikálnom pôsobení zvuku alebo ľudského hlasu na ľudské bunky (Abbey, E. et al, 2019)¹⁰ a ľudský organizmus (Shushardzan, S.V. et al, 1997).¹¹ Teda nielen **sémantická, psychologická, vzťahová, sociálna, etická, estetická, spirituálna a kultúrna hodnota exponovaných obsahov, ktoré sa prenášajú konkrétnym jazykom.**

Tieto jednotlivé prvky, časti alebo stavebné kamene literárneho diela sú v biblioterapeutickom procese - **v závislosti od individuálneho významu** im pripisovaného konkrétnym pacientom - rovnako významné ako samotné exponované literárne dielo alebo príbeh ako celok.

V spojení s „čitateľnými“ vegetatívnymi, emočnými, intuitívnymi a inými prejavmi v prežívaní alebo správaní pacienta a ich následným kognitívnym spracovaním sú aj tieto segmenty v rukách skúseného biblioterapeuta bránou vedúcou k liečeniu a vyliečeniu, pretože individuálne vnímaný najvýznamnejší segment príbehu rovnako dobre odráža individuálny aktuálny stav, potreby, túžby, presvedčenia a ambície konkrétneho pacienta v stave „**tu a teraz**“, teda sa v terapii pracuje s aktuálne s najväčším **motivačným nábojom**. Pomocou nich možno v biblioterapeutickom procese úspešne **dekomponovať, porozumieť a znovukonštruovať** – či už vývinovo alebo hlbšie fenomenologicky – celý konkrétny osobný príbeh v **novom životnom vzorci** alebo v novej životnej perspektíve a to aj v prípade, že zmena je možná iba v podobe prijatia a akceptácie toho, čo je dané. Na tento účel napríklad už dlhé roky slúži v biblioterapii dnes už všeobecne známa metóda „dokončovania príbehov“ umožňujúca testovanie alebo „naprogramovanie“ potenciálnej novej životnej perspektívy alebo nového životného vzorca, ktoré spravidla nasledujú po biblioterapeutickom diagnostickom procese a terapeutickom procese spracovania dovtedajších zaťažujúcich životných obsahov.

V rámci biblioterapie možno pracovať s príbehmi pochádzajúcimi z rôznych zdrojov. Terapeuticky využité môžu byť nielen publikované tak aj nepublikované literárne diela, ale aj rôzne rodinné a skupinové príbehy, ako aj príbehy osobné.

A/ Literárne príbehy

Ide o príbehy pochádzajúce z literárnej tvorby, ktoré využívajú osobitné jazykové literárne prostriedky na zvýraznenie témy, idey, deja alebo pointy. Spravidla sú publikované v zvukovej, elektronickej alebo tlačenej forme masovokomunikačnými prostriedkami. Môže ísť aj o literárne príbehy tvoriace súčasť piesní alebo filmovo spracované literárne predlohy. Každý literárny príbeh má svoj úvod, jadro a záver. V úvode sa spravidla predstavia hlavné postavy a kontext alebo situácia, v jadre sa rozvíja dej a dochádza k určitej zápletke a v závere dochádza k jej rozuzleniu.

¹⁰ Abbey, E., Reid, J, Sayer, J.: Can sound and music influence the longevity of human blood cells? Testing at 2,500 years-old hypothesis. In vitro experiments to test the effect of music on red blood cell longevity. Rutgers University New Jersey, 2018, 2019. online: <https://experiment.com/projects/can-music-influence-the-longevity-of-human-blood-cells/labnotes>, <https://experiment.com/u/8qj2Mw>, <https://experiment.com/u/fHFkTA> <https://experiment.com/u/TS29dQ>, <https://www.collegeofsoundhealing.co.uk/research.php>, citované 8.7.2019

¹¹ Shushardzan S. V., Shushardzan R. S. (1997) Computer analyzer of sound signals of SSh-1// Ecological and physiological problems of adaptation: Materials of the 8th All-Russian symposium. – Moscow, p. 172. In: 3rd Eurasian multidisciplinary forum, 19-24 October 2015 Tbilisi, Georgia, European Scientific Institute 2015. ISBN 978-608-4642-46-6, online: <https://eujournal.org/files/journals/1/books/3rdEMF.2015.pdf>, citované 8.7.2019

Ani medzi literárnymi príbehmi však nie je príbeh ako príbeh. Sú literárne príbehy, ktoré sú z hľadiska terapeutickkej alebo možno aj literárnej hodnoty veľmi jednoduché a dali by označiť ako príbehy s jednoduchou dejovou líniou a zámerom a takpovediac „prvoplánové“, lebo častokrát obsahujú jednoznačný a relatívne priamočiary zámer rozprávača dosiahnuť u poslucháča nejaké správanie, naučiť ho niečo najmä v oblasti kognície alebo praktických zručností, niečo vykonať, alebo sa toho zdržať, alebo iba zámer informovať.

Medzi také literárne **príbehy** patria krátke príbehy popisujúce priebeh návštevy dieťaťa z príbehu u zubného lekára pre lepšie zvládnutie prvej preventívnej prehliadky, príbehy na nácvik ústnej hygieny, príbehy na oboznámenie sa so správnym stolovaním, príbehy pre nácvik slušnej komunikácie, príbehy o tom ako vyzerá škola a ako to v nej funguje, atď.). Takéto príbehy majú slabý terapeutický potenciál a aj keď zručný terapeut by iste vedel aj takýto príbeh v prípade potreby terapeuticky pretaviť, plnia skôr informačno-vzdelávaciu funkciu v dobrom prípade realizovanú pútavým spôsobom.

Od terapeuticko-výchovného alebo preventívno-výchovného príbehu očakávame trochu viac. Orientačné **diferenciačné kritériá pre príbeh s terapeuticko-výchovným potenciálom** v porovnaní s príbehom čisto výchovného-vzdelávacieho zamerania sú nasledovné

Terapeuticko-výchovný príbeh	Výchovno-vzdelávací príbeh
týka sa univerzálnej ľudskej témy (ako napríklad narodenie, rast, domov, konflikty, láska a podobne), ktorú spracúva jedinečným spôsobom	týka sa konkrétnej životnej témy/situácie (návšteva zubného lekára, ako cestujeme vlakom, ako stolujeme, atď.), ktorú spracúva všeobecným spôsobom
vyskytuje sa v ňom hrdina, ktorý zdolávaním prekážok smeruje k hlbším hodnotám	hrdina zdoláva prekážku, hlbšia hodnota nie je komunikovaná alebo nie je v popredí
oslovuje najhlbšie emócie (hnev, strach, odpor, smútok, šťastie, radosť, prekvapenie/údiv) a vyššie city (morálne: spravodlivosť, zmysel pre povinnosť, humánnosť, dobro, láska, estetické: krása, súciti, intelektuálne: pravda, múdrosť, tvorivosť, spolupráca)	oslovuje hlavne intelekt
aktivuje súčasne emocionálne aj poznávacie procesy	aktivuje poznávacie procesy
nie je predvídateľný, je skôr prekvapujúci/neobvyklý, narúšajúci stereotypy, ale zároveň je uveriteľný	je predvídateľný, bežne sa vyskytujúci, opakujúci, spravidla chýba jedinečnosti
hodnoty, významy a posolstvá sú komunikované prostredníctvom symbolov a archetypov	hodnoty a významy sú komunikované prostredníctvom každodenných činností

rozuzlenie v závere príbehu obsahuje posolstvo spravidla spirituálneho charakteru, ponúka víziu, podporuje kreativitu a baví	závere príbehu sa nemusí vyskytovať žiadne posolstvo
komunikačná situácia má charakter vzájomnej výmeny – prijímania a dávania	komunikačná situácia má charakter poučenia od pedagóga
demonštruje univerzálne vzorce správania v lineárnej aj synergickej procesnej kauzalite (v sekvencii príčina-následok), podporuje schopnosť orientácie v probléme a schopnosť predvídať	demonštruje očakávané vzorce správania, ktoré nie sú hlbšie analyzované z hľadiska kauzality, podporuje schopnosť orientácie v situácii a reflexívne reagovať
podporuje schopnosť lepšie chápať život, stanovovať si ciele, rozpoznávať hodnoty, konať a analyticky-syntetické myslenie	podporuje schopnosť lepšie chápať situácie, prijímať ciele a hodnoty a napodobňovanie

B/ Rodinné príbehy

Niet pochýb, že príbehy veľmi úzko súvisia s identitou človeka. Koníčková, J. (2018)¹² inšpiratívne poukazuje na skúsenosť zapracovanú do vzdelávacích systémov škandinávskych krajín, keď uvádza, že rozprávanie príbehov nemusí byť výsostne len umeleckou disciplínou. Pri biblioterapii s istou dôslednosťou dodajme, že nielen rozprávanie príbehov (ale aj ich počúvanie, čítanie, tvorba a iné spracovanie - napríklad výtvarné, pohybové, hudobné, dramatické, audiovizuálne prípadne iné spracovanie) a nielen umeleckou disciplínou (ale aj výchovnou, terapeutickou a preventívnou). Ako ďalej uvádza autorka, rozprávanie príbehov sa v súčasnosti sa čoraz častejšie presúva **do škôl aj domácností. V rodinách sú „rodinní rozprávači“** vítaní hlavne pre to, aby deťom porozprávali o vlastnom rode, o osudoch či úspechoch jednotlivých členov rodiny, o hodnotách v rodine, ktoré sa dedili z generácie na generáciu (ibid).

Z vlastnej skúsenosti vieme, ako detskú pozornosť priťahujú **rodinné príbehy** s hodnotovou životnou orientáciou konkrétnych rodinných príslušníkov, ktorých poznajú. Dnešné deti možno viac ako inokedy potrebujú počúvať o týchto veciach, aby vedeli presne, kde siahajú ich korene, čím všetkým sa rodinní príslušníci zaoberali, aké hodnoty uznávali, čím boli zaujímaví. A deti tieto spomienky počúvajú veľmi radi. Predovšetkým starí rodičia by v tomto smere mohli byť veľmi nápomocní, pretože si nielen veľa pamätajú, ale v tejto hektickej dobe majú na spomínané rozprávania aj čas. Môžu si ho v priebehu dňa pripraviť a večer vnúcatám porozprávať.

C/ Skupinové a osobné príbehy

Podobne pútavo môžu mať vyrozprávané príbehy skupinové (rovesníckej skupiny, triedy, školy, členov krúžku, ktorý deti navštevujú atď.. Terapeuti pracujúci s narratívnou metódou diagnostiky, poradenstva a terapie v publikovaných štúdiách popisujú význam a zmysel zre-

¹² Koníčková, J.: Prečo je storytelling pre vás a vaše deti dôležitý? Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/341/preco-je-storytelling-pre-vas-a-vase-deti-dolezity>, citované 10.7.2019

vidovania, externalizácie a následnej re-konštrukcie **osobného príbehu** pacientov ako nástroja rekonštruovania vlastnej identity od pôvodného modelu prežívania a správania k novému.¹³ Rozprávania príbehov zapája pravú aj ľavú hemisféru mozgu súčasne. Emócie a životopisné spomienky z pravej hemisféry umožňuje spracovať ľavá, ktorá dáva pocitom a spomienkam zmysel. Pomenovanie zážitku, pocitu, telesného vnemu – teda pomenovanie časti (reč - ľavá hemisféra) umožňuje vyrovnať sa s pocitmi (z pravej hemisféry) a opätovne vnímať celok. Aby sme rozprávali príbeh, ktorý bude dávať zmysel, musí ľavá hemisféra uviesť veci do správneho poriadku za pomocou slov a logiky. (Koníčková, J., 2018).¹⁴ Rozprávania príbehov v každom veku pomáha porozumieť emóciám aj udalostiam, ku ktorým v živote človeka dochádza.

V biblioterapii zohráva osobitne významnú úlohu, aby sa príbeh dotýkal **osobne dôležitej – aktuálne významnej témy pacienta s vysokým motivačným nábojom, oslovoval jeho túžby a želania s možnosťou vyhľadania pozitívnych perspektív**. Terapia alebo prevencia sa prakticky vždy nejakým spôsobom dotýka identity konkrétneho človeka. Dobře spracované príbehy na spravidla ponúkajú odpovede na tieto otázky: Kto som? Kam patím? Kam smerujem? Aký to má význam? Pričom najvýznamnejšou časťou terapeutického stretnutia je jej posledná – záverečná časť – a to diskusia. Bez nej prakticky niet terapie. V tejto časti terapie sa vlastne hlbšie a výsostne individuálne v komunikácii s biblioterapeutom spracúva, čo príbeh ponúka. Na posilnenie účinku terapie možno využiť prelínanie biblioterapeutických metód techník s metódami a technikami z iných umeleckých „art-terapií“ ako sú muzikoterapia, arteterapia, dramaterapia, terapia pohybom (vrátane tanečnej terapie), prípadne iné.

3.1 Práca s príbehom u dieťaťa mladšieho školského veku

Obdobie raného školského veku je obdobím medzi šiestym až desiatym rokom života (Matejček, Z., 2008),¹⁵ ktorý býva spojený s nástupom do školy. Začína sa preň nová fáza začleňovania do sociálnych vzťahov a budovania kompetencií. Najdôležitejšie kompetencie (Bradshaw, J., 1990),¹⁶ ktoré sa dieťa musí v tomto období naučiť, patria do oblasti socializácie: spolupráca, zdravá vzájomná závislosť a zdravý zmysel pre súťaživosť medzi rovesníkmi. Príprava na prácu tiež vyžaduje školské zručnosti, ako sú čítanie, písanie a počítanie a schopnosť niečo vyrobiť. Avšak tieto zručnosti nemajú byť stavané nad poznanie samého seba, lásku k sebe a úctu k sebe samému. V skutočnosti je pre dobré výsledky v škole zdravá sebaúcta podstatná. Získavanie zručností v škole pomáha slobodne a spontánne premýšľať o budúcnosti. Ak dieťa v škole dobre prospieva, spoznáva, že niečo dokáže, že sa na niečo hodí a je na niečo spôsobilé. V opačnom prípade, pokiaľ sa nepodarí rozvinúť zručnosti, ktoré okolie požaduje, dochádza k pocitom neschopnosti a neúčinnosti.

Poruchy správania u detí mladšieho školského veku môžu súvisieť so školou, ale aj nemusia. Ako uvádza napríklad Rogge, J. (1999)¹⁷ deti v súvislosti s nástupom do školy môžu mať rôzne skryté strachy a problémom potom býva ich následná somatizácia rôzne sa prejavujúca

¹³ Napríklad Taročková, T.: K niektorým aktuálnym otázkam naratívneho prístupu v psychologickom poradenstve. Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského Bratislava. online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/4.pdf> alebo „Naratívny prístup.“ Via-Sua - Centrum systemickej prevencie a intervencie. online: <http://viasua.sk/narativna-terapia/>, citované 11.7.2019

¹⁴ Koníčková, J.: Rozprávania príbehu upokojí aj veľké emócie. Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5166/prepajanie-lavej-a-pravej-hemisfery-u-deti-rozpravanie-pribehov>, citované 10.7.2019

¹⁵ Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 112. ISBN 978-80-7367-504-2

¹⁶ Bradshaw, J.: Návrat domu. Gardenia Publishers Praha, 1990. s. 131. ISBN 80-85662-24-8

¹⁷ Rogge, J.: Detské strachy a úzkosti. 1. vyd. Portál Praha, 1999, s. 216. ISBN 80-7178-237-8

navonok. Medzi takéto vonkajšie znaky napríklad patrí denná alebo nočná enuréza, regres v reči (návrat k detskej reči), enkopréza, neprispôsobivosť, absencia odstupu a zvedavosti. Aj u detí mladšieho školského veku môžeme vidieť separačnú úzkosť a to najmä pri nástupe do školy. Vymětal, J. (2004)¹⁸ uvádza, že deti, ktoré majú problém s odlúčením od matky alebo od blízkych osôb, reagujú zväčša úzkosťou, zlosťou a plačom. Separačná úzkosť sa môže prejavovať taktiež vo fyzickej sfére a dieťa začne somatizovať. Začne mať problémy s bolesťami brucha, zvracia, má vysoké horúčky.

Ak tieto symptómy nie sú dlhodobejšie, terapia nie je potrebná. Priebežná výchovná podpora dieťaťa prostredníctvom príbehu a zdieľanie problémov dieťaťa, či už od rodičov, iných príbuzných alebo od učiteľa sú však vždy vítané. Príbehom možno preventívno-výchovne pôsobiť na myslenie, správanie, prežívanie dieťaťa, rozvíjať jeho tvorivosť, fantáziu, empatiu dieťaťa a tým posilňovať jeho životné kompetencie.

Podľa B. Bettelheima (2005) deti potrebujú metafory príbehov a rozprávok, aby vyriešili tiesnivé problémy svojou vlastnou logikou. Ak sú problémy dlhodobejšie a symptómy pretrvávajú, biblioterapeutická intervencia v interdisciplinárnom tíme odborníkov, ktorého súčasťou tvorí nielen liečebný pedagóg, ale aj lekár, psychológ alebo aj sestra sú na mieste. Ako uvádza A. Catanach (1992), činnosť v inom čase a priestore v rámci príbehu je postupom, ktorý lieči. Príbehy pre deti majú mať jasnú ideu, vyjadrenú bohatým emocionálnym umeleckým obrazom, ktorý by im približoval svet a jeho javy, obohacoval ich skúsenosti, pomáhal vytvárať a zušľachťovať návyky, postoje a vzorce správania.

Prostredníctvom biblioterapie dieťa získava skúsenosti a zážitky z rôznych oblastí života, pocit úspešnosti a sebarealizácie, emocionálne uvoľnenie, motiváciu k ďalším aktivitám. B. Janczak (2004) píše, že terapeutický účinok príbehu spočíva nielen v celkovom uvoľnení (vy-povedaní a dešifrovaní v čom je "problém"), ale taktiež prináša pozitívne nasledovaniahodné vzory, pomáha v mobilizácii síl.

3.2 Vzdelávanie učiteľov v rozprávaní príbehov

V dnešnej dobe viac ako inokedy musíme v školách a v rodinách hľadať také cesty, pomocou ktorých sa budeme stále viac zblížovať, rozumieť si, chápať sa navzájom a odovzdávať si správne posolstvá. **Schopnosť rozprávania príbehov nám môže nielen zlepšiť vzťahy v súkromí, no môže pomôcť deťom neskôr uspieť i s vlastnými projektmi v škole či v zamestnaní.** Ak sa naučia podávať informácie kreatívnym a pútavým spôsobom, majú veľkú šancu na úspech kdekoľvek.

Koníčková, J. (ibid) uvádza, že v spomínaných severských krajinách veľmi často **požívajú do škôl profesionálnych rozprávačov**, ktorí žiakom prostredníctvom rozprávania vysvetľujú učivo a učitelia sa tiež vzdelávajú v tejto disciplíne, aby rozprávanie vedeli adekvátne využívať na vyučovaní. Toto by mohlo byť námietom, ako ďalej postupovať a čo posilňovať v príprave učiteľov na Slovensku v najbližšom období, aby sa poskytované vzdelávanie nielen modernizovalo, ale zároveň aj rešpektovalo tradície a prirodzené spôsoby učenia, či už v známom koncepte mozgovokompatibilného učenia (Turek, I., 2008, s. 431)¹⁹ alebo aktuálnom koncepte multisenzorického podnecovania učenia.

Učitelia by sa mali učiť nielen ako zostaviť, vyhľadať alebo vyrozprávať pútavý príbeh súvisiaci s konkrétnym učivom. Ale aj ako prostredníctvom vhodného príbehu reflektovať a prípadne ponúknuť riešenie aktuálneho vývinového problému alebo problému v správaní dieťaťa. A ako dieťa vtiahnuť do príbehu súčasným zapojením rôznych zmyslov (sluchový – hud-

¹⁸ Vymětal, J. a kol.: Speciální psychoterapie. 2. vyd. Grada Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1

¹⁹ Turek, I.: Didaktika. Iura Edition, Bratislava, 2008. 1. vyd. ISBN 978-808078-198-9

ba, spev, kinestetický – pohyb, tanec, vizuálny – fotografie, obrázky, farby, tvary..., atď.), ale aj zapojením všetkých zložiek výchovy kognitívna/racionálna, afektívna/emocionálna, postojová/ vôľová). Síce sa z učiteľov hneď nestanú biblioterapeuti, a to ani nie je zámerom, ale pri takomto aktívnom zapojení detí pri súčasnom rešpektovaní individuálneho prístupu vo frontálnom vyučovaní s využitím prvkov biblioterapie sa viac približia k svojim žiakom a ich potrebám z hľadiska možností výraznejšej podpory ich učenia prostredníctvom systému výchovy a vzdelávania.

Uvedené plne zodpovedá požiadavkám na etablovanie učiacich sa spoločenstiev a presadzovania princípov inkluzívneho vzdelávania, teda vzdelávania zameraného na redukciu exklúzie niektorých detí z procesu bežného vyučovania. Znížená vnímavosť na ich potreby oslabuje ich možnosť profitovania z procesu výchovy a vzdelávania v bežnej triede, škole alebo vo vzdelávacom systéme všeobecne či už z titulu chudoby rodičov dieťaťa, straty zamestnania, zdravotného ohrozenia alebo ochorenia rodičov alebo dieťaťa, zdravotného postihnutia, alebo iných nerozpoznaných dôvodov pre zníženú vnímavosť, citlivosť alebo akcieschopnosť rozhodujúcich autorít na tieto faktory spôsobujúce exklúziu dieťaťa.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- 1) ABBEY, E., REID, J., SAYER, J.: *Can sound and music influence the longevity of human blood cells? Testing at 2,500 years-old hypothesis. In vitro experiments to test the effect of music on red blood cell longevity.* Rutgers University New Jersey, 2018, 2019. online: <https://experiment.com/projects/can-music-influence-the-longevity-of-human-blood-cells/labnotes>, <https://experiment.com/u/8qj2Mw>, <https://experiment.com/u/fHFkTA> <https://experiment.com/u/TS29dQ>, <https://www.collegeofsoundhealing.co.uk/research.php>, citované 8.7.2019
- 2) ATTENBOROUGH, D.: *Veľký bariérový útes.* Viasat Nature, 12. máj 2016. online: <https://telkac.zoznam.sk/10621052/david-attenborough-velky-barierovy-utes>, citované 8.7.2019
- 3) BADENGRUBER, B., PIRKL, F.: *Príběhy pomáhají s problémy.* 4. vyd. Praha: Portál, 2000, 112. s. ISBN 80-7178-416-8
- 4) BARTLETTOVÁ, S.: *Mýty a báje od A po Z. Všechno co chcete vědet o mytologii celého světa.* Vydal Metafora, s. r. o. Praha, 2009. s. 10-11. ISBN 978-80-7359-220-2
- 5) BETTELHEIM, Bruno. 2005. *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Budapest, Corvina. 2005. ISBN 963-13-5474-1
- 6) BRADSHAW, J.: *Návrat domu.* Gardenia Publishers Praha, 1990. ISBN 80-85662-24-8
- 7) CATANACH, A.: *Play therapy with Abused Children.* 1992. London: Jessica Kingsley, 1992.
- 8) DECKER, A.: *The Ultimate Guide to Storytelling.* HubSpot, 2019. online: <https://blog.hubspot.com/marketing/storytelling>
- 9) HAŠTO, J.: *Vztahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti.* Vydavateľstvo F, Pro mente sana, s. r. o., Trenčín, 2005. ISBN 80-88952-28-X
- 10) HORŇÁKOVÁ, M.: *Príbeh liečebnej pedagogiky – 45 rokov liečebnej pedagogiky na Slovensku.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. ISBN 978-80-561-0253-4
- 11) ILVERBERG, L. I.: *Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training.* Vol. 103, č. 3, s. 131-135
- 12) JANCZAK, B.: *Biblioterapia – teória i praktyka.* 2004. In *Biuletyn EBIB.* 2004, č.1.[cit. 2005-12-21]. Dostupné na <http://ebib.oss.wroc.pl/2004/52/janczak.php> -

- 13) KONDÁŠ, O. a kol.: *Psychoterapia a reedukácia*. Vydavateľstvo Osveta Martin, 1985. 1. vyd. 70-034-85
- 14) KONÍČKOVÁ, J.: *Prečo je storytelling pre vás a vaše deti dôležité?* Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. Online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/341/preco-je-storytelling-pre-vas-a-vase-deti-dolezity>, citované 10.7.2019
- 15) KONÍČKOVÁ, J.: Rozprávanie príbehu upokojí aj veľké emócie. Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5166/prepajanie-lavej-a-pravej-hemisfery-u-deti-rozpravanie-pribehov>, citované 10.7.2019
- 16) KRUSZEWSKI, T.: *Biblioterapia - liečba čítaním*. In *Čitateľ*, roč. 60, 2008.
- 17) LAHAD, M.: *Storymaking: an assesment method for coping with stress*. Six - piece storymaking and the Basic Ph. In: S. Jennings (ed.) *Dramatherapy Theory and Practice 2* London, Routledge 1992.
- 18) MACKOVÁ, Z.: *Hravé čítanie - príručka*. Bratislava: Genezis, 1991. ISBN 80-85220-39-3
- 19) MAJZLANOVÁ, K.: *Biblioterapia*. Liečebná pedagogika I. Bratislava: PdF UK, 1995.
- 20) MAJZLANOVÁ, K.: *Uplatnenie biblioterapie u detí so špecifickými poruchami učenia [elektronický optický disk (CD-ROM)]* In: V. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potrebami. - Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- 21) MAJZLANOVÁ, K.: *Uplatnenie dramaterapie a biblioterapie s rodinou klienta [elektronický dokument]* In: *Rodina - subjekt odbornej starostlivosti pomáhajúcich profesií : kreativita v pomáhaní (CD ROM)*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010, S. 70-77. ISBN 978-80-223-2780-0
- 22) MAJZLANOVÁ, K.: *Biblioterapia a dramaterapia ako nástroj intervencie pri zvyšovaní kvality života detí rodičov so psychickými poruchami*. Bratislava: Samosato. 2012, S. 213 - 230 [CD-ROM].
- 23) MAJZLANOVÁ, K.: *Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v biblioterapii*. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2017. 179 s. ISBN 978-80-223-4427-2. s. 25-33.
- 24) MAJZLANOVÁ, Katarína. 2017. *Základy biblioterapie pre knihovníkov*. Zvolen: Krajská knižnica Ľudovíta Štúra, 60 strán. ISBN 978-80-85136-58-6
- 25) MAJZLANOVÁ, K.: *Uplatnenie expresívnych terapeutických prístupov u detí so špecifickými edukačnými potrebami*. In: Harčariková, T., Lopúchová, J.: *Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie*. Univerzita Komenského Bratislava, 2018. ISBN 978-80-7392-286
- 26) MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2
- 27) PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S.: *Biblioterapia*. Vydané vlastným nákladom. Liptovský Mikuláš, 1997. ISBN 80-967875-4-3
- 28) MCINTYRE, T.: *Bibliotherapy*, www.behavioradvisor.com/biblio.html.
- 29) PESESIAN, N.: *Príběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-275-0-8
- 30) ROGGE, J.: *Detské strachy a úzkosti*. 1. vyd. Portál Praha, 1999, s. 216. ISBN 80-7178-237
- 31) SHUSHARDYAN, S. V., SHUSHARDZAN, R. S.: *Computer analyzer of sound signals of SSH-1// Ecological and physiological problems of adaptation: Materials of the 8th All-Russian symposium. – Moscow, p. 172. In: 3rd Eurasian multidisciplinary forum, 19-24 October 2015 Tbilisi, Georgia, European Scientific Institute 2015. ISBN 978-608-4642-*

- 46-6, online: <https://eujournal.org/files/journals/1/books/3rdEMF.2015.pdf>, citované 8.7.2019
- 32) RUBIN, R.: *Using bibliotherapy. A guide to theory and practice*. London: p. 3-5,7.,1978.
- 33) SVOBODA, P.: *Poetoterapie*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2013. ISBN – 978-80-244-1682-3
- 34) SVOBODA, P.: *Expresívne formatívni terapie - biblioterapie*. Arteterapie č. 29.
- 35) ŠTRAUS, F., MORAVČÍK, Š.: *Princípy hry v slovenskej poézii*. Martin: Matica slovenská, 2009.
- 36) TAROČKOVÁ, T.: *K niektorým aktuálnym otázkam naratívneho prístupu v psychologickom poradenstve*. Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského Bratislava. online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/4.pdf> alebo „*Naratívny prístup*“ Via-Sua - Centrum systemickej prevencie a intervencie. online: <http://viasua.sk/narativna-terapia/>, citované 11.7.2019.
- 37) TUREK, I.: *Didaktika*. Iura Edition, Bratislava, 2008. 1. vyd. ISBN 978-808078-198-9
- 38) VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 2005. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- 39) VÁRNAGYI, E., VÁRNAGYI, P. 2000. *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Budapest: Corvinus kiadó.
- 40) VERNY, T., KELLY, J.: *Tajomný život dieťaťa pred narodením*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava, 1993. 1. vyd. ISBN 80-08-02055-5 VYMĚTAL, J. a kol.: *Speciální psychoterapie*. 2. vyd. Grada Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1

Príspevok je výstupom projektu VEGA 1/0598/17 *Evalvacia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike*./The study was conducted under the project VEGA (1/0598/17) *Evaluation of the effective factors of multisensory approaches in therapeutic education*.

Príspevok na XI. Medzinárodnú vedeckú konferenciu Univerzity J. Selyeho 10.-11. septembra 2019 v Komárne.

Námety a príklad z doterajšej práce s príbehom v biblioterapii u detí mladšieho školského veku

Pri biblioterapeutickej intervencii vychádzame z poznávania čitateľských záujmov a skúseností klientov. Výber biblioterapeutických aktivít a foriem práce musí byť prispôsobený veku, záujmom a individualite dieťaťa. U detí, ktoré v útlom detstve boli ochudobnené o čítanie rozprávok dospelou osobou a majú malé čitateľské skúsenosti, aj v neskoršom veku skôr inklinujú k receptívnym, ako k expresívnym zložkám biblioterapie kam patrí aj čítanie, čo je potrebné rešpektovať. Prostredníctvom biblioterapeutických aktivít sa deti postupne oboznamujú s rôznymi literárnymi žánrami, vzájomne si vymieňajú poznatky a skúsenosti. Návšteva knižnice býva pre deti veľmi silným zážitkom a motiváciou k širšiemu záujmu o literatúru.

Príklad z praxe

Deti v detskom diagnostickom centre po prečítaní a prerozprávání textu príbehu z knihy Čenkovej deti písali každý osobitne Janovi list, ktorý slúžil v bohatej rodine, aby zarobil na živobytie pre svojich súrodencov a matku. V liste deti Jana povzbudzovali, uisťovali ho, že sa to časom zmení, niektorí popisovali aj svoju terajšiu situáciu, túžby a pocity následkom svojho odlúčenia od rodiny. Podobný prístup sme uplatnili v rámci príbehu Škaredé kačiatko – písanie deja, komentárov k trom obrázkami, ktoré znázorňovali smutné, veselé a kačiatko „s hlavou v piesku.“ Deti k obrázkom vyjadrovali svoje postoje, názory, pocity i situácie, keď sa cítili podobne.

Keď majú deti dostatok skúseností s tzv. úvodnými biblioterapeutickými hrami a technikami zameranými na uvoľnenie a koncentráciu pozornosti (hra na rytmy, rýmy, slovné hračky, rie-kanky a rečňovanky, hádanky, labyrinty, môžeme pristúpiť k práci s príbehom podľa literárnej predlohy, jej adaptácie alebo na základe voľne spracovaného námetu. Medzi ďalšie techniky a prístupy patrí čítanie textu (individuálne, reťazové, hromadné), predčítavanie, výpis zaujímavých výrokov, citátov, dopĺňovanie viet podľa obsahu príbehu, písanie listu literárne-mu hrdinovi i podrobnejšia analýza a charakteristika textu.

Námet 1

Ágnes Bálintová: ***Gruľko hrozienko***

Bratislava: Mladé letá, 1988

Príhody zatúlaného prasiatka Gruľka hrozienka a jeho starostlivého a múdreho opatrovníka, veľkého kamaráta Škriatka.

Cieľová skupina: kniha je vhodná pre deti predškolského a mladšieho školského veku (5-9 r.)

Ciele: Pôsobenie na emocionálnu a sociálnu oblasť vývinu, tvorivosť, verbálnu i neverbálnu komunikáciu (vhodné pre deti v ohrození, s poruchami správania, so zdravotným oslabením)

Rozprávka: STARÉ PRASA

Prečítanie príbehu a rozhovor o tom, čo bolo pre koho zaujímavé, nové, čo koho prekvapilo. Ako sa cítilo prasiatko, keď sa mu posmievali?

Reflexie:

Posmieval sa ti niekto? Ak áno, ako si sa cítil/a?

Posmieva/la si sa niekomu?

Spoločne na tabuľu napíšeme najzaujímavejšie posmešky v škole, v okolí.

Po prečítaní zoznamu napíšeme na tabuľu ako reagujeme na posmešky.

Prečo sa deti posmievajú?

Čo by sme poradili prasiatku v rozprávke? (*návrhy detí*)

Rozprávka: OZAJSTNÁ ZELENÁ SVIŇA

Obsahové zameranie: Môj vzor, obľúbený hrdina, dobré skutky, zlé skutky.

Po prečítaní príbehu deti charakterizujú, čo ich zaujalo v príbehu:

Kto je môj vzor v skutočnom živote alebo v knihe? Aký je? V čom by som sa mu chcel/a podobať a prečo?

Aký je dobrý skutok?

Čo považujem za zlý skutok? (*všetky odpovede píšeme na flipchart podľa návrhov detí*)

Deti si robia zápisy na základe otázok:

Aký dobrý skutok som urobil?

Ako som sa cítil?

Ako reagujem na zlý skutok?

Aký darček by som vymyslel pre najbližších - rodičov, súrodencov, kamaráta,...

Námet 2

Hana Nevřalová: *Malé příběhy o velkých Zákonech*

Praha: Volání, 2006. ISBN 80-86084-09-4

Cieľová skupina: deti vo veku 7-10 rokov

Cieľ: Zamyslieť sa nad vzťahmi - súdržnosťou a láskou v rodine, k súrodencovi, kamarátovi, blízkemu človeku (*vhodné pre deti zo znevýhodneného rodinného prostredia, pre deti s úzkostnou poruchou, hyperaktivitou...*).

Príbeh: SEMIENKA

Janko s Marienkou vystrájali. Už od rána sa stále pošťuchávali, nemohli okolo seba prejsť, aby sa na seba aspoň nezašklebili. Mamička si s nimi už nevedela rady, stále ich musela napomínať, mračiť sa na nich, ...

Možné aktivity v rámci biblioterapeutického stretnutia:

1. **Prečítanie, prerozprávanie príbehu, ozrejmienie menej známych slov.**
2. **Literárny text rozdelený a rozstrihaný** na niekoľko častí (podľa počtu detí), predložíme deťom v skupine. *Záverečnú časť textu* deťom prečítame (staršie deti ho môžu dotvárať).
3. **Spájanie mozaiky príbehu:** Začne dieťa, ktoré vytvorí začiatok príbehu a postupne sa pripájajú ďalšie deti. Rozstrihané časti príbehu poukladáme na stôl tak, ako nasledujú za sebou, aby deti mohli do príbehu kedykoľvek nahliadnuť.

4. **Diskusia o príbehu:** O čom je príbeh, čo je v ňom dôležité, zaujímavé. Aké vlastnosti si vážime u ľudí a pod.

5. **Ukončenie príbehu:** Ako by sa mohol príbeh (inak) ukončiť? O čom sa rozprávali jednotlivé postavy z príbehu?

Keď deti ukončia písanie, záverečné časti príbehu si prečítame a porozprávame sa o nich. Nakoniec terapeut prečíta skutočné ukončenie príbehu.

6. **Reflexie:** Ktorý záver príbehu bol najzaujímavejší a prečo? Čo deťom pripomenul príbeh zo skutočného života?

Námet 3

Igor Majzlan: **Príbeh psa Bukyho**

Ikar: Bratislava, 2008. ISBN 9788055117799

Cieľová skupina: deti od 5 - 15 rokov

Cieľ: Poskytnúť pocit radosti, humoru, podpory v dôveru v seba samého, v realizáciu túžob, prekonávanie prekážok, adaptácia na novú situáciu, láska k psíkovi, vnímanie jeho potrieb
Kniha obsahuje 15 kratších kapitol – Nudné mesto, Nevítaný hosť, Bukybal, Rozruch na ihri-sku, Stávka, Matej a Matúš, Test inteligencie, Bukyho slovník, Ťažké rozhodovanie, Cesta k moru, Dovolenka na ostrove, List od Mateja a Matúša, Buky jediný na svete, Dramatická reportáž, Školáci neplačú – s ktorými možno pracovať osobitne v rámci jednotlivých stretnu-tí.

Celá kniha má dobrodružný a humorný podtón. Jonatan - hlavná postava príbehu po presťahovaní sa do iného mesta sa cez prázdniny ocitne bez kamarátov a deti z okolitých činžiakov sa k nemu nesprávajú priateľsky. Jeho život sa postupne mení aj vďaka ním, spočiatku odmietaným psíkom Bukym, ktorý mal byť dočasne v ich rodine. Kľúčovými postavami príbe-hov - okrem Jonatana, jeho mamy Olívie, psa Bukyho a bratrancov Mateja a Matúša, bola aj teta Eva - pôvodná majiteľka Bukyho.

Po prečítaní každého príbehu je vhodné pre deti pripraviť jednoduché otázky na zá-klade ktorých si ozrejmujú text - napríklad kapitola NEVÍTANÝ HOSTĚ: O kom je prí-beh? - Ako sa dostal pes Buky k Jonatanovi? Prečo Jonatan spočiatku odmietal Bukyho? Máš nejaké skúsenosti so psíkom?

Kniha môže byť užitočná aj pre rodičov, ktorí v dôsledku odlúčenia sa od partnera (Jonata-nov otec bol na dlhodobjšom pracovnom pobyte v zahraničí) sami zvládajú chod rodiny a rovnako pre dieťa, ktoré sa cez literárnu postavu Jonatana, môže so svojou situáciou pozi-tívne identifikovať.

A/ Námety pre prácu s deťmi s poruchami správania

Deti s agresívnym správaním si vyžadujú veľa podpory a porozumenia. Vhodné pre tieto deti sú hádanky, labyrinty, rečovanky, riekanky, vyčítanky a práca s textom. K obľúbeným technikám patrí aj *do-plňovanie viet*, tvorba príbehu na základe určených slov, *kritické a tvo-rivé čítanie*. Prípadné negatívne reakcie u detí, riešime s nadhľadom. Častokrát môže ísť o skúšanie hraníc alebo nepripravenosť rešpektovať požiadavky a pravidlá počas realizácie stretnutí. Ak dieťa niečo zaujalo, pochválime ho, čím umocňujeme jeho záujem o nové čin-nosti.

U úzkostlivých detí sa na *biblioterapeutických stretnutiach* kladie zvýšená pozornosť *roz-o-hriatiu a voľneniu* - pričom tie isté *techniky opakujeme, ritualizujeme*. Pri prerozprávaní roz-

právok a príbehov *postupujeme od scény k scéne*. Z. Macková, (1991) odporúča u detí využívať skladanie slov k príslušnému obrázku, *piktogramy a doplňovanie viet* na základe príbehu. Vhodné sú aj rytmické a pohybové aktivity s uplatnením rečovník a riekaník. Ak sa dieťa cíti neisté, do činností sa zapája aj terapeut.

B/ Námety pre prácu s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami

Problémy detí v mladšom školskom veku však nemusia súvisieť iba s vývinovou úlohou zvládnutia nástupu do školy. Môže tu vyvstávať aj istá kombinácia situáciu sťažujúcich faktorov. Pri uplatňovaní biblioterapie u detí so špeciálnymi edukačnými potrebami (ohrozenie, ochorenie, postihnutie, narušenie) je dôležité si uvedomiť, že aj keď sa v niečom odlišujú, majú rovnaké potreby ako ostatné deti. Základným predpokladom pozitívneho vplyvu pri uplatňovaní literatúry a jej zložiek vo výchove a vzdelávaní detí je rešpektovanie *potreby akceptácie (prijatia), potreby komunikovať a vyjadrovať sa a potreby vytvárať pozitívne seba-poňatie*.

Poruchy učenia

U detí s poruchami učenia sa v rámci biblioterapie zameriame na rozvíjanie pozornosti a predstavivosti pomocou piktogramov, vkladacích obrázkov a písmen. V rámci úvodných *biblioterapeutických aktivít sú vhodné* hry s menami (tvorba slov na písmená svojho mena), *relaxačné rozprávky, skladanie postrihaného obrázka* (pohľadnice), hra na *tvorenie rýmov* (jedno dieťa povie slovo a ďalšie naň vytvorí rým), koláž z obrázkov, využitie vymalovávaniek, komiksov, vtipov, výrokov, citácií, práca s denníkom. Ďalej sú to techniky - *hľadanie slova vo vete, spoločné čítanie, individuálne čítanie* (každý má rovnaký text), *čítanie vo dvojici, predčítavanie, tvorivé čítanie* (čítanie doplňované obrázkami), rozhovor o prečítanom, *skladanie rozstrihanej básne alebo obrázka, vyplňovanie tajničky, tvorba básne na základe predložených slov a textu, hra s číslami, oprava textu,...* Deti jednotlivé činnosti vykonávajú *dobrovoľne*, dôležité je, aby prejavovali o ne záujem a cítili sa uvoľnene.

Hyperaktivita, poruchy pozornosti

V rámci *biblioterapeutickej intervencie* spočiatku vyberáme kratšie deje s menším počtom postáv. Uplatňujeme u detí *skladanie postrihaného textu, písmen, tvorbu koláží z obrázkov, hru s hádankami, vymalováčkami, doplňovanie známych prísloví a porekadiel*. U detí striedame aktívnejšie prístupy s relaxačnými (počúvanie rozprávky, bájky, popevky, vyčítanky,...).

Zrakové postihnutie

Deti s úplnou stratou zraku v školskom veku čítajú pomocou Braillovo bodového písma. Pre zrakovo postihnuté deti s inými poruchami zraku (napr. krátkozrakosť), spočiatku využívame *jednoduchý text* s ľahko čitateľnou tlačou primeranej veľkosti a obrázkov. Vhodná je napríklad kniha Štefana Moravčíka: *Kráľ abecedár ponúka alebo písmenká do klobúka*. Pracujeme s rečovankami, riekankami, vyčítankami, *ktoré rytmicky vyjadrujeme* (hra na telo). Uplatňujeme *obrázkové čítanie* - doplňovanie textu slovom.

Sluchové postihnutie

U sluchovo postihnutých detí v rámci *biblioterapie* využívame labyrinty, čitateľské denníky, komixy, doplňovanie viet, prácu s výrokmami a citátmami, kritické a tvorivé písanie, hru s hádankami, križovkami, vymalovávkami, doplňovanie známych prísloví a porekadiel. Pri práci s príbehom uplatňujeme poznávaciu, konfrontačnú a identifikačnú funkciu literárneho textu.

Uplatňujeme *deklamáciu* - rytmické vyjadrenie textu predpísaného textu (rečnovanky, riekanky,...) s využitím ľahko ovládateľných hudobných nástrojov (Orffovo inštrumenárium).

Telesné postihnutie

Pri samotnej tvorbe stretnutí *zohľadňujeme fyzické obmedzenie* u dieťaťa, vyplývajúce z jeho poruchy, postihnutia. Pri miernejších formách svalovej dystrofie detí môžu pri niektorých cvičeniach (labyrinty, pojmové mapy,...) používať väčšie fixky alebo kriedy. S deťmi využívame tzv. *rozohrievacie techniky* - hru na rýmy, na asociácie, na tvorenie slov podľa začiatkových písmen svojho mena,... Pri práci s príbehom uplatňujeme tzv. *poznávaciu funkciu literárneho textu, identifikácie a zrkadla*. Vyberáme žánre, ktoré sú pre deti podnetné a zaujímavé.

Rečové postihnutie

U rečovo postihnutých detí sa naskôr zameriavame receptívnu biblioterapiu a neskôr postupe na písomnú zložku *biblioterapie*, využívame obrázky, komiksy, projektívne techniky. Sú to hry so slovami, rečnovankami a riekankami, *doplňovanie viet, príbehov, písanie listu autorovi alebo literárnemu hrdinovi*. Zložitejšie časti textu si pred rozhovorom možno vypočúť z vopred pripravenej nahrávky, podobne využívame aj rozprávky a príbehy z DVD alebo CD prehrávača. Deti vytvárajú začiatok alebo záver príbehu, vytvárajú blogy, z ktorých možno urobiť zvukový záznam.

Mentálne postihnutie

Deti s mentálnym postihnutím si počas *biblioterapie* vyžadujú *systematickejšie vedenie, názorný výklad požiadaviek*. Opakujeme tie isté alebo podobné biblioterapeutické prístupy, ktoré ich predtým zaujali. Ťažisko aktivít u detí *v biblioterapii* spočíva *v jej receptívnej zložke*, keď ide o počúvanie reprodukovanej rozprávky. Neskôr pokračujeme s expresívnymi prístupmi ako napríklad *doplňovanie viet, prácou s obrázkami a príbehom*. Pre deti sú vhodné kratšie literárne útvary – texty básní, piesní, známych rozprávok, ktoré poznajú z rozprávania, televízie, na základe filmového predstavenia, podľa obrázkov a pod. Pri práci s príbehom, využívame najmä *poznávaciu funkciu literárneho textu a funkciu zrkadla*.

Viacnásobné postihnutie a ochorenie

Osobitnú pozornosť venujeme deťom **s viacnásobným postihnutím a chronicky chorým deťom**. Pri výbere techník a prístupov *zohľadňujeme stupeň a druh postihnutia, či ochorenia*. Čitateľské záujmy u týchto detí - ako uvádza A. Marhounová (1978) sa veľmi nelíšia od čitateľských záujmov zdravých detí a len ojedinele sa vracajú do predošlých vývojových fáz čítania. Podobne ako zdravé deti, ktoré netvoria - čo sa týka čitateľských záujmov - jednotnú skupinu, aj čitateľské potreby u detí so špeciálnymi edukačnými potrebami sú ovplyňované ich záujmami a potrebami.

Nadané deti

U nadaných detí okrem aktuálnej literatúry vhodnej pre danú vekovú kategóriu, využívame *encyklopédie a časopisy*. Deti môžu tvoriť *koláže, blogy a príspevky do školského časopisu*. Z funkcií literárneho textu uplatňujeme najmä *potvrzovaciu a prestížnu funkciu*, keď deti podľa výberu prezentujú pred ostatnými členmi skupiny svoje poznatky alebo skúsenosti v oblasti umenia, techniky a pod. Biblioterapeutické aktivity pomáhajú objavovať a identifikovať jedinečnosť každého dieťaťa, ktoré sa postupne zviditeľňuje a rozvíja. **Výskumy ukazujú**, že uplatňovaním *biblioterapeutických prístupov a aktivít* u nadaných detí a rovnako i u detí s

postihnutím a s narušením, je možné rozvíjať tvorivosť, kvalitu pozornosti, sebakontrolu a pozitívne formy správania. (K. Majzlanová, 2017).

C/ Námety pre prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia

Pojmy *znevýhodnená situácia, prostredie, dieťa v znevýhodnenom prostredí* – sú čoraz rozšírenejšie v pedagogických i v nepedagogických odboroch. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že jedinci žijúci v podpriemerných životných podmienkach, ktorým sú v mikro a makroprostredí vystavení, môžu byť zaradení do tejto kategórie odhliadnúc od toho, či sa u nich určité organické postihnutie vyskytuje alebo sa narodili a vyvíjali ako zdraví jedinci. Ako uvádza M. Vágnerová (2000), orientácia v uvedených pojmoch je dôležitá, nakoľko sa pojem postihnutie niekedy zamieňa s pojmi nevhodná situácia, zaostalosť a pod. K zvoleniu adekvátnych metód a prístupov pri pomoci jedincom *so znevýhodnením* je dôležité vedieť čo spôsobuje znevýhodnenie a kedy môžeme o znevýhodnení hovoriť.

U detí žijúcich v menej podnetnom prostredí, neraz býva problémom ich sebaaprejavenie sa, tieto deti bývajú napäté a ľahko zraniteľné. Spočiatku vyberáme príbehy s jednoduchým textom, zložitejšie časti môžeme nahráť na magnetofónovú pásku (playback) alebo zaradíme rolu rozprávača, ktorého môže predstavovať pedagóg a neskôr aj dieťa. Náplň stretnutí má zohľadňovať záujmy a kultúru ich rovesníkov - aktuálne trendy v hudbe, v literatúre, herecké vzory, módu a pod. Prostredníctvom biblioterapie môžeme poskytnúť pozitívnu citovú skúsenosť, zážitok sebarealizácie, podnecovať ich k budovaniu pozitívnych kontaktov a vzťahov v skupine. V procese intervencie sa môžeme zamerať na rôzne vzťahy, štruktúru rodiny, jej vlastnosti, modely, ktoré sa často odкрývajú cez metafory a symboly príbehu. Pri závažnejších problémoch si práca s deťmi v oblasti biblioterapie vyžaduje dlhodobejšie a komplexnejšie pôsobenie (integrácia prístupov a metód) spoluprácu s odborníkmi, rodičmi, súrodencami, pedagógmi...).

U detí ohrozených zo znevýhodneného prostredia s nedostatočným uspokojovaním potrieb, býva veľkým problémom zúčastňovať sa na spoločných činnostiach. Niekedy sa tieto deti nevedia sústrediť a dokončiť aktivitu. Vhodné sú *biblioterapeutické techniky* - hra na rýmy, asociácie, dopĺňovačky, projektívne techniky a pod. U detí s podpriemerným sebahodnotením sa snažíme poskytnúť *pozitívne zážitky* z tvorivých aktivít. V rámci *čítania* sa zameriavame na *čítanie s porozumením*. Zo začiatku sa zaraďujú jednoduchšie texty zábavnejšieho charakteru, pričom využívame pomôcky, ako napríklad Skladáciu abecedu, Písmenkovú hru, Detské a časopisy, Obrázkové knihy a pod. Prostredníctvom biblioterapie, cez korektívny zážitok z tvorivých činností a ich prezentácie, pôsobíme na sebavedomie dieťaťa a na pozitívne kontakty v skupine.

V rámci biblioterapie - jej prístupov a metód, ide o ponúknutie aktuálnych podnetov na posilňovanie sebakompetencie, sociálneho správania, organizácie výchovných vplyvov, požiadaviek a zážitkov, podporu kreativity, a o vytváranie pozitívnych životných perspektív. V rámci cieľov sa zameriavame na nadviazanie kontaktov, odreagovanie napätia, rozvíjanie zdravého sebavedomia, sebarealizácie, spolupráce, tvorivosti a predstavivosti, poskytovanie zážitku úspešnosti, vzbudenie či prehĺbenie záujmov, rozvíjanie komunikácie, schopnosti náhľadu na svoju situáciu, hodnoty, problémy, spoluúčasť, spolupatričnosť v skupine, odpútanie sa od problémov. Práca s deťmi žijúcimi v sťažených životných podmienkach vyžaduje obzvlášť citlivý prístup. Deti by prostredníctvom multisenzorických impresívnych ale aj expresívnych

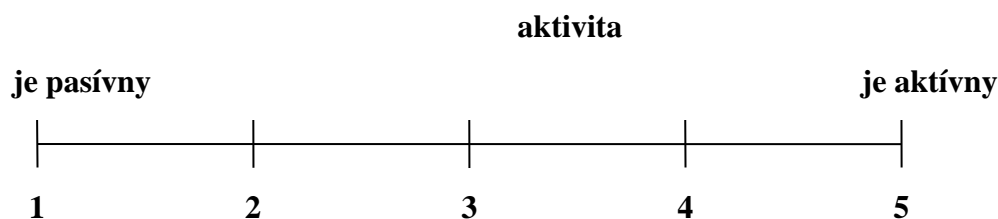
prístupov v biblioterapii mali zažívať veľa podnetnej a zábavnej činnosti s možnosťou naplno využívať svoj tvorivý potenciál.

PRÍLOHA 2

Príklad jedného z doterajších výskumov z oblasti práce s príbehom v biblioterapii u detí mladšieho školského veku

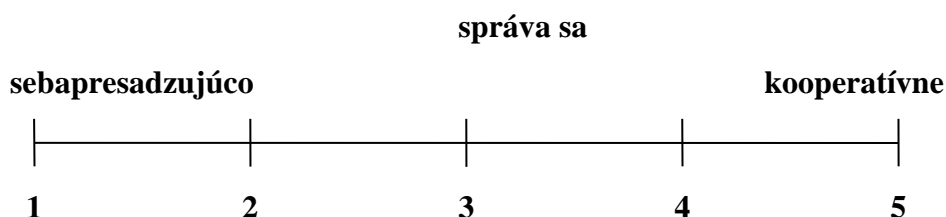
Cieľom výskumu bolo zistiť možnosti vplyvu biblioterapie na zvyšovanie aktivity a pozitívnych zmien v správaní u detí počas stretnutí. Experiment pozostával z 15-tich stretnutí, pričom jedno trvalo 60 – 90 minút. Na stretnutiach, ktoré sa uskutočňovali 1x týždenne sa zúčastnilo 7 detí (piati chlapci a dve dievčatá) vo veku 10 - 11 rokov, u ktorých sa vyskytovali dlhšie trvajúce problémy v správaní (hyperaktivita, výbuchy zlosti, znížená schopnosť sústrediť sa na vyučovanie, časté vyrušovanie,...).

Na základe pozorovania detí počas stretnutí sme sledovali **aktivitu a správanie sa detí**. Pri posudzovaní správania sme číselné hodnoty priradzovali na škále od 1 do 5, kde hodnota „1“ predstavuje pasivitu v zmysle verbálneho alebo neverbálneho prejavu navonok, hodnota „5“ potom jednoznačnú aktivitu.



pasívny – do aktivít sa nezapája ani po priamom vyzvaní, o dianie na stretnutí nejaví záujem

aktívny – úloh sa chopí sám, prichádza s vlastnými návrhmi, o svoje názory sa delí ostatnými, pracuje samostatne



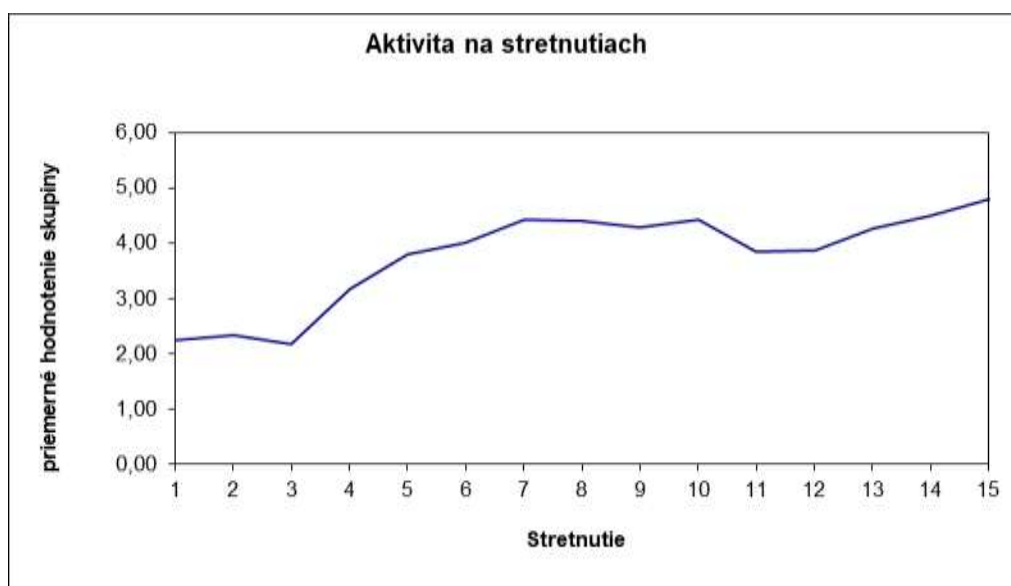
sebapresadzujúco – v osobnom kontakte s inými je agresívny vo vzťahu k okoliu: slovne napáda deti, bije ich, nadáva, predvádza sa, presadzuje iba vlastný názor, presadzovanie vlastného názoru rieši hádkami, odbieha z miesta činnosti

kooperatívne – v osobnom kontakte s inými sa vyjadruje slušne, spolupracuje s ostatnými deťmi, akceptuje názory iných

Zaznamenané výsledky hodnotiacich škál uvádzame v grafoch 1 a 2, ktoré znázorňujú priemerné hodnoty na každom stretnutí.

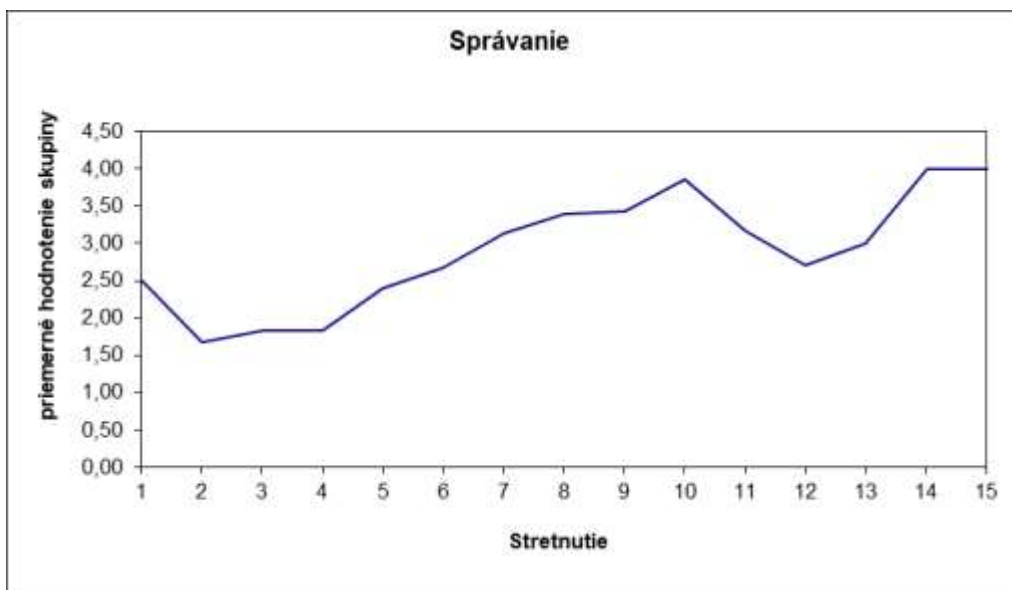
Výsledky

Graf 1 Aktivita detí na biblioterapeutických stretnutiach



Hodnota aktivity u detí z úvodného stretnutia (2,25) vystúpila na záverečnú hodnotu 4,80. Minimum dosiahla na treťom stretnutí (2,17)

Graf 2 Správanie sa detí počas biblioterapeutických stretnutí



Hodno-

ta sledovanej oblasti z úvodného stretnutia (2,50) vystúpila na záverečnú hodnotu 4,00.

***Záver a odporúčania pre prácu s deťmi mladšieho školského veku
v oblasti uplatnenia biblioterapie na základe nadobudnutých výsledkov výskumu:***

1. Dôležité je klásť dôraz na nadviazanie kontaktov, medzi deťmi a pedagógom - terapeutom a medzi deťmi navzájom.
2. Pripraviť širokú škálu biblioterapeutických techník.
3. Zamerať sa na motivovanie detí k jednotlivým aktivitám – novosť, primeranosť, priestor pre samostatnosť, zážitok úspechu, tvorivosť, akceptácia.
4. Spoločne s deťmi vypracovať pravidlá práce v skupine – ako budeme spolu fungovať (možno upravovať, dopĺňať).
5. Činnosti vyžadujúce sústredenie sa, striedať s relaxačnými činnosťami (relaxácia pri počúvaní bájky, zhudobnenej rozprávky,...)
6. Spočiatku je vhodné náplň stretnutí pevnejšie (návrhy činností, striedanie kratších aktivít s dlhšími).
7. Podľa potreby zaraďovať aj individuálnu prácu s dieťaťom v prípade, ak svojim správaním výraznejšie brzdí priebeh terapeutického procesu (napríklad sústavné upozorňovanie na seba, agresivita voči členom skupiny a pod.).

FREMDSPRACHENBEHERRSCHUNG: BRÜCKE UNTER KULTUREN – MÖGLICHKEITEN DER LERNMOTIVATION

Anna PERES

ABSTRACT

The diverse, adequate and culturally relevant mastery of foreign languages is the prerequisite for orientation and coping in our globalized world. The study addresses the question of how the inner motivation of both learners and teachers can be encouraged most optimally and strategically, effectively, especially with regard to higher education.

KEYWORDS

Motivation, motivational possibilities, foreign language proficiency, effectiveness, higher education, interculturality, digitality

1. EINFÜHRENDE GEDANKEN ZUR MOTIVATION

Wenn im Leben ein Ziel aus eigener Kraft erreicht wird, kann das Gefühl „ich habe es gemacht“ verstärkt werden. In schwierigen Situationen ist ein hiermit im Weiteren ein Orientierungspunkt zugleich: das positive Erlebnis kann wieder aufgegriffen und dadurch neue Energie bewegt werden

Für einen motivierten Lernprozess optimale Voraussetzungen zu schaffen ist ein Rahmensatz. Positive Impulse, wie Lob, unterstützende Umgebung, problemorientierte Aufgabenstellungen und individualisierte Lernformen (wie zum Beispiel Stationenlernen, Freie Arbeit oder Projektaufgaben) tragen viel zu einer ungebundenen Atmosphäre bei. Wenn der Lehrer imstande ist, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, die Lernenden durch die Förderung unterstützender Anhaltspunkte (sei es Zeitplanung / -einteilung, Freude am Entdecken, oder die Stärkung der Bewusstheit mittels bestimmter Techniken, wie z.B. Portfolio, oder eben die Betonung der Eigenverantwortung) zu ermutigen, ist bereits viel für den Erfolg getan.

2. AUSBLICK

Zwang, Scheitern, Konkurrenz können den optimalen Lernprozess bedeutend benachteiligen. Die Lernumgebung im 21-ten Jahrhundert wird von der Betonung der Wichtigkeit des lebenslangen Lernens, einer der Leitgedanken der Bildungspolitik der Europäischen Union stark bestimmt, die bedeutend dazu beiträgt, emanzipatorische Lehrmethoden zu fördern. Das Wissen an und für sich, sowie der Erwerb von Lernstrategien bilden die Basis für unsere Wissensgesellschaft, in der das Wissen nicht mehr als eine angehäuften und strukturierte Masse unbestreitbarer Fakten, sondern viel mehr bloß als eine Art „Ausgangs- oder Bezugsposition“ [17] verstanden wird. In diesem Sinne soll die Wissensarbeit immer wieder durchdacht, verbessert, korrigiert, ergänzt, den aktuellen Anforderungen angepasst werden: d.h. das relevante Wissen fungiere nicht mehr a priori als Wahrheit und ist untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt [17].

Letzten Endes bedeute dies eine in dieser Form gesellschaftlich bisher noch nicht erlebte kognitive Freiheit, sowie einen breiten Bewegungsraum an Chancen und Möglichkeiten. Andererseits müssen parallel mehr Entscheidungen selbstständig getroffen werden und man sei gezwungen, sich selbst managen zu können. Entscheidungs- und Selbstförderungsfähigkeit setzen eine durchaus starke Reflexionsbereitschaft voraus, wodurch der Wert von Reflexionskompetenzen gesellschaftlich – wissenschaftlich – soziokulturell erheblich vertieft wird. Die Bedeutung der Reflexivität gewinnt in diesem Sinne viel an Bedeutung. Das kritische Befreiungsvermögen von „eigenen Prämissen und Handlungsprogrammen“ [15] ist sie auch eine Haltung, „Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten“ [8], wobei die Fähigkeit, die Annahmen und Konsequenzen des eigenen Denkens und Handelns zu durchblicken ebenfalls vorausgesetzt wird.

3. PERSPEKTIVE DER OPTIMALEN LERNUMGEBUNG

Das Fremdsprachenlernen ist ebenfalls in die oben geschilderte Komplexität eingebettet. In unserem globalisierten Umfeld ist die Beherrschung von Fremdsprachen ein zwingender Schlüssel zu der Vielfalt der Zugangsmöglichkeiten zum Wissen und Zurechtkommen in der interkulturellen Welt, aber auch eine natürliche Selbstverständlichkeit zugleich, auf hohem Niveau über eine mehrsprachig orientierte Perspektive zu verfügen.

Im Hochschulbereich ist es folglich eine bedeutende Herausforderung, in der zur Verfügung stehenden Stundenzahl für (Fach)Sprachunterricht all dies zu vermitteln. Wie soll ein Unterricht sein, der sowohl fürs Lernen motiviert, als auch eine Unterstützung dafür bietet, sich am meisten effektiv das erwünschte Wissen anzueignen?

Die Schlüsselwörter Lernerorientierung und Individualisierung bilden den Ausgangspunkt beim optimalen Lernstoff. Hier ist nämlich alles von der Lernerseite bestimmt, d.h. die Lerninhalte können personalisiert werden. Das hat zur Folge, dass der Lernende in der Lage ist, seine Ansichten in Sprachhandlungen zu formulieren. Der Aspekt der Kommunikationsorientierung heißt, dass man authentische Texte als Basis (und nicht Übungssätze, die nur in Lehrwerken vorkommen) verwenden kann. Die positiven Ergebnisse der Mehrsprachigkeit (also Lernhilfen aus anderen Sprachen) legen die Grundsteine für die Lernökonomie ab. Die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung zeigen u.a. deutlich, die Strategien, die man sich durch den Erwerb der Muttersprache erworben hat, können den der ersten Fremdsprache fördern. Bei der zweiten Fremdsprache hat man schon Bezüge zu der ersten Fremd- und der Muttersprache auch, die strategisch und zeitökonomisch in den Fremdsprachenunterricht eingebaut werden könnten und sollten [1], [2], [3] [14], [16].

4. MOTIVATION UND DIGITALE MITTEL

Die heranwachsenden Generationen bedienen sich verschiedenster digitaler Mittel, in ihrer tagtäglichen Realität nimmt der online Bereich einen wesentlichen Platz ein. Wenn es erreicht werden kann, eine ähnliche Atmosphäre in der Schule ebenfalls zu schaffen, fühlen sie sich komfortabel angesprochen.

Die Wichtigkeit der digitalen Kompetenz als Schlüsselkompetenz sollte daher mehr zentral auch in der Schule betont und die Anwendung digitaler Technologien und Mittel als unbestreitbares Faktum akzeptiert werden.

Viele Aspekte der Bildungsziele des 21-ten Jahrhunderts (wie zum Beispiel die Problemlösungs- oder Kommunikationsfähigkeit, das kritische Denken oder die Fähigkeit, im Team zu

arbeiten) lassen sich der gegenwärtigen Form des Unterrichtswesens sinnvoll anpassen. Jede dieser Fertigkeiten kann mithilfe gewisser Technologien, bzw. bestimmter Unterrichtskonzeptionen gezielt gefördert werden und ist demnach fähig, den klassischen Unterricht sinnvoll zu ergänzen.

In der digitalisierten Welt verlieren bestimmte Werte, wie z. B. Kalkulierbarkeit oder Berechenbarkeit an Bedeutung. Die Flexibilität rückt aber mehr in den Vordergrund. Im pädagogischen Bereich wird demnach erfolgsrelevant neben dem stabilen fachlichen Wissen eine durchaus flexible methodische Annäherungsweise vorausgesetzt und zugleich auch benötigt.

5. WIDERSPIEGLUNG IM UNTERRICHT

Die online-Möglichkeiten schaffen andererseits sehr gute Voraussetzungen für die Gruppenarbeit und die Anwendung digitaler Mittel im Unterricht führt positiverweise dazu, solche Lern- und Lehrprozesse zu fördern, die ohne sie unmöglich wären. Die digitalen Mittel erweisen sich als besonders effektiv in jeder Form des schülerzentrierten Unterrichts, wo betont das Produkt des Schülers im Mittelpunkt steht. Bei der Verwendung von digitalen Mitteln zur Förderung von Teilkompetenzen sind ebenfalls gute Ergebnisse zu erwarten.

Der digitale Unterricht soll sich nicht auf alle Bereiche des Lehrens verbreiten, es kommt darauf an, dass er zu einem Plus-Wert führen kann.

Obwohl im Bereich des Fremdsprachenunterrichts kontinuierlich nützliche, lernfördernde Applikationen entwickelt werden, die von den Lernenden selbständig benutzt werden können, ist die Rolle der Lehrenden ausschlaggebend dabei, die allgemeinen, auf die Bearbeitung der Informationen ausgerichteten digitalen Kompetenzen der Lernenden zu stärken.

In diesem Prozess ist es unerlässlich, die digitalen Mittel nicht bloß in den Dienst der Informationssuche oder des Präsentierens zu stellen, sondern sie in die weiteren Phasen des Lernprozesses, wie z. B. Wortschatzerweiterung durch Applikationen, online-Übungen im Bereich Grammatik, Podcasts usw. zu integrieren [12].

Indem Laptops oder Tablets von den Lernenden nicht nur zum Zweck des Suchens im Internet, oder in der Funktion einer Schreibmaschine bedient, sondern im Lernprozess aktiv d.h. z. B. für die Anfertigung von Concept-maps, Videos, Posters verwendet werden, kann für die vielfältige Vertiefung von Lernstrategien viel getan werden.

In diesem Sinne ist es inspirierend, die Lernenden an bestimmten Arbeitsphasen sowohl bei den produktiven, als auch bei der Dokumentation bestimmter Inhalte digital arbeiten zu lassen. Der Inhalt lässt sich so von allen und zeitunabhängig bearbeiten, ergänzen, gestalten und modifizieren – es hilft also einfach dabei, den ständig fließenden Charakter des Lernens selbstständig zu erleben. Das gemeinsame Denken und die Teilbarkeit fördern aus den oben genannten kollaborativen Gründen strak (auch) das Sprachlernen.

Für die Pädagogen bedeute dies natürlich die Umformung der Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde. Bei der Personenbeschreibung auf der Fremdsprache sollte z. B. nicht bloß ein Word-Dokument oder eine Power-Point-Präsentation verlangt, sondern vor der Bearbeitung im ersten Schritt die Anfertigung eines Mindmaps erwartet werden. Dafür stehen im Internet zahlreiche Applikationen zur Verfügung. Die Gedankenkarten können nachher präsentiert, oder den Mitschülern mitgeteilt werden, um nachher eventuell kreativ in Gruppen oder individuell einen Kurzfilm über die zu beschreibende Person ebenfalls mit Hilfe verschiedenster Applikationen zu drehen. Die Ergebnisse können am Ende auf einer gemeinsamen Lernplattform besprochen und ausgewertet werden. Bei Aufgabenstellung dieser Art ist es besonders von großer Bedeutung, die Präsentation und die Rückmeldung mit vorentlastenden kommunikativen Mitteln (d.h. mit vorher angegebenen lexikalisch-grammatischen Struk-

turen) zu unterstützen. In diesem Zusammenhang sollte die Möglichkeit geschaffen werden, aufgrund bestimmter Kriterien An- und Bemerkungen zu den Videos zu geben.

6. EFFEKTIVITÄT DURCH STRATEGISCHES LERNEN

Bei der Kompetenzförderung vom Sprachlernen kommt es unbezweifelbar darauf an, dass der Bogen der Übungsaufgaben ständig auf den kommunikativen Gebrauch ausgerichtet ist. Der Übungsbogen soll deswegen durchdacht aufgebaut werden, d.h. zunächst von rezeptiven Impulsen ausgegangen, über reproduktiven Aufgabenphasen hin zu produktiven Zusammenhängen führen. Funktional heißt es (quasi überall: sei es Grammatik, Wortschatz oder Kommunikationssituation) dass die gegebene, beizubringende (grammatische / lexikalische / kommunikative) Erscheinung erst in bestimmten Textumgebungen aufgezeigt wird, um nachher die Aufmerksamkeit gezielt auf die neue Struktur lenken zu können. Danach wird sie in gelenkten Aufgaben gefestigt, zuletzt im kommunikativen Kontext frei gebraucht.

Im Anschluss an ein intensives Kompetenztraining sind hinsichtlich Sprachprüfungsvorbereitung vor allem Vorbereitungsmaterialien nützlich, die ein komplettes Schritt-für-Schritt-Trainingsprogramm zu allen Prüfungsteilen (Lese- und Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck, mündliche Prüfung) anbieten. Am meisten entsprechend sind dafür Lehrstoffe, die in sich die Profile eines Test- und eines Übungsbuchs vereinen. Hier wird auf eine kompakte und zeitökonomische Weise ermöglicht, alle Informationen, Aufgabentypen, Prüfungsformen, Lösungsstrategien und Tipps für die Prüfung kennenzulernen, sich mit Übungen zur Wortschatzerschließung und zur prüfungsrelevanten Grammatik vertraut zu machen, sich in die Prüfungsthemen einzuarbeiten, die Lösungen zu überprüfen und die Lösungskompetenz mit Hilfe der Kommentare zu verbessern.

7. ZUSAMMENFASSUNG

Es ist effektiv, im Fremdsprachenunterricht bestimmte methodische Schritte logisch aufeinander aufzubauen. Eine sprachliche Erscheinung jeglicher Art sollte vielfältig, von den verschiedensten Seiten her im Kontext (in Form von authentischen Hör- und Lesetexten) aufgezeigt, und nachher in gelenkten Aufgaben automatisiert werden.

Die digitalen Möglichkeiten, Applikationen leisten zur Motivation der heranwachsenden Generationen einen großen Beitrag, es sollte stark gefördert werden, sie in unseren Dienst zu stellen.

LITERATUR

- [1] BOECKMANN, Klaus-Börge *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel–München: Langenscheidt. 2010.
- [2] BOÓCZ-BARNA, Katalin *Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit*. Budapest Beiträge zur Germanistik 53. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. 2007.
- [3] FELD-KNAPP, Ilona *Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenbildung*. In: Ilse, Viktoria–Szendi, Zoltán (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2011*. Budapest–Bonn: GuG–DAAD (176–191). 2012.

- [4] GIBBS, Graham: *Learning by Doing. A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford Polytechnik: 1988.
- [5] HERZIG, Bardo *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. Handbuch Medienpädagogik*. Band I. München 2012.
- [6] GOH, Ch *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*. System 28 - 1, 2000, S. 55-75. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(99)00060-3)
- [7] HALLET, Wolfgang *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Uni-Wissen Kernkompetenzen. Stuttgart: Klett.
- [8] HILZENSAUER, Wolf, „Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag“ *Bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2,
- [9] <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernvermoegen/> (heruntergeladen am 7. Januar 2019.)
- [10] <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs> (heruntergeladen am 11. Januar 2019.)
- [11] <https://www.klett.hu/a-digitalitas-szerepe-az-oktatasban> (heruntergeladen am 18. Januar 2019.)
- [12] <https://www.scook.de/widget/scook/weiterwissen/ratgeber/medienkompetenz/323490> (heruntergeladen am 4. Februar 2019.)
- [13] <https://www.tuchemnitz.de/wirtschaft/bw19/forschung/fprojekte/reflex/kompReflex/ergebnisse/pdf/Reflexivitaet> (heruntergeladen am 12. Januar 2019.)
- [14] KÖNIGS, Frank G. *Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas*. In: Ágel, Vilmos –Herzog, Andreas (Hg.) *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 261–273. 2001.
- [15] MOLDASCHL, M.; BRÖDNER, P. *A Reflexive Methodology of Intervention*. In: P. Docherty et al. (Eds.): *Sustainable Work Systems. A New Perspective for Work Research, Organization Studies and Change*. London et al.: Springer 2001.
- [16] NEUNER, Gerhard – HUFEISEN, Britta *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- [17] SCHÜßLER, I. „*Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung - zwischen Irritation und Kohärenz*“, *Bildungsforschung* 5/ 2, pp. 15-22. 2008.
- [18] SWELLER, John „*Implications of cognitive load theory for multimedia learning*“. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Hrsg. Richard E. Mayer. New York, NY: Cambridge, University Press 2005. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816819.003>
- [19] WIEPCKE, Claudia *Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming*. Studien zur Erwachsenenbildung, Band 23 Hamburg, Seite 69. 2006.

BREAKING MEDICAL BAD NEWS IN OPHTHALMOLOGY ESPECIALLY IN DIABETIC RETINOPATHY

Henriette PUSZTAFALVI¹, Lívía TÓTH², Orsolya MÁTÉ³

ABSTRACT

Aim: Characteristics of health care professionals to report bad news and the conditions of communication at the Ophthalmology Clinic of the University of Pécs, among diabetic retinopathy patients. **Data and methods:** Quantitative and cross-sectional examination, 2018. **Statistical methods:** descriptive and mathematical statistics (χ^2 -test). **Results:** Most of the examined medical professionals (90.90%) are not able to rely on a protocol by breaking bad news, however, the need for a protocol is formulated as more than half of the respondents (59.09%). **Conclusions:** Health care professionals would need to develop a protocol to report bad news in health care institutions, also in the Department of Ophthalmology, furthermore, attention should be paid to improving the various circumstances during providing information to patients.

KEYWORDS

bad news, breaking bad news, protocol, diabetic retinopathy

INTRODUCTION

In Hungary, diabetes is a common disease of the population. According to the data of the Hungarian Central Statistical Office the 627.1 diabetics / 10,000 inhabitants registered in 2003 doubled by 2017, because according to the latest data 1321.4 diabetics / 10,000 inhabitants live in Hungary. [1]. 90% of patients take medication for this health problem (including insulin shots). Diabetes has a lot of negative effects on health status, the most serious complications is diabetic retinopathy, which can lead to severe vision loss and even complete vision loss. Diabetic retinopathy is responsible for 1.0-4.8% of blindness worldwide [2]. According to the Wisconsin Epidemiologic Study of Diabetic Retinopathy [3], if diabetes mellitus has existed for more than 15 years, then almost all patients develop some form of diabetic retinopathy. Total vision loss occurs in 14-20% of diabetic patients aged 65-74 years. The incidence of retinopathy in Hungary is 6-14% per year. The annual incidence of diabetes blindness in the years between 1996-2000 in Tolna and Győr-Moson-Sopron counties was 16.3% and 16.6% according to a blindness survey [4]. Communicating visual impairment and the possibility of loss of vision can be a serious stress for the patient and also for the healthcare staff. The bad news does not only make the patient's life harder, but it can also affect their

¹ Dr. Henriette, Pusztafalvi University of Pécs, Faculty of Health Sciences, Institute for Health Insurance, Department Health Promotion and Public Health

² Lívía Tóth University of Pécs, Faculty of Health Sciences, Institute for Nursing Sciences, Basic Health Sciences and Health Visiting

³ Dr. Orsolya Máté University of Pécs, Faculty of Health Sciences, Institute for Nursing Sciences, Basic Health Sciences and Health Visiting

environment. In patient care we call bad news is any news that “drastically and negatively changes the patient's life vision” [5]. Negative news, even with the best intentions and after the most careful communication theoretical and practical preparation, shock the patient or the relative, and it is important that the information provider is aware that the receiver will remember what happened during the communication until the end of his/her life [6]. An important prerequisite for effective patient care is communication between the patient and the physician, and it's special case is informing and educating the patient about the status and treatment. Anxiety, which can be significant among newly diagnosed patients, can negatively affect the information processing and decision-making ability of patients. Too much, new information of the disease can further increase the level of anxiety, in addition, a further complicating circumstance is that physician-patient communication usually takes place in a stressful environment. Most physicians emphasized the role of human factors, namely, communication skills, empathy and human knowledge [7]. The way in which the health care staff communicates bad news basically influences how well patients are able to understand their real health status and adapt to it. Based on the opinion of health care professionals, it would be necessary to develop a protocol that helps them communicate bad news. Besides developing the protocol, it is essential to develop communication competence among health care professionals [8]. Even though visual impairment has a significant impact on our society, however, there is only a few studies on how to communicate bad news to patients who lose their vision, as there is no protocol developed for this purpose in Hungary. In Hungary, under the Law CLIV. 1997 only physicians of health care professionals are entitled to report bad news until now, but based on a new Regulation from 2016, nurses who started their education in the newly launched advanced practice registered nurse Master's degree programme in the autumn semester of the academic year 2017/2018, will also have the qualification to communicate bad news. This is a big step forward, as several foreign researches proved that nurses have an extremely important supporting role during communication [9]. The aim of this research was to assess - in the context of a pilot study - conditions for reporting bad news at the Department of Ophthalmology at the Clinical Centre of the University of Pécs, the attitude of health care professionals and the communicational experiences of patients with diabetic retinopathy.

Material and method

The study included 22 health care workers and 103 newly diagnosed DR patients. We excluded those health care workers from the research who spent their period of notice during our research and patients who have previously been diagnosed with diabetic retinopathy. Data were processed using SPSS 20.0 statistical software, descriptive statistics, and χ^2 testing. Our statistical results were considered significant at $p < 0.05$.

Results

Healthcare professionals' opinion on communicating the bad news

Our research revealed that most of the interviewed health care professionals are unable to rely on a protocol regarding sharing bad news, as 90.90% ($n = 20$ person) at the Department of Ophthalmology of the University of Pécs do not know that there would be a protocol for it. Nevertheless, more than half of the staff at the Department of Ophthalmology (59.09%; 13 person) would find it helpful or would like to have such a protocol developed. Half of health care professionals believe that developing the protocol is the competence of an ophthalmologist.

More than half of health care professionals received training in communication (86.4%; $n = 19$) during their studies, most of those were theoretical (57.89%). Less than half of the respondents (45%; 10 person) learned about communicating bad news during communication

training, more than half of the respondents (54.5%) did not learn how to break bad news in any form. Healthcare workers who met with bad news communication during their studies they mostly (45.5%) met it during their higher education studies, within 5 years after they started working (27.3%). 63.6% of the respondents said that it would be very important for them to be able to gain knowledge about bad news within a training. There was a significant correlation between educational attainment and participation in sharing bad news ($p = 0.014$). Those who participated in higher education are more likely to report bad news (27.3%) than those with secondary education (13.6%). Based on the results, the respondents said that it was extremely important to fully inform patients (86.4%; $n = 19$). The team's preference for presence was as follows: professionals said that the presence of relatives was considered more important than nurses', but nearly 60% of them thought it was essential to support relatives and patients by nurses. 90.9% of the respondents consider it important that a couple's other member participate when sharing bad news, and according to 72.2% the presence of relatives would make the communication easier. Existing experiences show that more than 90% ($n = 20$ person) of health care workers think that patients with bad psychological functions make communication difficult, and they think that low intellectual ability can be an obstacle. Each respondent ($n = 22$ person) would find it helpful to provide a separate room for sharing bad news. According to the respondents, the most optimal time would be immediately after the condition occurs (86.4%), with the elimination of timelimit (95.5%) and objective style (72.7%), at the request of the patient repeated several times (90.9%).

Patients' - who are diagnosed with diabetic retinopathy - opinion on communicating the bad news

During providing information for treated patients 93% (96 person) of them received bad news according to their health status. In most cases, an ophthalmologist (84.5%) reported the diagnosis, and 11 (10.7%) were residents. Between the occurrence of the condition and the communication, one hour passed for 27 people, 24 hours for 20 person and 40 people could not determine the exact time. In 93% (92 people) of the cases the venue of the communication was a specialist's practice and 5% received the bad news in the corridor. Almost 50% (53 person) reported that there was a nurse and 49% (50 person) that relatives as well. Nearly 65% said that the presence of the spouse / partner had a determinative role. In the case of female patients, there was a significantly higher demand for the presence of other family member ($p = 0.002$) during the communication, than for men. Based on their preferences only 13% considered the presence of a nurse more important than their relatives'. 36.9% of the interviewed patients felt that the health care professional emphasized positive things the most. According to the answers of the respondents, the most most typical characteristics were helpfulness (57.3%, average 2.13, $SD = 1.493$), which was considered more significant by people with higher education than patients with lower secondary education ($p = 0.013$). The vast majority of patients were satisfied (56.3%, mean: 2.13, $SD = 1.493$) with communication, as 52.4% of patients (average: 2.25, $SD = 1.526$) reported it helped them to accept their status. Patients with a higher level of education than secondary were significantly more satisfied with the provided information ($p = 0.039$) than those who had lower education level than secondary. (Table 1)

	Education level lower than secondary (elementary school, vocational)	Education level higher than secondary (college, university)	
Emphasizing positive things about the disease by the communicator	32%	52%	p=0.004
Helpfulness during the communication by the communicator	29%	48%	p=0,013
Satisfied with the performance of the communicator during his/her tasks	29%	50%	p=0.003

T

Table 1: Relations between the educational attainment of patients and the opinion on communication

Mostly despair (average: 3.68), hopelessness (mean: 3.67, SD = 1.309), anger (average: 3.87, SD = 1.326) and indecision (mean: 3.58, SD: 1.347) appeared among patients.

Among patients who were satisfied with the answers to their questions during the reporting, the feeling of anger was significantly lower, than those who were not satisfied with the reporting ($p = 0.025$). Patients who reported feeling anxiety rated the communicator's performance significantly worse ($p = 0.043$). Female patients had a significantly higher proportion of anger towards the communicator, than male ($p = 0.046$). According to the majority of the interviewed patients (90.29%, $n = 93$ persons), they had the opportunity to ask questions when they were informed and afterwards they could contact the department's professional staff (77.67%, $n = 80$ person). Most patients (67%, $n = 40$ women, and $n = 29$ men) have been contacted a physician specialist for advice. Following the information, the majority of patients (63.11%, $n = 65$ person) considered that they had enough time to talk about their condition, however, who had higher education level than secondary significantly felt like they needed more time ($p = 0.041$). Patients who were satisfied with the length of the information time said they were able to understand the information in a higher percentage ($p = 0.007$). 46.6% of the respondents ($n = 48$ person) received some written information about their disease, which was considered appropriate by 47 of the patients, and understandable also by 47 people. Patients who did not received written information gave significantly lower scores during the evaluation of news reporting ($p = 0.013$). When asking what kind of help would they have needed, the majority of patients responded with "professional communication" (44.7%, $n = 46$ person), 41 responded information and 16 the help of a specialist. In the figure below, we compared the optimum conditions during communication with the opinion of healthcare professionals and the conditions that were present at the time of communication on patients' opinion. (Figure 1)

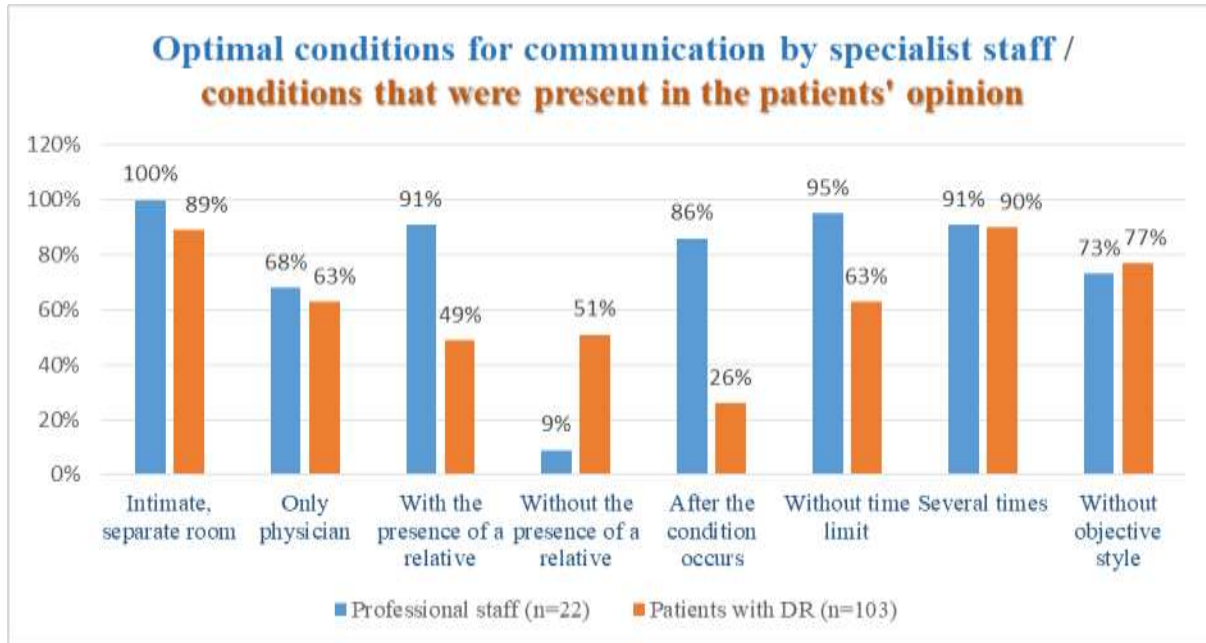


Figure 1: Communication's optimal conditions according to the professional staff compared to the present conditions during communication on patients' opinion

SUMMARY

As it can be seen, healthcare staff have unanimously stated that a separate room plays a very important role in the communication, but based on the experience of the patients this has not always been the case. 91% of physicians and nurses considered the presence of a relative to be important, but only 49% of the patients said they were present. In the opinion of 86% of healthcare professionals, the time between the occurrence of the condition and the communication should be minimal, about 1 hour, nevertheless, only 26% of patients reported that it happened like this and information was provided within 1 hour after the occurrence of their condition. 95% of physicians and nurses think that information should be provided without any time limit, leaving enough time to answer the questions that arise, however, only 63% of the patients felt that they had enough time during the information. 91% of health care workers think that in case of bad news, patients have to be given the opportunity to clarify their issues several times, and to find peace of mind about their concerns. Our research shows that healthcare professionals are striving to comply with this, as 90% of patients felt that they had the opportunity to discuss their problems several times with their treating physician.

CONCLUSIONS

Our research revealed that, in line with what has been reported by Horwitz [10] and Mozaffarieh [11] the majority of respondents think that it is the best to report bad news immediately after the condition occurs. Patients preferred to be informed undisturbed at the doctor's practice, in the presence of a spouse or nurse, which are in line with what is proposed in the Skotko research [12], and the same result is coming out from this research that the various distracting factors also have a negative impact on the assessment of the quality of communication by patients. The length of sharing news positively increased information satisfaction, and the understanding of the provided information was also higher among patients who thought they had enough time to talk about their condition. Like the suggestions of studies published

by Rimmerman and Hofer [13], interviewed healthcare workers in all cases consider it optimal to provide information to patients in a separate room, in the presence of a spouse, immediately after the condition occurs, without time constraints and objective style, repeated several times. From our data it turned out that, similarly to the research published by Németh et al. in 2016 [8] the role of nurses is particularly important in reducing negative feelings after the communication. In the vast majority of cases, the nurse is present when the bad news is shared, in fact, in the case of some patient, the most important role was attributed to the nurse during the communication. These data all prove the validity of the advanced practice nurse master's education, where the information provider is the same person as the nurse.

The results of this research coincide with international publications from the last 25 years [14,15,16] that a protocol developed for sharing bad news in this institution would greatly contribute to facilitate the work of health professionals, as this is one of the most stressful tasks for them. Respondents entrust with the elaboration of the protocol primarily ophthalmologists or psychologists.

Data revealed that, similarly to the published study in 2014 by Máté et al. [17], less than half of health workers learned how to share bad news within communication trainings, and more than half of the respondents did not learn about it in any way during their career. Based on these, in addition to the development of a protocol, it would be useful to introduce a communication training for healthcare workers that will help increase their effectiveness in communicating bad news, to help the situation of physicians and patients as well, which has been proposed in international literature approximately for 20 years now [10,18,19] and published in the ophthalmic area [20]. Our research revealed that participants in the survey strongly support the inclusion of official communication training in the education of ophthalmic residents, which facilitates the communication of bad news, in agreement with the publications of Zakrzewski et al. and Spafford et al [21,22].

In summary, besides the protocol of sharing bad news, it would be important to acquire different theoretical and practical communication skills in order to solve communication situations and to make communication efficient. Special trainings could provide effective help to health care staff to implement the quality of the communication and to fulfill their task to the maximum.

REFERENCES

- [1] Központi Statisztikai Hivatal, Statisztikai Tükör 2015/29. Európai lakossági Egészségfelmérés 2015. 2015. április 30.
- [2] Resnikoff S.; Pascolini D., Mariotti P., Pokharel G.: Global magnitude of visual impairment caused by uncorrected refractive errors in 2004; Bulletin of the World Health Organization; January 2008, 86 (1) <http://www.whois.com/bulletin/volumes/86/1/07-041210.pdf>
- [3] Klein R, Knudtson MD, Lee KE, Gangnon R, Klein BE, The Wisconsin Epidemiologic Study of Diabetic Retinopathy: XXII the twenty-five-year progression of retinopathy in persons with type 1 diabetes. *Ophthalmology*. 2008 Nov;115(11):1859-68.
- [4] Szemészeti Szakmai Kollégium: Az Egészségügyi Minisztérium szakmai protokollja A szemészeti szövödmények terápiája diabetes mellitusban, 2017. *EüK*. 3. szám közlemény 17
- [5] Buckmann Robert, *How to break bad news: A guide for health care professionals*. 2012 Baltimore: The J. Hopkins University Press; 15.
- [6] Donovan, K, *Communicating bad news*, WHO Division of Mental Health,1983 http://whqlibdoc.who.int/hq/1993/WHO_MNH_PSF_93.2.B.pdf

- [7] Sára, Z., Csedő, Z., Tóth, T., Fejes, J., Pörzse, G. A korszerű információ-technológiai megoldások szerepe az orvos-beteg kommunikáció javításában. *Interdiszciplináris Magyar Egészségügy*, 2013.12(4), old. 20-24
- [8] Németh, A., Máté, O. *Pediátriai rossz hírek közlése*. *Nővér*, 2016, 29(5), old. 1-44.
- [9] Abbaszadeh, A., Ehsani, S. R., Begjani, J., Kaji, M. A., Dopolani, F. N., Nejati, A., Mohammadnejad, E. Nurses' perspectives on breaking bad news to patients and their families: a qualitative content analysis. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 2014.7(18), old. 1-7.
- [10] Horwitz N, Ellis J. Paediatric SpRs' experiences of breaking bad news. *Child: care, health and development*. 2007. 33; 625-630.
- [11] Mozaffarieh, M., Benesch, T., Sacu, S., Krepler, K., Biowski, R., Wedrich, A. Photocoagulation for diabetic retinopathy: determinants of patient satisfaction and the patient-provider relationship. *Acta Ophthalmologica Scandinavica*, 2005. 83, old. 316-321.
- [12] Skotko, B., & Canal, R. Postnatal support for mothers of children with Down syndrome. *Mental Retardation*, 2005. 43:196-212.
- [13] Rimmermann A. Hofer D. Professionals' placement recommendations to parents of a newborn with Down syndrome *Int J Rehabil Res*. 1991;14(2):145-54
- [14] Cunningham CC, Morgan PA, McGucken RB .Down's syndrome: is dissatisfaction with disclosure of diagnosis inevitable? *Dev Med Child Neurol*. 1984 26(1):33-9.
- [15] Ward, C. G. "The die is cast": Telling patients they are going to die. *Journal of Burn Care and Rehabilitation*, 1982. 13:272-274.
- [16] Quine L. Rutter DR.: First diagnosis of severe mental and physical disability: a study of doctor- parent communication, *Journal of Child Psychol. Psychiatry*. 1994. 35:1273-87.
- [17] Máté O, Kívés Zs, Oláh A, Fullér N, Pakai A. A szülők tájékoztatása és pszichés támogatása postnatalisan felismert Down-szindróma esetén: Egy magyarországi átfogó felmérés eredményei. *Lege Artis Medicinae* 2014. 24:(10-11) pp. 503-509.
- [18] Hedov G, Wikblad K, Annerén G. First information and support provided to parents of children with Down syndrome in Sweden: clinical goals and parental experiences. *Acta Paediatr*. 2002. 91:1344-9.
- [19] Ferguson Kleinert HL, Lunney CA, Campbell LR. Resident physicians' competencies and attitudes in delivering a postnatal diagnosis of Down syndrome. *Obstet Gynecol*. 2006. 108:898-905.
- [20] Hilkert, S. M., Cebulla, C. M., Jain, S. G., Pfeil, S. A., Benes, S. C., Robbins, S. L. Breaking bad news: A communication competency for ophthalmology training programs. *Survey of Ophthalmology*, 2016. 30, old. 1-8.
- [21] Zakrzewski, P.A., Ho, A.L., Mele, R.B. Should ophthalmologists receive communication skills training in breaking bad news? *Canadian Journal of Ophthalmology*, 2008. 43(4), old. 419-424
- [22] Spafford, M. M., Schryer, C. F., Creutz, S. Balancing patient care and student education: Learning to deliver bad news in an optometry teaching clinic. *Advances in Health Sciences Education*, 2014. 14, old. 233-250.

REKOGNOSKÁCIA KULTÚRNO-LITERÁRNYCH DETERMINANTOV SLOVÁKOV V RUMUNSKU

Patrik ŠENKÁR¹

ABSTRACT

The article points to the existence of the Slovaks in the Lowland with a special regard to Romania. It briefly describes their historical development and linguistic specifics which are given as determinants of existence. In addition, it highlights and adequately discusses the various circumstances which are an indispensable component of the uniqueness of a nation or nationality. It looks at specific attributes that fulfill the assertive role and function of maintaining the national awareness of Slovaks in Romania with regard to the traditions. It characterizes important cultural monuments and events of both material and non-material nature (churches, schools, newspapers, folklore festivals, mass media, amateur theater ensembles, etc.), their article not only to the region but also to their effect abroad, on the European Union's soil. Thus, the local and global are combined, creating values not only at home but also in the wider neighborhood: in the European Union. The cardinal part of the article is the analysis of individual literary outcomes of the given nationality, which imply some developmental impulses of culture in a broad sense, at least towards Slovakia as the motherland of ancestors within the European Union. Obviously, in the various interpreted (literary) works, the themes that are thematically oriented towards the wider geographical parts of Europe are also observed. Thus, the cultural aspect and the multidimensional principle of the Slovaks' creativity in the territory of today's Romania are being created.

KEYWORDS

minority existence, historicism, Slovaks in Romania, cultural needs, literary development

¹ doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD. / Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho / Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno / e-mail: senkarp@ujv.sk.

Cieľom tohto príspevku je poukázať na dôležité vývinové impulzy a kultúrne piliere slovenskej dolnozemskej literatúry – špeciálne jej „vetvy“ na území súčasného Rumunska. Postupne sa v nej uvádzajú najdôležitejšie medzníky, týkajúce sa historicko-kultúrneho vývinu tejto enklávy – od osídlenia územia až po súčasnosť. Pochopiteľne, nemá za cieľ hlbšiu analýzu vzťahov a súvislostí, ale v určitom zmysle slova má byť „odrazovým mostíkom“. Zároveň sa v značnej miere opiera aj o dve základné publikácie tejto tematiky: ANOCA, D. M. *Slovenská literatúra v Rumunsku*. Nadlak : Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2010. ISBN 978-973-107-060-5; ANDRUŠKA, P. *Súčasní slovenskí spisovatelia z Rumunska*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8094-483-4. Na tomto mieste je však dôležité upozorniť aj na skutočnosť, že tento text obsahovo do značnej miery využíva (aj) state s názvami *O kultúrnych súradniciach Slovákov v Rumunsku* / *Súčasná prozaická tvorba Slovákov v Rumunsku*. O tom bližšie pozri: ŠENKÁR, P. O kultúrnych súradniciach Slovákov v Rumunsku. In: *Slovenské pohľady*, roč. 4+128, 2012, č. 12, s. 76-80. ISSN 1335-7786, resp. ŠENKÁR, P. Súčasná literárna tvorba Slovákov v Rumunsku. In: *Slovenské pohľady*, roč. 4+130, 2014, č. 7-8, s. 94-109. ISSN 1335-7786. Text tejto kapitoly je teda doplneným variantom spomínaných dvoch príspevkov (Slovenské pohľady) s využitím spomínaných monografií (Dagmar Mária Anoca, Peter Andruška).

*„Slovenská literatúra v Rumunsku... je stále súčasťou nášho národného organizmu...
nemali by sme ju vypúšťať zo zreteľa. Kultúra, ktorá tu vzniká, patrí aj nám...
Vydáva svedectvo o tom, že slovenský živel sa tam ešte nestratil...“ [1]*

Dnes už azda nie je ani diskutabilné, či do slovenského kultúrneho dedičstva patria aj duchovné hodnoty, ktoré sa tvorili a tvoria mimo fyzických hraníc Slovenska, vytvárajúc tým celonárodný korpus. V rámci toho môžeme hovoriť o tzv. krajanskej literatúre, ktorá označuje činnosť príslušníkov slovenskej národnostnej menšiny v zahraničí. Nezabúdajme, že za našimi hranicami žijú dva milióny Slovákov v západnej i východnej Európe, Amerike, Austrálii či inde. A to vonkoncom nie je zanedbateľné číslo!

Samostatnú „kapitolu“ tvoria Slováci na Dolnej zemi, teda v Srbsku (Vojvodine), Maďarsku a Rumunsku. Na Dolnú zem prišli pred 250 rokmi na územie, odkiaľ boli vyhnaní Turci. Bola to tzv. sekundárna kolonizácia, vďaka ktorej v roku 1748 vznikla najstaršia slovenská osada v dnešnom Rumunsku (obec Mokra). Práve v tomto období (2018) si pripomíname nielen 270. výročie tejto udalosti, ale aj 210. výročie toho, že sa v kultúrnom centre rumunskej Slovače (v mestečku Nadlak) usadilo dvesto slovenských rodín z Békešskej župy (neskôr k nim pribudnú aj osadníci z Gemera a okolitých žúp). Tak sa postupne rozrastá toto mestečko, ktoré sa dodnes považuje za centrum kultúrneho života Slovákov v Rumunsku (v súčasnosti má 8200 obyvateľov, z nich skoro polovica je etnických Slovákov; Slovákov v Rumunsku je celkom okolo 17 000).

V Rumunsku sa v súčasnosti nachádzajú dve väčšie lokality, v ktorých sú obce obývané vo väčšej či menšej miere Slovákami: aradsko-banátska a bihorská-salajská oblasť (župy Arad, Bihor, Zilaj, Timiș). Spomeňme aspoň zopár obcí a miest, v ktorých bývajú aj Slováci: Bodonoș, Butín, Cipár, Gemelčička, Madarás, Nová Huta, Šarany, Varadín, Vuková...

Jazyk ako determinant samotnej existencie (v našom prípade) národnosti poukazuje na životaschopnosť jazykovej enklávy v podmienkach prirodzeného bilingválneho vývinu zachovať si ho taký, ktorý vyhovuje potrebám spoločenstva. Najintenzívnejší vývoj slovenčiny v súčasnosti mimo územia SR možno pozorovať vo Vojvodine, a hneď potom práve v Rumunsku. Slovenčina tu nesie vývinové znaky spisovného jazyka, nárečia i bežného hovoreného jazyka. Všeobecne o Nadlačanoch sa dá povedať, že sú vyváženými slovensko-rumunskými bilingvistami. Ich bežne používaná slovná zásoba sa nevelmi líši od lexiky materského spoločenstva. Je to však jav dynamický, pestrý, variantný, samozrejme, nesúc v sebe typické znaky spolužitia.

Okrem jazyka, ktorý je prvoradou kultúrnou súradnicou spoločnosti, existujú aj ďalšie okolnosti, ktoré sú neodmysliteľnou zložkou svojbytnosti národa či národnosti. Takmer v každej zo slovenských dedín sa nachádza kostol, ktorý je postavený zväčša v insitnom neskorobarokovom slohu, v blízkosti neho je fara. Na dodnes silné náboženské povedomie medzi Slovákami v Rumunsku tesne nadväzuje i rozvoj slovenského školstva. V súčasnosti v Rumunsku pôsobia dve lýceá (v Nadlaku a Bodonoși) – tu pôsobia aj základné školy pre 1. – 8. ročník, ďalšie tri základné školy pre ročníky 1. – 8. (v Starej Hute, Gemelčičke a Šaranoch), dvanásť základných škôl pre ročníky 1. – 4. a štrnásť škôlok. Okrem toho sa slovenčina ako materinský jazyk vyučuje aj na niekoľkých ďalších školách. Tieto ustanovizne pre slovenskú menšinu sú vytvorené tak, aby ich deti mohli navštevovať dvanásť rokov v rámci školskej dochádzky (teda trojstupňovo, z toho desať rokov povinne).

Z hľadiska utvrdzovania národného povedomia so zreteľom na miestne tradície sú významné aj folklórne festivaly ako Cez Nadlak je... (od roku 1999), Medzinárodný mládežnícky festival v Čerpotoku (od roku 2005), Letný hudobný festival v Starej Hute či Detský folklórny festival v Gemelčičke. Zúčastňujú sa ho aj folklórne súbory rôznych vekových kategórií ako Sálašan z Nadlaku, Cerovina z Čerpotoku, Lipka z Bodonoša, Venček

z Novej a Starej Huty, Salajka z Gemelčičky, Ďateľinka z Varzaľa, Srdiečko z Boromlaku, Nádej z Nového Šasteleku či detský folklórny súbor z obce Šarany. V obciach Nová Huta a Šarany sa usporadúvajú obľúbené zemiakové zábavy.

Aj ochotnícke divadlo má dodnes veľkú tradíciu v týchto končinách. Nie je ani teraz raritou, že na nadlackej či bodonošskej ulici sa dajú vidieť upútavky mladých amatérov-divadelníkov, ktoré pozývajú na divadelný večer. Za nimi stoja najvýznamnejšie divadelné spolky, z ktorých môžeme spomenúť Divadelnú skupinu X z Nadlaku, Divadelnú skupinu Mladých srdc z Nadlaku (spolu s amatérmi z Klubu dôchodcov evanjelickej luteránskej cirkvi v Nadlaku aj ako spevokol), spolok Talent z Novej Huty či ochotníkov z Varzaľa.

V rámci masovokomunikačných prostriedkov, ktoré sleduje diametrálne väčší počet ľudí ako divadelné predstavenia, v slovenčine znejú programy každú nedeľu jednu hodinu v Rádiu Temešvár, dvadsať minút týždenne v Rádiu v Rešici či v Rádiu Alešď. Národnostným menšinám v Rumunsku je venovaný aj televízny program s názvom Spolužitie v štátnej rumunskej televízii.

Garanciou pretrvávania národnostnej menšiny je aj jej literárna tvorba. V pozadí toho sa (určité) literárne (a tým aj kultúrne) vedomie tunajších Slovákov formovalo už od polovice 19. storočia. Ozajstné regenerovanie literárneho života, resp. dynamizovanie slovenskej národnostnej menšiny v Rumunsku (v dnešnom kvalitatívnom i kvantitatívnom slova zmysle) sa však datuje až od roku 1969, keď bol založený Literárny krúžok Ivana Krasku, v ktorom sa oživil aj záujem o vlastnú tvorbu. Teda v roku 1969 knihovník mestskej knižnice v Nadlaku, profesor matematiky Ondrej Zetocha, založil literárny krúžok, ktorý fungoval pri mestskej knižnici a zhromaždil ľudí snažiacich sa o literárnu tvorbu (tak z radov Rumunov, ako aj Slovákov). Krúžok sa postupne stal literárnym pôsobiskom po slovensky píšucich autorov.

Dôležitým znakom ich činnosti sú postupne vydávané konkrétne knižné tituly. V roku 1976 v Košiciach vyšla kniha intencionálnej prózy pre deti a mládež Pavla Bujtára Lesní muzikanti. V roku 1977 vyšla v Bratislave básnická zbierka Ondreja Štefanka a Ivana Miroslava Ambruša s názvom Dva hlasy. Od roku 1978 začal vychádzať aj vďaka nestorovi slovenskej literatúry v Rumunsku – Corneliovi Barboricovi – v bukureštskom vydavateľstve Kriterion almanach Variácie (vyšlo spolu 14 ročníkov až do roku 1996). Prvým románom (presnejšie románovou novelou) Slovákov v Rumunsku je dielo s názvom Agáta (1981) od Pavla Bujtára.

Nesporne jedným z najdôležitejších súradníc z tohto hľadiska je vydávanie rôznych periodík. Mesačník Naše snahy je najrozšírenejším časopisom slovenskej a českej menšiny v Rumunsku (bol obnovený v roku 1990). Informuje o histórii minorít v Rumunsku, o súčasnom dianí a činnosti Demokratického zväzu Slovákov a Čechov v Rumunsku. Z pôvodného – akoby informačného – mesačníka sa postupne stalo periodikum so širokospektrálnou platformou literárnych textov autorov rôznej proveniencie.

Kvartálnik Naše snahy plus začal vychádzať v roku 2004; je akýmsi doplnkom pre časopis Naše snahy. Ide o literárne náročnejšie čítanie s literárno-kultúrnymi článkami, diskusiami, rozsiahlejšou poéziou a prózou, rozhovormi a podobne.

Od roku 1996 je vydávaný (obnovený) štvrťročník Dolnozemský Slovák v spolupráci so slovenskými inštitúciami v Maďarsku a Srbsku, ktorý informuje o histórii a súčasnosti dolnozemskej komunity. Združuje slovenských dolnozemských spisovateľov, umelcov a slovakistov; vydáva i knižné prílohy. Sídлом redakcie je Nadlak, no detašované redakcie má aj v Budapešti, Bratislave a Novom Sade. Primárne sa zaoberá otázkami, ktoré sa týkajú dolnozemskeho života.

Bilingválne periodikum (časopis pre kultúrny dialóg) Rovnobežné zrkadlá – Oglinzi paralele malo za úlohu priblížiť majoritnej rumunskej spoločnosti slovenskú a českú minoritu v Rumunsku, ich tvorivé činy (najmä) na poli literatúry. Spomedzi všetkých periodík,

vydávaných Slováckmi v Rumunsku, práve tento časopis mal počas svojej existencie (1996 – 2008) najväčší ohlas v rumunskej odbornej verejnosti.

Časopis mladých Slovákov v Rumunsku s názvom *My* začal vychádzať v roku 1996 a svojimi príspevkami značne prerástol označenie mládežníckeho periodika. (V súčasnosti však nevychádza.) Istým jeho variantom je školský časopis *Prameň slovenskej bihorskej mládeže*, ktorý od roku 1995 vydávajú študenti Teoretického lýcea Jozefa Kozáčka v Bodonoši.

Dôležitým publikačným výstupom literárnych vedcov zo Slovenska i Dolnej zeme je zborník *Asociácie slavistov Rumunska*, ktorý vydáva Univerzita v Bukurešti s názvom *Romanoslavica* (v roku 2019 vychádza už jej 55. ročník). Tento multilingválny kvartálnik vo forme rozsiahleho zborníka, ktorý občas uvádza aj slovacikálne témy (lingvistiku, literatúru, recenzie, jubileá), je znakom kontinuálnej tradície a erudovanosti slovakistov z Rumunska i prispievateľov zo Slovenska či Dolnej zeme.

V poslednom období sme na Slovensku (obrazne povedané: nie okolo dolnozemskej Maruše, ale Váhu) zaznamenali aj edičný čin, ktorý bol zameraný na vydanie trojzväzkovej antológie *Medzi dvoma domovmi 1 – 3*. Je to výber slovenskej poézie, krátkej prózy a eseje zo zahraničia. O. i. sa zaoberá aj dolnozemskou literárnou vetvou: v rámci nej uvádza slovenských autorov z Rumunska (poézia: Štefanko, Ambruš, Anoca, Suchanský, Novák, Dováľová; krátka próza: Anoca, Räu-Lehotská a esej: Štefanko, Anoca). Okrem toho v každej časti je zaujímavá analýza tej-ktorej „vetvy“ tejto literatúry z pohľadu literárneho vedca Michala Harpána. Tieto antológie boli vhodnými pokračovateľkami niektorých „predchodkýň“: antológie mladej literatúry zahraničných Slovákov s názvom *Skutočnosť* (1992) či *Antológie slovenskej krajanskej poézie* (2001) a iných.

Po zmene spoločenského zriadenia (1989) si slovenská menšina založila svoju dodnes jedinú reprezentatívnu inštitúciu, resp. zastupiteľský orgán (Demokratický zväz Slovákov a Čechov v Rumunsku). Spomínaný Literárny krúžok Ivana Kraska sa pretransformoval a založila sa Kultúrna a vedecká spoločnosť Ivana Kraska, ktorá sa dodnes zaoberá kultúrnou a publikačnou činnosťou. Tým slovenská dolnozemska literatúra nadobudla komplexnejšiu formu organizovaného literárneho života. Združuje literárne činných príslušníkov slovenskej minority. Vznikol v roku 1994 právnym osamostatnením sa od Spolku Ivana Kraska (ktorý vznikol v roku 1976, vtedy pomenovaný ako Literárny krúžok Ivana Kraska). Jeho sídlom je Nadlak, poslaním najmä vydateľská činnosť, organizácia odborných seminárov, školení, ale i kultúrno-poradenská, vedecko-výskumná a klubová činnosť. V rámci vydateľskej činnosti sa zameriava na pôvodnú beletristickú tvorbu Slovákov z Rumunska, odborné monografie a zborníky, zaoberajúce sa slovenskou a českou menšinou. Vydáva tiež rôzne preklady rumunských autorov do slovenčiny a naopak: preklady slovenských a českých autorov do rumunčiny. Okrem toho vydáva aj diela slovenských autorov zo Srbska, Maďarska a Slovenska. Vydavateľstvo Ivan Krasko bolo zriadené teda už spomínanou zásluhou členov Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Kraska (KVSÍK, 1994, Nadlak).

Nemôžeme nespomenúť ani významnú udalosť, ktorú každoročne KVSÍK usporadúva: je ňou medzinárodný seminár v Nadlaku, ktorý sa, chvalabohu, každoročne rozrastá. Prvý (2009) bol venovaný životu a dielu Ondreja Štefanka, druhý (2010) mal názov *Ponad vek slovenských dolnozemskej generácií*, tretí (2011) *Svedectvá slovenskej dolnozemskej prózy*, štvrtý (2012) *Svedectvá slovenského dolnozemskej bytia z aspektu slovenskej dolnozemskej kultúrnej histórie a kultúrnej antropológie* a piaty (2013) *Dolnozemskej Slováci – hranice určenia*. Potom nasledovali témy ako: *Historické aspekty života dolnozemskej Slovákov* (2014), *V tvorivej symbióze medzi Dolnou zemou a Slovenskom* (2015), *Divadelné múzy na Dolnej zemi* (2016), *Národopisné aspekty v kultúre dolnozemskej Slovákov* (2017), *Úloha cirkvi v živote dolnozemskej Slovákov* (2018), *Dolnozemskej Slováci a rok 1918* (2019). Názvy týchto konferencií sú zamysleniahodné, nesúce v sebe korene tradície,

výhonky súčasnosti, ale – azda to najdôležitejšie – aj tvorivé perspektívy nielen slovenskej literatúry v Rumunsku, ale aj celej duchovnej činnosti dolnozemskej enklávy. Dôkazom toho sú aj texty, literárne diela. Hodnotné referáty účastníkov sa preto vždy „zhmotňujú“ v reprezentačnom (a naozaj kvalitatívne i kvantitatívne hutnom) zborníku.

Od jeho prvého ročníka sa každoročne udeľuje aj Cena Ondreja Štefanka dvom žijúcim osobnostiam slovenského zahraničného sveta či občanom Slovenskej republiky, ktorí svojou činnosťou výrazne a dlhodobo prispeli k rozvoju slovenského zahraničného sveta. Tým sa uctí pamiatka lídra slovenskej komunity v Rumunsku, veď samotný medzinárodný seminár je organizovaný vždy okolo dátumu jeho narodenia (18. 3.).

A teraz je už vari aj na mieste, aby sme pars pro toto spomenuli kultúrne (teda i literárne) činné osobnosti, ktoré prispievali a prispievajú do slovenských edičných titulov nielen v Rumunsku, ale aj na Slovensku. Vytvárajú tým prepotrebný rámec (ba akúsi klenbu) svojej dolnozemskej kultúrnej existencie a vydávajú priam hmatateľné svedectvo o svojbytnosti slovenskej národnostnej literatúry v Rumunsku (pôvodná, prekladateľská, publicistická, bibliografická, lexikografická, editorská, organizačná či vedecká činnosť, atď.). Multikultúrnosť prostredia a tvorcov je teda základným atribútom tejto literatúry a estetická či umelecká funkcia je už dnes samozrejmosťou. K tvorcom patria v prvom rade dodnes žijúci a tvoriaci autori ako Ivan Miroslav Ambruš, Dagmar Mária Anoca, Pavol Bujtár, Anna Räu-Lehotská, Ivan Molnár, Pavel Rozkoš, Anna Chişa, Mária Spurigánová, Jarmila Nacu; ale aj osobnosti, ktoré, žiaľ, už nie sú medzi nami: Štefan Dovál, Rudo Molnár, Adam Suchanský či Ondrej Štefanko, Andrej Severíni (Corneliu Barborică). Nemôžeme nespomenúť ani kultúrnych pracovníkov a autorov ako napríklad Pavel Hlásnik, Pavel Husárik, Ján Kukučka, Daniel Räu-Lehotský, Jaromír Novák, Štefan Unatinský, Bianca Unc, Ondrej Zetocha, Anna Karolína Zimbran a iní. Samozrejme, tento menoslov je len akousi reprezentatívnou vzorkou osobností (a úsilí), ktorí sa neochvejne postavili „za dobrú vec“ a aj dnes „šermujú“ ako mušketeri Západnej roviny (termín Florina Bănesca) za slovenské slovo Slovákom a ich dobroprajníkom tam – v neďaleko-d'alekej Dolnej zemi...

Na základe týchto faktov je teda evidentná dôležitosť samotného kultúrneho (teda aj literárneho) vývinu celej spoločnosti, etnika, národnosti. Toto kultúrne podhubie pre významný nadlacký všestranný rozvoj vytvorili v minulosti svojou osvetovou prácou učiteľia, kňazi, písmaci. Kultúrne snaženia sa teda časom začali prejavovať ako rôzne formy kultúrno-osvetovej činnosti: ochotnícka činnosť, spolky (Slovenský ľudový kruh ako čitateľský a vzdelávací spolok – 1898); ale aj ako formy združovania na báze hospodárskej (Vzájomná pomocnica – 1873, premenovaná v roku 1876 na Nadlackú sporiteľňu), neskoršie už vo forme inštitúcií ako Okresná banka (1893) či nadlacká Ľudová banka (1903).

Literárny vývin je kontinuálnou udalosťou dávnych stáročí, dotýkajúci sa súčasnej reality a smerujúci vždy do neznámej budúcnosti. Nie je to na škodu veci, veď každý jednotlivec, vytvárajúci spoločnosť, v optimálnom prípade chce (ba musí!) hľadiť dozadu i dopredu. Z určitého aspektu vzdelanca mu v tom pomáhajú knihy, ktoré dávajú svedectvo o živote a činnosti predkov a núkajú možnosť zachytiť okamihy a myšlienky prítomnosti pre potomkov. Spoločnosť „... sa hierarchizuje. Priestor sa stáva koncentrickým systémom hierarchicky navrstvených sfér, ktorý má zmysel len k zmyslu svätého času.“ [2] A čím je ten svätý čas? Pre každého je azda iný. Možno prítomný, využívajúci hodnoty minulosti a dávajúci vzor do budúcnosti. Lebo vývin je prirodzený, samozrejímavý, potrebný. Recepčia etáp vývoja zahŕňa problém vyrovnávania rozdielov medzi literárnohistorickou a aktuálnou hodnotou diela. Prítomný čas literatúry nie je len výslednicou literárnej minulosti, ale aj dôsledkom aktívneho postoja čitateľa k tejto minulosti. Zároveň je jedným z prostriedkov, ako sa brániť prostredníctvom pôsobenia kultúrneho času dôsledkom fyzikálneho času. (Koľkokrát sme sa my, intelektuáli, „sťahli“ do sveta písaného slova?) Tradícia „... je

odrazom spoločenskej reality..., stimuluje literárnu komunikáciu... a je neoddeliteľnou súčasťou literárneho života a jej perspektívy. Vývin literatúry sa uberať aj v návratoch k dielam už raz komunikovaným – čo predstavuje aktualizáciu literárnej komunikácie.“ [3] Preto je potrebný (už spomínaný) pohľad späť, pravda, súčasne so zrakom upretým do neznámej, avšak vábivej budúcnosti. Tým sa dostáva v kultúrnom (literárnom) kontexte priestor pre písané vzory minulosti, tvorivé aktivity súčasnosti i plány do budúcnosti.

Literatúra Slovákov v Rumunsku, prirodzene, existuje v rôznej podobe a konkretizácii už od príchodu obyvateľov slovenskej národnosti do tejto oblasti pred viac ako dvesto rokmi. Slovenská literatúra v súčasnom Rumunsku teda prešla viacerými vývinovými etapami. Pochopiteľne, predmetný text nemôže „podchytiť“ celú problematiku slovenskej prózy v Rumunsku, ani nie je to jej cieľom, ale môže (a chce) ukázať jej vývinové impulzy a literárne činy tvorivých osobností – teda (využívajúc odbornú stavebnú terminológiu; veď aj literárny proces s tradíciou môžeme postupne „stavat“ pilóty, piliere a pylóny tejto literatúry.

V centre tohto „pohybu“, t. j. v Nadlaku sa začala tvoriť domáca vzdelanecká tradícia, sústreďovali sa tvorivé sily a postupne polarizovali kultúrne snahy Slovákov zo všetkých oblastí. Tu fungovala živá ľudová tradícia a vznikli základy vzdelaneckej tradície. Od čias, keď vyšiel Dejepis starého a nového Nadlaku od Ľudovíta Haana a Daniela Zajaca (1853), sa takmer nepretržite objavujú osobnosti, ktoré svojou tvorbou prispievajú k rozvoju tejto literárnej kultúry. Podľa nestora slovenskej dolnozemskej literatúry Ondreja Štefanka sa slovenské písomníctvo v Rumunsku začína vydaním práve tejto knihy. Neskoršie na tento kultúrny počín nadviazal ďalší evanjelický kňaz Ivan Bujna svojimi publikáciami *Stručný nástin dejín cirkve ev. a. v. v Nadlaku* (1912) a *Dejiny Slovenského ľudového kruhu v Nadlaku* (1935). Z hľadiska vývoja prozaických žánrov bolo impulzom aj vydanie kníh ako *Slováci a sloboda* od Ondreja Seberíniho (1886) a *Malý Paríž* od Gustáva Augustínyho (1885). O literárnej tvorbe vo vlastnom slova zmysle je teda možné hovoriť od sedemdesiatych rokov 19. storočia, keď sa do Nadlaku dostal práve evanjelický kňaz Ondrej Seberíni, ktorý uverejňoval aj krátke prózy (*Marína Hružová; Bohdanice a ich učiteľ; Otec stískal a syn výskal; Pracuj svedomite a odkladaj, márnej lutrii sa zviest' nedaj; Slovenské mláďatká; Drina Nikulina; Sládkovičove básne; Úryvky z cestopisu; Ako môže malá voda veľkú rybu dať*). Je veľmi príznačné, že už v roku 1924 sa objavuje príspevok v treťom ročníku obnovených Slovenských pohľadov o živote a prozaickej tvorbe Ondreja Seberíniho s názvom *Zabudnutý spisovateľ slovenský*. [4] Svedčí to aj o tom, že nielen jeho autor (František Tichý), ale aj redaktor (Štefan Krčméry) si už vtedy všimli niektoré osobnosti dolnozemskeho pôsobenia. Približne do tohto obdobia patrí aj pôsobenie Jozefa Gregora Tajovského v Nadlaku. Niektoré jeho krátke prózy sú obrazom pomerov v Nadlaku a inšpiroval sa práve nadlackým prostredím, z ktorého vedome čerpal. Dôležitá je publikácia, ktorá vyšla spod editorskej ruky Ondreja Štefanka (doslov napísala Dagmar Mária Anoca) s názvom *Nadlacké dielo Jozefa Gregora Tajovského* (1995). Z nej sa čitatelia môžu dozvedieť o osudoch tohto veľikána slovenskej literatúry: obsahuje prózy, ktoré vznikli počas Tajovského pôsobenia ako bankového úradníka v tomto mestečku (*Mamka Pôstková, Horký chlieb, Na chlieb, Umrel Tomášik, Susedia, Nevinné ruky, Snadníť jsme my..., Pavel Suchánsky*). Zaujímavá je kniha Pavla Rozkoša s názvom *Jozef Gregor Tajovský v povedomí Nadlačanov*.

Po roku 1918 sa Slováci stali menšinou v novovzniknutom rumunskom jednotnom národnom štáte s vládnu formou kráľovstva. Zotrvali však ich dovtedajšie tradície: postupne sa rozvíja spolkový život, vzniká športový spolok Sokol, krúžok Slávia, tenisový krúžok, resp. Spolok slovenských evanjelických žien v Nadlaku. Takisto pokračuje aj (tradičná) divadelná ochotnícka aktivita. V tom období je už značná snaha sústrediť činnosť slovenskej menšiny do jednej organizácie. Tá viedla k vzniku Zväzu Slovákov a Čechov v Rumunsku

(1938). Čo sa týka literárnej tvorby, v tom (medzivojnovom) období sa prozaická tvorba redukuje „len“ na činnosť Petra Suchanského. Významné sú jeho krátke prózy a najmä dobrodružné romány vydané (najmä) v tomto období. V rámci krátkej prózy môžeme spomenúť jeho zbierky Sem-tam a iné rozprávky a Tri snúbenice, resp. cestopisy ako Záhadná krajina v tropickom vnútrozemí Brazílie, Za diamantmi v divočinách Brazílie, Záhadné lietadlo, Diamantové údolie, V Brazílii, Zlaté mesto v pralesoch, Stratení ľudia, resp. Zelené peklo. Z historického a nábožensko-ľudovýchovného aspektu je dôležitá aj publikácia Dve kroniky (1995), ktorá obsahuje rukopisy s názvami Dejiny nadlacksých Slovákov od roku 1903 do roku 1953 od Mateja Rádixa a Butín. Dejiny jednej školy od Jána Plecha.

Spomínané prozaické texty publikovali aj autori, ktorých doménou však bola a je poézia, editorstvo, publicistika či literárnovedná činnosť (v 19. storočí aj kňazské povinnosti). Tieto prózy vcelku sú však hmatateľným dôkazom širokospektrálnosti a rozšíreného literárneho obzoru. Je teda dôležité, že „... na revitalizácii slovenského dolnozemskeho literárneho kontextu sa aktívne podieľali slovenskí spisovatelia z Rumunska, najmä básnici..., ale aj prozaici...“ [5] (Teraz sa však kvôli rozsiahlosti témy zamerajme najmä na vývoj prózy.)

Väčšina súčasných slovenských autorov (prozaikov) v Rumunsku pochádza(la) z mestečka Nadlak. Tento priestor sa bezprostredne včleňuje do širšej nižinatej oblasti, ktorú nazývame Dolná zem. Významným centrom života society je škola a v nej získané vedomosti: v Nadlaku hneď po 2. svetovej vojne (1945) vznikla slovenská stredná škola, dnešné Lýceum Jozefa Gregora Tajovského, z krídel ktorej v nejednom prípade vyrástli i autori literatúry. Ako prvý z nich sa prejavil Pavol Bujtár, ktorý v Zorničke na Slovensku uverejnil v rámci medzinárodnej súťaže Deti atómového veku svoju prvú rozprávku (3. miesto, 1965, Uhliar a vietor). Ďalším impulzom pre slovenskú prózu v Rumunsku bolo, že Corneliu Barboricã zaradil do Antológie slovenskej literatúry I. – VIII. pre slovenské školy v Rumunsku i prózy Pavla Bujtára (1972). O. i. aj týmito krokmi sa začína vydavateľská činnosť slovenských autorov v Rumunsku, ktorá sa postupom času rozrastie do dnešných dimenzií. Postupne sa do vydavateľstva Kriterion, ktoré vzniklo roku 1970 pod vedením riaditeľa Gézu Domokosa ako vydavateľstvo pre publikácie menšinových národností žijúcich v Rumunsku, dostáva prvý rukopis, obsahujúci práce slovenských autorov v Rumunsku. Corneliu Barboricã, redaktor tejto publikácie, jej dáva meno Variácie. Keď sa ľad prelomil vydaním Variácií, čoskoro nasledovali knihy jednotlivcov. Tvorba slovenských spisovateľov sa postupne dočkala uznania v Rumunsku i v zahraničí.

Ako vôbec prvá pôvodná kniha v slovenčine po roku 1945 v Rumunsku vyšiel v bukureštskom vydavateľstve Kriterion prvý zväzok antológie Variácie (1978). V tom období už v Nadlaku svoju činnosť (od roku 1976) vyvíjal i spomínaný Literárny krúžok Ivana Krasku, ktorý vlastne združoval takmer všetkých slovenských literárne činných autorov v Rumunsku, takže „... existovali tu predpoklady a zázemie rozvoja ďalšej vydavateľskej činnosti.“ [6] Hneď po prvých Variáciách začínajú vychádzať i samostatné knižky slovenských autorov z Rumunska a Variácie sa stávajú pravidelnou ročenkou spomínaného krúžku i širšieho spektra. Súčasne s premenovaním Literárneho krúžku Ivana Krasku na Kultúrnu a vedeckú spoločnosť Ivana Krasku (1994) vzniká i vydavateľstvo (Vydavateľstvo Ivan Krasko), v ktorom dodnes vyšlo okolo 250 titulov. V štatúte KVSÍK je uvedená aj vydavateľská činnosť, teda možno povedať, že vydavateľstvo vzniklo naraz so spoločnosťou v roku 1994. KVSÍK však nevznikla ani jednoduchým premenovaním bývalého literárneho krúžku. Literárny krúžok, potom Spolok, boli len záujmovými občianskymi združeniami amatérov, kým KVSÍK je právny subjekt s viacerými oddeleniami – medzi ne patrí aj Literárny krúžok, ktorý sa od roku 2008 volá Literárny krúžok Ondreja Štefanka.

Predtým však po nástupe socialistického režimu (1945) až do konca roku 1989 mali bežné publicistické aktivity Slovákov v Rumunsku iba príležitostný charakter (najmä občasnú

písanie do periodík, publikovanie v almanachu Variácie). O skutočnej a sústavnej prítomnosti Slovákov z Rumunska v domácej a zahraničnej tlači možno hovoriť iba od nástupu slovenských spisovateľov a nového spoločenského zriadenia.

V rámci „novodobého“ vývinu slovenskej prozaickej tvorby v Rumunsku (od roku 1976 až po súčasnosť) môžeme autorov deliť podľa viacerých pohľadov. Jedným z nich je aspekt vlastnej žánrovej tvorby. Na základe toho sú to autori – primárne prozaici, resp. autori – primárne poeti, ktorí vo sfére prózy iba „pobudli počas svojho literárneho putovania“. K prvému typu autorov patria Pavol Bujtár, Štefan Dovál, Ivan a Rudo Molnárovci, Pavel Rozkoš, Anna Räu-Lehotská a Anna Chișa, k druhému Ondrej Štefanko, Dagmar Mária Anoca, Jaromír Novák a Andrej Severíni. Samozrejme, okrem nich sú aj autori, ktorí publikovali svoje prózy na stránkach Variácií či literárnych periodík slovenského spoločenstva v Rumunsku, hlbšie však do tejto „žánrovej brázd“ nezasiahli.

V siločiarach literárneho (prozaického) fenoménu jednotlivé „makadamy“ cesty slovenskej literatúry v Rumunsku položili knižné publikácie spomínaných autorov. Patrí sem Bujtárova intencionálna (Lesní muzikanti, Vtáci kráľ, Chlapec a vietor) a neintencionálna próza pre deti a mládež (Agáta, Marcový dážď, Pastierik, Lano, Lámačky, Domnika, Ako sme naháňali radiácie); prózy Dovála (Návraty, Šťastie, Šedé dni, Žofine trápenia, Zima v záhradách ruží, Spontánne stretnutia, Návraty domov, Dydine zážitky, Tu a inde, Úsmevy a chmáry, Ranná rosa); bratov Molnárovcov (Všade dobre, doma najlepšie, Zaslúbená zem, Bratia, Historické povesti); Rozkoša (Na svadbe, Z vojny, Nenávratné roky, Milutka-Malutka; Novodobé bájky, rozprávky a poviedky; My, šoféri; Náhody); Štefanka (Desať strelených rozprávok); Nováka (Koniec detstva a iné pestvá) a Severíniho (Cintorín slonov a paralelné zrkadlá). Okrem týchto autorov prózu knižne vydali aj ženy-autorky: Anoca (Kniha príbehov alebo poltóny, Kde bolo tam bolo, Zväčšenina); Räu-Lehotská (Jedným dychom, Zvitok predsavzatí, Voľný kúsok priestoru), Chișa (Samozrejmosti), Spurigánová (Štyri ročné obdobia v jednej rodine) a Nacuová (Mozaika života).

Samozrejmom súčasťou vývinu literatúry je, že o nej vzniká viacero prác literárnohistorického rázu. [7] Ďalšiu dôležitú platformu tvoria antológie – najnovšie vyšla trojzväzková; slovenskej krátkej próze v zahraničí sa venuje jej druhá časť s názvom Medzi dvoma domovmi 2. Jednou poviedkou je v nej zastúpená primárne literárna vedkyňa, poetka, prozaička Dagmar Mária Anoca (poviedka Jano, s. 69 – 79) a prozaička Anna Räu-Lehotská (poviedka Studňa, s. 92 – 95). Okrem toho je dôležité spomenúť texty osôb, horlivých za dobrú vec, ktorí sa neživia písaným slovom (ak sa to vôbec v dnešnej dobe dá...). Na základe takého princípu sa vydávajú aj texty žiakov celej Dolnej zeme, ktoré sú výstupmi Putovnej súťaže zo slovenských dolnozemskej reálií (v roku 2018 sa uskutočnil už 14. ročník). V týchto zborníkoch sa nájdú akoby seminárne práce žiakov a študentov, krajanov, Dolnozemcov, ktorí tým obohacujú nielen vlastné poznanie, ale aj širšie okolie. Ako príklad len uveďme, že osobnostiam slovenskej prózy v Rumunsku (a ich tvorbe) sa venovali žiaci o. i. aj v VI. zväzku zborníka z tejto súťaže (2009), napríklad Slovenská literatúra pre deti a mládež na Dolnej zemi (s. 12 – 17), Slovenská literatúra na Dolnej zemi (s. 18 – 23), Pavol Bujtár – nestor slovenskej literatúry v Rumunsku (s. 55 – 64) a i. Za pozitívum môžeme pokladať okrem evidentnej popularizačnej funkcie tohto činu (i tejto akcie) aj skutočnosť, že príspevky nie sú len suchými konštatovaniami, ale veku primeranými sondami do života dolnozemskej komunity z rôznych oblastí (teda i prózy), napríklad využitím rozhovoru so spisovateľom (o. i. v prípade Bujtára).

Dolnozemskí autori sa, prirodzene, objavujú aj na stránkach slovenských literárnych časopisov. Pochopiteľne, v období dualizmu v monarchii sa to (eufemisticky povedané) „nepreferovalo“. V poprevratových Slovenských pohľadoch sa „letmo“ objavil článok, zaoberajúci sa touto tematikou (bol to už spomínaný príspevok Františka Tichého v roku

1924); výraznejšia prítomnosť tejto tematiky je zrejmá až od sedemdesiatych rokov 20. storočia. Súvisí to aj s charakterom literárneho vývinu Slovákov v Rumunsku. Prvýkrát sa však dolnozemská tematika na stránkach povojnových slovenských literárnych časopisov explicitne objavuje už v roku 1969. [8] Treba však spresniť, že teoretické príspevky (Sirácky, Kmeť, Čajak ml., Harpáň, Poliak...), ukážky ľudových piesní, malieb insitných umelcov, resp. texty básnikov či prozaikov (Mučaji, Babinka, Hronec, Myjavcová, Labáth...) sa týkali slovenskej kultúry (teda i literatúry) z Vojvodiny (vtedajšej Juhoslávie). Nie je to na škodu veci, lebo dôležitý je už aj fakt, že sa vôbec spomínali. Slovenské pohľady uverejnili aj príspevok Cornelia Barboricu – týkajúci sa už Rumunska, i keď nie priamo Slovákov z Rumunska – O literárnych časopisoch v Rumunsku. [9] V ďalšom decéniu Milan Resutík hodnotil druhý, tretí a štvrtý ročník Variácií z rokov 1980 – 1982: písal o postupnom kvalitatívnom raste tohto almanachu, konfrontoval ho vždy s predchádzajúcim číslom, zdôrazňoval vyrovnanú úroveň jeho prispievateľov na pozadí závažnosti tlačeného slova, vyzdvihoval jeho tematickú pestrosť a nenahraditeľnosť literárnej kritiky v ňom pri sebazáchove literárnej „rozhl'adenosti“ národnosti. [10] Kritik s potešením bral na vedomie, že pri primáte poézie sa postupne v ňom dáva aj priestor nádejným prozaickým pokusom, že od „... začiatkov prežívajú Variácie od čísla k číslu novú obrodu.“ [11] V pozadí toho vyslovil nádej, že v budúcnosti budú nasledovať aj ďalšie ročníky... A nasledovali! Ešte takmer pätnásť rokov! O tvorbe slovenských spisovateľov z Dolnej zeme vyšiel v Slovenských pohľadoch aj príspevok Petra Andruška, dôkladného znalca tejto problematiky, ktorý v ňom písal o významných literárnych medzníkoch vývinu týchto jednotlivých enkláv. [12] Prízvukoval potrebné dobré kontakty s tvorcami tejto literatúry aj s evidenciou ich tvorivej aktivity, ktorými sa vlastne národné a národnostné kontexty vzájomne obohacujú. Andruška vo svojom texte najmä faktograficky uvádzal, ale aj stručne hodnotil úroveň súdobého rozvoja slovenskej literatúry v Juhoslávii, Maďarsku a Rumunsku. V rámci Rumunska si všimol Štefanku a Ambruša, almanach Variácie (spolu s jeho kritickými ohlasmi v Slovenských pohľadoch), Petrikovu recenziu na Bujtárovu prózu Agáta a vyslovil nádej o tvorivých perspektívach básnikov, ale (najmä) prozaikov. Z aspektu rozširovania a propagácie literatúry (prózy) Slovákov v Rumunsku v domácom (vtedy československom) kontexte je mimoriadne dôležitá Andruškova štúdia Cestami literárnej tvorivosti [13], v ktorej dôkladne, dôsledne a koncepcne uvádzal literárnohistorické, literárnokritické i literárnoteoretické vymedzenia, charakteristiky a perspektívy významných publikačných aktivít tohto kultúrneho fenoménu. Tieto aktivity sa spredmetnili v literárnej tvorbe viacerých autorov.

Po období spomínaných „novodobých“ začiatkov, keď sa táto literatúra začala konštituovať, nasledovalo obdobie rokov sedemdesiatych, keď sa slovenská literatúra v Rumunsku presadila v celonárodnom meradle ako hodnotný, konkurencieschopný a kultivovaný literárny prejav. Bola prirodzeným pokračovaním a v istom zmysle vyvrcholením tvorivého ducha Slovákov žijúcich v Rumunsku, pretože mala oporu v tradícii (spomínanej) literárnej spisby, ktorá vznikala čoskoro po príchode Slovákov do týchto krajov. Zároveň vyrastala aj na pozadí veľmi živej, aktívnej ľudovej tvorivosti a slovenskosti. Na druhej strane na formovaní a vzniku tejto literatúry sa podieľala aj vzájomná výmena spomínaných kultúrnych hodnôt medzi slovenským a rumunským etnikom už od 19. storočia a dôkladné poznanie rumunského literárneho kontextu. Dôstojnosť tejto literatúry teda pramení z primeranosti postoja, témy a výrazu, je dôsledkom trpezlivo a zodpovedného prístupu k literárnej tvorbe. Jej sila „... spočíva teda nielen v bohatom počte osobných knižných titulov a početných zastúpeniach v zborníkoch a časopisoch, ale aj tematickej rozmanitosti a štýlovej diferencovanosti.“ [14] Slovenskí spisovatelia v Rumunsku píšu rôznymi metódami, počnúc od realistickej (Pavol Bujtár, Štefan Dovál'), faktografickej (Ivan Molnár, Rudo Molnár),

psychologizujúcej (Anna Räu-Lehotská), humornej a satirickej (Pavol Bujtár, Anna Lehotská), až po modernistickú, absurdnú alebo science-fiction (Andrej Severíni, Anna Räu-Lehotská). [15]

Aj z uvedeného kontinuálneho vývinu či rekognoskácie „terénu“ je zrejmé, že Slováci v súčasnom Rumunsku vytvárali, ale aj vytvárajú významné duchovné hodnoty. Jednou takou formou je aj vlastná prozaická tvorba, ktorá je zreteľne životaschopná. Dáva svedectvo o existencii tejto národnostnej menšiny a neprehliadnuteľný signál pre materskú krajinu, že v treťom miléniu je priam nemožné, aby sa táto časť celonárodného kultúrneho dedičstva nebrala do úvahy...

LITERATÚRA

- [1] PETRÍK, V. Agáta. (rec.) In: *Slovenské pohľady*, roč. 100, 1984, č. 1, s. 144-146. bez ISSN.
- [2] LIBA, P. *Dostredivé priestory literatúry*. Nitra : Vysoká škola pedagogická v Nitre, 1995, s. 44. ISBN 80-88738-65-2.
- [3] POPOVIČ, A. *Komunikačné projekty literárnej vedy*. Nitra : Pedagogická fakulta v Nitre, 1983, s. 99-100. bez ISBN.
- [4] O tom bližšie pozri: TICHÝ, F. Zabudnutý spisovateľ slovenský (K stému výročiu narodenia Andreja Seberíniho.). In: *Slovenské pohľady*, roč. 40, 1924, č. 3, s. 167-173. bez ISSN.
- [5] HARPÁŇ, M. *Texty a kontexty. Slovenská literatúra a literatúra dolnozemskej Slovákov*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2004, s. 152. ISBN 80-88878-91-8.
- [6] ŠTEFANKO, O. *Ponachodené súvislosti*. Nadlak : Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2004, s. 38. ISBN 973-8324-45-9.
- [7] V akademických prácach literárnohistorického charakteru nového milénia sa táto literatúra spomína (a jej niektorí predstavitelia, prozaici) v Dejinách slovenskej literatúry Viliama Marčoka a kol. (2004, s. 452-453, kapitolu vypracoval Michal Babiak) a Imricha Sedláka a kol. (zv. II., 2009, s. 742-743, 747-748, kapitolu vypracovala Katarína Sedláková). V Marčokových Dejinách sa uvádzajú heslovité údaje o tvorbe Bujtára a Dováľa, ktoré sú doplnené vymenovaním ich mladších súputníkov. V Sedlákových Dejinách sa uvádza literárna tvorba Slovákov v Rumunsku, vymenúvajú sa jeho najvýznamnejší predstavitelia a vo forme biobibliografických slovníkových hesiel sa uvádzajú do „kontextu“ Bujtár a Dováľ. Samozrejme, táto problematika by si však zaslúžila v oboch knihách, ktoré chcú byť základnými príručkami našej literárnohistorickej kontinuity, širší priestor, teda i väčšiu pozornosť... V syntetizujúcej publikácii s názvom Dejiný slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960 (Zuzana Stanislavová a kol., 2010) je evidentný „posun“ v skúmanej problematike, pochopiteľne, s dôrazom na „špecifickejšiu“ oblasť záujmu, nakoľko súčasťou tejto publikácie je aj kapitola, ktorá prináša poznatky o krajanskej literatúre pre deti a mládež v Rumunsku. Spomedzi vyššie spomínaných autorov je tu uvedený Bujtár a bratia Molnárovci (s. 292). Popri gnozeologicko-informatívnej podstate o prítomnosti týchto autorov v uvedených publikáciách je na osoh spomenúť, že okrem samotných faktov o autoroch a ich dielach sú tu uvádzané aj hodnotiace aspekty (samozrejme, vzhľadom na možnosti a typ publikácie). Svedčí to o nezaujatosti a snahe byť čo najobjektívnejší aj k tejto literatúre. Takisto „svitá na lepšie časy“ aj z pohľadu optiky literárneho zemepisu: kým v publikácii Jaroslava Rezníka Túry do literatúry (2001) sa dolnozemskí autori vôbec nespomínajú (po pravde treba dodať, že Rezník v úvode presne vysvetľuje prečo, a my sa s ním

stotožňujeme), nehovoriac o publikácii *Po literárnych stopách na Slovensku* (1982), ale v najnovšom, druhom – a značne doplnenom vydaní – *Túr do literatúry* (2012) autor na konci aspoň vymenúva slovenských spisovateľov-krajanov, narodených, žijúcich a tvoriacich v materských krajinách. Z hľadiska „našich“ autorov – výsostne prozaikov je tam spomínaný Bujtár, Dovál' a Rozkoš (s. 608). V publikácii je uvedená aj nádejná myšlienka, že je pripravená aj koncepcia knihy *Po stopách slovenskej literatúry doma i vo svete* (s. 7). V týchto intenciách (vo forme biobibliografických hesiel) *Slovník slovenských spisovateľov* (ed. Valér Mikula, 1999; prepracované a doplnené vydanie 2005) tiež uvádza niektorých slovenských autorov z Rumunska, ktorí píšu/písali (aj) prózu. Sú nimi Dagmar Mária Anoca (s. 54), Pavol Bujtár (s. 106-107), Štefan Dovál' (s. 134) a Ondrej Štefanko (s. 540-541). Títo autori sa spomínajú aj v publikácii *Slovník slovenských spisovateľov 20. storočia* (ed. Augustín Maťovčík, 2001), s tým, že okrem Bujtára (s. 56), Dovál'a (s. 83) či Štefanka (s. 447) sa tam objavuje Anoca (s. 13), ale neobjavuje sa Räu-Lehotská, ale Rozkoš (s. 396) a Barboričá (tzn. Severíni, s. 26). Okrem toho je pozoruhodné, že títo autori sa dostali aj do školského vzdelávacieho systému v Slovenskej republike, teda sú zaradení aj do učebníc (čítaniek) slovenskej literatúry pre stredné školy (Viliam Obert a kol.: *Literatúra pre 4. ročník gymnázií a stredných škôl*, 2001). Tým sa vlastne komplexne potvrdzuje ich integrálna súčasť (aj) v celonárodnom slovenskom literárnom korpuse.

- [8] O tom bližšie pozri: SIRÁCKY, J. a kol. *Živá ratolesť*. In: *Slovenské pohľady*, roč. 85, 1969, č. 9, s. 2-69. bez ISSN.
- [9] O tom bližšie pozri: BARBORIČÁ, C. O literárnych časopisoch v Rumunsku. In: *Slovenské pohľady*, roč. 95, 1979, č. 1, s. 141-143. bez ISSN.
- [10] O tom bližšie pozri: RESUTÍK, M. *Ďalšie slovo*. In: *Slovenské pohľady*, roč. 97, 1981, č. 4, s. 156-157. bez ISSN; RESUTÍK, M. *Výrazný pokrok*. In: *Slovenské pohľady*, roč. 98, 1982, č. 3, s. 150-151. bez ISSN; RESUTÍK, M. *Krok za krokom*. In: *Slovenské pohľady*, roč. 98, 1982, č. 12, s. 139-140. bez ISSN.
- [11] RESUTÍK, M. *Krok za krokom*. In: *Slovenské pohľady*, roč. 98, 1982, č. 12, s. 139. bez ISSN.
- [12] O tom bližšie pozri: ANDRUŠKA, P. *Tvorba zahraničných slovenských spisovateľov*. In: *Slovenské pohľady*, roč. 100, 1984, č. 8, s. 124-129. bez ISSN.
- [13] O tom bližšie pozri: ANDRUŠKA, P. *Cestami literárnej tvorivosti (Poézia a próza Slovákov v Rumunsku)*. In: *Slovenské pohľady*, roč. 102, 1986, č. 4, s. 84-96. bez ISSN.
- [14] ANOCA, D. M. *O slovenskej literatúre v Rumunsku ešte raz*. In: *Hľadanie sférického priestoru*. Nadlak : Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku, 1997, s. 39. ISBN 973-9292-10-0.
- [15] Ak z tejto štúdie vyplynie poznatok, že je obohatením nášho poznania slovenskej prózy z Rumunska, bude na mieste doplniť, že východiskom k jej napísaniu boli aj čiastkové práce (recenzie), ktoré sledovali dva ciele: skúmanie diel slovenskej dolnozemskej literatúry a ich sprítomňovanie (propagáciu) na Slovensku. Moju prítomnosť na tomto „proces“ môžem dokumentovať príspevkami, ktoré som publikoval za posledné obdobie. V každom prípade pri písaní ma motivoval záujem o túto literatúru a dúfam, že pre čitateľa budú moje texty inšpiráciou k vlastnému čítaniu literárnych diel, o ktorých som písal, nech už sú to knihy Bujtára (ŠENKÁR, P. *Etický a noetický aspekt sveta pre deti v próze Pavla Bujtára*. In: *Svedectvá slovenskej dolnozemskej prózy*. Nadlak : Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2011, s. 92-103. ISBN 978-973-107-072-8; ŠENKÁR, P. *Ako sme naháňali radiácie*. (rec.) In: *Slovenské pohľady*, roč. 4+129, 2013, č. 1, s. 122-124. ISSN 1335-7786), Dovál'a (ŠENKÁR, P. *Mozaika motívov v prozaickej tvorbe Štefana Dovál'a*. In: *Veda pre vzdelanie – Vzdelanie pre vedu. Minoritné kultúry, kultúra*

minorít. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2010, s. 99-104. ISBN 978-80-8094-801-6; ŠENKÁR, P. Ranná rosa. (rec.) In: *Slovenské pohľady*, roč. 4+129, 2013, č. 5, s. 122-124. ISSN 1335-7786), Bujtára a Tajovského – i Suchanského – (ŠENKÁR, P. Podobné a rozdielne zobrazenie postavy pastiera v prózach Jozefa Gregora Tajovského a Pavla Bujtára. In: *Interpretačný rozmer literárnych textov minulosti*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011, s. 349-359. ISBN 978-80-8094-966-2; ŠENKÁR, P. Dolnozemske bytie z aspektu autora a jeho postáv – v krátkej próze O. Seberíniho, JGT a P. Suchanského. In: *Svedectvá slovenského dolnozemskeho bytia: aspekty zo slovenskej dolnozemskej kultúrnej histórie a kultúrnej antropológie*. Nadlak : Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2012, s. 106-116. ISBN 978-973-107-083-4), Räu-Lehotskej (ŠENKÁR, P. Pohľad na krištáľové kone obráteným ďalekohľadom: (o novej knihe Anny Räu-Lehotskej, Slovenky z Rumunska, s názvom Voľný kúsok priestoru). In: *Kultúra a súčasnosť 12*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011, s. 161-163. ISBN 978-80-558-0150-6; ŠENKÁR, P. Anna Räu-Lehotská. Zvitok predsavzatí. In: *Slovenské pohľady*, roč. 4+127, 2011, č. 10, s. 123-125. ISSN 1335-7786; ŠENKÁR, P. Sedemnást' pestrých mozaík... alebo o knihe Anny Räu-Lehotskej Zvitok predsavzatí. In: *Kultúra a súčasnosť 11*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2012, s. 140-142. ISBN 978-80-558-0088-2), resp. iných (pozri o. i. aj recenziu trojzväzkovej antológie Medzi dvoma domovmi pod názvom Literárna tvorba rumunských Slovákov v antológiách Medzi dvoma domovmi – Kultúra a súčasnosť 13/2013 či „všeobecnejší“ príspevok ŠENKÁR, P. O kultúrnych súradniciach Slovákov v Rumunsku. In: *Slovenské pohľady*, roč. 4+128, 2012, č. 12, s. 76-80. ISSN 1335-7786).

<https://doi.org/10.36007/3310.2019.199-208>

VÁMBÉRY ÁRMIN, A TUDÓS, A KÉM AZ ELBESZÉLŐ ÉS AZ APA

Szabolcs SIMON¹

VÁMBÉRY ÁRMIN ÉLETE²

Vámbéry Ármin 1832-ben született Wamberger Hermann néven Pozsony vármegye Szentgyörgy nevű településén. Mivel ortodox zsidó családból származott, nyolcéves koráig a Talmudot és a héber nyelvet tanulmányozta szülőhelyén. Özveggy édesanyja ezután beíratta a protestáns elemi iskolába, aztán a szentgyörgyi piaristáknál, majd a pozsonyi bencéseknel tanult. Kivált a zsidó közösségből, és ez hozzájárult ahhoz, hogy figyelme Kelet felé fordult. A katolikus iskoláiban vált előtte nyilvánvalóvá, hogy a magyarság gyökerei valahol ott lehetnek, de ezek megtalálása már a tudósokra várt.

Eredeti célja ennek az eredetnek a meglelése volt. Az 1850-es évek elején anyagi okok miatt meg kellett szakítania tanulmányait, így nyelvtanítással akarta finanszírozni további képzését. Páratlan nyelvtelensége révén hét nyelvet tudott tanítani, és szlavóniai tartózkodása alatt kezdett törökül tanulni. Vámbéry – amint tudjuk – nyelvzseni volt. (Önéletírásaiból ismeretes, hogy már fiatalon beszélt valamilyen szinten több nyelven: latinul, németül, szlovákul (korabeli szóval élve tótul), héberül; később megtanult franciául, olaszul és keleti török nyelveken, majd oszmánul, spanyolul, dánul, svédül, sőt horvátul is, ezután a román és germán nyelvek, az angol következtek, valamint szláv nyelvjárások, végül a görög, az orosz, az arab, a sémi, a perzsa és bizonyára korántsem teljes a felsorolásunk. Mindehhez megjegyezhetjük, hogy szótár igénybevétele nélkül olvasott a legkülönbözőbb európai és ázsiai nyelveken.)

Iskolai tanulmányait azonban nem tudta folytatni, és később aztán úgy lett egyetemi tanár és a Magyar Tudományos Akadémia tagja, hogy a középiskoláit nem fejezte be. 1857-től sovány akadémiai támogatással öt évet Isztambulban töltött, ahol alaposan megismerte az iszlám vallást és szokásait. Mindebben olyan alaposan elmélyült, hogy később nem európai származása okozott gondot a síita Perzsiában, hanem isztambuli kiejtése és szunnita gondolkodása. Isztambulban változtatta nevét magyarra, ott lett a neve Vámbéry Ármin. Bejáratos lett a Török Birodalom vezető köreibbe, elkezdett kiépülni kapcsolatrendszere. Egyik magántanítványa apjától kapta a Rasid efendi nevet. Itt vált igazi tudóssá, megjelent első munkája, egy török–német szótár. Hazatérése után egy évvel később Perzsia érintésével Közép-Ázsiába indult, ahonnan még európai ember nem tért vissza élve. Utazása legfőbb szándéka a magyar nép eredetének felkutatása volt. Mivel nehezen tudta úti célját elérni, egy évet Perzsiában töltött. A közép-ázsiai kánságok területére végül zarándokokhoz csapódva, magát rongyos török dervisnek álcázva tudott bejutni. Az iszlám ismerete és e hit követése, valamint tökéletes török nyelvtudása olyannyira megmentette a lelepleződéstől, hogy például egy türkmén rablóbanda a vezetőjévé akarta tenni.

Minden életveszélyes helyzetből sikerült megmenekülnie. Itthon egyáltalán nem ismerték el útja eredményeit, hiszen a magyarok eredetéről semmit sem tudott meg, a nyelvi-néprajzi leírásai pedig nem érdekelték a magyar szellemi és politikai elitet. Angliában jelentette meg

¹ Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, simons@ujs.sk

² Az írás a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda támogatásával készült.

az utazásairól írt könyvet, és ott már hírességként köszöntötték, előadás-sorozata valóságos diadalút volt. Kutatásai az oszmán portát és Angliát egyaránt érdekelték. Megbecsülték benne az angolok a self-made mant, aki felsőfokú tanulmányok nélkül lett tudóssá, Keletről elve tért vissza, eredményei pedig megismerhetőek voltak. Ő lett aztán a pesti egyetem első zsidó származású professzora. 1913-ban halt meg, sírja a Kerepesi temetőben található.³

VÁMBÉRY ÁRMIN ÉS KORA

1878. március 3-án megkötik az orosz–török San Stefanó-i békét. Törökország elismeri a balkáni államok függetlenségét. A béke elsősorban Bulgáriának kedvez. Anglia és az Osztrák–Magyar Monarchia fellépésére Oroszország hozzájárul, hogy a balkáni kérdés rendezésére nemzetközi konferenciát hívjanak össze Berlinben. Megtörténik Románia szuverenitásának elismerése a nagyhatalmak által. Ugyanez év júniusában–júliusában sorra kerül a berlini kongresszus. Az eredményeként aláírt szerződés Oroszországnak juttatja az 1856-ban elvesztett Besszarábiát, valamint Arméniát (Örményország). Kelet-Rumélia Törökországé marad, Románia megkapja Észak-Dobrudzsát, elismerik Bulgária, Szerbia és Montenegro függetlenségét. Bosznia és Hercegovina az Osztrák–Magyar Monarchia igazgatása alá kerül (1908-ban annektálja), Ciprus angol fennhatóság alá jut (1914-ben bekebelezik). Elhidegült a német–orosz viszony, amihez hozzájárult a Németország által 1878-ban bevezetett védővamos politika (vö. Ormos szerk., 1988/2: 54).

Az Osztrák–Magyar Monarchiában az 1870–1880-as években a dualizmus rendszere külpolitikai és belpolitikai szempontból egyaránt szilárdnak látszott. A század utolsó évtizede azonban már teljes nyíltsággal megmutatta a Monarchia problémáit. Az első gondok a külpolitika területén jelentkeztek. Az egyoldalú német orientáció, a császári Németországgal kötött katonai szerződés elszigetelte a Monarchiát. A Habsburgok egykor hagyományos oroszbarátságának vége szakadt. A két szomszédos hatalom egyre ellenségesebben nézte egymás balkáni politikáját s egyre növekedett a háborús összecsapás veszélye (vö. Unger–Szabolcs 1979: 234).

A kiegyezés utáni korszakban „korábban nem látott mértéket öltött a mobilizáció, a városba költözés, a be- és a kivándorlás, több helyen természetes jelenséggé vált a kétnyelvűség, s mind erősebben vetődött fel a nemzetiségek nyelvi kérdése” (Tolcsvai Nagy 2004: 46). E mobilitás részeként értelmezhető a negyven-ötven évig tartó jelentős bevándorlási hullám is, amelyben 1850 és 1890 között a különböző idegen ajkúak közül mintegy egymillióan asszimilálódtak, váltak magyarrá önszántukból. Ezek az asszimilált rétegek nagy számban polgárasult szakmát, életformát űztek, s városban laktak. (vö. Tolcsvai Nagy 2004: 66)

Magyarország, Vámbéry közép-ázsiai utazásainak idején az osztrák önkényuralom szomorú korszakát élte. A sánta dervis így jellemzi Magyarország kulturális életét útjáról való visszatérése idején: „*A nemzet az abszolutizmus bilincseiben nyögött, közéletnek és társadalmi szellemnek nem volt nyoma sehol, minden reménykedés, várakozás és epedés csak a nemzeti kormányzat visszaszerzését és az Ausztriával való kibékülést áhította; és habár Ázsia a magyar őstörténet szempontjából nem is volt minden érdekesség nélkül való, nagyon csekély, vagy semminemű mélyebb hatást nem kelthettek az akkori Magyarországon a föld- és néprajzi kutatások és az óvilág addig merőben ismeretlen részeinek feltárulása.*” (Küzdelmeim, 197).

VÁMBÉRY ÁRMIN, A TUDÓS ÉS AZ UGOR–TÖRÖK HÁBORÚ

Kora modern nyelvészeti eredményeit valóban nem ismerte, tudományos megközelítései közül sok elavult volt, viszont korábban turkológusként először ő vizsgálta valamennyi török nyelvet, így ő fektette le a modern turkológia alapjait. Egyes felvetései ma is korszerűek, pél-

³ Vámbéry Ármin életéhez vö. például Dobrovits 2001, 2006; Felföldi 2016, Fodor 1986, Vámos 2000.

dául az, hogy ő külön vizsgálta az etnikum és a nyelvközösség történetét. Rengeteget dolgozott, magyarul, németül és angolul írta könyveit. Jelenleg mintegy 350 tételből áll ismert művei jegyzéke, ennek talán harmada kézbe vehető ma magyarul. Egész életében kutatta a magyar kapcsolatokat is.

A magyar nyelv származásának, eredetének tisztázásakor Vámbérynek feltett szándéka volt bebizonyítani a magyar nyelvnek a török származását. A kérdésről heves tudományos vita folyt, amelyben Vámbéry álláspontja kezdetben ugyan megingathatatlan volt a magyar eredetére nézve, és nem osztotta a korabeli tudóscsadaalom javának véleményét a finnugor eredetről. Később azonban a kérdésben változott a véleménye, ahogy arra Ivanics Mária rámutatott (Ivanics 2001: 95–96); erről azonban általában megfélekednek a kutatók. Vámbéry érdemeit nem csökkentik, ha rámutatunk, ebben a vitában – tudományosan bebizonyosodott – nem neki volt igaza, ill. csak részben volt igaza. Hunfalvynak, az összehasonlító finnugor nyelvészet egyik úttörő művelőjének köszönhetően megismerkedett Reguly Antallal is, a finn – magyar rokonság első és nagy szószólójával (vö. *Küzdelmeim*, 88–89).

A vita újraéledése két cikkhez köthető, az egyiket 1869-ben Vámbéry, a másikat 1871-ben Budenz adta közre a *Nyelvtudományi Közleményekben*. Vámbéry könyvének és Budenz *Feleletének* (1883–84) megjelenése után teljes erővel fellángolt a vita, számos hozzászóló különféle sajtóorgánumban fejtette ki véleményét. Könnyű volt a közlemény „keleti büszkeségét” meglovagolni, hiszen a finnugor népek ez idő tájt valóban a világ kevésbé ismert és jobbra talán kevésbé civilizált népei közé tartoztak. Ugyanakkor a keleti rokonság gondolatának egyik gyökere a mindig is szent nyelvnek tekintett héber, amellyel már Sylvester is rokonságban állónak vélte a magyart. A vita néhány év alatt voltaképpen eldőlt, mégpedig Budenzék javára, hiszen a finnugor nyelvészet ekkor már volt annyira megalapozott, és kidolgozott – még ha egyes kérdésekben azóta természetesen túlhaladta is az akkori eredményeket a tudomány –, hogy egy ilyen támadást kiálljon (vö. Henry Robins 1999: 279).

Budenz kezdetben Vámbéryvel együtt a török rokonság mellett állt, de később megváltozott a véleménye. „A Hunfalvy által vizsgált vogul és osztják adatokban is elmélyedt. Ennek köszönhető az, hogy a török rokonság kérdésében lassanként megváltozott az álláspontja, s egyre inkább a finnugor rokonság felé hajlott. A fordulat egyértelművé válását, mintegy lezárását láthatjuk 1867–68-ban megjelent munkájában. (Magyar és finn-ugor nyelvekbeli szóegyezések, *Nyelvtudományi Közlemények*). Ebben világosan kifejti, hogy a magyar–török szóegyezések kölcsönzésnek tulajdoníthatók, míg a magyar–finnugor egyezések a rokonság bizonyítékai” (Henry Robins 1999: 278–279).

Hajdú Péter nyelvtörténész erről így ír: „egyféle előítélettel közelíti meg ezt a kérdést [...] Vámbéry Ármin és köre, akik a magyar–török nyelvrokonság bizonyításán fáradoztak. A Budenzcel vívott ún. ugor–török háború azonban számára kudarccal végződött s így Vámbéry – a tudományos párviadalban alul maradván – annyit kénytelen volt élete alkonyán elismerni, hogy a magyar nyelv alapjaiban finnugor jellegű (noha a törökök szerepét a magyarság kialakulásában azért a továbbiakban is sorsdöntőbbnek vélte, mint ahogyan azt a mai etnogeneziskutatás tanítja)” (Hajdú 1981: 176).

VÁMBÉRY, A KÉM, KÜLPOLITIKAI ESSZÉÍRÓ

Vámbéry úgy gondolta, hogy Angliának civilizációs küldetése van. Zsarnokinak tartotta, és épp ezért gyűlölte az Orosz Birodalmat, de mindent megtett Anglia és II. Abdul-Hamid szultán kapcsolatának erősödéséért. Fiának, Vámbéry Rusztemnek VII. Edvárd volt a keresztapja. Megítélése Németországban és itthon nem volt ennyire kedvező, egyszerűen habókosnak vagy épp angol kémnek tartották.

Köztudott Vámbéryről, hogy „sok arca volt”. E részben kitérünk Vámbéry egyéniségének egy másik arculatára, a külpolitikai esszéíróéra. Ez a tevékenysége *A Nyugat kultúrája Keleten*⁴ című könyvében öltött testet (vö. Hazai 2001). A szerző, jeles tudós könyve megjelenésekor hajlott korban volt, jóval túl a hetvenen. Sok mindent elért, jelentős diplomáciai, tudományos tapasztalatokra tett szert, megbecsült polgár volt. Fontos helyet szánt az életmű e darabjának.

A könyv három részre tagolódik. Az első rész (*Oroszország civilizáló befolyása*) az Orosz Birodalom közel-keleti expanziójával foglalkozik tizenhárom fejezetben. Ebben Vámbéry lesújtó képet fest az orosz nagyhatalom, a szláv kétfejű sas kulturális–politikai térhódításáról. A második rész (*Anglia civilizáló befolyása*) Anglia gyarmatosító politikáját és kulturális befolyását veszi górcső alá, mintegy tizenegy fejezetben. Ebben az angol kultúra felsőbbrendűségét, a keleti kulturális, közigazgatási–politikai és társadalmi életet megtermékenyítő hatását fejti ki. Vámbéry a nyugati kultúra pozitív hatásában látta a Kelet esetleges fennmaradásának zálogát. A harmadik rész (*Az Iszlám jövője*) az iszlám kultúra különféle vonatkozásaival foglalkozik kilenc fejezetben. Ahogy Vámbéry fogalmaz: *Hátra van még a nagy kérdés: bekövetkezik-e az Iszlám reneszánsza a nyugati kultúra felvétele által s milyen körülmények közt és mikor fog mutatkozni ez a fejlődés?* (Vámbéry 2007:360)

Vámbéry egyértelműen az angol oldalon áll a hatalmi érdekszférák, kolonizációs törekvések érvényesítésében, tekintve, hogy egy kultúránemzet áll szemben egy általa „zsigeri” alapon ellenszenves alantas kultúrájú nemzettel, amely az 1848-as magyar forradalom és szabadságharc leverésében döntő szerepet játszott, bevonult az országba (nem utoljára a történelemben).⁵ Vámbérynek ez az állásfoglalása érthető. A könyv azt is sugallja, hogy jobb egy nagyhatalom oltalmában, annak kulturális fölényét elismerve élni, mint nemzetieskedni.

A szerző könyve – ahogy az eredeti szöveg gondozója, Dobrovits Mihály⁶ is megállapítja kiváló utószavában – vitathatatlanul aktuális a mai olvasó számára is. (Vámbéry könyvének legnagyobb erénye, hogy a szerző felteszi a kérdést: Hogyan hat egymásra a keleti és a nyugati kultúra, s a kultúrák e találkozásának mi lehet a következménye.)

Vámbéry könyve mai fogalmaink szerint politológiai és kulturológiai nézeteinek összegzése. Mint politikai-kulturális elemzés, ma is modernnek hat. Ezt erősíti például a statisztikai adatok beiktatása, illetve az esszészerű nyelvezet is. Nyoma sincs az egyéb útleírásait oly jellemző humornak, talán csak egy helyen olvashatunk mosolyfakasztó ironikus sorokat. Ilyen példa a következő: *Elvei nem mindig a legegészségesebbek, de eredeti perzsa cikkek, melyek mindenfajta osztályhoz tartozó emberektől származnak, késégtelenül bizonyítják a liberális kormányzat és komoly reformok iránti vágyat. Törvényt és rendet óhajtó jajgatás hatja át e lap minden hasábját.*

⁴ Vámbéry Árminnak ez a könyve eredeti kiadásban 1906-ben jelent meg. E mű egyúttal angol nyelven is megjelent e címmel: *Westrn Culture is (sic!) Eastern Lands*. London, 1906, valamint német nyelven is a következő címmel: *Westlicher Kultureinfluss im Osten*. Berlin, 1906.

⁵ Szerzőnk „tizenhat évesen érte meg 1848-at, hallotta Kossuth egyik „érces szavú” szónoklatát, látott ellenforradalmi kivégzéseket, s 1849-ben tanúja volt, amint tizenöt ezer győztes muszka átvonul Pozsony városán. »Mi, fiúk – csallóközi magyar gyerekek voltunk valamennyien – az út mellől néztük jöttüket, s a lelkünk megtelt keserűséggel! Azt hiszem, abban az órában szállt le szívemre az az olthatatlan gyűlölet, mely a legelszántabb oroszellenes írók egyikévé tett az angol publicisztikában immár negyven hosszú esztendő óta« – emlékezik a *Küzdelmeimben*.” (Kovács Sándor 2001: 10)

⁶ A könyv tartalmaz egy, *A szöveggondozó jegyzetei* c. fejezetet is, amelyben Dobrovits helyreigazítja Vámbéry tévedéseit, ill. adatokkal egészíti ki a könyv szövegét. Így válik igazán értékesé és érdekessé a könyv a mai olvasó számára, hogy Dobrovits Mihály remekbe szabott utószava – korabeli történeti keretbe helyezve a művet – eligazít a könyv helyének megtalálásában a Kelet-kutatással foglalkozó szakirodalomban. Ez az utószó rámutat a könyv hibáira, de erényeit is felmutatja. Dobrovits tömör utószavában nem hallgatja el Vámbéry tévedéseit, ugyanakkor azt is megállapítja, hogy azok nem csökkentik a mű értékét és főleg vitathatatlan aktualitását a mai olvasó számára.

VÁMBÉRY, AZ ELBESZÉLŐ ÉS A LÍRAI KÖZLÉSFORMA

„Az 1863–64-ben, szinte egyszerre négy világnyelven (angolul, németül, oroszul, franciául) és magyarul megjelent *Közép-ázsiai utazás* oly mértékben öregbítette hírnevét, olyan legenda-glóriát kölcsönzött tetteinek és alakjának, hogy sokan továbbra is igazi dervisnek hitték, »ki európai inkognitót öltött, hogy üdvére és javára lehessen az iszlámnak«” (Kovács Sándor 2001: 16).

Petőfi művészi útirajzainak hatása is felfedezhető Vámbéry útleírásainak szövegében. Figyeljük meg Petőfi szépírói ihletettségu leírásának egy részletét: *Megmérhetetlen láthatár. Olyan, mint egy kerek asztal, leborítva az ég világoskék üvegharangjával, melyet egy felhőcske sem homályosít.* Vessük össze Vámbéry szövegrészletével: *midőn a puszta véghetetlen látkörére lassanként reáborul a sötét ég kupolája, a vándorló család megállapodik, hogy meleg nemeztakarók alatt töltse az éj hideg óráit.* Ez a hatás valószínűsíthető az alapján, hogy Vámbéry Petőfinek kortársa volt, egy szűk évtizeddel volt fiatalabb a költőgénusznál. Ugyanakkor azt sem lehet kizárni, hogy a mérhetetlen látóhatárt leborító ég kupolája mint nyelvi kép – toposz, azaz közismert, jellemző fordulat volt a korban.

Fentebb említettük, hogy a lírai közlésforma sem idegen Vámbérytól, ennek egyik, finom humorral átszőtt példáját figyelhetjük meg a következő részletben:

*Miután a tejkészletet betakarították, s tömlőkbe töltögették – mert a korsók vagy fadények csak fényűzési cikkek –, a nyáj szétszóródik a tágas síkságon. A zaj lassanként elhal; a nomád sátrába vonul, felemeli annak alsó nemeztakaróját, s míg a farácsonaton át befújdogáló nyugati szellő déli álomba ringatja őt, az alatt a nő a sátoron kívül elővesznek egy félig kész nemezdarabot. Mulatságos látvány, midőn megpillantunk hat sokszor még ennél is több pusztai lányt, amint egymás mellé sorakozva a kágyékénybe takart nemezt erős taposás közben tovább-tovább hengergetik. E működéshez az ütemet az élükön levő idősebb hölgy veri, aki ezen iparbéli táncnak balett-mesternője, s aki előre is tudja hol lesz a szőnyeg ritka és idomtalan⁷ (Vámbéry 2000: 427). (Morbidabb humort tapasztalhatunk más helyeken: *Az öreg matróna előveszi a [sátor] rács alakú vázát, s azt jobbra-balra való buzgó köpködés között felállítja.*)*

5.1. A Dervisruhában Közép-Ázsián át (2000) című mű metaforái

Szikszainé Nagy Irma a *Magyar stilisztika* című könyvében, a következőképpen ír a metaforáról: „a metafora nem díszítés, nem a szépirodalom jellemzője csupán, hanem mindannyiunk nyelvhasználatában a jelentésteremtés lehetőségeként összetett jel, a művészi nyelvben a tömörítés eszköze. Jelentések hasonlóságán alapuló virtuális azonosítás a megvilágítás eszközeként, a szemléltetés erősítéseként, amely csakis kontextusa révén működik képként, azaz miközben átmetaforizálja szöveggörnyezetét, ugyanakkor szöveggörnyezete nyelvi utalásrendszere révén értelmezhető. Legnyilvánvalóbb jele a szemantikai összeférhetlenség (inkongruencia) és ugyanakkor egy közös tartomány léte az azonosított tárgyi és képi elem között“ Szikszainé Nagy 2007: 427).

5.2. Költői (megszemélyesítő) szemléleti metaforák a műből (kiemelések – S. Sz.)

Mikor először lovagoltam át a bazáron, legjobban a világos színű ruhaszövetek, a cipészkirakatokban levő sötétvörös csizmák s a középkori fegyverekre emlékeztető szűrő-, vágó- és lőfegyverek leptek meg, melyek a boltok előtt eladás végett voltak kifüggesztve; s ha az ember egy-egy kurddal találkozik, ki lóhátán ülve, lófarkkal díszített

⁷ E részlet szövegtani elemzéséhez vö. Simon 2011.

lándzsájával, fantasztikus turbánjával és fehér burnuszával, mely olyannyira különbözik erősen barnult arcszínétől, hiúz szemekkel kémli a bazárt, csakhamar sejtí, hogy nemsokára telivér ázsiaiakkal lesz dolga.

A lány talaj elfojtotta az állatok léptének neszt, s csak attól féltünk, hogy szamarunk, melynek hangja az éjben messze elhallott, kedvet talál kapni az énekre, és nevetnem kellett azon óvszeren, melyet mindannyiszor alkalmaztunk, valahányszor hangversenyre készült.

Csak akkor, miután néhány napot töltöttem Tebriszben, lőn világossá előttem, milyen igazi keleti elem között élek, s hogy a távoli Sztambul, a keleti világ ezen tarkára festett függönye, a keletnek csupán hamisított s félig meddig európaivá tett képét mutatja.

A szülési fájdalom nagyobbodtával közeli rokonai melléje guggolnak, ő pedig karjait legjobb barátnéjának nyaka köré fűzi, és a bába által, aki ágyékánál fogja, mindaddig ide s tova csúsztatik, amíg méhgyümölcsétől megszabadul.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy Vámbéry Ármin: *Dervisruhában Közép-Ázsián át* című művében túlnyomó részt a szintagma alakú, teljes, igei metafora jelenik meg, a költői 36, a köznapi metafora pedig 5 alkalommal fordul elő. A metaforákat a hétköznapi életben is használjuk beszédünk során, ezeket a szóképeket nevezzük köznapi metaforának, amelyek jelenlétére George Lakoff és Mark Johnson hívta fel a figyelmet 1980-ban a *Hétköznapi metaforáink* című írásában. Ilyen köznapi metaforák Vámbéry művében is előfordulnak, azonban lényegesen kisebb számban, mint a költőiek. Néhány példa: *virágzó, virágzik, szakad, eb-metaphora*.

A műben megtalálhatók számos ragadozó állattal kapcsolatos metafora is, mint pl. *oroszlán-, hiúz-, medve-metaphora*. A leggyakoribb az oroszlán-metaphora, melynek eredete egészen Homéroszig nyúlik vissza. Amellett, hogy egyes személyeket állati képekkel magasztal fel, előfordul olyan is, hogy – szintén állati analógiára épülő képekkel – egyes személyek megalázását, megvetését fejezi ki Vámbéry. Ilyen pl. a kutya-, eb-metaphora. A fönix-metaphora az újjászületést, halhatatlanságot jelképezi, amellyel Vámbéry érzékelteti Szimurg nagyságát, öröklését. A keletutazó rengeteg eredeti metaforát is beleírt művébe, amelyeket leginkább a népéletből, természetből és utazásaiból származó élmények szültek.

Ezen alfejezethez összegzésképpen elmondhatjuk, hogy Vámbéry metaforáinak tárgyát vizsgálva nagy változatosságot tapasztalhatunk. Mitológiai tárgyú szóképei arra engednek következtetni, hogy a keletutazó szemléletére nagymértékben hatott a törökök hitvilága. A személyes élményein alapuló képzettársítások, pedig jól mutatják az utazás során átélt nehézségeket, a megjárt tájak sivárságát vagy gyönyörűségét, és az útja során megjárt emberek kemény, néha az állatokéhoz hasonló életét.

VÁMBÉRY ÁRMIN – AZ APA

Vámbéry Ármin fia, Vámbéry Rusztem, apjához hasonlóan, nagyszerű elme. A büntetőjogász professzora, egyetemen tanító bölcs figura. Vámbéry Rusztem a huszadik század felvilágosodottja volt. Rejtély, honnan vette liberalizmusát, mert apja, Vámbéry Ármin, a nagy hírű keletkutató éppenséggel konzervatív volt.

Fia, amíg tehetette, büntetőjogászként dolgozott, 1913-tól 1939-ig szerkesztette a *Jogtudományi Közlöny* című liberális szakfolyóiratot. Egyetemi állását és dékáni tisztét 1920-ban elvették

tőle – vagy bosszúból, vagy azért, hogy a diákok közt ne terjeszthesse nézeteit –, így lett kényszerből gyakorlati jogász: ügyvéd. Amikor József Attilát 1924-ben bíróság elé állították a *Lázadó Krisztus* című verse miatt, ő védte, ingyen. És ugyanígy védett munkásokat, politikai üldözötteket, Rákosi Mátyást is, aki akkor még nem adott nevet egy korszaknak. 1933-ban Vámbéry Ruzstem, a művelt, okos és szabadkőműves büntetőjogász egyszer csak írt egy tanulmányt a *Századunk* című folyóiratba (amelynek egyik szerkesztője is volt), azzal az egyszerű címmel: *Hazugság*. Korát annyira áthatotta, átjárta a hazugság, hogy alighanem úgy érezte, védőbeszédet kell tartania az igazság mellett. Idézett cikkében a következőt írja: „az újságok, a meghamisított fényképek és filmfelvételek részben öntudatlanul, részben tudatosan igazolták az ismert definíciót, hogy a hazugságnak három fajtája van: a közönséges hazugság, a jámbor hazugság és – a hivatalos jelentés” (Vö. Várkonyi 2019).

ZÁRSZÓ

Minden részletkérdésbeli hibája ellenére Vámbéry munkásságának tanulmányozása napjainkban aktuálisabb, mint valaha volt. Túllépve a nyelvészet, néprajz „szűk” területein, alapvető kérdése, miszerint az iszlám fundamentalizmusra való törekvés összeegyeztethető-e a modern nyugati értékrenddel, a mi világunk mindennapjainak kérdése is.

Vámbéry Ármin néhány közismert műve, amely megjelent a dunaszerdahelyi Lilium Aurum Kiadó gondozásában (válogatás):

Vámbéry Ármin 2000. *Dervisruhában Közép-Ázsián át*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely.

Vámbéry Ármin 2001. *Küzdelmeim*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely.

Vámbéry Ármin 2003. *A magyarok keletkezése és gyarapodása*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely.

Vámbéry Ármin 2006. *A török faj*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Vámbéry Ármin 2007. *A Nyugat kultúrája Keleten*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Vámbéry Ármin 2008. *A magyarság bölcsőjénél*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Vámbéry Ármin 2014. *Közép-Ázsiai utazás*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely.

SZAKIRODALOM

DOBROVITS Mihály 2001. Gondolatok Vámbéryről. IN: Hodossy Gyula (összeállította), *Vámbéry Antológia 2001*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely. 56–63.

DOBROVITS Mihály (szerk.) 2006. *Az előkelő idegen*. III. Nemzetközi Vámbéry Konferencia. Lilium Aurum: Dunaszerdahely.

FELFÖLDI Szabolcs 2016. „Fény metszette élet”. Vámbéry-album. Vámbéry Polgári Társulás: Dunaszerdahely.

FODOR Pál (szerk.) 1986. Vámbéry Ármin emlékezete. *Keleti Értekezések 2*. Körösi Csoma Társaság: Budapest.

HAJDÚ Péter 1981. *Az uráli nyelvészet alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

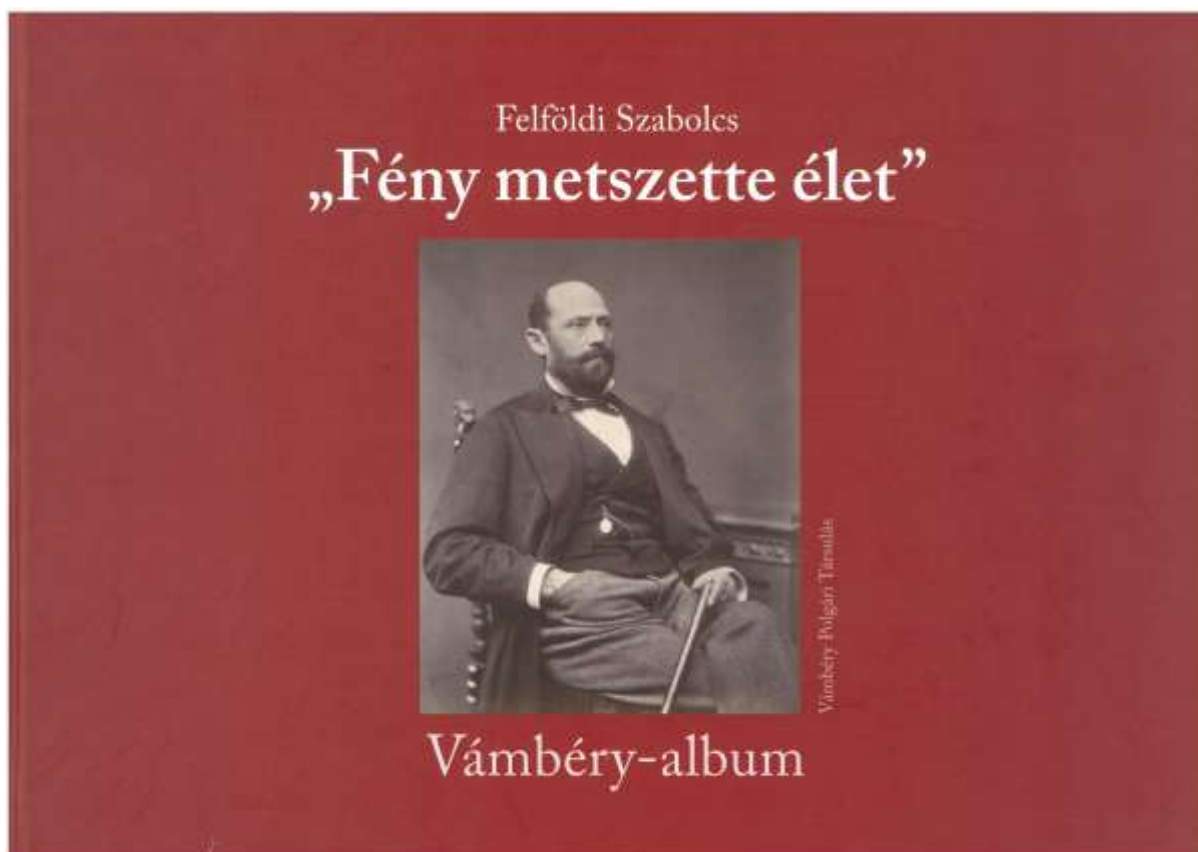
HAZAI György 2001. Vámbéry és a magyar őstörténet. Kovács Sándor Iván (szerk.), *Batu kán pesti rokonai*. Vámbéry Ármin és tatárja, Csagatai Izsák. Kalligram Kiadó: Pozsony. 102–104.

HENRY ROBINS, Robert 1999. *A nyelvészet rövid története*. Osiris Kiadó – Tinta Kiadó: Budapest.

IVANICS Mária 2001. Vámbéry Ármin. IN: Hodossy Gyula (összeállította), *Vámbéry Antológia 2001*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely. 88–97.

- KOVÁCS SÁNDOR Iván (szerk.) 2001. *Batu kán pesti rokonai*. Vámbéry Ármin és tatárja, Csagatai Izsák. Pozsony: Kalligram Kiadó.
- LAKOFF, George–JOHNSON, Mark 1980. *Metaphors We Live By* (Hétköznapi metaforáink). University of Chicago Press, Chicago.
- ORMOS Mária (összeállította) 1988. *Világtörténet évszámokban 1789–1945*. Madách Könyvkiadó: Bratislava.
- SIMON Szabolcs 2011. Vámbéry Ármin, az elbeszélő. IN: uő., *Nyelvi tallózások*. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok, recenziók és ismeretterjesztő írások. Nap Kiadó: Dunaszerdahely. 77–91.
- SZIKSZAINÉ NAGY Irma 2007. *Magyar stilisztika*. Osiris Kiadó: Budapest.
- TOLCSVAI Nagy Gábor 2004. Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében. Áron Kiadó: Budapest.
- UNGER Mátyás–SZABOLCS Ottó 1979. *Magyarország története*. Gondolat: Budapest.
- VÁMOS Magda 2000. *Resid efendi*. Vámbéry Ármin élete. Lilium Aurum: Dunaszerdahely.
- VÁRKONYI Benedek 2019. A hazugság birodalma. Vámbéry Rusztem, a messzire látó. *Élet és Irodalom* 63/14: 13.

A mellékelt képek Felföldi Szabolcs 2016. „*Fény metszette élet*”. Vámbéry-album. Vámbéry Polgári Társulás: Dunaszerdahely c. művéből valók.





*Portr. Szilády Aron úrnak
 szíves kéremmel
 Vámbéry*

Szilády Aronnak dedikált, fény alapján készített metszet Vámbéryről 1864-ből. A dedikációs szövege: „Tiszt.[elt] Szilády Aron Úrnak szíves barátságából Vámbéry”.

válazthatatlan három címhöz levelezésükben keleti becenévvél illette egymást: Vámbéry a Szombábban kapott Resid nevet használta, Szilády volt Harun, Budenz pedig Jusuf. Szilády egyébként nem lehetett túl szorgos levélíró, mert Vámbéry gyakran panaszkodott elmaradt üzeneteire a Budenznek írt leveleiben.

Jellemző Szilády és Vámbéry barátságán az az eset is, amikor Szilágyi Dániel (akiről alább még szintén lesz szó) szombábli könyvkereskedő 1885-ös halála után Vámbéry közbenjárására a Magyar Tudományos Akadémia vásárolta fel Szilágyi hagyatékának egyik részét, míg a másik felét a jobarít, Szilády Aron váltotta meg a kiskunhalasi református kollégium szénára, amelynek 19. század végi felújítására építkezésekként az ő nevéhez köthető. Ez a gyűjtemény később jó okot szolgáltatott arra Sziládyra, hogy munkát adjon Vámbéry egyik legtehetségesebb tanítványának, a turkológus Thury Józsefnek, aki 1888 januárjától nem csak latin és magyar tanított a halasi gimnáziumban, de a keleti kéziratok feldolgozása és általában a könyvtár rendezése is az ő feladatává vált.



Budenz József



<https://doi.org/10.36007/3310.2019.209-221>

EGY INTERKULTURÁLIS SZEMANTIKAI ÖSSZEHAJONLÍTÁS avagy hogyan definiál öt gyakori kifejezést két különböző nyelv egynyelvű értelmező szótára

Éva TÓTH¹

ABSTRACT

In the globalized world of the 21st century not only linguistic diversity but also cultural transfer has become a part of our everyday life. We receive most of the news through translations and interpreting processes. Translation processes do not simply mean the translation of words and expressions but rather the comparison of word fields and conceptual fields where the knowledge of politics, society, economics, semantics and intercultural semantics also plays a part.

In my paper I will uncover how the monolingual dictionaries of two different languages (German and Hungarian) define five keywords and expressions of an actual newspaper article and what differences there are regarding the meaning of each word in the dictionary entries in the four languages.

KEYWORDS

globalisation, cultural transfer, translation process, intercultural semantics, contrastive semantics, monolingual dictionary

A DOLGOZAT TÁRGYA

Dolgozatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a Filip Florian román íróval készített, a litera.hu 2019. június 9-én megjelent *Megvannak a magam kis rögeszméi, amiken csüggök. A dolgok állása 3.* című interjúbán előforduló öt, szerintem kulcsfontosságú főnév (határ, kor-szak, lehetőség, szolidaritás, társaság) definíciói hogyan jelennek meg online magyar és német egynyelvű értelmező szótárak oldalain, és milyen jelentésbeli különbséget találunk az egyes nyelveken belül a szótárcikkekben ugyanazon szavak esetében.

(Ez az interjú angol nyelven Csutak Gabi fordításában a klo.hu-n 2019. június 14-én jelent meg *Filip Florian: The age of prophets, great teachers and laws engraved on stone is over. The State of Things No. 3*” címmel.) [8]

A dolgozat problémaháttere

A 21. század globális világában a nyelvi sokszínűség mellett a kulturális transzferek is mindennapjaink részévé váltak. A legtöbb hírrel, értesüléssel fordítások és interpretációs folyamatok eredményeképp találkozunk. A fordítási folyamat során szavak és kifejezések egyszerű fordítása helyett szómezőket és fogalmi mezőket hasonlítunk össze, és politikai, társadalmi, gazdasági, szemantikai és interkulturális szemantikai ismereteinket is felhasználjuk.

A dolgozat célja

Dolgozatomban bemutatom, hogy egy aktuális újságcikkben előforduló öt kifejezés definíciói hogyan jelennek meg online magyar és német egynyelvű értelmező szótárak oldalain, és milyen jelentésbeli különbséget találunk az egyes nyelveken belül a szótárcikkekben ugyanazon szavak esetében. Célom, hogy az interkulturális szemantikai kutatások eredményeinek a segít-

ségével a fordítók ismereteit és tapasztalatait megerősítsem abban, hogy a fordítási folyamat során szavak és kifejezések egyszerű fordítása helyett szómezőket és fogalmi mezőket hasonlítunk össze, és politikai, társadalmi, gazdasági, szemantikai és interkulturális szemantikai ismereteinket is felhasználjuk.

Interkulturális szemantika

Belén Santana López szerint az interkulturális szemantika Wilhelm von Humboldt nyelvfilozófiájához kapcsolódik. [1] Humboldt úgy fogalmazott, hogy az emberek gondolkodása és a nyelvük kapcsolatban áll egymással. Ez azt is jelenti, hogy a nyelvi megnyilatkozások függenek a nyelvi kultúrától, vagyis vannak kultúraspecifikus fogalmak, kifejezések, amelyekben tükröződik a kulturális csoport viselkedése és gondolkodásmódja. [3]

Míg a hagyományos szemantika a nyelvészet részterületeként a saját nyelvi térségünk szavainak, mondatainak jelentésével foglalkozik, az interkulturális szemantika pedig a különböző nyelvi kultúrákból származó szavak, kifejezések, mondatok jelentését hasonlítja össze. [2]

Peter Kühn *Interkulturelle Semantik* című kötetében külön fejezetet szentel egy az interkulturális szemantika melletti védőbeszédnek. Ebben a fejezetben azt vizsgálja meg, hogyan tárgyalják, definiálják, értelmezik a német értelmező szótárak a *tolerancia* fogalmát. Habár kérdésfeltevése elsősorban nyelvészeti jellegű, mégis úgy gondolja, hogy a toleranciakutatás szempontjából is lényeges lehet, hogyan jelenik meg a mai német köznyelvben és a média szóhasználatában a *tolerancia* szó, és ezt mennyiben tükrözik a német szótárak szócikkei. [5] Ez a kötet inspirálta kérdésfeltevésemet.

A dolgozat hipotézisei

Vizsgálatomban abból indultam ki, hogy számos, napjainkban hétköznapivá váló nemzetközi szó és kifejezés egyes nyelvekben eltérő jelentéssel, konnotációkkal rendelkezhet. Az elmúlt évtizedek kontrasztív és interkulturális szemantikai vizsgálatai számos esetben arra az eredményre jutottak, hogy az egyébként ugyanolyan jelentéssel bíró szavak és kifejezések a más asszociációkat hívnak elő a különböző nyelvek esetében. Híres példa erre Samuel Huntington *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. (1996) című műve, amely német fordításának az a címe, hogy *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. (1997) A kötet fordítója Holger Fliessbach a német nyelvű kiadás elején ezt írja:

„A szerző kívánsága az volt, hogy a „civilization“ és a „culture“ kifejezéseket, „Zivilisation“ és „Kultur“ kifejezésekre fordítsam. Az első változatban meg is kíséreltem, de ez sem gyakorlati sem értelmezési okokból kifolyólag nem maradhatott így. Ezért aztán a „civilization“ kifejezést „Kultur“, „Kulturkreis (kultúrkör)“ vagy „Hochkultur“- (magaskultúrára) ra fordítottam, a „culture“ kifejezést pedig „Zivilisation“-ra, egyes esetekben pedig „Kultur“-ra. A német nyelvhasználatban „Kultur“ és a „Zivilisation“ szavak nem felelnek meg az angol és a francia nyelvekben előforduló „civilization“ és „civilisation“ valamint a „culture“ szavaknak. Lásd Norbert Elias „Über den Prozess der Zivilisation“ (Frankfurt 1976) című művét. Első kötet. Bevezetés.”

(Holger Fliessbach: Vorbemerkung. In: Samuel P. Huntington: *Der Kampf der Kulturen*. Europaverlag, München – Wien 1997. S. 14) [4]

A vizsgált főnevek

A következő öt főnevet választottam a Filip Florian román íróval készített a litera.hu 2019. június 9-én megjelent *Megvannak a magam kis rögeszméi, amiken csüggök. A dolgok állása 3.* című interjúból:

határ, korszak, lehetőség, szolidaritás, társaság

A vizsgált online egynyelvű értelmező szótárak

Az online elérhető magyar értelmező szótárak közül A magyar nyelv értelmező szótárát választottam. Szerintem ez a szótár az online elérhető magyar egynyelvű szótárak közül a leg-rangosabb. Címe: A magyar nyelv értelmező szótára. I-VII. kötet. Szerkesztette a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Akadémiai Kiadó. Első kiadás: 1959–1962. Internetes elérhetősége pedig: <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezoszotara> [6]

Az egyes szócikkekben megtaláljuk az adott szó szófaját, két-három ragozott alakját, számos jelentését, gyakran irodalmi példákkal illusztrálva és egy sor szóösszetételt.

Az online elérhető német értelmező szótárak közül pedig a hasonlóan rangos Das Duden Onlinewörterbuch-ot választottam. <https://www.duden.de/> [7]

Ez a szótár valóban online jellegű. A weboldalon különböző linkeken keresztül juthatunk el más oldalakra. Minden egyes szócikknél megjelenik az adott szó szófaja, gyakorisága, helyesírása, elválasztási módja, számos jelentése példákkal, akár képekkel illusztrálva, a szó szinonimái, eredete, nyelvtana, ragozási táblázata, kiejtése és tipikus szókapcsolatai.

Az első vizsgált kifejezés a magyar egynyelvű szótárban.

HATÁR főnév -t, -ok, -a

- 1. (rendszeres birtokos személyranggal) Általában két szomszédos (föld)területet elválasztó rész, sáv; vmely szempontból egységet alkotó terület széle, szegélye. → Természetes határ; a birtok, az állami gazdaság, a község, a megye, a termelőszövetkezet határa. A folyó alkotja a két ország határát. A határ az erdőszélen húzódik. A két megye közt a Tisza a határ. □ E hon határa nem tűr oly veszélyes kockáztatást. (Arany János– Shakespeare-fordítás) Sohase járt az ország határán túl. (Gárdonyi Géza) || a. <A térképen> ezt jelölő vonal. Pirossal húzta meg az ország határát. □ Hazánk határát penész jelzi körben | a málló falon: nedves a lakás. (József Attila) || b. Országhatár, határszél. A határon innen, túl; betör a határon; őrt áll a határon; → átlépi a határt. Az ellenség határainkat fenyegette. Megvédjük a határokat. □ Matyi ... az éjnek Jó oltalma alatt hamar által ment a határon. (Fazekas Mihály) || c. Az országhatárnak vmely szomszédos ország felé eső szakasza. Szovjet, csehszlovák, osztrák, jugoszláv, román határ. □ Nyolc napba telt, amíg a svájci határtól nem messze fekvő kis alpesi városkába érkeztünk. (Kuncz Aladár)
- 2. Az a terület (ország, földrajzi alakulat), ameddig vmely terület, földrajzi egység, ország (ki)terjed. Magyarország határa észak felé Csehszlovákia. Franciaország nyugati határa az Atlanti-óceán. Spanyolország északi határa a Pireneusok. || a. Határt szab v. (régies) vet vminek: a) (régies) végét jelzi, szélét alkotja. □ Dél felé egyedül a Dráva szab határt e lankaságnak. (Jókai Mór) b) (átvitt értelemben) vmely folyamat, jelenség további terjedését, elhatalmasodását gátolja v. megakadályozza.
- 3. (átvitt értelemben) Vminek térbeli v. időbeli végpontja, vége. Az ifjúság, a férfikor, az emberi élet határa. Él boldogul az emberi élet végső határáig! Itt játszunk; az a két fa legyen a határ! □ Akitől nincs messze az élet határa, Nem előre szeret nézni, hanem hátra. (Petőfi Sándor)

- 4. (átvitt értelemben) <Állandósult szókapcsolatokban, főleg birtokviszonyban:> vminek szélső, végsőnek tekintett mértéke, lehetősége; korlát. Az illendőség, a jóízlés határa; az értelem határai; mindennek van határa: a) nem szabad semmit túlzásba vinni, nem helyes túllépni a megszokott, természetes mértéket; b) <indulatos felkiáltásként:> ez már mégis(csak) sok!; vmi(jé)nek nincs határa: vmely rossz tulajdonság(a) rendkívül erős, nagyfokú (benne); szemtelenségének nincs határa!: példátlanul szemtelen (ill. rendkívül erős benne a szóban forgó rossz tulajdonság); határok közé szorít vmit: szertelenségeit, túlzásait lefaragja, mérsékli; (rend)szabályoz; elmegy a végső határig: a) <engedékenységekben, szívességben> megtesz minden tőle telhetőt, lehetségeset; b) <viselkedésben, cselekedetben> a lehetőség, az illendőség v. az illetékeség végső fokáig szélsőséges, túlzó; → túlmegy minden határon; (túlzó) nem ismer határt: a) <személy> szertelenül, féktelenül viselkedik; b) <emberi tulajdonság, lelki sajátság> igen nagyfokú, szertelen; végtelen, határtalan; a tisztesség, az ízlés, a becsület határain belül; ez túl van v. túlmegy a jóízlés határán. □ Ah, kínos állapot! bár csak valahára Ennyi fájdalminnak lehetne határa! (Csokonai Vitéz Mihály) Arisztophanész a végső határig elmegy. A □ napernyő alatt meghúzódó Prométheusz □ majdnem Offenbachot hozhatná eszünkbe. (Péterfy Jenő) Valami szépet [akart] mondani, amivel megbiztassa, de azért a tapintat határait ...át ne lépje. (Mikszáth Kálmán)
- 5. (átvitt értelemben) Két v. több dolog (jellege) közt meglevő választóvonal. → Kitalolja vminek a határait; határt → von vmi közé. A határok elmosódtak. A határok összeolvadnak. □ Bánat és derű Között a határ olyan egyszerű-e? (Tóth Árpád)
- 6. Vmely falut, várost körülvevő, hozzá tartozó, rendsz. megművelt gazdasági (föld)terület, vidék. A szegedi határ; kimegy a határba; (népies) a harmadik határban: messze; kint dolgozik a határban; (népies) hetedhét határon (is) túl(ra): nagyon messz(ir)e; → kihordanak vkit a határra v. határba; járja a határt. Debrecennek nagy határa van. A falu határa ötezer hold. Az egész határban folyik az aratás. □ Szülőföldem szép határa! | Meglátlak-e valahára? (Kisfaludy Károly) Jött és ráborult az este a határra. (Petőfi Sándor) Az övé volt abban az időben Gyöngyös városa, egész gazdag határával. (Móra Ferenc) || a. (népies) Lakott helyet, települést, falut körülvevő természet. A határ kiaszik; kiszáradt, sárgul a határ; szép, üde a határ. Elverte a határt a jég. □ Megenyhült a lég, vidul a határ. (Tompa Mihály) Szeretett lóra ülni és tavaszi reggelen a nedves határban nyargalászni. (Krúdy Gyula)
- 7. jelzői használat(ban) (népies) Nagy kiterjedésű, mennyiségű; sok v. nagy; (nagy) halom, rakás. Egész határ holmit vitt magával. □ Nincs tenyérynyi zöld hely nagy határ mezőben. (Arany János) Mi történt azzal a határ pénzzel, amit ...elnyert a kártyán? (Jókai Mór)
- Szólás(ok): ld. nyak.
- Szóösszetétel(ek): 1. határcövek; határcsárda; határcsösz; határdomb; határellenőrzés; határelzárás; határerdő; határfa; határfal; határfalu; határfelület; határhegység; határigazgatás; határjelző; határkaró; határkerülő; határmegállapítás; határmérce; határmezsgye; határmutató; határoszlop; határösszeg; határövezet; határper; határpont; határrész; határszabályozás; határtagosítás; 2. államhatár; birtokhatár; értékhatár; fagyhatár; hóhatár; időhatár; korhatár; láthatár; látóhatár; nyelvhatár; országhatár; súlyhatár; szemhatár; vámhatár; zónahatár.

Az első vizsgált kifejezés a német egynyelvű szótárban

Dőlt betűvel szedtem a német szavakra, kifejezésekre vonatkozó magyar fordítási javaslataimat.

e GRENZE *határ*

1. a. durch entsprechende Markierungen gekennzeichneter) Geländestreifen, der politische Gebilde (Länder, Staaten) voneinander trennt (*megfelelő jelzésekkel*) *ellátott földszáv, amely politikai képződményeket (országokat, államokat) választ el egymástól*

Beispiele *Példák:*

- die Grenze zwischen Spanien und Frankreich *a Spanyolország és Franciaország közötti határ*
- die Grenze war gesperrt, war dicht (konnte nicht passiert werden) *a határt lezárták (nem lehetett átlépni a határt)*
- die Grenze verläuft quer durch den Ural *a határ keresztben szeli át az Ural hegységet*
- die Grenze sichern, bewachen, überschreiten, verletzen *a határt biztosítja, felügyeli, átlépi, megsérti*
- die deutsch-französische Grenze passieren *átlépi a német-francia határt*
- der Fluss bildet die Grenze zu Polen *Lengyelország felé a folyó jelenti a határt*
- jenseits, diesseits der Grenze *a határon túl, a határon innen*
- an der Grenze nach Bayern *a bajor határon*
- sie wohnen an der Grenze (im Grenzgebiet) *a határnál laknak (a határvidéken)*
- jemanden über die Grenze abschieben *valakit áttoloncol a határon*

- b. Trennungslinie zwischen Gebieten, die im Besitz verschiedener Eigentümer sind oder sich durch natürliche Eigenschaften voneinander abgrenzen *eltérő tulajdonosok birtokában lévő vagy természetes tulajdonságaik miatt egymástól elhatárolódó területek közötti választóvonal*

Beispiele *Példák:*

- die Grenzen der Prärie *a préri határai*
- die Grenze zwischen Geest und Marsch *Geest és Marsch közötti határ*
- hier verläuft die Grenze des Grundstücks *itt van a telek határa*
- eine Grenze ziehen, berichtigen *meghúzza, kiigazítja a határvonalat*
- dieser Fluss, das Gebirge bildet eine natürliche Grenze *ez a folyó, az a hegység jelenti a természetes határt*

- c. nur gedachte Trennungslinie unterschiedlicher, gegensätzlicher Bereiche und Erscheinungen o. Ä. *különböző, ellentétes jellegű területek és jelenségek közötti nem fizikai választóvonal*

Beispiele *Példák*

- die Grenze zwischen Stadt und Dorf, Hell und Dunkel, Kindheit und Jugend *a falu és város, a világosság és a sötétség, a gyermekkor és az ifjúkor határa*
- die Grenzen zwischen Kunst und Kitsch sind fließend (es gibt keine eindeutige Trennung) *a művészet és a giccs határai (nincs köztük egyértelmű határvonal)*
- das rührt schon an die Grenzen des Lächerlichen (das ist schon fast lächerlich) *a nevetségesség határán van (már majdnem nevetség)*

2. Begrenzung, Abschluss[linie], Schranke *korlátozás, záróvonal, korlát*

Beispiele *Példák*

- eine zeitliche Grenze *időhatár*
 - die Grenzen des Fortschritts, des Wachstums *a fejlődés, növekedés határai*
 - jemandem, einer Entwicklung sind [enge] Grenzen gesetzt *valakinek, a fejlődésnek szűkek a korlátai*
 - der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt *a fantázia határtalan*
 - die Grenzen des Erlaubten, Möglichen, der Belastbarkeit überschreiten *átlépi a megengedett, lehetséges határt, a terhelhetőség határát*
 - ihr Ehrgeiz kannte keine Grenzen (war grenzenlos, maßlos) *becsvágya nem ismert határt (határtalan, mértéktelen volt)*
 - sie kennt ihre Grenzen (weiß, wie weit sie gehen kann, was sie leisten kann) *ismeri a határait (tudja, meddig mehet el, mire képes)*
 - er ist an der [äußersten] Grenze des Machbaren angelangt *elérte az emberi képesség teljesítőhatárait*
 - jemanden in seine Grenzen verweisen *valakit emlékeztet a korlátaira*
 - deine Bemerkung war hart an der Grenze zur Beleidigung (war fast schon eine Beleidigung) *ez a megjegyzés súrolta a sértés határait (majdnem sértés volt)*
- Wendungen, Redensarten, Sprichwörter *Kifejezések, szófordulatok, szólások*
- sich in Grenzen halten (nicht übermäßig groß, gut, nicht überragend sein: meine Überraschung, ihre Begeisterung hielt sich in Grenzen) *visszafogott (nem túlságosan nagy, jó, nem kiemelkedő: a meglepődésem, a lelkesedése visszafogott volt)*

A második vizsgált kifejezés a magyar egynyelvű szótárban

KORSZAK főnév -ot, -a

- 1. (választékos) <A társadalom, a nemzet v. a világ történetében> olyan hosszabb időszak, amelyet sajátos gazdasági, művelődési és politikai viszonyok különböztetnek meg vmely más időszaktól. Vminek → klasszikus korszaka; → kuruc korszak; → neolitikus korszak; → permian korszak; → tőkés korszak; korszakot alkot, jelent; új korszakot → nyit. Századunk a szocialista forradalmak korszaka. Történelmi korszakban élünk. □ Ne szánjam ... A várost amely mint egy fáklya égett | nagy korszakokon át □? (Babits Mihály) || a. (választékos) <Az ember életében> olyan időszak, amely fejlődésének vmely szakaszát jelzi. Életének azt a korszakát a szorgalmas munka és tanulás jellemzi. □ Az egész millenniumi kiállítás úgy tűnt föl neki, mint egy tarka diadalkapu, melyen át életének egy új korszakába lépett. (Babits Mihály) A teljes élet harmonikus folyamat, s nem lehet felosztani másképp, csak fejlődési korszakokra. (Móricz Zsigmond)
- 2. (földtan) <A föld történetében> egy-egy hosszú időszak. Geológiai korszak.
- Szóösszetétel(ek): 1. korszakváltás; 2. atomkorszak; bronzkorszak; jégkorszak; kőkorszak; rézkorszak; vaskorszak.
- korszaki; korszakú.

A második vizsgált kifejezés a német egynyelvű szótárban.

Dőlt betűvel szedtem a német szavakra, kifejezésekre vonatkozó magyar fordítási javaslataimat.

s ZEITALTER *korszak, időszak*

1. größerer Zeitraum in der Geschichte; Ära (1b) *a történelem nagyobb időszakasza, éra*

Beispiele *Példák*

- das technische Zeitalter *a technika kora*
- das Zeitalter der Raumfahrt *az űrhajózás kora*

2. Erdzeitalter, Ära *földtörténeti kor, korszak, időszak, éra*

Gebrauch: Geologie *használata pl geológia*

A harmadik vizsgált kifejezés a magyar egynyelvű szótárban

LEHETŐSÉG [ë-e] főnév -et, -e [ë, e]

- 1. Annak ténye, hogy vmi lehet(ő), lehetséges, az az eshetőség, hogy vmi bekövetkezhet, megvalósulhat, létrejöhet. Nagyobb a lehetősége annak, hogy ... : inkább lehetséges, hogy □; fennáll v. megvan a lehetősége annak, hogy □ : lehet(séges), hogy □; → megvillan vminek a lehetősége; → meglobogtatja vki előtt vminek a lehetőségét. Bizik a siker lehetőségében. Nem hisz a csodák lehetőségében. Elismerte a földön kívüli élet lehetőségét. Megegyezés lehetőségére számít. □ Éles ösztöne ... az emberekkel szemben mindig rögtön és pontosan megérezte a lehetőségeket. (Babits Mihály) || a. (filozófia) Az a reális föltételeket magában hordó állapot, amely megelőzi vminek a megvalósulását. || b. (rends. többes számban) Bizonyos kedvező, gyak. rejtett, lapangó, eddig fel nem használt föltételek összessége, amelyeknek kifejlesztése, kihasználása sikerrel, haszonnal járna. Ebben az emberben nagy lehetőségek rejlenek. Az új találmány csodálatos lehetőségeket rejt magában.
- 2. Olyan mód, körülmény, feltétel, amelynek révén vmi lehetséges, megtörténhet, v. megtehető. Gyakorlási, edzési, alvási lehetőség; érvényesülési, technikai lehetőség; szabad mozgási lehetőség; lehetőség szerint: amennyire csak lehet; lehetőleg; a lehetőség(ek)hez mérten; ha csak egy lehetőség van rá; nincs rá más lehetőség; lehetőség nyílik vmire; lehetőséget ad, biztosít, keres, talál arra, hogy ... A megvalósítás, a megoldás lehetőségeit vizsgálja. || a. Kedvező alkalom, feltétel, eshetőség vmire. Lehetőség kínálkozik, nyílik, van vmire v. (arra, hogy.); lehetőséget nyújt, teremt vmire. Lehetősége nyílt arra, hogy tovább tanuljon. Micsoda lehetőségek vannak a mai ifjúság előtt! Élni kell a lehetőséggel! Egyre növekvő lehetőségek kínálkoznak számára.
- 3. Vmely állapot, dicsekvés A 3. sz. jelentés első sorában a "dicsekvés" helyett ez olvasandó: cselekvés, • , eljárás, ill. mérték legszélső lehetséges foka, formája. A lehetőségig: amennyire, ahogy (csak) lehet; a lehetőség határán túl. Elment a lehetőség legszélső határig. Ez már túlment a lehetőségeken. □ Nem maradt ... más választás, mint fölláldozni a kolonoszi Oidipusz zenéjét, és másodsor: rövidíteni, húzni □ a lehetőség legszélső határáig. (Ambrus Zoltán)
- Szóösszetétel(ek): életlehetőség; munkalehetőség.
- lehetőségi.

A harmadik vizsgált kifejezés a német egynyelvű szótárban

Dőlt betűvel szedtem a német szavakra, kifejezésekre vonatkozó magyar fordítási javaslataimat.

e MÖGLICHKEIT *lehetőség*

1. a. etwas Mögliches, mögliches Verhalten, Vorgehen, Verfahren; möglicher Weg *valami lehetséges dolog, lehetséges viselkedés, eljárás, lehetséges út*
Beispiele *Példák*
 - i. es bleiben noch viele Möglichkeiten [offen] *maradtak még lehetőségeink*
 - ii. es besteht keine andere Möglichkeit, das Problem zu lösen *nincs a probléma megoldására más lehetőség*
 - iii. nach Möglichkeit (wenn möglich; möglichst) *lehetőség szerint (ha lehetséges)*
 - iv. du musst zwischen diesen beiden Möglichkeiten wählen *e két lehetőség közül kell választanod*
 - b. das Möglichsein, Sich-verwirklichen-Lassen *lehetségesség, megvalósíthatóság*
Grammatik ohne Plural *nyelvtan többes szám nélkül*
Beispiel *Példa*
 - i. es besteht die Möglichkeit (es ist möglich, lässt sich einrichten), dass wir mitfahren können *fennáll annak a lehetősége (lehetséges, megoldható), hogy velük utazzunk*
 - c. das Denkbaresein *elképzelhetőség*
Beispiel *Példa*
 - i. wir zweifeln nicht an der Möglichkeit, dass er es war *nem vonjuk kétségbe, hogy ő volt*
Wendungen, Redensarten, Sprichwörter *Kifejezések, szófordulatok, szólások*
 - ii. ist es die Möglichkeit!, ist [denn] das die Möglichkeit! (umgangssprachlich: Ausrufe der Entrüstung oder des Erstaunens) *Nahát! Hihetetlen! (köznyelvi kifejezés: a megbotránkozás vagy a csodálkozás kifejezése)*
2. etwas eröffnende Gelegenheit oder Chance *megnyíló alkalom vagy lehetőség*
Beispiele *Példák*
 - a. sich bietende, ungeahnte, vertane Möglichkeiten *kínálódó, váratlan, elvesztegetett lehetőség*
 - b. die wirtschaftlichen Möglichkeiten (Entwicklungsmöglichkeiten) eines Landes *egy ország gazdasági lehetőségei (fejlesztési/fejlesztési lehetőségek)*
 - c. die Möglichkeit zu gewinnen *nyerési lehetőség*
 - d. die Möglichkeit, etwas zu wählen *választási lehetőség*
 - e. ich habe die Möglichkeit (es ist mir möglich), etwas zu tun *megvan rá a lehetőségem, hogy megtegyem (lehetőségemben áll)*
 - f. (Sport) die Stürmer vergaben die besten Möglichkeiten (Chancen, Tore zu schießen) *(Sport) a csatárok kihagyták a legjobb lehetőségeket (góllehetőségeket)*
 - g. alle erdenklichen Möglichkeiten haben *megvan minden elképzelhető lehetősége*
 3. Fähigkeiten, Mittel *Képesség, eszköz*
Grammatik *Nyelvtan*
Pluraletantum *csak többes számban*
Beispiele *Példák*
 - a. diese Wohnung übersteigt seine [finanziellen] Möglichkeiten *ez a lakás meghaladja a [pénzügyi] lehetőségeit*

- b. jemand bleibt unter seinen Möglichkeiten (sein Handeln entspricht nicht seinen eigentlichen Fähigkeiten) *nem használta ki a lehetőségeit (a tettei nem a valós képességeit tükrözik)*

A negyedik vizsgált kifejezés a magyar egynyelvű szótárban

SZOLIDARITÁS főnév -t, -a (csak egyes számban) (kissé választékos)

A szolidáris melléknévvel kifejezett magatartás, állapot, viszony; az a tény, hogy vki közösséget vállal, szolidáris vkivel, vmivel; (vkivel v. egymással való) közösségvállalás, összetartás. A dolgozók nemzetközi szolidaritása; szolidaritást vállal vkivel. Kifejezi az ifjúsággal való szolidaritását. □ Anyámmal vállaltam szolidaritást: anyámért sajgott a szívem. (Móricz Zsigmond)

A negyedik vizsgált kifejezés a német egynyelvű szótárban

Dőlt betűvel szedtem a német szavakra, kifejezésekre vonatkozó magyar fordítási javaslataimat.

e SOLIDARITÄT *szolidaritás*

- a. unbedingtes Zusammenhalten mit jemandem aufgrund gleicher Anschauungen und Ziele *azonos nézeteken és célokon alapuló, valakivel való feltétlen összefogás*
Beispiel *Példa*
- die Solidarität in, unter der Belegschaft wächst *a dolgozók között erősödik a szolidaritás*
- b. (besonders in der Arbeiterbewegung) auf das Zusammengehörigkeitsgefühl und das Eintreten füreinander sich gründende Unterstützung *(különösen a munkásmozgalom területén) az összetartozás érzésen és az egymásért való kiálláson alapuló támogatás*
Beispiel *Példa*
- Spenden für die internationale Solidarität *a nemzetközi szolidaritást elősegítő adományok*

Az ötödik vizsgált kifejezés a magyar egynyelvű szótárban

TÁRSASÁG főnév -ot, -a

- 1. Alkalmilag együvé került v. szórakozás, időtöltés, társalgás végett gyakran találkozó, vmely vonatkozásban összetartozó személyek együttese, csoportja. Baráti társaság; éneklő, játszó, kiránduló, mulató, táncoló, utazó, zenélő társaság, hangos, vidám társaság; a társaság középpontja ←. A turistaházban nagy társaság verődött össze. Baráti társasága csupa művészekből áll. Ki hiányzik a társaságból? Szereti a jó társaságot. □ A társaságban én is ott valék, | S valék szomszédja éppen Erzsikének. (Petőfi Sándor) A megdermedt társaság dobogó szívvel... ocsúdott a lázálomból. (Móricz Zsigmond) Részeg társaság elfoglalja széltében az egész járdát. (Nagy Lajos) || a. Társadalmi életet élő, bizonyos formák közt rendszeresen összegyűlő személyeknek kialakult, bizonyos tekintetben zárt közössége. Nem jár társaságba. Sokat forog társaságban. □ A társaságban oda vetnék: | "Könnyelmű volt, de jó gyerek"... (Reviczky Gyula) A vicispánnét □, noha ma van először úri társaságban, □ megmarta □ a zöld szemű szörnyeteg..., ha a férjem-uram úgy tesz, eb ura fakó, ő sincs fából. (Mikszáth Kálmán) || b. (mindig határozó névelővel) (1945 előtt, kissé választékos) <A feudális és kül. a kapitalista társadalomban> az uralkodó osztályon belül azoknak a kasztszerű, zárt közössége, akik kialakítva a maguk sajátos érintkezési formáit (kaszinó, bálók, lóverseny stb.), a legelölkelőbbnek tartott köröket alkották; a felső tízezer. A társaság nem fogadta be, kivetette magából. A társaság megbotránkozott rajta, hogy a mágnásfiú szegény leányt vett el.

- 2. Vkiel v. ritkán vmivel való együttlét. Vkinek a társaságában: kíséretében, vele együtt; vkinek a társaságát → keresi; kerüli, szereti az emberek társaságát. □ Nem kereste senkinek a társaságát. (Mikszáth Kálmán) || a. (átvitt értelemben is, választékos) Az, aki, ami vkiel együtt v. vki körül van; társ, környezet. Egy kutya volt egyedüli társasága. □ Társasága lángzó érzemények, Kínos emlék, és kihalt remények. (Vörösmarty Mihály) Rekedt hangu szöcske minden társaságom. (Arany János) || b. (átvitt értelemben, ritka) Vminek más vmivel való együttléte, együttes előfordulása. □ Lehet-e a szépség...jobb társaságban, mint a becsülettel? (Arany János– Shakespeare-fordítás)
- 3. (rendszer címben is) (kissé régies) Vmely közérdekű cél érdekében szervezett, szabályok alapján működő társulat, egy(esü)let. → Ájtatos társaság; nyelvművelő, titkos, tudós társaság; a → tízek társasága. □ Úgy vélekedtem, hogy Peturnak egy | vitézi társaság lesz célja. (Katona József) [Szemere] nyelvművelő társaságba gyűjtötte egybe ifjú társait. (Csengery Antal) || a. (jogtudomány, kereskedelem, 1945 előtt) Két v. több személynek szerződéssel szabályozott gazdasági, kereskedelmi célú egyesülése, társulása, amelyben a tagok kötelezettséget vállalnak egymással szemben, hogy a szerződésben meghatározott módon együttműködnek. Betéti társaság: olyan kereskedelmi társulás, amelyben az egyes tagok anyagi felelőssége csak betétük erejéig terjed; biztosító társaság; kereskedelmi társaság; → korlátolt felelősségű társaság; közkereseti társaság: több személynek egyetemleges és korlátlan anyagi felelősséggel folytatott, közös üzleti vállalata. □ A Gloria biztosító társaság ügynökét ajánlom becses figyelmembe. (Tolnai Lajos)
- 4. (elavult) Társadalom (2). □ Társaságunknak ne legyünk heréji. (Fazekas Mihály) A társaságban született ember nem önmagáé. (Kölcsey Ferenc) Nagy írók... a társaság legundokabb sebeit merész kezekkel feltakarták. (Eötvös József) || a. (ritka, elavult) A társadalom (1) szervezetének vmely formája. □ Én társaságot kívánok..., Mely véd, nem büntet, buzdít, nem riaszt. (Madách Imre) Ah mily szerep jutott, Plátó, neked | A társaságban, mely után epedtél! (Madách Imre)
- Szöösszetétel(ek): 1. társaságkedvelő; 2. asztaltársaság; hajóstársaság; köztársaság; rádiótársaság; részvénytársaság; vadásztársaság.

Az ötödik vizsgált kifejezés a német egynyelvű szótárban

Dőlt betűvel szedtem a német szavakra, kifejezésekre vonatkozó magyar fordítási javaslataimat.

e GESELLSCHAFT *társaság*

1. Gesamtheit der Menschen, die zusammen unter bestimmten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen leben *emberek összessége, akik bizonyos politikai, gazdasági és társadalmi körülmények között együtt élnek*

Beispiele *Példák*

- die bürgerliche Gesellschaft *polgári társadalom*
- die Stellung der Frauen in der Gesellschaft *a nők társadalomban betöltött szerepe*

2.

- a. das Zusammensein; Begleitung; Umgang *együttlét, kíséret, társas érintkezés*
freundschaftliches Verbundensein, Freundschaft *baráti kapcsolat, barátság*

Grammatik ohne Plural *nyelvtan, csak egyes szám*

Beispiele *Példák*

- das ist keine Gesellschaft für dich *nem neked való társaság*
- jemandes Gesellschaft fliehen, meiden *menekül valakinek a társaságából, kerüli valakinek a társaságát*

- er sucht ihre Gesellschaft (möchte mit ihr zusammen sein) *keresi a társaságát, szeretne vele lenni*
 - in schlechte Gesellschaft geraten *rossz társaságba keveredik*
Wendungen, Redensarten, Sprichwörter *Kifejezések, szófordulatok, szólások*
 - jemandem Gesellschaft leisten (bei jemandem sein, sich jemandem anschließen, damit er nicht allein ist) *társaságot nyújt (valaki mellett áll, csatlakozik valakihez, hogy az ne legyen egyedül*
 - sich in guter/bester Gesellschaft befinden (bei etwas, was einem widerfährt, was man tut oder sagt, nicht der Einzige sein, sondern auf andere, bekannte Persönlichkeiten verweisen können [wodurch das Negative der Situation abgeschwächt bzw. das Positive verstärkt wird]) *jó társaságban van, a legjobb társaságban van. (nem az egyetlen valamiben, ami történik veled, amit teszel vagy mond, hanem hivatkozhat másokra is, ismert személyiségekre [amivel mérsékeli a helyzet negatív jellegét, illetve hangsúlyozhatja a dolog pozitív oldalát])*
 - zur Gesellschaft (nur aus einer die Geselligkeit fördernden Haltung heraus oder um jemandem einen Gefallen zu tun: zur Gesellschaft ein Bier mittrinken) *csak a társaság kedvéért (csak a társaság érdekében, vagy szíveségből: a társaság kedvéért iszik egy sört)*
- b. größere gesellige Veranstaltung *nagyobb társasági rendezvény*
Beispiele *Példák*
- eine geschlossene Gesellschaft (nur einem bestimmten Kreis zugängliche Veranstaltung) *zárt társaság (csak egy bizonyos kör számára elérhető rendezvény)*
 - eine Gesellschaft geben *rendezvényt szervez, estélyt ad*
- c. Kreis von Menschen, die gesellig beisammen sind *azon emberek, akik együtt vannak*
Beispiele *Példák*
- eine fröhliche, laute Gesellschaft *kedélyes, hangos társaság*
 - ich will von der ganzen Gesellschaft (umgangssprachlich; von allen diesen Leuten) nichts mehr wissen *erről az egész társaságról (egyikőjükről sem) nem akarok többet hallani*
3. durch Vermögen, Stellung [und Bildung] maßgebende obere Schicht der Bevölkerung; gesellschaftliche Oberschicht *vagyon, pozíció [és iskolázottság okán] mértékadó társadalmi réteg, felső társasági réteg*
Beispiele *Példák*
- die Damen der Gesellschaft *társasági hölgyek*
 - zur Gesellschaft gehören *a társasághoz tartozik*
4. . Vereinigung mehrerer Menschen, die ein bestimmtes Ziel oder gemeinsame Interessen haben *olyan emberek egyesülete, akiket egy bizonyos cél vagy közös érdekek kötnék össze*
Beispiel *Példa*
- eine literarische Gesellschaft gründen *irodalmi társaságot alapít*
- a. Vereinigung mehrerer Personen oder einzelner Firmen zu einem Handels- oder Industrieunternehmen *több személy vagy egyes cégek kereskedelmi vagy ipari vállalatot létrehozó egyesülete*
Gebrauch Wirtschaft *Használat: gazdaság*
Beispiele *Példák*
- eine bankrotte Gesellschaft *csődbe ment társaság*

- Gesellschaft mit beschränkter Haftung (Kapitalgesellschaft, bei der die Gesellschafter nur mit ihrer Einlage haften); Abkürzung: GmbH *Korlátolt felelősségű társaság (tőkés társaság, ahol a tagok csak betett összegükkel felelnek. Rövidítése: kft)*
- eine Gesellschaft gründen *társaságot alapít*

A vizsgálat eredményei

Az öt főnév szócikkeit összehasonlítva arra a következtetésre jutottam, hogy „A magyar nyelv értelmező szótárának” szócikkei a „Duden Onlinewörterbuch-kal szemben minden esetben rövidebbek, azonban a szavak definíciói bonyolultabbak, régiesebbek. Példái leggyakrabban irodalmi szövegekből származnak, egy, a „Duden Onlinewörterbuch-kal szemben archaikusabb, kiműveltebb nyelvhasználatot tükröznek.

Amennyiben a fordító, illetve a nyelvtanuló a „A magyar nyelv értelmező szótárát” használja, előfordulhat, hogy egy a 21. század eleji szöveghez képest régiesebb, elavultabb jelentésével találkozunk, ugyanakkor a szavak jelentése a magyar és a német egynyelvű szótárak szerint majd’ minden esetben fedik egymást.

Összefoglalás, megjegyzések

Peter Kühn *Interkulturelle Semantik* című kötete inspirálta kérdésem.

Arra a kérdésre keresem a választ, hogy Filip Florian román íróval készített, a litera.hu 2019. június 9-én megjelent *Megvannak a magam kis rögeszméi, amiken csüggök. A dolgok állása 3.* című interjúban előforduló öt, szerintem kulcsfontosságú főnév (határ, korszak, lehetőség, szolidaritás, társaság) definíciói hogyan jelennek meg *A magyar nyelv értelmező szótárának* online változatában és a *Duden Onlinewörterbuch* oldalain, és milyen különbséget találunk az egyes nyelveken belül a szótárcikkekben ugyanazon szavak esetében.

Vizsgálatomban abból indultam ki, hogy számos, napjainkban hétköznapivá váló nemzetközi szó és kifejezés egyes nyelvekben eltérő jelentésekkel, konnotációkkal rendelkezhet. Az elmúlt évtizedek kontrasztív és interkulturális szemantikai vizsgálatai számos esetben arra az eredményre jutottak, hogy az egyébként ugyanolyan jelentéssel bíró szavak és kifejezések a más asszociációkat hívnak elő a különböző nyelvek esetében.

Az öt főnév szócikkeit összehasonlítva arra a következtetésre jutottam, hogy „A magyar nyelv értelmező szótárának” szócikkei a *Duden Onlinewörterbuch*-hal szemben minden esetben rövidebbek, a szavak definíciói bonyolultabbak, régiesebbek. Példái leggyakrabban irodalmi szövegekből származnak, egy, a *Duden Onlinewörterbuch*-kal összehasonlítva archaikusabb, kiműveltebb nyelvhasználatot tükröznek, a szavak jelentése ugyanakkor a magyar és a német egynyelvű szótárakban majd’ minden esetben fedik egymást.

IRODALOM

- [1] BELÉN, Santana. *Wie wird das Komische übersetzt?* Berlin. Verlag: Frank & Timme, Frank & Timme, 2006. 456 S. ISBN 10: 3865960065 / ISBN 13: 9783865960061
- [2] GEHRMANN, Kira. *Multi-, Trans-, und Interkulturalität: Hindernisse und Möglichkeiten interkultureller Kommunikation.* 57 S. Hamburg, Bachelor + Master Publishing 2013
Originaltitel der Abschlussarbeit: *Multi-, Trans-, und Interkulturalität: Ein kulturwissenschaftlicher Vergleich.* Buch ISBN: 978-3-955449-159, PDF eBook- ISBN 978-3-955449-659-3
- [3] HUMBOLDT, Wilhelm von. *Schriften zur Sprache.* Reclams Universal-Bibliothek 1973. 256 S. ISBN 315006922X, 9783150069226
- [4] HUNTINGTON, Samuel P. *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert.* München – Wien: Europaverlag, 1997. ISBN-10: 3203780011, ISBN-13: 978-3203780016
- [5] KÜHN, Peter. *Interkulturelle Semantik* (Interkulturelle Bibliothek) Taschenbuch 2006. 149 S. Nordhausen Traugott Bautz ISBN-10: 3883092096 ISBN-13: 978-3883092096

Internetes oldalak:

- [6] <https://www.duden.de/>
- [7] <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara>
- [8] <https://litera.hu/magazin/interju/filip-florian-interju.html> (letöltés: 2019. június 15.)

SOCIÁLNE, ETICKÉ A ZDRAVOTNÉ ASPEKTY POUŽÍVANIA SOCIÁLNYCH SIETÍ ŽIAKMI

Ludmila VELICHOVÁ¹

ABSTRACT

Nowadays, the expansion of social networks is a relatively new phenomenon. The enormous increase in interest in social networks is related to all young people around the world. How teenagers engage in social networks can provide insight into shaping their identity and peer socialization. The paper deals with selected social, ethical and health aspects of the social networks use by the target group of secondary school students. In the first part of the paper we define the concept of social networks, analyse their advantages and identify the risks associated with their use also in the context of addiction. In the empirical part of the paper, we present the results of a survey we conducted at selected business academies in Bratislava.

KEYWORDS

Media Literacy; Social Networks; Social, Ethical and Health Aspects; Risk of Addiction

ÚVOD

Požiadavka permanentného získavania, rýchleho zdieľania a prenosu informácií vyžaduje nové médiá a dynamicky sa meniace formy komunikácie. S využívaním médií spojená mediálna gramotnosť sa v súčasnosti považuje za jednu z kľúčových kompetencií. Podľa Európskej charty mediálnej gramotnosti [1] by mal byť „mediálne gramotný“ človek schopný efektívne používať mediálne technológie na prístup, vyhľadávanie, zhromažďovanie a zdieľanie mediálnych obsahov s cieľom uspokojiť svoje individuálne a skupinové potreby a záujmy. Mal by nadobúdať prístup a uskutočňovať informovaný výber zo širokej škály mediálnych foriem a obsahov z rozdielnych kultúrnych a inštitucionálnych zdrojov, vedieť porozumieť tomu, ako a prečo sa mediálne obsahy vytvárajú, kriticky analyzovať techniky, jazyk a konvencie používané v médiách a rozpoznať význam ich posolstiev, používať médiá tvorivo a na vyjadrovanie svojich myšlienok, informácií a názorov. Zároveň by mal vedieť identifikovať, zabrániť alebo odmietnuť mediálne obsahy a služby, ktoré môžu byť nežiaduce, urážlivé, pohoršujúce a škodlivé.

Fenomén sociálnych sietí

Internet ako zložitý „virtuálny“ spoločenský organizmus sa stal neodmysliteľnou súčasťou dnešnej komunikácie. Využívanie internetu a internetových prehliadačov je dnes samozrejmou, bez ktorej si svoj život nevie predstaviť väčšina dnešných tínedžerov. Mladí ľudia trávajú v digitálnom svete stále viac času. Internet ich dennodenne sprevádza aj vzdelávaním v škole a je pevnou súčasťou ich voľného času.

V ostatnom období narastá význam nového fenoménu, ktorým sú sociálne siete. Možno ich vymedziť ako prepojenú skupinu ľudí, ktorá spolu udržiava komunikáciu rôznymi prostried-

¹ doc. Ing. Ludmila Velichová, PhD, Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky, ludmila.velichova@euba.sk

kami. V užšom chápaní je sociálna sieť službou na internete, ktorá registrovaným členom umožňuje vytvárať si osobné, verejné alebo čiastočne verejné profily, komunikovať navzájom, zdieľať informácie, fotografie, videá, četovať a vykonávať ďalšie aktivity. Sociálnu sieť možno považovať za komunitu, t. j. prepojenú skupinu ľudí, ktorí sa navzájom ovplyvňujú. [2] Na rozdiel od tradičných médií – tlač, televízia a rozhlas, ktoré sú zamerané väčšinou na pasívne vyhľadávanie a prijímanie informácií a zabezpečujú komunikáciu plynúcu jedným smerom, sú sociálne siete zamerané na podporu spolupráce a participáciu medzi užívateľmi. Základnou funkciou sociálnych sietí je vytvoriť profil v rámci uzatvoreného systému užívateľov, rozšíriť zoznam členov skupiny o ďalších užívateľov a skúmať spojenia, ktoré boli vytvorené inými užívateľmi vo vnútri systému.

Užívateľia majú možnosť vybrať si dnes z veľkého množstva sociálnych sietí. Za najviac využívané u užívateľov v SR sa podľa štatistík považujú Facebook, YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, Instagram, QQ, QZone, Tik Tok, Twitter a LinkedIn. [3] Sú medzi nimi určité odlišnosti, avšak základné funkcie, ktoré ponúkajú sú rovnaké. V prvom rade sú to profily a možnosť odporúčania, resp. pozvania iného účastníka pre vstup do siete, prípadne do už formovanej skupiny. Vzniká tak databáza „priateľov“, ktorá je dostupná väčšinou len členom siete, resp. skupine členov. Podstatou komunikácie je možnosť diskutovať s členmi siete alebo skupiny a možnosť zdieľať s nimi rôzne materiály (napr. texty, fotografie, hudbu, videá, hyperlinky, hry, zážitky a i.). Vzniká tak určité publikum rovesníkov, ktorí sa poznajú alebo sa poznali už v minulosti. Pridanou hodnotou sú spoločné projekty, na ktorých sa môžu zúčastňovať členovia siete, resp. skupiny. Sociálne siete a komunikačné programy sa stali „občianskou spoločnosťou“ tínedžerskej kultúry. Nárast záujmu o sociálne siete možno prirovnať vo všeobecnosti k rýchlosti pripojenia sa ľudí na vysokorýchlostný internet. [2]

Vybrané sociálne, etické a zdravotné aspekty používania sociálnych sietí

S používaním sociálnych sietí je spojených viacero sociálnych, etických a zdravotných aspektov. Sociálny aspekt možno vidieť predovšetkým vo vplyve sociálnych sietí na rozvoj komunikačných zručností ich užívateľov v domácom i cudzojazyčnom prostredí. Sú priestorom, v ktorom môžu užívatelia vytvárať, budovať a udržiavať vzťahy, formovať svoju identitu, učiť sa komunikovať. Významným pozitívom sociálnych sietí je nepretržitá možnosť získavať aktuálne informácie, zhromažďovať, zdieľať, vymieňať si ich, rozvoj schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory, možnosť získať emocionálnu podporu rovnako zmýšľajúcich účastníkov.

Na druhej strane možno vidieť významné negatívne vplyvy používania sociálnych sietí. Účastníci používajú sociálne siete viac ako telefonické rozhovory a osobné stretnutia a rozhovory tvárou v tvár. Tým paradoxne menej osobne komunikujú. Domnievajú sa, že komunikácia cez sociálne siete je rýchlejšia a tým podľa ich názoru efektívnejšia. Sociálna sieť je pre mnohých účastníkov najjednoduchším spôsobom, ako si udržať kontakt s priateľmi a rodinou. Často slúži ako náhrada sociálnych väzieb. Je veľkým „požieračom“ času. Vzniká nebezpečenstvo straty súkromia a v neposlednej miere aj riziko potreby takmer neustáleho kontaktu s komunitou. Tínedžeri sa snažia stále meniť svoje profily hneď ako sa v ich živote niečo udeje a zmení, hoci aj malý detail. Z ďalších všeobecne známych etických a zdravotných rizík možno uviesť nebezpečenstvo zneužitia údajov (ktoré sa často podceňuje), riziko stotožnenia sa s virtuálnou identitou, získanie skresleného obrazu o vlastnom tele, prístup k príspevkom s nevhodným obsahom, viaceré sociálne riziká (napr. vyhrážanie, obťažovanie, kyberšikana), vznik viacerých zdravotných problémov (napr. ochorenia chrbtice, očí a nervovej sústavy, poruchy spánku, stavy úzkosti, depresie a i.), a v neposlednom rade riziko vzniku závislosti.

Výsledky empirického prieskumu

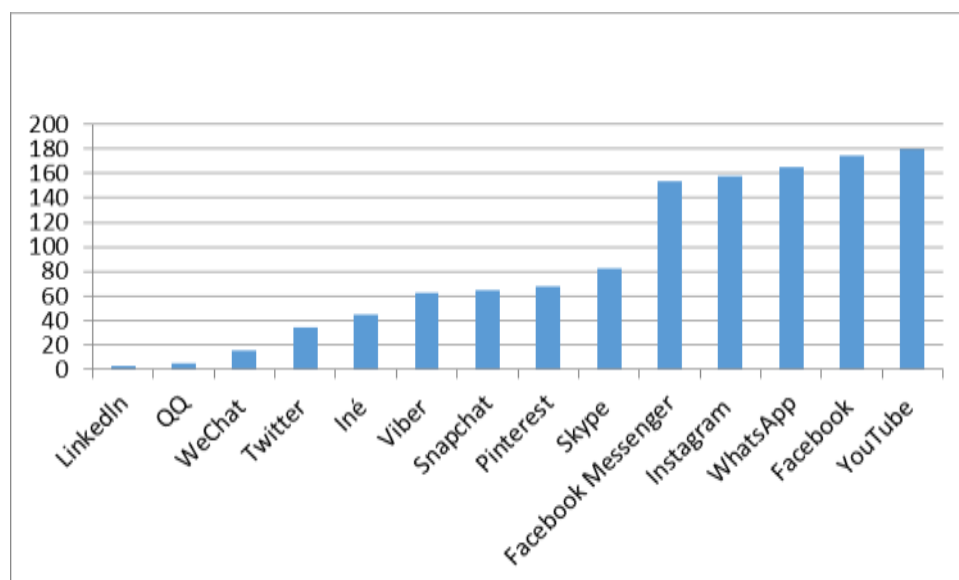
S cieľom identifikovať niektoré vybrané sociálne, etické a zdravotné aspekty používania sociálnych sietí žiakmi sme uskutočnili empirický prieskum. Cieľovou skupinou boli žiaci 2. ročníka vybraných obchodných akadémií v Bratislave, t. j. žiaci vo veku 16 – 17 rokov. Pilotného prieskumu sa zúčastnilo 184 žiakov. Ako metódu získavania informácií sme zvolili anonymný dotazník. Do zberu dát sme zapojili fakultných učiteľov nášho pracoviska na fakultných školách v Bratislave, čím sme dosiahli 100 percentnú návratnosť dotazníkov. Pri zostavovaní cieľov a hypotéz prieskumu sme vychádzali zo všeobecne známych informácií o sociálnych sieťach a z výsledkov výskumu Inštitútu pre verejné otázky z roku 2012. [2]

Ciele prieskumu:

1. Zistiť, koľko žiakov má vytvorený vlastný profil na sociálnych sieťach.
2. Zistiť, ktoré sociálne siete žiaci využívajú.
3. Zistiť, koľko času trávia žiaci na sociálnych sieťach.
4. Preskúmať, aké sú reakcie rodičov na využívanie sociálnych sietí ich deťmi.
5. Zistiť, ktorú formu komunikácie žiaci uprednostňujú, keď majú oznámiť dôležitú správu.
6. Zistiť postoje žiakov k sociálnym sieťam so zameraním na pozitíva a negatíva používania sociálnych sietí.
7. Zistiť, ako vnímajú žiaci nebezpečenstvo vzniku závislosti na sociálnych sieťach.

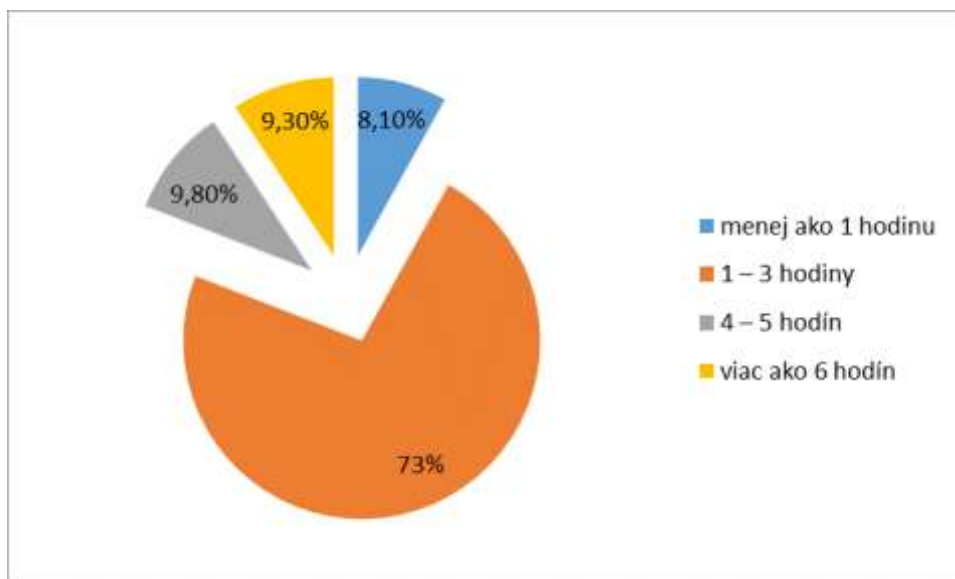
Vybrané výsledky prieskumu

Výsledky prieskumu potvrdili, že všetci oslovení žiaci (100 %) majú na sociálnej sieti vytvorený vlastný profil a aktívne používajú sociálnu sieť; 25 % žiakov má vytvorený profil iba na jednej sociálnej sieti; 14 % na dvoch až piatich sociálnych sieťach a až 61 % žiakov má profil na 6 a viac sociálnych sieťach. Zastúpenie jednotlivých sociálnych sietí, na ktorých majú žiaci vytvorený vlastný profil a ktoré aktívne používajú uvádzame v grafe 1. Najviac používajú respondenti sociálne siete YouTube, Facebook, WhatsApp, Instagram a Facebook Messenger; najmenej používajú WeChat, QQ a LinkedIn.



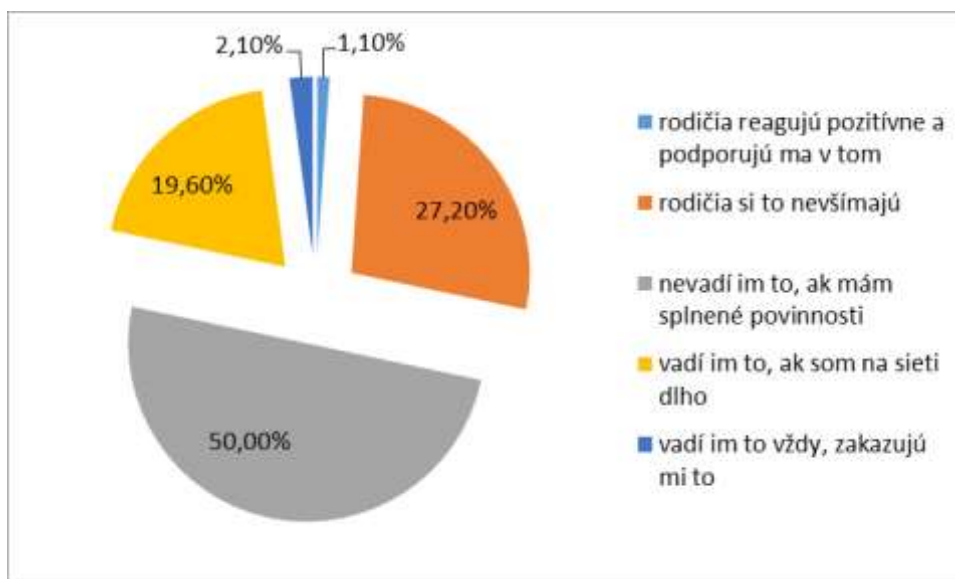
Graf 1 Sociálne siete, ktoré žiaci aktívne používajú

Zaujímala nás otázka, koľko hodín priemerne trávia žiaci na sociálnych sieťach. Odpovede na túto otázku prezentujeme v grafe 2. Najviac žiakov (73 %) trávi na sociálnych sieťach priemerne 1 – 3 hodinu denne; menej ako hodinu trávi na sociálnych sieťach 8,10 % žiakov, 4 – 5 hodín 9,8 % žiakov a viac ako 6 hodín 9,3 % žiakov.



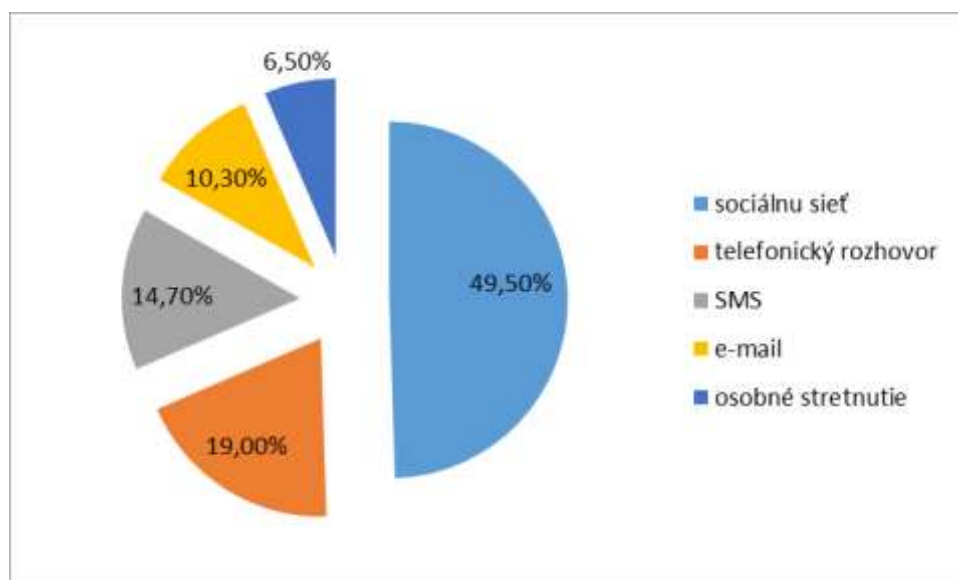
Graf 2 Priemerný čas, ktorý trávia žiaci denne na sociálnych sieťach

Za významnú v kontexte témy nášho príspevku považujeme odpoveď na otázku: Ako reagujú rodičia žiakov, ak ich deti (žiaci) používajú sociálnu sieť? Odpovede žiakov prezentujeme v grafe 3. Z odpovedí žiakov vyplýva, že až 50 % rodičom nevádi, že trávia čas na sociálnych sieťach, ak majú splnené povinnosti; 27,2 % rodičov si to nevšímajú; 19,6 % rodičom to vadí, ak sú na sieti dlho (bližšie špecifikované viac ako 3 hodiny denne); iba 1,10 % rodičov reaguje pozitívne a podporujú ich v tom a 2,10 % rodičom to vadí vždy a zakazujú im to. Pri 5 % odpovedí sme zaznamenali dodatok žiakov, že aj ich rodičia sú na sociálnej sieti a preferujú komunikáciu s nimi cez sociálnu sieť pred osobnými rozhovormi.



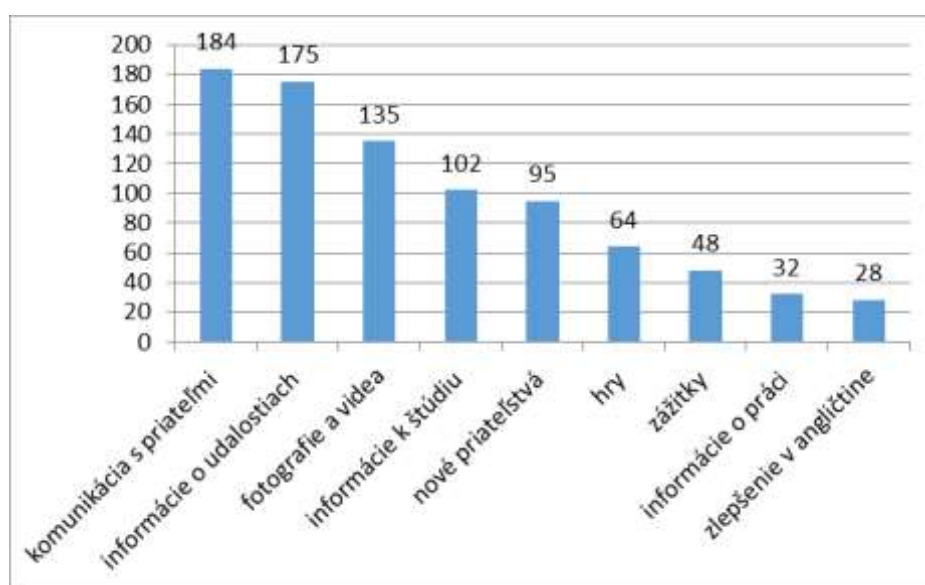
Graf 3 Reakcie rodičov, ak žiaci používajú sociálnu sieť/sieťe.

Ďalej sme skúmali, čo uprednostnia žiaci, ak chcú oznámiť dôležitú správu (sociálnu sieť, telefón, SMS správu, e-mail alebo osobné stretnutie). Odpovede žiakov uvádzame v grafe 4. Najviac žiakov (49,5 %) by uprednostnilo sociálnu sieť; 19 % telefonický rozhovor, 14,7 % by poslalo SMS; 10,3 % e-mail a iba 6,5 % by si zvolilo osobné stretnutie. S týmito odpoveďami žiakov korešponduje aj ďalšie zistenie, že 24 % žiakov odpovedalo na otázku, či uprednostní sociálnu sieť pred osobnými stretnutiami s priateľmi odpoveďou „nikdy“ a 72 % si zvolilo odpoveď „niekedy, keď nemám čas na stretnutie“.



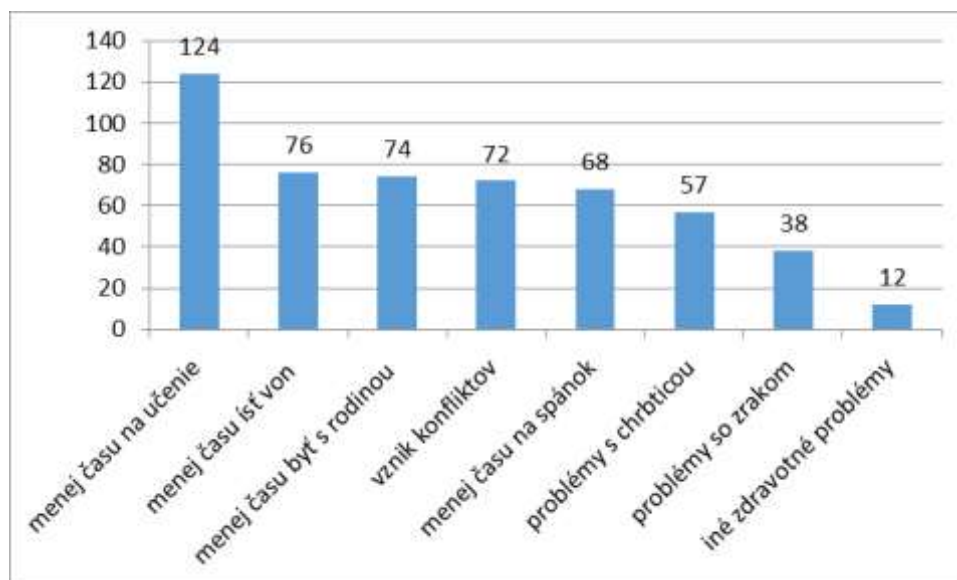
Graf 4 Čo uprednostnia žiaci, ak chcú oznámiť dôležitú správu?

V ďalších otázkach sme sa zaujímali o to, ako žiaci vnímajú pozitíva a negatíva sociálnych sietí. Odpovede prezentujeme v grafoch 5 a 6. V prípade pozitívnych vplyvov sociálnych sietí najviac žiakov vníma pozitívne možnosť komunikácie s priateľmi, možnosť získať informácie o udalostiach, možnosť získať fotografie a videa. Najmenej žiakov si vybralo ako pozitívum možnosť získať informácie o práci, zážitky a zlepšenie sa v angličtine.



Graf 5 V čom vidia žiaci pozitíva sociálnych sietí.

V prípade negatívnych vplyvov sociálnych sietí si najviac žiakov zvolilo ako negatívum skutočnosť, že používanie sociálnych sietí im berie čas na učenie. Približne rovnaký počet žiakov si zvolil ako negatívum menej času ísť von, menej času byť s rodinou a možnosť vzniku konfliktov.



Graf 6 V čom vidia žiaci negatíva sociálnych sietí

V závere dotazníka sme sa zaujímali o názory žiakov na možnosť vzniku závislosti na sociálnych sieťach. Väčšina oslovených žiakov (79 %) uviedla súhlasnú odpoveď t.j. že vnímajú riziko vzniku závislosti na sociálnych sieťach, 13 % žiakov si zvolilo možnosť neviem a 8 % si zvolilo zápornú odpoveď (t. j. vnímajú možnosť vzniku závislosti na sociálnych sieťach za nereálnu).. Tento výsledok prieskumu považujeme za významný vo vzťahu k prevencii vzniku závislosti na sociálnych sieťach a signalizuje potrebu ďalšej diskusie so žiakmi.

Diskusia

Prezentované výsledky pilotného prieskumu používania sociálnych sietí žiakmi stredných škôl potvrdili našu hypotézu, že väčšina žiakov 2. ročníka stredných škôl má vytvorený profily a aktívne denne využíva sociálne siete. Ceníme si zistenie, že žiaci si uvedomujú pozitíva aj negatíva používania sociálnych sietí. Za závažné považujeme zistenie, že takmer 20 % žiakov trávi na sociálnych sieťach denne viac ako 4 hodiny. Domnievame sa, že riziko vzniku závislosti na sociálnych sieťach je evidentné a nemožno ho podceňovať. Za významnú v tomto kontexte považujeme konštatáciu žiaka v jednom dotazníku: „Čím dlhšie som na sociálnej sieti, tým viac z nej chcem odísť.“

Závislosť na internete, kam môžeme zaradiť aj závislosť na sociálnych sieťach sa prejavuje ako „patologické používanie internetu a vyznačuje sa neodolateľnou túžbou byť na sieti a výrazným zanedbávaním iných oblastí života“[4]. Ako veľmi nebezpečný sa javí nový pocit identity, ktorý umožňuje prežívať nový obraz o sebe v závislosti od roly, ktorú osoba hrá. Predmetom výskumov je aj nový fenomén tzv. strachu z vynechania (Fear of Missing Out). Stále platí, že prevencia je vždy výhodnejšia ako liečba, ktorá je spojená s dlhodobým a veľmi zložitým procesom odvykania. Univerzálna schéma vzniku závislosti neexistuje. Mladí ľudia nevedia odhadnúť, čo skutočne potrebujú a čo je už „navyš“. To navyše môže byť čokoľvek. Aj denné viachodinové čítanie alebo zdieľanie informácií na sociálnej sieti na úkor plnenia si školských a domácich povinností, stravovania, pitného režimu, pohybu na čerstvom vzduchu, stretávania sa s priateľmi a členmi rodiny tvárou v tvár a bezprostrednej komunikácie

s nimi. Zlom nastáva vtedy, ak mladý človek stráca nad sebou kontrolu. Závislosť prichádza zákerne. Je vhodné, keď mladého človeka na tento problém upozornia najbližší. Do výchovy a vzdelávania treba viac zapracovať sebazpoznanie. Výsledky prieskumu potvrdili potrebu širšej diskusie s odborníkmi v rámci prevencie nadmerného používania sociálnych médií a závislosti na sociálnych sieťach.

ZÁVER

Preferovanie sociálnych sietí žiakmi v dennodennej komunikácii je aj výzvou pre učiteľov, ktorí môžu využiť túto preferenciu v prospech využívania sociálnych sietí vo vyučovaní so zámerom spestriť vyučovací proces, zvýšiť názornosť preberaného učiva pre lepšie pochopenie, naučiť žiakov efektívne vyhľadávať informácie z viacerých zdrojov, vedieť ich overovať, porovnávať, selektovať a vyberať tie najdôležitejšie a dokázať ich prezentovať pred triedou. Využívanie sociálnych sietí v prospech zámerov a cieľov vyučovacieho procesu možno vidieť v tvorbe prezentácií a projektov, tvorbe videí, videoprojektov a videopostupov, tvorbe scenárov a krátkych filmov, animácií, blogov, spracovaní fotografií a zvukových nahrávok, v niektorých predmetoch aj v tvorbe webstránok, prípadových štúdií, videokonferencií a online sledovaní diskusií k témam vyučovacieho procesu, a v neposlednom rade v komunikácii a aktivitách v rámci konkrétnej školy. Za významnú považujeme aj podporu rovesníckej mediácie a stimulácie kritického myslenia žiakov, napríklad aj v oblasti práce s predsudkami vytvorenými na základe mediálneho obsahu zdieľaného na sociálnych sieťach.

POĎAKOVANIE

Príspevok je výstupom projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

LITERATÚRA

- [1] The Charter for Media Literacy. [online] Dostupné na internete: www.euromedialiteracy.eu.
- [2] VELŠIC, Marian. *Sociálne siete na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2012, 21 s. ISBN 978-80-89345-36-6.
- [3] Najpopulárnejšie sociálne siete v roku 2018. [online] Dostupné na internete: www.techbyte/2019/01/top-najpopularnejsie-socialne-siete-2018.
- [4] MACKOVÁ, Z. *Špecifická psychologických závislostí, problém workoholizmu a závislosti na internete*. In: Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou: Látkové a psychologické závislosti. Bratislava: Vyd. Ekonóm, 2009.

USING VIDEO GAMES AS SOURCES FOR STORY-BASED ENGLISH CLASSES

Peter ZOLCZER¹

ABSTRACT

Using narratives as sources of motivation and authentic language samples is not a recent idea. The fact, however, that a certain genre of video games (the ones based on complex narratives) can also be used for the same reason and they even provide more options for further audiovisual language activities is rather less discussed in the areas of EFL and teacher training. With my paper, I would like to shed some light on this relatively new opportunity teachers and the teachers of future teachers might want to exploit, that is, the opportunity of using video games as sources for story-based English classes.

KEYWORDS

education, language teaching, EFL, video games, creativity

INTRODUCTION

The idea of using various types of texts for effective language learning in language classes has been circulating in the minds of teachers and methodologists for decades (or even more). The best proof for this statement are the very techniques of the numerous methodologies which are based on different language acquisition theories. A very early attempt, the Grammar Translation Method tried to teach a language through detailed analysis of literary texts, then the Audio-lingual method focused on listening and speaking via drilling, later the Community Language Learning emphasized spoken interaction with the help of counseling, while the Task-Based Language Teaching method's main idea was to make the students learn a language through the process of solving meaningful tasks (Richards – Rodgers [1], Harmer [2]). It has become widely accepted that none of these methods are perfect, but at the same time, all of them have techniques which can be very effective in certain conditions (Cook [3]). I believe that the conditions for using video games as sources for various types of activities for (mostly, but not exclusively) story-based English classes are nowadays better than ever.

In this paper I try to provide a rationale for why the previous statement holds true by first focusing on using video games in education in general and then I concentrate on the question of what story-based English classes are and why they can be effective, in which part I also deal with how the story-based language teaching approach can be “upgraded” by certain types of video games. Finally I provide examples for language activities based on video games and I list ideas for further activity types and also for future research in this area.

1 Video games in education

Playing video games in moderation (!) has numerous advantages in general. Any search in any search engine of academic articles, papers and books lists innumerable results which clearly show that video games have great educational value and power as well as they are

¹PaedDr. Peter Zolczer, J. Selye University, Department of English Language and Literature, email: zolczerp@ujss.sk.

very effective for improving a number of both mental and physical skills (e.g. Green – Kaufman [4], Barr [5], [6]).

The popular TED.com website [7], which aims at spreading new, innovative and creative ideas has a full playlist about video games in education with the title *The illuminating benefits of video games* [8]. The point of a TED talk (presentation) is that it has to convey the idea(s) of the speaker in an entertaining, engaging, precise and brief (about 15–20 minutes) way, and this is the same reason why I believe looking at these ideas might come useful for teachers.

Jane McGonigal, the author of the book *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* [9] is the first speaker of the playlist with her TED talk titled *Gaming can make a better world*. In this talk McGonigal tells the audience that relatively recent historical and archaeological findings reveal that great world problems (e.g. famine) were solved because of a certain game people with decision-making power played. She uses multiple examples to show that it is possible to create games which might help us in solving the problems of our global societies by engaging players' problem-solving skills – something that games are exceptionally good at.

The second talk on the playlist is given by Karoliina Korppoo with the title *How a video game might help us build better cities*. In her talk, Korppoo tries to convince the audience that city building simulator games can help us in designing better functioning cities around the world. She and her team created a video game called *Cities: Skylines* which is now played by millions of players. This game requires the players to come up with creative ideas about city design and then create a virtual city based on them and see how well they would function. Some players went as far as consulting urban engineers to make their own cities functioning and realistic, which is a great proof for the fact that video games can invoke powerful intrinsic motivation in players.

A cognitive researcher Daphne Bavelier, the TED speaker of the next talk on the playlist, talks about how video games affect our cognitive apparatus. Her talk's title is *Your brain on video games*, in which she explains that many stereotypical beliefs about gaming are false. Two of the most widely accepted misbeliefs are that long screen time while playing makes our eyesight worse and that games cause attention problems. In the laboratory her research team found that it is not only that these two claims are false, but games can even make our eyesight better and increase our attention span. They were also able to prove that a number of other cognitive skills (e.g. thinking in abstract geometry, multitasking) can be improved by playing video games. She emphasizes, however, that playing in moderation is key, if one aims at using video games for improving skills which then could be applied in real life.

The titles of the remaining talks of the playlist clearly suggest that video games have advantages worth exploiting consciously in other areas of life (e.g. education): *How games make kids smarter*, *A video game to cope with grief*, *Gaming for understanding*, *7 ways games reward the brain*. Surely, the highly positive attitude toward the benefits of gaming might evoke a little suspicion about whether the situations these results were found in had been realistic or rather too ideal. There is a trend, however, in many fields (directly or indirectly) connected to video games and gaming, which reflects not only a rising interest in the potential of the demonized activity of playing video games, but also a rising tendency of using scientific research methodologies to design and conduct randomized trials in order to acquire reliable results (Ivory [10], Stanmore et. al. [11]).

2 Stories and language classes

Before I continue with a list and brief description of some of the reasons why using stories in language classes can be beneficial, it is necessary to specify what I mean by ‘stories’ in this context. Under the term ‘story’ I mean a fictional narrative, i.e. a sequence of events with one or more characters. It is clear that this definition also applies for the more generally used ‘literary text’ phrase, there is a reason, however, I keep using ‘stories’ instead, which is that while the former prevents me from using it also in the context of video games, the latter allows it. Thus, the reason for using the term stories over the phrase literary text is simply to be able to use them without being bound to one type of medium.

The idea of using literary texts (i.e. stories in a written form) in the language classroom has been analyzed, applied and evaluated in detail by many researchers (e.g. Collie – Slater [12], Lazar [13], Puskás [14]). The benefits and advantages of either creating activities based on literary texts or teaching the language basically exclusively through literature are clear and quite numerous. Some of these advantages are:

- it is motivating;
- it enriches students’ language use in general;
- it is authentic material;
- it broadens student’s knowledge about (other) culture(s);
- it is entertaining and fun;
- it helps students in personal development;
- it enriches vocabulary.

The full list is very long, but since most of those advantages of using literary texts which are relevant from the point of view of video games are already present in this rather brief list. Instead of listing all the remaining benefits, I would rather focus on how these factors connect literary texts to video games.

Although the motivating elements of a literary text can be numerous, the one which appeals to students’ curiosity is probably the strongest: the continuous revealing of the puzzle of the narrative. A story, due to its very nature, can easily catch and hold the attention of the reader by slowly uncovering the central puzzle, whether it is (“only”) a description of a life segment of a character or the solving of a riddle through a dangerous adventure. Therefore reading a story directly generates intrinsic motivation for finishing it. The level of this motivation, however, depends mostly on the “quality” of the story, which is why teachers have to be extremely careful with selecting literary materials for their language classes.

Everything said about a story in the previous paragraph applies also for a massively large group of video games – these are the games which revolve around a central story which is revealed for the player through playing. Within this large group of video games there is a genre which tries its best to remain close to a central story as much as possible, and this genre is the story-based video game. Without going into the highly interesting, although extremely numerous details, for our purposes now, it is enough to mention that these types of video games take a story and tell it audiovisually in such a way so that the player could interact with it. The level of this interaction and also the extent to which it influences the ending (some games have alternative endings) of the story varies game to game, but at minimum, the player has to make some decisions about the flow of the story repeatedly through the game. Because of these two extra factors (i.e. audiovisual element and interaction) a video game raises the intrinsic motivation to a higher level than it already is in case of a text-only story.

The second entry in the list states that literary texts can enrich students’ language use in general. In the same way as with motivation, this claim applies for video games as well, especially for story-based video games. What is more, the enrichment is happening on an

entirely new level. In case of video games the player is exposed to the language not only in written form (in form of subtitles and captions on the screen) but also in audio form, therefore the listening and pronunciation skills can also be engaged and improved throughout gaming (as opposed to reading). From the point of view of improving pronunciation, some of the games are extremely rich sources of authentic pronunciations of various variants and even dialects of English, which, from a teaching perspective, is another advantage of the audiovisual element of video games.

It is possible to go through the remaining entries of the list in a very similar manner as done in the previous two paragraphs with the first two entries. It is quite clear that – as far as the advantages of using them in the classroom goes – story-based video games have the same advantages as using literary texts, and some of these advantages are even heightened by the fact that video games inherently contain an audiovisual layer as well, which can easily be exploited by teachers for creating activities to improve language skills which would not be possible to do in case of a text-only medium.

Using video games in the classroom, however, has some disadvantages which (most) literary texts do not have. First and foremost, their availability might be a problem in the sense that while many literary texts are freely available (or are free for educational purposes), the large majority of video games are not. Despite the fact that many story-based video games are sold for about the price of three to five coffees, i.e. they are inexpensive, the fact that students have to pay for them might be a problem in schools. The second biggest disadvantage of using video games as teaching materials is the fact that for most of the activities based on video-games, the student actually has to play the game, which means that a computer or a video game console is required (the gaming part, of course, is done at home either in form of a project work or individually). Similarly, in spite of the fact that most students have a computer and/or a video game console at home, the idea that students are required to play a video game for a school assignment might cause problems. There is also a potential disadvantage of getting the disapproval and/or dislike of parents if a teacher wants to implement video games as teaching materials. This problem, however, can be prevented if the idea of how the implementation would be done is described to the parents in detail, so they could be assured that the practice would not cause any harm (e.g. in form of addiction) to the students, what is more, it would provide multiple benefits which text-only materials could not.

3 Considerations for teachers

Using video games in any form in a classroom setting requires some important considerations from teachers. The first thing one has to acknowledge is that using video games in education is still a relatively new area of study, therefore there are no exact methodologies with techniques which would provide a stable framework during planning the lessons. It is also important, however, that this fact should not prevent us from carefully experimenting with video game-based activities on our lessons – implementing and evaluating new ideas into our own way of teaching is, after all, how we develop ourselves as teachers.

Secondly, it is important to keep in mind that – depending on the type of tasks we want to include – putting together activities based on video games might require computer skills ranging from basic to advanced (e.g. creating in-game screenshots and/or video recordings, extracting captions, subtitles or larger pieces of texts from the game, file conversions of various kinds).

Material selection is another area which needs consideration. While in case of using literary texts in the language classroom a teacher can choose from novellas, short stories or poems, which can be read and evaluated for use in a relatively short time, selecting the right video game (especially if one does not have experience with video games) might be

moderately, or even extremely time-consuming, since in order to be able to thoroughly assess whether a specific video game could be used in the class the teacher has to play the game through. Most story-based video games can be played through in 2–4 hours (which is why given as a home assignment for students, it requires at least a week before any activity based on the video game can be used in class), but the walkthrough time of video games ranges from less than an hour to basically infinity (in case of open-world games). In most cases, however, a full walkthrough of the game can be replaced by the freely available thorough reviews one can find online – that is, if the aim is to assess whether the given game should be used for creating activities based on it or not.

Lastly, it is important to consider what our purpose is with integrating video games into our language classes because it can clearly show us the approach we should take with creating activities based on them. In this paper, for example, I am focusing on the story-based English classes, therefore the activities described in the next section are based on the narrative elements of the video games. As teachers, however, we might take completely different approaches; e.g. audio segments of games can be used to improve pronunciation skills and introduce the varieties or even dialects of English, captions or subtitles can be used to create various fill in the blank or information gap tasks, project assignments connected to video games can be used to improve creativity, dialogue excerpts can be used for drama-based activities etc.

4 Video game-based activities for story-based language classes

As stated in the previous section, it is possible to create all types of activities based on a story-based video game as the ones created based on a literary text, since those narrative elements which are usually used for creating the activities (e.g. character description, dialogues, story conflict(s), twists) can be found in stories irrespective of the type of medium which contains them.

Before continuing with the description of the video game-based language activities, there is a factor which has to be considered by the teacher first which affects the very first step in the process of creating an activity for a specific lesson. First we have to decide whether we want to find and use a game for some activity types already in mind, or we want to find a video game and create all sorts of activities based on it. The difference between these two situations might seem to be little, although it greatly influences the time spent on creating the activities, since while in the first case, we already know what type of activities we want to create, in the second case we “only” are searching for a source which we want to use for creating probably multiple types of activities – this latter case therefore requires an even higher level of creativity from the teacher.

In this section, I provide examples for five different types of activities which are not specific to any video game or video game genre, although they work best with story-based ones. These activities are primarily designed for EFL classes, but in case of having the option of multiple languages in the video game, the activities can be used with any other foreign language. The description of each activity contains some practical advice and tips as to how they can be created and implemented with ease. The five activity types are the following:

- using story characters for creative alternative storylines;
- group project assignment for creating a story prequel;
- questions for predictions about the continuation of the story;
- vocabulary highlights for improving comprehension;
- finding the right sequence of story segments.

4.1 Using story characters for creative alternative storylines

This type of activity focuses on engaging students' creativity by giving them almost absolute freedom in creating alternative storylines from the selected video game(s). From the point of view of the genre of the game, story-based ones work probably the best with this type of activity, mainly because those are the ones which include multiple characters whose points of views are directly accessible through playing the game, which is essential – otherwise the students (i.e. players) would not be able to imagine any alternative storyline for the character they get for the task. The best is if there are at least 4–6 different characters who are important from the point of view of the main storyline of the game, that is, who play an important role in how the events are unfolding. The reason this number of characters is needed is that the level of engagement of students seems to be the highest if they do this type of activity in groups. With cooperation in an engaged and motivated environment within the groups, the students' potential creativity also raises to a very high level mostly because of the positive effects of brainstorming multiple ideas. In a normal size class (15–20 students) with groups of 3–5 there would be 4–6 groups – hence the need for 4–6 characters. As teachers, what we need to do in order to create this type of activity, is to find a game and pick the number of characters from the game which is the same as the number of groups we want to create in our class. A prerequisite from the teacher is that s/he should be familiar with the entire story of the selected video game. This prerequisite also applies for the students, which is why the first task they receive is to play the game through. After they are familiar with the story of the game (i.e. with the characters' storylines), they are ready for the activity. The task is simple to create. The teacher should first divide the students into groups, then each groups should get a character from the game. Their task is to think about the storyline of the character and create some alternative events which are directly caused by their character and which then partially or entirely affect the outcome of the story. At this point, the teacher has to consider the amount of time s/he wants to allocate for this activity, because that is what the the way task should be phrased depends on. The more time we can allocate for the activity the more alternative events we can ask for. Another factor the teacher can change depending on their aim with the activity and the level of the students is the extent to which the alternative events should be realistic from the point of view of the game. It is essential to leave enough time for the groups to share their alternative storylines with the class on the same lesson the activity is given for them, so that they could read them with the level of engagement and enthusiasm they built up during the activity. This activity works quite well from intermediate level to advanced.

4.2 Group project assignment for creating a story prequel

In case of this type of activity the number of students we have in the class is less important as it is in the case of the alternative storyline type of activity, although, it is still not irrelevant, since the number of students in the class affects the (classroom) time we need for the activity. The first step is to select a game with a story which has a clear beginning in the sense that the player cannot influence the very beginning of the story by interacting with the game. The reason why this is important is that there are quite a number of video games where the player is immersed into the story right at the very beginning and is asked to make decisions which affect the flow of the story (and there is also a group of games where the beginning of the story is intentionally made complicated with e.g. a time traveling element). After the teacher selected the video game, the students can be informed about it and the task should also be given to them at the same time. This activity uses the project method, therefore the first step is to divide the class into groups of 2–3. The task for the whole class is to first play the game through (individually or in groups – they can choose what is more comfortable for them), and then to think about creating a prequel to the story of the game. Depending on the level of

difficulty the teacher wants them to work on, relative parameters of this assignment can be given and set accordingly (e.g. the prequel should have a flashback in the far past, a character's important childhood event should be included, player interaction is allowed etc.). After the deadline is over, the groups should present their projects to the whole class during which part discussions are likely to develop. Depending on the type of evaluation and assessment the teacher is using, the project can also be turned into a competition where the whole class votes on the best prequel.

4.3 Questions for predictions about the continuation of the story

Creating this type of activity is very time-consuming, although it has great advantages from the point of view of the improvement of both language and creative thinking skills of students. In the same way as in case of the previous two types of activities, although story-based video games are preferred as source materials, many other genres can be used. The most important criterion while selecting a video game for this activity must be to find one which has as little amount of story branching as possible, that is, the game has to be centered around one main storyline. The reason for this criterion is that it allows for future predictions to be made at basically any point of the story, which is what the task of the students will be in this type of activity. After the teacher finds a suitable video game s/he has to pay attention while playing it through, since the best and least time-consuming way of creating the questions for the activity is to pause the game during the first walkthrough and put down the questions on the fly. The questions should be simple and should be such so that the students would be able to answer them with future predictions about how the game's story would follow. The questions can be connected to any element of the game (e.g. characters, events, locations, effects of the player's decision etc.). Depending on the level of proficiency of the students, the teacher can ask a series of questions ranging from the ones requiring a short answer to the ones which need a detailed and lengthy description of the students' predictions. While creating the questions, the teacher should pay attention to pause the game at places where s/he thinks it is likely the students would be able to fight the urge of curiosity and pause, too. Most story-based video games have clearly separated parts, usually chapters, which function well as places to pause for the questions. While the task for the activity is given to the students, it is essential to let them know that the whole point of this activity is to come up with predictions, therefore by not following this rule they deprive themselves from all the fun which is caused by comparing the prediction to what really happens in the game.

4.4 Vocabulary highlights for improving comprehension

The first three types of activities I mentioned above are all focusing on engaging the students' creative skills by asking them to create alternative and/or supplementary parts to the story. This activity's purpose is to improve their vocabulary and comprehension skills. Depending on how much time the teacher wants to allocate for this activity, a partial walkthrough of the selected video game might be enough. What is important in selecting the game for this activity is that it has to have the option of enabling subtitles in all parts of the game. The reason why this is essential is that the students' (i.e. players') task is to pay close attention to the text while they are playing in order to be able to identify the pronunciation of the words with their written form. All the teacher has to do is to find words which s/he thinks are potentially unknown to the students and extract short contexts from the text of the video game from around the selected words. These should be compiled into a handout form. The length of the context should depend on how much the teacher wants the students to rely on their memory from playing the game as well as the level of difficulty s/he wants them to work on. The students' first task is to play the game with captions and subtitles enabled at least until

the part which the teacher specifies and while playing, focus on the unknown words. While playing a video game, many times the player has to complete missions, assignments and tasks, which are almost impossible to accomplish without knowing exactly what they have to do – i.e. they have to be able to understand their tasks in order to progress in the game which creates a strong motivation for them to check the meaning of any key unknown words even without them receiving this as a specific task from the teacher. After they finished playing the game until the requested part as a home assignment, the teacher can distribute the handouts to them, right after the class is divided into teams of 2–3. Their task is to explain the meanings of the highlighted words on the handouts first by referring to the game and then in general. This activity can easily be turned into a competition by giving the students the chance to receive points for right answers. Summing up and comparing the points after they are done with all the activity reveals the winner group. The level of difficulty of the meaning-explanation part of the activity can be set by the teacher by specifying how the explanation should be like (e.g. it should contain at least 5 sentences, or it should contain at least 2 synonyms, or it should contain at least one example sentence in which the given word is used etc.).

4.5 Finding the right sequence of story segments

Out of all five activities described in this section, this is the one which – in case of most games – requires the most time and computer skills from the teacher to prepare. The reason for this is that for this activity, the story of the game is needed in text format. Depending on how detailed and comprehensive we want the activity to be, we have the options of either using the exact same text which is part of the game (captions, subtitles, on-screen text), or writing short summaries of different parts of the game. Extracting the text from the game can be done either by third-party software or with the simple (but more time-consuming) method of taking screenshots and using an OCR (image to text) software to convert them into text format. Writing short summaries requires no computer skills and unless we want this activity to cover both a great part (or the whole) of the video game as well as our lesson(s), this method is probably the right choice for us. The minimum number of story segments (text pieces) we need is 10, since, if we have less than this number, the activity becomes too easy in case of an average length video game. The next step is to create handouts, but we should pay attention to format the document in a way so that it would be easy to cut into pieces. Each piece should contain one story segment and the students should get them mixed. Their task is to put them into the right order based on the chronology of the events of the video game's story. In a similar way as with all the previous activities, this one also work best if the students do it in groups – more students working together on finding the right sequence of events enables an entirely new level of engagement as opposed to students working individually. The positive effects of brainstorming are exploited in this activity as well, if we opt for group work instead of working individually. The activity can very easily be upgraded and expanded by including visuals, too. These images should reflect certain key moments of the story which match the selected story segments. From the point of view of preparation, the only extra equipment the teacher needs is a color printer (and to be able to know how to make screenshots). Asking the students, then, to match the right story segments with the images as well as to put them into the right order might make them more motivated due to the addition of the visual stimuli. Another way of updating this activity with visuals is to swap certain story segments with printed visual images. In this version of the activity the students' task is to put the text-only story segments (the cut-up pieces) as well as the images into the right chronological order and then tell the story by describing what key moments of the story they

think are represented by the visuals. This version of the activity greatly increases its difficulty compared to the one where the images should “only” be matched with the text pieces.

FINAL THOUGHTS

There is a substantial amount of research pointing to the fact that playing video games can be beneficial to the player from the point of view acquiring and/or improving mental and/or physical skills. We have to recognize, however, that the key word in the previous sentence is ‘can’; i.e. playing video games can be beneficial if the conditions and circumstances the playing happens in (e.g. time spent on playing, types of games played) are consciously checked and moderated. Using video games in education is an idea which comes to mind naturally if one accepts the fact that playing video games can have advantages in general. By looking at any statistics about the hours people are spending with playing it is logical to think about trying to exploit another aspect of this activity – i.e. using it in education. There are numerous ways this can be done ranging from designing educational video games to using video games as sources of motivation in general teaching. In this paper I tried to point out that video games can be used in language teaching as well. Due to the fact that most video games are produced in English language, the EFL context has an advantage here, although, the growing tendency for game localization does seem to open the potential for video game-based activities for most languages.

Using literary texts in language teaching as an optional method is generally taught on (language) teacher training programs, partly because of the motivational power of stories (Puskás [15]). As I pointed out at the beginning of this paper, video games – especially story-based ones – also possess almost all features of literary texts and they even have more, (e.g. a stimulating audiovisual element or the ability to interact with the story) therefore it would be logical to include the idea of using them as an optional method in teacher training programs so that future language teachers would know that they have this option of effectively engaging students.

Video games are definitely motivational for many students which means that using them on language lessons for catching their attention is something teachers should certainly practice. Regarding using them for activities, there is still need for accurate, reliable and large-scale empirical data to make sure that the extra time for creating the activities is compensated by the efficacy of acquiring the intended knowledge. I believe there is a need for detailed classroom observations with some kind of testing to be able to measure certain aspects of performance in terms of acquired vocabulary and improved comprehension and grammar skills. In order to really see whether using video games as sources for activities as opposed to e.g. activities in a course book is a better (i.e. more effective) choice, one needs to have control groups where only a small number of factors differ (preferably only the activities) so as to arrive at as objective results as possible. I want to point out, however, that during a class there are factors which are very difficult to measure, because they are hard to quantify, but at the same time are crucially important from the point of view of how the lesson flows. One of these factors is the classroom atmosphere, which is closely connected to the level of motivation of the students – which to a great extent depends on the source materials used by the teacher. It is very likely that topics and materials connected to the nowadays highly popular video games are going to be motivational, therefore – if presented with the right amount of enthusiasm from the teacher – will probably evoke a positive and relaxed classroom atmosphere. Although it is difficult, this factor should also be taken into account

while comparing classroom observation results of lessons with and without using video games.

In this paper I argued for the idea that video games can be used beneficially on language classes, especially on those where some activities or the entire lesson revolves around a story, usually for the reason of evoking interest and providing motivation. I also listed descriptions and practical advice for five different types of activities which teachers can create based on video games. I hope the paper helped in making the idea that video games can be effective sources of materials for language classes compelling and worthy of a try.

BIBLIOGRAPHY

- [1] RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2001. ISBN: 9780511667305. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667305>
- [2] HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Essex: Pearson Education. 2001. ISBN 0582403855.
- [3] COOK, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. 5th ed. New York: Routledge. 2016. ISBN: 0415713803. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- [4] GARO, P. Green, KAUFMAN, James C. (eds.) *Video Games and Creativity*. Academic Press. 2015. ISBN: 978-0-12-801462-2.
- [5] BARR, Matthew. Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, Volume 113, October 2017, pages 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.016>
- [6] BARR, Matthew. Student attitudes to games-based skills development: Learning from video games in higher education. *Computers in Human Behavior*, Volume 80, March 2018, pages 283–294. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.030>
- [7] Technology, Entertainment and Design – Ideas worth spreading. Available at www.ted.com. Accessed: 26 June 2019.
- [8] The illuminating benefits of video games. Available at https://www.ted.com/playlists/661/the_illuminating_benefits_of_videos_games. Accessed: 26 June 2019.
- [9] MCGONIGAL, Jane. *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. London: Penguin Books. 2010. ISBN: 0224089250.
- [10] IVORY, James D. Video games as a multifaceted medium: a review of quantitative social science research on video games and a typology of video game research approaches. *Social Science Open Access Repository*. Pages 31–68. https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165_2013_01.01_002
- [11] STANMORE, E. et. al. The effect of active video games on cognitive functioning in clinical and non-clinical populations: A meta-analysis of randomized controlled trials. Elsevier. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Volume 78, July 2017, Pages 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.04.011>
- [12] COLLIE, Joanne., SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. ISBN: 9780521312240.
- [13] LAZAR, G. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1993. ISBN: 9780511733048.
- [14] PUSKÁS, Andrea. Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Drama Techniques in English Teacher Training. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2017 : Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť - výzvy 21. storočia*.

Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2017. ISBN 978-80-8122-223-8, CD-ROM, pages 316-324.

- [15] PUSKÁS, Andrea. Motivational Strategies in English Teacher Training. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2017 : Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť - výzvy 21. storočia*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2017. ISBN 978-80-8122-222-1, CD-ROM, pages 185-192.

The paper was written in the framework of KEGA grant project *Improving creativity and teaching English as a foreign language creatively at primary and secondary schools* (Rozvoj kreativity a kreatívna výučba anglického jazyka na základných a stredných školách) Project no. 006UJS-4/2019 at the J. Selye University, Faculty of Education.

<https://doi.org/10.36007/3310.2019.243-252>

POLGÁRHÁBORÚ EGY ALTERNATÍV MAGYARORSZÁGON Andrássi György: *Polgárháború*

Patrik L. BAKA¹

ABSTRACT

This paper undertakes the task of analyzing György Andrássi's alternative history and young adult novel titled *Polgárháború* [Civil War]. It covers its counterfactual characteristics and highly emphasizes alternative world-building as well as the work's connections towards our present – therefore it does not remain within the analytical perspectives of literature only. Our work is text-centered; it is an analysis reflecting on the intermedial and intergenre connections, on confessionalism, border-crossing and analogies, on intertextuality and self-reflection, on era-specific language, on mask-like hiding and the phenomenon of trauma.

KEYWORDS

alternative history, young adult novel, world-building, contemporary analogies, ideologies

BEVEZETÉS

„Mindez, amire emlékszem, nem a valóság maradéka, hanem a képzeletem játéka. Egy párhuzamos valóság tükröződése: így is történhetne.”
(Ákos; Andrássi György: *Polgárháború*; 73.)

Az ifjúsági irodalom és a spekulatív fikció zsánereinek egybefonódása általánosnak mondható. Ha a kedves olvasó találomra kiválaszt egy könyvesboltot, és a legkisebbeknek szánt irodalomtól az ifjúsági könyveken át a young adult művekig terjedően szemrevételezi annak kínálatát, többségében garantáltan olyan opusokkal fog találkozni, amelyek igazolni fogják az iménti állítást. A szabadon szárnyaló fantázia és a csodák kétségkívül primátussal bírnak ezeknél az olvasótáboroknál – és sokszor a náluk idősebbeknél is –, s jellemzően olyan művek lesznek köreikben a befutók, amelyek kalandosak, fantasztikus világokba kalauzolnak el – vagy azok elemeit ültetik át a mi közegünkbe –, „s kielégíti(k) többek között a befogadó azonosulásvágyát, hősigényét, álomigényét, kellemesség iránti vágyát” [1]. Ilyenformán nem meglepő, hogy a „mi lett volna, ha...?” típusú kérdésfelvetésen alapuló alternatív történelmi zsáner is utakat talált az ifjúsági irodalomba, hazai fronton is.

Andrássi György² *Polgárháború* [2]³ című műve ugyancsak ezt a szövegcsoportot gazdagítja. A szerző *érettségiző diákként*, szokatlanul érett hangon szólva állít görbe tükröt mindennapjaink politikai összecsapásai és ránk gyakorolt hatásuk elé, egy-két dominót meg-
lökve antiutópiaivá téve Magyarországot.

Jelen dolgozat Andrássi György *Polgárháború* című regényének elemzésére vállalkozik. Taglalja annak kontrafaktuális jegyeit, nagy hangsúlyt fektet az alternatív világépítésre és

¹ PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, egyetemi adjunktus, baka.l.patrik@gmail.com

² A név feltételezhetően álnév, mely alatt nem publikáltak több kötetet, s hiába kutattunk, semmilyen adatra nem bukkantunk vele kapcsolatban.

³ Az oldalszámokat a főszövegben, zárójelben adjuk meg.

a mű jelenünkhöz fűződő kapcsolataira, ilyenformán nem marad meg pusztán az irodalom vizsgálati szempontjainál. Munkánk szövegközpontú, a médium- és zsánerközi kapcsolatokra, a vallomásosságra, határátlépésekre és analógiákra, intertextualitásra és önreflexiókra, a korspecifikus nyelvre, a maszk-szerű rejtőzködésre és a trauma jelenségére reflektáló elemzés [3].

Klasszisok

Ebben az alfejezetben a *Polgárháború* alternatív történelmi jegyeit vesszük górcső alá, a diszszertációs dolgozatunkban felállított elemzési rendszer szempontjai szerint haladva [4]. Andrászi regénye ezek alapján *historikus kontrafaktum*ként prezentálható, hiszen a narratívája kulcsponyjának számító múlthasadástól időben felfelé haladva a mi univerzumunk történelmét formálja át; az azt megelőző szakasz egybeesik a mi múltunkkal. Mivel a *Polgárháború* nem nyit kapukat a természetfelettire, világának lehetőségei pedig egybeesnek a miénkével, a todorovi terminológia felől nézve a regény *különös uchróniának* számít [5].

Andrászi művéről elmondható, hogy nem sajátja a determinista felfogásmód, világa pedig nem egy eleve elrendelt cél felé halad, hanem az ok-okozatiság mentén épül ki – *genetikus modell* –, amelyre a mi valóságunk múltja felől nézve másként hatnak, de mindenképp hatnak a véletlenek – *entrópikus modell*. A regény a helleksoni történelmi szervezőelvek értelmében ilyenformán az allohistorikus művek legnagyobb csoportjához tartozik [6].

Gavriel D. Rosenfeld három megközelítési pontot határozott meg az alternatív történelmi művek elemzéséhez [7]. *Egyfelől arra kérdez rá, hogy milyen töréspontot választanak az egyes nemzetekhez tartozó szerzők?* Andrászi alternatív világának kiindulási pontja egy pártgyűlésen megesett tömegverekedés a hazai bal- és jobboldal szimpatizánsai között – az események nagyban idézik a 2006-os őszi magyarországi tiltakozásokat, amelyek Gyurcsány Ferenc ősödi beszédének nyomán lángoltak fel, noha utóbbi nem lehetett a könyv inspirálója, hiszen a *Polgárháború* az említett év elején jelent meg [8]. A jelen felől nézve mindazonáltal úgy fest, az említett mozgások tényleges alapjai voltak a magyar politikai garnitúra átalakulásának, ezt a keltezés idején azonban még nem lehetett biztosan tudni, így a nexus pont is egész hétköznapiak tűnik föl.

Rosenfeld második kulcskérdése arra vonatkozik, hogy a regényben megteremtett univerzum *utópisztikus* vagy *disztópikus-e?* A *Polgárháború* tüzetesen végigjárja a címében jelzett eseményt a hazai politikai oldalak közt, jól kiépített *disztópikus* közeget teremtve, amely az *anarchikus* állapotokat éppúgy a magáénak tudja, ahogy az egyes *ideológiák mentén kibontakozó elnyomás* jegyeit is felvillantja [9].

A harmadik rosenfeldi szempont *a szerzők korának/országának múltszemlélete felől közelíti meg a választott múlthasadást*. Andrászi műve, mint írtuk, valószerűtlenül pontos víziója a 2006-os eseményeknek, még ha azok „ideát” nem is torkollottak polgárháborúba – igaz, a budapesti tüntetésekről majd a radikálisok randalírozásairól készült felvételek sok esetben ilyen benyomást keltenek [10] –, s csak politikai téren érzékeltették és érzékeltetik mindmáig hatásukat⁴ [11].

Historikus kontrafaktumról lévén szó, részletesebben taglalhatjuk annak múlthasadását is, mely jelentősége szerint *divergáló* [12] és *neuralgikus pont* [13] kettőseként írható le, ahol az előbbi az alternatív történelmi dominóeffektus kezdő löketeként prezentálható – Andrászinál ez a politikai szimpatizánsok eldurvuló összeütközése –, utóbbi pedig a kiteljesedő, országos, történelmi jelentőségű eredmény – a *Polgárháborúnál* a küzdelem maga.

A töréspont egyértelműen *politikai* jellegű, erősségét tekintve viszont inkább *keretlenebb* – másként *soft* – allohistoriának számít, hiszen nem nagy arányban hivatkozik olyan

⁴ A Wikipédia vonatkozó szócikkének jegyzetei kitűnő válogatást tartalmaznak a téma kapcsán született publicisztikákból és nyilatkozatokból.

elemekre – fontos és kevésbé fontos történelmi események, személyek pontos szerepeltetése – , amelyek a mi múltunkban meghatározó szerepet töltek be.

Karakterhorizont szempontjából a mű *népi* jelleget ölt: főszereplői inkább elszenvedői, mintsem alakítói a világpolitikai eseményeknek. Andrászi elbeszélője nem találkozik főszereplőivel politikussal, még ha távolabbról nézve minden hányattatásáért azok tehetők is felelőssé. A záró szakaszban magára vállalt pacifista-aktivista szerep azonban egy kis időre úgy tűnik, őt magát is kardinális politikai szereplővé teszi, belengetve az *arisztokratikus* horizontot is.

A *Polgárháború* első ránézésre *jelencentrikus* kontrafaktumnak tűnik: csak annyit tudunk, hogy Gyurcsány megbukott, a szöveg azonban nem használ évmegjelöléseket, így az összetűzésekre az elmúlt tíz évben bármikor sor kerülhetett. Andrászi műve tulajdonképpen azáltal válik uchróniává, hogy a befogadó világa halad előre az időben, és közben változnak a politikai erővonalak. Keltezési idejekor még egyszerűen *párhuzamos univerzum*ként kellett volna hivatkoznunk rá, mára azonban egyre erősödik alternatív történelmi jellege, s mivel mindegyre a 2006-os, és nem a mai állapotok egy potenciális alternatívájának tűnik, *jelencentrikus* helyett mégis *múltorientált*ként könyvelhető el.

Világok és ideológiák

Az alternatív történelem népszerűsítésében oroszánrészt vállalt Andrew Roberts a politikáról azt a megállapítást teszi, hogy az „természetes terepe a kontrafaktualitásnak, hiszen végső soron mindig választás kérdése, és soha nem derülhet ki, hogy mi lett volna, ha a választópolgár másként választ. Minden választás azzal jár, hogy bizonyos ajtók becsukódnak s bizonyos eshetőségek meghúzódnak – némelyik egyszer s mindenkorra” [14]. Mint azt a hazai, fentebb már említett mozzanatok is igazolják, egy-egy politikai lépés végzetesnek bizonyulhat az egyik illetve a másik fél számára. Andrászi György legnagyobb, zavarba ejtő dobása pedig az, ami világépítésének alapja is egyben, hogy a nagyítás és a sarkítás eljárásaival élve megmutatta az egymásnak feszülő politikai ellenakaratok összecsapásának, a néptömegek populistá hergelésének egy félelmetes, de potenciális eredményét. Hiszen a *Polgárháború* nexus pontjának számító, végzetes pártgyűlést követően

azán valahogy hirtelen elcseszünk mindent, valahonnan fegyverek kerültek elő, egyszeriben mindenki hangos lett és ígét hirdetett, vezetők születtek. Isten tudja honnan, hadseregek formálódtak, kerületek és lakótelepek szerveztek polgárőrségeket, gazdag gengszterek hadurakként tárgyalhattak a nem létező kormánnyal, egyenruhákról és jelvényekről fújták le a port. (13.)

A könyv legrémítőbb tapasztalata az, hogy „túl régi, s mégis túl ismeretlen” ismerősök, osztálytársak, szomszédok feszülnek egymásnak a politikai akarat szerint, a jobb- és baloldali ideológia mentén választva el. Na és persze sáncokkal, s a másik oldal támogatóira vadászó mesterlövészekkel a bunkereké váló lakások sötétjében.

Úristen! Hogy fogunk ezután egy csapatban játszani, ha túléljük ezt az egészet? Fogunk még együtt örülni, gól után átölelni egymás izzadt testét? Egymás mellett zuhanyozva csajokról mesélni, s közben szappanozni az ágyékunkat? Megyünk kóllázni együtt edzés után, és bulira szombat este? Ha elmúlik ez az örület, képesek leszünk elfelejteni vagy álomnak hinni? „Képzeld Zoli, azt álmodtam, hogy le akartál löni. Utána meg én eresztettem egy sorozatot egy ajtóba, azt remélve, hogy ott állsz mögötte” – mondanám. „Öreg, te teljesen lökött vagy” – jönne a válasz. (38–39.)

És nem is az lesz a legdrámaibb, hogy kicsivel később Zoli már biztosan nem lehet az elképzelt jövő szereplője, hanem az, hogy elbeszélőnk sajnálni sem képes őt emiatt – a túlélési ösztön győzedelmeskedik. Más csoportok pedig egyenesen élvezik az anarchiát, ami az olyan örület lélektaniségét is visszatükrözi, mint amilyen az ISIS terroristáié lehet „ideát”. Mindeh-

hez hozzájárul, hogy a regény nyelv végig vívódással, feszengéssel átitatott, ami a befogadót is folyamatos készenlétre ösztökéli.

A polgárháborús állapotok hamar visszavetik a hazai – ahogy elbeszélőnk lesújtóan fogalmaz, „balkáni” – gazdaságot, a rekvirálás mindennapos lesz, nincs üzemanyag-utánpótlás, a forintot hatalmas infláció sújtja, euróval fizet, aki tud, a többieknek pedig maradnak a kenyérjegyek. A „békeidők” kifejezést immár nem az 1867-es kiegyezés utáni időszakra, hanem a polgárháború előttire használják, amikor még nem „Fidó polgárőrség”, a nyilas-utód „díszmagyarok” és „szoci milíciák” rótták az utcákat. Ugyanígy metamorfózison esik át a „lakosságcsere” terminus is, amit már nem a második világégés utáni csehszlovák–magyar egyezményre, de a nemzeti-polgári és szoclib családok körzetenkénti, erőszakos kicserélésére használnak.

A szembenálló feleket olyan társadalmi csoportok alkotják, kiknek körében a statisztikai felmérések szerint nagyarányú az egyes pártok preferenciája, sőt a szerző az ország megosztottságát is aszerint vázolta fel, hogy melyik megyében melyik politikai felet is támogatták jellemzően a kétezres évek elején. A baloldal mellett „nyolcadik kerületi vagányok, szívós szabolcsi parasztok – de kizárólag a földnélküli zsellérek utódai –, szabados értelmiségiek, zsidók és gyári dolgozók” sorakoznak fel, míg a másik felet a „gazdagparasztság, a polgárság, a hagyománytisztelők, vallásosok és nacionalisták” alkotják. Utóbbiak „gyökértelenek” nevezik az előbbieket, míg azok a „bigott elvakultság” vádjával kiáltanak vissza. Az egyik oldalon az „istentelen erők”, a másikon a „Viktóriánus gárda” áll hadrendbe, melynek tagjai a „diadalmas »V« betűt” mutatják a magasba. Ahogy Bart Dániel írja, Andrászi „[a]z izgalmas akciójelenetek és a gimnazista nézőpont hiteles megszólaltatása mellett nagyszerű érzékkel tárja fel és rajzolja túl a magyarokat elválasztó titkos határvonalakat, régi és új fájdalokat, kisebbségi érzéseket, illetve azt is, ami mindezek ellenére összeköti őket. [...] A magyar társadalom legigazabb, leghősiesebb vonása az a csúnya szkander, amit a jobb kéz és a bal kéz vív, távolról sem tartva be a szabályokat” [15].

A *Polgárháború* narratívája két kulcsmomentum köré szerveződik. Az egyik a múlt bűneinek megismétlésére rájátszó dunai-jelenet, amikor is a „díszmagyarok” a Margit híd alatt zsidókat akarnak a folyóba löni, a nyilas idők emlékére.

Még a rejtkehelyemről is látom, mennyire élvezik. Lassan kezd derengeni, hogy ez az egész nem is a zsidókról szól, nem a magyarságról, és nem eszmékről. Ezek az emberek katonásdit akarnak játszani, annak fegyelme és felelőssége nélkül. Tisztelegni, jól kihúzni magukat, ölni, aztán hősként hazamenni és megdugni az asszonyt. A többségük fiatal, korombeli lehet. Megkapták ők is a sorstól a maguk háborúját, akárcsak én. (103.)

A leírás zavarba ejtő precizitással leplezi le a radikalizmus szélsőséges, uniformizált változatának lélektaniségét, felhívva a figyelmünket az önkéntesen szerveződő, fényesre borotvált egyenruhás csoportok jelentette veszélyre, bárhol Európában. Andrászi kegyetlen dunai-mozzanatának fő tanulsága a mi számunkra az, hogy annak megakadályozásában egyszerre vesz részt mindkét politikai oldal, világnézettől függetlenül elhatárolódva a szélsőségességtől. Ezzel ért egyet Kiss Tamás kritikus is, majd megjegyzi: „Jó, hogy van egy ilyen »Szigorúan semleges« könyvünk, amiben egy idealista Ákos szemén keresztül megértheti sok heves fejű fiatal, hogy nincs olyan, hogy »Vagyunk mi és vannak ők«, hanem csak MI vagyunk” [16]. A másik kulcsmozzanat a Szent Korona elrablása, illetve az annak megszerzése köré épülő cselekményszál, minek mentén a szerző tovább tudja kovácsolni a két fél értékrendjét megkülönböztető elemek láncolatát. A fenyegető végeredmény pedig akár az ország kettészakadása is lehet, az egyik oldalon a negyedik kormányzó tekintélyelvű rendszerével.

A regényt végig a megosztottság tapasztalata viszi előre, mígnem elbeszélőnk az antagonisztikus ellentétek fölött érzett teljes csömörében egy pillanatra maga is az ország szétsza-

adásában, sőt az egész világ kettéválásában látja az egyedüli megoldást az ideológiai ellentétek felszámolására, a keserű történelmi tapasztalatok tükrében értelmezve az új polarizációt:

Lehet, hogy mégis van valami igazuk azoknak, akik a génekkel magyaráznak mindent? Csak abban tévedtek volna, hogy rossz helyen keresték a közös pontokat. Nem német faj van, nem zsidó faj, vagy orosz, vagy kínai. Ez volt az ő nagy tévedésük. Talán minden fajon belül, minden népen belül megtalálható két alapgén. Az egyik adja a hívő fundamentalistákat, azokat, akiknek vezér kell a boldogsághoz, akik erkölcsöt prédikálnak, akik népben és nemzetben gondolkodnak, akik isten nevében ölnek, akik ránk akarják kényszeríteni a hitüket. A másik gén adja a magamfajtat, a kétkedőt, a bizonytalan, az útkeresőt, azt, aki kérdéseket tesz föl és válaszokra vár, aki emberben és emberségben gondolkodik.

Talán jobb is lesz nekünk, ha határ választ el minket, szögesdrótkerítéssel. Talán a példánkat követi majd az egész világ. (161.)

A szakasz után sorra veszi Európa és a Föld nagyhatalmait, amelyek mind megoszthatók polgáraik világnézete szerint, árnyalatokban elütve bár, de mégis megidézve a magyarországi helyzetet. Eszerint, ha a világ kettészakadna is, és a jelzett pólusok mentén két tömbben egyesülne újra, a szembenállás bolygóméretűvé nőné ki magát. Természetesen nincs az a biológiai tapasztalat, ami visszaigazolná elbeszélőnk ideológiai génelméletét, az, a maga szellemi értelmében mégis hibátlanul működik, és leírhatóvá teszi korunk bármelyik országának politikai rendszerét. Kérdés, hogyan is tartható hát egyben a világ? A válasz a regény záró szakaszának pacifista felhangjaiban – a vágyban, hogy a hullagyűjtők visszaváltozzanak játszótterekké – keresendő, s abban a közös felismerésben, hogy az egymás fölött aratott győzelemnél csak egy dolog lehet fontosabb, az pedig a túlélés. „Bár első látásra lázadó hangvételűnek tűnhet, mégis, egy ilyen könyv érett gondolkodásával, köznap nyelvhasználatával közelebb hozhatja az első választókat a politika világához, talán felszámolhatja olvasói között a meg nem értést, az egyoldalúságot is” [17].

Szót kell ejtenünk azonban a kötet problémás részeiről is. A *Polgárháború* több szakasza öncélú erőszakoskodásba torkollik, s noha az utcai viszonyok többszöri taglalására a mind nagyobb átélés érdekében szükség van, a szerző ebben a vonatkozásban is sokszor túlzásba esett. A cselekményszövés gócpontjai igazán erőre sikeredtek, ám az azokhoz való eljutás időnként esetlegesnek, vakfoltokkal és üresjáratokkal szabdaltnak hat.

Regénypoétika

Andrássi György narrátora egyes szám első személyű, homodiegetikus elbeszélő, beszámolója pedig egyszerre szembesít az ideológiai harc ifjúságra gyakorolt hatásaival és a fiatal felnőttek lélektanával, mindennapi problémáival is, legyen szó a szülőkhöz fűződő viszony átalakulásáról, az érvényesülés nehézségeiről, vagy nőkről és szerelemről. Hősünk, Ákos neve török eredetű (*ak kus*), jelentése pedig „fehér sólyom”, igaz, az ótörök nyelvben a *kus* még a „hattyút” jelölte [18]. Ami biztosan kiolvasható ebből az eredőből, az a tisztaság, amit a fehér szín alap attribútumaként könyvelhetünk el, s a regény borítójának alsó részén olvasható „szigorúan semleges” paratextussal is együtt rezonál. Utóbbi vonatkozás első ránézésre paradoxnak hat, hiszen a mű első szakaszában Ákos a szocialista fél katonája – kritikus cinizmusa egyértelműen baloldali gondolkodásmódot tükröz vissza –, hányattatásainak eredményeként azonban végül egy fölöttes, pacifista pozíciót foglal el, minek okán visszaigazolja a neve által predestinált jelentést. Fontos hozzátenni, hogy noha a név ősi eredetű, mégis inkább a fiatalabb generáció tagjai közt gyakori, ami Ákos vezetéknevének mellőzésével társulva – jószerével minden más karakter vezetéknevét ismerjük – lehetővé teszi, hogy elbeszélőnk alakjában a fiatalság egésze testesüljön meg, aki így egy személyként tükrözi le mindazt, amit a közeg az egész magyar ifjúságra rákényszerít. Bár egy szakaszon hősünk épp a maga jelentőségére próbálja ráirányítani a figyelmet – „És most része lettem ennek a történetnek. Nem az arctalan

tömeg tagjaként, hanem névvel, arccal, személyiséggel.” (209) –, az iméntiek fényében ennek épp az ellenkezőjét éri el. Részleges névtelensége a kiterjesztést vonja magával.

A karakterépítés mindenestre több helyütt problémás, hatalmas váltások mentén építkezik – például az egyes nőalakokhoz fűződő viszonyai terén –, melynek megindoklásához kevésnek tűnik az ifjúság szeszélye. A mindenhez értő megjegyzéseket fűző apjával szembeni folyamatos ellenérzései a függetlenedés sziszifuszi küzdelmének letükröződéseként olvashatók – miközben a rá való folyamatos hivatkozás egyidejűleg az apa Ákos által is elismert fölényével szembesít, és azzal, hogy „tulajdonképpen azt szeretjük, aki idegesít, a legnagyobb gondjaink [pedig] személyiségünk legfőbb építőkövei” [19] –, ahogy az útja során megismert, mindenkor okító hangot megütő felnőttekkel vívott szópárbajai is az ifjúság azon érzetét viszik színre, ami az egész világot egy ellenük való összeesküvésnéként dekódolja. A felnőttek közt azonban nincsenek érdemi különbségek: mintha mindannyian a kritikus apa alteregói volnának.

Ákos, szerepének körülhatárolásakor rendre popkulturális utalásokkal él, melyek közül a legdominánsabb James Bond alakja, igaz, a legtöbbször úgy hivatkozik rá, mint aki nálánál sokkal sikeresebben oldotta volna meg az adott feladatot. Ezen a ponton Andrászi műve rokonságba állítható *A szivarhajó utolsó útja* [20] című magyar alternatív történelmi regénnyel, melynek főhőse, Kossuth Csaba éppúgy a Duna-menti Köztársaság szuperügynökékként prezentálódik, a 007-es túlzó attribútumaival felvértezve. A *Polgárháború* folyamatosan taglalt románcai, melyek idősebb nőkhöz, vagy épp a másik oldal lányaihoz fűzik Ákost, éppúgy felfoghatók bondi párhuzamokként, bár az utóbbi példa karaktereinknél a *Rómeó és Júliát* idézi meg evidens párhuzamként. Ákos többször hivatkozik számítógépes játékokra is – különösen az azok belső nézetű, akcióorientált válfajára –, amelyek korosztálya számára egy kvázi elő katonai kiképzésként értelmeződnek, minek folytán relatíve könnyen sikerül alkalmazkodniuk a polgárháborús állapotokhoz és feladatokhoz.

Fidóék ugyanazt az angol SAS-rendszert vették át, amit mi. Ötszemélyes csapatok ott is, itt is. Csak ott több a fiatal, aki ugyanazt a remek hollywoodi kiképzést kapta, amit én. Nálunk több az öreg – régi, kihízott katonai dzsekikben a kádári néphadseregből. Csupa nosztalgia és elvtárszás. Irigyelném fidókat, ha náluk nem reggeli misével kezdődne a nap. (20–21.)

[Majd egy kicsit később:]

[A] fegyver engedelmesen köhög a kezemben. Mintha virtuális háborúban lennék egy játékeremben. Célzás, lövés. Ha találsz, az ellenséges katona kis füstfelhőben elpárolog. (34.)

A regény egy tetszetős intertextuális beszivárgása, amikor Ákos betörőként olyan intenzíven éli át egy évvel korábbi, gyerekkori emlékét – a „reggeli felvágott és a dzsem ízét” éppúgy érezve, mint akkori nyugalmát is –, ahogy *Az eltűnt idő nyomában* főhőse, Marcel. Ehhez hasonló mozzanat, amikor hősünk azt várja tükörképétől, hogy megfiatalodjék, Oscar Wilde klasszikusára, a *Dorian Gray arcképe*re utalva. A regény legfontosabb vendégszövege mégis az „aki kardot ránt, kard által vész el” szakasz, mely nem csak *bibliai* intertextus, hanem az *István, a király* rockopera kulcsmondata is egyben, minek révén – talán a turáni átok beteljesülésének kifejeződéseként – „odaát” párhuzam létesül az országot dúló, egymástól ezer éves távolságra lévő két polgárháború között.

Andrászi fejezeteinek nyitányai az esetek többségében határátlépéssel szembesítenek, amennyiben egy visszatérő CNN-adásból szerzünk tudomást a magyarországi állapotokról, hőseinkhez hasonlóan: olvasó és karakterek tehát ugyanazt az információt kapják a helyzetről. A különbséget pusztán a mediális váltás jelenti: amíg a befogadó szöveggé, addig a szereplők audiovizuális anyagként szembesülnek vele. De nincs ez másként a regény többi részével sem, hiszen Ákos megéli az eseményeket, jelen van bennük, számunkra azonban csak az irodalom médiuma közvetíti azok teljességét. Mindez egyszerre szembesít az egyes médiumok különbségeivel, illetve azok valóságához fűződő viszonyával is. Ahogy arra hőseink is reagál-

nak, a CNN adása az adott helyzetben azt a szerepet tölti be, amit a múlt rendszerben a Szabad Európa Rádió látott el: rólunk tudósít, nekünk (is), de a mi (ideológiai) megkötéseinktől megszabadulva.⁵ A mű mindazonáltal társadalom és médiakritikát is gyakorol a CNN műsora által, hiszen a regényben előrehaladva a magyarországi események mind hátrébb kerülnek a hírlistán, míg a Kína és India közt kirobbanó konfliktusra koncentráció világ számára jó-szerével teljesen eljelentéktelenednek.

Tudtam, hogy igaza van. Ez az összecsapás akár atomháborúhoz is vezethet. Mégsem voltam képes igazán komolyan venni. Csak ültem a kávéházban, néztem a falra szerelt tévét és arra gondoltam, mindez a világ másik felén történik. Pesten béke van. (257.)

A hírekben látott véres történések tehát csak akkor jelentenek számunkra többet pusztán érdekességként, ha bármi közünk van hozzájuk. Ha nincs, úgy érthetetlenek, mi pedig érdektelenek vagyunk irántuk. Ez tükröződik vissza abban is, ahogy a regény a nyugati demokrácia működését látja, hiszen a nemzetek fölötti szervezetek fölényességének beavatkozása „odaát” – s ha a felkínált görbe tükörbe tekintünk, olykor sajnós „ideát” is – kimerül abban, hogy igyekeznek tárgyalóasztalhoz ültetni a szembenálló feleket. Andrászi könyvéből továbbá kiolvasható a média azon tulajdonsága is, hogy befolyásolni tudja a külső közvéleményt azáltal, hogy melyik oldalt milyen gyakorisággal, milyen színben és milyen szereplők révén szerepelteti a képernyőn. A „V”-t villogtató, csinos fűdős tinik Ákos szerint már csak a mosolyukkal is befolyásolják a polgárháború külső megítélését.

Hősünk az apja elnyomott írói munkásságát alapul véve a hazai irodalomtudomány popkultúrához főződő viszonyára, a szép- és spekulatív fikciós irodalom egyesek szerinti öszszszébékéthetlenségére is reflektál, a befogadóban pedig óhatatlanul megidéződik az előző fejezetben részletesen taglalt pólusok mentén történő megosztottság, ahol az egyik fél már csak azért is ellehetetleníteni kívánja a másikat, mert az másként és más eszköztárral – esztétikai ideológia helyett például világok építésével – halad az útján.

Túl érthetően ír ahhoz, hogy kedveljék a hivatalos zsenik, akik százoldalas, követhetetlen mondatokban szólnak két tucat rajongójukhoz. Túl élő jellemeket teremt [krimijeiben], túl mélyek a gondolatai ahhoz, hogy lenéző vállveregetéssel elfogadják ügyes iparosnak, és mint ilyenek, biztosítanak egy kis helyet az irodalom szentélyében. No meg kasszájánál. (168.)

Andrászi műve nyelvi megoldásaiban is visszatükrözi politikai tematikáját, a főhős cinizmusa révén a humort is biztosítva. Erre példa, amikor a „liberális lögyakorlat” mibenlétén morfondírozva felteszi az ironikus kérdést: „Mindenki arra lö, amerre akar?” (11.). De példaértékű a következő hasonlat is: „Hallgattam, mint jó kereszténydemokrata a kinyilatkoztatást” (14.). Felrémlelenek persze egyszerűbb szimbólumok is – az utcán látott döglött galamb képét nem kell magyarázni –, de az olyan hozzáfűzések, mint amit az akcentusa le nem leplezése végett vállalt hallgatása után tesz – „végre megszólalhatok anélkül, hogy minden hangzóm mellé nyelvészt állítanék” (197.) –, jól jelzik a mű késéles hangvételét, ami pedig a főtematika színrevitelének kétségkívül legjobb módja. Ugyanilyen remek megoldás az az írás/beszéd aktusának leleplezésére vonatkozó lépése is, amikor a félelem többes számú kifejezése után annyit mond: „[n]a jó, áteszem egyes számba. Én botlottam meg kövekben és faágakban, én riadtam halálra” (190.), vagy az önmagával folytatott, írásban önálló személyekként jelölt párbeszéd (vö. 207.).

⁵ Egy ilyen adásból szerzünk tudomást arról is, hogy Románia boldogan küldene felszabadító csapatokat Budapestre, mely mozzanat mindenekelőtt történelmekísértő vonatkozásai miatt érdekes, a dunai jelenethez, vagy ahhoz hasonlóan, hogy a Szent Korona épp az osztrákoknál köt ki.

Nyelvi vonatkozásban a *Polgárháború* különös kettősséggel szembesít, az ugyanis, ami hiányosságként írható le, ugyanezen jellegéből adódóan zsánerönreflexióvá is válik. Andrászi György műve mintha két nyelvi kvalitásban szólalna meg, egy egyszerű, a cselekményleírásra fókuszáló, helyenként pongyolának is mondható hangon, másutt pedig az emberi lét legmélyebb tapasztalásaival és igazságaival szembesítve, pontos, sűrű és súlyos fogalmazásmóddal, képi és nyelvi leleményekkel. Van továbbá egy olyan sajátossága a prózájának, hogy egy-egy hosszabb bekezdésen belül egymásra fűzve halmozza az azonos mondatfelüteseket, más-más zárásra futtatva ki az egyes gondolatokat, a tágítás, az árnyalás vagy a kikezdes célzatával; az eljárás kulcsszava, tehát a mondatkezdő szó a legtöbb esetben a „talán” – másutt a „ha”, „hogya” –, ami a *Polgárháború* legmeghatározóbb kifejezése is egyben. Mindkét itt taglalt jellemző számon kérhető volna a szerzőn, ám észre kell vennünk, hogy az ellentét, illetve az egyes mondatok eltérő kifutása – legtöbbször ráadásul a „talán” kifejezéssel indítva – az allohistorizmus zsánerére tett önreflexiókként is olvashatók, hiszen a variánsok – mondat vagy világvariánsok – egymásmellettségével szembesítenek, melyeket egy véletlen mozzanat is életre hívhat, kifutásuk azonban könnyen egymással ellentétes lehet. De így értelmezhető a rengeteg, emlegetett budapesti utcanév is – olykor talán már túlzásba is esik a szerző –, ami a helyiek számára az átélést is felerősíti, viszont a párhuzamos, egymásba futó és egymásból kiinduló utak a multiverzum, a variációrengeteg sajátos letükröződéseként is olvashatók.

A zsánerre vonatkozó nyelvi önreflexiók tárháza igazán széles, így nem törekedhetünk teljességre. Az alább következő példák azonban – a dolgozatunk elejére emelt citátummal egyetemben – jól érzékeltetik a jelenséget:

[A] ki nem lőtt szellemgolyók visszaröppennek a fegyvercsövekbe. Le nem zajlott harctól visszhangzik a szűk tér körülöttem, ki nem folyt vér szennyezi a kopott mozaikpadlót. (33.)

A második rúgás a fejére megy. Kicsit olyan, mintha kapura rúgnék, csak ez a labda testben végződik, múltja van és jövője is, ha nem rúgok túl nagyot. (55.)

Lassan telt az idő, vánszorogtak a percek, aztán hirtelen, minden átmenet nélkül átkerültünk abba az univerzumba, ahol történnek a dolgok. (100.)

Mind a négy szövegrész a történés és a meg nem történés kettősségével szembesít. Az allohistorizmus alapvető tapasztalatával, hogy egy-egy apró döntésen múlhat minden, s ami a mi síkunkon nem történik meg, az a sokvilág-elmélet értelmében valahol máshol talán igen. Andrászi könyvének nyitánya és záró szakasza az iméntiekhez hasonlóan éppúgy elbizonytalanító hatást kelt, amennyiben álomként teszi értelmezhetővé a teljes narratívát.

Ez az álom nem arról szól, hogy diadalmaskodsz. Ez az álom arról szól, hogy menekülsz Budapesten, most, ezen a télen. Talán a valóság elől. (7.)

Így persze elhinti annak lehetőségét, hogy nem is egy alternatív világra, hanem csak az elbeszélőnk álmának paraterére nyílt rálátásunk, ezzel együtt a regény merészebb húzásait, illetve sutább megoldásait is elegyengetve. A befejezés azonban nyitva marad – Schrödinger macskája-effektus –: Ákos kilép szobája ajtaján, és alig várja, hogy a szüleitől megtudja, melyik világban is ébredt fel. Mi azonban nem kapunk választ. Számunkra csak a regény tanulságai maradnak meg, és újabb önreflexió a jövő alternatíváira:

Olyan valószínűtlen volt mindaz, ami történt. Olyan hihetetlen volt, hogy mindannyian megőrültünk néhány hónapra, elment az eszünk, aztán valahogy visszatért. Talán csak álmodtam az egészről. [...]

Nem bírtam tovább. Tudni akartam.

Felpattantam és céltudatos léptekkel megindultam az ajtó felé. (262–263.)

UTÓSZÓ

Andrássi György *Polgárháború* című regénye arra tesz kísérletet, hogy az ifjúsághoz is közelebb hozza az alternatív történelem jelenségét, de nem csak a fiataloknak szól – duplafedeles mű. Husbavágó megoldásokkal, nagyítót használva világít rá a közéleti politikát s vele a mi mindennapjainkat is keresztül-kasul szétszabdáló repedésekre, lövészárkokra, hangjának cinikus éle és pajzsának pacifizmusa viszont remek fegyverzetnek bizonyulnak az ideológia réme ellen.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2009. (Online: <http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom>) – Almási Miklós *Anti-esztétikájára* (T-Twins, Budapest, 1992) hivatkozva.
- [2] ANDRÁSSI György: *Polgárháború*, Partvonal, Budapest, 2006, 264 p, ISBN: 9639644099
- [3] NÉMETH Zoltán: *Költészet és nemiség... Hálózatelmélet és irodalomtörténet-írás*. In: CSANDA Gábor – H. NAGY Péter (szerk.): *Költészet és...*, Szlovákiai Magyar Írók Társasága, Pozsony, 2014, 198 p., ISBN: 9788097116668, 87–102.
- [4] BAKA L. Patrik: *A magyar alternatív történelmi regény* (disszertációs dolgozat), Selye János Egyetem, Komárom, 2018, 216 p, 26–30.
- [5] TODOROV, Tzvetan: *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*, Napvilág Kiadó, Budapest, 2002, 170 p, ISBN: 9789639350021, 31.
- [6] HELLEKSON, Karen: *The Alternate History: Refiguring Historical Time*, The Kent State University Press, Ohio – London, 2001, ISBN–10: 0873386833, 2–3.
- [7] ROSENFELD, Gavriel D.: *Miért a kérdés, hogy „mi lett volna, ha?” Elmélkedések az alternatív történetírás szerepéről*, ford. SZÉLPÁL Livia, Aetas, 2007/1, 147–160 p, ISSN 0237-7934
- [8] EST.HU: *Veled is megtörténhet*, est.hu, 2006. (Online: http://est.hu/cikk/43178/veled_is_megtortenhet)
- [9] BARCSI Tamás: *Spekulációk a szabadságról – Negatív utópiák*. In: KESERŰ József – H. NAGY Péter (szerk.): *Kontrafaktumok. Spekulatív fikció és irodalom*, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom, 2011, 117 p, ISBN: 978-80-8122-014-2, 49–75.
- [10] INDEX: 2006. október 23. *Így zajlott a véres nap valójában*, Index, 2016. (Online: <https://index.hu/nagykep/2016/10/22/2006-oktober-23-egy-veres-nap-kronikaja/>)
- [11] WIKIPÉDIA: *Őszödi beszéd*, Wikipédia (Online: https://hu.wikipedia.org/wiki/%C5%90sz%C3%B6di_besz%C3%A9d)
- [12] ROSENFELD, *I.m.*, 151.
- [13] H. NAGY Péter, *Imaginárium IX. SF: A képzelet mesterei*, Opus, 2009/2, ISSN: 1338-0265, 26.
- [14] ROBERTS, Andrew: *Bevezető = Uő. (szerk.): Mi lett volna, ha...? [fejezetek a meg nem történt világtörténelemből]*, Corvina, Budapest, 2006, 182 p, ISBN: 9631355608, 18.
- [15] BART Dániel: *Liberális lögyakorlat a Hegedűs Gyula utcában*, Index, 2006. (Online: <https://index.hu/kultur/klasz/polgarhab/>)
- [16] KISS Tamás: *Polgárháború*, Krystohans, 2015. (Online: <http://krystohans.blogspot.com/2015/03/polgarhaboru.html>)
- [17] MAKAI Péter Kristóf: *Andrássi György: Polgárháború*, Ekultura, 2006. (Online: <http://ekultura.hu/2006/03/30/andrassi-gyorgy-polgarhaboru>)
- [18] *Uo.* 26.

[19] BART: *I.m.*

[20] PINTÉR Bence – PINTÉR Máté: *A szivarhajó utolsó útja. Fejezetek a Duna-menti Köztársaság történetéből*, Agave Könyvek, Budapest, 2012, 230 p, ISBN: 9786155049941

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE			
2019. szeptember 10. 10. september 2019	08.30 – 09.30	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	09.30 – 09.45	A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS	
	09.45 – 11.15	Plenáris szekció - Plenárna sekcia	
		Prof. Dr. Ormos Mihály, PhD. - Kockázat és kockázati mértékek a tőkepiacon	
	Dr. Orosz Ildikó – Esettanulmány a nemzeti kisebbségi lét és oktatás kihívásairól Kárpátalján		
	11.30 – 13.00	Ebéd - Obed	
13.00 – 17.40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách		
18:00 – 20:00	Vacsora - Večera		
2019. szeptember 11. 11. september 2019	08:20 – 08:40	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	08:20 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	12:00 – 13:00	Ebéd - Obed	
	13:00 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	14:00 – 15:00	Erődlátogatás - Návšteva pevnosti	

Nyelv – kultúra – interkulturális kapcsolatok Jazyk – kultúra – interkulturálne vzťahy		
Szekció program- Program sekcie		
2019. szeptember 10. - 10. september 2019		
13:00 - 13:20	Dr. Kónyi Judit, PhD.	Emily Dickinson és a publikálás új útjai
13:20 - 13:40	Dr. Kmeckó Szilárd, PhD.	„...mert hát szeretet-e az, ahol van még undor?” Kolnai Aurél értelemfenomenológiai vizsgálódásai
13:40 - 14:00	Dr. Kiss Katalin, PhD.	Two kinds of epistemic modality in the contexts of business English and Hungarian
14:00 - 14:20	Dr. Tóth Éva	Egy interkulturális szemantikai összehasonlítás, avagy hogyan definiál öt gyakori kifejezést két különböző nyelv egynyelvű értelmező szótára
14:20 - 14:40	Prof. Dr. Erzsébet Drahotová-Szabó	Sprach- und kulturvermittlung im daf-unterricht durch weitgehende phraseologische äquivalente
14:40 - 15:00	Dr. Eged Alice PhD.	„Fußball ist niemals nur ein spiel”
15:00 - 15:20	Kávészünet - Prestávka	
15:20 - 15:40	Mgr. Gyurgyik László, PhD.	Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarok körében, különös tekintettel a egyes házasságokra
15:40 - 16:00	doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.	Sociálne, etické a zdravotné aspekty používania sociálnych sietí žiakmi
16:00 - 16:20	PhDr. Kvetoslava Kotrbová, PhD., MPH – doc. PaedDr. Katarína Majzlanová, PhD.	Význam príbehu v biblioterapii

16:20 - 16:40	PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.	Rovesnícka mediácia – alternatívny spôsob riešenia výchovných problémov
16:40 - 17:00	Dr. Peres Anna	Fremdsprachenbeherrschung: Brücke unter Kulturen – Möglichkeiten der Lernmotivation

2019. szeptember 11. - 11. september 2019		
08:20 - 08:40	Dr. Erdő-Schaffer Rita	Szakmaiság, vagy személyiség? A tanári attitűd jelentősége a csoportos zeneoktatásban.
08:40 - 09:00	Vígh-Szabó Melinda, PhD.	A finnugor nyelvi identitás kutatása
09:00 - 09:20	Dr. Henriette, Pusztafalvi – Livia Tóth – Dr. Orsolya Máté, PhD.	Breaking medical bad news in ophthalmology especially in diabetic retinopathy
09:20 - 9:40	doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD.	Rekognoskácia kultúrno-literárnych determinantov slovákov v Rumunsku
09:40 - 10:00	Coca Gabriella, PhD.	Zenei kapcsolatok létrehozása publikációk promóváása által. 11 év a Studia Ubb Musica zene tudományi szaklap főszerkesztőjeként
10:00 - 10:20	Szakál Flórián, Mgr.	Fogyasztói szokások a turizmus tekintetében a 21. században
10:20 - 10:40	Kávészünet - Prestávka	
10:40 - 11:00	PaedDr. Peter Zolczer	Using video games as sources for story-based English classes
11:00 - 11:20	Mgr. Vojtech Istók, PhD.	Prehľad internetovej jazykovedy v medzinárodnej a maďarskej odbornej literatúre
11:20 - 11:40	Parádióvá Mária, Mgr.	Az üzleti etika alapvető szabályainak használata a nemzetközi üzleti életben
11:40 - 12:00	Simon Szabolcs, PhD.	Vámbéry Ármin a nyelvész, a kém és az elbeszélő



**SELYE JÁNOS EGYETEM
UNIVERZITA J. SELYEHO
Komárom – Komárno**

PROGRAM

**A Selye János Egyetem
XI. Nemzetközi Tudományos Konferenciája
Komárom, 2019. szeptember 10 – 11.**

**XI. Medzinárodná vedecká konferencia
Univerzity J. Selyeho
Komárno, 10.– 11. september 2019**

Szekció - Sekcia

Jazyk – kultúra – interkulturálne vzťahy

Nyelv – kultúra – interkulturális kapcsolatok