

# **ERUDITIO – EDUCATIO**

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata  
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University  
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne

**2019/2**

**(14. évfolyam / Volume 14.)**

**Alapító főszerkesztő / Founder Editor in Chief**

Erdélyi Margit

**Főszerkesztő / Editor in Chief**

H. Nagy Péter

### **Szerkesztőbizottság / Academic Editorial Board**

Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.; Doc. PhDr. Soňa Gabzdilová, CSc.; Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. (elnök); Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.; Dr. Kalmár Melinda; Prof. Dr. Kéri Katalin; Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD.; Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. Anna Mazurkiewich, PhD.; Prof. Tatsuya Nakazawa, PhD.; Dr. habil. Szarka László, CSc.; Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.; Dr. habil. Vass Vilmos, PhD.

### **Olvasószerkesztő / Language Editor**

Dr. habil. Keserű József, PhD.

PaedDr. Péter Zolczer

### **English abstracts reviewed by**

PaedDr. Péter Zolczer

### **Fordítás / Translation**

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.

Tudományos folyóiratunk megtalálható a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban.

Our scientific journal is registered in and databased by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL).

Náš vedecký časopis je databázovaný v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL).



Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu program kultúry národnostných menšín

# Tartalom / Content

## TANULMÁNYOK / STUDIES

### **Patrik Šenkár:**

Regionalizmus ako „obsah života“ v slovenských časopisoch Rumunského kráľovstva ..... 5

### **Marta Fülöpová:**

Zaprášené pusty a hory, kde rastie drôt.  
Slovenské a maďarské lokality podľa „tých druhých“ v próze 19. storočia . 15

### **Viola Kremzer:**

Rule or Analogy – What do English learners use?  
English Past-tense and Nominal Plural Formation by EFL Learners ..... 31

### **Szerdi Ilona:**

A magyar–szlovák kétnyelvűség témaköre az anyanyelvoktatásban ..... 49

### **Vehrer Adél:**

A fiatalok idősképe és intergenerációs tanulási tapasztalatai ..... 58

### **Jana Bartal:**

Možnosti detskej jogy v predškolských zariadeniach ..... 79

### **Ilona Szerdi:**

The enhancement of orthographic skills for the digital generation  
at classes of Hungarian grammar ..... 91

## KÖZLEMÉNYEK / MATERIALS

### **Ivan Halász:**

Southern Slovakia in Literature (Stereotypes and Interethnic Contexts) ... 112

**SZERZŐINK / AUTHORS** ..... 118



# Regionalizmus ako „obsah života“ v slovenských časopisoch Rumunského kráľovstva

*Patrik Šenkár*

## **Regionalism as the „content of life“ in the Slovakian magazines of the Kingdom of Romania**

Abstract

The contribution points to the importance of regionalism in Slovak diasporas in Lowland, with special regard to the Romanian context. It is based on the theoretical ideas of both world and Slovak cultural thinkers (Compagnon, Wollman, Čepan, Miko, Štefanko, Timura) – and, of course, the aspect of the problem. It connects regionalism with the traditions and specifics of that identity. It emphasizes the importance of regionalism as a social phenomenon. First, it analyzes the issue from the position of historical context, later it focuses on specific interpretations of selected microproses. The cardinal center of the paper is an objective and subjective analysis of publicistically tuned texts, first published in periodicals of the Slovaks in Romania during the inter-war period, later also in the book entitled Interviews with the Slaninka and Košťok fathers. These origins are still significant evidence of regionalism in the Lowland, too. The contribution also contains more detailed specifications of the aforementioned aspects.

**Keywords:** minority literature; regionalism; identity; interpretation; Slovaks in the Kingdom of Romania

**Kľúčové slová:** národnostná literatúra; regionalizmus; identita; interpretácia; Slováci v Rumunskom kráľovstve

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

Literatúra v určitom zmysle slova zahŕňa všetko, čo vzniklo v oblasti poetiky, teda nielen fikciu, ale aj históriu, filozofiu či vedu. V organickom celku, ktorý tvoria podľa filológie jazyk, literatúra a kultúra, je literatúra v samom strede a jej štúdium i interpretácia by mali byť priam kráľovskou cestou k pochopeniu špecifik kultivovaného bytia národa. V pozadí tejto myšlienky moderné chápanie literatúry je späté s postulovaním historickej a geografickej relatívosti v protiklade k univerzálnemu estetickému kánonu. Je preto dôležité skúmať aj literárne texty, ktoré sa viažu k danému regiónu a nesú v sebe atribút diachrónneho a synchronného vývinu. Aj

takéto diela sa cenia pre ich jedinečnosť a zároveň akúsi univerzálnosť obsahu, minimálne v národnom meradle. Sú signifikantnými dôkazmi literárnej tradície, ktorá je diachrónna, ale aj dynamická sústava literárnych textov, pričom sa „utvára stále nanovo podľa toho, ako doň vstupujú nové diela. Každé nové dielo vyvoláva nové usporiadanie tradície ako celku a súčasne tým modifikuje zmysel a hodnotu každého jednotlivého diela tvoriaceho tradíciu“ (Compagnon 2006, 33). Samotná literárna veda sa zaoberá tradíciami neustále tam, kde hľadá postupnosť a kontinuitu vývoja, teda v dejinách národnej literatúry i vo všeobecných literárnych dejinách. Pri formovaní novodobých národov majú pozitívny význam tie tradície (aj v rámci literárneho vývinu ako súčasti kultúry), ktoré „podporujú vytvorenie národného vedomia a ktoré toto vedomie upevňujú“ (Wollmann 1988, 228).

Tak sa postupne dostávame k spojitosti tradície a identity, veď aplikujúc slová maďarského historika Györgya Schöpflina môžeme vysloviť myšlienku, že: „Identita je vždy ukotvená v kultúre a reprodukuje sa spolu s ňou. Každá kultúra je zároveň prejavom nejakého súhrnu identít [...] pričom národnostná identita Slovákov je ukotvená v literatúre a reprodukuje sa s ňou iba v takej miere, nakoľko ju pozná a stotožňuje sa s ňou uvedená vrstva menšiny...“ (Hrivnák 2002, 32). Aj v takýchto podmienkach, v našom prípade v slovenských dolnozemskej enklávach, sa nevyhnutne musí počítať so stavom slovenskej (národnostnej) identity spolu s konkrétnym, ba hmatateľným písomníctvom, pochopiteľne, za predpokladu, že chce ako literatúra tejto menšiny pretrvať en bloc i sui generis. Významný sovietsky mysliteľ Kirill Iosifovič Rovda pritom usúvzťažnil, že spoločenstvo duchovnej kultúry Slovanov nie je jedinečný, ba ani výnimočný jav v histórii svetovej civilizácie. Existuje celý systém „štruktúr“ väčších a menších spoločenstiev, ktoré sú stupňami alebo uzlami vo vývine celosvetovej kultúry. A práve takouto konkretizáciou i formou je kultúrno-literárny vývin slovenského písomníctva v Rumunskom kráľovstve, využívajúc tradíciu v akejsi viacrozmernej podobe. Aj literatúra Slovákov v Rumunskom kráľovstve ako časť všeobecnej kultúry je prejavom konkrétnej identity Slovákov. To zároveň znamená, že prípadná ohrozenosť tejto literatúry sa rovná ohrozenosti tej konkrétnej identity, ktorú predstavuje.

Literatúra je výsostne spoločenským javom, teda „kultúrnou hodnotou, ktorá je produktom sociálneho vedomia individuality, a jej osudom je, aby sa do tohto sociálneho a individuálneho vedomia spätne vracala, obohacovala ho a utvárala. Je hodnotou tým, že textom modeluje a produkuje toto vedomie v jeho individuálnom bytí. Keďže jednotlivé existuje len vo všeobecnom a naopak všeobecné sa manifestuje len cez jednotlivé, osudy individuálneho vedomia nemožno interpretovať bez sociálnych súvislostí, bez toho, čo voláme spoločenským aspektom“ (Miko 1973, 213). Ten je akousi intímnou súčasťou literatúry – a to aj na regionálnej, lokálnej úrovni. Dôležitý je pritom aj sociálny aspekt, čím sa zvyčajne myslí na vonkajšiu podmienenosť literatúry a jej dosah na konkrétnu spoločnosť. Ide o transcendentiu a o vonkajšie vzťahy literárneho diela. Epická postava sa pritom chápe vždy v sociálnych reláciách ako člen spoločenskej (mikro)skupiny. V takej alebo onakej miere sa potom v jej (ne)prospech z deja pociťuje ako úžitok i škoda celej sociálnej skupiny. Gradovane to platí aj pri „regionálnom kolorite“.

V literárnom diele ide najčastejšie o „hru“ na individuálny a spoločenský aspekt.

To znamená, že to, čo môže, ale nemusí byť dôležité pre región, môže byť relatívne významné aj pre širší geografický i spoločensko-politický zámer. Tak sa postupne a viacdimeziálne vytvárajú historicko-sociálne podmienky, ktoré sú vlastne „priestorom, v ktorom sa umenie môže uskutočňovať a uplatňovať [...] Umenie ako súčasť, ale zároveň špecifická oblasť kultúry má svoje zvláštnosti, relatívne nezávislý rozvoj a svoje vlastné vnútorné dynamizujúce sily a zákonitosti“ (Timura 1991, 147). A práve identifikácia a interpretácia týchto aspektov a atribútov na globálnej, ale aj na lokálnej (regionálnej) úrovni dáva špecifikum princípu konkretizácie regionalizmu v danom literárnom texte. Dejiny kultúr pritom symbolizujú bohaté chápania kategórií umeleckého diela aj z hľadiska estetického v konštelácii jednoty všeobecného a špecifického. Z toho dôvodu samotný prístup k literárnemu dielu sa chápe ako proces s určitou dôležitou hranicou medzi objektívne daným a subjektívne chápaným. Literárne dielo, realizujúce sa vlastne v produkcii a recepcii, má charakter štruktúry znakov, ktoré sú nositeľmi jedinečného a postupne narastajúceho celku významov. Každé učenie o interpretovaní preto implicitne predpokladá vedomie o podstate umeleckého diela. Konceptiu interpretácie je však potrebné rozvíjať z aspektu postupnosti. V tomto procese prebiehajú zjavné či skryté interakcie medzi tvorivým a receptívnym subjektom, ktoré sa odohrávajú podľa rôznych aspektov diela a jeho významových vrstiev, pričom sú dôležité „zjavné či skryté interakcie medzi tvorivým a receptívnym subjektom“ (Šabík 2018, 69). A práve takéto interpretačné „odhalenia“ sú dôležité v spomínanom – komplexnom – procese pri práci s literárnym prototextom.

V literatúre sa regionalizmus prejavuje ako výrazná demonštrácia autorovho vzťahu k určitému kraju, k povahovým osobitostiam ľudí, k historickým udalostiam kraja, k jeho charakteristickým kultúrnym a jazykovým prejavom. K takým dielam patria aj, prirodzene, beletrizované príspevky v miestnych časopisoch, ktorých dosah je vlastne obmedzený len na relatívne úzky okruh čitateľov. Jedným z príznakových javov línie regionalisticky zameraných textov je zasadenie ich deja do mikrosвета konkrétnej (najčastejšie vidieckej) lokality. Pod pojmom regionalistická literatúra však „nechápeme kvalitatívne slabšiu tvorbu, zvyčajne aj svojou témou, prípadne jazykom (nárečie), obmedzenú na niektorú lokalitu, ale ten typ literatúry (prózy), ktorý kladie zvláštny dôraz na geografický priestor ako jednu z dôležitých zložiek literárneho diela. V regionalistickej próze je zvýraznený vzťah priestoru ako čisto literárnej, teda fikčnej kategórie s nefikčným, »skutočným« priestorom“ (Passia-Taranenková 2014, 68). Ak sa vyjadrujeme o regionalizme, nemožno vynechať primárny pojem – od ktorého vychádza charakteristika takéhoto typu literatúry – región (regionálna literatúra). Vo všeobecnosti ide o vymedzenú oblasť, kraj, územie v zmysle Čepanových topografických konotácií s topologickým premostením (o tom bližšie pozri: Čepan 1992, 133–139). Regionalizmus zároveň nastoľuje otázku ľudského pocitu domova a účasti individua v konkrétnom historickom i geografickom prostredí. Dotýka sa vlasteneckého cítenia, národného i historického (seba)vedomia. Obsahuje značné množstvo autentického dobového materiálu na dôkladné spoznanie regionálnej politickej, sociálnej, kultúrnej i literárnej spoločnosti. Takéto prostredie istým spôsobom spoluutvára na svoj obraz autora a ten potom na individuálnu podobu stvárnjuje to, čím žije v tomto prostredí. Región ako

fenomén preto priamo či nepriamo ovplyvňuje spisovateľa a vplýva na jeho literárnu „tvár“. Prieskum kultúrneho a geografického prostredia, v ktorom spisovateľ žil a umelecky sa vyvíjal, je v mnohých prípadoch odrazovým mostíkom na pochopenie toho jedinečného i zvláštneho, no rovnako neopakovateľného (aj v zmysle teórie Dionýza Ďurišina a jeho kategórie zvláštneho).

V roku 1920, keď už hranice štátov boli dané a dolnozemska vetva Slovákov sa ocitla v troch nových štátnych útvaroch, tieto slovenské (v sociologickom chápaní) spoločenstvá zobrali svoj kultúrny osud relatívne do vlastných rúk. A pretože stupeň ich gramotnosti bol vysoký a veľkej obľube sa v rodinách tešili najmä kalendáre, začali si slovenské kalendáre vydávať sami. Tak to bolo i v Nadlaku, kde práve v roku 1920, ako vôbec prvé vydavateľské počiny v slovenčine, vyšli práve slovenské kalendáre. Spomedzi slovenských nadlackských autorov, ktorí svoju tvorbu publikovali v spomínanom období v periodikách a v kalendároch, je potrebné spomenúť najmä prozaika Petra Suchanského, prekladateľku Zuzku Dováľovú (sestru Petra Pavla Dovála, ktorá si písala pôvodne meno ako Dováľová, neskôr Kubišová), anonymných autorov humoristických fejtónov *Rozhovory s bätom Slaninkom a bätom Košťokom* ako i najpribojnejšieho úvodníka Petra Pavla Dovála. Dozaista však „nielen kalendáre boli dôvodom započatia slovenských vydavateľských aktivít na Dolnej zemi. Cieľom týchto aktivít bola i naliehavá potreba vydávať slovenskú tlač“ (Štefanko 2006, 17). V Nadlaku vychádzajúci *Slovenský týždenník* však pretrval iba štyri roky (1929–1932) a v Bukurešti vychádzajúce a v Nadlaku tlačené *Naše snahy* neúplných šesť rokov (1936–1941). Po nástupe socializmu sa menia aj vydavateľské aktivity. Aj napriek tomuto krátkemu obdobiu však tieto periodiká zasiahli do spoločensko-kultúrno-literárneho vývinu širšieho i užšieho regiónu. Vychádzajúc z týchto determinantov je zrejmé, že v súdobom Rumunskom kráľovstve vychádzajúce publikácie periodického rázu boli priestorom aj pre takéto, viac-mej regionálne tvorivé pokusy jednotlivcov.

Významným medzníkom vo vývoji písomníctva Slovákov v Rumunskom kráľovstve bolo založenie prvého domáceho slovenského časopisu s názvom *Slovenský týždenník* (1929). Jeho šéfredaktorom a vydavateľom bol nadlackský rodák, evanjelický farár Ján Kmef; redaktormi Peter Pavel Dovál a Uroš Boor. Časopis mal veľký význam pri myšlienkovom zjednotení a v národnom, politickom a kultúrnom živote tejto národnosti. Začali v ňom byť prítomné aj prvé pôvodné literárne práce a preklady domácich slovenských autorov (prozaika Petra Suchanského i ďalších). Permanentne sa v ňom objavovali aj humoristicko-satirické texty, tzv. *Rozhovory s bätom Slaninkom*, premenované neskôr na *Rozhovory s bätom Košťokom*. Vychádzali nepravidelne, ale v hojnejšom počte vo všetkých štyroch ročníkoch práve *Slovenského týždenníka*, teda až do roku 1932, keď tento časopis prestal existovať. Potom sa uverejňovali aj v časopise *Naše snahy*, ktorý vydával a redigoval Peter Pavel Dovál (1936–1941; v ročníkoch 1937 a 1938 sa rozhovory neobjavili). Tieto – zo žánrového hľadiska – črty majú priam priekopnícku úlohu v rozvoji celkovej literárnej tvorby Slovákov v Rumunsku.

Ani v jednom prípade sa však neuvádza ich autor. Štylistické a jazykové odlišnosti (ba špecifiká) jednotlivých textov však naznačujú, že týchto autorov bolo viacero. Príspevky uverejnené v Slovenskom týždenníku sú štylisticky a jazykovo jednotnej-



šie, kým tie z prvého ročníka Našich snáh sú od predošlých celkom iné. Texty z rokov 1939–1941 sa už i od tých posledných podstatne líšia a sú ojedinelé aj medzi sebou. Ich autormi boli s veľkou pravdepodobnosťou spomínaní traja redaktori.

Samotný názov *Rozhovory s báťom Slaninkom* autori prebrali z *Čabianskeho kalendára* (podobne aj jeho jazyk: slovenské dolnozemske nárečie s výraznými prvkami maďarčiny). Hneď po zmene hlavného protagonistu textov (Slaninka Košťok) sa v ich jazykovom prejave objavujú aj rumunské výrazy, aby neskoršie v textoch – uverejnených v *Našich snahách* – už adaptované pojmy a výrazy z rumunčiny prevládali. Ako príklad pars pro toto uvádzame v textoch prevzaté slová z maďarčiny (*bádkový* – plechový, *bantovať* – ublížiť, *bovd* – obchod, *čempísovať* – pašovať, *dotalápať sa* – zjaviť sa, *fogmek* – postrk, *hamišitovať* – falšovať, *javašovať* – navrhovať, *pihenovať* – oddychovať, *repelíg* – lietadlo, *savazovať* – voliť, *serzovať* – zabezpečiť, *tablazácia* – vykazovanie, *utazovať* – cestovať); rumunčiny (*alegátor* – volič, *biserika* – kostol, *cujka* – pálenka, *interimár* – dočasný, *koštuje* – má cenu, *poftim* – nech sa páči, *prečceptor* – daňový úradník, *šomír* – nezamestnaný); srbčiny (*baták* – stehno, *zabándžiť si* – pochutnať si, *zagarený* – nafúkaný, *žigarica* – pečeň). V jednotlivých textoch sa v hojnom počte používajú aj nárečové slová ako napríklad: *báťa* – starší muž, *bekeš* – kožuštek, *kediť* – dymiť, *kľocok* – obuštek, *kuckov* – prípecok, *mlačok* – kladivo, *parsúm* – tvár, *štráng* – povraz atď.

Redaktor kladie otázky v spisovnej slovenčine a báťa mu vždy odpovie v nárečí skomolenými prvkami. Pranieujú sa konflikty, neduhy, nešváry – často až pomocou satiry. Niektoré texty sú priam excelentnými humoreskami: sú dokumentmi „zdravej náтуры“ Slováka-Nadlačana. Vystihujú a zobrazujú špecifický dolnozemske (regionálny) humor a celkovú krásu literárneho textu. Je teda možné konštatovať, že tieto rozhovory „nemožno prehliadnúť vtedy, keď hovoríme o vývoji slovenskej literárnej tvorivosti Slovákov v Rumunsku“ (Štefanko 2000a, 157).

Tematicky sa jednotlivé texty týkajú výsostne dolnozemskeho regiónu, najmä okolia Nadlaku. V spomínanom geografickom celku (aj) v medzivojnovom období boli dôležité konfesionalne otázky: báťa sa vyjadruje o vydržiavaní a prenájme cirkevného domu. Na druhej strane hovorí aj o každodenných malých krádežiach, ktoré konfrontuje s vierou. Dôležité sú aj jeho výpovede o regionálnych udalostiach, ktoré hýbu lokálnou verejnosťou: ako poľovník trafil vo Viniciach dcéru Petra Bobčoka... On – ako akýsi verejný činiteľ – písomnou formou komentuje nadlacksé diania, pričom vyzdvihuje najmä krivdy Slovákov: ako je možné, že obecné predstavenstvo dalo na rumunskú časť 27 lúč a na väčšiu (slovenskú) len 7, resp. pravoslávni Rumuni dostali až majetok na svoj pomník vo vojne padlých hrdinov, kým evanjelickí Slováci nedostali ani deravý groš? Báťa Slaninka teda horlivo stráži práva nadlacksých Slovákov. Najsamprv však premýšľa, potom hovorí. Symbolicky sa vyslovuje aj za potrebu školskeho spievania piesne *Hej, Slováci*. Mikroregión Nadlaku, kde podľa neho Slováci žijú na kraji dediny v chudobe a blate, symbolicky postupne rozširuje svojimi časťmi cestami do iných (avšak do relatívne blízkych regiónov): bol v Alba Iulii na slávnostiach, v Pešti na politickom zhromaždení, v Šajtíne na hodoch, v Prahe na Svätováclavských slávnostiach... Stručne opisuje prítom životné podmienky počas svojej cesty, často až heglavé (krivé) trasy cez žirne po-

lia. Akoby na margo svojich zamyslení uvádza aj „kultúrne determinanty“ dolnozemskej Slovákov (časopis *Slovenský týždenník*; svojho rodáka Uroša Boora, ktorý pôsobí aj v Pešti). Samozrejme, vo svojich výpovediach sa báfa Slaninka nevyhne ani dobovým politickým otázkam v kvadráte Česko–Slovensko–Maďarsko–Rumunské kráľovstvo. Vždy sa však zastáva slovenskosti v pozadí rešpektovania súdobej politickej situácie na Dolnej zemi. Svoje „ťažké“ úvahy často kompenzuje humornými parentézami (ako sa najedol údeného mäsa s knedľami a dal si plzenské pivo). Opis takýchto zvyklostí, z ktorých vane akási exotika iných krajov, je vlastne poznatok pre obyvateľov nadlacksého regiónu. Tento proces sa konkretizuje aj „prevrátením“ českej piesne na nadlacksú slovenskú reč. Takáto (určitá) pomoc spoluobčanom je zrejším úsilím o povýšenie národnej/národnostnej hrdosti dolnozemskej Slovákov. Prízvukuje sa pritom aj jednota, bratstvo i solidarita medzi národnosťami a ich záslužné spolunažívanie (nevlastného syna Slováka dá báfa Košťok študovať do lýcea v Sânnicolau Mare a bývať u švábskej rodiny). Nevlastného syna učí byť životaschopným, ba vynaliezavým, pričom mu zdôrazňuje potrebu dodržiavania platných zákonov. Môže teda predávať kurivo, ale nemôže *čempísovať dohán* (teda pašovať tabak) z Banátu. Podobne sa musí správať aj k bratom Čechom, veď: „sme my nadlacksí Slováci požíkali našim pereckým bratom Čechom, aby háť tie deťuške nezabudli česky, lebo Čech a Slováč je aj tak skoro všetko jedno“ (Štefanko 2000b, 21). Za príklad dáva nielen Nadlak, ktorý práve stavia železničnú stanicu, ale aj Makov, ktorý otvára nový parný kúpeľ. Spomína pracovitosť Albertčanov, Ambróžčanov, Čabánov, Komlóšanov, Pitvarošanov, ale aj usilovnosť Švábov z Banátu, ktorí sú dobrosrdeční a pomáhajú celému regiónu. Pri ich návšteve sa báfa Slaninka vyslovuje o relatívne vysokej životnej úrovni týchto ľudí. Spomína ich cirkevných predstaviteľov (napríklad zastupujúceho pána farára Kmeťa), avšak kriticky sa stavia k ich reči, ktorá je nadmieru kontaminovaná maďarskými výrazmi. Je teda pravda, že učiteľia i kňazi sa o slovenčinu v týchto regiónoch nevelmi starajú. Mládež by preto potrebovala silnejšie jazykové – tým aj národné – povedomie.

Sociálny motív sa v týchto výpovediach objavuje najmä pri kritike *porcie* (teda mestskej dane), určitom rozkrádaní cirkevného majetku či nízkych cenách žita. Báfa komparuje starý svet s novým, teda jeho detstvo pri tzv. Nových i Bagoňových portách a novodobé miesto pondelkového trhu pri rumunskom kostole. Toto miesto (tzv. *p/ac*) je vlastne centrom nadlacksých regionálnych informácií spolu s rádiom Žida. Tam je každý bratom a rozpráva akýmsi regionálnym jazykom – teda nadlacksý jarmok je živou pôdou ich spoločenského bytia.

Prízvukuje sa aj pracovitosť Slovákov v Bácske (v Juhoslávii). Komicky však znie pritom fakt, že sa tam báfa Slaninka dostal *zempelínom* (teda vzducholoďou). So sebou si vzal dolnozemskej klobásy (teda klobásy), dohodovil sa lámanou maďarčinou, avšak koniec koncov svoj cieľ splnil: podal v *Slovenskom týždenníku* zaujímavú informáciu o tamojších ľuďoch. Čechov opäť hodnotí ako príjemných ľudí, ktorí Slovákov obdarúvajú jedlom a nápojom. Oni im preto z vďaky zahrajú milé české valčíky.

Spolupatričnosť nadlacksých *vadásov* (teda poľovníkov) je taktiež na základe spolupatričnosti. Práve však tá chyba vo vzťahu štátu a cirkvi; vyzdvihuje sa však ich minimálne vzájomné prelinanie. Často je preto najlepšie odísť na samotu; v tomto

regióne „sálaš je osvedčený liek proti takejto otrave, tam aspoň nepočujeme muziku, čo nám z veže hrá a tma nás aspoň nebolí...“ (Štefanko 2000b, 39). Krajanská jednota sa na širšej ploche ozrejmuje aj vo výpovediach samotného báťu Slaninku, ktorý cestuje nielen na učiteľskú konferenciu, na šajtínsky jarmok či k rodine do Perregu, ale aj do súdobého Československa na svadbu svojho kamaráta. Konfrontuje pritom politickú situáciu Československa a Rumunského kráľovstva, pričom „tam v Československej je im taká demokracia, že to našinec ani nevydrží tak ľahko“ (Štefanko 2000b, 40). Spomína aj regionálne (vlastné) kultúrne výdobytky nadlacksých Slovákov: Ľudový kruh; Kultúrny, Hospodársky a Ženský spolok. V pozadí Transscia sa pritom v tomto regióne Slováci a Rumuni „znesú ako bratři“: držia spolu a navzájom sa stretávajú. Po cestách i necestách však nastane koniec aj pre báťu Slaninku, ktorý sa po krátkej a ťažkej chorobe odobral na večný odpočinok. Samozrejme, na jeho miesto sa prihlásilo viac *spoluledaktorov* (teda spoluredaktorov): víťazom súbehu sa stal taktiež výrečný báťa Košťok...

Báťa Košťok sa hneď ujal svojej funkcie, pričom rád spomínal na svojho predchodcu – vždy pravduvravného báťu Slaninku, ktorý mu zanechal „v testamente klobúk, košeľu a fľašku, lebo tieto tri veci má mať každý poriadny ledaktor...“ (Štefanko 2000b, 51). Aj on pri svojich opisoch vychádza najprv z najbližšieho okolia, uvádza každodenné „rituály“ Nadlačanov: bubnovanie ráno o štvrtej, galimatiáš na pláci a voľbu Slováka v obecnom dome. Zdôrazňuje potrebnú národnostnú zainteresovanosť, ale aj sociálne istoty: cestu autobusov po novom asfalte, kopanie studní v domoch a lepší život pastierov. Často pritom komparuje prírodný a spoločenský motív: komicky uvádza rôzne povery o daždi a spôsob dobových kortesačiek: „všetcia tí, čo budú na mňa hlasovať, nebudú viacej platiť obecnú daň, ale ešte oni budú od obce dostávať každý mesiac výplatu!“ (Štefanko 2000b, 56). Báťa Košťok vie o všetkom, má na všetko názor a tvrdí, že „dobrou tvárou a poriadnou hubou“ človek najďalej zájde.

Zdôrazňuje teda potrebu zjednotenia miestnych Slovákov; hovorí o nadlacksom seniorálnom konvente a stretnutí dolnozemsých spolkov v Slovenskom Komlóši. Kritizuje politiku, ono „*panské huncútstvo*“. Odmieta odtrhnutie časti Nadlaku od Rumunského kráľovstva (a jeho pripojenie k Maďarsku) i dobové pomery práve v Slovenskom Komlóši. Tam sa deti pomaďarčujú v škole i kostole – preto je potrebné im zabezpečiť slovenské knihy a noviny. V celom regióne je však dôležité zariadiť vykonanie záverečných skúšok (samozrejme, s patričnou hostinou) u pána učiteľa v obecnom dome. Je to vlastne koreňom zachovania si slovenskosti a neumožnenie hanby pre „*nás Nadlačanov*“. Báťa Košťok uvádza pritom aj „moderné“ vyučovacie metódy, výsledkom ktorých je aj komické vypracovanie žiackej slohovej práce o každodennom živote kravy.

Kritizuje sa aj bezostyšné miňanie peňazí – najmä pri voľbe *alegátorov* (teda poslancov). Je to vlastne doba, keď: „v týchto smutných časoch jedna takáto voľba stojí viac ako jeden jarmok s troma krútiacima komédiami a poltografmi a panorámou“ (Štefanko 2000b, 64). Človek však musí byť do určitej miery skromný: symbolicky zbierať na igrišskom pasienku do vreca kurivo na zimu. Môže pritom občas ísť aj do *ligetu* (teda do mestského zábavného parku), spievať slovenské i rumunské pesničky tak, aby si každý našiel ono svoje. Humorne znie prešmyčka

pri význame slov *misa* a *miss*, avšak: „keď môžu mať Slováci v Nadlaku Slovákovi lichterára, podlichtára, kasára aj neviem koľko členov v obecnom zastupiteľstve, tak ver' Rumuni si zaslúžia, aby oni mali aspoň najkrajšiu misu v Nadlaku...“ (Štefanko 2000b, 65–66). Rovnosť je teda rovnosť, veď aj v nadlackej banke (v ktorej bol istý čas úradníkom aj Jozef Gregor Tajovský) môžu dostať peniaze kamaráti Slovákov i Rumunov.

Autor sa vyslovuje aj o podpore slovenských štátnych škôl či záležitostiach svojho rodáka pri voľbe knihy v Slovenskom Komlóši. Kriticky sa však vyjadruje o tých, ktorí pranierujú jeho nadlacké výpovede, v ktorých sa nadmieru objavuje jednoduchšia štylistika a lexika. Nikdy však nezabúda na aktuality (napríklad na novoročný vinš). Občas je sarkastický, ako napríklad pri informovaní o obesenej žene v Maďarsku. Oboznamuje pritom Nadlačanov o výsledku sčítania ľudu (práve v regióne, v ktorom Slováci tvoria väčšinu obyvateľov). Poukazuje na multikultúrnosť tohto osídlenia, ale aj na jednotlivé parciálne zvyky národností (Slováci idú zo sálaša sobotu do mesta a Rumuni len v nedeľu ráno). Chráni si svojich ľudí, vlastných Slovákov, od nadlacko-slovenskej choroby, teda od akéhosi odnárodňovania.

Zdôrazňuje príslovie: v zdravom tele zdravý duch. Aj z toho dôvodu vyslovuje potrebu vstupovania do telovýchovného zväzu Sokol, resp. možnosť spoločnej zábavy v Slávií. Tento najväčší a najreprezentatívnejší hotel Nadlaku je prístreškom kultúry a kultúrnosti oduševnených slovenských ľudí, ktorí si musia splniť svoju občiansku povinnosť: zvoliť si svojich politických reprezentantov, optimálne Slovákov. Chváli sa fakt, že novým *lichtárom* (teda rychtárom) sa stal Slovak a v regióne nie je *levolúcia* (teda revolúcia) – ako napríklad v Španielsku.

Báťa Košťok teda nie je ľahostajný ani voči svojej krajine: vyzdvihuje (už spomínanú) potrebu splnenia si občianskej povinnosti pri voľbách a nutnú prítomnosť učiteľa-Slováka v príľahlých dedinách. Konštatuje, že celá krajina je chudobná, avšak doteraz silno pôsobí nezamestnanosť a cenzúra. Cestovanie je drahé, avšak on – ako svedok doby a neúnavný dopisovateľ do novín – musí cestovať aj do *Bukareštu* (teda Bukurešti) medzi *šomírov* (teda medzi nezamestnaných, ktorí sú však privetiví, pohostinní ľudia). Aj v hlavnom meste sa prihovára za potrebu slovenských škôl i učiteľov a kritizuje nečinnosť úradov, ktoré sa vykrúcajú z povinnosti ako plte na rozvodnenej Maruši. Podáva pritom správy nielen regionálneho, ale aj celoštátneho charakteru: „pri Pešti voláci cuculišti vyhodili do ľufu ten explex-olient vlak [...] chytili toho človeka, ktorý položil pušný prach pod ten vlak v Maďarsku a volá sa vraj Matuška“ (Štefanko 2000b, 91, 97). Svoje výpovede aktualizuje aj na diania v nadlackom obecnom úrade, kde sa k moci dostali noví páni a nariadili hrať amatérske divadlo po slovensky. Je to práve ochotnicke divadlo, ktoré dodnes prináša tomuto regiónu ne jeden úspech. Dnes už oči ďalej dovidia aj zo sálaša a identifikujú aj také nezmysly ako napríklad hnojom obkladaná priehrada proti záplave a podobne. Rieka Maruša je občas záchrankyňou, ale niekedy aj neláskavým živlom, ktorý zasiahne Slováka, Maďara i Rumuna. V pozadí tohto číhajúceho nebezpečenstva sa do popredia dostáva aj kritika nerovnakého postavenia jednotlivých národností: „len eno sa mi nepáči, že na osemdesiatich Slovákov, pane, len edom Rumun robotiaci. Ja som hútav, že Rumunov je viac v Nadlaku ako Slovákov, lebo veď aj keď tú našu cirkevnú zem delili, tak tam len Rumuni sa tiskali dopredu, a tu ešte ani s

rendýri ich nevedeli zohnať“ (Štefanko 2000b, 104–105).

Z myšlienok báťa Košťoka je zaujímavý fakt o stavaní (už spomínanej) železnice pri obci. On, ako zástanca pokroku, túto záležitosť podporuje a propaguje. Deklaruje však aj šibalský postoj k tomu: politická strana, ktorá urýchlene pomôže so stavbou – na tú budú Nadlačania hlasovať. V politických otázkach pritom paradoxne vyzdvihuje potrebu dôstojnej dôvery. Vyslovuje sa za jednotu: zdôrazňuje, aby sa Slováci nerozdeľovali, nakoľko z toho majú len škodu. On, ako všeobecne známy človek, sa musí potulovať po cudzom regióne, chodiť medzi ľuďmi, hovoriť s nimi a pomáhať im, aby z nich čím viac hlasovalo v regióne za stranu s národným/národnostným programom.

Zaujímavým momentom v jednotlivých textoch sú časti, v ktorých báťa Košťok spomína reálnych ľudí z najužšieho regiónu: kňaza Benčika, inšpektora Balaja, učiteľku Žužu Dováľovú, inžiniera Ambruša Ferka, učiteľa Cubika či pána farára (seniora) Ivana Bujnu. Práve k nemu sa stavia s hlbokou poklonou a dáva ho za príklad tým, ktorí spoločne s ním chcú verne pracovať na národnom/národnostnom poli. Podľa neho región vytvárajú ľudia s tradíciami a symbolmi. V tomto regióne nie sú to len *sálaše* (teda špecifické príbytky na Dolnej zemi), ale aj *lámačky so šúlkami* (teda zber a spracovanie kukurice) či *nadlackie gecele* (teda vrchná časť tradičného ženského odevu). Prach na cestách však postupne vystrieda asfalt, ale osvietené hodiny na túrni (teda na kostolnej veži) ostávajú (i keď často idú pomaly kvôli vranám, ktoré si sadnú na ich ručičky). Opisujú sa pritom aj regionálne zvyklosti: kultúrne večery v Domovine, veselice v hoteli Slovák a podobne). Samozrejme, pri romantike sa myslí aj na realitu (ako napríklad na platenie za elektrinu). Osvietené by pritom mali byť nielen hodiny na veži, ale aj hlavy Nadlačanov, veď: „ako by to bolo krásne, keby som na každom stole v slovenskej domácnosti v Nadlaku našiel naše slovenské novinky“ (Štefanko 2000b, 125). Báťa kritizuje pritom aj samotný parlament, zastavenie vydávania regionálnych novín a neplnenie si povinností zvolených voči Slovákom. Desia ho aj aktuálny: možné zatvorenie *pľacu* (teda trhoviska) i hotela Slovák. Vyslovuje sa za poriadok; politiku pokladá (podobne ako báťa Slaninka) za panské huncútstvo.

Koniec koncov človek má byť verný voči svojej národnosti. Na kultúrnom poli musí podporovať slovenské obyčaje (v tomto regióne najmä spolkovú činnosť a ochotnícke divadlo). Je pravda, že „naša mládež by nemala zanedbávať staroveriské slovenské zvyky [...] by sme aj my radi videli našich slovenských chlapov so slovenským betlehemom [...] ukážme sa svetu, že aj my žijeme“ (Štefanko 2000b, 133). Je teda potrebné chrániť si vlastné hodnoty, gazdovať najmä pre seba a neukazovať sa v evanjelickom kostole len na ukážku raz za uhorský rok. Musí sa veselieť v materinskom jazyku (napríklad pri príhodách chýrneho nadlackého bežára), podporovať ono slovenské: zúčastňovať sa na slovenskej zábave, obliecť sa do slovenského kroja – mať *oplecká* (teda po pás siahajúcu ženskú košeľu), široké *gecele*, nosiť vyšivané košele. Tak sa okolitá bieda národnosti môže zmeniť na bohatstvo regiónu. Slováci sa v okolí Nadlaku majú zhromažďovať, kráčať napred pre dobro všetkých. Zrkadlom toho, že aj región môže byť odtieňom človeka, spoločnosti, národnosti – je aj fakt, že práve jednotlivec z ľudu, akýsi dolnozemský, nadlacký báťa Slaninka či báťa Košťok, bol schopný poukázať na to, akí sme či akí by sme

(ne)chceli byť. Je to klenot regionalizmu: akási niť v gobelíne, ktorá vytvára pestrú kavalkádu farieb slovenskosti aj na Dolnej zemi.

## Literatúra

Compagnon, Antoine (2006): *Démon teórie*. Literatúra a bežné myslenie. Bratislava: Kaligram.

Čepan, Oskár (1992): *Literárne bagately*. Bratislava: Archa.

Hrivnák, Michal (2002): Slovenská literatúra (za hranicami Slovenska) a slovenská identita. (*Etno*)*Kulturologické pohľady*, roč. 1, č. 1, 29–34.

Miko, František (1973): Spoločenský aspekt literárneho textu. In: *Od epiky k lyrike*. Bratislava: Tatran, 213–226.

Passia, Radoslav – Taranenková, Ivana, eds. (2014): *Hľadanie súčasnosti*. Slovenská literatúra začiatku 21. storočia. Bratislava: Literárne informačné centrum.

Šabík, Vincent (2018): Kniha ako dielo – Work in Progress. *Slovenské pohľady*, roč. 4., č. 3, 66–70.

Štefanko, Ondrej (2000a): Krása textu. In: *Rozhovory s báťom Slaninkom a báťom Košťokom*. Nadlak: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku, 154–158.

Štefanko, Ondrej, ed. (2000b): *Rozhovory s báťom Slaninkom a báťom Košťokom*. Nadlak: Vydavateľstvo Kultúrnej a vedeckej spoločnosti Ivana Krasku.

Štefanko, Ondrej (2006): Začali sme si uvedomovať, či sme schopní pretrvať kalendármi alebo O vydavateľských tradíciách dolnozemsých Slovákov po roku 1918. In: *Národ a jeho umenie. Pohľad na duchovnú tvorbu dolnozemsých Slovákov*. Ed. Milan Resutík. Budapešť: Slovenský inštitút v Budapešti, 16–21.

Timura, Viktor (1991): *Slovienske kontinúa*. Bratislava: Tatran.

Wollman, Slavomír (1988): Funkcia tradícií pre vytváraní národnej kultúry. In: *Porovnávacía metóda v literárnej vede*. Bratislava: Tatran, 225–244.

# Zaprášené pusty a hory, kde rastie drôt

## Slovenské a maďarské lokality podľa „tých druhých“ v próze 19. storočia<sup>1</sup>

*Marta Fülöpová*

### **Dusty lowlands and hills where wire grows**

### **Slovak and Hungarian regions according to “those others” in the prose of the 19<sup>th</sup> century**

#### Abstract

The paper focuses on the presentation of geographic regions connected to the national heteroimages of the Slovaks and Hungarians in the 19<sup>th</sup> century texts of prose. It tries to describe the features which are associated with the image of the nation based on the geographical region. Stereotypical Slovak geographical regions in Hungarian literature can be considered to be hills and villages, the lowland and marginally, the city. The results (alongside with the geographical facts) confirm that the dominant way of creating national images was mutual exclusion.

**Keywords:** geographical regions; national stereotypes; 19<sup>th</sup> century prose; Slovaks; Hungarians

**Kľúčové slová:** geografické lokality; národné stereotypy; próza 19. storočia; Slováci; Maďari

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

Článok je venovaný predstaveniu geografických lokalít, ktoré sa viažu k vzájomným národným heteroobrazom Slovákov a Maďarov v prozaických textoch 19. storočia, pričom som sa sústredila aj na charakteristiky, ktoré sa na základe geografickej lokality spájajú s predstaviteľmi jednotlivých národov. Skúmala som diela tzv. „dlhého“ 19. storočia ako logického celku vymedzeného rozpadom jazykovej jednoty latinčiny v jeho úvode a rozpadom samotného Uhorska na konci, po 1. svetovej vojne.

Pracovala som s maďarskou a slovenskou umeleckou prózou na báze teoretických východísk imagológie, ktorá „skúma prostredníctvom obrazu cudzieho (heteroimage) a vlastného (autoimage) obraz »iného« v literárnych textoch. Tieto

<sup>1</sup> Štúdiá vznikla v rámci projektu „Poetika slovenskej prózy 18.-20. storočia“. VEGA 1/0647/17, 2017-2020.



obrazy nadobúdajú charakter stereotypov, mýtov alebo predsudkov a klišé, pričom neodrážajú priamo realitu“ (Zelenka–Gáfrik, heslo Imagológia).

Orientovala som sa v prvom rade na tvorbu kanonizovaných autorov, lebo literárny kánon aj národné stereotypy považujem za výsledok toho istého spoločenského diskurzu, v súčasných podmienkach primárne nacionálneho. Kánon v tomto poňatí je chápaný ako výber diel, ktoré najvýstižnejšie prezentujú obraz, ktorý je diskurzom pertraktovaný ako prijateľný. Uplatňuje sa voľbou tém aj spôsobom komunikácie. Pri výbere diel som sa opierala aj o predchádzajúce výskumy, napríklad o výber textov Barnu Ábraháma (Ábrahám 2006, 41–68).

Zo slovenských autorov som skúmala tvorbu Jána Kollára (1793–1852), Ľudovíta Štúra (1815–1856), Jozefa Miloslava Hurbana (1817–1886), Samuela Tomášika (1813–1887), Jána Kalinčiaka (1822–1871), Ľudovíta Kubániho (1830–1869), Jána Chalupku (1791–1871), Jonáša Záborského (1812–1876), Svetozára Hurbana Vajanského (1847–1916), Eleny Maróthy-Šoltésovej (1855–1939), Terézie Vansovej (1857–1842), Martina Kukučina (1860–1928) a Jozefa Gregora Tajovského (1874–1940).

Pri textovom korpuse maďarskej literatúry som sa orientovala na diela Miklósa Jósiku (1774–1865), Józsefa Eötvösa (1813–1871), Móra Jókaiho (1825–1904), Károlya Eötvösa (1842–1916), Kálmána Mikszátha (1847–1910), Gézu Gárdonyiho (1863–1922) a Gyulu Krúdyho (1878–1933).

V texte sa neobjavia citácie diel všetkých uvedených autorov, na priamu ilustráciu som totiž vybrala pasáže, ktoré som považovala za najvýpovednejšie, ale samotná textová analýza sa týkala uvedeného širšieho rámca autorov. V rôznych textoch som sa snažila nájsť odpovede na otázky, ktoré lokality označujú tieto texty ako maďarské/slovenské a či sa k lokalitám, ktoré sa k jednotlivým národom priradujú opakovane, viažu aj nejaké typické charakteristiky alebo polohy. Venovala som sa tak identifikácii národných či etnických stereotypov, ktoré som sa snažila usúvzťažniť aj so staršími registrami stereotypov – so stavovskými alebo sociálnymi, náboženskými, regionálnymi a pod.

## Národy predurčené krajinou?

Kde žijeme a prečo práve tam? Formuje nás to, má to na nás dopad? Môže mať okolie vplyv na ľudskú dušu, na charakter jednotlivca?

Má vplyv na povahu človeka, keď vyrastá pri úpätí Tatier? Dokážu dvíhať nebotyčné končiare dušu človeka k výšinám? Obdaria ho neobmedzené výhľady nižín túžbou po neohraničenosti, po slobode?

Formujúci sa nacionalizmus 18. a 19. storočia mal v týchto otázkach relatívne jasno. Národný charakter pokladal za výsledok vplyvu viacerých faktorov, popri dedičnosti hlavne klímy a geografických podmienok krajiny (Molda 2015, 42–43). K skúmaniu týchto fenoménov veľmi prispeli osvietenenské myšlienky o potrebe vzdelávania obyvateľstva pre ľahšiu spravovateľnosť krajín. Aby sa efektívnosť vzdelávania zvýšila, vzdelanci – aj na báze encyklopedizmu – sa začali venovať ľudu, aby ho spoznali, a tak naň vedeli presnejšie vplývať. Zovšeobecňovaním poznatkov začali



jednotlivým národom a národnostiam pripisovať isté charakteristiky. Tieto vedomosti sa stali súčasťou štatistiky, vednej disciplíny, predchodkyne etnografie, ako na to poukazuje výskum historika P. Šoltésa (Šoltés 2012). Tieto poznatky z oblasti dobovej štatistiky považujem za kľúčové, lebo ponúkajú vysvetlenie toho, odkiaľ sa v literárnej tvorbe 19. storočia „odrazu“ objavuje relatívne ustálený systém národných stereotypov. Pomocou štatistiky sa v diskurze „etablovala osvietenská idea, že každý národ [...] sa vyznačuje osobitým a jedinečným charakterom [...] výsledkom pôsobenia rôznych faktorov“ (Šoltés 2012, 34). Národné charakteristiky, obzvlášť tie z konca 18. storočia, boli výrazne deterministické: charakter jednotlivých skupín obyvateľstva považovali za výsledok pôsobenia zemepisných podmienok, klímy, jedla a pod. Tým sa vo vedeckom diskurze udomácnili stereotypy pochádzajúce z tzv. geografického determinizmu (alebo teória klímy), ktorá mala bohatú európsku tradíciu. Na území Uhorska ho spopularizovali napríklad diela francúzskeho filozofa Charlesa Louisa Montesquieua. Montesquieu už vo svojich Perzských listoch a neskôr v Duchu zákonov vyjadril názor, že mnohé geografické faktory (reliéf, úrodnosť, klíma) majú skutočný vplyv na správanie ľudí, keďže k rôznym podmienkam sa musia rôzne prispôbiť. Uvádzal napríklad, že obyvatelia úrodných rovín zvyčajne nie sú bojovníkmi za slobodu, keďže tam je obtiažnejšie postaviť sa na odpor, kým chudobní obyvatelia pohorí nemajú často nič okrem svojej slobody a môžu využiť danosti terénu na boj. Alebo že obyvatelia úrodných krajín sú rozmazaní, kým chudobnejší bývajú skromní (Holzbachová 2011, 17). Popri geografickom determinizme v štatistických prácach boli opisy jednotlivých skupín obyvateľstva postavené aj na regionálnych, etnických, konfesionálnych a sociálnych stereotypoch, ktoré sa transformovali na národné a doplnili sa novými.

Štatistika bola zavedená na rakúskych univerzitách ako povinný predmet v prvom ročníku práva v roku 1810. Právnické vzdelanie mali mať všetci vyšší štátni úradníci (Šoltés 2012, 35). Tvorcovia slovenskej aj maďarskej literatúry boli súčasťou vzdelávacieho systému habsburskej ríše a používali dobový diskurz, mali teda prístup k systému „vedecky“ podložených a rozšírených národných charakteristik, ktoré sa v ich tvorbe presadili aj ako národné stereotypy.

Diskurzívne obrazy geografických lokalít mali v národnej imaginácii veľmi dôležitú úlohu: vymedzovali hranice priestoru života národa, prisvojenie si istých geografických lokalít totiž slúžilo ako historická legitimácia existencie národa, na druhej strane sa od istých geografických lokalít odvodzovali aj duševné charakteristiky národa. Fenomén prírodno-psychologického paralelizmu a pripísanie si istých lokalít (a odmietanie iných) veľmi výstižne ilustruje úryvok z cestopisu Sándora Petőfiho, ktorý navštívil Tatry v roku 1845:

Vo všeobecnosti, čím viac som sa blížil ku Karpatom, tým viac otroctva som videl, a vtedy som pustil krídla fantázie a dal som svoju dušu uniesť na roviny môjho rodiska, kde ľudská dôstojnosť ešte aj v najnižšej chatrči drží svoju hrdú hlavu vysoko. Ah, horná zem! Či sa tvoje vrchy dvíhajú k oblakom iba preto, aby sa tým viac prejavilo hrbenie sa tvojich obyvateľov?<sup>2</sup> (Petőfi 2002)

2 „Általában mentül inkább közeledtem a Kárpátokhoz, annál nagyobb szolgaságot láttam, s ilyenkor megeresztém képzetem szárnyait és leröpítém lelkemet szülőföldem rónáira, hol az emberméltóság a legalacsonyabb kunyhóban is magasan tartja büszke fejét. Oh, felföld! Csak azért emelkednek bér-

Petófi na citovanom mieste spája obraz Vysokých Tatier (o ktorých kráse sa vyjadruje obdivne: „Keď bolo jasno, nad plecami vysokých brál na severovýchode v prvých lúčoch vychádzajúceho slnka červenal zasnežený končiar Tatier, ako čelo starého kráľa popijajúceho víno“<sup>3</sup> [Petófi 2002]) s európskym stereotypom otroctva a neslobody viažucim sa k Slovanom od čias antiky. Pravdepodobne pre veľký počet slovanských otrokov sa etnonym Slovan v mnohých európskych jazykoch stalo synonymom na označenie otrokov – napr. v angličtine „Slav“ (Slovan) – „slave“ (otrok). Konštrukt produkoval stereotypy, ktoré sa naviazali na obraz Slovanov: otroctvo, prisluhovačstvo, nesamostatnosť, podriadenosť, nedospelosť (Beller-Leerssen 2007, 237–242), a ktoré v protiklade k maďarskému autostereotypu láska k slobode rozvíja na ploche geografických lokalít aj Petófi. Je zaujímavé, že maďarské vnímanie nížiny ako priestoru, ktorý má pozitívny vplyv na lásku k slobode jej obyvateľov, je priamou negáciou vyššie uvedených Montesquieuových myšlienok.

## Lokality, kde podľa slovenských autorov žijú Maďari

### *Nížina*

V súlade s geografickými danosťami krajiny (aj s maďarským autoobrazom) sa k Maďarom v slovenských textoch primárne viaže motív roviny. Tá sa iba niekedy vyskytuje v kladnej polohe, ako kraj bohatý a žirny, napríklad v eseji Kolomana Banšella *Duch maďarskej revolučnej poézie*: „Maďarským kmeňom obývané kraje sú väčším dielom požehnané: žirne dolnozemske roviny bohato obsypajú Maďara rôznymi darmi prírody“ (Banšell 1963, 286). Je pritom celkom logické, že pozitívny obraz sa vyskytuje dominantne v tvorbe autorov, ktorí spolupracovali aj s Novou školou.

Slovenský nacionálny diskurz podobné štylizácie veľmi nepripúšťal, krajinu konkurenta zobrazoval prevažne záporne (Molda 2015, 180). Miestami sa vyskytujú bezpríznačkové obrazy nížiny: „Maďar má rád široké a rozľahlé polia“ (Čaplovič 1975, 116), no najčastejšie sú negatívne: „zaprášené pusty, biedne dediny a maďarské chalupy“ (Kollár 1972, 114). Vplyvom prostredia, životom na piesočnatej puste, kde sa nedá nič robiť, sa odôvodňuje stereotyp lenivosti Maďarov, a konštrukt na pozadí prírodných faktorov predstavuje zväčša príležitosťou porovnať „ničnerobenie“ Maďarov a pracovitosť Slovákov. Ďalšia nabaľujúca sa charakteristika na myšlienkový reťazec pustatina–ničnerobenie–lenivosť je náchylnosť Maďarov kradnúť, ktorá vyplýva z neschopnosti zaobstarať si živobytie prostredníctvom práce. Stereotyp lúpežníctva sa produktívne ďalej rozvíjal v stereotypnom obraze Maďarov ako národa zbojníkov. Koexistenciu týchto fenoménov uvádza aj historik R. Molda, ktorý skúmal stereotypizáciu Maďarov v cestopisnej a národopisnej literatúry 19. storočia (Molda 2015, 159–192).

Pustota nížiny sa odrzkadľuje na charaktere Maďarov aj explicitne, napríklad v spise *Národná povaha Slovákov od Mikuláša Dohnányho*: „Maďar surovau, drsna-tau, pustau a od sebe odrážející [tvár]“ (Molda 2014, 47). Maďarská pusta tým

ceid a felhőig, hogy annál inkább szembe tűnjék lakóid görnyedezése?” (Preklad Marta Fülöpová)  
 3 „Tiszta időben éjszaknyugatról magas bércek vállai fölött a Tatra hófedett csúcsa piroslott a nap első sugaraitól, mint valami borzóz aggastyán király homloka.” (Preklad Marta Fülöpová)

nadobúda až metaforický rozmer, predznamenáva a kreuje stereotyp ničotnosti, ničomnosti konkurenčného národa.

Ďalej sa s obrazom pustatiny – napríklad u J. Kollára – spája cudzota a odpudivá exotika, ktorá vyústi do absolútnej dehonestácie, vyjadrenej motívom exkrementov:

belohlinastá zem, páchnuca pecinou, bujná príroda, dlhé maďarské míle, únavné pustatiny, zlá voda, nevidaní vtáci, bocianie hniezda na strechách domov, zamastené bundy a strašné obličaje maďarských pastierov a sedliakov, pitie vína ako vody – všetky tieto a podobné výjavy účinkovali na mňa podivne. Za dlhý čas bolela ma od zemného zápachu hlava a stratil som chuť na jedlo, lebo pokrmy čpeli hnojovým dymom. Kúria tu totiž suchým hnojom namiesto drevom... (Kollár 1972, 107).

J. Kollár postavil obraz maďarského regiónu na dôslednom prízvukovaní a negatívnom hodnotení odlišnosti, inakosti od normálu Slovákov. Exotizácia v tomto poňmaní vedie k dehumanizácii až k démonizácii podľa príslovia „kde sa spomínajú exkrementy, tam ani čert nie je ďaleko“.

Dolná zem predstavuje stabilnú stereotypnú charakterizáciu Maďarov, ktorých morálne hodnotenie odvíja od regionálnej príslušnosti aj J. M. Hurban Olejkár: „Ja som radšej dumal po brehoch Váhu, než aby som sa bol pozrel na tieto dolnozemske pustatiny. Však mi vy poviete, čo a ako stojí ten nízky svet. Čo robia tí naši zemankovia a páni? Či reku neodbila hodina, aby sme pokarhali tie zbojnicke zberby!“ (Hurban 1983, 355) Citovaný úryvok je postavený na princípe antitézy Váhu a Dolnej zeme, zemepisná poloha je zároveň aj etickou v protiklade k nízkemu a (nevyjadrenému) vysokému svetu. „Nízky svet“ symbolizuje aj mravne nižšiu hodnotu, ktorej predstaviteľmi sú zemania, stereotypne spupní a zbojnícki. Topický je aj postup výstavby obrazu podľa etnocentrického modelu, ktorý považuje „naše“ za normálne a všetko ostatné za abnormálne, a táto abnormalita má v drvinej väčšine menšiu hodnotu, veľmi často výrazne negatívnu. Protikladne v dimenzii pohorie–nížina je postavený aj obraz regiónu obývaného Slovákami a Maďarmi v historických prózach S. Tomášika.

Zriedkavo sa u niektorých autorov objavujú aj iné lokality, ojedinele aj vrchy. Napríklad Ján Kollár apostrofuje za maďarské aj pohorie Bakoň: „blízky Bakoň (pôvodne snad Bukoň, bukový les), povestná peleš maďarských loupežníkov“ (Kollár 1956, 344). Obraz inej ako rovinatej krajiny narážal na koncept hornatej národnej krajiny Slovákov, avšak Kollár tento problém vyriešil hneď dvojnásobne. Jednak pomocou etymológie spojil Bakoň so slovanskosťou, jednak jeho prípadné pozitívne konotácie okamžite negoval obrazom zbojníkov: „Jsou jistá hrůzoplňná místa na zemi, ku kterým se každý pocestný jen s třesením blíží; ale ani Scylla ani Charybda [...] nenahánějí jak přespolním, tak domácím tolik strachu, jako ten les, který se nyní před námi rozprostíráti počal, totiž maďarský Bakoň“ (Kollár 1956, 343). Bakoň ako miesto, kde žijú zbojníci, malo samozrejme aj maďarské literárne stvárnenie, v maďarských ľudových rozprávkach bolo tiež apostrofované ako miesto hrôzy, ale v zhode s dobovými poetikami v literatúre prevažovala jeho zbojnícka romantika. Ako som uviedla vyššie, fenomén maďarského zbojníctva sa často spájal s heterostereotypom Maďarov ako lenivcov, ktorí nechcú pracovať, preto radšej

kradnú. Obraz zbojníkov umocňovali aj charakteristiky horkokrvnosti, spupnosti (v maďarskom autoobrazе láska k slobode).

### *Hranica*

Stret maďarského a slovanského sveta sa v niektorých dielach odohráva na geografickej hranici medzi územím obývaným Slovákmi a Maďarmi, či napríklad u Jána Kollára v jeho *Cestopise obsahujúci cestu do Horní Italie a odtud přes Tyrolsko a Bavorsko, se zvláštním ohledem na slavjanské živly roku 1841* konanou medzi Uhorskom a Chorvátskom.

Pri scéne prekročenia hranice, rieky Mury, cestujúci potrebovali využiť službu prievozníkov. Kollár pri tejto príležitosti postavil dokonalú opozíciu odpudivého maďarského a prívetivého slovanského sveta (čo samozrejme mohlo mať aj referenčnú hodnotu). Do obrazu maďarského prievozníka, ktorého možno vnímať ako prototyp Maďara, zapája hneď niekoľko maďarských heterostereotypov slovenského nacionálneho diskurzu, ako napríklad temperament, ohnivosť v podobe prchkosti alebo nadávky: „Najednou zařičí z chyžky strašné teremtetování, basomování, kutyalelkování a kdoví jakové ještě maďarské proklínání a zlořečení proti nám: proč prý jemu v noci pokoje nedáme a sny jeho kazíme? I odepřelř tento hrubián naskrze, že on z lůžka nevstane“ (Kollár 1956, 362). Prítomný je aj negatívny obraz jeho ženy v polohe bosorky: „Jeho žena, opravdivá Xantippa, vstavši s rozježenými vlasy, ven z okna vykřikovati a ty nejsurovější květy maďarského jazyka na nás sypati počala“ (Kollár 1956, 362) – ktorej tlamu museli zacpať rinčaním šablí.

Za povšimnutie stojí dômyselné vrstvenie negatívnych konotácií v obraze Maďarov. Kollár aktivizuje všeobecne rozšírené, nacionálne nezaťažené negatívne charakteristiky zlej manželky v postave Xantipy, na ktoré napája motív strigy s rozježenými vlasmi, ktoré na pozadí antikizujúceho textového okolia evokujú postavy fúrií alebo Medúzy s hadmi namiesto vlasov. Obraz dotvorí sarkastickým sypaním kvetov maďarských nadávok, ktoré boli pri uplatňovaní lingvocentrického modelu hojne využívané ako dôkaz inferiority Maďarov.

Protiklad „zla“ a „dobra“ neostáva v tomto úryvku nevypovedaný – za negatívnymi maďarskými vlastnosťami nie sú prítomné tie pozitívne slovanské, iba implicitne. Kollár úplne jasne predstaví aj nadradenú stranu – chorvátskeho brodára, ktorý „s největší ochotností a vlídností nás převezl“ a navyše jeho žena Marica je ešte aj krásna. Prechod cez hranicu predstavuje opustenie sveta, ktorý uráža, pre slovanský svet, slobodný, veselý, prívetivý – a bratský: „s uraženým srdcem loučili jsme se zde s uhorskou krajinou a tím volněji a veseleji kráčeli jsme po půdě horvatské mezi přívětivými bratřimi“ (Kollár 1956, 362). Dotvára sa tým konštrukcia nás, našich rodných bratov, nášho národa a tých druhých, medzi ktorými sa nedá ani žiť (Kollár 1956, 362).

U Jána Chalupku na ceste hrdinov románu *Bendeguz, Gyula Kolompos a Piřta Kurtaforint* za mýtickou pravlasťou Maďarov je hranica medzi slovenským a maďarským svetom vytýčená v Gemeri: „V duchu videl už blízky Muráň, prvú maďarskú dedinu v Gemerskej stolici, ako sa nazdával“ (Chalupka 1959, 18). Na Gemeri sa odohráva dôležité stretnutie Bendeguzu s maďarským kondášom, sviniarom, ďal-

ším prototypom maďarstva:

Arpádovi sa zdal stelesneným ideálom celého Maďarstva: tak mu matka vyobrazila Maďara. Hlavným oblekom chlapa bolo: klobúk so širokou strechou, z ktorého masť kvapkala; košeľa, čierna ako zem [...] bola by dávala pupku voľný výhľad, keby ho nebol sputnal široký kožený opasok, krátke konopné gate, toho istého veku, tej istej farby ako košeľa. Od kolien nadol, tam, kde prestali gate, boli holenné kosti tesno ovinuté remeňom a pevno držali prikrytie nôh, skladajúce sa len z podošvy, ktoré by bol Homér síce nazval sandálmi, ale každý Maďar ich menuje len bocskor [krpce – preklad Marta Fülöpová] (Chalupka 1959, 19).

Chalupka si za prototyp maďarstva volí postavu zo spoločenskej spodiny. Pastieri boli všeobecne vnímaní ako vykonávatelia nečistého povolania a z nich mal sviniar najnižší štatút. Ale kým pastieri oviec mali aj isté pozitívne literárne renomé s bukolickou aj pastorálnou tradíciou (stačí spomenúť *Selanky* Jána Hollého), postava sviniara do literárnej tradície nebola zahrnutá. Voľba sviniara za ideál Maďarov súvisí aj so snahou vymedziť sa voči pastierom v maďarskom národnom obraze, popasovať sa s pastiermi roviny, ktorí výrazne konotovali lásku k slobode (Škvarna 2004, 71).

Obraz je možný interpretovať aj cez symbolické významy svine ako sídla diabla, nečistoty, zvrhlosti a hlúposti, a tento plán by zapadol do stereotypného protikladu „my sme hodnotovo vysoko – tí druhí sú hodnotovo nízko“. V súčasnosti prvým významom slova sviniar podľa KSSJ je „nadávka obyč. neslušnému, vulgárnemu človeku“.

Zaujímavosťou je, že ošatenie Chalupkovho maďarského kondáša je v zhode aj so stereotypným zovňajškom Slováka, ako ho vykresľuje maďarská literatúra: krátka košeľa, široký kožený opasok a krpce patria do stálej výbavy slovenských postáv.

Motív sviniara v súvislosti s maďarskými geografickými lokalitami sa objavuje aj u Jána Kollára pri citovanom opise Bakoňu:

Loupežníci tito záležejí větším dílem ze svinských pastýřův (maď. kanasz, sr. kan, kanec), k nimž se někdy i vojenští ouskokové a vyobcovaní žákové přidružují. Oni žijí v jistě zákony řízené obci, rozvětvení po mnohých krajech a stolicech, aby ukradené věci tím lépe ukrývati mohli. Houně anebo bunda, měšec s dohánem, nůž, sekera, fokoš, dvě pištoly u pasu a duplonka u boku jsou jejich oděv a zbroj (Kollár 1956, 343–344).

Jeho opis spôsobu života zbojníkov, i napriek veľmi negatívne ladenej charakteristike, nie je celkom bez romantiky, opisuje aj existenciu zbojníckych zákonov. Konečné vyznenie je však, i napriek exotike, negatívne.

## Mesto

V slovenskej literatúre 19. storočia obraz skazeného mesta v opozícii s čistou dedinou predstavoval základný model zobrazovania tejto binárnej opozície, ktorý sa sproblematizoval len veľmi pomaly. Protiklad je prítomný napríklad v *Selankách* Jána Hollého, u Jána Chalupku vo výsmechu malomeštiactva, pretrvávajú romanizmus, zasahuje realizmus, nachádza sa taktiež, napríklad u Martina Kukučina. Náznaky jeho prehodnocovania sa objavujú veľmi pomaly, keďže slovenská národná koncepcia – aby sa vymedzila voči maďarskej, šľachtickej – seba určila ako rurálnu, dedinskú spoločnosť. Pri veľmi jasnej sebaidentifikácii slovenskej národnej myšlienky s dedinou sa negatívne stereotypy viažuce sa ku konkurentom automaticky preniesli aj na miesta, ktoré boli považované za „nie naše“. Aj preto je obraz mesta v slovenskej literatúre takmer výlučne negatívny.

Niektorí autori sa síce pokúsili o iné zobrazenie, hlavne v období, kým si ešte uhorský patriotizmus zachoval svoju pozíciu: Samuel Tomášik v románovom fragmente *Obchodníci* zobrazuje síce Pešť ako veľkomesto s nevestincami, predsa je to priestor, kde sa jeho hrdina pokúša o úspech. Idylické biedermeierovské mesto sa nachádza vo vzdelanenke Karola Kuzmányho *Běla?*, kde predstavuje miesto najvhodnejšie pre život. Boli to však iba pokusy poľudštiť mesto, no ešte dlho nedošlo k rozkladu obrazu ideálnej dediny. Náznaky rozpadu tejto koncepcie sa objavujú u Tajovského alebo v divadelných hrách Jozefa Hollého (napríklad v *Márnotratnom synovi* už dedina nie je ideálnym miestom pre život).

Slovenská sebaidentifikácia plebejskej spoločnosti je zachytená napríklad v zobrazovaní mesta ako cudzieho, hriješneho a dediny ako našej, čistej. Obraz protikladu mesto–dedina podáva napríklad M. Kukučín v próze *Z našej hradskej*:

Akej sú národnosti? Dľa klobúčika azda Maďari, podľa košele a pantalónov Nemci, podľa obuvi Cigáni: idú bosí. To, hľa, sú naši, vracajúci sa s tučným zárobkom z Eldoráda všetkých zárobkov, z Pešti. Ženské ťažko opísať. Klopia oči a kryjú sa poza mužských, len aby sa nevystavili tvojim očiam. Ani čo by to, čo domov nesú, neboli vyrobili krvavými mozolmi svojich rúk... (Kukučín 1936, 8).

Opustenie dediny a odchod do mesta za prácou neprinášajú len stratu národnej identity, vyjadrenej prijatím cudzieho ošatenia, ale predstavujú aj morálny poklesok, prítomný v obraze *našich ženských*, ktoré sa boja pozrieť do očí ľudí, lebo svoj zárobok si nezaslúžili krvavými mozolmi. Ide o narážku na morálny poklesok, ktorý spoluvytvára konvenčné zobrazovanie straty slovenskej identity ako priestupok voči morálke, ako niečoho odsúdeniahodného, hriješneho. Táto stratégia posilňuje sakralizáciu národa, lebo moment odnárodnenia je v slovenskej literatúre takmer výlučne zobrazovaný ako morálny poklesok, ako hriech.

Negatívne stereotypy hriješnosti, odnárodnenia, amorálnosti viažuce sa na mesto, ako na záporný pól dvojice mesto–dedina, sa miestami prenášajú do sféry národných stereotypov. Z miest s atribútom maďarské sa spomínajú: „Segedin, Lučenec“ (Tajovský 1953, 181), „Debrecin, Hortobád“ (Kubáni 1972, 89–90), Miškovec (Záborský 1984, 76), Kečkemét a Dindeš [Gyöngyös] (Tajovský 1953,

185). Zhubný vplyv týchto lokalít sa prejavuje hlavne v momente odcudzenia, odnárodnenia postáv, ktoré tu často strácajú svoju národnú príslušnosť, a tým sú aj ľudsky degradované.

Na príklade mestečka Rohova v románe *Koreň a výhonky* S. H. Vajanský podáva obraz „typu“ pomaďarčovania mesta – premenovaním ulíc, pomaďarčením nápisov a zavedením maďarských kázní. Tento proces prináša so sebou aj morálny rozklad mesta, ktorý Vajanský zobrazuje pomocou maďarských (pôvodne stavovských) stereotypov zhýralosti, morálneho poklesu a chlipnosti (Vajanský 2008, 223–231). Obraz Rohova je vyhrotený do polohy veľkomesta, ktoré tvorí protiklad k pozitívne zobrazovanému, slovensky chápanému vidieku.

Veľkomesto – Pešť – však v dielach vystupuje väčšinou ako skazený, cudzí, ale nadnárodný element. Dôležitosť tohto mesta si uvedomovala aj slovenská inteligencia, a za jasnou opozíciou skazené mesto – čistá dedina bol latentne v diskurze prítomný aj opačný protiklad: obraz mesta ako priestoru pokrokového, civilizačne nadradeného a dediny ako zaostalej. Zobrazovanie Pešti ako hriešneho prostredia, ale bez výrazného spojenia s maďarskosťou, môže byť v istom zmysle prejavom boja o toto dôležité mesto, ktoré takto nebolo jednoznačne naviazané na obraz Maďarov.

## Lokality, kde podľa maďarských autorov žijú Slováci

### *Krásna, romantická príroda*

Tu je „krajina Slovákov. [...] Kukurica a hrozno tu už nerodia, južné rastliny môžu pestovať iba veľmoži, ktorí na zimu dajú nad granátové jablko spraviť skleník. Na tejto zemi už neznú čistú pšenicu. Z polí predsa počuť veselý spev.

Cez údolie sa už klukati železnica. Keď sa z uháňajúceho vlaku podívame na podmanivú panorámu, optický klam nám zahrá prelud, akoby ďaleké hrebene hôr s hustými lesmi spolu s vežatými budovami a hradmi rad radom bežali preč; s poliami plnými stohov slamy a zelenými stuhami siatín, ticho sa rozprestiera rovina, kde prebieha mravenčia práca ľudu v dobrej nálade – večne ten istý obraz<sup>4</sup> (Jókai 1966, 11–12).

Citát z románu Móra Jókaiho *Včera a dnes* pochádza zo záveru kapitoly *V tej krajine Slovákov*. Jókai sa v nej venuje opisu prírodných krás Považia, prerozpráva mnohé povesti lokalít (Beckov, Trenčín), menuje historické osobnosti, šľachtické rody, ktoré tu žili a ktoré tu už nie sú. Na záver opisu pridáva obraz Slovákov ako ľudu, ktorý je večný spolu s prírodou (Jókai 1966, 7–9). Romantické vrchy, tajomné zrúcaniny a dávni hrdinovia predstavujú minulosť, ľud a jeho práca, sledovaná

4 „Tengeri és szőlő ott már nem tenyész; délnövényeket csak a főurak nevelhetnek, akik télire üvegházat rakatnak a gránátalmafa fölé. Ezen a földön tiszta búzát nem aratnak már. Azért mégis vig dal hangzik végig a mezőn. / Most már vasút kanyarog át a völgyön. Mikor a vágató vonatról az elragadó panorámán végigtekintünk, a láttani csalódás azt a káprázatot játssza velünk, mintha a távol hegyhátak, rengeteg erdőikkel mind futnának egymás alul, tornyos épületeikkel, váraikkal; a sík lapály pedig csendesen bontakoznék azalatt boglyarakta mezőiből, zöld vetésszalagjaiból, amiken jókedvű nép hangyamunkája foly – egy örökké ugyanazon képpé.” (Preklad Marta Fülöpová)



z okien železnice, symbol pokroku, evokujú nemennosť, a tým súčasnosť i budúcnosť.

Pri interpretácii obrazu Slovákov v maďarskej próze je potrebné uvedomiť si, že v maďarskom nacionálnom diskurze sa uplatňovala koncepcia Hungarus, ktorú doboví predstavitelia maďarskej spoločnosti vnímali ako mimoriadne veľkorysú v zmysle jej všeobecnej platnosti. Koncepcia Hungarus znamenala rozšírenie predstavy Natio Hungarica, šľachtickej koncepcie (Uhrami sú všetci predstavitelia šľachty a zemianstva), na všetkých obyvateľov Uhorska. Snažila sa integrovať neurodzené vrstvy obyvateľstva, bez ohľadu na ich etnickú príslušnosť. Na pochopenie odlišného fungovania maďarskej predstavy národa od slovenskej treba zdôrazniť, že maďarčina nerozlišuje medzi pojmami Uhor a Maďar (magyar – magyar), teda otázka „Sú všetci Uhri zároveň aj Maďarmi?“ po maďarsky je nelogická. Pre maďarskú štátoprávnu národnú koncepciu bola relevantná skôr otázka: „Sú všetci obyvatelia Uhorska zároveň aj Maďarmi?“, alebo „Považujú sa všetci obyvatelia Uhorska za Maďarov?“, na ktorú odpovedala kladne (napr. u M. Jókaiho v hore citovanom románe slovenskí regrúti maďarských vojsk v revolúcii 1848/49 o sebe hrdo vyhlasujú: „Ja som Maďar“, v origináli tiež po slovensky, s maďarskou transkripciou „Ja szom magyar!“ [Jókai 1966, 23].

Táto spojitosť je základnou črtou obrazu Slovákov – nie sú zobrazovaní ako národ, ale ako súčasť maďarského národa. Sú Slovákmí, sú však aj Uhrami (túto myšlienku dlho akceptovali aj mnohí slovenskí národní dejatelia), pre Maďarov a po maďarsky to ale znamenalo, že sú Slovákmí, a sú aj Maďarmi, sú členmi maďarského národa.

Preto ani regióny obývané Slovákmí nie sú často zobrazované ako „slovenské“. Väčšina maďarských opisov geografických lokalít územia dnešného Slovenska sa zameriava na krásu prírody, na romantické ruiny hradov na Považí (Lietava, Považská Bystrica, Hričov, Varín, Plevník, Lučkov, Roháč alebo aj Dobšinská ľadová jaskyňa, či Hradnianske údolie [Jókai 1968, 284–286, 371]). Perspektíva podobných opisov lokalít dnešného Slovenska bola inšpirovaná aj cestopisom A. Medňanského *Malebná cesta dolu Váhom v Uhorsku*.

Texty uvádzajú len príležitostne, že na tých miestach žijú Slováci. Ako región explicitne vyjadrený ako obývaný Slovákmí sa vyskytuje v maďarských prózach, napríklad Orava (Jókai 1988, 350), Nitra (Jókai, *Hol leszünk két év múlva*), Zvolen (Eötvös 1909, 44), z ktorých väčšina má svoje dôležité miesto aj v slovenskej národnej koncepcii. Z riek k slovensky apostrofovaným patria Poprad a Váh (Jókai 1966, 7–9) v súlade so slovenským sebaobrazom, v ktorom Váh prameniáci pod Tatrami a vlievajúci sa do Dunaja, zanikajúci v ňom podľa Cs. Kiss Gy. predstavoval symbol slovenského osudu (Kiss Gy. 2005, 179).

### *Problém Tatier*

Kult majestátnych, divokých, osamotených veľhôr ako jeden z podstatných fenoménov romantizmu bol v maďarskej literatúre prítomný, v silnejšej pozícii oproti nemu však stálo vyzdvihovanie Dolnej zeme ako symbolu slobody. Voľba nížiny ako typickej národnej krajiny súvisela podľa Rastislava Moldu aj s tendenciou „odlišiť



jednotlivé korunné krajiny pod vládou Habsburgovcov. [...] Tým, že maďarskí umelci chceli svoju krajinu diferencovať od rakúskej, pre ktorú sú charakteristické alpské veľhory, zvolili si za motív typickej krajiny rozsiahle pláne pusty“ (Molda 2015, 176). Sándor Petőfi kanonizoval opozíciu nížiny a veľhôr nielen prostredníctvom svojich básní (*Az alföld*), ale napríklad aj svojim cestopisom:

...moje oči sa neustále upierali na Karpaty, na milión pyramíd navršených na seba. Ale moja duša, ako dieťa, keď vidí, že jeho vychovávateľ nedáva pozor, moja duša nepozorovane preletela ďaleko, ďaleko, tam, kde nie sú vrchy, kde sotva sú kopce, kde sa majestátne valí Dunaj ako Vörösmartyho hrdinské piesne, kde sa široko rozprestierajú pusty, akoby hľadali koniec sveta, kde horizont je ako obrovský palác, na strope diamantový luster slnka a po bokoch visia zrkadlá fatamorgán, v ktorých sa so záľubou prezerajú stáda dobytku a koní... sem, sem zlietla moja duša z Karpát, do mojej sladkej vlasti, na krásnu Dolnú zem!<sup>5</sup> (Petőfi 2002).

Napriek tomu poetika romantizmu nepripustila emblematické spájanie Tatier s inou ako s maďarskou národnou koncepciou, aj preto v maďarskej literatúre Tatry topicky figurujú ako ochrankyne hraníc Uhorska (napr. v Jókaiho románe *Synovia človeka s kamenným srdcom*, Jókai 1979, 419–420). Ani Petőfi neprepustí Tatry inej národnosti, vo svojom cestopise pri opise regiónu síce okrajovo konštatuje, že sa tu nehovorí po maďarsky, ale ďalšej špecifikácii jazyka sa vyhýba.

Slovenskosť Tatier sa objavuje hlavne v textoch z konca 19. storočia, napr. v humoristickej próze G. Gárdonyiho maďarská hlavná postava v Tatrách poznamená: „Tu už bývajú Slováci, lebo rastie tu drôt“<sup>6</sup> (Gárdonyi, *A pesti úr*, 83). Ako slovenské je predstavené napríklad aj bondské údolie uprostred hôr v románe *Čierne diamanty* (Jókai 1967). Metonymicky sú Tatry obsiahnuté v obraze oblasti obývanej Slováckmi, ktorú maďarské texty často označujú ako krivú krajinu (Jókai 1966, 51).

K. Mikszáth napríklad podáva obraz nádherného prírodného prostredia „krivej krajiny“ s typickými miestami a so špecifickými lokalitami romantických vrchov, zasunutých dedín a salašov: „Nieto takého chýrneho salaša, ako je brezinský... Má vybielené steny, červenú strechu, bránu vybíjanú olovenými klincami. Vôkol neho kvitnú tulipány. Vysoké storočné stromy ho clonia a úzkostlivo zakrývajú [...] chýrny brezinský bača Tomáš Olej [...] je jediným pánom od starej Matry nadol až po Kopaničné údolie“ (Mikszáth 2010, 50). Obraz salaša u K. Mikszátha patrí k prejavom novoromantizmu a korešponduje aj so slovenským sebaobrazom, v ktorom postupne silnel symbol pastiera a baču (Škvarna 2004, 71). Celkovo sa Mikszáthova koncepcia výstavby protikladných obrazov „my“ a „oni“ v jeho umeleckých textoch viac odohráva v rovine regionalizmu ako v rovine nacionalizmu. Cs. Kiss Gy. konštatuje protikladnosť jeho obrazov horných a dolných oblastí, z ktorých horné sú „naše“,

5 „...folyton meredtek szemeim a Kárpátokra, az egymásra hányt millió piramisra. De lellem, mint a gyermek, ki megpillantja, hogy gondviselője nem figyel rá, lellem elshuhant észrevétlenül messzire, messzire, oda, ahol nincsenek hegyek, hol halmok is alig vannak, hol a Duna omlik méltóságosan, mint Vörösmarty hőskölteményei, hol puszták nyúlnak el, hosszan, mintha a világ végét keresnék, hol a látkör egy óriás palota, melynek tetején a napnak gyémántcsillárja s oldalán a délibábok tükrei függenek, mikben kedvtelve szemlélik magokat gulyák és ménesek... ide, ide szállt lellem a Kárpátokról, az én édes hazámba, a szép Alföldre!“ (Preklad Marta Fülöpová)

6 „erre mán tótok laknak, mert itt terőm a derót“. (Preklad Marta Fülöpová)

bohaté na nerasty, džentryovské, kým Dolná zem je sedliackejšia a bohatšia z hľadiska úrodnosti (Kiss Gy. 2007, 75–77). Slováci sú u neho, samozrejme, horniakmi, ale tými sú aj tu žijúci Maďari, ktorí spolu tvoria „našu“ skupinu oproti dolniakom. Mikszáth zobrazuje aj niektoré mestá, ku ktorým viaže Slovákov a všima si aj ich kultúrno-politické aktivity: zo Žiliny „chodili na matičné zhromaždenia do Turčianskeho Svätého Martina, [...] kde bolo zhromaždenie pod holým nebom (práve rečnil mladý Hurban)“ (Mikszáth 2012, 64–65), i keď ich charakterizuje zvyčajne zosmiešňujúco. Mikszáth však používa iróniu aj pri opise maďarských záležitostí.

Krivosť krajiny v niektorých textoch evokuje aj charakterizáciu jej obyvateľov Slovákov, ktorým je pripisovaný stereotyp falošnosti, krivosti charakteru.

### *Dedina mimo času*

Bližšie určeným miestom života, domovinou Slovákov, sú dediny uprostred hôr:

Nízke domy vytesané z dreva, zadymené strechy bez komína. Dvor je kamenistý, záhrada je kamenistá, roľa je kamenisté. Smutné zemiaky a trdný ovos. Veľa žien, veľa detí, málo mužov. Medzi večne zelenými hrdými ihličnanmi pokorný tichý ľud. Ale na každom dome dve – tri lastovičie hniezda<sup>7</sup> (Gárdonyi, *Egy szál drót*).

Citát z poviedky G. Gárdonyiho používa mnohé elementy slovenského heteroobrazu v maďarskej próze: ako napríklad ústrednú vlastnosť pokory, typickú plodinu ovos a zemiaky, ale aj ihličnany; naznačuje problém vysťahovalectva, ťažkú sociálnu situáciu v podobe chýbajúcich mužov a stereotyp populačnej sily Slovanov. Cez symbol lastovičky a lastovičieho hniezda, nositeľa pozitívnej konotácie milovanej domoviny, obraz nadobudne vnútornú dynamiku a vyvrcholí harmonicky pozdvihnutý z negatívnej polohy, stáva sa obrazom rodného kraja.

G. Gárdonyi cez archetyp starca spája so Slovákami aj obraz minulosti. Jeho rozprávač v poviedke *A falu télen (Dedina v zime)* spomína starého Slováka, ktorý v maďarskej dedine „žije od čias Svätopluka“<sup>8</sup> (Gárdonyi, *A falu télen*), a svoj celoročný zárobok odovzdáva svojmu synovi, „zošuchorenému slovenskému starcovi“<sup>9</sup> (Gárdonyi, *A falu télen*). Starec disponuje typickými atribútmi stereotypne spájanými so Slovákami: drôtom, halenou a má rád pálenku. Autor zrejme použil známy motív ľudovej rozprávky o rodine starých, *Az öregék* (Benedek 2007, 267–268) na vyjadrenie rozprávkovosti postavy. Opieral sa ale aj o koloniálny diskurz, v ktorom je prítomný motív dlhovekosti ako prostriedok delegitimizácie, vystihnúť inej, nie normálnej ľudskej podstaty kolonizovaných, pre ktorých neplatia prírodné zákony (White 2010, 233).

Svet mimo sveta, pre ktorý neplatia bežné zákony, spája so Slovákami aj M. Jókai, či už v podobe ohraničenosti v prípade bondského údolia v románe *Čierne*

7 „Fából ácsolt alacsony házak, kéménytelen kormos tetők. Az udvar köves, a kert köves, a szántóföld köves. Szomorú krumpli és bánatos zab. Sok asszony, sok gyerek, kevés férfi. Az örökzöld büszke fenyőfák között alázatos csendes nép. De minden házon két-három fecskefészék.” (Preklad Marta Fülöpová)

8 „Svatopluk óta él” (Preklad Marta Fülöpová)

9 „összetöppörödött tót aggastyán” (Preklad Marta Fülöpová)

*diamanty*, alebo v obraze dediny mimo sveta bez identity a bez mena, ktorá sa nezapája do revolučných udalostí rokov 1848/49 v románe *Synovia človeka s kamenným srdcom*. V hore uvedenom citáte z románu *Včera a dnes* tiež zobrazuje Jókai Slovákov ako pracovitý a spevavý ľud, ktorý pretrváva, keď ostatné zložky starého sveta zanikajú. Možno to chápať ako bytie mimo času a dejín, ako odkaz na bezdejinnosť Slovákov, rovnako však to možno interpretovať ako nadčasovú, trvácnu hodnotu, ktorá má potenciál pretrvať históriu. Majstrovstvo Jókaiho spočíva práve v tom, že dokáže devalvovať a znovu vybudovať univerzálne hodnoty.

Aj ďalší autori z prelomu 19. a 20. storočia (K. Mikszáth a Gy. Krúdy) používajú obraz slovenských lokalít ako kulisu, atmosféru, s ktorou sa spája rozprávkovosť („pri svojich dlhosrstých konikoch kráčali Slováci, prepravujúci drevo, akoby z rozprávok Andersena naraz vyrazili snehuliaky“<sup>10</sup> [Krúdy 1994, 127]), snivosť a mýtickosť. Slovenské prostredie predstavuje svet, kde sa čas zastavil, neplynie ďalej, ktorý znamená bezpečie, návrat k poriadku vecí. V podobnom ladení tematizuje napríklad K. Mikszáth tradičné slovenské potulné remeslá, takto sa stávajú drotári v jeho tvorbe metaforou obnovovateľov poriadku sveta.

Pre Krúdyho kľúčovú postavu celej tvorby, Sindibáda, mestá na Spiši evokujú spomienku na mladosť, zobrazuje ich neuchopiteľne, asociatívne, ako miesto, ktoré síce existuje, ale predsa je už minulosťou. Túto líniu obrazu naplno rozvinul v neskorších dielach, po rozpade Uhorska (Fábri 1995, 111).

Rozprávkový a fantazijný rozmer textov môže celkovo súvisieť s koloniálnym diskurzom, v ktorom obrazy krajín boli aj „reprezentáciou fantazijných predstáv kolonizátorov o kolonizovaných krajinách“ (Hornáková–Hevesiová 2007). Maďarsko-slovenský nacionálny diskurz v mnohých svojich rozmeroch fungoval ako prejav stredoeurópskeho kolonializmu.

## Záver

Na základe výskumu sa javí, že za stereotypné slovenské geografické lokality v maďarskej literatúre možno považovať vrchy a dedinu, za maďarské v slovenskej literatúre nížinu a okrajovo mesto. Výsledok (popri geografickej skutočnosti) potvrdzuje, že dominantným spôsobom vytvárania národného obrazu bola exklúzia, výraznejšie prítomná na strane slovenského národného diskurzu, menej u autorov tvoriacich v schéme uhorského patriotizmu.

Najvýznamnejšie postavenie medzi maďarskými lokalitami má pusta, ktorá sa v mnohých dielach stáva aj ohniskom negatívnych maďarských stereotypov, odvíjajúcich sa od charakteru geografickej lokality: ako lenivosť, záľuba v kradnutí, zbojníctvo. Pusta sa stáva v istom zmysle aj metaforou maďarstva – predstavuje pustotu a ničotnosť, ktorá je výrazným prejavom snahy dehumanizácie až popierania existencie konkurenčnej skupiny. Obrazy miest sú väčšinou spojené s fenoménom maďarizácie, ktorá je vnímaná ako morálne zlyhanie, ako hriech.

Vylúčenie z národného obrazu je menej výrazné v maďarskej literatúre, keďže tá Slovákov zobrazovala ako súčasť „my“ skupiny. V tejto koncepcii Slováci predsta-

10 „hosszú szőrű lovacskaik mellett bandukoltak a faszállító tótok, mintha Andersen meséiből megindulnának egyszerre a hőemberek“ (Peklad Marta Fülöpová)

vovali regionálnu skupinu v rámci maďarského národa, ktorú maďarská literatúra sa snažila integrovať. Robila to prostriedkami známymi z koloniálneho diskurzu, predstavením majestátnej, divokej prírody a jej obyvateľov, ktorí sa v istom zmysle vymykajú normálu, napríklad v stereotypných črtách „dobrých“ alebo „vznešených“ divochoch ako detinskosť, mravná čistota, úprimnosť aj naivita; či sprostosť, neschopnosť postarať sa o seba.

*Slovenské prostredie u viacerých autorov je v prvom rade atmosférou, pocitom, ktorý cez spomenutý stereotyp detinskosti, neskazenosti navodzuje svet, kde platia morálne zákony, svet bezpečia a poriadku vecí. Tým však narastá jeho nereálnosť a nadobúda aj rozmer fantazijnosti a snovosti.*

## Literatúra

Ábrahám Barna (2006): Magyarságkép a XIX–XX. századi szlovák irodalomban. Szemelvénygyűjtmény. *Magyar Napló* 18/11, 41–68.

Ábrahám Barna: *Történelem és nemzetkép Samo Tomášik prózájában*. MTA kutatói oldalak [online]. Dostupné na: <http://adatbank.transindex.ro/regio/kutatooldal/htmlk/pdf158.pdf>

Banšell, Koloman (1963): *Túhy mladosti*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.

Beller, Manfred – Leerssen, Joep, szerk. (2007): *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Studia Imagologica 13. Amsterdam – New York: Rodopi.

Benedek Elek (2007): *Benedek Elek összes meséi*. 1–2. kötet. Szeged: Szukits Könyvkiadó.

Čaplovič, Ján (1975): *O Slovensku a Slovákoch*. Bratislava: Tatran.

Eötvös Károly (1909): *A Balatoni utazás vége*. Budapest: Révai Testvérek.

Fábri Anna (1995): Vár, város, adoma. A Felvidék képe Jókai Mór, Mikszáth Kálmán és Krúdy Gyula műveiben. *Műhely*, 18/2–3, 107–112.

Fülöpová, Marta (2014): *Odvrávajúce obrazy. Vzájomná podoba Maďarov a Slovákov v slovenskej a maďarskej próze 19. storočia*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Gárdonyi Géza: *A pesti úr*. Budapest: Dante Könyvkiadó, 8. kiadás.

Gárdonyi Géza: *Két katica-bogár* [online]. Dostupné na: <http://mek.oszk.hu/06200/06268/06268.htm>

Gárdonyi Géza: *A báró lelke. Tizenkét novella* [online]. Dostupné na: <http://mek.oszk.hu/04700/04725/04725.htm>

Holzbachová, Ivana (2011): *Příspěvky k dějinám francouzské filozofie společnosti*. Brno: Masarykova Univerzita.

Hornáková, Lucia – Hevešiová, Simona (2007): *Dimenzie postkoloniálnej literatúry v slovenskom kontexte* [online]. 2007-11-13. Dostupné na: <http://enjoy-literature.blogspot.sk/2007/11/dimenzie-postkoloniálnej-literatry-v.html>

Hurban, Jozef Miloslav (1983): *Dielo I*. Bratislava: Tatran.

Chalupka, Ján (1959): *Bendeguz, Gyula Kolompoš a Pišta Kurtaforint. Donquijotiáda podľa najnovšej módy*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.

Jókai Mór: *Jókai Mór válogatott elbeszélései* [online]. Dostupné na: <http://mek.niif.hu/00700/00705/html/index.htm>

Jókai Mór (1979): *A kőszívű ember fiai*. Budapest: Móra Könyvkiadó.

Jókai Mór (1966): *Akik kétszer halnak meg*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Jókai Mór (1967): *Čierne diamanty*. Preklad Július Albrecht. Bratislava: Tatran

Jókai Mór (1988): *Levočská biela pani*. Preklad Alfréd Engelmán. Bratislava: Tatran.

Jókai Mór (1968): *Milovaný až na popravisko*. Preklad Štefan Gál. Bratislava: Tatran.

Kiss Gy., Csaba (2005): *A haza mint kert*. Budapest: Nap Kiadó.

Kiss Gy., Csaba (2007): Regionális magyar identitás a XIX. század végén – Felső-Magyarország, Felföld, Felvidék Mikszáth műveiben. (Regionálna uhorská identita koncom 19. storočia – horné Uhorsko, horná zem a horniaky v dielach Mikszátha. In *Regionálna a národná identita v maďarskej a slovenskej histórii 18.–20. storočia. Regionális és nemzeti identitásformák a 18–20. századi magyar és a szlovák történelemben*. Szerk. Štefan Šutaj – Szarka László. Prešov: Universum, 73–81.

Kollár, Ján (1972): *Pamäti z mladších rokov života*. Bratislava: Tatran.

Kollár, Ján (1956): *Prózy*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.

Krúdy Gyula (1994): *Szindbád*. Budapest: Unikornis Könyvkiadó.

KSSJ [online]. Dostupné na: <http://slovník.juls.savba.sk>

Kubáni, Ľudovít (1972): *Valgatha*. Historická poveseň z dejov uhorských 15. storočia. Bratislava: Tatran.

Kukučín, Martin (1936): *Sobrané spisy Martina Kukučina*, Sväzok VIII. Turčiansky Svätý Martin: Matica Slovenská.

Mikszáth Kálmán (2010): *Slovenskí rodáci*. Preklad Karol Wlachovský. Bratislava: Marenčin PT.

Mikszáth Kálmán (2012): *Obliehanie Bystrice*. Preklad Karol Wlachovský. Bratislava: Marenčin PT.

Molda, Rastislav (2015): *Ideálny obraz národa. Stereotypizácia uhorských národností v slovenskej cestopisnej a národopisnej literatúre 19. storočia*. Martin: Matica slovenská.

Petőfi Sándor (2002): *Útirajzok*. Budapest: Neumann Kht [online]. Dostupné na: <http://mek.oszk.hu/06100/06125/html/index.htm>

Škvarna, Dušan (2004): *Začiatky moderných slovenských symbolov. K vytváraniu národnej identity od konca 18. do polovice 19. storočia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Šoltés, Peter (2012): „Maďar je ohnivý ako Talian... Slovák je, tak ako Poliak, oddaný pálenke“. Národný charakter Slovákov a Maďarov v uhorských a rakúskych štatistikách do roku 1848. Forum Historiae, 6/2, 33–55. [online]. Dostupné na: [http://www.forumhistoriae.sk/FH2\\_2012/texty\\_2\\_2012/soltes.pdf](http://www.forumhistoriae.sk/FH2_2012/texty_2_2012/soltes.pdf)

Tajovský, Jozef Gregor (1953): *Výber z diela*. Bratislava: Slovenské nakladateľstvo detskej knihy.

Vajanský, Svetozár Hurban (2008): *Koreň a výhonky*. Články. Bratislava: Kalligram – Ústav slovenskej literatúry SAV.

White, Hayden (2010): *Tropika diskursu*. Kulturně kritické eseje. Preklad Ladislav Nagy. Praha: Univerzita Karlova v Prahe – Nakladatelství Karolinum.

Záborský, Jonáš (1984): *Faustiáda*. Bratislava: Tatran.

Zelenka, Miloš – Gáfrík, Róbert: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. Heslo Imagológia [online]. Dostupné na: <http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit///imagologia>

Žilka, Tibor (2004): Die Beziehungen zwischen slowakischer und ungarischer Literatur (Prosa). In *Die Haltung zu dem „Seinen“ und zu dem „Fremden“ als verbindender und trennender Faktor der Kulturen*. Ed. Kopystyanska, Nonna. Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften [online]. Dostupné na: [http://www.inst.at/trans/15Nr/05\\_01/zilka15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/05_01/zilka15.htm)

# Rule or Analogy – What do English learners use?

## English Past-tense and Nominal Plural Formation by EFL Learners

*Viola Kremzer*

### **Abstract**

As a result of continuous improvement in language education, creativity has become a focal point in foreign language (FL) teaching and research. Analogies in English have helped students acquire language elements based on similarities more easily and creatively. Analogies and rules used by EFL learners have been investigated for decades to see what type of psycholinguistic processes learners go through in creating possible solutions to grammar tasks (Ambridge, 2010; Berko, 1958, Daelemans & van den Bosch, 2005; Pinker, 1999).

The present study is a psycholinguistic analysis of English past tense and plural formation based on a nonceprobe experiment implemented in two classes of 12th graders at a Hungarian high school. Participants were eleven English as a First Foreign Language (EFL1) and seven English as a Second Foreign Language (EFL2) learners. To examine the application of grammatical rules and phonological analogies in the Hungarian context, I conducted a small-scale study guided by three research questions. The first two questions focused on the extent to which rules and analogies influenced students' past tense and nominal plural formation, and the third research question on the difference between the solutions given by the two groups.

Findings show that plural formation and past tense formation by EFL1 and EFL2 learners follow the dual-route approach, reflecting participants' two-way psycholinguistic processing. The EFL1 group applied rules and analogies with greater accuracy. However, the EFL2 team members tended to overirregularize past tense forms or overgeneralize applicable suffixes. The present research could help research the learning process of English past-tense and plural formation by EFL1 and EFL2 learners.

**Keywords:** analogy; rule; EFL learners; past tense formation; plural formation

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

## Introduction

In language education, it has always been a question in focus what sort of teaching and learning approaches and techniques should be applied in the English as a Foreign Language (EFL) classrooms. As English language teaching and learning have been changing, the Hungarian system has also gone through numerous changes, and several techniques have been implemented in EFL lessons. As a result of continuous improvement, creativity in EFL teaching has become a focal point. Teachers started to use techniques to make learning more exciting, to facilitate the process. Analogies in English have helped students acquire language elements based on similarities.

According to my personal discussions, many teachers provide students with analogies when teaching pronunciation or vocabulary. Others compare grammatical structures, such as past tense forms, or highlight formal similarities between the target language and the native language. Although analogies are provided to students, FL learners create their associations based on their experiences and language knowledge. These may differ from those that teachers use and might even be applied incorrectly.

In this report, a psycholinguistic study of English past-tense and plural formation is presented. A nonceprobe experiment was implemented in two classes of 12th graders at a Hungarian high school. Analogies used by English learners have been investigated for decades to see what type of psycholinguistic processes learners explore in creating possible solutions (Berko, 1958; Bybee & Moder, 1983; Pinker, 1999; Ambridge, 2010). The present findings could help research the acquisition of English past-tense and plural formation by English as a First Foreign Language (EFL1) learners and English as a Second Foreign Language learners (EFL2).

## Analogy in language education

Various types of analogies are known from different fields of life which help learning, acquisition and understanding the English language. Teachers and learners equally compare different forms and concepts to make acquisition more accessible. According to Hulshof and Verloop (2005), “an analogy is the comparison of something familiar to something unfamiliar, in order to explain the unfamiliar concept” (p. 23). Language learners store several rules and thousands of forms in their memory which they can access in the case of an unfamiliar concept. A high number of studies have been conducted on native English-speaking children’s language performance regarding suffixation morphology (Ambridge 2010; Berko 1958; Köpcke 1998; etc.).



## Simple past tense formation

There are different theories about the acquisition of past-tense forms. First, in the 1970s, memorization was suggested to be applied when learning them (Kuczaj 1977). It meant that all forms were rote-learned, and no rule or analogy was thought to be used in supporting the learning process. Later, the dual route also called rule-based approaches (Bybee & Moder 1983; Pinker 1999, 2001; Marcus, Brinkmann, Clahsen, Wiese & Pinker 1995) describe learning as a two-way process. The basis of the rule-based approach is that regular English past tense is generated with *-ed* suffixation, and the phonological analogy is applied when producing irregular past tenses (Ramscar 2002). According to Bybee and Slobin (1982), it is not clear if “speakers must learn all irregulars by rote, or whether they organize some of the verbs into classes [...] and even use some minor rules to generate irregular past tense forms from a base form, as generative phonologists have suggested” (p. 266). There are irregular past-tense forms that cannot be associated with other forms, such as *go/went*. These forms can only be acquired by rote-learning (Bybee & Slobin 1982).

The third theory, the single-route approach (Ambridge 2010; Bybee & Moder 1983) posits that both regular and irregular past tense forms are generated by analogy with forms stored in the lexical memory “by means of an associative memory system” (Ambridge 2010, p. 1498). The Analogical Model of Language (AML; Skousen 1989, 2002) and Memory-based learning (MBL; Daelemans & Van den Bosch, 2005) both propose a single-route approach in order to foretell the past tense form of a verb. Plunkett and Joula’s (1999) connectionist associative network, which also applies the single-process model, handles regular and irregular forms and indicates that “a single-route to inflectional morphology is capable of producing generalization and productivity levels necessary for a psycholinguistically meaningful model of noun and verb inflection” (p. 488). AML applies probability theory depending on three occurrence factors: (a) similarity, (b) frequency, and (c) behavior (Skousen 1989). In MBL the extension of the known set improves human performance in which the nearest neighbors are taken into consideration.

According to the fourth model, which is called the multiple-rules model (Albright & Hayes 2003; Ambridge 2010), separate rules are set up for each particular stem regardless of whether the stem is regular or irregular. Generalization happens through mapping based on rules which specify the phonological contexts. There seems to be a clear distinction between English regular and irregular past-tense forms, where regular forms are generated by the formal rule of adding the ending *-ed* to the stem, and irregular forms are learned by rote or generated by phonological analogies (Ambridge 2010). Phonological properties of a morphological class are described as schemas by Bybee and Slobin (1982). A schema scaffolds the learner in organizing and accessing the mental lexicon. Adults and children use different schemas to remember and recall, for example, past tense forms.

The usual practice in Hungary is to teach grammatical structures through rules and exceptions because they are easy to measure in tests. Learning English past tense starts with memorizing the regular rule of using the *-ed* ending. Once stu-

dents are able to apply the rule and form English past tenses with the help of the ending, they have to memorize exceptions, the irregular verbs. In Hungary, according to personal discussions, rote learning usually happens in alphabetical order because textbooks have a list presenting the most frequently used verbs according to proficiency level. This tradition does not help students pick up past tense forms. However, after certain time and experience, students may recognize patterns of phonological similarities when learning exceptional past tense forms, which leads to creating analogies in their mind.

Various processes take place in language learners' mind to create past tense forms. When the system attempts to produce an irregular form by analogy with another irregular form in the same phonological neighborhood, it blocks the default rule of using *-ed* ending. In the absence of blocking, overregularization occurs (Ambridge 2010, p. 1497). Bybee and Slobin (1982) state that learners who have already encountered the inflectional rule tend to make more errors of adding *-ed* to the stem. As their research proves, adults and third-grade children make more suffixation mistakes, overgeneralizing the *-ed* ending, since they know the rule, whereas, preschool children analyze the base and form the past tense accordingly (Bybee & Slobin, 1982). While phonological analogy may help the acquisition of different language constructs, they may also cause misconceptions, e.g., overgeneralization or misuse of rules.

## Nominal plural formation

Verb past tenses share many features with English noun plurals. "There is a similar general rule describing most forms and a small, semi-regular group of common exceptions" (Plunkett & Juola 1999, p. 464). Since noun plurals can be described grammatically in a similar way, the single-route and the dual-route model could also be applied when explaining the grammar of English plural formation. The multiple rules model cannot be applied in the case of nominal plural formation since certain exceptions are not connected to specific guidelines.

Teaching English plural formation is mainly based on memorizing rules and exceptions. Learners get to know the *-s* general suffixation (primary rule) and the *-es* ending in cases when the final letters of a noun are *-s*, *-sh*, *-ch*, *-x*, or *-o* (secondary rule); except for *photo*, *motto*, *kilo*, etc. Students also learn the transformation of *y* into *i* (which is followed by *-es*) if the noun ends in a consonant plus *-y*. In a few cases, plural can be generated with the *-en* ending, e.g., *ox* (Harris 1942). The plural of words of foreign origin may be generated differently (Latin: *phenomenon* – *phenomena*; Greek: *analysis* – *analyses*).

Exceptions are highlighted in three cases. One, when the noun ends in *f/fe*, teachers tend to focus on those nouns that change their ending to *-ves* when generating plural, which results in the voicing of the final consonant (Plunkett & Juola 1999). Since not all of these nouns follow the *-ves* suffixation pattern, no rule is taught. After a certain period of time, students are able to recognize phonological analogies, such as *wife* and *knife*, or *self* and *shelf*. Two, they learn nouns which

change their forms, in connection with which they may also identify analogies concerning *foot*, *tooth*, and *goose*, or those which include the word *man*. Three, students have to memorize those nouns which generate their plural through zero suffixation. These are the items that cannot be generated based on analogies.

MacWhinney (1975) examined native Hungarian children's noun formation in their mother tongue based on Berko's (1958) research. MacWhinney used real words as stimulus items and nonsense words with their representations, eg., the stimulus item: *kosár* (basket), the nonsense word: *mosár*, and its made-up meaning: *space-man* (p. 72). In his study, he examined children's use of analogy, which he describes as the comparison of two items: rule-operation and rote memorization. There is scarce research on the application of analogies by second and third language learners, so the present report attempts to fill in the gaps in the field regarding foreign language learning and analogies in the English classroom.

## Research questions

To examine the application of grammatical rules and phonological analogies in the Hungarian context, I conducted a small-scale study guided by the following questions:

RQ1 To what extent did rules and phonological analogies guide students' inflection in past tense formation?

RQ2 To what extent did rules and phonological analogies guide students' inflection in plural formation?

RQ3 What difference can be observed when analyzing solutions given by the two groups?

## The context of the study

The research was conducted at a high school in Pécs, Hungary. It examined the use of analogies and rules in EFL1 and EFL2 groups by completing a short test at the beginning of one of their lessons. To accommodate learners, I and their teacher supervised them taking the test. Since students knew me, my presence was not distracting them; moreover, they also felt more secure because of their teacher's attendance.

## Participants

Two EFL groups from the same Hungarian high school participated in the study voluntarily. All participants were in the 12<sup>th</sup> grade, so these students were school leavers between the age of 18 and 19. The same teacher educated both groups in English.

The first team was an EFL group where students study English as a third language. They started English in 9<sup>th</sup> grade, as 14-15-year-olds and had been learning different first foreign languages. They had three English classes a week and study from a book preparing them for the school leaving exam. The group consisted of altogether seven members, five boys, and two girls. The second group which participated had eleven members, five boys, and six girls. They started English either as preschoolers or in the first year of the elementary. English was their first foreign language. They had four or six English classes a week, depending on whether they had English specialization, or they attended only regular compulsory lessons.

## The instrument of data collection

The instrument used for data collection was a test consisting of two tasks. The examples were adopted from Berko's (1958) material testing "the child's use of morphological rules of different types and under varying phonological conditions" (p. 153). The original test included 27 nonsense words which were drawn on picture cards. The pictures accompanying the words were brightly colored, depicting the nonsense words. As Berko (1958) writes, the generation of nonsense words was based upon "rules for possible sound combinations in English" (p. 153). Her explanation suggests that some phonological changes can be reconstructed through minor rules which can be associated with the multiple-rules model documented by Albright and Hayes (2003).

The material used in my study tested EFL learner' knowledge of verb and noun suffixation. The test was given to students in paper and pencil format. As all examples were put in context, pictures were not provided. The first task had six items testing the formation of past tense verbs. The context was always given by the first two sentences, and the progressive form of the verb was presented in the following sentence. Thus, students could witness if phonological circumstances made changes in the verb form, e.g., *rick – ricking*, *mot – motting*. The second task consisted of ten items testing the formation of plural nouns. The nonce words (nonce word = nonsense word) represented phonological sonority of existing expressions. It means that -s and -es plural endings were both supposed to be used in the test.

## Procedures

Before testing procedures, I contacted the vice director of the high school to ask for permission to conduct research. Since all students had already reached the age of 18, there was no need for approaching parents for parental permission. The second step was to get in touch with the teacher and discuss how testing was going to take place. Tests were taken in the first fifteen minutes of participants' lessons on 28<sup>th</sup> November 2018. The EFL2 language group was the first to take the test in the 4<sup>th</sup> lesson. The EFL1 group took the test in the 5<sup>th</sup> lesson; meanwhile, I

could summarize the data collected. Participants were instructed to fill in the blanks with the forms they thought would be appropriate past tenses of the given verbs or the appropriate plural forms of the given nouns. As the last step, materials from the two groups were analyzed separately according to correct and incorrect use of rules and analogies.

## Results and discussion

The aim of the present study was to answer the three research questions concerning students' performance in generating forms and the difference that may have occurred between the EFL1 and EFL2 group. In what follows, results will be discussed in comparison with the findings of previous studies. The research questions concerning past tense formation and plural construction are reviewed at the end of the first two sections as summaries for findings. The third research question sums up the complete study by examining performance in both groups and the distinctions that were observed.

### Formation of Past Tense

Learners can rote-learn those words that they had already heard or seen. These forms are included in the mental lexicon and can be recalled in the appropriate context. Asking to inflect an existing form would test only rote learning; however, generating the correct form of a nonsense word requires a word formation process, as Keuleers, Sandra, Daelemans, Gillis, Durieux, and Martens (2007) also claim. Thus, rote-learning can serve as a basis for a phonological analogy which can either be determined by the single- or the dual-route approaches. In what follows, solutions given by students are analyzed according to aspects described by Keuleers et al. (2007). In the present study, three of their aspects were taken into consideration during the analysis of nonsense verbs: 1) English verbs that take an *-ed* suffix, which is said to be the general rule, 2) verbs which indicate past tense through vowel change (*ring-rang*) and 3) verbs whose past tense is unmarked (*hit-hit*). These three phenomena are discussed according to the single-route and the dual-route models to see which approach can principally confirm EFL1 and EFL2 learners' choices.

### Past tense formation according to the dual-route model

The dual-route approach approves the application of a default rule in the case of regular past tense forms and accepts the relevance of phonological analogy when generating irregular forms.

Eddington (2000) writes that regular forms are produced by adding the regular allomorph of the past tense morpheme to the base, in contrast, irregular forms

are “stored as wholes in the mental lexicon in an associative network, and their production is a matter of lexical access” (p. 282). According to his theory, learners’ rote-learned vocabulary does not consist of separate present-past connections, but it is built up from various relations between present and past structures which enable application of associations.

First, participants applied the inflectional rule correctly in three cases (see Table 1). In the case of *\*spow*, *\*rick* and *\*gling*, students correctly added *-ed* to the stem according to the rule. *\*Spowed* was generated by four students in both groups. On the one hand, eight students successfully inflected *\*ricked* from the EFL1 group; on the other hand, only two students produced the correct form in the EFL2 group. Although *\*gling* can be associated with verbs ending in *-ing* and having irregular past tense forms, students applied the default rule and generalized the *-ed* ending. Five students in the EFL1 group and one member of the EFL2 group generated *\*glinged*.

Secondly, eight EFL1 group participants accurately used the past tense rule in the case of mandatory consonant duplication in *\*motted*, and five EFL1 members generated *\*bodded*. In the EFL2 group, students did not manage to produce these two forms. This phenomenon illustrates the higher proficiency level of the first foreign language group.

In the case of *\*mot* and *\*bod* students inappropriately added only *-ed* to the stem, creating the incorrect forms: *\*\*moted* and *\*\*boded*. This addition shows that students knew the default rule, but they were not able to apply it in the right situation; thus, overgeneralization occurred. Four students from the EFL2 group generated *\*\*moted*, whereas no one constructed it in the EFL1 team. *\*\*Boded* was created by two EFL1 students and one EFL2 member. Besides, the default rule also includes the addition of *-d* in the case of verbs ending in *-e*. Two students from the EFL2 group incorrectly added *-d* to *\*spow*, which may have occurred as a result of pronouncing [w].

The application of phonological analogies was well-represented in the tests through vowel change by participants (see Table 1). They formed the past tense of *\*spow* not only by adding *-ed* to the original verb but also through vowel change in the stem: *\*spew*, which was produced by five students in EFL1 group but only by one student in the EFL2 group. This vowel change can be compared to the change in verb pairs like *grow-grew* or *blow-blew*. According to Berko’s (1958) study, possible past tense forms of *\*gling* are *\*glang* or *\*glung*. In the present research, five out of eleven students from the EFL1 group and four out of seven participants from the EFL2 group created *\*glang* based on phonological analogy with *sing-sang*. Besides, only one person from each group formed *\*glung* on the basis of *cling-clung*.

There was one verb, *ring* included in the list to give a model for the phonological change of one type. This was the only verb which could represent rote-learning in the study. However, one student in each group failed to produce the correct past tense form of *ring*. On the one hand, a student from the EFL1 group gave the third form of *ring* which may have occurred because of test completion pressure. On the other hand, a student from the EFL2 group produced *\*\*rong* which shows

misconception or the lack of rote-learned vocabulary.

Table 1 Past tense formation of nonsense verbs

Nonce word	EFL1	Occurrence	EFL2	Occurrence
Spow	Spew	5	-	-
	Spowed	4	Spowed	4
	**Spawn	1	-	-
	-	-	**Spowd	2
	-	-	**Spow	1
Rick	Ricked	8	Ricked	2
	**Rack	3	**Rack	2
	-	-	**Rock	1
	-	-	**Ruck	1
	-	-	**Ricken	1
Mot	Motted	8	-	-
	Mot	3	Mot	1
	-	-	**Moted	4
	-	-	**Met	1
	-	-	**Moot	1
Bod	Bodded	5	-	-
	Bod	4	Bod	3
	**Boded	2	**Boded	1
	-	-	**Bed	2
	-	-	**Bid	1
Gling	Glinged	5	Glinged	1
	Glang	5	Glang	4
	Glung	1	Glung	1
	-	-	**Glong	1
Ring	Rang	10	Rang	6
	**Rung	1	**Rong	1

\*\*wrong answer according to grammatical rules or phonological analogies

Although participants were able to correctly apply phonological analogies, discrepancy can also be observed when analyzing results. There was only one case in which participants from both groups (three members of the EFL1 group and two members from the EFL2 group) produced **\*\*rack** from *\*rick* through wrong analogy with *sing-sang*. In what follows, I am going to present past tense forms which were generated only by the EFL2 group. One student created **\*\*ruck** as a past tense form of *\*rick*, which can be explained by analogy with *cling-clung*. Another student inflected **\*\*rock** which may be connected to *win-won*, but their phonological analogy would be loose. These three examples illustrate wrong analogical connections. Students used incorrect associations, since it was already explained in the literature review verbs ending in *-ing* form their past tenses with *a-* or *u-*vowel change. However, the present nonce verb does not have the same ending.

Besides, *\*mot* was incorrectly inflected in two ways according to two different phonological analogies. One, *\*\*met* was generated on the basis of *hold-held*; two, *\*\*moot* was generated based on *shake-shook* or *take-took*. In addition, *\*bod* was changed incorrectly to *\*bed*. However, close phonological analogy cannot be found, the closest inflectional model would be *go-went* because of their pronunciation. One student inflected *\*\*bid* as a past tense form of *\*bod*, however, no analogical reason connected to the generation of simple past tense can be identified for such a change. On the other hand, the abovementioned four incorrect past tenses could also be the result of association with existing words. Since some EFL2 learners could not identify the nonce words, they relied on already familiar vocabulary.

Students made associations with those one-syllable verbs that end in a dental consonant. In the case of *\*mot* and *\*bod*, they generated past forms in association with *put*, *bid*, *cut* or *cost*. This past tense form is a result of historical change; thus, the abovementioned past tense forms can be accepted based on phonological analogies with verbs ending in a dental consonant. However, since the historical alternation affected only verbs with such endings, one student's solution of *\*\*spow* as the past tense form of *\*spow* cannot be accepted grammatically.

## Past tense formation according to the single-route model

Students of the present nonce inflection study created both correct and incorrect units considering analogical modeling. In what follows, verbs are discussed that were generated by additional suffixes, and irregular verbs are not going to be mentioned since they have already been analyzed in the previous section.

First, students applied the general rule in five out of six cases. An application of the *-ed* suffix occurred with *\*spow*, which can be analogically compared to the existing verb *show*. In this case, the correct analogy applied results in the form *\*spowed*. The next such verb was *\*ricked*, since it can be analogically connected to verbs, such as *kicked* and *picked*, where a larger difference can be seen between the two language groups. The past form *\*glinged* can be generated based on *pinged* (onomatopoeias) or *unkinged* (poetic expressions) (Berko 1958). Consonant duplication was mandatory in two cases in the test. When creating *\*motted*, students could depend on *rotted* as an existing past tense form and record the correct nonce form. In the case of *\*boddod*, the basis could have been *noddod*, where the duplication of *-d* was also obligatory.

On the contrary, the single-route method is not confirmed by the following examples given by students. One, *\*\*spowd* was generated by two students in the EFL2 group which can be verified by no analogical reason. Two, *\*\*moted* and *\*\*boded* would be written with doubled stem final consonants. These three items cannot be explained with an analogy, students only used the general rule in wrong contexts without recalling a meaningful model. Plunkett and Joula (1999) claim the advantages of the dual-route model of inflectional morphology, since it is easy to understand, and it can easily describe and test students' generalization performance.



However, they also state that human mental processing is a complicated mechanism; thus, even simple and clean solutions become less simple when scaled up.

## Discussion

In the following section, I review students' past tense formation and I answer the first research question, whether they preferred to use analogies in the construction, or they rather applied the default rule. The performance of the two groups is not separated in the analysis, students' answers are summed as one group's solutions.

Default rule was applied in the case of the five nonce verbs in the test. As Prasada and Pinker (1993) claim, the suffixation rule offers unlimited productivity, since speakers can generate the past tense form of any verb they have or have not heard by adding an *-ed* to the base. According to their understanding, all the given verbs can be generated through the general rule of adding *-ed* to the stem. The only existing verb, *ring*, was not added *-ed* ending by participants. Learners applied the rule more often when generating three nonce past forms in the test. In the case of *\*spow*, ten instances of rule-application were recorded, and two cases were noted when students incorrectly added only a *-d* to the stem on the basis of spelling pronunciation. Students generated *\*ricked* ten times in the study without creating incorrect forms with the general rule. The third nonce verb which was formed mostly by adding *-ed* to the stem was *\*mot*. In this case, however, eight correct forms of *\*motted* and four incorrect constructions of *\*\*moted* were recorded, which shows learners' knowledge of the general rule, but their lack of knowledge in consonant duplication. In Berko's (1958) research 33% of the children added *-ed* to *mot* and 31% to *bod*.

Phonological analogy was used with two nonce verbs and the existent one. Participants generated *\*bod* as the past form of *\*bod* seven times in the test based on analogy with verbs ending in a dental consonant. Berko (1958) found that the majority of the solutions given by native English children was the same for this nonce verb. Three students applied vowel change on the basis of analogies with familiar English words. Eleven participants generated correct past tense forms for *\*gling* by forming *\*glang* or *\*glung*. There was only one analogical construction that was not explainable grammatically. In Berko's (1958) study, 75% of adults generated *\*glang* or *\*glung* as past tense forms. In contrast, only one child formed *\*glang* and two children produced *\*\*glanged* including vowel change and the addition of regular suffix to the stem in her study. *Rang* as the past form of *ring* was created by sixteen students in the test, only two students were unable to record the correct vowel change of the verb.

As findings show, students were able to use the default rule and phonological analogies connected to past tense formation. Since there were instances when students added the past ending without consonant duplication or based on incorrect spelling pronunciation, rule-based psycholinguistic procedures can be proven. In contrast, they were able to connect familiar vocabulary with nonce verbs and

create grammatically correct past tenses through vowel change. Hypersimilarity plays a great role when creating irregular past tenses according to Marcus et al. (1995). Thus, “generalization of the irregular pattern refutes the theory that irregular forms are stored in a rote list, but are not capturable by rules with necessary and sufficient conditions” (Prasada & Pinker, 1993, p. 37). There were analogical changes given by students that cannot be explained as a result of Prasada and Pinker’s (1993) idea of alternations being not appropriately reproducible in certain conditions. A single route is too flexible and open to serve as a means of generating all past forms, as Derwing and Skousen (1989) also claim. These results verify participants’ two-way psycholinguistic processing by the use of rules and analogies.

## Formation of plural nouns

The formation of plural nouns and past tense forms is quite similar since there is a general rule for both with a given number of exceptions. Results are analyzed according to two approaches, the single-route and the dual-route model, the same way as past tense formation was discussed from these two viewpoints in the previous section.

## Nominal plural formation according to the dual-route model

As a result of a general rule, students could generate plural nonce nouns with an additional -s to their bases. As the approach describes, learners’ productivity rate is high when applying the default rule. Nevertheless, when learners associated a nonce noun with a familiar one that does not generate its form by adding the -s or -es suffix, they may apply different plural formation.

In five cases, *\*wugs*, *\*luns*, *\*tors*, *\*heafs* and *\*cras*, most students in both groups created correct forms. Overgeneralization of the general rule occurred only with one nonce noun, the generated incorrect plural was *\*\*gutchs* by one EFL1 learner and by two EFL2 learners (see Table 2).

At Hungarian schools, pupils are usually taught that nouns ending in -s, -sh, -ch, -x, or -z are supposed to take -es to generate plurals. Since participants were taught about adding -es to specific word endings, it may also be stored in their mind as a rule applied in certain situations. There were five nonce words in the test that were supposed to be added -es ending (and in one case, duplication was mandatory), *\*gutches*, *\*kazhes*, *\*nizzes*, *\*tasses* and *glasses*. Although many students wrote the correct forms in the test, some applied the -es ending in cases where it was not appropriate, overgeneralization occurred with four items: *\*\*wuges* once, *\*\*lunes* and *\*\*heafes* twice in both groups, and *\*\*craes* by three EFL1 participants.

The dual-route approach suggests the use of phonological analogy in those cases, in which general rules cannot be applied. The present study included only one such nonce noun *\*heaf*. Students could either apply the default rule as mentioned above or in line with a phonological analogy, they could create the plural *\*heaves*

as indicated in an existing model: *leaves*.

Finally, zero plural in English is the form of a count noun that is identical to its singular form. In the present study, participants could see whether the included nouns were animals, birds, insects, or flowers in the description of all items. They could associate these with familiar words that form their plurals by no addition or change to the base, such as *sheep*, *deer*, *fish*, or *cod*. Four out of ten nouns were formed by the zero-plural approach: *\*\*wug*, *\*\*kazh*, *\*\*lun*, and *\*\*niz*. Participants could identify a bird-like animal when reading *\*wug*, or animals in the case of *\*kazh* and *\*niz*. English pupils learn about animals that form their plural as their singular forms. On the other hand, *\*lun* was presented as a flower, which mostly generate their plural forms with a suffix. This may suggest that *\*\*lun* as the plural form of *\*lun* is grammatically incorrect.

Table 2 Plural formation of nonsense nouns

Nonce word	EFL1	Occurrence	EFL2	Occurrence
Wug	wugs	10	wugs	5
	**wuges	1	**wuges	1
	-	-	**wug	1
Gutch	gutches	10	gutches	4
	**gutchs	1	**gutchs	2
	-	-	**gutchies	1
Kazh	kazhes	8	kazhes	6
	**kazh	3	**kazh	1
Tor	tors	11	tors	6
	-	-	**torres	1
Lun	luns	8	luns	5
	**lunes	2	**lunes	2
	**lun	1	-	-
Niz	nizzes	5	-	-
	**nizes	5	**nizes	6
	**niz	1	**niz	1
Cra	cras	8	cras	7
	**craes	3	-	-
Tass	tasses	11	tasses	5
	-	-	**tassies	1
	-	-	**tassys	1
Heaf	heaves	5	-	-
	heafs	4	heafs	5
	**heafes	2	**heafes	2
Glass	glasses	11	glasses	6
	-	-	**glassies	1

\*\*wrong answer according to grammatical rules or phonological analogies

Spelling pronunciation was a typical mistake for two EFL2 learners. One of these participants added an extra *-i* in those cases when *-es* plural inflection was applied: *\*\*gutchies*, *\*\*tassies*, and *\*\*glassies*. The other member of the EFL2 group used spelling pronunciation in one case; however, it differed from the already discussed ones. The student created *\*\*tassys* as the plural form a *\*tass*, by adding a *-y* to the base. The examples cannot be explained by analogical relations, since *-i* appears only in those cases when the noun ends in consonant plus *-y*. In this case, *-y* has to be replaced by *-i*.

## Nominal plural formation according to the single route model

According to the single-route model, students generate all plural nouns based on analogies. This model indicates that participants were able to produce nonce plural forms through phonological associations in the present study. The single-route refers to a comparative process, which is called superimposition (MacWhinney, 1975), through which learners are able to analyze lexical amalgams and after a given noun is “subjected to superimposition [,] [...] the area of optimal overlap is selected as the plural” (MacWhinney 1975, p. 68). In what follows, solutions are explained according to a single route.

First of all, there were four nouns in the test which were to be generated regularly by adding an *-s* to their bases. *\*Wugs* was generated by ten students in the EFL1 group and by five students in the EFL2 group. This means that most of the students could associate it with *mug*, *bug* or *hug* which all generate their plural forms regularly. The next example, *\*tors* was produced by all members of the EFL1 group and by six out of seven students in the EFL2 group. Their solutions would be results of analogy based on *war* or *score* which may rhyme with the nonce noun but differ morphologically. Other phonological comparisons can be those nouns which end in *-tor*, e.g., *mentor*, *creator* or *tutor*. Eight EFL1 students generated *\*luns* in association with *bun*, *gun* or *sun*, and five students from the EFL2 group wrote the acceptable answer on the task sheet. *\*Cra* was the last nonce word that was added only an *-s* and was correctly pluralized by all the EFL2 students and by eight EFL1 members. The English nouns that may be similar in their pronunciation and have the same plural ending are *law*, *spa* or *era*. Two of these words also end in *-a* which stand as examples for *\*cra*.

In contrast with these analogies, students also created wrong plurals that cannot be explained by similarities with English words. *\*\*Wuges* cannot be defined by phonological analogy which was generated once in both groups. In the other three cases, analogies from other languages may have been applied. *\*\*Lunes* can be interpreted by the knowledge of the Latin or Italian word *luna*. Since participants in the study learn several other languages including Latin, Spanish and Italian, it may affect their analogy-formation, too. Influence by Latin may have occurred when forming *\*\*craes*, that three students in the EFL1 group generated. One student from the EFL2 group created *\*\*torres* as the plural of *\*tor* which may be defined by negative influence from the Spanish language.

There were five nouns in the task that formed their plurals by getting -es ending. If participants did not know this rule, they could make associations based on those nouns they already formed plurals with. Ten EFL1 students and four EFL2 students generated *\*gutches* correctly based on analogy with *watches* or *matches*. The next such nonce plural was *\*tasses* which could be associated with the only noun listed in the test that was an existing example of this phenomenon, *glasses*. All EFL1 students generated the correct answer for both nouns, whereas five out of seven EFL2 students wrote *\*tasses* and six of them generated the correct form of *glass*.

*\*Niz* was a nonce noun that was not only added -es but its last consonant needed to be doubled. A possible analogy for students could be *wizzes*. *\*Nizzes* was generated by only five students in the EFL1 group and by none in the EFL2 group. Although EFL1 learners could create its correct plural form, five EFL1 and six EFL2 learners wrote *\*\*nizes*. It means that they did not apply an analogy but added -es according to the rule they had learned. The last nonce noun which was added -es in the test was *\*kazh*. There are very few words that end in -zh in English and student cannot really be familiar with them, which means, they could only associate with the pronunciation of [z] ending and formulate the plural accordingly. Eight students from the EFL1 group and six students from the EFL2 group could generate the item as expected.

The last noun to be pluralized was *\*heaf* which had two acceptable plural forms according to Berko (1958) and the single-route approach. Students could generate the regular form *\*heafs* in analogy with *reefs* or *beliefs*; this form was created by four EFL1 and five EFL2 members. The other possibility to form its plural was in accordance with *leaves* or *thieves*. In this case the correct plural form was *\*heaves*, produced by five EFL1 learners.

## Discussion

In the following paragraphs, I am discussing students' preferences concerning plural formation. They used the default rule productively and constructed correct and incorrect forms as well. Noun plural formation can be described through a general rule and some minor rules regarding specific endings, and exceptions should also be taken into consideration.

As it can be seen in the test, four items generated their plural with an -s suffix which is the default rule. Fifteen students produced *\*wugs* correctly, *\*tors* was generated by seventeen participants, and *\*luns* by thirteen students. There was one item in the list that ended in a vowel, for which *\*cras* was correctly generated by fifteen students. Overgeneralization of the primary rule occurred with *\*\*gutchs* created by three students.

The secondary rule was supposed to be applied in the case of five nonce nouns. Fourteen students produced *\*gutches* and *\*kazhes*. There was a model item, *glass*, in the text that was correctly pluralized by seventeen out of eighteen students. It could be the prototype for *\*tass*, whose plural form was correctly

generated by sixteen students. These two items illustrate that written example can scaffold students' performance, since only two students generated incorrect forms instead of *\*tasses*. The last plural noun that was generated not only by the secondary rule, but also by consonant duplication was *\*nizzes*. It was correctly given by only five out of the eighteen students. However, overgeneralization of the secondary rule occurred with six items, *\*\*wuges*, *\*\*lunes*, *\*\*torres*, *\*\*nizes*, *\*\*craes*, and *\*\*heafes*.

Although nine students applied the primary general rule when generating the plural form of *\*heaf*, five participants were able to make associations with nouns that form their plurals by altering the ending. Mugdan (1977) tested preschoolers and first graders and assumed that his participants mainly applied analogies when generating nominal plural forms.

The discussion above suggests that students apply mainly rules that they learned earlier, their overgeneralization of two suffixes also shows the superiority of rules in certain situations. Analogy was also used by five participants. Findings show that plural formation by EFL1 and EFL2 learners follows the dual-route approach, reflecting the use of rules and analogies.

## Differences between the EFL1 group and the EFL2 group

The group studying English as their first foreign language outperformed the other group learning English as their second foreign language. Although the two groups have been studying the language for different periods of time, being in their final year, they should differ greatly in terms of proficiency level.

Having a look at past tense and plural formation, EFL1 members generated more correct forms. Concerning phonological associations, their irregular past tense formation was more correct. Their use of the default rule was also more appropriate via consonant duplication. Although EFL2 members produced forms based on phonological associations, their forms had a greater variety including past forms that cannot be connected to past tense formation analogies but different familiar words. The EFL2 group also applied the general rule and created generalized forms. However, their suffix additions were not correct with three nonce verbs, altogether in seven cases.

The next aspect to mention is EFL2 students' overregularization regarding nominal plural formation. Their rule-based performance shows their knowledge of the suffix. However, the application of the primary and the secondary rules is not correct in all cases. Besides, the lack of irregular production is also evidence for their time-lag. Participants who learn English as their second foreign language spelled three words according to their pronunciation. Spelling pronunciation is a negative influence that is the result of students' native language. This phenomenon did not occur in the EFL1 group, which can be explained by their experience and higher proficiency level in English.

## Conclusion

Outcome reveals EFL1 and EFL2 students' psycholinguistic procedures in generating past tense forms and plural nouns. Results represent the application of rules and analogies; besides, they also mirror overgeneralization of rules and overirregularization of certain items. Findings illustrate participants' intentions to generate past forms of nonce verbs by phonological analogies but also show their use of the past default rule. The EFL1 group applied the rule and analogies with greater accuracy; however, the EFL2 team members tended to overirregularize past tense forms or overgeneralize the *-ed* ending. The nominal plural formation was rule-governed in the case of EFL2 participants and analogy was applied with one noun in the EFL1 group.

The present study proves that precise knowledge of rules scaffold students in making correct generalizations. However, results also suggest that students need support in making grammatically correct analogies. A greater sample would provide wider and more specific perspective on differences between first and second foreign language learners' performance. The study may contribute to help high school students to develop a successful strategy in producing grammatically appropriate forms.

## References

- Albright, Adam; Hayes, Bruce: Rules vs. analogy in English past tenses: A computational/experimental study. *Cognition*, 90, 2003, pp. 119–161. Retrieved on 26/03/2019
- Ambridge, Ben: *Children's judgements of regular and irregular novel past-tense forms: New data on the English past-tense debate*, *Developmental Psychology*, 46 (6), 2010, August, pp. 1497–1504, DOI: 10.1037/a0020668. Retrieved on 26/03/2019
- Berko, Jean: *The child's learning of English morphology*. *Word* 14(2-3), 1958, pp. 150–177, DOI: 10.1080/00437956.1958.11659661, Retrieved on 26/03/2019
- Bybee, Joan L.; Slobin, Dan I.: *Rules and schemas in the development and use of the English past tense*. *Language*, 58(2), 1982, June, pp. 265–289. Retrieved on 26/03/2019
- Bybee, Joan L.; Moder, Carol Lynn: *Morphological classes as natural categories*. *Language*, 59, 1983, June, pp. 251–270. DOI: 10.2307/413574, Retrieved on 26/03/2019
- Daelemans, Walter; van den Bosch, Antal (1992): *Generalization performance of backpropagation learning on a syllabification task*. In M. F. J. Drossaers, & A. Nijholt (Eds.): *Connectionism and natural language processing: Proceedings of the third Twente Workshop on Language Technology*, TWLT3, Enschede, 3, 1992, May, pp. 27–38, (Memoranda informatica, 3, No. 92–64). Enschede: University of Twente, Department of Computer Science.
- Daelemans, Walter; van den Bosch, Antal (2005): *Memory-based Language Processing*, Cambridge University Press, Cambridge.



- Derwing, Bruce L.; Skousen, Royal (1989): *Real-time morphology: Symbolic rules or analogical networks?* In Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 15, November, pp. 48–62. Retrieved on 26/03/2019
- Eddington, David: Analogy and the dual-route model of morphology. *Lingua*, 110, 2000, pp. 281–298. Retrieved on 25/03/2019
- Harris, Zellig S. (1942): *Morpheme alternants in linguistic analysis*. *Language*, 18(3), pp. 169–180. Retrieved on 25/03/2019
- Hulshof, Hans; Verloop, Nico (2005): Do teacher need instructional analogies to teach mother-tongue (L1)? – Teachers' perceptions and representations of difficult topics in mother-tongue education. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 5, pp. 23–37. DOI: 10.1007/s10674-004-61-21-2. Retrieved on 26/03/2019
- Keuleers, Emanuel; Sandra, Dominiek; Daelemans, Walter; Gillis, Steven; Durieux, Gert; Martens, Evelyn (2007): *Dutch plural inflection: The exception that proves the analogy*. *Cognitive Psychology*, 878, pp. 283–318. DOI: 10.1016/j.cogpsych.2006.07.002. Retrieved on 26/03/2019
- Köpcke, Klaus-Michael (1998): *The acquisition of plural marking in English and German revisited: schemata versus rules*. *Journal of Child Language*, 25(2), pp. 293–319. Retrieved on 26/03/2019
- Kuczaj, Stan A. (1977): *The acquisition of regular and irregular past tense forms*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, pp. 589–600. Retrieved on 26/03/2019
- MacKay, Donald G. (1976): On the retrieval and lexical structure of verbs. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, pp. 169–182. Retrieved on 25/03/2019
- MacWhinney, Brian (1975): *Rules, rote, and analogy in morphological formations by Hungarian children*. *Journal of Child Language*, 2(1), pp. 65–77. Retrieved on 26/03/2019
- Marcus, Gary F.; Brinkmann, Ursula; Clahsen, Harald; Wiese, Richard; Pinker, Steven (1995): *German inflection: The exception that proves the rule*. *Cognitive Psychology*, 29, pp. 189–256. DOI: 0010-0285/95. Retrieved on 26/03/2019
- Mugdan, Joachim (1977): *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik*, Tübingen, Narr.
- Pinker, Steven (1999): *Words and Rules*, Basic Books, New York.
- Pinker, Steven (2001): Four decades of rules and associations, or whatever happened to the past tense debate? In E. Dupoux (Ed.), *Language, the Brain, and Cognitive Development: Papers in Honor of Jacques Mehler*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Plunkett, Kim; Joula, Partick (1999): *A connectionist model of English past tense and plural formation*. *Cognitive Science*, 23(4), pp. 463–490. Retrieved on 26/03/2019
- Prasada, Sandeep; Pinker, Steven (1993): *Generalization of regular and irregular morphological patterns*. *Language and Cognitive Processes*, 8(1), p. 1–56. Retrieved on 26/03/2019
- Ramscar, Michael: *The role of meaning in inflection: Why the past tense does not require a rule*. *Cognitive Psychology*, 45, 2002, pp. 45–94. pii: S0010-0285(02)00001-4. Retrieved on 24/03/2019
- Skousen, Royal (1989): *Analogical Modeling of Language*, Kluwer, Dordrecht.
- Skousen, Royal (2002): *Analogical Modeling*, Benjamins, Amsterdam.
- Zavrel, Jakob; Daelemans, Walter (1997): *Memory-based learning: Using similarity for smoothing*. In *Proceedings of the 35th annual meeting of the Association for Computational Linguistics and eighth conference of the European chapter of the Association for Computational Linguistics*, May, pp. 436–443. Association for Computational Linguistics.



# A magyar–szlovák kétnyelvűség témaköre az anyanyelvoktatásban

*Szerdi Ilona*

## The topic of Hungarian-Slovak bilingualism in first language teaching

### Abstract

Difficulties about the problem of bilingualism and first language teaching have been present in Hungarian primary and secondary schools in Slovakia for decades now. In my study, I propose exercises in which I use language samples taken from social media websites as sources for tasks for elementary and high school students for learning and having discussions about Hungarian language use, i.e. language interactions, interference, bilingualism and Slovakisms. The reason for taking language samples from social media websites is that Internet use as well as presence and communication on social media websites are integral parts of students' everyday lives. Therefore these texts can have great motivational power in the classroom.

**Keywords:** Slovakisms; Hungarian language teaching; Internet; social network; linguistic approach

**Kulcsszavak:** szlovakizmusok; anyanyelvoktatás; internet; közösségi háló; nyelv szemlélet

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

## Bevezetés

A témakör megközelítésénél abból a nézőpontból indulok ki, amely szerint „a szlovákiai magyarok anyanyelve a magyar nyelv valamely szlovákiai beszélt nyelvi változata” (Lanstyák 2018, 297), nem alacsonyabb rendű vagy kevésbé értékesebb a standard nyelvváltozatnál.

Szakítani kell azzal a szemlélettel, amely a standard nyelvváltozatot – amely a maga »tisztaságában« a kiserégiók beszélőinek többsége számára szinte elérhetetlen – felmagasztalja más nyelvváltozatok rovására. Nem igaz az, hogy a nyelvnek a standard volna a legfontosabb változata, ahogy a nyelvi standardizmus ideológiájának a hívei hirdetik, különösen a nyelvmegtartás szempontjából nem igaz ez: hiszen standard nélkül a nyelvek élnek és virulnak (a világ legtöbb nyelveinek máig sincs standard nyelvváltozata),

de ha egy nyelv elveszti mindennapi beszélt nyelvi regisztereit, gyakorlatilag megszűnik létezni (Lanstyák 2018, 274).

Ez a törekvés már évtizedek óta jelen van a szlovákiai magyar kisebbségi oktatáshoz kapcsolódó szakirodalomban (ld. többek között Lanstyák István, Misad Katalin, Sándor Anna, Simon Szabolcs, Szabó Mihály Gizella, Vančo Ildikó írása-ait: Szabó Mihály–Lanstyák szerk. 2011; Ruda–Szabó Mihály szerk. 2013; Misad 2015; Lanstyák 1994, 2018; Simon 1996, 2015). Más kérdés persze az, hogy ez hogyan érvényesül a gyakorlatban: a tankönyvekben és a tanórákon (vö. Misad 2015; Szabó Mihály 2015, 50–53, 56–69). Misad Katalin a szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatásban jelenleg használatos tankönyveket vizsgálva a nyelvátmozatokhoz való viszonyulás szempontjából (2015) megállapítja, hogy azok – a Misad–Simon–Szabó Mihály (2009) szerkesztette tankönyv kivételével – nem követik a hozzáadó nyelvpedagógia<sup>1</sup> céljait a téma kifejtésénél. Az Uzonyi Kiss–Csicsay szerkesztette tankönyv (2012) alig fél oldalt szentel a kölcsönszavaknak; a tükörfordításokat *rosszul lefordított kifejezések*ként definiálja (2012, 72), a Csicsay–Kulcsár-tankönyv ugyanennek tárgyalásakor a kifejezések *helyes magyar megfelelőit* hangsúlyozza (2013, 35). A *kétnyelvűség* és a *szlovakizmus* szavak említés szintjén sem szerepelnek a szóban forgó két tankönyvben. A Misad–Simon–Szabó Mihály-tankönyv ezzel szemben hosszabb fejezeteket szentel a kétnyelvűség mibenléte, alapfogalmai, nyelvi következményei és a nyelvi jogok ismertetésének, a szerzők a köznyelv elsajátítása mellett az anyanyelvátmozatuk megtartására biztatják a diákokat (vö. Misad 2015).

Az általános iskolai oktatásban használt Bolgár–Bukorné Danis szerkesztette tankönyvek (2009–2012) pozitívumaként emelhető ki, hogy a szerzők több témakörön belül is párhuzamba állítják a diákok anyanyelvét az államnyelvel. Ezzel szemben negatívumként jelennek meg a diákok kétnyelvűségi helyzetére utaló sorok: a szerzők helytelen szóhasználatnak tartják a szlovakizmusokat (ld. Bolgár–Bukorné Danis 2012, 22). Az ide vonatkozó gyakorlatot megelőző ismertetőben viszont a magyar helyesírást követve jelennek meg a példák (pl. *horcsica*, *cselenka*, *szpacák*), véleményem szerint ezzel ellentmondásba kerülve: a tankönyvszerzők az írásmódot tekintve elfogadó, a használatra utalva viszont elutasító hozzáállást sugallnak.<sup>2</sup>

1 A hozzáadó szemlélet, amely a nyelvátmozatokhoz való egyenértékű emberi viszonyulást és a nyelvátmozatokat megtartó és megbecsülő hozzáállás kialakítását hirdeti, már az 1930-as években megfogalmazódott (vö. Papp 1935).

2 A tankönyvben viszont nemcsak a kétnyelvűségi helyzetre utaló, hanem a nyelvjárásokat tárgyaló bekezdés (ld. Bolgár–Bukorné Danis 2012, 21) is mutat következetlenséget, illetve hiányosságot: a szerzők ismertetik a hét nyelvjárási területet (egy pontatlan térképet is mellékelve, amelyen Csalóköz területét is palóc nyelvjárásként tüntetik fel). Külön kiemelik a palóc nyelvjárás területi elhelyezkedését (sajnos szintén pontatlan meghatározással), majd a korábban tiszaiaként megnevezett nyelvjárás-területet északkeletként nevezik meg a Szlovákiába átnyúló területek felsorolásánál.

## 1. Feladatjavaslatok a kétnyelvűség témaköréhez

A továbbiakban a Misad–Simon–Szabó Mihály-tankönyv nyelvszemléletéhez kapcsolódva javaslok olyan feladatokat, amelyekben a közösségi hálón megjelent diskurzusokat használók fel példaanyagként az általános és középiskolás diákok számára az anyanyelvi ismeretek – a nyelvek érintkezése, egymásra hatása, a kétnyelvűség és a szlovakizmusok témakörének – elsajátítása, illetve megvitatása céljából.

Egy Istók Bélával közösen végzett felmérésünkben rákérdeztünk a szlovakizmusok internetes kommunikációban való használatára a helyesírás szempontjából (Istók–Szerdi 2016a, 70). A megkérdezettek 52,92%-a igenlő, 47,08%-a pedig nemleges választ adott. A szlovakizmusokat használók 42,11%-a a szlovák (*tepláky, párky, horčica*), 23,06%-a a magyar helyesírást (*tyepláki, párki, horcsica*) követi, a maradék 34,83% pedig egyveleges szóalakokat (*spekacsky; špekački; obcsánszky*) hoz létre az interneten (Istók–Szerdi 2016, 70; 1. ábra).



1. ábra. A szlovakizmusok internetes kommunikációbeli használata (Istók–Szerdi 2016, 70)

A kódváltás vagy kölcsőnelem alkalmazása az identitás, a csoportszolidaritás mellett a nyelvi kreativitás eszközének is tekinthető (vö. Bartha–Márku 2016, 68–72), ami az internetes kommunikációban egyaránt előfordul a – többnyire – informális beszédhelyzetek dialógusaiban és képi kommunikációjában (az utóbbira példa l. 2. ábra). „[...] ilyenkor [...] nem nyelvi deficitről van szó, hanem egy kreatív kommunikációs stratégiáról, amely segíthet abban, hogy a közvetíteni kívánt üzenet minél pontosabban, sikeresebben érjen célba” (Bartha–Márku 2016, 72). A kontaktusjelenségek internetes nyelvhasználatbeli részletesebb vizsgálatára és bemutatására (vö. 1. és 2. ábra) nem vállalkozom, mivel véleményem szerint nem mutatható ki jelentős eltérés a kontaktusjelenségeknek a beszélt nyelvben és az internetes kommunikációban való előfordulása között.



2. ábra. Kölcsönem a képi kommunikációban (l. *kapu van...kerítés kde?*)

Feladatok:

### 1. Szótározzunk!



3. ábra. A *Termini* szótár nyitóoldala

Keressetek rá az interneten a <http://termini.nyud.hu/htonline> oldalra! Olvassátok el a szótár nyitóoldalán és a főmenüjében található ismertetéseket! Beszélgetsetek el a szótár céljáról és felépítéséről!

A *Keresés* mező segítségével keressetek rá a szótár nyitóoldalának ismertetőjében kiemelt *buletin*, *hranolki*, *bambusz*, *gruscsik*, *cicibán* és *melanzs* szavakra! Használjátok ezeket a szavakat? Vitassátok meg a szavak használati körét!

Vitassátok meg további, tetszőlegesen kiválasztott szavak használati körét is! Ha felmerülne olyan kifejezés, amelyre nincs találat a szótárban, javasoljátok egy új szócikk létrehozását a szótár szerkesztőinek!

## 2. Nézetek ütközése

Olvassátok el az alábbi véleményeket, beszélgetéseket (4–7. ábra)! Milyen nézetek körvonalazódnak és ütköznek? Osszátok meg egymással a saját tapasztalataitokat, és vitassátok meg a témáról alkotott véleményeket!



4. ábra



5. ábra



6. ábra

A *Felvidéki szlovák–magyar értelmező szótár* nevű Facebook-csoportban számos hasonló témafelvetést találtok. Olvasgassátok, és formáljatok saját véleményyt a témában!

### 3. Hol használjuk? Hogyan használjuk?

Olvassátok el az alábbi véleményeket, hozzászólásokat (8. és 9. ábra)! Milyen tanulságot, következtetéseket vonnátok le a szlovákizmusok használatával kapcsolatban?

További érdekes és elgondolkodtató cikkeket találhattok még a <http://szia.sk/felvideki-magyar-nyelv-szepsege-avagy-hogyan-beszelnk-mi-it-magyarul/> és a <http://www.vous.hu/hir/20160420-felvidek-etelek-maskent> linkek alatt is.

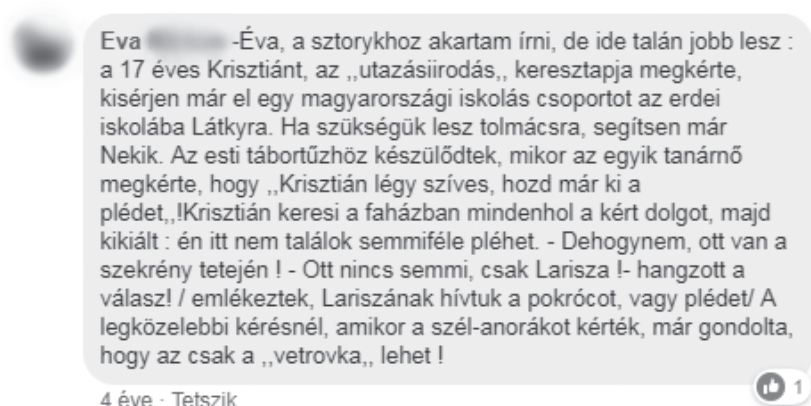
4. Alább **egy fiktív internetes áruház** oldalát láthatjátok (10. ábra). Nézzétek meg figyelmesen az árucikkek megnevezéseit!



7. ábra



8. ábra



9. ábra



10. ábra

Elfogadhatónak tartjátok? Milyen előnyei és hátrányai lehetnek az árucikkek szlovákizmusokkal történő megnevezéseinek pl. egy internetes áruházban? Fejtsétek ki bővebben a véleményeteket!

Ti milyen írásmódot részesítetek előnyben a szlovákizmusok írásakor? Megtartjátok a szlovák írott formáját (pl. *botasky*, *balerinky*), átírjátok a magyar helyesírás szerint (követve a kiejtést) (pl. *botaszki*, *balerinki*), vagy egy szlovák–magyar kevert formát használtok (pl. *botaszky*, *teniski*)?



2. A nyelvhez, nyelvváltozatokhoz való viszonyulás alakítása a feladatjavaslatok segítségével

Az oktatásban – és nemcsak a magyarórán (vö. Lanstyák 2018, 274) – tanárként úgy kell megismertetnünk a diákokkal a különböző nyelvváltozatokat és kontaktusjelenségeket, hogy ne alakítsuk ki vagy növeljük a nyelvi bizonytalanságot, hanem egy újabb nyelvváltozattal való gazdagodás érzését keltsük bennük (vö. Lanstyák 2018, 263). A fenti feladatok – a *Szótározzunk!*, a *Nézetek ütközése*, a *Hol használjuk? Hogyan használjuk?* és az *Egy fiktív internetes áruház* címűek – abban segíthetnek, hogy a tanárok és a diákok a kontaktusjelenségeket ne nyelvi helytelenségként, hanem nyelvhelyességi stílusproblémaként (a fogalomról ld. Lanstyák 2018, 258, 260) értelmezzék. Az egymás közötti tapasztalatok megosztása erősíti bennük a tudatos nyelvhasználatot.

## Összegzés

Tanulmányomban a magyar–szlovák kétnyelvűség oktatási kérdéseivel foglalkozom. A témakör feldolgozása a szlovákiai magyar általános és középiskolás diákok számára írt tankönyvekben nem képvisel egységes szemléletmódot: míg a Misad–Simon–Szabó Mihály-tankönyv a diákok kisebbségi helyzetét figyelembe véve dolgozza fel a tananyagot, addig a többi tankönyv megmarad a jelenségek ismertetésénél. A magyar–szlovák kontaktusjelenségek nemcsak a beszélt nyelvben vannak jelen, hanem megjelennek az internetes kommunikációban is. Így kerülnek be a tanulmány feladatjavaslataiba az internetes kommunikáció diskurzusai, amelyekkel megvitathatók a nyelvhasználati kérdések mind a kisebbségi, mind pedig a többségi helyzetekben.

## Irodalom

Bartha Csilla – Márku Anita (2016): Kreatív nyelvhasználat: a kárpátaljai magyarok digitális kommunikációjának néhány példája. In *Nyelvhasználat, kétnyelvűség*. Szerk. Hires-László Kornélia. Ungvár: Autdor-Shark, 61–77.

Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet (2012): *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Csicsay Károly – Kulcsár Mónika (2013): *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. Bratislava: TERRA.

Istók Béla – Szerdi Ilona (2016): Az internetes nyelvhasználat napjainkban: di(gi)glosszia, minimalektus, netsztenderd? In *A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Szerk. Juhász György et al. Komárom: Selye János Egyetem, 58–74.

Lanstyák István (1994): Kétnyelvűség és nemzeti nyelv (Néhány gondolat a standard nyelv-



változatnak kétnyelvűségi helyzetben való elsajátításáról). *Irodalmi Szemle*, 2, 63–75.

Lanstyák István (2018): *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda.

Misad Katalin (2015): A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiából*. Szerk. Zimányi Árpád. Eger: Líceum Kiadó, 76–87.

Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella (2009): *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Papp István (1935): *A magyar nyelvtan nevelőereje*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Ruda Gábor – Szabó Mihály Gizella (2013): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben*. Pilisvörösvár – Dunaszerdahely – Nyitra – Esztergom – Komárom: Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – GRAMMA Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem.

Simon Szabolcs (1996): Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyarnyelv-könyvekben. In *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 9. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Szerk. Csernicskó István – Váradi Tamás. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya, 17–27.

Simon Szabolcs (2015): Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiából*. Szerk. Zimányi Árpád. Eger: Líceum Kiadó, 55–66.

Szabó Mihály Gizella (2015): *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.) (2011): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (2012): *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Bratislava: TERRA.

# A fiatalok idősképe és intergenerációs tanulási tapasztalatai

*Vehrer Adél*

**The image of the old age and the integrational learning experiences of the young**  
Abstract

Research about the old age has received great attention in Europe in the past few decades. Research about the problems arising in society concerning adult education are getting very important. This paper presents how young people see elderly people and how they prepare for active ageing. It also shows attitudes of young people toward elderly people. Furthermore, it contains examples for an active life in communities at old age. These elderly people are models for young people. This paper also contains the results of a survey based on questionnaires which were distributed to elderly people and included questions about their free time activities and learning opportunities.

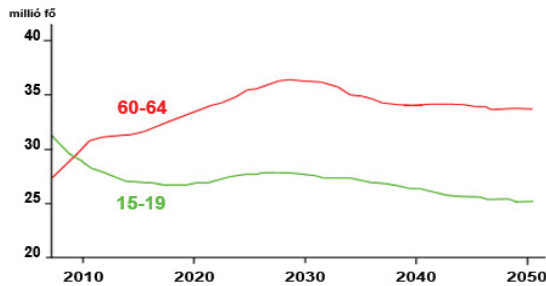
**Keywords:** intergenerational learning; learning and education in old age; young people's images of old age

**Kulcsszavak:** intergenerációs tanulás; időskori tanulás és művelődés; fiatalok idősképe

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

## 1. Bevezetés

Hazánkban is jellemző tendencia a többi európai országhoz hasonlóan, hogy a születésszám egyre csökken, míg az idős korosztály egyre tovább él, a születéskor várható élettartam növekszik. Az 60 év feletti aránya mind létszámukban, mind pedig a népességen belüli arányukat tekintve jelentősen megnövekedett, ezzel szemben a 25 év alattiak létszáma nagymértékben visszaesett, ahogy az az 1. ábrán jól látható. Napjainkban minden hatodik ember a 65 év feletti korcsoportjába tartozik. Az idős korcsoport aránya 1990-ben 13,2 százalék, 2001-ben 14,6 százalék, 2011-ben pedig 16,7 százalék volt a népességen belül. A 2. ábra mutatja be, hogy a növekedés főképp az elmúlt évtizedben gyorsult fel. Magyarországon egyszerre tapasztalunk népességfogyást (3,2 ezrelék) és az öregkorúak, idősebbek arányának növekedését, és ez a tendencia csak fokozódik. 2011-ben az idősek aránya több mint 10 százalékkal meghaladta a fiatalokét (lván 1997, 13; Bálint–Spéder 2012, 89–90).



1. ábra: A demográfiai olló nyílása az EU országokban

Forrás: <http://tamop412a.ttk.pte.hu/files/foldrajz2/ch02s02.html>

Az idősödés témaköre hazánkban igencsak aktuális, ugyanis egyes kutatók szerint Magyarország az időskorúak és nyugdíjasok társadalma lett (Iván 2002, 413). Ennek következtében napjainkban megfigyelhető, hogy egyre nagyobb figyelem irányul az idősor sajátosságainak és problémáinak kutatására.

A népesség elöregedése, az idősebb korcsoportok egyre kedvezőbb életkilátásai miatt szükségszerűvé vált az idősebb korcsoportok további tagolása. Az idős népességen belül gyakran különböztetünk meg három korcsoportot: a fiatal időseket (65–75 év közöttiek), az idősebb időseket (75–85) és legidősebb időseket (85+).

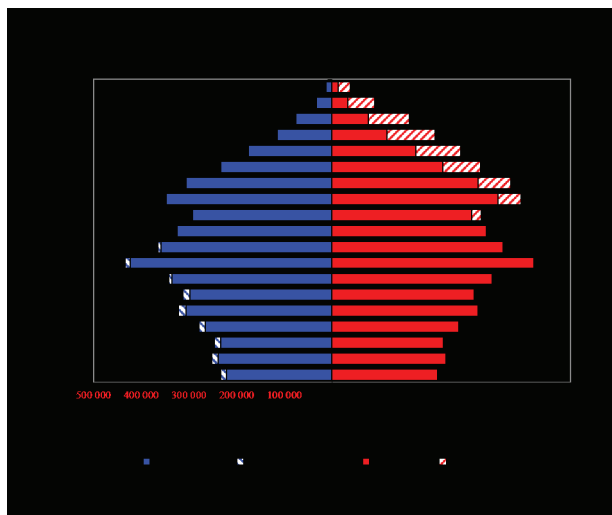
Korcsoport	1990	2001	2011
65–75	797 450	899 645	930 540
75–85	489 013	448 338	570 836
85+	87 459	119 832	169 759
Összesen	1 373 922	1 467 815	1 671 135

2. ábra: Az idős korcsoportok népességszáma különböző éveken

Forrás: Bálint–Spéder (2012, 91)

A népességadatok alapján 1990 és 2011 között valamennyi idős korcsoport népessége számottevően növekedett. A legidősebb idősök száma közel megduplázódott, míg a fiatal időseké és az idősebb idősöké egyaránt 16 százalékkal volt magasabb a két évtizeddel korábbanál (Bálint–Spéder 2012, 91).

Az öregedés folyamatában nemcsak az idősök, a fiatalok és az aktív korúak aránya változik, hanem az egész korösszetétel átalakul, és a népesség korstruktúráját ábrázoló korfa megnyúlik. Az öregedő népességre jellemző korfa-típusok közül Magyarország méhkas-kategóriába sorolható (3. ábra). Az elöregedési folyamat olyan előrehaladott állapotban van, hogy a fiatalok számát előbb-utóbb meghaladja az idősöké, és ez a tendencia egyre csak fokozódik (Bukodi 2004, 12).



3. ábra: Magyarország korfája 2014.

Forrás: [https://fogalomtar.aEEK.hu/index.php/F%C3%A1jl:Magyarország\\_Korfa\\_20140101.png](https://fogalomtar.aEEK.hu/index.php/F%C3%A1jl:Magyarország_Korfa_20140101.png)

Objektív szempontok szerint nem lehet kijelölni azt az életkort, amely alatt valaki még fiatalnak, felette pedig már idősnek tekinthető. A konvenciók, az intézményrendszer (nyugdíjrendszer), a munkapiac működése, az általános jólét (várható élettartam) és a kulturális tradíciók együttesen formálják az időskor határait. A generációs, életkorcsoportos hovatartozás-vizsgálat az idősödés megtapasztalásának alternatív elemzését teszi lehetővé. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy az idősödés egy folyamat; az önértékelést és az önazonosságot tekintve valakinél korábban, másnál később tudatosul. A magyar népesség generációs (időskor-) tudata eltér az európai átlagtól: noha mind Európában, mind Magyarországon az 50-es éveik végén járók körében válik érzékelhetővé a társadalomban a magukat idősöknek tartók csoportja, Európában későbbi életkorban fejeződik be, sőt nem is válik teljessé az idős-identitás elterjedtsége. Az európai népességben a 70–74 évesek negyede még középkorúnak tartja magát (Bálint–Spéder 2012, 95–96).

## 2. Az idősödő korosztály jellemzői

Az időskor mint külön életszakasz vizsgálata nem túl régi múltra tekint vissza. Erikson pszichoszociális fejlődésemélete szerint a fejlődés egy egész életen át tartó folyamat. Ennek megfelelően az emberi életciklust nyolc szakaszra bontja, utolsó szakaszként az időskort tünteti fel. Az idősödésben rejlik a bölcsesség ereje, amely képes a tapasztalatok megőrzésére és továbbadására (Erikson 1982). Bernáth László felnőttkorról szóló tanulmányában szintén külön említi az öregkort, mint a felnőttkor utolsó szakaszát. Miután számba veszi az öregedés során felmerülő változásokat, megállapítja, hogy „a fiatalabb gyorsabb, az öregebb pedig bölcsőbb”

(Bernáth 1997, 135). Az életszakaszok beosztását Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1993-ban Kijevben a következő módon fogadta el: középkorúak (45–59 évesek), idősödők (60–74 évesek), idősek (75–89 évesek), aggok (90 éves kor feletti), a 100 év feletti pedig azok, akik matuzsálemi kort élnek meg (Iván 2002, 412).

A fentiekből is látszik, hogy máig nincs egyetértés abban, mi számít az öregkor alsó határának. Beköszöntének pontos idejét nem lehet éles határvonallal elválasztani, mert nem egyik napról a másikra alakul ki, hanem egy fokozatos folyamat eredménye. Az öregedés meghatározására ezért több fogalmat is számon tart a szakirodalom. Iván László szerint: „Az öregedés többtényezős és többdimenziós életfolyamat, amelynek kialakításban és kimenetelében érvényesül a biológiai, pszichológiai és szociológiai meghatározottság.” (Iván 2002, 412) Miután az átlagéletkor fokozatosan növekszik, a hosszabb élettartam azt is jelenti, hogy jóval meghosszabbodott az időskor periódusa. Ez egy olyan korszak, amely nemcsak biológiailag, gazdaságilag, pénzügyileg tér el markánsan az aktív kortól, hanem egészségügyi szempontból is (Halmos 2002, 402).

Az idősödés, öregedés az ember egész életútjával, életstílusával összefüggésben van. Fontos tényező a funkcionális kapacitás alakulása: a személyes testi, lelki és szociális működések változása. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a „normál idősödés” jellegzetességei a testi működések vonatkozásában 30–90 éves korig a következők:

- az izmok tömege és ereje 30%-kal csökken,
- az idegrostok ingerületvezetése 15–20%-kal lassul,
- az agy tömege 300 grammal csökken,
- a nyelven az ízlelőbimbók száma a fiatalkori 240–250 egységről 40–50 egységre csökken,
- a tüdő vitálkapacitása 75 éves korra a felére csökken,
- a vese kiválasztó működése több mint a felével csökken,
- a látás és a hallás 70–80%-ban érintett (Iván 2002, 414).

A tudomány mai állása szerint az öregedés folyamata genetikailag meghatározott, azonban a felsoroltak mellett fontos szerepe van a külső környezeti tényezőknek is az élettartam befolyásolásában. Az alábbi tényezők gyorsíthatják az öregedés ütemét:

- lelki sérülés
- krónikus alváshiány
- helytelen táplálkozás
- a fizikai aktivitás hiánya, vagy túlzott fizikai aktivitás
- szélsőséges hőmérsékleti hatás
- kémiai tényezők (Sáhó 1994, 13–14).

A köztudatban hosszú ideig élt az a sztereotípa, hogy az öregedés elkerülhetetlen velejárója a hanyatlás, és az egészségi állapot romlásán túl a szellemi leépülés is elkezdődik. Sokáig fel sem merült az a kérdés, vannak-e olyan képességek,

illetve készségek, amelyek az idő előrehaladtával tudnak csak kialakulni. Az élettapasztalat, illetve a bölcsesség feltétlenül ilyen pozitív jellemzőnek tekinthető az öregedés folyamatában, és ezek fontosak lehetnek a munkavégzésnél is. A tudomány 45–50 éves korra teszi azt az időszakot, amikor az emberi szervezet hanyatlásnak indul (az észlelés, figyelem, intelligencia csökkenni kezd), viszont nem lehet minden egyes idősödő embernél ugyanolyannak tekinteni a tanulási képességeket.

A jóléti társadalmakban a szellemi és fizikai egészségmegőrzés eredményeképpen nem ritkán az idősek a nyolcvanas éveikben is még társadalmilag aktívak, a munkavégzési képességüket (és munkakedvüket) a hetvenes éveik közepéig, végéig megőrzik. Az ő példájukat megvizsgálva szembetűnő, hogy az ilyen emberek szellemi és fizikai frissességük megőrzésére egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek, és ezen túlmenően a lelki egészség megőrzésének is nagyon nagy szerepe van. Végül, de nem utolsósorban a jóléti társadalmakban nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a körülményt, miszerint az időskori anyagi biztonság is nagyon fontos meghatározó szempont az aktív idősödés lehetőségeiben (Barakonyi 2010).

A nyugdíjazás után a legtöbb idősnek még legalább 10–15 év aktív ideje van hátra. Ezért fontos cél az időskorúak aktivitásának minél hosszabb ideig tartó megőrzése. Ennek eszközei lehetnek a művelődés különböző formái, a közösségi életben való részvétel, az önkéntes munka és a tanulás. Az egészséges élet alapja a rendszeres tevékenység, ezáltal az ember hasznosnak érzi magát a társadalomban. A hasznosság érzése fokozza az önbecsülést, segíti a szervezet normális működését és lelassítja az öregedés folyamatát (Sz. Molnár 2005).

Ezt igazolják a Széchenyi István Egyetem hallgatói körében végzett vizsgálat eredményei,<sup>1</sup> amelynek során a fiatalok egyik feladata az volt, hogy nyugdíjas nagyszülei életmódjáról, tevékenységeiről fogalmazzanak meg példaértékű gondolatokat:

A téli hónapokra nagymamám új hobbikat kezdett keresni. Abban a szerencsés helyzetben van, hogy a község, ahol jelenleg is lakik, az idősek számára rengeteg lehetőséggel rendelkezik. A Heideboden Német Nemzetiségi Énekkar tagja, melynek próbái minden szerdán 18:00-kor vannak, így ez egy rendszeres heti elfoglaltság számára. A Levéli Német Kisebbségi Önkormányzat a közösségi élet és a hagyományörzés érdekében alakította meg 2000-ben a hagyományörző énekkarát. Ezen kívül a Levéli Kultúrházban működő Levéli Népdalkör és Levéli Néptáncsoport tagja is, ez is folyamatos elfoglaltságot jelent számára. (Puskás Réka rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakos, levelező tagozatos hallgató)

Apukám anyukája jelenleg 85 éves. Nyugdíjas éve előtt a helybéli asszonyokkal együtt járt napszámba dolgozni. Hogy a munka jobban és vidámabban teljék, rendszeresen

<sup>1</sup> 2015 és 2018 között a Széchenyi István Egyetem oktatójaként több kurzus esetében is résztéma volt az idősek, az időskor vizsgálata (Speciális andragógia, Generációmenedzsment, Gerontológia). A hallgatóktól idézett szövegek félévi beadandó dolgozatokból származó bekezdések, melyeket nagyszüleikhez kötődő emlékeikről írtak. Ezen kívül e kurzusokon az idős korosztály jellemzőit is összegyűjtöttük: a hallgatók cédulákra írták az idősekről alkotott negatív és pozitív benyomásait, valamint azokat a tevékenységeket, melyeket nagyszüleiktől tanultak, illetve ők tanítottak/tanítanak nekik. A kutatás részét képezi egy 2016-os anonim online kérdőív is, mely szélesebb körben szólította meg a fiatal korosztályt az idősekről alkotott véleményükről.

daloltak maguk szórakoztatására, melynek eredményeképpen az egyik almafa alatt megalapították a Nyírteleki Asszonykórust. Nagymamám körülbelül 25 évig volt szóló-énekese a kórusnak. Magyarországon belül és a határon túlra is jártak fellépésekre, illetve közös kirándulásokra. (Bezzeg Barbara rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakos, nappali tagozatos hallgató)

Számos vizsgálat bizonyította, hogy azok az idősök, akik nyugdíjazás után megfelelő elfoglaltságot találnak maguknak, feladatuk és szerepük van a társadalomban, egészségesebb és hosszabb életet tudnak élni. A produktív, aktív öregkor a társadalomnak is érték és a társadalom számára is hasznos. Az idősök ebben az életszakaszban meg tudják valósítani mindazt, amire addig nem volt idejük (Hárdi 2007, 26).

Az egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálat alapján a fentiek igazolhatók. Számos fiatal figyelte meg nagyszülei példáján keresztül, hogy az időskori aktivitás akár példaértékű is lehet. Kovács Zsuzsanna rekreáció szakos, levelező tagozatos hallgató így írt nagyapjáról:

Szeretett nagypapám Kovács Ferenc, édesapám apukája, 1914-ben Debrecenben született és nagyon hosszú ideig, 99 éves koráig élt egészségben és tevékeny életmódban. Nagyon közel állt hozzám, rengeteg dologra megtanított, többek között arra, hogy mindig céltudatosan, dolgoosan és szorgosan éljek. Lustaságot nem tűrte, nagyon korán 10 évesen már dolgozott és ez az aktivitás eltartott 96 éves koráig. Vidám, humoros ember volt, pedig nem volt önfeledt élete. Humora, megbízhatósága és optimista gondolatai képessé tették őt arra, hogy tiszteljék és elfogadják őt mindenhol. Szegény sorban nőtt fel, de azt tartotta, hogy mindenért meg kell küzdeni és dolgozni. Amikor én születtem, akkor lett nyugdíjas, és 40 évig óvott, vigyázott rám, tanulhattam tőle, nyaranta. Boldog és tartalmas gyermekkorom volt, győri lévén az egész nyarat náluk, Debrecenben tölthettem. Volt egy rendszer, amit mindig betartott. Sport és a mozgás élettere volt. Foci meccsre és sakkversenyre járt, a sakkozás tartotta fitten az elméjét. Mindig eltervezte, hogy aznap mit fog csinálni, eltervezte az egész hetet és hónapot. A reggelt tornával kezdte, életének utolsó napjaiban is. Reggel időben keltünk, piacra, henteshez, pékhez jártunk, közben énekeltünk, beszélgettünk és nevtünk. Ebédeltünk, szunyókáltunk és délután irány a strand, a játszótér és a focimeccs. Lelki társak voltunk. Nagyra tartottam őt gondolataiért, cselekedeteiért és azt is láttam, hogyan kell méltósággal viselkedni a halál óráiban is. Nyugdíjas éveit is munkával töltötte, buszbérletet árusított egészen 80 éves koráig. Baráti társasága hatalmas volt, kigyerekként magával vittek névnapokra, születésnapokra, nyaralásokra, melyet a kisöregem társaságában tölthettem. Barátjának kiskertjében együtt dolgoztunk és kirándulásokat szerveztünk. Együtt főztek és kempingeztek, kártyáztak és sokat, nagyon sokat nevettek. Aktív tagja volt a helyi vasutas nyugdíjas klubnak, ahol kirándulásokat és sakkversenyeket szervezett idősöknek. Gyógyszert nem szedett rendszeresen, egészen 96 éves koráig, de ekkor is friss volt szellemileg. Az ő élete teljes bizonyíték számomra, hogy aki figyel az egészségére, precíz a munkájára és mindenben a mértékletességet tartja, humorral tudja kezelni a nehéz helyzeteket, képes egy hosszú boldog életre. Szerette a mamát, családját, barátait és az embereket, egyszóval az életet (2017).

Az öregség általánosan elfogadott erénye a higgadtság. Ez türelmesebbé tesz másokkal, de önmagunkkal szemben is. Ez az erény segít megérteni a másik embert, elfogadni a másikat, tőlünk esetleg teljesen eltérő gondolkodást is. Mindez összefügg a szeretet képességének kiteljesedésével. A türelem, a tolerancia, a bölcs megértés, a szeretetre való képesség az időskor leginkább pozitív tulajdonságai közé tartozik. Aki a pozitív változásokat veszi észre az évek múlásával, annak megadatik a boldog időskor, amikor megmarad a jövőre tervezés képessége, az önzetlenség, a humorérzék, amely elégedettségérzéssel jár együtt (Vadász–Sallai 2007, 17). Egy példa erre:

Nagymamám még ennyi évesen is minden nap kimegy és a kertet gondozza. Sokszor elcsodálkozom rajta, hogy van ennyi ereje még mindig. Nagyon szeretem és tisztellem Őt. Mindig jókedvű. Ő az, aki a vidám, humoros történeteivel mindig mosolyt csal az egész család arcára. (Bedecová Nikoleta rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakos, nappali tagozatos hallgató)

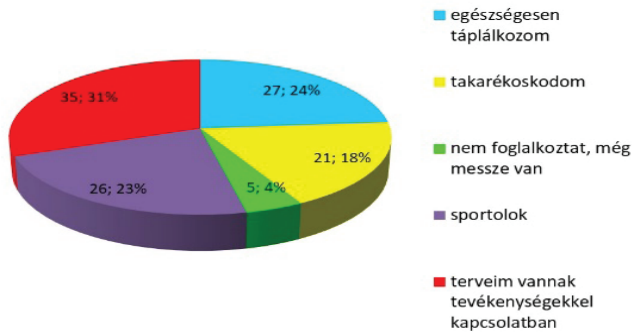
Minél tartalmasabb volt az idős ember aktív élete, annál színesebb időskorra számíthat. A gazdasági, pénzügyi stabilitás megteremtése alapfeltétele a nyugodt, kiegyensúlyozott öregségnek. Fel kell készülni az öregkorra, megfelelő életfilozófiára kell szert tenni. A társadalom magatartásán is változtatni szükséges, a környezet legyen befogadó, empátikus, hogy az idős ember állandóan érezze, hogy egyenjogú tagja a közösségnek. Egy társadalom fontos értékmérője, hogyan bánik az idősekkel (Vadász–Sallai 2007, 17).

Erre az egyik legjobb példa a National Council on Ageing and Older People, az ír időügyi tanács tevékenysége, melynek során a legnagyobb szerepe az ismeretterjesztő tevékenységnek van: többek között az idősödés folyamatának pozitív bemutatása a társadalom egésze számára. Emiatt programjaival nemcsak az idősek felé fordul, hanem a felnövekvő új nemzedékek felé is. Három kiadványt készítettek iskolák számára, hogy a fiatalokban az idősekről és az öregedéssről való pozitív kép kialakulását elősegítsék. A *Fiatalok és idősek* című interaktív CD-ROM-alapú oktatócsomagot, amelyhez egy tanári kézikönyv is tartozik, az általános iskolásoknak tervezték. A nemzeti tantervbe illeszkedő anyagot a fiatalok pozitív öregedés/öregség képének kialakítása érdekében alakították ki. Ezt a 28 leckéből álló kiadványt 2000-ben minden iskola megkapta Írországból. A *Gyümölcsszüret* és a *Mindent a maga idejében* című tanári kézikönyvek korábbi, 1993-ból valók. Az egyik a fiatalabb, 9–12 éves korosztálynak, a másik idősebbeknek, 15–18 éveseknek szól. Mindkettő tartalmaz beszélgetésre alkalmas témafelvetéseket és közösségi gyakorlatokat. Mindez segít annak megértésében, ahogyan egy hatvan év fölötti ember nézi a világot. Mára a kezdeményezésnek önálló honlapja van (<http://www.ncaop.ie/schools/youngandold/index.htm>).

Hazánkban az időskorra való felkészülés egyénfüggő, ebben szervezett, országos kiterjedésű segítséget nem kaphatunk. Ennek ellenére, ha nem is feltétlenül tudatosan, de a fiatalok többsége megpróbál felkészülni idős éveire.



### Hogyan készülsz az időskorra?



4. ábra: A fiatalok felkészülése az időskorra

A 2016 tavaszán, 73 fiatal által kitöltött online kérdőív válasza alapján mindössze 4 százalékuk nem készül az időskorra. A többség egészséges táplálkozással, sporttal, takarékoskodással készíti elő nyugdíjas éveit. Harmincöt százalékuk tervekkel rendelkezik öregkorára (4. ábra).

### 3. Generációs összefüggések

Az időskori családszerkezetet három fő társadalmi folyamat formálja: a gyerekek elköltözése, az özvegyülés és a gyerekekkel való összeköltözés. Egy negyedik szerep – a nagyszülővé válás és a nagyszülőség – ma már általában a tágabb családi rendszer részeként értelmezhető. A késői időskor lassan terjedő eseménye a szülők és valamelyik gyermek újbóli összeköltözése: míg a 70-es éveik végén járó idősök alig több mint tizede (10,4%) él gyermekeivel, a nyolcadik évtized fordulójára ez az arány az idősök egyötödét (20,9%) teszi ki. Az Életünk fordulópontjai (ÉF) 2008. évi vizsgálat alapján a 60 év felettiak igen magasra értékelték a gyermekeikhez fűződő kapcsolatuk minőségét; az átlagos elégedettség a maximum 10-es közelében van, 9,1-es átlagot mutat. Érdemi különbség nemek szerint volt tapasztalható: a férfiak elégedetlenebbek voltak külön élő gyermekeikkel, mint a nők (Bálint–Spéder 2012, 98–100). Mindezek kölcsönösségéről az unokák korosztálya így vall:

Mindig próbálta a legtöbbet nyújtani számomra, amit egy nagymama megtehet. A finom ebédőtől a szuper autókig mindent megtett. Számomra Ő volt a családban a példakép, mert nem vetette meg a nehéz fizikai munkát. (Hering Márk rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakos, nappali tagozatos hallgató)

Nagymamám nagyon sok érdekes dolgot elmondott. Nem volt könnyű sorsa neki, sok mindent megélt. Korán elvesztette férjét, a nagypapámat, de nem adta

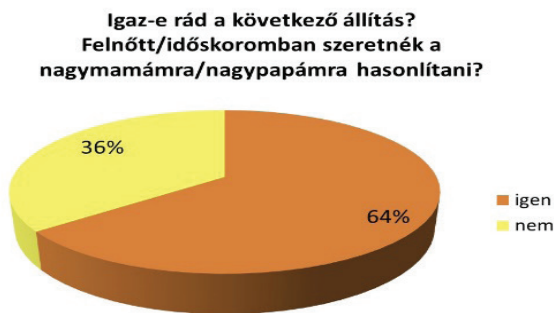
fel. Tovább harcolt, mert volt három lánya akiket fel kellett nevelni szeretetben. Ő számomra egy szuper nagyi, akire felnézek és akit nagyon szeretek. Minden érdeklő, mindenről van véleménye a kora ellenére. 82 évesen szemüveg nélkül köt, horgol, kézimunkázik és varr. Anyagi-érdek központú világunkban elgondolkozom, vajon honnan meríti ezt a lelkesítő erőt, önzetlen szeretetet amit próbál nekünk is átadni. Vajon ebben a szeretetben van az Ő titka? (Erdősová Olga rekreációs-szervezés és egészségfejlesztés szakos, nappali tagozatos hallgató)

Számomra a családom mindig is nagyon fontos volt neveltetésemtől fogva, illetve mindig jó kapcsolatot ápoltam hozzátartozóimmal. Ahogy szüleimtől, úgy nagyszüleimtől is mindig sokat tanulok, és úgy gondolom, hogy időt kell szakítani az idősebb generációra is, mert kölcsönösen tanulhatunk egymástól, és a törődés, a szeretet felbecsülhetetlen dolog számunkra is. Amit nagyon szeretek a nagyszüleimben, hogy koruk ellenére is aktívak, nem otthonülő típusok. Tisztában vannak a mindennapi történésekkel, van hobbijuk, érdeklik a fiatalos dolgok is. Nagypapámtól tanultam, hogy mindig ki kell tartani, és aktívan kell élni, de észre kell venni, ha eljön az a pont, amikor már nem szabad többet vállalni, mert az csak árt az embernek. Kati mamától nagyon sokat tanultam a kerti munkáról, egyik kedvenc időtöltésemmé vált, hogy velük dolgozhattam a szőlőben, a kukoricásban, a gyümölcsfák között. Nagyon szerette gyermekeit, unokáit, mindig sokat tett értük. A család összetartása neki volt köszönhető. Édesapám apukája nagyon aktív életet él, és ezért nagyon büszke vagyok rá. Papa nem sokat beszél, de ha mond valamit, annak van tartalma. Nagyon jó a humorérzéke, ezt rendszeresen érzékelem. Szerencsére, sok barátjuk volt a környéken, ezért ha Papának kedve támad kimenni, szívesen látják, és rendszeresen segít barátainak. Hetente többször eljár biciklizni, ha olyan kedve van, és szeretne kimozdulni. Érdeklő a sportok, és a jó sorozatok is. Úgy gondolom, hogy nagyon sokat lehet tanulni Tőle is, mert kihasználja az élet adta lehetőségeket, és a szabadidejét hasznosan tölti. Csipi mama nagyon gondoskodó és törődő, nagyon szeret adni. Érdeklő a politika, a mindennapi események, és a sport is. Közösségi életet él, a helyi lakásszövetkezeti gyűléseken rendszeresen részt vesz, a lépcsőházban lakó barátaikkal pedig kártyázni szoktak. Úgy gondolom, hogy bárki példát vehet a nagyszüleimről, akik aktív, teljes életet élnek. (Pete Zsanett emberi erőforrás tanácsadó szakos, nappali tagozatos hallgató)

Az idősek megítélése, az idősekről alkotott kép mindennapi cselekvéseink, döntéseink részévé válik, és ezzel aktívan hozzájárul az adott társadalmi csoport helyzetének formálásához. A korábbi elemzésekhez képest az idősek társadalmi megítélése némileg javult. A magyarországi időskorúakról alkotott kép egy 2008-as nemzetközi összehasonlítás alapján viszont negatív képet mutat. Legelőnyösebbnek a Dél-Európában (Görögország), illetve a Nyugat-Európában (Németország) élő idősek társadalmi státusa tűnik, leginkább hátrányosnak pedig a volt szocialista országokban élőké, köztük a magyar 70 éveseké. Az idősek státusa Magyarországon – európai összehasonlításban – az alacsonyabbak közé tartozik, a 25 ország tekintetében a harmadik legalacsonyabb. Továbbá Magyarország azon országok között helyezkedik el, ahol az idősek státusát alacsonyabbnak tartják, mint a fiatalabbakét (Bálint–Spéder 2012, 101–102).

Az egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálat a fentieket nem igazolja, csupán egyetlen negatív hangvételi emlék került elő a nagyszülők korosztályáról:

A nagyapámnak mind a fizikuma, mind a gondolkodása is fitt maradt. De egyvalamihez nem értett, talán a múltjából fakadóan, vagy valami másért, ezt nem tudom, de az biztos, hogy zsémbes öregember volt, mindig kiabált a gyerekekkel, egyáltalán nem értett a nyelvükön. Tisztán emlékszem, hogy mennyire félttem, ha menni kellett hozzám. (Tamás Attila rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakos, levelező tagozatos hallgató)



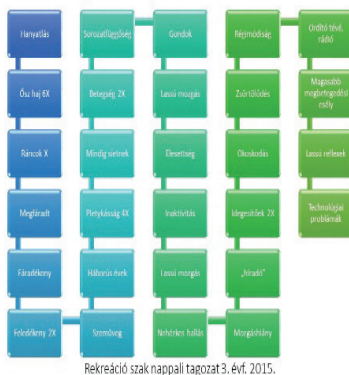
18

5. ábra: A nagyszülők példakép-szerepe

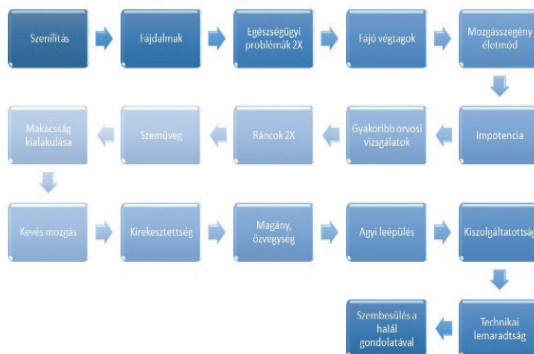
A 2016-ban végzett online kérdőíves vizsgálatom eredményei azt mutatják, hogy a nagyszülők korosztálya példakép az unokák számára. A fiatalok 64%-a szeretne idős korában a nagyszüleire hasonlítani (5. ábra).

A 2016 őszén, 232 fő nappali és levelező tagozatos hallgató között végzett felmérésem során a fiatalok azt a feladatot kapták, hogy írjanak le három kifejezést, amely eszükbe jut az időskorról. A nappali és levelező tagozatos hallgatók körében megfigyelhető, hogy az időskorról a két különböző korosztály eltérően vélekedik. A pozitív és negatív jelzők az Y generációsok körében nagy távolságot mutatnak a nagyszülők korosztályától, és elsősorban a nagyszülői szerepre gondolva, a szeretet és kedvesség dominál a válaszokban. A negatív jelzők inkább a külső tulajdonságokra vonatkoznak, míg a levelezősöknél – akik többségében az X generáció tagjai – már látható a közelebb kerülés az idősödéshez, így annak biológiai negatívumai kapnak nagyobb szerepet a véleményekben, a pozitívumok között pedig az élettapasztalattal összefüggő tulajdonságokat emelik ki (6–7. ábra).

Negatív kifejezések az idősekről

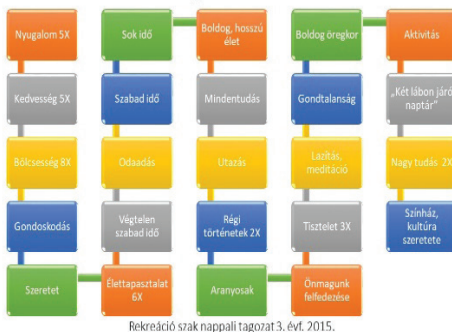


Negatív kifejezések az idősekről



6. ábra: Generációs véleménykülönbségek az idősek negatív tulajdonságairól

Pozitív kifejezések az idősekről



7. ábra: Generációs véleménykülönbségek az idősek pozitív tulajdonságairól

Egy 2015 őszén végzett hasonló felmérésem szöfelhőn ábrázolt válaszai szintén jól körvonalazzák azt a képet, amely a fiatalokban az idősekről él. Nagy arányszámban szerepeltek a szabad idő, a nyugalom és az unokákkal kapcsolatos kifejezések, de sokaknak számos negatívum is eszükbe jutott az időskorról: a magány, az egyedül-lét, a betegségek, a ráncok és az ősz haj (8. ábra).



8. ábra: Az idősek fő tulajdonságai szöfelhőn

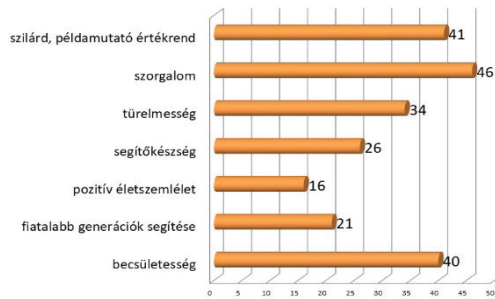
Hasonló képet mutatnak az időskor előnyeiről és hátrányairól szóló válaszok. Az előnyök között dominánsak a saját időbeosztással, több szabad idővel kapcsolatos válaszok, és ezzel összefüggésben az a tény is, hogy a családra több ideje jut a nyugdíjasoknak. Hátrányként legtöbbször a betegségeket, egészségromlást jelölték meg, de többen a szegénységgel is összefüggésbe hozzák az öregkort (9. ábra).



9. ábra: Az időskor pozitívumai és negatívumai szófelhőn

A 2016 tavaszán, 73 fő által kitöltött online kérdőíves felmérés teljesen más jellegű eredményeket hozott. A pozitívumok között elsősorban az értékrendre vonatkozó válaszok születtek, míg a negatívumok esetében a változásellenességet emelték ki, de az informatikai tájékoztatatlanság is nagy arányszámban szerepel (10. ábra).

### Melyek az idős, nyugdíjas korosztály pozitívumai?



### Melyek az idős, nyugdíjas korosztály negatívumai?



10. ábra: Az idős korosztály pozitívumai és negatívumai

Napjainkban nem jellemző, hogy az idősek gyermekeikkel és unokáikkal, több-generációs családban élnek együtt. Az életkor előrehaladtával – döntően az özvegyülés következtében – folyamatosan nő az egyedül, özvegyen, egyszemélyes háztartásban élők aránya. A késői időskor lassan terjedő folyamata a szülők és valamelyik gyermek újbóli összeköltözése: becslések szerint az idősek egyötöde él (újra) együtt gyermekével a nyolcadik évtized fordulóján. Az idős generáció gyakran van együtt gyermekeivel: a gyerekeiktől külön élő szülők több mint felének van szinte napi személyes kapcsolata gyermekeivel, és az idős szülők 15 százalékáról mondhatjuk, hogy igen ritkán (havonta vagy annál is ritkábban) találkozik gyermekeivel (Bálint–Spéder 2012, 89).

Az egyik hallgató kiemeli a nagyszülőkkel közösen töltött idő fontosságát:

Édesanyám szülei, a nagyszüleim szeretnek sok és minőségi időt eltölteni a családjukkal, unokákkal, ezért rendszeresen szervezünk közös programot. Ilyenkor felkeressük a kedvenc régi kávézókat, színházba, moziba, beszélgető estekre megyünk. Saját bevallásuk szerint az idő, amit az unokákkal töltenek el, fiatalítja őket. Ezenkívül a hideg téli

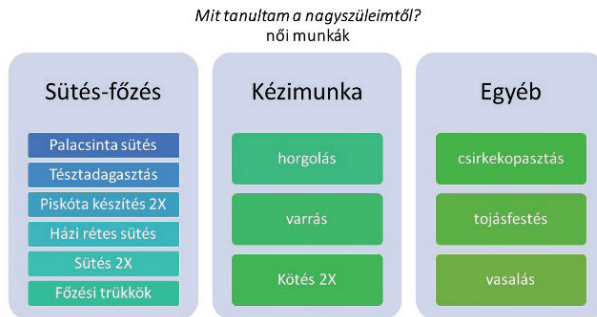
estéken szívesen fejtenek rejtvényt vagy olvasnak könyvet. (Puskás Réka rekreációs-  
vezés és egészségfejlesztés szakos, levelező tagozatos hallgató)



11. ábra: A fiatalok viszonyulása az idősekhez

Hasonló eredményt mutatnak a 2016-os online kérdőív válaszai is, melyben a fiatalokat az idősekről alkotott véleményéről kérdeztem. A válaszadók 80%-a véli úgy, hogy az idős embereknek a családjuk körében van a helyük, és 35%-uk szívesen van együtt idősekkel (11. ábra). Ebben bizonyára az is szerepet játszik, hogy az unokák generációja sok mindent tanulhat a nagyszülőktől. Az egyetemista hallgatók körében végzett felmérés eredményei csoportosíthatók. A nagyszülők generációjánál még élesen elkülönülnek a férfi és a női munkák. A nagyanyák többsége a sütés-főzéssel kapcsolatosan ad át ismereteket unokáinak, míg a nagyapák esetében a kerttel kapcsolatos tevékenységek dominálnak (12. ábra).





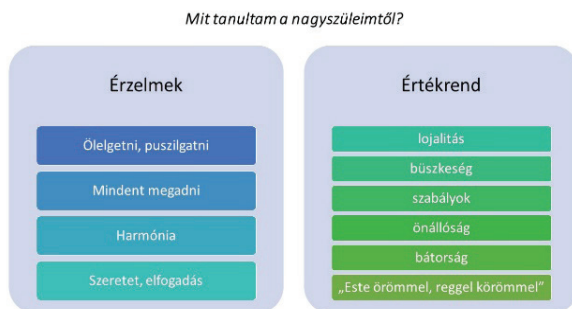
Emberi erőforrás tanácsadó szak levelező tagozat 1. évf. 2016.



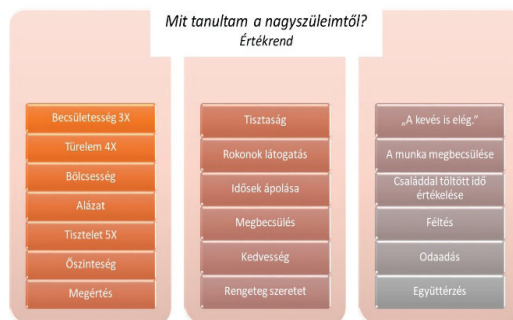
Emberi erőforrás tanácsadó szak levelező tagozat 1. évf. 2016.

12. ábra: A nagyszülőktől tanult hétköznapi tevékenységek

Nagy arányszámban emelkednek ki azok a válaszok, amelyek alapján a nagyszülők értékrenddel, erkölcsi útvalóival kapcsolatban mutattak példát unokáiknak. Két levelezős évfolyam válaszait emelem ki a 13. ábrán.



Emberi erőforrás tanácsadó szak levelező tagozat 1. évf. 2016.



Rekreáció szak levelező tagozat 3. évf. 2015.

13. ábra: A nagyszülöktől kapott erkölcsi útravaló

Természetesen a nagyszülők és unokák között a közös játék és a mindennapi ismeretek átadása is szerepet kap a generációk közötti tudásátadásban, olyan tevékenységek esetében, melyek több türelmet igényelnek, és amellyel a nagyszülők rendelkeznek az unokákkal való foglalkozás során (14. ábra).



Emberi erőforrás tanácsadó szak levelező tagozat 2. évf. 2016.

14. ábra: A nagyszülöktől tanult játékos tevékenységek

Figyelemre méltó jelenség, hogy ma már a generációk közötti ismeretátadás nem csupán egyirányú folyamat, az unoka is tud új tudást átadni nagyszüleinek.

Mindez jórészt a digitális ismeretek területén jellemző. Egy 2011-es felmérés szerint az idősebbek a legtöbb esetben valamilyen külső segítséggel tanulták meg a világháló (és általában a számítógép) használatát. Itt a tanár szerepét leggyakrabban a közvetlen családtagok töltik be, mégpedig minden bizonnyal a fiatalabb rokonok: az 50 év felettiak 46%-a így tanult meg internetezni (15. ábra). Vagyis sok esetben egyfajta fordított szocializáció valósul meg: a gyerekek tanítják a szülőket, nagyszülőket a világháló megértéséhez szükséges ismeretekre. Ez a trend, főleg ennek a társadalmi mértékét figyelembe véve, kétségkívül egyedülálló az emberiség történelmében.

	29 évnél fiatalabbak	50 évnél idősebbek
Szervezett képzés, tanfolyam	8%	17%
Munkahelyen	3%	14%
Családtagok segítségével	9%	46%
Barátok segítségével	11%	17%
Segítség nélkül	75%	32%

15. ábra: Hogyan tanult meg internetezni?  
Forrás: Digital Media Report (2011, 3)

Bár az idősebbek körében gyakoribb, hogy valaki a munkahelyén vagy szervezett képzésen sajátította el az internet használatát, ebben a korcsoportban sem ritka, hogy valaki saját maga, segítség nélkül tesz szert ezekre az ismeretekre – így tett az 50 év felettiak csaknem harmada. Ők többségében a magasabban iskolázott (diplomás), jó anyagi körülmények között élő, budapestiek közül kerültek ki (Digital Media Report 2011, 3).



16. ábra: Az X generáció tanítási igényeinek típusa az idősek felé

A 2016-os saját kutatás alapján a levelező tagozatos hallgatók válaszaiban egyértelműen a digitális ismeretek átadása dominál, míg a nappali tagozatosok jóval többféle területen vélik úgy, hogy az időseknek tanulásra van szükségük, melyben ők maguk lehetnek az ismeretátadók (16–17. ábra). Az ábrákon látható, hogy

minél fiatalabb egy korosztály, annál többféle ismeretet hiányol az idős korosztály tudásából. Míg az X generációsok a digitális tudás területén látnak hiányosságokat, addig az Y generáció tagjai a divattal, sporttal, utazással, nyelvhasználattal és élet-szemlélettel kapcsolatban is különbségeket tapasztalnak nagyszülei nemzedéke és a sajátjuk között.

### Mire tanítanád meg az idősebb korosztályt?



Rekreáció szak nappali tagozat 3. évf. 2015.

17. ábra: Az Y generáció tanítási igényeinek típusa az idősök felé

Nagyon szép példája a generációk közötti ismeret- és tudásátadásnak az alábbi, nagyapáról szóló jellemzés:

Rövid leírásomat a legkedvesebb nagyapómról írom, aki aktív résztvevője az életnek. Mihalcsik István szeptemberben töltötte be 80. életévét, de meghazudtolja biológiai korát, mert olyan fúrge és tettezre kész, mint a nálánál sokkal fiatalabbak. Szorgalmasan tölti mindennapjait az én nagyapócskám, a helyi KARITASZ-ban ruhát oszt a rászorulóknak és intézi ügyes-bajos ügyeiket, a lakhelye melletti hotelben ő az ezermester, mert mindent meg tud csinálni, amit esetleg más nem. Emellett a kiskertjében tevékenykedik és még a miénk gondozásában is segít, mikor megkérjük, hogy értő és tapasztalt szemével mérje fel a terepet. Szellemi frissességét rejtvényfejtéssel és olvasással tartja fent. Nagy érdeklődést mutat a technikai dolgok iránt, segítséget kért tőlem abban, hogy hogyan kell üzenetet küldeni a telefonról és a számítógép alkalmazásában is, facebook-ra is fel van jelentkezve, ahol nyomon szokta követni unokái és egyéb ismerősei tevékenységét. Mindezek mellett egy csodálatos lelkiség, és egy olyan valaki az életben, aki apám helyett apám volt, aki mindig szeretett és támogatott és aki mindig segített az utamra rátalálni és ott is tartani, aki példaképpé vált a szememben. (Bánkuti Márta rekreáció-szervezés és egészségfejlesztés szakos, levelező tagozatos hallgató)

## 4. Összegzés

Kutatásom során három módszert ötvöztem: anonim kérdőívet töltöttem ki interneten keresztül, dokumentumelemzéssel kiemeltem egyetemi hallgatók félévi dolgozataiból saját családjuk idős tagjairól szóló véleményüket, illetve egyetemi kurzusok keretében csoportos, anonim szógyűjtéssel kaptam eredményeket a fiatalok idősképével kapcsolatban. Összességében a kutatás alapján megállapítható, hogy a fiatalok idősképe sok esetben negatív, de ez nem vonatkozik a saját nagyszüleikre. Ha konkrétan felmenőikről kérdezzük őket, számos pozitív élményről, emlékről tudnak beszámolni. Az Y generáció számára a távoli időskor a külső, biológiai jegek alapján mutat negatív képet, míg az X generáció tagjai az egyéb, idősődéssel járó változásokat is számon tartják. Valamennyi korosztály erkölcsi mintának, értékrendben követendőnek tartja az idős generációját. A fiatalok a legtöbb esetben tudatosan nem készülnek az időskorra, de a várható szabad idővel kapcsolatban terveik vannak.

A fentiek alapján látható, és a legnagyobb tanulsággal szolgál, hogy a közösségi normák és ismeretek átadása egyirányúból mára kölcsönös folyamatá vált. A fiatalok részéről az informatika és az elektronika területén valósul meg a nagyszülők felé, a nagyszülők pedig leginkább erkölcsi tekintetben mutatnak mintát, nagyszülőként pedig sok esetben példaképek a fiatalok számára. Margaret Mead (1970) már a múlt évezredben előre jelezte e folyamatokat. Úgy vélte, a fiatalok az időseknél többet tudnak a körülöttük lévő világról. Ennek megfelelően különböztette meg a posztfiguratív, a kofiguratív és a prefiguratív kultúrákat. Az ismeretátadás a posztfiguratív kultúrákban elsősorban az idősebbekből a társadalom fiatalabb tagjai felé irányul, e társadalmak erősen múltorientáltak, és domináns a felmenők tisztelete. A kofiguratív kultúrák a jelenre koncentrálnak, így a közvetítés a kortársak között zajlik. A kofiguratív kultúrák – mint például az 1960-as és 70-es évek ifjúsági kultúrája – Mead szerint akkor keletkeznek, amikor egy posztfiguratív kultúra felbomlóban van; jellemzőjük az átmenetiség és a rövid élettartam. Mead emellett megjósolta egy újfajta kultúra kialakulását, amelyet prefiguratívnak nevezett. E kultúra jövőorientált, és az ismeretátadás elsősorban a fiataloktól az idősebbek felé irányul, a gyermek válik a szülő és nagyszülő tanítójává (Mead 1970, 32, 204). Mead már fél évszázaddal ezelőtt jelezte, hogy eltűnőfélben van a posztfiguratív kultúra, ugyanakkor a kofiguratív és a prefiguratív ismeretátadási formák dominanciája figyelhető meg.

## Irodalom

Bálint Lajos – Spéder Zsolt (2012): Öregedés. In *Demográfiai portré 2012. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. Szerk. Óri Péter – Spéder Zsolt. Budapest: KSH Népeségutvodományi Kutatóintézet, 89–102. Online elérhető:

<http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/issue/view/35>

- Barakonyi Eszter (2010): A munkavállalói aktív életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei. Phd dolgozat. Pécs. Online elérhető: [http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/barakonyi-eszter/barakonyi-eszter-vedes](http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/barakonyi-eszter/barakonyi-eszter-vedeshttp://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/barakonyi-eszter/barakonyi-eszter-vedes-ertekezes.pdf)<http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/barakonyi-eszter/barakonyi-eszter-vedes-ertekezes.pdf>
- Bernáth László (1997): A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. In *Fejlődéslektan olvasókönyv*. Szerk. Bernáth László – Solymosi Katalin. Budapest: Tertia Kiadó, 121–138.
- Bukodi Erzsébet (2004): *Az idősök társadalmi rétegződése. Időskorúak Magyarországon*. Budapest: KSH.
- Digital Media Report (2011): *Ami összeköt, és ami elválaszt. Generációs hidak és szakadékok az internet használatában*. Budapest: Ithaka Research Consulting.
- Erikson, Erik H. (1982): *The Life Cycle Completed: A Review*. New York/London: W. W. Norton & Company.
- Halmos Tamás (2002): Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei: Az öregedésről általában. *Magyar Tudomány*, 108/4, 402–405.
- Hárdi István (2007): Harmónia és kreativitás öregkorban. In *Az időskor. Válogatás a soproni gerontológiai konferenciák előadásaiból*. Szerk. Pető Zoltán – Tengerdi Antal. Sopron: Edutech Kiadó.
- Iván László (2002): Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei: Az öregedés aktuális kérdései. *Magyar Tudomány*, 108/4, 412–418.
- Iván László (1997): *Ne féljünk az öregedéstől!* Budapest: SubRosa Kiadó.
- Mead, Margaret (1970): *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. Garden City, New York: Natural History Press/Doubleday & Company, Inc.
- Sáhó Erzsébet (1994): *Időskorúak*. Budapest: Labora Kiadó.
- Sz. Molnár Anna (2005): *Az idős felnőtt rétegek (45 év felettek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest: Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Online elérhető: <http://vmek.oszk.hu/06500/06528/06528.pdf>
- Vadász Katalin – Dr. Sallai Antalné, összeállította (2007): *Derűs időskor – aktív időskort támogató közösségi programok*. Budapest: Országos Egészségfejlesztési Intézet. Online elérhető: <http://mek.oszk.hu/08100/08120/08120.pdf>.

# Možností detskej jogy v predškolských zariadeniach

*Jana Bartal*

## **Possibilities of children's yoga in preschool facilities**

### Abstract

The study is a summary of the author's previous independent research, which explores the possibilities of children's yoga in preschool facilities. The text itself is divided into the following parts: the explanation of basic concepts, objectives, hypotheses, organization of the research, methods, results, discussion, conclusions and recommendations for practice. We describe the methods and analyse yoga classes in preschool facilities, which were attended by children during the years 2015–2018 as an interest group. In the discussion about long-term research results, conclusions are drawn, then recommendations for practice are formulated as well. The aim of the research is to present the possibilities of children's yoga in preschool facilities. Next, we verify the effects of yoga on children and try to look for new opportunities in the field of child yoga in kindergartens. At the same time, we point out the possibility of using yoga positions not only in yoga classes but also outside them with groups of children attending pre-primary education. The research used quantitative and qualitative methods: induction, deduction, data analysis, generalization, free and structured interview method, where the main question addressed to parents referred to the observed changes before and throughout the duration of yoga classes. At the same time, methods of observation, imitation, game-playing and storytelling were used. Preliminary results highlight the applicability of yoga in kindergartens not only in interest groups, but also in the work of pre-school educators dealing with problems of behaviour, speech or movement.

**Keywords:** yoga; asana; child; preschool; interest group

**Kľúčové slová:** joga; ásana; dieťa; predškolské zariadenie; záujmový krúžok

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

## 1. Vysvetlenie základných pojmov

V tejto časti je potrebné vysvetliť základné pojmy, s ktorými pracujeme a zároveň predpokladáme elementárnu znalosť čitateľa. Nie je cieľom na tomto mieste vysvetliť do hĺbky základné pojmy týkajúce sa jogy, jogových pozícií (ásan), pretože takáto analýza by si vyžadovala samostatnú štúdiu, ktorá je pre potreby príspevku bezpredmetná. Samozrejme je dôležité venovať sa aj vysvetleniu pojmov dieťa, predškolské zariadenie, záujmový krúžok. Vzhľadom k tomu, že ide o špecifické vývinové obdobie, kde je každý mesiac iný, je nutné poukázať na tieto procesy vo vývoji dieťaťa a zároveň tým upozorniť na špecifickosť výskumnej vzorky.

### 1.1 Joga, ásana, dieťa, predškolské zariadenie, záujmový krúžok

„Joga je jednota individuálnej duše s Najvyšším Princípom (Brahma). Je to jednota medzi tromi kvalitami života, gunami, individuálnou dušou (átman) a Brahma. Túto definíciu je možné vidieť v symbolike Chi mudre ukazovák a palec spojený bruškami prstov ako jednota a tri zvyšné prsty prostredník, prstenník a malíček ako kvality života (guny, od najtmavšej po najsvetlejšiu alebo od najhustejšej po jemnohmotnú: tamas, radžas, sattva). Tiež ako jednotu môžeme chápať Óm mantru, ktorá sa skladá z troch písmen A U M, kde A – symbolizuje prvé tri energetické centrá (čakry) a zároveň našu minulosť, U – nasledujúce tri čakry a našu súčasnosť a nakoniec M – a posledné tri čakry a naša budúcnosť. Spievaním tejto mantry harmonizujeme tieto zložky do jednoty opäť s vesmírom. AUM mantra symbolizuje aj Brahma ako toho, čo všetko stvoril, Višnu, ktorý stvorené udržiava, a Šivu, ktorý všetko zničí, keď nadíde jeho čas. Mimo iné Šiva je aj Pánom jogy. Z tejto charakteristiky môžeme vidieť, že joga sa v prvom rade zaoberá vnútorným svetom človeka ponorením sa do vlastného vnútra a hľadaním vlastného stredu. Žijeme v sieti myšlienok, energií, kde všetko so všetkým súvisí. My dokonca túto sieť vytvárame, záleží na našich vibráciách aká je. Sme jej udržiavateľia, ale vieme ju aj zničiť. Všetky tri zložky máme v sebe našou úlohou je vytvárať vnútornú harmóniu, ktorú dokážeme transformovať do harmónie vonkajšej. K tomu je však potrebné úsilie, ako tohto stavu dosiahnuť. Možností je veľa v práci sa budem zaoberať jogou, jednou z najstarších možností a jej časťou hatha jogou. Je dôležité spomenúť, že joga je akýmsi prelínajúcim sa prvkom vo všetkých vetvách, náukách (daršanoch) v hinduizme. Odkazujú na ňu mnohé diela, ktoré sú spoločným základom jednotlivých druhov filozofických či náboženských odnoží v hinduizme, ako napríklad Bhagavad – Gíta, Šrí Šankara a jeho nedvojná filozofia (advaita védánta) a iné.“ (Klostermaier 2001)

A tak čo je teda joga? Záznam a zároveň aj cesta ako sa do jednoty dostať? Záznam všeludský, ktorý bol zachovaný v Indii, aby sme nezabudli kam smerujeme a kto v skutočnosti sme. Cesta, po ktorej môžeme kráčať, ak sa rozhodneme. Nie je to len súbor cvičení, je to aj možnosť vystúpiť zo svojho tieňa a kráčať ďalej z vlastnej vôle. Nejde len o cieľ, dôležité je si užívať cestu, tým podporíme projekt dynamiky v živote, ale aj v samotnom vesmíre, ktorého sme súčasťou, či sa nám to páči alebo nie. Práve preto je tak veľa možností v joge, nájdeme hatha jogu, Yin-yang jogu, tibetskú jogu. Ciest k poznaniu je veľa, tak ako je veľa druhov jogy. Naj-



známejšou je snáď Patandžalího system a z neho odvodená Hatha joga. Je nutné dodať, že výskum bol vedený v intenciách hatha jogy. „Joga je tiež podľa definície aj „yogaś citta-vrtti-nirodhah“ (Képes 2014, 11), čo sa dá preložiť ako zastavenie toku myšlienok v mozgu.

Bhagavad-Gíta o nej hovorí: „Konaj si svoju povinnosť poriadne, ó, Árjuna, zriekni sa pripútanosti a buď ľahostajný k úspechu či neúspechu. Taká vyrovnanosť sa nazýva yoga.“ (Bhagavad-Gíta 1999, verš. 2.48, 122) Joga je jednota, jednota vnútorného sveta v nás a vonkajšieho sveta, je jednota v rámci reality, v ktorej sa pohybujeme. S definíciou jogy bezprostredne súvisí pojem jogová pozícia (asána), ktorý je nevyhnutné vysvetliť, vzhľadom k tomu, že deti predškolského veku na hodinách jogy tieto telové pozície nacvičovali a nacvičujú. Samozrejme ich veku primerane, teda samotné definície sa nevzťahujú na ásany a ich spôsob nácviku pre deti predškolského veku. „Āsana je pozícia tela v priestore. Túto telesnú pozíciu je potrebné vykonávať vedome. Teda hlbokým ponorom do vlastného vnútra, do jednotlivých svalov, šliach a precítiť celú pozíciu. Podľa jógových sútier (spisov) je āsana vyhovujúca pozícia tela, ktorá je stabilná a príjemná. Keď je prevedená bez akéhokoľvek násillia je príjemná a keď všetko do seba zapadá a neexistujú prekážky.“ (Patañjali r. n., 29) Āsana je tiež posed a fyzické cvičenia, polohy rozvíjajúce výdrž, pomocou ktorých sa človek naučí ovládnuť a ovládať telo. Znižuje sa únava, upokojí sa nervový systém a mozog sa naučí disciplíne (Képes 2014, 15).

Dieťa je podľa pedagogického slovníka definované ako ľudský jedinec od narodenia do obdobia adolescencie. Dieťa a detstvo je popisované a skúmané v rade vied, psychologických vedách, pedagogických, lekárskejších vedách a pod. Pedagogika sa dieťaťom zaoberá ako subjektom edukácie, najmä z týchto hľadísk: 1. Vzťah medzi vývojom detí a možnosťami ich vzdelávať. Skúmajú sa závislosti medzi zrením psychických a telesných funkcií a úlohou žiaka, ktorú dieťa v určitom veku prijíma. 2. Spôsoby a obsah vzdelávania dieťaťa v školskom edukačnom prostredí. Hľadá sa, ktoré formy učenia a vyučovania a ktoré ich obsahy sú najvhodnejšie k tomu, aby bol celkový rozvoj detí, čo najlepšie zaistený (Pedagogický slovník 2003, 46–47). Definícia pre potreby tejto štúdie je veľmi všeobecná, preto je dôležité rozlíšiť vekové odlišnosti u 3 až 7 ročných detí, ktoré sú predmetom výskumu. Z hľadiska psychológie podľa J. Piagetovej teórie vývojových štádií 3–7 ročné deti môžeme zaradiť do predoperačného vývojového štádia (2–7 rokov), kedy sa dieťa učí používať jazyk a vytvára reprezentácie objektov pomocou predstáv a slov. Myslenie je stále egocentrické, dieťa má problém s uvedomovaním si názorov iného (Atkinson 2003, 77). Pravdou je, že Piagetova teória má svoje nedostatky a nie každé dieťa spadá do jeho tabuliek, ale v zásade je možné súhlasiť s jeho teóriou. Z hľadiska morálneho usudzovania podľa Piageta môžeme povedať, že deti vo veku 3–7 rokov je možné zaradiť do fázy heteronómie. Piaget pozoroval deti pri hraní a zisťoval ako je to s pravidlami hry. Dieťa si je v tomto období už vedomé istých pravidiel, ktoré regulujú hru. Aj napriek tomu, že ide o povrchnú znalosť pravidiel, dieťa ich považuje za posvätné a nedotknuteľné. Avšak aj tu dochádza k istému paradoxu, kedy na jednej strane sa dieťa hrá s ostatnými a pociťuje nedotknuteľnosť pravidiel, napriek tomu ich egocentricky porušuje. Dieťa odvodzuje pocit príjemnosti z vlastného pohybu a rozvíjajúcich sa zručností (pozri Vacek 2006, 9–10).

Z hľadiska morálneho vývoja dieťaťa podľa Kohlberga 3–7 ročné deti radíme na prvú úroveň predkonvenčnej morálky (Atkinson 2003, 85–86).

V súvislosti s danou témou je nevyhnutné definovať predškolské zariadenie, pretože samotná praktická časť sa odohráva v priestoroch predškolského zariadenia. Môžeme povedať, že predškolské zariadenie je sociálna inštitúcia, ktorej hlavnou náplňou je socializácia dieťaťa a rozvoj jeho potenciálu, ktorý je završený pripravenosťou dieťaťa pre vstup do základnej školy po stránke motorickej, emocionálnej, ale aj sociálnej. Takže v tejto súvislosti môžeme chápať predškolské zariadenie nielen ako priestor, kde sa profesionálne pracovníčky zaoberajú starostlivosťou o deti predškolského veku, ale najmä ako priestor kde dochádza k významnej interakcii dieťaťa s okolitým svetom. Predprimárne vzdelávanie je poskytované v inštitúciách, ktoré sa nazývajú materské školy. Do týchto zariadení sa prijímajú deti od 3 do 6 rokov. V predškolských zariadeniach sa kľúbi starostlivosť so vzdelávaním. Podporuje sa osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v súlade s individuálnymi ako aj vekovými osobitosťami detí. Materská škola zabezpečuje výchovu a vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu (pozri <https://eacea.ec.europa.eu> a <https://www.minedu.sk>). Podľa Atkinsonovej (2003) má kvalitné predškolské zariadenie pozitívny vplyv na deti predškolského veku, najmä ak dieťa pochádza z málo podnetných rodinných pomerov. Zároveň však deti, ktoré navštevovali predškolské zariadenia majú lepšie sociálne zručnosti a vyššiu asertivitu. Čo rozumieme pod kvalitným predškolským zariadením? Ide najmä o kvalitne pripravených pedagógov, malý počet detí v skupinkách, čím je umožnené reagovať na individuálne potreby detí. Ide tiež o vzájomný pomer počtu detí a počtu kvalifikovaných pedagógov ako aj ich stálosť (Atkinson 2003, 94). Zároveň podľa nášho názoru je dôležité poskytnúť deťom aj možnosť experimentovania vo forme rôznych pohybových krúžkov, ale aj rôznych iných činností. Z tohto dôvodu si na tomto mieste dovoľíme stručne charakterizovať záujmový krúžok, ktorý pedagogický slovník chápe ako organizačnú formu mimo triednu alebo mimo školskú činnosť, ktorej obsahom je rozvíjanie určitých záujmových činností, ktoré sú súčasťou neformálneho vzdelávania (Pedagogický slovník 2003, 306).

## 2. Výskumná časť

### 2.1 Ciele, hypotézy, organizácia výskumu, výskumná vzorka, metódy

#### 2.1.1 Ciele a hypotézy

Cieľom celého výskumu bolo a zároveň aj je účinky jogových pozícií overiť a opätovne potvrdiť. Ďalším cieľom je hodinami jogy znížiť agresívne prejavy u detí, využívaním plazenia, chodenia po štyroch, chodenia po špičkách, po päťach skákaním, chodením v drepe, kedy všetky tieto druhy pohybu sú zásadné pri správnom vývoji mozgových centier a zároveň ich zanedbanie môže byť zdrojom problémov

so správaním. Znalosti týchto faktov boli formulované do cieľov hodín jogy pretože práve u malých detí je dôležité tieto pohyby rozvíjať spolu s ásánami zameranými na pozornosť a koncentráciu. Cieľom bolo tiež pripraviť deti na povinnú školskú dochádzku z hľadiska rozvoja koncentrácie, posilnenia sebedovania, schopnosti ľahšie zvládnuť neúspech, zároveň naučiť deti odдыхovať, relaxovať a takto dokázať odolávať zvýšeným stresovým nárokom bežnej základnej školy. Na základe týchto cieľov sme stanovili hypotézu, ktorá predpokladá, že joga prostredníctvom svojho systému cvičení a relaxácie má vplyv na stabilizáciu nervového systému detí predškolského veku, znižuje agresívne prejavy u detí a pomáha vo vývoji svalstva chrbtice. Ďalšou hypotézou bolo, že joga zlepšuje koncentráciu ako aj rečové schopnosti. Predpokladom k tejto hypotéze sú poznatky z toho, že joga ako taká má vplyv na upokojenie stabilizovanie nervového systému, podporuje koncentráciu, ale zároveň prepája mozgové centrá s pohybom.

### 2.1.2 Organizácia výskumu

Príspevok si kladie za cieľ oboznámiť s možnosťami detskej jogy v predškolských zariadeniach. Ide o predbežné výsledky dlhodobého kvalitatívneho výskumu, ktorý bol organizovaný v predškolskom zariadení v Maďarsku v meste Üllő. Výskum prebieha od septembra roku 2015. Ide o samostatný výskum autorky, ktorá je zároveň aj trénerkou detskej jogy a ktorý prebieha pod jej priamym vedením. Výsledky prezentované v tomto príspevku sú zhrnutím výskumu od septembra roku 2015 do júna roku 2018.

V školskom roku 2015/2016 hodiny jogy prebiehali v čase od tretej do štvrtej hodiny popoludní (prvá skupina) a od štvrtej do piatej hodiny popoludní (druhá skupina) v telocvični predškolského zariadenia. Z objektívnych príčin išlo o celú hodinu z hľadiska prenájmu miestnosti, avšak samotná hodina jogy trvala 45 minút. Hodiny boli rozdelené na úvodnú, hlavnú, záverečnú a technickú časť. Hodina jogy bola vždy jedenkrát v týždni, v utorok, počas celého školského roku s výnimkou štátnych sviatkov a ohlásených programov škôlky. V roku 2015/2016 bolo povolené deťom absolvovať viacero krúžkov a joga, ktorá bola v popoludňajších hodinách, bola pre deti niekedy posledným zo záujmových krúžkov. V nasledujúcom školskom roku 2016/2017 bol povolený iba jeden krúžok. Počet detí v nasledujúcich rokoch sa znížil, nielen o deti, ktoré sa venovali iným krúžkom, ale aj o deti, ktoré nastúpili povinnú školskú dochádzku, čo predstavovala skupina väčších detí z predchádzajúceho školského roku. Na základe týchto faktov vznikla jedna skupina jedenkrát v týždni vždy v utorok od tretej do štvrtej hodiny popoludní. V školskom roku 2017/2018 bola taktiež jedna skupina, jedenkrát v týždni, vždy v utorok od tretej do štvrtej hodiny popoludní. Dôvodom zníženia počtu detí bolo opäť nariadenie, ktoré umožňovalo deťom navštevovať len jeden krúžok a aj zároveň nástup väčších detí na povinnú školskú dochádzku. Práca v skupinách bola vždy závislá od počtu detí ako aj od typu detí, od únavy, počasia a ročného obdobia. V zimných mesiacoch bola väčšia ochota navštevovať hodiny jogy vzhľadom k stmievaniu sa. V jarých mesiacoch ochota vždy trochu klesla vzhľadom, k tomu, že deti mali možnosť byť vonku na ihrisku, čo je pre ich vek ideálne. Samotné hodiny jogy trvali 45 minút,

z čoho hlavná časť trvala maximálne 20 minút. Na každej hodine bolo odcvičených v priemere 10 ásán. Štruktúra hodiny spočívala v úvodnej časti, kde boli zaradené zahrievacie cvičenia a dychové cvičenia. V hlavnej časti boli do príbehu, rozprávky alebo inej činnosti zaradené ásany – jogové pozície. Potom nasledovala uvoľňujúca časť vyplnená krátkou relaxáciou, čítaním rozprávky, kreslením, vyfarbovaním mandál s motívom zvieratiek. Pri koncipovaní hodín sme vychádzali z publikácie Csíki Mariann: *Gyermekjóga 3–13 éves korig* (Athenaeum, 2007), ďalej z publikácie Balatoni-Huber Vera – Mitró Gabriella: *Piros könyv* (Magánkiadás, 2013) a z publikácie Síta Rojová Věra: *Jóga, hry a pohádky* (Portál, 2007).

### 2.1.3 Charakteristika výskumnej vzorky

V školskom roku 2015/2016 navštevovalo záujmový krúžok jogy 29 detí vo veku od 3–7 rokov, pohyblivosť počtu detí bola závislá od chorôb, nechuti zúčastniť sa hodiny, alebo skoršieho vyzdvihnutia dieťaťa rodičom. Deti v tomto školskom roku boli rozdelené do dvoch skupín, na skupinu mladších detí od 3–5 rokov, z toho 9 dievčat a 10 chlapcov priemerná hmotnosť 17 kg (prvá skupina) a skupinu väčších detí od 6–7 rokov, z toho 8 dievčat a 2 chlapci. Priemerná hmotnosť detí 21 kg (druhá skupina). V roku 2016/2017 navštevovalo hodiny jogy priemerne 14 detí, z toho 8 chlapcov a 6 dievčat, vo veku 5–7 rokov, priemerná hmotnosť detí 19,5 kg. V školskom roku 2017/2018 bol počet detí 6 z toho 4 dievčatá a 2 chlapci, vo veku od 5–7 rokov, priemerná hmotnosť 19 kg.

Deti, ktoré boli predmetom výskumu môžeme zaradiť do druhej fázy vývoja (Piaget), kedy dieťa pozoruje staršie deti a napodobňuje ich činnosti. Podľa Kohlbergovej teórie morálneho vývoja je možné vziať do úvahy obidve štádia, kedy pri menších deťoch do 5 rokov je viditeľná snaha vyhnúť sa trestu a pri deťoch okolo 6 až 7 roku života bola badateľná prispôsobivosť s cieľom získať odmenu. Zároveň je dôležité pripomenúť aj vplyv pripútanosti u detí v tejto vekovej kategórii. Skôr sa to dalo badať u menších detí, kedy ich nechť k odlúčeniu sa zo skupiny, prípadne od predškolskej pedagogičky, ktorú pozná a je na ňu zvyknuté bola badateľné najmä ak dieťa nebolo dostatočne pripútané k matke. Tieto deti boli zvyčajne ustráchané a nechceli sa zapájať do aktivít ani na požiadanie iných detí. V niektorých prípadoch neboli ani ochotné vstúpiť do miestnosti, kde sa joga vykonávala. V takýchto prípadoch bolo upustené od akéhokoľvek nátlaku na dieťa a bral sa do úvahy jeho názor. Zároveň tieto deti neboli predmetom výskumu. Je dôležité si uvedomiť, že dieťa je úžasná ľudská duša, potenciál, ktorý má chuť, vôľu experimentovať, naplniť svoj životný príbeh. Nie je to len „tabula rasa“, na ktorú môžeme vtláčiť svoju pečať, dieťa je niečo viac, je to osobnosť, jedinec, ktorý má v očiach celý svet. Je to stvorenie, ktoré čisté môže zmeniť svet. Samozrejme časom, skúsenosťami sa čistota duše trochu prekrýva životom samým, ale v podstate to nie je zlé. Je dobré ak ukážeme dieťaťu možnosť ako ostať samým sebou a nebať sa žiť, čo však ono spraví so svojim životom je len na ňom.

### 2.1.4 Metódy

Pri získavaní, spracovávaní a vyhodnocovaní získaných dát sme používali kvantitatívne a kvalitatívne metódy. Využívali sme formu zmiešaného výskumu (Hendl 2005). Medzi kvantitatívne metódy sme zaradili zberné metódy základných dát ako bol počet, vek, pohlavie, priemerná váha detí. Ďalej pri vyhodnocovaní získaných dát sme používali základné metódy výskumu analýzu, syntézu. Dedukciu pri vyhodnocovaní, generalizáciu pri formulovaní záverov a odporúčaní pre prax.

Z kvalitatívnych metód bola využitá indukcia, ale aj ako už bolo spomenuté v časti 1.1., že pre deti je hra a napodobňovanie prirodzenou vývojovou etapou bola zvolená metóda vedeckého pozorovania. Zároveň je deťom vlastná radosť z pohybu a tým je možné nenásilným spôsobom priviesť deti k želaným jogovým pozíciám. Samozrejme je dôležité vziať do úvahy aj deťom vlastný „egocetrizmus“, kedy stanovené pravidlá naozaj veľmi radi porušujú, preto je veľmi dobré zaujať ich pozornosť najlepšie striedavou činnosťou. Jóga rozvíja v deťoch nielen motorické a senzomotorické zručnosti, ale aj morálne vzhľadom na situácie, ktoré sa bežne vyskytujú v skupinách. Pri práci sme využívali metódu pozorovania správania detí na hodine ich možnosti a schopnosti riešiť konflikty ako aj dodržiavanie pravidiel. Zároveň pri nácviku jogových polôh sme využívali metódu napodobňovania pretože pre deti v tomto veku je to najprirodzenejšia metóda a metódy hry príbehu. Pri kontakte s rodičmi detí sme využili metódu štruktúrovaného rozhovoru, kde základnou otázkou bolo, či rodičia pozorujú zmeny na deťoch po hodinách jogy a či vidia zmeny pred začatím jogy v danej škôlke a počas celej doby prebiehania hodín jogy. Zároveň pri metóde voľného rozhovoru som využil metódu nevyžiadaných informácií, pri hodnotení rodičov z hľadiska prejavu ich detí, prípadne predchádzajúcich neuvedených informácií o zdravotnom stave dieťaťa, prípadne o problémoch v správaní, či reči. Ďalej sme využívali metódu jogových pozícií: leva, srnky, zajaca, sukne, polohu blaženosti, stromu – merala sa výdrž na jednej nohe, vtáčika, žirafy, ľahu na chrbte – pri nácviku brušného dýchania, Mici Macka, včielky. Na základe nami použitých metód sme jednotlivé zistenia formulovali do výsledkov a záverov.

## 3. Výsledky, závery a odporúčania pre prax

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že účinky jogy na deti predškolského veku sú v prvom rade: rozvoj pohybu, rozvoj schémy tela, teda koordinovanie jednotlivých častí tela vzhľadom k sebe a priestoru, rozvoj percepcie, rozvoj verbálneho prejavu, rozvoj intelektu najmä prepájaním pravej a ľavej mozgovej hemisféry, rozvoj pamäti, rozvíjanie koncentrácie a pozornosti, rozvoj emocionálnej inteligencie.

Na základe analýzy výsledkov doterajšieho výskumu a na potvrdenie našich hypotéz môžeme uviesť nasledovné:

- Joga u detí predškolského veku má vplyv na rozvoj ich koordinácie, orientácie rozvoja vedomého pohybu. Pri nácviku jednotlivých jogových pozícií bolo jednoznačne vidieť rozdiel v pohyboch menších a väčších detí, ktoré navštevovali hodiny jogy viac ako jeden rok. U menších detí sa zlepšila stabilita pri

stoji na jednej nohe a stabilita pri krížových ásanách, kedy bolo potrebné prepájať krížovo ruky s nohami. Viditeľné zlepšenie sme zaznamenali pri stoji na jednej nohe (pozícia stromu), kedy na začiatku bola výdrž 3 sekundy na konci 10 sekúnd. Vieme, že aj biologickým rozvojom nastávajú prirodzené zlepšenia motorických funkcií, ale v našom prípade toto zlepšenie považujeme za zlepšenie vplyvom cvičenia jogy.

- V priebehu výskumu sa ukázalo, že joga má vplyv na rozvoj jazykových schopností, pretože na hodinách jogy boli často spájané ásany – jogové pozície s básničkou, pesničkou, čo prispievalo k zlepšeniu verbálneho prejavu.
- Ďalej sme zistili, že joga má významnú úlohu pri uvoľnení dieťaťa, najmä nácvikom vedomého dýchania do bránice, ako aj zaradením asán podporujúcich uvoľnenie hrdelných častí tela a hlasiviek, čo zároveň znižuje alebo úplne dokáže riešiť problém koktavosti malých detí (pozícia leva, brušného dýchania, včielky).
- Všimli sme si tiež, že joga posilňuje imunitný systém detí, čo bolo zjavné v zimných mesiacoch pri chrípkových epidémiách, kedy počet detí navštevujúcich jogu bol iba minimálne znížený. Išlo o epidémiu, kedy sa stav detí v predškolskom zariadení znížil o takmer polovicu, kedy deti navštevujúce jogu ostali zdravé alebo len minimálne množstvo chýbalo.
- Joga rozvíja posturálne svalstvo, čo vytvára predpoklad pre zdravý vývoj chrbtice detí.

### 3.1 Závery

Na základe doterajšieho výskumu môžeme potvrdiť naše hypotézy, ktorými sme predpokladali, že joga prostredníctvom svojho systému cvičení a relaxácie má vplyv na stabilizáciu nervového systému detí predškolského veku, znižuje agresívne prejavy u detí a pomáha vo vývoji svalstva chrbtice a zlepšuje koncentráciu ako aj rečové schopnosti. Môžeme formulovať tieto závery, ktoré naše hypotézy potvrdzujú:

1. Joga má vplyv na formovanie nielen fyzickej stránky detí, ale aj emocionálnej.
2. Prepája pravú a ľavú mozgovú hemisféru, zvyšuje sebaistotu detí.
3. Pozorovali sme vplyv na koktavosť, kedy konkrétne dieťa do dvoch mesiacov od začatí jogy v danom predškolskom zariadení prestalo koktať. Problém bol v tomto prípade v nesprávnom dýchaní ako aj v nesprávnom vyslovovaní slov nie s výdychom, ale práve naopak s nádychom a tak nácvik vedomého dýchania do bránice problém dokázal vyriešiť.
4. Joga má vplyv na výrazné upokojenie detí, ich rozvážnosť ako aj zlepšenie vzájomnej komunikácie s rodičmi.
5. Joga pomáha zlepšiť spánok u detí, ktoré mali predtým problém so spaním.
6. Pozorovali sme zvýšenú sústredenosť detí na činnosť.
7. Má tiež vplyv na spevnenie svalstva a celkového zlepšenia zdravotného stavu a fyzickej kondície.
8. Joga zvyšuje obranyschopnosť organizmu.

Ďalšie závery:

9. Joga vplýva na zlepšenie stavu chodidiel u detí s problémom plochej nohy.

10. Joga znižuje agresívne správanie u detí tým, že dokáže dieťa upokojiť a hľadať asertívne riešenia. Zvyšuje spoluprácu medzi deťmi ako aj vzájomnú všímavosť jedného voči druhému.

### 3.2 Odporúčania pre prax

Jogu pre deti predškolského veku odporúčame nielen ako záujmový krúžok v rámci ponuky predškolských zariadení, ale aj v samotnej práci pedagogických pracovníkov. Jogové pozície môžu pomôcť deťom lepšie sa zaradiť do kolektívu, v prípade prílišného stresu dieťaťa mu pomáhajú stres vyjadriť a uvoľniť. Na priame odbúranie stresu odporúčame pozíciu leva (simha ásana), pri ktorej sa deti posadia do sedu na päťach, kolena sú mierne od seba, prsty nôh sú opreté o podložku, čo v tomto prípade môže byť aj koberec. Deti položia dlane na kolená a napnú paže. Zhlboka sa nadýchnu a pritom mierne zdvihnú ramená. Pri výdychu sa zapnú dľaňami do kolien a rozťahnu prsty na rukách doširoka, pozerú sa smerom hore a vyplazia jazyk pričom vydávajú zvuk pripomínajúci rev leva – „áááááá“. Zvuk vychádza z brucha, nie z hrdla (pozri Rojová Síta 2007, 98). Pri tejto pozícii nás inšpirovala zmena, ktorú uvádza Csiki (2007). Najmä menším deťom sa veľmi páči táto pozícia, pri ktorej vždy deti upozorníme, aby poriadne vyplazili jazyk. Pozíciu leva je potrebné opakovať trikrát. Pozíciu leva ako ju uvádza Rojová Síta (2007) je vhodné používať pri deťoch starších okolo 6 až 7-ho roku života. Pri malých deťoch je účinnejšia asána tak ako ju uvádza Csiki (2007). Obe autorky sa zhodujú v účinkoch na deti. Ako už bolo spomenuté asána uvoľňuje napätie, hnev a negatívne emócie, čo je vhodné ako prevencia problémového správania. Túto asánu odporúčame raz denne v troch za sebou idúcich opakovaniach. Ďalším účinkom pozície leva je to, že prospieva hlasivkám, brániaci svalstvu v oblasti tváre, krku, uvoľňuje čelustné kĺby, pôsobí preventívne proti nosným, krčným a ušným chorobám. Čistí hlasivky a zlepšuje artikuláciu, zároveň pomáha proti koktavosti a poruchám reči. Tiež pozitívne pôsobí na pohybový aparát (Rojová Síta 2007, 98).

Ďalšou vhodnou asánou, ktorá má pozitívne účinky na uvoľnenie organizmu a zároveň ju deti obľubujú je mrga asána pozícia srnky. Deti si ľahnú na bruško, oprú sa o lakty a bradu si vložia do dlaní. Pomaly a uvoľnene skrčia striedavo pravú a ľavú nohu do zanoženia (pozri Rojová Síta 2007, 106). Túto polohu odporúčame po polohe leva, pretože cvičenie harmonizuje telo a myseľ. Prehľbuje dýchanie a podporuje schopnosť koncentrácie. Priaznivo pôsobí na chrbticu, kolená a bedrové kĺby. Upokojuje žalúdok a črevá.

Veľmi účinná je trojkombinácia pozície leva, srnky, a zajaca v prípade nepokojných, nervózných, či nahnevaných deťoch, ale aj pri deťoch často plačúcich.

Pri pozícii zajaca/králika si deti sadnú do sedu na päťach. S výdychom sa predklonia, predlaktia položia rovnobežne na podložku, laktami sa dotýkajú kolien pričom dlane smerujú nadol. Hlavu nechajú uvoľnene klesnúť medzi lakty alebo predlaktia. Deti sledujú svoj pokojný dych. V pozícii ostanú po dobu piatich nádychov a výdychov. S ďalším nádychom sa vrátia do sedu na päťach. Pozícia králika ako ju uvádza Rojová Síta (2007) sa dá previesť aj tak, že v sede na päťach deti vzpažia



a s vystretými rukami s výdychom sa predklonia a ostanú s vystretými predlaktami a hlavou na podložke vtedy hovoríme o pozícii zajaca. V pozícii zajaca sú trup, hlava a paže po celú dobu pohybu v jednej priamke, čiže zadná časť tela ostáva na päťach. Pozícia kráľika s ohnutými predlaktami prehlbuje dýchanie, dochádza k účinnej masáži vnútorných orgánov. Zmierňuje napätie v žalúdku a celkovo upokojuje. Pozitívne pôsobí na pohybový aparát. Pozícia zajaca navyše pomáha proti únave a tiež má upokojujúce účinky. Zvyšuje schopnosť koncentrácie. Pozitívne pôsobí na činnosť mozgu, na oči, svaly tváre. Prehlbuje dýchanie a uvoľňuje chrbticu. Pôsobí preventívne proti zápche (pozri Rojová Síta 2007, 95, 112). Minimálne tieto tri jogové pozície odporúčame denne nacvičovať s deťmi. Ak hovoríme o prevencii nevhodného správania je dobré naučiť deti uvoľňujúcim cvičeniam a celkovo im poskytnúť pocit bezpečia a pohodlia. Na nácvik týchto zručností odporúčame pozíciu sukne, kedy deti uvoľnia paže a chvíľu ich nechajú voľne visieť pozdĺž tela. Potom začnú pomaly uvoľnené paže hojdať zo strany na stranu tak, že sa paže otáčajú okolo trupu a vytvárajú sukničku. Postupne sa pohyb zrýchľuje až sa paže zotrvačnosťou dostanú na úroveň ramien. Po chvíli sa pohyb opäť spomaľuje až kým sa ruky nezastavia úplne. Cvičenie opakujeme dvakrát. Toto cvičenie je vhodné tiež na precvičenie chrbtových a hrudných svalov a ramenných kĺbov. Zároveň učí deti vedomému precvičovaniu uvoľnenia (Rojová Síta 2007, 108). Taktiež polohu blaženosti (ananda asana), kedy si deti ľahnú pohodlne na chrbát, nohy sú jemne rozťahnuté a uvoľnené, ruky sú jemne od tela dľaňami nahor. Oči sú zatvorené, deti uvoľnene dýchajú a precvičujú uvoľnenie. Pri tejto asáne je vhodné pustiť relaxačnú hudbu, prípadne rozprávať krátky príbeh, v ktorom je vhodné predstavovať si samého seba napríklad ako motýlika letiaceho z kvetinky na kvetinku, alebo ako obláčik, ktorý sa pohybuje v povetří alebo ako rybičku ktorá pláva vo vode a pozoruje vodný svet. Deti tieto príbehy obľubujú a vedia sa do nich ponoriť. Tým dochádza k uvoľneniu nielen telesnému, ale aj duševnému. Upokojí sa dýchanie a harmonizuje sa celý organizmus (bližšie pozri Rojová Síta 2007; Csiki 2007). Túto polohu odporúčame v momentoch, kedy sa schyluje ku konfliktu alebo keď sú deti podráždené napríklad zmenou počasia, alebo iným faktorom, pretože im pomáha situáciu zvládnuť bez toho, aby sa vyčerpali. Zároveň ich harmonizuje a tým dáva predpoklad k celkovej pohode v priestoroch predškolských zariadení.

Na dosiahnutie sebaistoty a podporu koncentrácie odporúčame pozíciu stromu, vtáčika a žirafy. Pri pozícii stromu sa deti postaví do stoja spojného, stoja uvoľnene a vzpriamene. Začnú sa sústrediť na jeden bod a pomaly prenesú váhu na ľavú nohu, pravú nohu položia na vnútornú stranu stehna, koleno smeruje do strany. Pomaly upažia a chvíľu držia pozíciu. Potom sa pomaly vrátia do základnej pozície stoja spojného a pokračujú druhou nohou. Táto pozícia rozvíja zmysel pre rovnováhu, zlepšuje koncentráciu, posilňuje sebavedomie. Tiež posilňuje horné a dolné končatiny (Rojová Síta 2007, 107). V pozícii žirafy sa deti postaví do stoja znožmého, prepletú si prsty na rukách a vzpažia. Poriadne natiahnu celé telo, postaví sa na špičky a krátko sa prejdu dopredu a na päťach dozadu približne dvadsať krokov dopredu a dvadsať krokov dozadu. Pozícia preťahuje, aktivuje a zároveň uvoľňuje celé telo. Posilňuje svaly dolných končatín, je výborné pre chodidla a pôsobí proti plochým nohám. Povzbudzuje krvný obeh a podporuje tráviaci proces (Rojová Síta



2007, 113). Pozícia vtáčika sa vykonáva v stoji alebo pri pohybe. Rukami napodobňujeme mávanie vtáčích krídel, ruky môžu byť natiahnuté alebo aj ohnuté v lakťoch s prstami na ramenách. Cvičenie podporuje správne držanie tela, uvoľňuje ramená a posilňuje svaly paží. Uvoľňuje psychické napätie (Rojová Sita 2007, 104). Tieto ásány odporúčam v kombinácii žirafa–vtáčik–strom.

Ako už bolo niekoľkokrát spomenuté, u detí je veľmi dôležité nacvičovať správne dýchanie, ktoré im pomáha jednak predchádzať problémom s rečou, koktaním, ale celkovo upokojuje organizmus, prekysličuje ho a umožňuje deťom navodiť stav pokoja. Z tohto hľadiska odporúčame nácvik správneho brušného dýchania napríklad v ľahu na chrbte, kedy si deti položia ruky na bruško a je im povedané, že si majú predstaviť, že majú v brušku balónik, ktorý je potrebné nafúknuť a to tak, aby sa im ruka položená na bruchu zdvihla, a pomaly vyfúknuť, tak aby bolo viditeľné klesnutie ruky položenej na bruchu. Je možné povedať príbeh o balóniku, prípadne si vymyslieť motivačnú básničku v priebehu nácviku. Toto je dobré opakovať trikrát u menších detí u väčších detí päťkrát. Toto cvičenie podporuje telesné i duševné uvoľnenie, zlepšuje krvný obeh a povzbudzuje látkovú výmenu (pozri Rojová Sita 2007). Ďalším cvikom na naučenie brušného dýchania je fúkanie bublín prostredníctvom bublifuku. Z ďalších jogových pozícií ide o polohu Mici macka, kedy si deti sadnú na päty, položia na bruško ruku a predstavia si, že Mici macko zjedol med aj so včeličkami a ich úlohou je včeličky z bruška pustiť von, takže sa deti poriadne nadýchnu do bruška, čo vedia kontrolovať prostredníctvom ruky na bruchu a pomaly uvoľňovať vzduch. Vedúci cvičenia môže naznačovať smer pohybu včeličky smerom von cez ústa a tým motivovať deti, aby vydržali čo najdlhšie vydychovať. K tomuto cvičeniu odporúčame pripojiť zároveň pozíciu včielky. Kedy môžeme deťom povedať, že včeličky sú na slobode a veselo si bzučia. Deti sa posadia do tureckého sedu, ruky si dajú do pozície chi mudry, ukazovák sa dotknú palca a ostané tri prsty sú uvoľnené, ruky v tejto pozícii si položia na kolená, zatvoria oči a pomocou brušného dýchania, teda hlbokého nádychu do brucha pomaly vydychujú so zvukom „mmm“ pripomínajúcim zvuk včely, čo najdlhšie. Cvičenie upokojuje nervy a myšlienky a posilňuje koncentráciu (Rojová Sita 2007, 111). V prípade nácviku správneho brušného dýchania odporúčame kombináciu pozície Mici macko, včielka a nácvik brušného dýchania v ľahu. Táto trojkombinácia nielen učí deti správne dýchaniu, ale navodzuje aj stav uvoľnenia a koncentrácie. Je možné ju robiť v prípade nejakého problému, ktorý je potrebné vyriešiť v pokoji, alebo pred činnosťou, na ktorú je potrebné sústredenie sa.

## 4. Záver

Záverom môžeme dodať, že naše hypotézy boli potvrdené nie však vyčerpané. Ako je vidieť, joga má svoje uplatnenie nielen ako samostatný záujmový krúžok, ale aj ako možnosť pre predškolských pedagógov pri práci so skupinou ako aj pri práci s jednotlivcom. Jogu nie je možné abstrahovať na cvičebný systém, je to zároveň aj životný štýl. Je to možnosť k tomu, aby sa osobnosť jednotlivca formovala od útleho veku nenásilným a slobodným spôsobom. Umožňuje človeku pochopiť svoje sprá-

vane ako aj činy a poučiť sa z nich. Aby sa toto mohlo docieľiť, je potrebné začať už v útlom veku. Pre spoločnosť ako celok by malo byť cieľom vychovať osobnosti vedomé si svojho konania, s vnútornou sebadisciplínou a ako zvnútornenými etickými aj mravnými princípmi, podľa ktorých sú schopné za každých okolností konať a žiť.

## Literatúra

Atkinson, Rita, L. (2003): *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.

Balatoni-Huber Vera – Mitró Gabriella (2013): *Piros könyv*. Magánkiadás.

*Bhagavad-Gíta* (1999). Vimperk: Tiskárny Vimperk.

Csíki Mariann (2007): *Gyermekjóga 3–13 éves korig*. Budapest: Athenaeum.

Képes Andrea (2014): A hatha-yoga helye a yogairányzatokban. *TATTVA Jóga* 3. XVII. évf., 1. sz.

Klostermaier, Klaus K. (2001): *Bevezetés a hinduizmusba*. Budapest: Akkord Könyvkiadó.

Patañjali (r. n.): *A jóga vezérfonala*. 2. rozšírené vydanie. Gaia Multimédia Stúdió.

Průcha, Jan a kol. (2003): *Pedagogický slovník*, 4. aktualizované vyd. Praha: Portál.

Síta Rojová, Věra (2007): *Jóga, hry a pohádky*. Praha: Portál.

Vacek, Pavel (2006): *Průhledy do psychologie morálky*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.

[www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu)

[www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)

# The enhancement of orthographic skills for the digital generation at classes of Hungarian grammar

*Ilona Szerdi*

## Abstract

The aim of the recommendations made in this study is to develop students' spelling skills, and evolve conscious language use and critical thinking. My recommendations concerning the contents published on the Internet support the development of evaluative criticism and media literacy, and facilitate the evolvement of appropriate online behavior by discussing the incidents caused by the consequences of inappropriate statements and they also point out that there is a need for reliable spelling knowledge in all aspects of life (cf. Antalné Szabó 2003, 23). My recommendations including, but not limited to, many spelling rules may serve as a supplement for the discussion of the questions of spelling.

**Keywords:** Internet; Hungarian language teaching; orthography; digital communication

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

## Introduction

Communication on the Internet is characterized by abbreviations, changes in spelling, writing with lower case letters, omission of accents and punctuation, phonetic spelling, repeating vowels and the dropping of characters (Veszelszki 2017a, 74–139). Grammar and spelling rules apply in a looser manner in online communication. We can express ourselves through the irregular use of words, “users of the web shape the language to their own image without outside influence” (translated by the author)<sup>1</sup>, thus we can regard orthographic, grammatical and linguistic mistakes only as actual mistakes with a certain degree of restriction and reservation (Bakonyi 1997). In an informal environment the structure of sentences becomes looser, the rules of orthography and word processing more or less disappear, while in formal texts orthography is imperative more frequently (Csordás 2013). The goal of conscious divergence from older orthographic forms and norms can be the

---

<sup>1</sup> The original Hungarian text: „a hálózat használói a maguk képére alakítják a nyelvet, külső kontroll nélkül” (Bakonyi 1997).

increase of writing speed, the attraction of attention,<sup>2</sup> humour, the implication of polysemy, the expression of feelings (see repeating vowels for an expression of feelings or intensity; Érsök 2004, 296) or an imitation of verbal communication (cf. Csányi 2001, Jaczenkó & Soós 2002, 223, Fercsik & Raátz 2006, 161, Bódi 2014, 230, Veszelszki 2017a, 137). The latter standpoint is also supported by the observation that commas denote the separation of units of thought and not of sub-sentences (Veszelszki 2016a, 65). However, these forms that deviate from orthographic norms evoke polysemy in the receiver only if they are aware of the irregular nature of the writing. With a lack of this awareness, the forms might have a negative effect, they make comprehension more difficult, the recipient might deem the messages foolish; in addition, the incorrect usage might even linger on as a bad habit in our everyday lives, and later cause doubt and difficulty while writing formal texts (cf. Csányi 2001, Fercsik & Raátz 2006, 161, Bódi 2010a, 139, Csordás 2013, Veszelszki 2017a, 214).

## 1. The use of orthography in the present and its status

Online communication is an integral part of the digital generation's everyday lives. The linguistic characteristics of exchanged messages and shared content are word formations, sentence structures and abbreviations that diverge from their widely accepted orthographic forms (cf. Veszelszki 2017a, 74–139). Conscious orthographic mistakes, which also bear an inherent function, can be considered to be orthographic instruments of style<sup>3</sup> (cf. R. Molnár 1992, Fábíán 1995), concepts (cf. writing without accents: W3), instruments of individual expression (cf. Bakonyi 1997) and as a parody of the badly written texts that can be observed these days, especially in the case of a certain type of Facebook users (see the following Facebook pages: Noemi Vagvölgyi; Koksos Károji).

Nicola Döring mentions the threefold function of abbreviations: 1. economic function (as in saving cost and time); 2. function of identity (an expression of self-identification with online culture or a group on the Internet); 3. interpretational function (a characteristic mark of a relaxed, informal linguistic style on social media platforms and should not be treated as a lack of orthographic competence or a sign of deterioration of the language) (Döring 2003, 183–184). In education, and not only during grammar classes, we need to pay close attention to the recognition

2 A Facebook comment related to this: “[...] unfortunately, peoples’ spelling is becoming worse (e.g. the separation of prefixes from their respective words), and they are searching for these words, so we have to advertise with these words as well for them to find us. [...] unfortunately, people do not read long words and contents, but if they are broken up into 3 words, they understand them more easily” (W1).

3 Among other things, Pál Fábíán mentions here the usage of foreign letters, the orthography associated with literary authors (cf. names created in literature, the 154th paragraph of the Academic Orthography<sup>12</sup>), figures of speech that are intentionally long with the goal to have a humorous, mocking effect, and the use of repeating vowels that is considered as a mistake in widely accepted orthography (6th paragraph of the Academic Orthography<sup>12</sup>) and the occasional lower case writing of personal names (165th paragraph of the Academic Orthography<sup>11</sup>; however, the respective paragraph of the Academic Orthography<sup>12</sup> does not mention it). (Fábíán 1995, 201–205)

of code switching (in our case, identifying the more and less important places and instances of compliance with orthographic rules) (cf. Antalné Szabó 2008).

However, orthography is an “activity of following the norm required by society” (Vörös 1995, 220), “a question of national self-identity” (Vidákovich & Cs. Czachesz 2001, 37), which is a defying measure of the quality of education, general knowledge and personality, not only according to the elder intellectual strata of society, but students as well (cf. Vörös 1995, 220, Pletl 2015, 159). However, the sentiment of society towards certain rules fluctuates. Some of them, e.g. the correct concatenation or separation of words is deemed as a less severe mistake by speakers, while a lack of compliance with other rules, like the incorrect spelling of *j/ly*, or commonly known personal names put the speller in a very bad light (W3). The occasionally care-free spelling or unintended spelling mistakes of the media (television, the Internet), commerce (shop signs, pamphlets, product advertisements) also meet a reaction from the public (see e.g. the pictures and comments sent in or posted by the readers of Facebook pages *Napi helyesírási szösszenetek* or *Helyesírás.hu*). The discussion of these topics should also be a part of grammar classes at schools (cf. Zimányi 2000, Antalné Szabó 2003, 21).

## 2. Orthography, the Internet and education

In the 21st century, digital texts on the Internet have a gradually increasing influence on youngsters’ spelling. In the last couple of years, several surveys have investigated the linguistic phenomena caused by digital communication observed in the essays and other written expressions of students (see Buda 2011, Kruzslicz 2013, Laczkó & Kovácsné 2015, Veszelszki 2009, 2013, 2017a, 225–242, Biró 2016, 82, Biró et al. 2016, 212, 224). The survey of Tamás Kruzslicz (2013) draws attention to the overlaps in students’ written, verbal and digital communication (how widespread are certain expressions typical for digital communication in verbal and written contexts, e.g. *pill 'sec'*, *lol*, *sztem 'I think'*, *figy 'listen here'*). According to the survey of Ágnes Veszelszki from 2008, 80% of students consciously write via their computers in a different manner in comparison with their handwritten texts at school: they use abbreviations, they ignore the use of capital letters at the beginning of sentences or proper nouns, and they also dismiss punctuation marks (2009, 2017a, 176). In addition, the results of her research from 2010 show that 50% of primary school and 30% of high school students use a number of abbreviations in their handwritten texts as well, which typically characterize their online chats (Veszelszki 2017a, 203). However, it does matter in what situations (e.g. formal or informal) we use the spelling and style typical for the Internet, and diverge from orthographic norms; whether it happens in the context of written, verbal or digital communication. As a result, in addition to the forms of verbal and written communication in our present time, we also need to draw attention to the intentional use of the communicational forms known from a digital context (cf. Buda 2011, 90, Kruzslicz 2013, 209). Ágnes Antalné Szabó (2008) explains the connection between the development of first language and digital competencies with

the daily encounter with electronic texts. According to her opinion, “in specific communicational situations and especially during the creation of electronic texts, an inner orthographic norm can be formed that differs from the orthographic norms of paper-based texts” (translated by the author)<sup>4</sup>, e.g. we pay less attention to compliance with grammar rules in the context of friendly chats. As a result of this, it becomes important to help students realize the code switching during grammar classes at school in order for them to recognize the situations in which they should be able to decide whether orthography is important or not (Antalné Szabó 2008). “It is the grammar exercises at school that need to teach students, in which situations it is necessary to keep orthographic rules in mind. With the conscious choice of texts along these lines and the use of grammar exercises with an everyday context, it is possible to transform the study of orthography into a more positive experience and thus make it more effective” (Antalné Szabó, 2008, translated by the author<sup>5</sup>).

Regarding the German language classes, Hartmut Günther (1995, 95) and Wolfgang Imo (2012, 77) give emphasis to the advantages of new media and texts on the Internet. New media connect verbal and written communication, they are de facto written copies of verbal discussions. The texts of communication in chats and forums give an opportunity to discuss a number of questions during language classes: “What kinds of syntactic structures can we observe? What is the vocabulary of these texts? What kind of activities are related to these texts? What can be considered polite or impolite? How do I deal with uncomfortable situations (compliments, proposals, insults)?” (Imo 2012, 77, translated by me<sup>6</sup>). Christa Dürscheid asks the question, whether texts from the Internet full of grammatical and orthographic mistakes can be useful when teaching German as a foreign language (2016, 7). She gives an example from Facebook regarding the topic Railway transportation in Germany. The dialogue is happening between the railway company and an inquirer. The railway company communicates correctly from an orthographic and grammatical aspect, while the inquirer’s remarks diverge from orthographic norms (lower-case writing, lack of punctuation marks, abbreviations). Through this, Dürscheid shows that apart from simply learning these rules, the reflection on the divergence from the rules can also contribute to the deepening of the knowledge of grammar (2016, 17). Conscious language use is crucial for the successful solution of orthographic exercises (cf. Adamikné 2008, 19), however, the opposite of all this is also true: an education in grammar makes instinctive language use conscious (Adamikné 2008, 191). Conscious language use can be developed with orthographic exercises, and by making them analyze specific orthographically incorrect words or texts, we can also motivate students to use critical thinking.

4 The original Hungarian text: „meghatározott kommunikációs helyzetekben, különösen az elektronikus szövegek írásakor a papíralapú szövegek helyesírási normájától eltérő belső helyesírási norma alakul ki” (Antalné Szabó 2008).

5 The original Hungarian text: „Az iskolai helyesírási gyakorlatoknak kell megtanítaniuk, hogy milyen helyzetekben van szükség a helyesírási szabályok fokozottabb figyelembevételére. Az ehhez a célhoz igazodó tudatos szövegválasztással, valamint életszerű helyesírási gyakorlatokkal élményszerűbbé, így eredményesebbé tehetjük a helyesírás tanulását” (Antalné Szabó 2008).

6 The original German text: „Welche syntaktischen Strukturen liegen vor? Welche Lexik wird verwendet? Welche Aktivitäten werden durchgeführt? Was gilt als höflich bzw. unhöflich? Wie umschiffe ich heikle Stellen wie Komplimente, Angebote, Beleidigungen etc.?” (Imo 2012, 77).

### 3. Online survey

I conducted an online survey among Facebook users in the form of a Google Form between 12 and 22 June 2017. The answers to my questions imply instances of conscious divergence from orthographic norms. The survey was filled in by 1,043 respondents (239 men and 804 women). The age distribution was the following: 56 people between 0 and 14 years, 76 people between 15 and 18 years, 225 people between 19 and 25 years, 250 people between 26 and 35 years, 204 people between 36 and 45 years, 110 years between 46 and 55 years and 119 people above 56 years. Presently, I only disclose those results that contrast the acceptance and the rejection of the divergence from orthographic norms. It can be clearly deduced from the acquired responses that presently, the importance of correct grammar becomes more emphasized with age (see Chart 1). The chart also illustrates that younger age groups conform with orthographic rules on a basis of the place, people and situation related to the context of online communication.

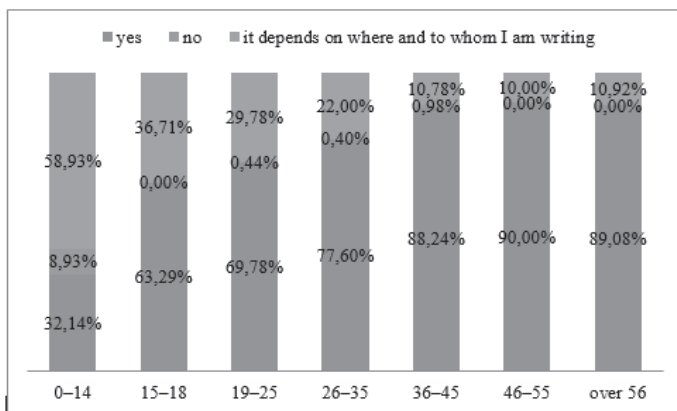


Chart 1. Do you think orthography is important in online communication?

Between 2011 and 2016, Zoltán A. Biró et al. conducted a research among teenage students of the Székely region. Regarding the importance of orthographic topics (upper-case letters, punctuation, the correction of spelling errors), a fifth of the students chose the option of “it depends on whom we are writing” (Biró 2016, 82). In a similar fashion, 48 students from Slovakia participated in an extensive survey in 2012, in which the researchers came to similar results (Biró et al. 2016, 212, 224).

A 2004 survey of Zoltán Bódi investigates the importance of orthography separately in e-mails and online chats. The results imply that 56% of primary school and 65% of high school students deem compliance with orthography important in e-mail, while 15% and 25% respectively in online chats. Similarly to the results of my present survey, orthography becomes more important by age in both cases (Bódi 2004a, 212–220).

In addition, the results of my survey show that the majority of respondents ap-

plies a conscious dismissal of orthography (dropping or switching j and ly; the separation of prefixes from their respective verbs; the separation of verbs and their suffixes; lower-case writing; dismissal of accents; dismissal of punctuation marks) or deems it acceptable in communication with friends, classmates and partners or spouses. However, dropping or switching j and ly, the separation of prefixes and their respective verbs (e.g. be jön, el alszik), and the separation of verbs and their suffixes (e.g. tanul nak, süt nek) are mostly deemed unacceptable in digital communication as well (see Charts 2 to 7).

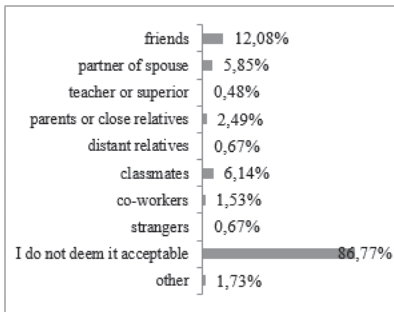


Chart 2. The dropping or switching of j and ly

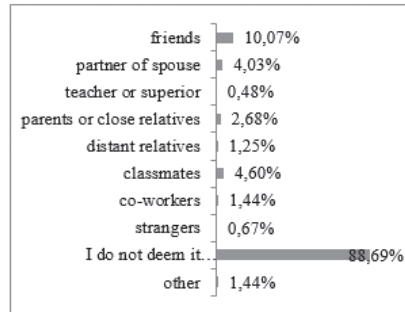


Chart 3. The separation of prefixes and their resp. verb

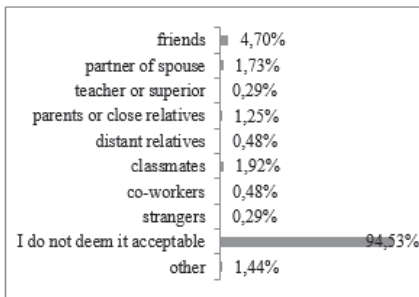


Chart 4. The separation of verbs and their

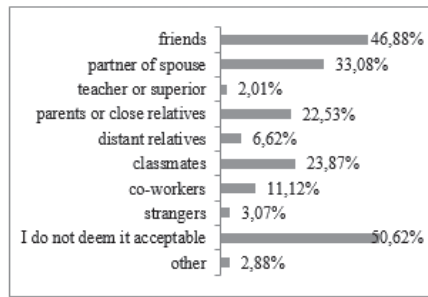


Chart 5. Lower-case writing suffixes



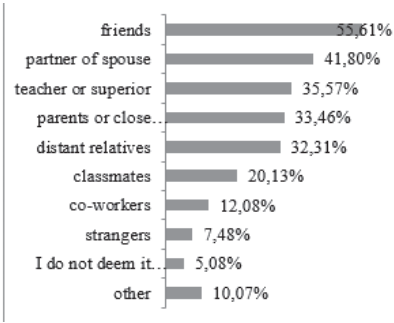


Chart 6. Writing without accents

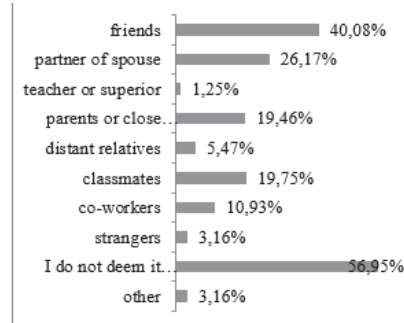


Chart 7. Dismissal of punctuation marks

By focusing on the “I do not deem it acceptable” option, we can also observe the age-based increase in the ratio of the rejecting attitude towards the divergence from orthographic norms (see Charts 8 to 13).

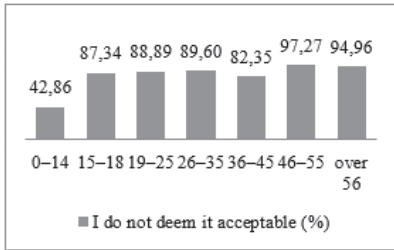


Chart 8. The dropping or switching of j and ly

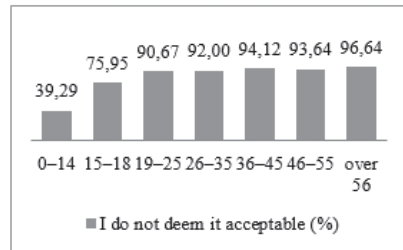


Chart 9. The separation of prefixes and their resp. verb

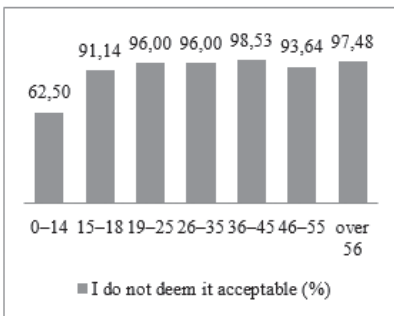


Chart 10. The separation of verbs and their suffixes

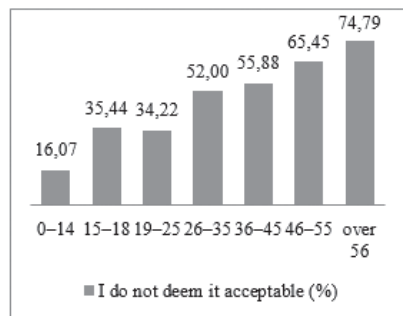


Chart 11. Lower-case writing

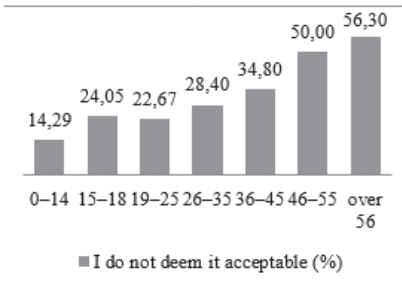


Chart 12. Writing without accents

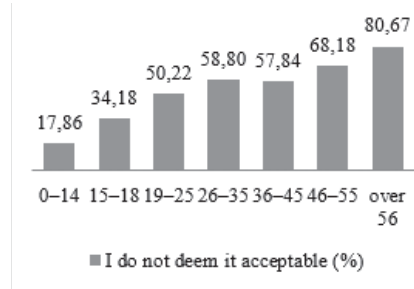


Chart 13. Dismissal of punctuation marks

#### 4. Suggestions, orthographic exercises

The reasons behind the weak orthographic competence of students are plentiful. All of them are related to the number of lessons and the ratio of grammar and literature lessons (cf. Misad 2017, 79, Zimányi 2000, 86), the scale or level of the integration of the curriculum (cf. Vörös 1995, 217) and the personality of the individual students (cf. Nyitrai, Takács & Török 1986, 45). The teaching of orthography in high schools is usually based on a mosaic approach,<sup>7</sup> it emerges within certain topics (e.g. parts of speech, syntax) more-or-less as an additional material built on the general curriculum (cf. Misad 2013: 45–48, 2017). Thus my suggestions for exercises are related to several orthographic topics, while their solution requires a combination of a general overview and complex thinking. Solving these makes it possible to learn orthographic rules and their everyday use. Certain metalinguistic questions arise from discussing the divergence from orthographic norms that develop the linguistic consciousness and critical thinking of students. To ensure that the exercises motivate students in learning orthographic rules and that students enjoy grammar lessons (cf. Nyitrai, Takács & Török 1986, 13–14, Schirm 2013), I choose topics that satisfy the interest of the given age groups (here: adolescents): social problems, moral questions, career choice, finding oneself (cf. Cole M. & Cole, S. R. 2003, 640–689). In addition to the well chosen topics, humour also has a great role in forming a positive attitude towards orthography (see “winning” a discussion: Charts 14 and 15; offering hope to people with weak orthographic skills: Charts 16 and 17).

<sup>7</sup> In contrast with higher years, the 1st year grammar textbook (Misad & Simon & Szabó Mihály 2009) offers a systemic overview of Hungarian orthography in the thematic unit titled The development of literacy (Misad 2017).



Chart 14.



Chart 15.



Chart 16.



Chart 17.

In her book titled *How to use social media in education?* (2015), Megan Poore draws attention to the educational advantages of social media that is made up of digital instruments and services, contents shared on different web pages, social networks and blogs, and offers help in the processes of teaching and learning. In one of her studies (2012), Ágnes Antalné Szabó suggests the following types of exercises to connect digital communication and the teaching of orthography: writing texts on the Internet (e.g. blogs); collecting examples from the Internet and analysing them (the observation and analysis of applied written and orthographic norms, digital characters in written colloquial texts – text messages, Skype etc.); the orthographic practice of code switching in various types of texts. These kinds of exercises make it possible to analyse the orthographic norm observed in the virtual environment, the realization of the phenomenon of code switching, and the application of the correct orthographic and typographic rules appropriate for communication in the virtual environment (Antalné Szabó 2012). "It is still important to teach orthography in schools, but during the specification of goals and tasks,

and the choice of teaching techniques and tools, attention needs to be paid to the changes in our environment: the shift in student's interests, thinking and learning characteristics" (Antalné Szabó 2010, translated by the author<sup>8</sup>).

In the following suggestions for exercises, I bring content shared on social media to first language education. Orthographic exercises that focus on identifying and correcting mistakes show the everyday relevance of orthography through the development of error recognition skills and thus forming students' orthographic instincts (cf. Antalné Szabó 2003, 21, 31).

### 1. Lack of accents

Correct the dialogues (see Charts 18 and 19)! Insert the missing accents!

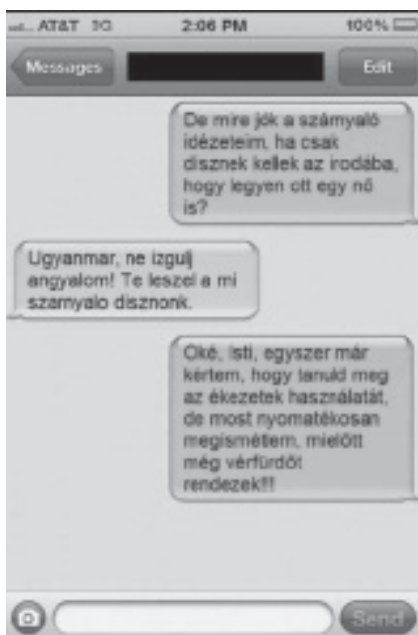


Chart 18.



Chart 19.

- What can cause the lack of accents?
- Discuss what the advantages and disadvantages of writing without accents are!

### 2. Is it ambiguous?

Read the following sentences from the Internet!<sup>9</sup>

What are the possible meanings that can be attached to them? What causes the humorous nature of these sentences?

<sup>8</sup> The original Hungarian text: „Továbbra is fontos helyesírást tanítani az iskolában, de a célok és a feladatok meghatározásában, valamint a tanítási eljárások és eszközök megválasztásában tekintettel kell lenni a környezetünkben zajló változásokra: a tanulók érdeklődésének, gondolkodásának és tanulási sajátosságainak az átalakulására” (Antalné Szabó 2010).

<sup>9</sup> The sentences of this exercise come from the collection of János Csányi (2001, 44–46).

Szegényes lakas volt, ezért meglepodtem, amikor lattam, hogy a szobaban ott all egy nagy teve. ("It was a poor apartment, thus I was surprised, when I saw, that there is a huge camel in the room" without accents)

Megnyugodva vezettem, mert az ut szeles volt. ("I drove in a calm manner, since the road was wide" without accents)

A fegyor a fegyenc megszokese utan: „Hat ez bizony meglepett.” ("The guard after the prisoner's escape: 'Well that surprised me.'" without accents)

Nem azt kerdeztem, hogy milyen szinu az orrod, hanem azt, hogy miért veres. ("I didn't ask what color your nose is, but why it's bloody/red"; véres 'bloody', veres 'red'; without accents)

Csengetett, hogy leolvassa a fogyasztasomat, de nagyon rosszkor jott a gazember. ("He ringed the bell to measure my consumption, but the rascal came at a bad time" without accents)

What kind of role can an accent or the lack of accents have in our written communication?

The exercise titled Ambiguous? shows the meaning-based differences coming from orthographic mistakes via sentences, while the interpretation in the rest of the exercises happens based on the text (cf. L. Nagy 1992, 63).

### 3. Ambiguous advertisement

Correct the text of the advertisement (Chart 20)

Would you buy it? Discuss the credibility and credence of the advertisement! What is the role of orthography here?



Chart 20.

4. Have you ever found yourself in a situation where you would have liked to share a wise saying or an eloquent quote with your friend on Facebook but due to the many orthographic mistakes you decided against it?



Chart 21.

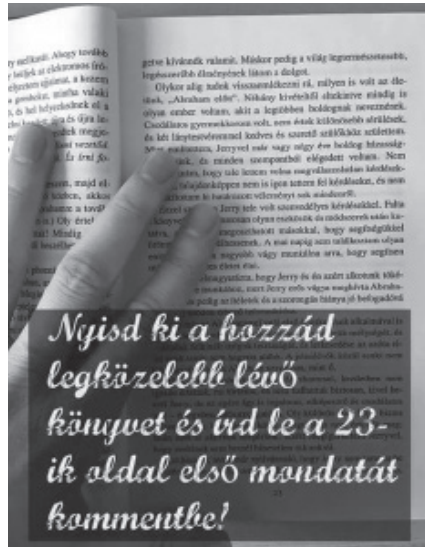


Chart 22.

What rules apply to the spelling of verbs with prefixes (Chart 21)?

What is the correct spelling of ordinal numbers? What do you know about the use of conjunctives and commas (Chart 22)?

Discuss if the incorrect spelling seems incorrect in a quote which you would like to share on the Internet!

5. Written in one or two words?

What is the correct spelling? What is the difference between talpra esett (fell on his feet) and talpraesett (confident) (Chart 23) and hús eladó (there is meat for sale) and húseladó (salesperson in a butcher shop) (Chart 24)? How does the spelling of the words in one or in two words change the meaning of the text?



Chart 23.



Chart 24.

6. Spoken or written?

Oszd meg ezt a képet, ha úgy érzed, ismerőseidnek még nincs érzékeny pontya!



Chart 25.



Chart 26.

ty or tj? How does the meaning change with the variation of the word pontya (his/her point); pontya (his/her carp)? (Chart 25)

u or ú? j or ji? What gives a humorous meaning to Chart 26?

7. Does the how matter?

On the following charts you see a student's letter to his teacher (Chart 27) and an applicant's motivation letter for a job (Chart 28).

What orthographic (and stylistic) mistakes can you find in the texts?

Put yourselves in the position of the teacher or the employer. What opinion would you have based on the texts of the student and the applicant? Discuss it all together or in smaller groups.

### Motivációs levél

Kaposváron élek jelenleg saggyalgyiból de most már annyira szükségem lenne a munkára hogy jelentkeztem az önök cégéhez. A fizetés nekem pozitív meg ott dolgozik a sógygyóm aki csak jókat fog mondani rólam. A gyári munka nekem nem dokrajóló ezért bármit megtudok tanúni. Úgy érzem a teszttem is jól sikerült ezért képes vagyok megfelelni az elvárásainknak. Nagyon ügyes a kézimunkám és kommunikatív vagyok. Barátságosan beszélek a munkatársaimmal. Mindenképpen szeretnék dőgozni maguknál! Kérem gondóják át.

Üdvözléssel

Szabóné

Chart 27

## Motivációs levél

Kaposváron élek jelenleg segélygibtől de most már annyira szükségem lenne a munkára hogy jelentkeztem az önkéntesekéhez. A fizetés nekem pozitív meg ott dolgozik a sőgyrnőm aki csak jökat fog mondani rólam. A gyári munka nekem nem dekratáljé ezért bármit megtudok tanúni. Úgy érzem a teszttem is jól sikerült egért képes vagyok megfelelni az elvárásáiknak. Nagyon ügyes a kézimunkám és kommunikatív vagyok. Barátságosan beszélek a munkatársaimmal. Mindenképpen szeretnék dőgozni maguknál! Kérem gondójk át.

Üdvözléttel

Szabóné [REDACTED]

### Chart 28

Write an e-mail according to the best of your knowledge. Choose a topic from the ones listed below, then exchange your texts with the person sitting next to you. (If you choose the 3rd topic do not write it as an e-mail, but rather as an advertisement on a website listing job offers.)

Topic 1: Justification of absence from class

Topic 2: Request for leave from your employer

Topic 3: Job offer for a waiter position

Evaluate each other's writing as the teacher / employer / applicant.

8. Is it a mistake or is it not?

E: Remelem ha haza mek toobet leszunk együtt mint egy orra mert nkm hiányzik

hogy nem vagytok 😊😊😊😊❤️❤️❤️❤️

P: Nefelj semmit bepotojunkt tudhatod sziviimmm nincsrnk :DD ❤️

E: Az biztos de man SM nm ojan mint iskolaba

P: Hat #sajna: /

(E: I hope that if I go home we will be together more than an hour because I miss you being here

P: Don't worry, we will make up for it you know we are the best :DD

E: That's for sure but nothing is as it was at school

P: Well, #unfortunately: /; with incorrect orthography)

What divergence from the orthographic norms can you find in the conversation above?

How do you write on the Internet (on blogs, in e-mails, while chatting etc.)? What function can conscious orthographic mistakes (abbreviations, the correct spelling of j, lower case letter etc.) have?



9. An aspiration for style or a mistake?

Divergence from orthographic rules cannot always be considered as mistakes. Discuss

whether the divergence from orthographic rules in the texts of the following charts (Chart 29 and 30) are mistakes or an aspiration for style?

what differences are there in the meaning of *váryluk* (a hole in a castle) and *várjuk* (we are waiting for something) (Chart 30)?



Chart 29.



Chart 30.

10. Intelligence test and cosmetology



Chart 31.



Chart 32.

What orthographical mistakes can you find in the charts above (Chart 31 and 31)? Do you find the test and cosmetology treatment results credible? Does the advertisement's spelling and script play a significant role in your decision?

11. False message

Discuss from what linguistic and non-linguistic characteristics of the text can you discern the credibility of the letter in the following chart (Chart 33).

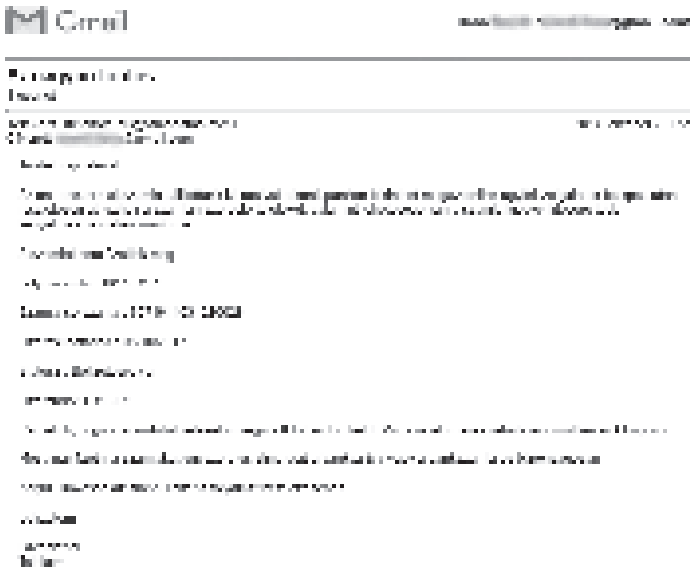


Chart 33

The unwanted message or spam in Chart 33 contains deceptive information, fake news. You can find help solving tasks 1. and 11. in Ágnes Veszelszki's list of advice dealing with filtering fake news (2017b, 74), from which I quoted below with some of my additions adjusted to the tasks:

"[...] 3. Approach titles that sound too expressive or sensational with scepticism and criticism.

4. Be careful with unusual forms.

[...]

6. Check the author [here: the sender of the message].

[...]

8. Consider the facts [here: Does the notice apply to me? Did Telecom really send this message? Am I a client of Telecom Hungary? Do I have a Hungarian bank account?].

[...]

11. Inspect the linguistic quality and style of the text."

12. Find the mistakes (see Chart 34)

How fast are you? Measure the time.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> The measurement and documentation of the time necessary to complete the task gives a feedback on the student's level of focus and helps in the improvement of concentration (cf. Oroszlány 2005, 58, 66, 133, 162).

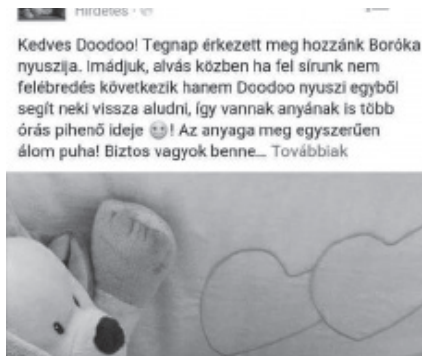


Chart 34

## Summary

The knowledge attained during Hungarian grammar classes is not only useful during these classes, but in many other areas of life as well. This is proven by the suggested exercises, in which digital texts and charts are related to different real-life situations. The Lack of accents and Mistake or not? exercises focus on the writing practice of digital communication. The Questionable advertisement, the Has it happened? and the Written in one or two words? exercises encourage the discussion of the individual attitudes of authenticity and credibility in relation with orthography. The exercise Spoken or written? focuses on the humorous aspects of spelling mistakes. With the Find the mistakes! Exercise, the attentional performance of the students can be improved. My suggestions which use content available on the Internet support the capability of value judgement and the improvement of media erudition as well as critical thinking. "The social media can be used [viz. by the students] to discuss questions about the credibility, respectability and validity of the web information, [...] it teaches us to be critical regarding any media, that shapes our society and culture" (Poore 2015, 35). Furthermore my suggestions (cf. Lack of accents and Chart 40) help in development of proper online behaviour by discussing the resulting incidents of inappropriate expressions (cf. Poore 2015, 36).

Additionally, another important aspect is that not all orthographic defaults are considered mistakes. While in a conversation between friends or in a literary work they can have meaning, in an institutional situation (e.g. at school) or in a formal text (e.g. a job application) it is considered incorrect orthography (cf. Dürscheid & Frick 2016, 114–116), which can lead to prejudices against the writer's education. For this reason, I concentrate on the latter in my exercise suggestions by choosing subjects to improve spelling skills and connect them with the aforementioned critical thinking and the improvement of value judgement which fall into the field of interest of the target group (high school students). One of the most widespread methods of teaching orthography is correcting faulty word-forms and texts, against which Anna Adamikné Jászó cautions, since this way the mistaken forms can get stuck in their heads – which strongly resonates with students while learning languages (2008, 205–206). I consider my suggested exercises appropriate on a

high school level, because by then, the students have acquired the basics of orthography in primary school, and can focus on critical thinking regarding the use of the language.

## References

- Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- AkH.11 = *A magyar helyesírás szabályai. 11. kiadás*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.
- AkH.12 = *A magyar helyesírás szabályai. 12. kiadás*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2015.
- Antalné Szabó Ágnes (2003): *A helyesírás-tanítás pedagógiája*. Hungarológiai Közlemények 2, 19–40. p.
- Antalné Szabó Ágnes (2008): *A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái*. Anyanyelv-pedagógia 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> [24 June 2017]
- Antalné Szabó Ágnes (2010): *A magyar helyesírás vizuális rendszere*. Anyanyelv-pedagógia 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286> [24 June 2017]
- Antalné Szabó Ágnes (2012): *Kreatív helyesírási gyakorlatok*. Magyartanári Ötlettár. [http://magyartanar.mnyt.hu/upld/MNYT\\_kreativ\\_helyes\\_2012.pdf](http://magyartanar.mnyt.hu/upld/MNYT_kreativ_helyes_2012.pdf) [24 June 2017]
- Bakonyi Géza (1997): *A hálózat használata a nyelv- és irodalomtudomány területén*. <http://mek.nif.hu/O1200/O1280/html/1.12.06/#Nyelv1> [8 April 2017]
- Benkő Lóránd (1986): Anyanyelvi nevelésünk néhány kérdéséről. In *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Edited by Szende Aladár. Budapest: Tankönyvkiadó, 27–38. p.
- Biró A. Zoltán (2016): „Attól függ, kinek irunk...” A digitális nyelv hatása székelyföldi iskolások nyelvhasználatára. In *Internet – iskola – anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Edited by Biró A. Zoltán & Bodó Julianna. Csíkszereda: Státus Kiadó, 72–113. p.
- Biró A. Zoltán, Bodó Julianna, Sárosi-Blága Ágnes & Biró Z. Zoltán (2016): A digitális nyelv térnyerése? Az IKT eszközök hatása a nyelvhasználatra – határon túli tanulócsoportok vizsgálata alapján. In *Internet – iskola – anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Edited by Biró A. Zoltán & Bodó Julianna. Csíkszereda: Státus Kiadó, 188–235. p.
- Bódi Zoltán (2004): *A világháló nyelve*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bódi Zoltán (2010): A világháló nyelve és a magyar nyelv. In *Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010*. Edited by Balázs Géza. Budapest: Inter – Magyar Szemiotikai Társaság, 131–142. p.
- Bódi Zoltán (2014): Nyelvi kultúra és nyelvi viselkedésmód a közösségi médiában. In *Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II*. Edited by Ladányi Mária, Vladár Zsuzsa & Hrenek Éva. Budapest: MANYE & Tinta Könyvkiadó, 229–235. p.
- Buda Zsófia (2011): *Az internet hatása a nyelvhasználatra. Fiatalok fogalmazás- és ki-fejezőképessége az internethasználatlal összefüggésben*. Tudományos Közlemények 26, 89–105. p.
- Cole, Michael & Cole, Sheila R. (2003): *Fejlődéslelektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csányi János (2001): Az internetnyelv csalafintáságai. In *Szójátékos anyanyelvünk*. Edito-

red by Balázs Géza & Grétsy László. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, 44–46. p.

Csordás Hédi Virág (2013): *A Facebook-m@gy@r*. E-nyelv Magazin 3. <http://e-nyelvmagazin.hu/2013/09/10/a-facebook-mgyr/> [19 July 2017]

Döring, Nicola (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Dürscheid, Christa (2016): *Fehler über fehler? Internettexpte und Deutschunterricht*. AkDaF Rundbrief 70, 6–19. p.

Dürscheid, Christa & Frick, Karina (2016): *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Érsok Nikoletta Ágnes (2004): *Sömös, sumus, írj vissza*. Magyar Nyelvőr 128/3, 294–313. p.

Fábián Pál (1986): A helyesírás iskoláinkban. In *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Edited by Szende Aladár. Budapest: Tankönyvkiadó, 171–183. p.

Fábián Pál (1995): Helyesírási rendszerünk lehetőségei a mondanivaló árnyalásában. In *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Országos Anyanyelv-oktatási Napok. Eger, 1994. július 4–7. Edited by Szende Aladár. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 201–209. p.

Fercsik Erzsébet & Raátz Judit (2006): *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Günther, Hartmut (1999): Sprechen hören – Schrift lesen – Medien erleben. In *Sprache und neue Medien*. Edited by Kallmeyer, W. Berlin: De Gruyter, 89–104. p.

Imo, Wolfgang (2012): ‚Rede‘ und ‚Schreibe‘: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Edited by Moraldo, Sandro M. & Missaglia, Federico. Heidelberg: Winter, 55–78. p.

Jaczenkó László & Soós Viktória (2002): Az IRC világa és nyelvezete. In *Informatikai technológia és nyelvhasználat*. Edited by Balázs Géza. Budapest: Trezor Kiadó, 213–238. p.

Kruzslicz Tamás (2013): *A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára*. Irodalomismeret 2, 197–211. p.

Laczkó Mária & Kovácsné Nagy Ibolya (2015): *Hogyan hat a számítógép a digitális nemzedék írására, helyesírására?* *Alkalmazott nyelvtudomány* 1–2, 45–57. p.

Löhr, Jörg & Pramann, Ulrich (2017): *Siker. Hasznos tudás mindenkinek 30 percben*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Misad Katalin (2013): A magyar helyesírás helye és oktatásának tapasztalatai a pozsonyi magyar tanszéken. In *Helyesírás-tanításunk helyzete határon innen és túl. A Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Edited by Bozsik Gabriella. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 45–54. p.

Misad Katalin (2017): A helyesírás-tanítás tartalma és szempontjai szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvekben. In *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Edited by Lőrincz Julianna & Simon Szabolcs. Komárom: Selye János Egyetem, 78–90. p.

Nagy L. János (1992): Hogyan tanítsuk a helyesírást? In *Rendszer és stílus a helyesírásban*. Implom József Helyesírási Verseny. Edited by Nagy L. János. Gyula. 61–64. p.

Nyitrai Tamás, Takács Etel & Török Imre (1986): *Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához az általános iskola felső tagozatában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Oroszlány Péter (2005): *Könyv a tanulásról*. Budapest: Független Pedagógiai Intézet Tankönyvcentruma.

Pletl Rita (2015): A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban. In *Tanulmányok a nyelvtanítás módszertanához*. Edited by Vančo Ildikó. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, 155–162. p.

Poore, Megan (2015): *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Budapest: Wolters Kluwer.

R. Molnár Emma (1992): Stílusos helyesírás a szépirodalomban. In *Rendszer és stílusztika a helyesírásban*. Implom József Helyesírási Verseny. Edited by Nagy L. János. Gyula. 35–49. p.

Schirm Anita (2013): A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In *Sokszínű humor. A III. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Edited by Vargha Katalin, T. Litovkina Anna & Barta Zsuzsanna. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 50–58. p.

Szende Aladár, Hernádi Sándor, Szépe György, Takács Etel & Temesz Mihály (1981): Az anyanyelvi műveltség tartalma. In *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének változatai*. Edited by Szende Aladár. Budapest: Tankönyvkiadó, 48–56. p.

Veszelszki Ágnes (2009): Képirás vagy képes írás? Az infokommunikációs technológia hatása a felső tagozatosok írására. In *Ikonikus fordulat a kultúrában*. Edited by Balázs Géza & H. Varga Gyula. Budapest & Eger: Magyar Szemiotikai Társaság & Líceum Kiadó, 309–333. p.

Veszelszki Ágnes (2013): *A digitális hatása az írásbeli és a szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján*. Magyar Nyelvőr 137/3, 248–274. p.

Veszelszki Ágnes (2016): A netnyelvészet terminológiai és kronológiai áttekintése. In *Jelentés a magyar nyelvről 2010–2015*. Edited by Balázs Géza. Budapest: IKU & Inter Nonprofit Kft., 56–73. p.

Veszelszki Ágnes (2017a): *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Veszelszki Ágnes (2017b): *Az álhírek extra- és intralingvális jellemzői*. Századvég 2, 51–84. p.

Vidákovich Tibor & Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra* 3, 37–50. p.

Vörös Ferenc (1995): Helyesírási „edzémódok” – a szabályzat kritikus értelmezése. In *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Országos Anyanyelv-oktatási Napok. Eger, 1994. július 4–7. Edited by Szende Aladár. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 213–220. p.

W1 = Facebook site Napi helyesírási szösszenetek. <https://www.facebook.com/NapiHelyesirasiSzosszenetek/photos/a.133586590158178.1073741826.113415145508656/734643226719175/?type=3&theater> [22 July 2017]

W2 = Helyesírási hiba-e az ékezethiány? <https://m.nyest.hu/hirek/helyesirasi-hiba-e-az-ekezethiany> [18 January 2018]

W3 = Hejes belyelentés: magyar helyesírási szótár on-line. <http://www.magyarhelyesiras.hu/rolunk.php> [11 December 2017]

Zimányi Árpád (2000): Helyesírás-tanításunk gondjairól. In *Helyesírás és tanárképzés. A Nagy J. Béla országos helyesírási versenyek előadásai, egyéb tanulmányok és feladatsorok*. Edited by Bozsik Gabriella & V. Raisz Rózsa. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék, 85–98. p.

## Charts source list

- Chart 14 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [1 January 2018]
- Chart 15 a comment below a Facebook post [14 August 2017]
- Chart 16 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [1 January 2018]
- Chart 17 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [1 January 2018]
- Chart 18 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [1 January 2018]
- Chart 19 Forum.index.hu: <http://bit.do/eRmFx> [22 July 2017]
- Chart 20 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [22 July 2017]
- Chart 21 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [22 July 2017]
- Chart 22 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [22 July 2017]
- Chart 23 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [22 July 2017]
- Chart 24 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [22 July 2017]
- Chart 25 Facebook site Hungaro-Mém Hungarizált Mémek: <http://bit.do/eRmHj> [22 July 2017]
- Chart 26 Facebook site Hungaro-Mém Hungarizált Mémek: <http://bit.do/eRmHj> [22 July 2017]
- Chart 27 an e-mail text
- Chart 28 <http://74nullanulla.hu/cikkek/2016/10/11/a-fizetes-nekem-pozitiv-humoros-kaposvari-motivacios-levelek.html> [1 January 2018]
- Chart 29 the topline of the website of restaurant Muszály Vendéglő: <http://muszalyvendeglo.hu/index.php?menu=kezdo> [1 January 2018]
- Chart 30 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [1 January 2018]
- Chart 31 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [1 January 2018]
- Chart 32 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [1 January 2018]
- Chart 33 an e-mail text [8 October 2017]
- Chart 34 Facebook site Helyesiras.hu: <http://bit.do/eRmAu> [22 July 2017]

# Southern Slovakia in Literature

## (Stereotypes and Interethnic Contexts)<sup>1</sup>

Ivan Halász

### Abstract

The main topic of the publication is the position and the mode of presentation of Southern Slovakia in the modern Slovak literature. From the point of view of Slovak literature, the most productive regions of the 19th century were the developed Western and Northwestern parts of the old Hungarian Kingdom (1000-1918). Before the beginning of the 20th century, Eastern Slovakia had not been intensively represented in the mainstream Slovak literature. The wide and intensive integration of the eastern regions into Slovak literature was realised only in the period between the two world wars. The last region to be integrated into the Slovak literature was Southern Slovakia. The process of adaptation in respect of this region was realised after the Second World War by the Slovak authors living there. Peter Andruška (1943), Ladislav Ballek (1941) and Ivan Habaj (1943) are the most important representatives of the postwar generation. The following authors have (directly or indirectly) reflected the problem of Southern Slovakia in Slovak literature after 1989: Peter Pišťanek (1960-2015), Daniela Kapitáňová (1956), Pavol Rankov (1964), Ľuboš Dojčan alias Koloman Kocúr (1964) and Peter Balko (1988). Southern Slovakia, after 1989, with its mixture of ethnic groups, has gained a place in Slovakian literature, but it no longer has the exotic aura it had fifty years ago. It still retains its borderland, multi-ethnic character, but in the meantime, Slovakian literature itself has become more understanding towards multi-ethnicity. That does not imply that the region's conflict-ridden nature has changed completely. At the same time, the Slovakian South is also becoming an increasingly magical region, which is an entirely new phenomenon in Slovakian literature.

**Keywords:** Hungarians; literature; majority; minority; Slovakia; South; symbol

The main topic of the publication is the position and the mode of presentation of Southern Slovakia in modern Slovak literature. This literature was born at the end of 18<sup>th</sup> century after the creation of the first Slovak literary language by Anton Bernolák (1762-1813).<sup>2</sup> The first modern Slovak novel was the novel *René mládeňca príhodi a skúsenosti* (*The stories and experience of young René*) written by Jozef Ignác Bajza (1755-1836) in 1784. From the point of view of Slovak literature, the most productive regions of the 19<sup>th</sup> century were the developed Western and Northwestern parts of the old Hungarian Kingdom (1000-1918). The main centre

<sup>1</sup> Prepared and published with subsidy from Kultminor Project No. 18-170-00735.

<sup>2</sup> Anton Bernolák was a Catholic priest who had a talent for languages. He studied in the General Seminar in Bratislava/Pozsony/Pressburg. He published the new Slovak grammar book in 1787. He is the author of the large five-languages vocabulary, too (Czech-German-Hungarian-Latin-Slovak).



of these regions was Tynravia with the traditions of the oldest university<sup>3</sup> in the country and with good catholic educational and publishing infrastructure.

Since the first part of the 19<sup>th</sup> century, the Northwestern region (Liptov/Liptó, Orava/Árva, Turiec/Turóc), with its important centres of the Slovak protestant community, has also become very active in literary life. Protestants represented only a minority of the Slovak population, but their influence during the romantic and realistic periods of Slovak literature can be qualified as predominant. The majority of authors were Lutheran protestants. Literary life was relatively active in the Middle Slovakian region, too. The protestant clergymen and intellectuals from the Gemer/Gömör, Hont and Little Hont regions were especially active. The protestant intellectuals lead by Ľudovít Štúr (1815-1856), Jozef Miloslav Hurban (1817-1888) and Michal Miloslav Hodža (1811-1870) adapted the new Slovak literary language on the basis of the Middle Slovak dialect. Later the Catholic authors had also recognized this reform and from the middle of the 19<sup>th</sup> century, all representatives of Slovak literature started to use this language.<sup>4</sup>

Before the beginning of the 20<sup>th</sup> century, Eastern Slovakia had not been represented intensively in mainstream Slovak literature, but many intellectuals studied in the famous educational institutions of Prešov/Eperjes.<sup>5</sup> (Vasiľová 2008, 11) The wide and intensive integration of the eastern regions into Slovak literature was realised only in the period between the two world wars. Bratislava/Pozsony, the city which had become the capital of Slovakia<sup>6</sup>, transformed into a predominantly Slovak cultural city in the interwar period, too. Before the First World War, the city had been populated predominantly by Germans, Hungarians and Slovaks, but the high number of Czech and Slovak civil servants, journalists and teachers, together with the newly arrived inhabitants, had gradually changed the ethnic and cultural character of the city.

The last region to be integrated into Slovak literature was Southern Slovakia. The process of adaptation in respect of this region was realised after the Second World War by the Slovak authors living there. (Žilka 1981, 39) Peter Andruška (1943), Ladislav Ballek (1941-2014) and Ivan Habaj (1943) are the most important „Southern” representatives of the postwar generation. They were Slovaks residing in Southern Slovakia, i.e. in the region where Hungarians formed the majority. (Pynsent 1989, 80-81) Only Andruška was born in this region, Ballek and Habaj came from the northern and central parts of Slovakia, but they lived in ethnically mixed regions from their childhood. The father of Ballek was a Slovak civil servant (customs officer). The family of Habaj arrived to this region after the First World War

3 This university was established in 1635 by the Hungarian cardinal-archbishop Péter Pázmány.

4 Only some authors living in Eastern Slovakia represented the exception. These authors with Slovak national identities used Eastern Slovakian dialects in the first half of 19<sup>th</sup> century. E.g. Ján Andraščík and Andrej Čorba.

5 The main protestant educational institution in the old North-Hungary (currently Slovakia) was the college in Eperjes/Prešov. The college was established in 1665 by protestant gentry and the citizens of the six free royal cities represented in the Lutheran synode (congregation). See Vasiľová, Darina: Prešovské kolégium Potiského dištriktu evanjelickej cirkvi a. v. (1850-1918). *Universum*, Prešov, 2008. 11.

6 Slovakia was one of the four administrative-regional units of the first Czechoslovak Republic (1918-1938) in parallel with Bohemia, Moravia-Silesia and Subcarpathia.

to take part in the process of Slovak (and Czech) „colonization.”<sup>7</sup>

Ballek and Habaj have tried to present the Slovak „South” by using the method of making it look exotic. They drew a parallel between the cold, green, clear Slovak „North” and the more colourful, warm and complicated southern part of the country. The typical tree of the Slovak South is acacia in the contrast to the Northern and Slavonic limetree. The ethnically mixed heroes of Ballek are more or less urbanized persons.<sup>8</sup> Habaj’s heroes are mostly people from the countryside. For Andruška, the coexistence of Hungarians and Slovaks in Southern Slovakia is more or less a natural fact. The majority of Slovak readers got acquainted with the southern part of their country from the novels of the above-mentioned authors.

The following authors have (directly or indirectly) reflected the problem of Southern Slovakia in Slovak literature after 1989: Peter Pišťanek (1960-2015), Daniela Kapitáňová (1956), Pavol Rankov (1964), Ľuboš Dojčan alias Koloman Kocúr (1964) and Peter Balko (1988). Daniela Kapitáňová used the pen name Samko Tále to publish her *Kniha o cintoríne (Book About the Cemetery)*, set in the city of Komárno in Southern Slovakia. The novel parodies the nationalist propaganda and the general sentiment of Slovakia in the 1990’s through a mentally retarded protagonist (Samko Tále). The situation is similar in Balko’s novel, *Vtedy v Lošonci. Via Lošonc (Then in Losonc. Via Losonc)*, which, however, uses the perspective of a little boy to present various historical periods of 20<sup>th</sup> century Lučenec/Losonc.

In his novel *Rivers of Babylon*, Peter Pišťanek offers us a view of the underworld of Pozsony after its 1989 transformation. In that book, Hungarians are presented as rather provincially-minded people from the social periphery. One of the most popular authors of the period is Peter Rankov (1964), whose novel *Stalo sa prvého septembra (alebo inokedy) (It happened on the 1<sup>st</sup> of September (or some other time))* is set in the Southern Slovakian mixed-ethnicity town of Levice/Léva. Actually, Rankov’s main intention was not to bring the southern region closer to Slovakian readers, but rather to describe a highly complex period of Slovakia’s modern history. In fact, Levice/Léva was only a suitable backdrop for the dynamic action. The representation of the south of Slovakia and the Hungarians living there in a rural setting is also present in the postmodern novelette *Apáka mamáka* (2002) by Ľuboš Dojčan (pen name: Koloman Kocúr). The text uses an intensely mixed Slovakian language that is primarily characteristic of older ethnic Hungarians living in Slovakia. Another novel by the same author, *Sracia zbraň (Shit Weapon)*, set in a real Southern Slovakian village around the time of the disintegration of our civilization, i.e. 2031-2032, is more absurd. Kocúr’s Southern Slovakia is still recognisable for the reader, but no longer on account of its characteristic terrain, social structures or climate, but much rather its mixed (hybrid) language and the absurdity of linguistic arguments in the nationalist discussions. (Benyovszky 2018, 3)

The short novel *Svätý mäsiar zo Šamorína (Saint Butcher of Somorja)* (2016) from Peter Pečonka (pen name of an unknown author) has in a similar style. This book also features a war between Hungarians and Slovaks in the near future, but the conflict also features Romani guerrillas and Czech commandos. The troubles

<sup>7</sup> The title of the Habaj’s trilogy from 1980-1986 is *Kolonisti (Colonists I-III.)*

<sup>8</sup> The most famous novel of Ladislav Ballek is *Pomocník (Assistant/Helphmate)*.

begin with a football match that turns into a battle and in which a young girl loses her life. The story of the entire novel seems absurd, but readers are also made uncomfortable by the postmodern borrowings from the real world of Slovakian-Hungarian relations and politics after 1989. Southern Slovakia, with its mixture of ethnic groups, has gained a place in Slovakian literature, but it no longer has the exotic aura it had fifty years ago. It still retains its borderland, multi-ethnic character, but in the meantime, Slovakian literature itself has become more understanding towards multi-ethnicity. That does not imply that the region's conflict-ridden nature has changed completely. At the same time, the Slovakian South is also becoming an increasingly magical region, which is an entirely new phenomenon in Slovakian literature.

The picture of Southern Slovakia in Slovak literature displays the typical features of multicultural coexistence and ethnic stereotypes. These stereotypes in literature have a very long history. Hungarian literature before 1918 presented the Slovaks as an integrated regional part of the Hungarian population with lower provincial and social status. (Žilka 2018, 20-21) Slovak literature of this period presented the Hungarians as a predominant community of the Monarchy (civil servants, doctors, attorneys, professors etc.) and, importantly, as enemies of the Slovaks. However, the Slovak national movement saw its main enemy in the type of the „Magyarized” (assimilated) Slovak renegades. (Fülöpová 2018)

This situation changed after the collapse of the Austro-Hungarian Monarchy, but only slowly. The image of Hungarians as representatives of the higher classes and of an unfriendly state prevailed during the interwar period, too. The image of Hungarians became more complicated and complex in literature after the Second World War. Hungarians in the Slovak novels – especially after 1989 and from the perspective of the rich inhabitants of the capital city, Bratislava – have been portrayed as conservative and provincially-minded people, with a greater degree of paternalistic understanding.

As for the perspective from the smaller cities and towns, this is more different. For example in the district town of Levice/Léva, situated on the traditional Hungarian-Slovak ethnic border in Southern Slovakia, we find a large number of Hungarian and Slovak intellectuals and writers. The Hungarian writer Géza Féja (1900-1978) wrote a very interesting book<sup>9</sup> about the city in the genre of Sociography. The main „hero” of this novel is a small Hungarian city in the beginning of the 20<sup>th</sup> century. Féja described the mentality and problems of different classes and segments of the local society before the First World War. Thirty years after, the Slovak Anton Hykisch (1932) also wrote his own novel<sup>10</sup> about the town. This book is less political and social. Hykisch focused on the interpersonal problems of his heroes living in the city with the nuclear power plant. They were afraid of nuclear catastrophe like the one in Chernobyl. The description of the city in the period of late socialism is more or less realistic. The author stressed the mixed character of the city without the ethnic tensions. For Hykisch, Levice/Léva represents the typical southern city.

The perspective viewed from the southern cities and regions is very original in

---

<sup>9</sup> The title of the book is *Bölcsődal* (Song from cradle, 1958).

<sup>10</sup> He is the author of the novel *Atómové leto* (The nuclear summer, 1988).

the novels of Lajos Grendel (1948), a Hungarian writer living in Slovakia as a member of an ethnic minority. Grendel has created the topos of New Hont in literature. New Hont is the fiction of the marginalized small town on the periphery of global history with mixed population. New Hont is not an exotic place from the point of view of the mainstream Slovak and Hungarian national cultures. The author used the methods of magical realism. His novels are popular among both the Hungarian and Slovak readers.

## ANNEX

### Symbols and stereotypes regarding the Slovak North and South

North	South
Upperland/Highland	Lowerland
hills and mountains	plain
pine-needles	green-woods
limetree	acacia
brooks	rivers
Granum	Danube
cold weather	heat summers
white winter	muddy winter
rurality	urban culture
heavy circumstances for a life	fertility
natural cleanliness, moral purity	complicated and sofisticed mentality
homogenity	heterogenity
poverty	wealth
villages and small towns	cities and villages
inland	borderland
farmers and craftsmen	farmers, businessmen
anti-capitalism	enterprise, business spirit
predominant white, green and blue colours	predominant green, yellow and brown colours
moderate style and mentality, temperance	wild and sprightly temperament or mentality, sometimes cruelty
peace, quiet	social and mental dynamism
submission	pride and self-confidence
Slovaks	Hungarians, Slovaks, gypsies
simple foods	sharp foods
wild nature	luxuriant vegetation
good air	heavy air, sultriness, sultry atmosphere
stability	often changes of borders

woods	fruitfull gardens
traditional vegetables, forest fruits	fruits from gardens
close, introvert mentality	openess, opening mentality
shaved faces	moustache
blond hairs	dark hairs

## Literature

Benyovszky, Krisztián (2018): Nyelvek karneválja Koloman Kocúr Sracia zbraň (Szarbomba) című regényében. *Irodalmi Szemle*, No. 3.

Fülöpövä, Marta (2014): *Odvrávajúce obrazy. Vzájomná podoba Maďarov a Slovákov v slovenskej a maďarskej próze 19. storočia*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Pynsent, Robert B. (1989): Národnosti južného Slovenska v Habajových a Ballekových dielach. *Romboid*, N. 6. Vol. XXIV.

Vasiľová, Darina (2008): *Prešovské kolégium Potiského dištriktu evanjelickej cirkvi a. v. (1850-1918)*. Prešov: Universum.

Žilka, Tibor (1981): Južný kolorit v slovenskej próze. *Slovenské pohľady*, No. 4.

Žilka, Tibor (2018): Etnicita ako prostriedok stereotypizácie (literárnych) postáv. In: *Imagológia ako výskum obrazov kultúry. (K reflexii etnických stereotypov krajín V4)*. Eds.: Zelenka, Milan – Tkáč-Zabáková, Lenka. Nitra: UKF FSS Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr.

## Szerzőink / Authors

### **PhDr. Jana Bartal, PhD.**

FF UKF v Nitre  
Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky  
Tr. A. Hlinku 1  
SK-949 74 Nitra  
e-mail: jbartal@ukf.sk

### **Mgr. Marta Fülöpová, PhD.**

Univerzita Komenského v Bratislave  
Filozofická fakulta  
Katedra slovenskej literatúry a literarnej vedy  
Gondova 2  
SK-814 99 Bratislava  
e-mail: fulopova16@uniba.sk

### **Doc. Dr. Halász Ivan, PhD.**

Univerzita J. Selyeho  
Pedagógická fakulta  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: halaszi@ujvs.sk

### **Viola Kremzer**

University of Pécs  
Városház, Kossuth str. 26.  
H-6033 Pécs  
e-mail: kremzer.viola@pte.hu

### **Doc. PaedDr. Šenkár Patrik, PhD.**

Univerzita J. Selyeho  
Pedagógická fakulta  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: senkarp@ujvs.sk

### **Mgr. Szerdi Ilona**

Selye János Egyetem Tanárképző Kar  
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola  
Bratislavská cesta 3322  
SK-94501 Komárno  
e-mail: szerdi.ilona@gmail.com

### **Dr. Vehrer Adél, PhD.**

Széchenyi István Egyetem  
Apácai Csere János Kar  
Bölcsészettudományi és Humán-erőforrás-  
fejlesztési Tanszék  
Öreg u. 74.  
H-9012 Győr  
e-mail: vehreradel@gmail.com

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

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

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

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

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

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

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

## **A szám anyagát lektorálták / Reviewers**

Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.; Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.; PaedDr. Strédl Terézia, PhD.; CSc.; Dr. Sándor János Tóth, PhD.

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

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

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



**Eruditio – Educatio** • A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata  
• Megjelenik évente négy alkalommal • Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) • IČO 37 961 632 • A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@uj.s.sk • Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta • Borító és nyomdai előkészítés: Téglás Attila – TAMM • Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • 2019. június; <http://pf.uj.s.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Példányszám: 100 • A kiadvány nem árusítható.

**Eruditio – Educatio** • Research Journal of the Faculty of Education, J. Selye University in Komárno • Published 4 times a year • Published by the Faculty of Education, J. Selye University (Komárno) • Reg. no. 37 961 632 • Editorial adress: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@uj.s.sk • Editorial assistant: Mgr. Ing. Beáta Nagy • Cover design and preparation for printing: Attila Téglás – TAMM • Printed by Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • June 2019; <http://e-eruditio.uj.s.sk>

Number of copies: 100 • Periodical not for sale.

**Eruditio – Educatio** • Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne • vychádza 4x ročne • Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) • IČO 37 961 632 • Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@uj.s.sk • Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova • Obal a tlačiarenská príprava: Attila Téglás – TAMM • Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • Jún 2019; <http://pf.uj.s.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Náklad: 100 ks • Periodikum je nepredajné.