

LINGUA ET VITA

vedecký časopis
pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie
Fakulty aplikovaných jazykov
Ekonomickej univerzity v Bratislave



Journal
for Research of Languages and Intercultural Communication
of the Faculty of Applied Languages,
University of Economics in Bratislava



Ročník/Issue XIII/2

Číslo/Number 26/2024

VEDECKÁ REDAKČNÁ RADA/SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Šéfredaktor časopisu/Editor-in-chief: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Členovia vedeckej redakčnej rady/Scientific Editorial Board Members:

Prof. Dr. Vasile Spiridon, *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD., *University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria*

Prof. Elena Markova, DrSc., *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., *Comenius university in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc., *Charles University in Prague, Czech Republic*

Doc. Mgr. Tomáš Káňa, PhD., *Masaryk University, Brno, Czech Republic*

Doc. PaedDr. Martina Šipošová, PhD., *Comenius university in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. PhDr. Jana Truhlářová, CSc., *Comenius university in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD., *Comenius University in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD., *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD., *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD., *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD., *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Dr. Farida Djaileb, Associate Prof., *University of Science and Technology, Oran, Algeria*

Dipl. Slaw. Heike Kuban, *University Erfurt, Germany*

Jelena Jurjevna Strigankova, PhD., *The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saratov*

PhDr. Eva Molnárová, PhD., *Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic*

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD., *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD., *University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Recenzenti/Editorial Consultants:

Príspevky v časopise boli anonymne recenzované a do čísla zaradené na základe kladných recenzentských posudkov.

Papers in the journal were anonymously peer-reviewed and included in the issue based on positive reviews.

Grafická úprava a zlom/Graphic Design:

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydavateľ/Publisher:

Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave
december 2024

Strán/Pages: 105

ISSN 2989-333X (online)

Evidenčné číslo/Registration Number: EV 303/24/EPP

Za pravopisnú, gramatickú, lexikálnu a štylistickú stránku uverejnených príspevkov zodpovedajú autori príspevkov. / The language quality of the published papers is the sole responsibility of the authors.

Adresa redakcie/Editorial Office:

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava, Slovenská republika
Email: casopis.faj@gmail.com
Web: linguaetvita.sk
IČO: 00 399 957

RUBRIKY ČASOPISU/CATEGORIES OF THE JOURNAL

JAZYK, KOMUNIKÁCIA, KULTÚRA ***LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION***

The section deals particularly with:

- Linguistic phenomena from both synchronic and diachronic perspective,
- Comparative linguistics,
- Theory of communication and intercultural communication,
- History and culture of language areas.

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV ***DIDACTICS AND METHODOLOGY OF TEACHING AND FOREIGN LANGUAGES***

The section deals particularly with:

- Language didactics,
- Methodology of language education,
- Teaching styles and strategies in language education,
- Testology within the framework of CEFR for languages.

TRANSLATOLÓGIA ***TRANSLATOLOGY***

The section deals particularly with:

- Theory and practice of translation and interpretation,
- Translation and interpretation of general and literary texts from and into Slovak language,
- Translation and interpretation of texts for specific purposes from and into Slovak language.

RECENZIE ***REVIEWS***

The section deals with:

- Reviews of scientific treatises, scholarly papers, project publications and monographs written at the faculty or other universities in Slovakia or abroad.

SPRÁVY ***REPORTS***

The section deals with:

- News about scientific events and other supporting scientific and research activities of the Faculty of Applied Languages and the University of Economics in Bratislava.

- 5 **OBSAH / CONTENTS**
7 **ÚVOD / INTRODUCTION**

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA / LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION
--

9 **TOMÁŠ HLAVA**
ASPEKTOVÁ KORELÁCIA V SLOVENČINE A JEJ VPLYV NA PREFERENCIU
TALIANSKYCH ČASOV / THE ROLE OF ASPECTUAL CORRELATION IN SLOVAK ON
ITALIAN TENSE CHOICE

23 **ELENA MARKOVA**
НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ
ЯЗЫКЕ / NEW PHENOMENA OF VERB WORD FORMATION IN THE RUSSIAN
LANGUAGE

30 **JÁN MARKECH**
KARPATHORUSSLAND DURCH DIE RÄUMLICHE BRILLE EINES
KARPATENDEUTSCHEN UND DES PERIODIKUMS *KARPATHEN-POST* / CARPATHO-
RUSSIA THROUGH THE SPATIAL LENS OF A CARPATHIAN GERMAN AND THE
PERIODICAL *KARPATHEN-POST*

44 **ILDIKÓ NÉMETHOVÁ, EVA STRADIOTOVÁ**
EMPOWERING STUDENTS THROUGH BRITISH STUDIES

52 **TERÉZIA SERESOVÁ**
ОТДЕЛЬНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНСКИХ МИГРАНТОВ В
СЛОВАКИИ / SELECTED CULTURAL ASPECTS OF INTEGRATION OF UKRAINIAN
MIGRANTS IN SLOVAKIA

63 **SIMONA TOMÁŠKOVÁ, LUBOMÍRA KOŽEHOVÁ**
REGIONÁLNE ROZDIELY V POUŽÍVANÍ ANGLICIZMOV V OBCHODNEJ
KOMUNIKÁCII NA PRÍKLADE FRANCÚZŠTINY A NEMČINY / REGIONAL
DIFFERENCES IN THE USAGE OF ANGLICISMS IN BUSINESS COMMUNICATION ON
THE EXAMPLE OF FRENCH AND GERMAN

71 **SOFIA TUŽINSKÁ SZALAIÓVÁ**
TEXTO LITERARIO EN LA CLASE DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL /
LITERARY TEXT IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION CLASSES

79 **MARTINA ULIČNÁ, JÁN KERESTY**
INTERPRETÁCIA RUSKÝCH VIACSLOVNÝCH POMENOVANÍ S KOMPONENTOM *BIELY*
V SLOVENSKOM JAZYKOVOM A KULTÚRNOM KONTEXTE / INTERPRETATION OF
RUSSIAN MULTI-WORD NOMINALIZATIONS WITH THE COMPONENT *WHITE* IN THE
SLOVAK LINGUISTIC AND CULTURAL CONTEXT

DIDAKTIKA A METODIKA / DIDACTICS AND METHODOLOGY
--

88 **IVETA RIZEKOVÁ**
O VYUŽITÍ FRAZEODIDAKTIKY V APLIKOVANÝCH JAZYKOCH / ON THE USE
OF PHRASEODIDACTICS IN APPLIED LANGUAGES

95 MARTINA ŠIPOŠOVÁ, VERONIKA KRÁLOVIČOVÁ

POHĽAD NA ŠPECIFIKÁ ŽIAKOV GENERÁCIE ALFA AKO DIGITÁLNYCH DOMORODCOV A ICH BUDÚCNOSŤ VO VZDELÁVACOM SYSTÉME / AN INSIGHT INTO THE PARTICULARITY OF ALPHA GENERATION AS DIGITAL NATIVES AND THEIR FUTURE IN THE SYSTEM OF EDUCATION

RECENZIE / REVIEWS

104 OLGA IERMACHKOVA

НАГОЛОШУЙ ПРАВИЛЬНО! ІЛЮСТРОВАНІЙ МІНІ-ДОВІДНИК ІЗ НОРМАТИВНОГО УКРАЇНСЬКОГО НАГОЛОШУВАННЯ / УКЛ. В. В. БЕРКОВЕЦЬ. КИЇВ: ПП «РЕКЛАМНА АГЕНЦІЯ ДА ВІНЧІ», 2019. 166 С.

ÚVOD

Vážení čitatelia,

predkladáme vám posledné číslo nášho časopisu, v poradí 26., čím uzatvárame XIII. ročník jeho existencie. V rámci úvodu – nášho pravidelného kalendária, by sme vám radi pripomenuli ďalšie významné výročia narodení slovenských osobností literatúry a kultúry a udalostí, ktoré zaznamenávame a pripomíname si v druhom polroku roku 2024.

26. august 1844 – 180. výročie založenia SPOLKU TATRÍN. Ide o jeden z najznámejších slovenských spolkov. V rámci vysokoškolského štúdia slovakistiky sa s ním stretli hádam všetci budúci učelia či vedeckí pracovníci. Jeho úloha spočívala predovšetkým vo všestrannej podpore a zveľaďovaní kultúrneho života a vzdelanosti na Slovensku. Spolok vydával a distribuoval knihy v slovenskom jazyku a podporoval slovenských študentov. Významne prispel ku kodifikácii spisovného slovenského jazyka. Vznikol na podnet Ľudovíta Štúra na schôdzi v Liptovskom Mikuláši na evanjelickej fare Michala Miloslava Hodžu. Ideový záměr spolku vypracoval Ľudovít Štúr. Predsedom sa stal Michal Miloslav Hodža, pokladníkom bol Gustáv Fejérpataky Belopotocký. Prísediacimi (členmi výboru) boli Ľudovít Štúr, Jozef Miloslav Hurban, Ctiboh Zoch a Matej Tučka. Spolok fungoval 4 roky, zanikol v roku 1848.

29. august 1944 – 80. výročie vypuknutia SLOVENSKÉHO NÁRODNÉHO POVSTANIA. Ide o najvýznamnejšiu historickú udalosť moderných slovenských dejín 20. storočia, ktorá sa zaradila medzi najdôležitejšie a najväčšie ozbrojené akcie proti nacistickému Nemecku v Európe počas druhej svetovej vojny. So Slovákmi bojovali v SNP aj príslušníci 30 národov a národností z Európy, ale aj Austrálie. Plán ozbrojeného povstania pripravovala skupina dôstojníkov slovenskej armády na čele s pplk. gen. št. Jána Goliana. Prvé boje sa začali pri Žiline, keď sa vojaci žilinskej posádky postavili na odpor proti blížiacim sa jednotkám Wehrmachtu. Táto vojenská operácia sa stala podnetom na začiatok SNP.

5. september 1949 – 75. výročie založenia SEUK-U (Slovenský ľudový umelecký kolektív). SEUK je profesionálny súbor, ktorý sa zaoberá umeleckým spracovaním a interpretáciou folklóru na Slovensku. Jeho programy vychádzajú zo slovenského ľudového umenia a sú spracované aj v modernej scénickej podobe. Emila Rusko bol poverený organizovaním umeleckého ľudového súboru na strednom Slovensku a istú dobu pôsobil aj ako jeho riaditeľ. K ďalším zakladajúcim osobnostiam patrili aj hudobný skladateľ Alexander Moyzes, Andrej Očenáš, či herec a divadelný režisér Karol L. Zachar. Počas svojho pôsobenia absolvoval SEUK tisícky predstavení. So súborom pracovalo množstvo choreografov, autorov hudby, viac ako 1 000 tanečníkov a spevákov a stovky muzikantov. Hudobný profil telesa najviac ovplyvnili Alexander Moyzes, Ján Cikker, Eugen Suchoň, Tibor Andrašovan, Svetozár Stračina a ďalší. K významným osobnostiam, ktorý SEUK dlhodobo formoval, patrili choreograf a umelecký šéf Juraj Kubánka, okrem neho i Martin Ťapák, či Štefan Nosál. Medzi nezabudnuteľných interpretov patria Heda Melicherová, bratia Ševčíkovci, bratia Antalíkovci, Rinaldo Oláh, Ján Berky a mnohí ďalší. O vysokej profesionálnej úrovni SEUK-u svedčia jeho ocenenia, ktoré dosiahol na prestížnych súťažiach a prehliadkach tak na domácej pôde, ako aj v zahraničí.

19. september 1924 – 100. výročie narodenia LADISLAVA ŤAŽKÉHO (†20. január 2011). Ide o slovenského prozaika, publicistu, dramatika a scenáristu. Patrili medzi najvýznamnejších slovenských spisovateľov a umelecké osobnosti, ktoré sa v 60-tych rokoch 20. storočia zapojili do obrodného procesu pod vedením A. Dubčeka. Vo svojej bohatej románovej, noveľovej a poviedkovej tvorbe vychádzal najmä z prežitých vojnových skúseností. V auguste 1968 odmietol okupáciu Československa vojskami Varšavskej zmluvy, za čo ho totalitný režim počas normalizácie perzekuoval a mal zakázané publikovať. Do literárneho a širšieho spoločenského života sa vrátil až po novembri 1989. Do literatúry vstúpil časopisecky publikovanými fejtónmi a poviedkami. Knižne debutoval zbierkami poviedok Vojenský zbeh a Host' majstra čerta, neskôr písal novely a najmä romány. Okrem prozaickej tvorby sa venoval písaniu filmových scenárov,

divadelných hier, cestopisov, ale aj literatúre pre mládež. Z jeho tvorby: Amenmária, samí dobrí vojaci, Evanjelium čatára Matúša, Dunajské hroby, Divý Adam, Hriešnica a mnoho ďalších. Bol čestným predsedom Spolku slovenských spisovateľov, predseda Prezídia Matice slovenskej, člen Predsedníctva Matice slovenskej, poradca prezidenta Slovenskej republiky. Rudolfom Schusterom – prezidentom SR mu bol prepožičaný Rad Ľudovíta Štúra. Až do svojej smrti bol literárne činný.

18. október 1874 – 150. výročie narodenia JOZEFA GREGORA TAJOVSKÉHO (†20. máj 1940). Slovenský prozaik, dramatik, básnik, redaktor, učiteľ, politik. Narodil sa v Tajove, v rodine remeselníka. Prísna výchova z otcovej strany viedla k tomu, že detstvo často trávil u starých rodičov, kde sa napokon aj natrvalo odsťahoval. Ľudovú školu vychodil v Tajove, potom študoval na meštianskej škole v Banskej Bystrici, na učiteľskom ústave v Kláštore pod Znievom a neskôr na obchodnej akadémii v Prahe. Pracoval na mnohých miestach ako učiteľ, taktiež bol zamestnaný v niekoľkých bankách. Popritom pracoval aj v Ľudových novinách. V roku 1915 musel narukovať do 1. svetovej vojny. Stal sa jedným z aktérov založenia česko-slovenských légii. Láska k písaniu sa u neho prejavila v mladom veku a za svoj život napísal veľké množstvo prozaických a dramatických diel. Výber z tvorby: Do konca, Maco Mlieč, Mamka Pôstková, Horký chlieb, Statky-zmätky, Ženský zákon, Trpky, Spod kosy, Pastierča, Smutné nôty atď. Bol vedúcou osobnosťou druhej vlny slovenského literárneho realizmu a zakladateľom slovenskej realistickej drámy. Jeho hry sú aj v súčasnosti v kmeňovom repertoári slovenských profesionálnych divadiel, vrátane SND.

27. december 1904 – 120. výročie narodenia LACA NOVOMESKÉHO (†4. september 1976). Básnik, redaktor, novinár, publicista. Najvýznamnejší predstaviteľ ľavicovej avantgardy v medzivojnovom období. Predstaviteľ skupiny DAV, ale i celej modernej slovenskej poézie. Počas druhej svetovej vojny sa angažoval pri príprave SNP a zastával funkciu podpredsedu Slovenskej národnej rady. Bol iniciátorom založenia Slovenskej národnej galérie. Po druhej svetovej vojne zastával funkciu povereníka pre školstvo a osvetu, stál na čele Matice slovenskej a Spolku slovenských spisovateľov. V roku 1954 po vykonštruovanom procese bol nezákonne odsúdený na 10 rokov väzenia, avšak v roku 1955 ho podmienene prepustili a o osem rokov neskôr aj rehabilitovali. Výber z tvorby: Nedeľa, Romboid, Otvorené okná, Pašovanou ceruzkou, Vila Tereza atď. Svojím dielom ovplyvnil medzivojnový a povojnový vývin poézie na Slovensku. Okrem svojej básnickej tvorby sa venoval aj prekladom z ruskej literatúry a publicistike. Za svoju tvorbu a zásluhy dostal viacero vyznamenaní, medzi inými titul národný umelec, Novinársku cenu Ľudovíta Štúra, Štátnu cenu za literatúru a ďalšie.

30. december 1874 – 150. výročie narodenia JANKA JESENKÉHO (†27. december 1945). Slovenský šľachtic a právnik, známy ako básnik, prozaik prekladateľ, predstaviteľ neskorého realizmu. Narodil sa v Martine, v rodine národne uvedomelého zemana. Vyštudoval právnickú akadémiu a stal sa advokátskym koncipientom. V roku 1905 začína v Bánovciach nad Bebravou vlastnú advokátsku kariéru. V roku 1914 narukoval do 1. svetovej vojny. Bol obvinený z vlastizrady a odvelený na ruský front. Prešiel do ruského zajatia a po čase sa pridal k československým légiiám. Po vojne sa aktívne zúčastňoval na politickom, kultúrnom a spoločenskom živote. Svojou tvorbou sa stal významným predstaviteľom slovenskej modernej prózy. Je jedným z prvých tvorcov modernej slovenskej literatúry a reprezentant jej prvej vlny, predovšetkým v poézii. Okrem vlastnej tvorby sa venoval aj prekladom A. S. Puškina, S. Jesenina, A. Bloka. Svoje diela umiestňuje tak do dedinského, ako i malomestského prostredia a majú humoristické ladenie, ktoré postupne prerastá do satirickej kresby. Výber z tvorby: Proti noci, Po búrkach, Čierne dni, Malomestské rozprávky, Cestou k slobode, Dva medvede, Pani Rafiková a iní, Slnecný kúpeľ, Maškarný ples a iné poviedky, Demokrati a mnoho ďalších. Ako prvému Slovákovmu bol udelený titul národný umelec.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
šéfredaktor

ASPEKTOVÁ KORELÁCIA V SLOVENČINE A JEJ VPLYV NA PREFERENCIU TALIANSKYCH ČASOV

THE ROLE OF ASPECTUAL CORRELATION IN SLOVAK ON ITALIAN TENSE CHOICE

TOMÁŠ HLAVA

Abstrakt:

Príspevok z oblasti akvizície temporality skúma, či a ako slovenský jazyk vplýva na preferenciu vyčasovaného tvaru talianskych slovies u slovenských študentov. Zahraničné štúdie uplatňujú predpoklad univerzálnosti (Aspect Hypothesis), hoci jeho efekt nie je plnohodnotne vysvetlený (Nishi a Shirai 2019). Náš výskum sa na základe existujúcej kritiky (Botne 2003; Tatevosov 2003; Shirai 2013) zameriava na jazykový materiál, ktorý reflektuje špecifické rozdiely medzi slovenčinou a taliančinou na úrovni kategórie aspektu. Analyzujeme preferenciu tvaru (imperfetto/passato prossimo) a reakčný čas pri slovesách, ktoré v slovenskom jazyku nevstupujú do aspektovej korelácie, v prípade aspektovo korelovaných slovies hľadáme zdroj preferencie.

Kľúčové slová: aspektualita, temporalita, reakčný čas, aspektová korelácia slovenčina, taliančina.

Abstract:

The study contributes to the field of acquisition of aspectuality by investigating the influence of Slovak on Italian tense choice among Slovak learners. While previous research often assumes a universal Aspect Hypothesis, its explanatory power remains limited (Nishi & Shirai, 2019). Drawing on critiques of this hypothesis (Botne, 2003; Tatevosov, 2003; Shirai, 2013), our research focuses on linguistic material that highlights the specific aspectual differences between Slovak and Italian. We analyze the preference for imperfetto or passato prossimo and reaction times associated with verbs that lack aspectual counterparts in Slovak. For verbs that do have aspectual correlates in Slovak, we explore the source of the observed preferences.

Keywords: aspectuality, temporality, reaction time, aspectual correlation, slovak language, italian language.

Úvod

Experiment prezentovaný v tomto príspevku, ktorý rieši skúmanie medzijazykového vplyvu slovenského jazyka na taliansky jazyk na pozadí procesu formálneho vzdelávania, vznikol na základe prieniku viacerých skutočností v oblasti aspektológie, učenia sa cudzieho jazyka a kognitívnej lingvistiky. Primárnou motiváciou sú práce Shirai a Nishi, a Nishi a Shirai, ktoré upozorňujú na nedostatok pozornosti venovanej skúmaniu lexikalizácie aspektuálnych hodnôt v rôznych jazykoch a jej vplyvu na túto oblasť cudzieho jazyka v procese jeho učenia sa (2002; 2019), pričom urgentnosť ich výzvy zdôrazňuje práve časový odstup, s ktorým bola druhá spomenutá práca publikovaná. Nemenej dôležitou motiváciou je takmer absolútna neprítomnosť výskumu v oblasti kognitívnej lingvistiky a psycholingvistiky zameraného na učiacich sa cudzí jazyk so slovenským jazykom ako materinským jazykom, pričom v relevantných zahraničných publikáciách je až na výnimky úplne absentujúci.

Novátorskou črtou je pokus o posun od považovania Vendlerovskej (1957) kategorizácie slovies za samozrejmosť v zmysle snahy o skúmanie toho, ako lexikalizácia aspektuálnych hodnôt v konkrétnom jazyku vplýva na učenia sa iného jazyka. Na preskúmanie tohto vplyvu sme uskutočnili "on-line" experiment s maskovaným primingom. Účastníkom experimentu boli

prezentované slovesné podnety v primárnej forme v slovenčine, buď dokonavé alebo nedokonavé, po ktorých nasledovali talianske cieľové slovesá s odlišnými aspektuálnymi hodnotami (*imperfetto* a *passato prossimo*).

Analýzou preferovaných tvarov talianskeho slovesa reakčných časov sme chceli zistiť, či spôsob, akým sú aspektuálne hodnoty v slovenskom jazyku lexikalizované ovplyvňujú výber talianskych slovesných foriem a či sa tento vplyv odráža v rýchlosti spracovania. Veríme, že tento výskum prispeje k lepšiemu pochopeniu úlohy vplyvu zdrojového jazyka v procese učenia sa cudzieho jazyka a komplexnej interakcie medzi lexikálnym a gramatickým aspektom.

Medzijazykový vplyv

Po pri mnohých faktoroch, ktoré prispievajú k dlhodobému poznaniu, že proces učenia sa cudzieho jazyka je zásadne odlišný od procesu učenia sa (resp. osvojovania si) materinského jazyka, ostáva stránka tvorby a charakteru mentálnych reprezentácií gramatiky cudzieho jazyka u učiacich sa na slovensku v úzadí. V medzinárodnom kontexte to bol Kellermann (1979, 1995), ktorý si všimol odstup od skúmania jazykového transferu a interferencie (hoci v medziach poznatkov danej doby (Lado, Corder)) v prospech orientácie na vývinové trendy (zrejme pod vplyvom generatívneho prúdu). V súčasnosti stále rezonuje pozorovanie Helland Gujord, že výskum sa aj v 21. storočí zameriava najmä na univerzálne, teda všeobecne platné aspekty vývinového procesu a identifikáciu štádií v osvojovaní si toho-ktorého fenoménu (2017) a Kellermanov postreh tak po takmer pol storočí ostáva stále v platnosti. Finálnym argumentom v prospech urgentnosti potreby skúmať medzijazyk učiacich sa z pohľadu medzijazykového vplyvu je postreh, že výskumu zameraného na vzťah medzi jazykom a kogníciou v bilingvanej populácii (možno chápať v najširšom zmysle) je prekvapivo málo (Green, 1998; Pavlenko, 2005) a to i napriek skutočnosti, že väčšina svetovej populácie ovláda viac ako jeden jazyk (Cook, 2003).

Oporou pre výskum konštruktu viacjazyčnej mysle je podľa Pavlenko (2011) miera globalizácie spoločnosti 21. storočia, ktorá takmer vylučuje najst' čisto mono-lingválneho používateľa jazyka (s výnimkou anglicky hovoriacich monolingválov). Takáto transformácia na spoločnosť schopnú komunikovať vo viac ako jednom jazyku so sebou prináša zmenu pohľadu na človeka hovoriaceho viacerými jazykmi, keďže bilingvál sa stáva takmer normou (Cook, 2003). Túto ideovú líniu reflektujeme prostredníctvom "multi-competence hypothesis" (Cook, 2016), ktorá prekonáva doterajší prístup k výskumu cudzojazyčnej kompetencie zmenou v nazeraní na status používateľa jazyka, cieľového jazyka a rodeného hovoriaceho.

Bley-Vroman sa k veci odlišnosti procesu učenia sa cudzieho jazyka od procesu učenia sa (resp. osvojovania si) materinského jazyka vyjadruje prostredníctvom formulácie tzv. "Fundamental Difference Hypothesis" (2009), v ktorej za charakteristické črty procesu učenia sa cudzieho jazyka pokladá nespoľahlivosť (zriedkavé dosiahnutie rovnakej úrovne jazykovej kompetencie ako v materinskom jazyku) a absenciu convergence (uniformita gramatických systémov populácie rodených hovoriacich voči disponovaniu rôznymi, navzájom odlišnými a pre nich špecifickými, gramatikami v prípade učiacich sa cudzí jazyk). Za zdroj odlišností pokladá vplyv materinského jazyka a kultúrny kontext. V tomto smere zohráva kľúčovú úlohu konštrukt známy pod názvom "transfer" (resp. interlingválny vplyv z anglického Crosslinguistic Influence – CLI (Jarvis, Pavlenko, 2008)), teda vplyv, ktorý vzniká v dôsledku podobností a rozdielov medzi cieľovým jazykom a iným jazykom, ktorý už bol osvojený (Odlin, 1989). Jarvis zdôrazňuje opodstatnenú potrebu pristupovať k jeho odhaľovaniu rigorózne, keďže transfer je neprezieravo považovaný za "you-know-it-when-you-see-it phenomenon" (Jarvis, 2000, s. 246). V tejto súvislosti sa vyjadruje aj Meisel (1983), podľa ktorého sa po termínoch interferencia a negatívny transfer siaha často nerozvážne a používajú sa veľmi voľne kedykoľvek jazyková produkcia učiacich sa nadobúda formálne aspekty zdrojového jazyka namiesto konvergence smerom k cieľovému jazyku.

Požiadavku, že proces identifikácie CLI si vyžaduje viacúrovňové riešenie (Jarvis, Pavlenko, 2008) je potrebné reflektovať trianguláciou prostredníctvom analýzy vnútrokupinovej

homogenity, medziskupinovej heterogenity a kongruencie jazykovej produkcie v MJ a CJ (Jarvis 2000), keďže akákoľvek podobnosť (resp. odlišnosť) medzi produkciou v zdrojovom a cieľovom jazyku nemusí mať pôvod v CLI (transfer) (Meisel, 1983). Konštrukt CLI Jarvis operacionalizuje ako taký vplyv materinského jazyka, ktorý je empiricky doložený dátami učiacich sa v zmysle existencie štatisticky významného vzťahu medzi konkrétnym aspektom cudzojazyčného prejavu učiaceho sa a jeho zdrojovým jazykom (2000). K následnej falzifikácii existencie CLI je preto potrebné pristupovať analýzou viacerých výstupov výskumných analýz, a to analýzou:

1. vnútroskupinovej homogenity, ktorej znakom je podobnosť až uniformita jazykového správania (používania sledovaných gramatických javov) pri používaní cieľového jazyka;
2. medziskupinovej heterogenity, ktorej znakom je odlišnosť v uplatňovaní sledovaných gramatických javov, napr. analýzou produkcie rodených hovoriacich a produkcie učiacich sa, alebo porovnaním produkcie dvoch a viac skupín učiacich sa rovnaký cieľový jazyk, pričom každá skupina učiacich sa ovláda iný MJ). Úlohou tohto typu analýzy je vylúčiť univerzálnosť procesu vývoja sledovaného fenoménu v medzijazyku učiacich sa;
3. kongruencie jazykovej produkcie v MJ a CJ, ktorej úlohou je interpretovať výskyt sledovaných gramatických javov v cieľovom jazyku vzhľadom na charakteristiku zdrojového jazyka, teda hľadať (ne)prítomnosť korešpondencie medzi zdrojovým a cieľovým jazykom na úrovni gramatickej výbavy a jej aplikácie.

Výsledok experimentu prezentovaného v tomto príspevku je možné charakterizovať ako evidenciu o vnútroskupinovej homogenite, keďže rieši problematiku na základe vnútroskupinovej charakteristiky.

Kategórie času a aspektu v slovenskom a talianskom jazyku

Jazyky sveta vyjadrujú časové relácie a špecifiká priebehu deja rôznymi jazykovými prostriedkami a na viacerých úrovniach (Dahl, Velupillai, 2013a, 2013b). Konceptuálne základy temporálnej kognície sú síce z pohľadu možností a špecifik stelesnenej kognície vo svojej podstate jednotným sémantickým systémom (Evans, 2003), existujú jemné rozdiely v tom, ako kategorizujeme a chápeme svet z časovo-relačného pohľadu (Boroditsky et al., 2011; Evans, 2003, 2007, 2013; Fuhrman et al., 2011; Gentner et al., 2002). Tieto rozdiely sa v jednotlivých jazykoch nevyhnutne musia prejavovať, nakoľko „*externalizáciu je možné riešiť mnohými rôznymi a nezávislými spôsobmi*“ (Berwick, Chomsky, 2011, s. 38), čoho výsledkom je stav, že „*významy, ktoré sa v jednotlivých jazykoch gramatikalizovali sa líšia, rovnako ako tvary, ktoré ich vyjadrujú*“ (Smith, 1997, s. 14). Cieľom tejto časti je preto predstaviť v stručnej, ale dostatočne vyčerpávajúcej miere, systém na vyjadrovanie kategórií času a aspektu v slovenskom a talianskom jazyku, keďže práve tieto jazyky a ich jazykové prostriedky sú predmetom experimentu a analýz prezentovaných v druhej časti štúdie.

Taliansky jazyk vyjadruje opozíciu dokonavosti/nedokonavosti – významov spojených s kategóriou aspektu – morfológicky prostredníctvom systému časov (fúziou gramatických prostriedkov na vyjadrovanie času a aspektu) pomocou tvarov slovesa *imperfetto a passato prossimo* (prípadne *passato remoto*). Použitie dokonavého a nedokonavého času v talianskom jazyku je prirodzene v súlade s frekventovanou definíciou, že dokonavým vidom hovoriaci predstavuje situáciu v jej celistvosti, kompletnosti (1a) a nedokonavým vidom ju prezentuje akoby zvnútra, v jej priebehu a bez ohraničenia, resp. bez potreby implikovať či ohraničenie má, alebo nie (1b) (Comrie, 1976).

Passato prossimo je opisná konštrukcia, ktorá pozostáva z pomocného slovesa (*avere/essere*) a minulého prídavia. Tento tvar pôvodne niesol čisto aspektuálny význam rezultatívnosti, no postupne sa jeho použitie rozšírilo a v súčasnosti pokrýva význam jednoduchého minulého času, čo je v súlade s trendom ktorý opisali Bybee a Dahl (1989). *Passato prossimo* je charakteristické určitou významovou ambivalentnosťou. Hoci v mnohých prípadoch je relevantnou náhradou tvaru *passato remoto*, vo veľkej miere si zachováva svoj pôvodný

aspektuálny význam rezultatívnosti, ktorý v danom kontexte nepripúšťa použitie tvaru *passato remoto*. V tomto ohľade je *passato prossimo* podobný predprítomnému času v angličtine

Imperfetto je morfológický tvar slova, ktorý vyjadruje nedokonavý dej v minulosti. Na rozdiel od dokonavých časov, ktoré sa zameriavajú na výsledný stav, *imperfetto* opisuje činnosť, stav alebo udalosť ako trvajúcu v určitom časovom úseku v minulosti. Táto kontinuita je jeho charakteristickým znakom a odlišuje ho od ostatných minulých časov. Okrem kontinuity či duratívnosti sa *imperfetto* vyjadruje aj habituálnosťou, teda opakované činnosti alebo zvyky v minulosti. *Imperfetto* sa teda používa na opis minulých dejov, ktoré neboli ukončené v konkrétnom časovom bode. Ako uvádza Rocca, kontinuálny aspekt je považovaný za prototypický význam imperfekta, pričom habituál a duratív predstavujú menej prototypickú formu kontinuity (2002). V rámci gramatických prostriedkov je v talianskom jazyku k dispozícii je aj opisná konštrukcia, takzvaný progresív, ktorý však v experimente nezohľadňujeme a preto sa ku špecifikám jeho použitia nevyjadrujeme.

V slovenskom jazyku je významová rovina dokonavosti/nedokonavosti pokrytá kategóriou vidu, ktorá je podľa zvoleného prístupu považovaná za lexikálno-gramatickú, alebo čisto gramatickú kategóriu (Jarošová 2013). V každom prípade, prakticky každé slovenské sloveso vyjadruje sémantiku buď nedokonavosti, alebo dokonavosti (Zandvoort 1962). Tu je dôležité poznamenať, že v porovnaní s talianskym jazykom leží formálna realizácia aspektuality mimo systému systému časovania sloves. Jazykový užívateľ teda nepracuje s koreňmi sloves, ktorých aspektuálna hodnota je neurčitá a ktoré požadovanú aspektovú hodnotu získavajú až prostredníctvom povinného morfológického procesu alebo procesov. Aspektuálna hodnota slovenských základných (neodvođených) sloves (až na výnimku minoritnej skupiny prebraných sloves, ktoré sú vidovo ambivalentné) je konkrétnemu slovesu vlastná a nemôže byť formálne určená (1) (Dvonč et al., 1966, s. 413).

(1)

dokonavé nedokonavé

<u>mať</u>	<u>dať</u>
<u>hynúť</u>	<u>minúť</u>
<u>chváliť</u>	<u>skočiť</u>
<u>kradnúť</u>	<u>sadnúť</u>

V dôsledku toho disponuje slovenský jazyk štyrmi skupinami sloves (Sokolová, Žigo, 2014), ktoré sa delia podľa aspektuálnej hodnoty neodvođeného slovesa na slovesá, s primárnou perfektívnou formou (PPF), primárnou imperfektívnou formou (PIF), vždy nedokonavé slovesá – imperfektíva tantum – (IT) a vždy dokonavé slovesá – perfektíva tantum – (PT). Podľa Sokolovej „je len 44 % aspektovo korelovaných foriem [...] a 53 % foriem je bez aspektových korelácií, z toho 25 % je imperfektív tantum a až 28 % je perfektív tantum.“ (2009, s. 22) Práve táto črta slovenských sloves je zodpovedná za podstatnú odlišnosť v možnostiach sémantiky slovenských a talianskych sloves na úrovni aspektuálneho významu. V prípade IT a PT sloves, ktorých aspektuálny význam je obmedzený na iba nedokonavý, alebo iba dokonavý význam, je doslovný preklad dokonavého-nedokonavého protikladu prítomného v románskych jazykoch do slovenčiny takmer vylúčený. Napríklad, existenčné verbá (byť, žiť, chýbať), statické verbá (obsahovať, patriť, sedieť), či postojové slovesá (dôverovať, dúfať) sú v slovenskom jazyku výlučne nedokonavé bez možnosti tvorby korelácie s významom dokonavosti. V prípade sloves ako napiecť, zahľadiť sa, docestovať, uletieť, či rozplakať sa zase nie sú k dispozícii vidové korelácie s významom nedokonavosti. V románskych jazykoch však môžu byť tieto slovesá skloňované ako dokonavo, tak nedokonavo, ako je vidieť v príkladoch (2), pričom slovenská verzia formálne neumožňuje tvorbu, v tomto prípade, dokonavého náprotivku (2b).

(2a)

Non mi **quadrava** qualcosa in quella cosa quando la guardavo.

Keď som sa na to pozeral, niečo sa mi na tej veci **nezdalo**.

(2b)

Non mi è **quadrato** niente in quella cosa quando l'ho guardata.

Keď som sa na to pozeral, niečo sa mi na tej veci **nezdalo**.

Experiment

Metóda

Cieľom experimentu bolo zistiť, či má aspektuálna hodnota primárnej formy slovenského slovesa schopnosť vyvolať preferenciu tvaru talianskeho slovesa. Znenie výskumných otázok je preto nasledovné: Ak je aspektuálna hodnota primárnej formy slovenského slovesa

1. PPF, budú respondenti preferovať *passato prossimo*?
2. PIF, budú respondenti preferovať *imperfetto*?
3. IT, budú respondenti preferovať *imperfetto*?
4. PT, budú respondenti preferovať *passato prossimo*?

Ako sa prejaví (in)kongruencia aspektuálnej hodnoty stimulu v slovenskom jazyku a preferovaného tvaru talianskeho slovesa v rýchlosti reakcie?

Výskumná vzorka

Experimentu sa zúčastnilo tridsaťdva študentov taliančiny bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia na Univerzite Komenského v Bratislave (priemerný vek = 22,6, SD = 0,74; ženy = 27, muži = 5). Skupina zúčastnených študentov pozostávala z dvoch podskupín a to zo študentov učiteľského študijného programu na Pedagogickej fakulte (N = 12) a zo študentov študijného programu Prekladateľstvo a tlmočníctvo na Filozofickej fakulte (N = 20). Počet študentov potrebných na dosiahnutie potrebnej sily štatistického testu $1-\beta = 0.95$ pri hľadaní fenoménu so silou účinku $w = 0.1$ (malá sila účinku) pri hladine významnosti $\alpha = 0.5$ bol pre potreby testu nezávislosti (χ^2) v súlade s *a priori* výpočtom pomocou nástroja G*Power v 3.1.9.4 (Faul et al., 2009). Kritérium pre potreby merania reakčných časov s opakovanými meraniami analyzovaných pomocou „mixed-effect“ modelu sa nepodarilo plnohodnotne naplniť (Brysbaert, Stevens, 2018). S danou vzorkou bolo podľa G*Power možné odhaliť fenomén so silou účinku $f^2 = 0.3$ (veľká sila účinku) pri sile štatistického testu $1-\beta = 0,8$ (štandard v oblasti psychologických a humanitných vied). Tieto hodnoty pokladáme, vzhľadom na charakter experimentu, za postačujúce. Žiaden zo študentov nedeclaroval jazykovú vadu, ani zrakovú vadu, resp. táto bola optickou pomôckou upravená na úroveň normálneho videnia. Rodným jazykom všetkých študentov bol slovenský jazyk a všetci ovládali anglický jazyk v rozsahu SERR B1-C1 na základe získaného vyššieho sekundárneho vzdelania. Podmienkou pre účasť na experimente bolo ovládanie časovania talianskeho slovesa v rozmedzí tvarov *imperfetto* a *passato prossimo*. Pred experimentom boli všetci študenti o priebehu samotného experimentu informovaní a s účasťou na experimente dobrovoľne súhlasili.

Výskumný materiál

Jazykový materiál použitý ako stimul pozostával zo súboru 191 slovenských slovies z centra lexikálnej zásoby (v neurčitku) spárovaných s ich talianskymi prekladovými ekvivalentmi v tvaroch *imperfetto* a *passato prossimo*. Prvá verzia bola vytvorená na základe príkladov uvedených v práci Sokolovej a Žiga (2014), ktorí slovesá kategorizujú podľa aspektuálnej hodnoty základného tvaru slovesa: slovesá s primárne perfektívnou formou (PPF), slovesá s primárne imperfektívnou formou (PIF), vždy nedokonavé slovesá – imperfektíva tantum – (IT) a vždy dokonavé slovesá – perfektíva tantum – (PT). V druhom kroku bolo každé sloveso preložené

do taliančiny a pomocou platformy Italian verb conjugation | Reverso Conjugator¹ vyčasované do tvarov *imperfetto a passato prossimo* pre 3. osobu jednotného čísla (*mangiava – mangiare – ha mangiato*). Talianske prekladové ekvivalenty boli vytvorené k najzákladnejším/najfrekventovanejším lexiám slovenských lexém na základe valenčných slovníkov (Nižníková, Sokolová, 1998; Nižníková, 2006) a frekvenčných slovníkov (Garabík a Šimková 2017; Gajdošová a Šimková 2018). Aby sme zabezpečili, že študenti budú jednotlivé slovesá poznať, v treťom kroku bola jednotlivým slovesám na základe anglického prekladového ekvivalentu pridelená kategória podľa SERR pomocou portálu English Profile - EVP Online² a všetky slovesá spadajúce do úrovni B1-C2 boli vyradené. Výsledkom bol konečný súbor 191 triád jazykových podnetov (slovenský infinitív – talianske imperfetto – talianske passato prossimo), pričom 63 na základe slovenských slovies s PPF, 48 na základe slovenských slovies s PIF, 60 na základe slovenských IT a 21 na základe slovenských PT.

Dizajn a procedúra výskumu

Experiment bol postavený na základe jednoduchého 4x1 “within-subjects experimental design” za účelom skúmania vzťahu medzi aspektuálnou hodnotou primárnej formy slovenského slovesa (PPF, PIF, IT, PT) a preferenciou tvaru jeho talianskeho prekladového ekvivalentu (*imperfetto, passato prossimo*); a interakcie medzi aspektuálnou hodnotou primárnej formy slovenského slovesa (PPF, PIF, IT, PT) a časom potrebným na uskutočnenie výberu (reakčný čas v ms) na základe preferovaného tvaru talianskeho prekladového ekvivalentu (*imperfetto, passato prossimo*). Experiment bol vytvorený v prostredí PsychoPy v2023.2.3 (Peirce et al., 2019) a realizovaný v off-line režime.

Pred začiatkom experimentu sa na monitore zobrazil text s inštrukciami. Účastníci boli požiadaní, aby sa rozhodli, ktorý z prezentovaných tvarov talianskeho slovesa (*imperfetto – passato prossimo*) preferujú a to stlačením klávesy A alebo L podľa pozície zobrazeného slovesného tvaru na monitore. Boli tiež upozornení, aby na zobrazený podnet reagovali čo možno najrýchlejšie, bez vedomého metalingvistického vhl'adu. Po inštrukciách nasledovala skúšobná sekvencia s ôsmimi stimulmi, na ktorej si účastníci vyskúšali, čo sa od nich očakávalo. Po skúšobnej sekvencii stlačením klávesy medzerník účastníci potvrdili, že rozumejú úlohe a sú pripravený pokračovať. V hlavnej fáze experimentu boli všetci účastníci vystavení rovnakému súboru 191 stimulov, avšak jednotlivé stimuly boli zobrazované v náhodnom poradí. Experiment využíval štandardnú QWERTY klávesnicu na základe ktorej bolo stláčanie kláves A a L pridelené ľavej, respektíve pravej ruke. Prezentácia tvarov talianskeho slovesa bola vyvážená náhodným výberom strany, na ktorej sa tvar *imperfetto*, resp. *passato prossimo* zobrazil, čím bolo zabezpečené ako udržanie pozornosti účastníka, tak predchádzanie potenciálnym kumulatívnym efektom na základe dominancie jednej ruky. Stimuly boli prezentované v písme Arial veľkosťou 60 bodov v bielej (255, 255, 255) farbe na sivom (125, 125, 125) pozadí. Slovenské slovesá boli prezentované v strede obrazovky (0, 0), tvary talianskeho slovesa boli prezentované po stranách (-300, 0), (300, 0). Prezentácia jednotlivých stimulov prebiehala v sekvencii: maska (470ms) v podobe ôsmich mriežok (#####), slovenský stimul (60ms), maska (470ms) v podobe ôsmich mriežok (#####), stimul v taliančine (do vykonania voľby). Reakčný čas bol meraný od okamihu zobrazenia tvarov talianskeho slovesa.

Analýzy a výsledky

Celkovo bolo zozbieraných 6112 dátových bodov. Dáta boli analyzované dvoma prístupmi – testom nezávislosti a lineárnym zmiešaným modelom (linear mixed-effect model) s log-transformovanými hodnotami reakčného času ako závislou premennou, aspektuálnou hodnotou primárnej formy slovenského slovesa (PPF, PIF, IT, PT), preferovaným tvarom

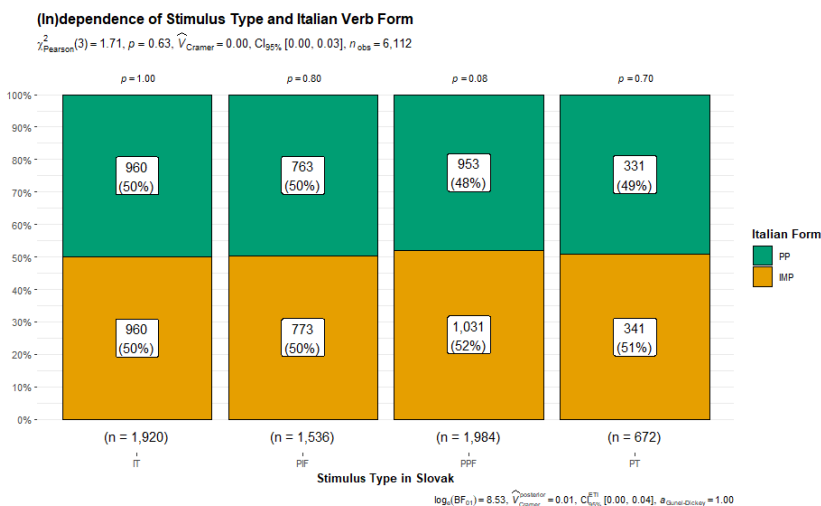
¹ <https://conjugator.reverso.net/conjugation-italian.html>

² <https://englishprofile.org/wordlists/evp>

talianskeho slovesa (imperfetto, passato prossimo) a interakciou týchto premenných ako kontrolovanými prediktormi reakčného času, a stimulmi a účastníkmi ako nekontrolovanými premennými. Analýzy boli vykonané pomocou knižnice „ggbarstats“ štatistického balíčka „ggstatsplot“ (Patil, 2021) a „lme4“ (Bates et al., 2015).

Výsledok testu nezávislosti (Graf 1) ukázal, že preferovaný tvar talianskeho slovesa je nezávislý od aspektuálnej hodnoty primárnej formy slovenského slovesa $\chi^2(3, N = 6112) = 1,71$, $p = .63$. Nulovú hypotézu o neexistencii závislosti sa nepodarilo falzifikovať, keďže získané dáta o preferencie na základe kongruencie stimulu a talianskeho tvaru slovesa (PPF → passato prossimo, PIF → imperfetto, IT → imperfetto a PT → passato prossimo) nevypovedajú – účastníci experimentu nepreferovali jeden, alebo druhý tvar talianskeho slovesa, vybrané tvary volili náhodne.

Graf 1



Výsledok analýzy rozptylov typu III ukázal, že interakcia aspektuálnej hodnoty primárnej formy slovenského slovesa a preferovaného tvaru talianskeho slovesa je významným prediktormom reakčného času ($F = 2,671$, $p = .045$). Z hodnôt (Tabuľka 1) a vizualizácie (Graf 2) výsledku analýzy sú zrejme tri typy pozorovaných efektov.

Pri aspektovo korelovaných slovesách viedli kongruentné kombinácie stimulu a preferovaného tvaru talianskeho slovesa, PPF → passato prossimo a PIF → imperfetto, k štatisticky významne kratšiemu reakčnému času, teda k rýchlejšej reakcii než v prípade inkongruentných kombinácií, PPF → imperfetto a PIF → passato prossimo, (PPF: $\beta = -0,042$, $p = 0,046$; PIF: $\beta = 0,075$, $p = 0,019$). V tomto prípade je podstatná práve prítomnosť interakcie dvoch sledovaných premenných, teda rýchlosť reakcie nie je viazaná na konkrétny tvar talianskeho slovesa (napr. IMP ako nepríznakový tvar, alebo PP akoré sa učí skôr), ale je podmienená aspektuálnou hodnotou stimulu. Ďalej je nutné si všimnúť existenciu rozdielu v rýchlosti reakcie na základe typu stimulu, pričom v prípade stimulu typu PPF sú reakcie viditeľne rýchlejšie než v prípade stimulu typu PIF.

Pri aspektovo nekorelovaných slovesách boli pozorované dva odlišné efekty. Reakčný čas pri vždy nedokonavých slovesách (IT) nebol ovplyvnený aspektuálnou hodnotou stimulu ($\beta = 0,045$, $p = 0,132$), účastníci teda pri výbere tvaru talianskeho slovesa reagovali rovnako rýchlo bez ohľadu na (in)kongruenciu stimulu a preferovaného tvaru talianskeho slovesa. Opäť je nutné si všimnúť, že rýchlosť reakcie pri imperfektívach tantum bola výrazne pomalšia a to v porovnaní s oboma typmi aspektovo korelovaných stimulov.

Pri vždy dokonavých slovesách (PT) bol zistený štatisticky významný rozdiel v rýchlosti reakcie, ($\beta = 0,095$, $p = 0,024$), avšak voľba talianskeho tvaru slovesa bola rýchlejšia v prípade inkongruentnej kombinácie, teda PT \rightarrow imperfetto. Rýchlosť reakcie pri voľbe tvaru passato prossimo bola v tomto prípade najpomalšia zo všetkých typov stimulov.

Tabuľka 1

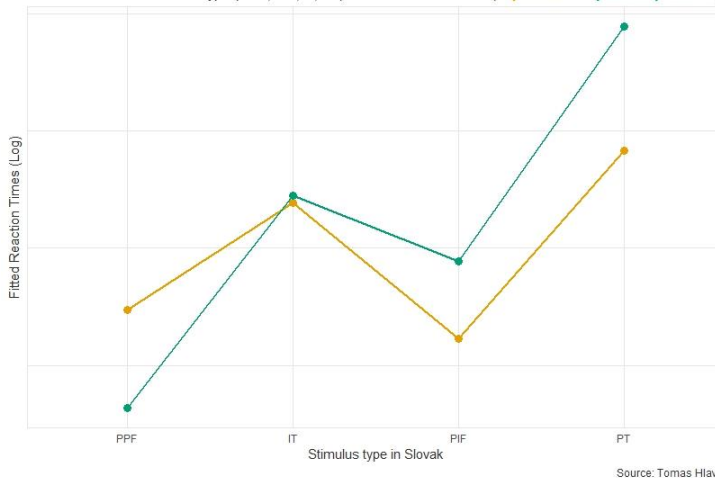
Parameter Estimates for the Mixed-Effects Model					
Effect	Effect type	Estimate	p-value	95% CI	Sig.
PPT (Reference)	fixed	7.0237	0.000	NA	***
IT	fixed	0.0454	0.030	[0.00, 0.09]	*
PIF	fixed	-0.0124	0.584	[-0.06, 0.03]	n.s.
PT	fixed	0.0678	0.018	[0.01, 0.12]	*
PP	fixed	-0.0421	0.046	[-0.08, -0.00]	*
IT x PP	fixed	0.0454	0.132	[-0.01, 0.10]	n.s.
PIF x PP	fixed	0.0752	0.019	[0.01, 0.14]	*
PT x PP	fixed	0.0952	0.024	[0.01, 0.18]	*
sd_(Intercept)	random	0.3652	NA	NA	n.s.
sd_Observation	random	0.3103	NA	NA	n.s.

Signif. codes: '***' 0.001, '**' 0.01, '*' 0.05, '.' 0.1, ' ' 1
Source: Tomas Hlava

Graf 2

Speed of learners' reactions

Reaction times across stimulus type (PPF, PIF, IT, PT) and form of Italian verb (**imperfetto** and **passato prossimo**)



Diskusia

Cieľom experimentu bolo zistiť, či má aspektuálna hodnota primárnej formy slovenského slovesa schopnosť vyvolať preferenciu tvaru talianskeho slovesa. Za účelom testovania tejto hypotézy bola pripravená úloha, v ktorej účastníci experimentu označovali tvar talianskeho

slovesa, ktorý preferovali – imperfetto a passato prossimo na podnet skrytého stimulu v slovenskom jazyku. Výsledky experimentu poukazujú na nuancie možného medzijazykového vplyvu zdrojového, slovenského, jazyka na cieľový, taliansky, jazyk v procese učenia sa taliančiny dospelými osobami v úzkej oblasti morfológie a sémantiky kategórie aspektu.

Na úrovni behaviorálneho prejavu, teda jazykového správania sa účastníkov experimentu vo forme vedomého rozhodovania sa nebol vplyv aspektuálnej hodnoty primárnej formy slovenského slovesa na výber tvaru talianskeho slovesa pozorovaný. Možným vysvetlením výsledku je dekontextualizovanosť úlohy, kedy jasne daná aspektuálna hodnota stimulu v slovenčine nevyvolá v procese rozhodovania sa dostatočne silnú odozvu v zmysle potreby voľby korešpondujúceho tvaru talianskeho slovesa, keďže v talianskom jazyku sú oba tvary rovnako relevantné, hoci práve v závislosti od kontextu, v ktorom sú použité. Ďalej, vzhľadom na skutočnosť, že výber talianskeho tvaru slovesa má charakter takmer ideálnej náhodnosti, je tiež pravdepodobné, že účastníci experimentu aspektuálnu hodnotu stimulu vôbec nebrali do úvahy. Ukotvenie v rámci existujúcej teórie môže hľadať v tzv. DPTH (Salaberry). Táto hypotéza tvrdí, že učiaci sa v počiatočnej fáze vývoja ich medzijazyka viditeľne inklinujú k jednému preferovanému tvaru, pomocou ktorého vyjadrujú orientáciu na časovej osi a nie aspektuálnu hodnotu ako takú. Vzhľadom na skutočnosť, že slovenský jazyk disponuje súborom slovíes, z ktorého približne polovica nesie prostredníctvom neodvodeného tvaru sémantiku dokonavosti a druhá polovica sémantiku nedokonavosti, majú s oboma tvarmi bohatú skúsenosť a nevyberajú si iba jeden z nich. Na prvý pohľad však pôsobí prekvapivo výsledok v prípade slovenských IT a PT. Ich špecifickosť spočíva v tom, že nemajú k dispozícii aspektuálny korelát a teda nie je jasné, prečo účastníci v takej veľkej miere preferovali taliansky tvar slovesa s aspektuálnou hodnotou (sémantikou), ktorá v slovenskom jazyku nie je dostupná. Odpoveďou môže byť zistenie Gabriele, ktorá svojim výskumom poukázala na skutočnosť, že prvky materinského jazyka môžu brzdiť osvojovanie si určitých štruktúr druhého jazyka, ak tieto v druhom jazyku neexistujú. Naopak, osvojovanie si prvkov druhého jazyka, ktoré v zdrojovom jazyku neexistujú síce podlieha určitým vývinovým špecifikám, avšak celý proces je menej obmedzujúci (2009). Z pohľadu systému slovenského jazyka v prípade IT síce nie je dôvod preferovať *passato prossimo* a naopak, v prípade PT preferovať *imperfetto*, neexistencia týchto významov v slovenskom jazyku nenarúša, nebrzdí schopnosť reflektovať existenciu tejto sémantiky v cieľovom jazyku na pozadí vlastnej skúsenosti so sémantikou dokonavosti a nedokonavosti v slovenskom jazyku (vo všeobecnosti, bez väzby na konkrétnu skupinu slovíes). Z uvedeného možno uzavrieť, že o existencii medzijazykového vplyvu v rámci lingvisticky postavenej úlohy nič nenasvedčuje.

Na úrovni hlbších kognitívnych procesov spätých s rýchlosťou rozhodovania sa bol pozorovaný fenomén vypovedajúci o možnej existencii jemného vplyvu zdrojového jazyka na cieľový jazyk. Tieto zistenia naznačujú, že aspektuálne vlastnosti stimulu, hoci bez priamej schopnosti ovplyvniť výber talianskeho slovesného tvaru, ovplyvnili rýchlosť rozhodovacieho procesu. V prípade aspektuálne korelovaných stimulov išlo o predpokladaný smer účinku, teda účastníci ovplyvnení slovenským stimulom s primárne perfektívnou formou si vyberali *passato prossimo* rýchlejšie, než *imperfetto*, a naopak, účastníci ovplyvnení stimulom s primárne imperfektívnou formou si vyberali rýchlejšie *imperfetto* než *passato prossimo*. Z pohľadu základnej premisy výskumu založenom na meraní reakčných časov, že „čas je kognícia“ (Lachman et al. 2015, s. 133), je potrebné reflektovať skutočnosť, že v prípade stimulu typu PIF potrebovali účastníci na rozhodnutie sa viac času, ako pri stimule PPF a v prípade stimulu typu IT a PT to platilo o to viac. Je teda zjavné, že vykonanie rozhodnutia bolo v závislosti od typu stimulu sprevádzané kognitívnymi procesmi s rôznym stupňom komplexnosti, resp. riešenie úlohy predstavovalo pre účastníkov experimentu rôzne stupne náročnosti.

Tento fenomén, po ďalšom hlbšom a prepracovanejšom bádání, by mohol naznačiť spôsob riešenia i teoretických problémov (slovenskej) aspektológie, ktorými podľa Jarošovej sú či „*vidová dvojica sú dve formy alebo dve slová*“ a „*uznanie alebo neuznanie vidotvornej*

prefixácie“ (2013, s. 14). Výsledok v prípade stimulu typu PPF a PIF možno interpretovať tak, že kongruentný tvar v talianskom jazyku bol z hľadiska psycholingvistických procesov dostupnejší rýchlejší, než tvar inkongruentný a teda je možné ho naozaj vnímať ako základný tvar aspektovej korelácie.

Jeden z teoretických prúdov pokladá imperfektivizáciu za jediný spôsob vidotvorby, pričom perfektivizáciu prefixmi odmieta. Tento aspekt by mohol byť vysvetlený práve celkovo dlhšími reakčnými časmi v prípade stimulu typu PIF, kedy sa nesiahajú po jednom z možných tvarov slovesa, ale je potrebné aktivovať derivovanú, odvodenú formu na úrovni slovotvorby, čo si vyžaduje viac kognitívnych zdrojov než v prípade aktivácie a zväženia dostupného tvaru. O to viac je možné to vidieť v prípade IT, kde celý proces kolabuje, pretože proces aktivácie a zväženia korelovaného tvaru nemôže vzhľadom na jeho neexistenciu uspieť, žiadna alternatívna forma nie je k dispozícii, a teda ani reakcia nemôže byť v prípade kongruencie stimulu a preferovaného tvaru rýchlejšia, celková reakcia je pomalšia. Extrém potom predstavuje fenomén na základe stimulu typu PT, ktorý si vyžaduje (tak ako aj ostatné tri skupiny slovíes) ďalšie skúmanie, pre ktorý za daných okolností neexistuje vysvetlenie, keďže tento je v maximálnej možnej miere neintuitívny.

Limitácie

V rámci vedecko-výskumnej snahy prinášať objektívne výsledky s atribútom maximálne možnej spoľahlivosti a výpovednej hodnoty pokladáme za transparentné vyjadriť sa k okolnostiam experimentu a dizajnovotechnickej charakteristike experimentu, ktoré predstavujú priestor na skvalitnenie budúcej výskumnej aktivity podobného typu.

Z hľadiska okolností experimentu je nutné zmieniť, že dáta neboli od účastníkov získané na jednom mieste. Keďže organizačne bolo možné zabezpečiť zisk dát na dvoch odlišných pracoviskách a celkovo v troch odlišných miestnostiach, účastníci experimentu nemali úplne totožné podmienky v zmysle osvetlenia, odhlučnenia a celkového vplyvu najbližšieho okolia stanoviska, na ktorom pracovali. Vo všetkých prípadoch však bolo zabezpečené dostatočné osvetlenie a prípadný hluk bol minimalizovaný.

Dizajnovotechnický aspekt spočíva v spôsobe prezentácie jazykového materiálu. Štandardne je pri tzv. „lexical decision task“ uplatňovaný postup zobrazenia stimulu s následným zobrazením jedného cieľového slova (resp. reťazca písmen, ak je podstatou experimentu používanie neexistujúcich slov). Keďže prezentovaný experiment bol postavený na výbere z dvoch možností, jazykový materiál v podobe dvoch tvarov talianskeho slovesa bol zobrazovaný v lineárnom zoraďení. Tu vyvstáva otázka či si v priebehu experimentu účastníci vybudovali určité stratégie ohľadom čítania, a ak áno, tak aké a akým spôsobom je možné ich v budúcnosti kontrolovať. V prípade súčasného zobrazenia dvoch elementov vzniká potreba určiť ten, ktorý účastník zohľadní ako prvý, s následným upriamením pozornosti na druhý z nich. To, či jednotliví účastníci systematicky začínali vždy tvarom slovesa zobrazeným vľavo, alebo vpravo, alebo či výber striedali nevieme. Možnosť vplyvu tejto črty dizajnu experimentu sme sa snažili vybalansovať náhodným striedaním pozície, na ktorej sa jednotlivé tvary zobrazovali. Do budúca by bolo potrebné zväžiť tvorbu takého dizajnu, ktorý umožňuje skúmanie preferencie výberu, no nie je založený na súčasnom prezentovaní dvoch a viacerých elementov súčasne.

Z teoretického hľadiska je na mieste zmieniť fakt, že k tvorbe spoľahlivých záverov o medzijazykovom vplyve je nutno pristupovať uplatňovaním triangulácie. Prezentovaný experiment ponúka iba jeden špecifický typ výsledku z viacerých možných, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre plnohodnotný záver a budovanie funkčnej teórie. Podľa Jarvis a Pavlenko (2008, s. 41) si skúmanie medzijazykového vplyvu vyžaduje zohľadnenie vnútroskupinovej homogenity, medziskupinovej homogenity a kongruencie jazykovej produkcie v zdrojovom a cieľovom jazyku, čo je práve priestor pre nadväzujúce výskumné aktivity.

Záver

Prezentovaný experiment sa zameriaval na skúmanie vplyvu aspektuálnych vlastností slovenských sloviess na výber tvaru talianskych sloviess. Hoci výsledky nepreukázali priamy vplyv na úrovni vedomých rozhodnutí, istý vplyv bol pozorovaný na úrovni nevedomých kognitívnych procesov spojených s rozhodovaním sa a rýchlosťou, ktorou tento proces prebieha. Účastníci boli rýchlejší pri výbere talianskych slovesných tvarov, ktoré korešpondovali s aspektuálnou hodnotou slovenského stimulu. V prípade, sloviess, ktoré z hľadiska ich sémantiky neumožňujú tvorbu aspektovo korelovaného náprotivku (IT) takýto prejav nebol pozorovaný. To naznačuje, že aj bez explicitného vedomia môže zohrávať aspektuálna hodnota slovenského slovesa ovplyvňovať rozhodovací proces v talianskom jazyku. Neexistencia aspektových korelátov v slovenčine pre určité slovesá viedla jednak k pomalším reakčným časom, čo naznačuje, že takto špecificky vymedzený proces mapovania tvaru a významu medzi týmito dvoma jazykmi podliehal určitým obmedzeniam a bol z pohľadu kognitívnych procesov náročnejší. Tieto zistenia zdôrazňujú komplexnosť jazykového transferu a vzájomný vplyv na úrovni vedomých a nevedomých procesov v procese učenia sa cudzieho jazyka. Tieto poznatky môžu mať na aplikovanej úrovni významný vplyv na pedagogickú prax, najmä pri výučbe jazykov, ktoré majú napriek mnohým podobnostiam takto výrazne odlišené možnosti vo vyjadrovaní aspektuálnych významov. Budúci výskum by mohol skúmať úlohu explicitnej inštrukcie, úrovne jazykovej úrovne a individuálnych rozdielov v náchylnosti na jazykový transfer.

Literatúra

- BATES, D., MÄCHLER, M., BOLKER, B., WALKER, S. 2015. Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. In: *Journal of Statistical Software* [online]. 2015, roč. 67, č. 1 [cit. 5.12.2024]. Dostupné na: doi:10.18637/jss.v067.i01
- BERWICK, R. C., CHOMSKY, N. 2011. The Biolinguistic Program: The Current State of its Development. In: *DI SCIULLO, A. M., BOECKX, C. Eds. 2011. The biolinguistic enterprise: new perspectives on the evolution and nature of the human language faculty*. Oxford, UK New York: Oxford University Press, Oxford studies in biolinguistics, s. 19 – 41.
- BLEY-VROMAN, R. 2009. The Evolving Context of the Fundamental Difference Hypothesis. In: *Studies in Second Language Acquisition* [online], 2009, roč. 31, č. 2, s. 175 – 198. Dostupné na: doi:10.1017/S0272263109090275
- BORODITSKY, L., FUHRMAN, O., McCORMICK, K. 2011. Do English and Mandarin speakers think about time differently? In: *Cognition* [online], 2011, roč. 118, č. 1, s. 123 – 129. Dostupné na: doi:10.1016/j.cognition.2010.09.010
- BOTNE, R. 2003. To die across languages: Toward a typology of achievement verbs. In: *Linguistic Typology* [online], 2003, roč. 7, č. 2 [cit. 13.2.2024]. Dostupné na: doi:10.1515/lity.2003.016
- BRYBAERT, M., STEVENS, M. 2018. Power Analysis and Effect Size in Mixed Effects Models: A Tutorial. In: *Journal of Cognition* [online], 2018, roč. 1, č. 1, s. 9. Dostupné na: doi:10.5334/joc.10
- BYBEE, J. L., DAHL, Ö. 1989. The Creation of Tense and Aspect Systems in the Languages of the World. In: *Studies in Language* [online], 1989, roč. 13, č. 1, s. 51 – 103. Dostupné na: doi:10.1075/sl.13.1.03byb
- COMRIE, B. 1976. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. Cambridge textbooks in linguistics.
- COOK, V. Eds. 2003. *Effects of the second language on the first*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters. Second language acquisition, 3.

- COOK, V. 2016. Premises of multi-competence. In: COOK, V., LI, W. Eds. 2016. *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge handbooks in language and linguistics, s. 1 – 25.
- DAHL, Ö., VELUPILLAI, V. 2013. Perfective/Imperfective Aspect. In: DRYER, M., HASPELMATH, M., FORKEL, R. Eds. 2013. *WALS Online (v2020.4) [Data set]* [online]. B.m.: Zenodo [cit. 9.12.2024]. Dostupné na: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.13950591>
- DAHL, Ö., VELUPILLAI, V. 2013. Tense and Aspect. In: DRYER, M., HASPELMATH, M., FORKEL, R. Eds. 2013. *WALS Online (v2020.4) [Data set]* [online]. B.m.: Zenodo [cit. 9.12.2024]. Dostupné na: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.13950591>
- DVONČ, L., HORÁK, G., MIKO, F., MISTRÍK, J., ORAVEC, J., RUŽIČKA, J., URBANČOK, M. 1996. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenská akadémia vied.
- EVANS, V. 2003. *The structure of time: language, meaning and temporal cognition*. Amsterdam: J. Benjamins. Human cognitive processing, 12.
- EVANS, V. 2007. How we conceptualize time. In: EVANS, V., ZINKEN, J. Eds. 2007. *The cognitive linguistics reader*. 1. publ. London: Equinox, Advances in cognitive linguistics.
- EVANS, V. 2013. *Language and time: a cognitive linguistics approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUL, F., ERDFELDER, E., BUCHNER, A., LANG, A. G. 2009. Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. In: *Behavior Research Methods* [online], 2009, roč. 41, č. 4, s. 1149 – 1160. Dostupné na: doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- FUHRMAN, O., McCORMICK, K., CHEN, E., JIANG, H., SHU, D., MAO, Sh., BORODITSKY, L. 2011. How Linguistic and Cultural Forces Shape Conceptions of Time: English and Mandarin Time in 3D. In: *Cognitive Science* [online], 2011, roč. 35, č. 7, s. 1305 – 1328. Dostupné na: doi:10.1111/j.1551-6709.2011.01193.x
- GABRIELE, A. 2009. Transfer and Transition in the SLA of Aspect: A Bidirectional Study of Learners of English and Japanese. In: *Studies in Second Language Acquisition* [online], 2009, roč. 31, č. 3, s. 371 – 402. Dostupné na: doi:10.1017/S0272263109090342
- GAJDOŠOVÁ, K., ŠIMKOVÁ, M. 2018. *Frekvenčný slovník hovorenej slovenčiny na báze Slovenského hovoreného korpusu*. Prvé vydanie. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV.
- GARABÍK, R., ŠIMKOVÁ, M. Eds. 2017. *Frekvenčný slovník slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu*. Prvé vydanie. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV.
- GENTNER, D., IMAI, M., BORODITSKY, L. 2002. As time goes by: Evidence for two systems in processing space → time metaphors. In: *Language and Cognitive Processes* [online], 2002, roč. 17, č. 5, s. 537 – 565. Dostupné na: doi:10.1080/01690960143000317
- GREEN, D. W. 1998. Bilingualism and Thought. In: *Psychologica Belgica* [online], 1998, roč. 38, č. 3 – 4, s. 251. Dostupné na: doi:10.5334/pb.936
- HELLAND GUJORD, A. K. 2017. The “Perfect Candidate” for Transfer: A Discussion of L1 Influence in L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology. In: GOLDEN, A., JARVIS, S., TENFJORD, K. Eds. *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning: findings and insights from a learner corpus*. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, Second language acquisition, 118.
- JAROŠOVÁ, A. 2013. Vidová opozícia a vidová korelácia v slovenčine. In: *Jazykovedný časopis*, 2013, roč. 64, č. 1, s. 5 – 48.
- JARVIS, S. 2000. Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in them Interlanguage Lexicon. In: *Language Learning* [online], 2000, roč. 50, č. 2, s. 245 – 309. Dostupné na: doi:10.1111/0023-8333.00118
- JARVIS, S., PAVLENKO, A. 2008. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Paperback edition. London, New York: Routledge.

- KELLERMAN, E. 1979. Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now. In: *Studies in Second Language Acquisition* [online], 1979, roč. 2, č. 1, s. 37 – 57. Dostupné na: doi:10.1017/S0272263100000942
- KELLERMAN, E. 1995. Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere? In: *Annual Review of Applied Linguistics* [online], 1995, roč. 15, s. 125 – 150. Dostupné na: doi:10.1017/S0267190500002658
- LACHMAN, R., LACHMAN, J. L., BUTTERFIELD, E. C. 2015. *Cognitive Psychology and Information Processing* [online], 0. vyd. B.m.: Psychology Press [cit. 6.12.2024]. Dostupné na: doi:10.4324/9781315798844
- MEISEL, J. M. 1983. Transfer as a second-language strategy. In: *Language & Communication* [online], 1983, roč. 3, č. 1, s. 11 – 46. Dostupné na: doi:10.1016/0271-5309(83)90018-6
- NISHI, Yumiko a Yasuhiro SHIRAI, 2019. Verb learning and the acquisition of aspect: L1 transfer of verb semantics. *Linguistic Approaches to Bilingualism* [online]. 2019, roč. 11, č. 3, s. 323–367. ISSN 1879-9264, 1879-9272. Dostupné na: doi:10.1075/lab.18084.nis
- NIŽNÍKOVÁ, J. 2006. *Valenčný slovník slovenských slovies*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- NIŽNÍKOVÁ, J., SOKOLOVÁ, M. 1998. *Valenčný slovník slovenských slovies*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- ODLIN, T. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP.
- PATIL, I. 2021. Visualizations with statistical details: The “ggstatsplot” approach. In: *Journal of Open Source Software* [online], 2021, roč. 6, č. 61, s. 3167. Dostupné na: doi:10.21105/joss.03167
- PAVLENKO, A. 2005. Bilingualism and Thought. In: KROLL, J. F., DE GROOT, A. M. B. Eds. *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford Univ. Press, s. 433 – 453.
- PAVLENKO, A. Ed. 2011. *Thinking and speaking in two languages*. Bristol, UK ; Tonawanda, NY: Multilingual Matters. Bilingual education & bilingualism.
- PEIRCE, J., GRAY, J. R., SIMPSON, S., MACASKILL, M., HÖCHENBERGER, R., SOGO H., KASTMAN, E., LINDELØV, J. K. 2019. PsychoPy2: Experiments in behavior made easy. In: *Behavior Research Methods* [online], 2019, roč. 51, č. 1, s. 195 – 203. Dostupné na: doi:10.3758/s13428-018-01193-y
- ROCCA, S. 2002. Lexical aspect in child second language acquisition of temporal morphology. A bi-directional study. In: SALABERRY, R., SHIRAI, Y. Eds. *Colloquium on Description and Explanation in L2 Acquisition of Tense Aspect Morphology: The L2 acquisition of tense-aspect morphology: Colloquium on “Description and Explanation in L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology ...” at the 21st annual meeting of AAAL (American Association for Applied Linguistics) held at Stamford, CT, in March 1999*. Amsterdam Philadelphia, PA: Benjamins, Language acquisition and language disorders, 27.
- SHIRAI, Y. 2013. Defining and coding data: Lexical aspect in L2 studies. In: RAFAEL, M., SALABERRY, R., COMAJOAN, L. Eds. *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*. Boston Berlin: De Gruyter Mouton, s. 271 – 308.
- SHIRAI, Y., NISHI, Y. 2002. Lexicalisation of aspectual structures in English and Japanese. In: GIACALONE RAMAT, A. Ed. *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, s. 267 – 290.
- SMITH, C. S., 1997. *The Parameter of Aspect* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands. Studies in Linguistics and Philosophy [cit. 26.5.2022]. Dostupné na: doi:10.1007/978-94-011-5606-6

SOKOLOVÁ, M. 2009. Sémantika slovesa a aspektové formy. In: IVANOVÁ, M. Ed. *Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine* [online]. Prešov: FF PU, s. 22 – 37. Dostupné na: https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Ivanoval/s_ubor/9788055500522.pdf

SOKOLOVÁ, M., ŽIGO, P. 2014. *Verbálne kategórie aspekt a tempus v slovenčine*. 1. Vyd. Bratislava: Veda.

TATEVOSOV, S. 2003. The parameter of actionality. In: *Linguistic Typology* [online]. 2003, roč. 6, č. 3 [cit. 15.2.2024]. Dostupné na: doi:10.1515/lity.2003.003

VENDLER, Z. 1957. Verbs and Times. In: *The Philosophical Review* [online], 1957, roč. 66, č. 2, s. 143. Dostupné na: doi:10.2307/2182371

ZANDVOORT, R. W., 1962. Is aspect an English verbal category? In: BARBER, Ch. L., BEHRE, F., OHLANDER, U., OLSSON, Y., STUBELIUS, S., SODERLIND, J., ZANDVOORT, R. W. Eds. 1962. *Contributions to English syntax and Philology*. Gothenburg: Almqvist and Wiksell, s. 1 – 20.

Tento výskum vznikol za pomoci finančnej podpory Vedeckej a grantovej agentúry MŠVVaM a SAV (VEGA), projekt č. 1/0684/23 s názvom Analýza interakcie ontologického, gramatického a predikátového aspektu v medzijazyku hovoriaceho slovanským, germánskym a románskym jazykom.

Kontakt:

Mgr. Tomáš Hlava, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Centrum výskumu didaktiky jazykov a literatúr

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

Email: hlavaxxii@uniba.sk

ORCID: 0000-0002-5475-150X

НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

NEW PHENOMENA OF VERB WORD FORMATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE

ELENA MARKOVA

Абстракт:

В докладе речь идет о тенденциях в сфере современного глагольного словообразования в русском языке. В частности, автор рассматривает активное образование глаголов от английских корней, выявляя при этом русскую языковую специфику: использование своих аффиксов и деривационных моделей. Английское влияние на русский язык проявляется и в давлении конверсии как способа деривации. Среди прочих новых явлений в области глагольного словообразования отмечается тенденция к универбации, использование более коротких суффиксов, активное образование пассивных форм.

Ключевые слова: глагол, словообразование, тенденции, современный русский язык.

Abstract:

The report discusses trends in the sphere of modern verb word formation in the Russian language. In particular, the author examines the active formation of verbs from English roots, revealing Russian linguistic specifics: the use of its own affixes and derivational models. The English influence on the Russian language is also manifested in the pressure of conversion as a method of derivation. Among other new phenomena in the sphere of verb word formation, a tendency towards univerbation, the use of shorter suffixes, and the active formation of passive forms are noted.

Keywords: verb, word formation, tendencies, modern Russian language.

Введение

С общественно значимыми процессами конца XX – начала XXI вв. связаны такие тенденции в развитии современных языков, как их **интернационализация**, выражающаяся в глобальном влиянии со стороны английского языка (точнее, его американского варианта); **демократизация**, проявляющаяся в стирании стилистических границ (в особенности между разговорным и официально-деловым стилями), расшатывании литературной нормы, усилении влияния устной речи на письменную (в интернет-коммуникации, в социальных сетях); **активизация окказионального словообразования**, бум словотворчества, зачастую носящего креативный характер (Gazda, 2003; Furdík, 2005; Seresová, 2020 и др.). Эти тенденции прослеживаются в полной мере и в русском языке (Маркова, Григорянова, 2016; Радбиль, 2022 и др.). В частности, все эти процессы находят отражение в сфере глагольной лексики.

Много новых явлений появилось в последние десятилетия в глагольной лексике русского языка. Появление новых глагольных наименований обусловлено как экстралингвистическими, так и лингвистическими причинами. К экстралингвистическим факторам относятся изменения в реальной действительности, напр., появление новых видов деятельности, бурные общественные события, вызывающие потребность в активном словотворчестве, позволяющем не только номинировать эти события, но и дать им оценку, выразить своё отношение. Глагольные новообразования, как и другие неологические явления, зачастую связаны с какими-л. злободневными, насущными, широко обсуждаемыми явлениями, событиями, которые у всех «на языке» и которые становятся

основой для создания новых слов. Повышенная глагольная вербализация свойственна не только русскому языку, но и славянскому, и в целом индоевропейскому словообразованию. Глагольная форма даёт возможность объективировать **ситуацию**, зафиксировать с помощью знака **процесс**, т. е. показать явление в его динамике, а также выразить своё отношение к объекту номинации, дать оценку событию или явлению. Поэтому в наши дни наблюдается взрыв глагольного словообразования, в том числе окказионального.

Для образования глагольных неударяемых используются разные механизмы: деривация на основе заимствованных основ с помощью собственных формантов, использование иноязычных моделей и способов словообразования, активизация компрессионного словообразования (разного рода сокращения и стяжения слов или словосочетаний в более короткое или однословное наименование), расширение грамматических характеристик у уже существующих глагольных номинаций и др.

Образование новых глаголов на основе англоязычных источников

Резко увеличилось в последнее время число англоязычных заимствований. Русский язык всегда тяготел к заимствованиям, половину его корней составляют заимствованные из других (как европейских, так и неевропейских) языков. Однако в последние два десятилетия наблюдается бум заимствований. Это объясняется не только потребностями в номинации новых предметов и явлений, входящих со стремительной быстротой в нашу жизнь в эпоху цифровизации, но и действием общемировой тенденции к интернационализации лексиконов современных языков. При этом нельзя не отметить, что русский язык отражает «русский взгляд на вещи» (Радбиль, 2022, с. 70), в результате чего происходит пересмотр семантики и оценочных возможностей иноязычных слов как знаков «чужих» ценностей или инокультурных концептов, осуществляется, по выражению Т. Б. Радбиля, «культурная апроприация заимствований» (Радбиль, 2022, с. 70). Любой язык, и русский язык в этом не исключение, всегда был и остается ареной взаимодействия и противостояния «своего» и «чужого», и «чужое» зачастую подвергается изменениям, неизбежно ассимилируется со словообразовательной, грамматической, лексико-семантической системой принимающего языка (Seresová, 2020). Заимствования встраиваются в нашу лексико-грамматическую систему, приспосабливаются к исконно русским моделям языковой концептуализации действительности, ценностным приоритетам и коммуникативно-прагматическим установкам. Благодаря заимствованиям расширяются границы когнитивного освоения мира, увеличиваются синонимические возможности языка, появляются средства для выражения различных оттенков значений, для вербализации эмоционально-оценочного отношения к номинируемым фактам, процессам, событиям.

Подобные образования оказываются национально специфичными не только по форме (создаются по деривационным законам русского языка), но и по смыслу: получают сдвиг в референции по сравнению с языком-источником, отражают «русский» взгляд на мир. Нередко их семантический сдвиг обусловлен тем, что, ассимилируясь с лексико-грамматической системой русского языка, они неизбежно вступают с его элементами в системные отношения. Обрастая синтагматическими и парадигматическими связями, слова с иноязычными корнями получают новые по сравнению с исходным языком смысловые компоненты. К примеру, рус. *апгрейд* (от англ. *upgrade*) ‘обновление’ (напр., компонентов компьютера), адаптировавшись в русском языке, послужило производящей основой для образования глагола *апгрейдиться* со значением не только ‘обновить детали компьютера’, но и ‘обновить одежду’, ‘приобрести какие-л. навыки’. Так же как глагол *тюнинговать* (от *тюнинг* ‘настройка, обновление, украшение’, заимствованного от англ. *tuning* от *tune*, одно из значений которого ‘наладить, отрегулировать машину’) получило в русском языке специфическое ироническое значение, отнюдь не связанное с техникой:

‘обновить, украсить внешность путём пластических операций’, что связано с повальным увлечением «улучшения» внешности.

Функционируя в том или ином дискурсе русского языка (например, в интернет-общении), заимствование нередко меняет свою семантику: сужает (в связи с сужением сферы функционирования, специализацией) или расширяет значение (путём приобретения дополнительных значений к заимствуемому). Как правило, при заимствовании лексемы приобретают какие-то конкретные дифференциальные признаки, сужая значение. Так, в русскоязычной компьютерной среде устойчиво вошёл в практику общения глагол *френдить* ‘дружить’, от которого был образован и его видовой вариант *сфрендиться* ‘подружиться’ (от англ. *friend* ‘друг’). Однако, в отличие от его русского синонима, его семантической спецификой является соотнесённость именно с интернет-общением, с приобретением друга по переписке в интернете. Подобным образом глагол *коннектить* – *законнектиться* (от англ. *connect* ‘соединяться, связываться’) образовался как синоним к уже существующим и близким по смысловой структуре глаголам *контактировать*, *связываться/связаться*, однако англицизм используется для обозначения связи при помощи современных средств: интернета, чата и т. п. Аналогично этому и глагол *геймить/гамить* (от англ. *to game* ‘играть’) означает не просто ‘играть’, но ‘играть в компьютерную игру’.

Известны в молодежной среде и некоторые глаголы, образованные на основе англоязычных источников и соотносимые с конкретной ситуацией, напр., рус. *аскать* ‘просить деньги у прохожих на улице, часто исполняя рок-музыку под гитару’ (от англ. *ask* ‘просить, спрашивать’); рус. *войсить* ‘записывать голосовые сообщения’ (от англ. *voice* ‘голос’); рус. *стримить* ‘вести прямую трансляцию’ (от англ. *stream* ‘течение, поток’). Как видим, все они имеют ярко выраженную смысловую специфику в языке-реципиенте, описывая определенную ситуацию.

С другой стороны, встречаются примеры расширения семантического объема глагольных инноваций в русском языке по сравнению с англоязычным источником. Расширил свою семантику и глагол *гуглить* (от англ. *Google*) в русском языке от ‘искать в системе Google’ до ‘искать в интернете’ (*Погугли, что об этом говорится в Интернете*).

Оказываясь в условиях новой лексико-грамматической системы, неопределяемые получают иные фонетические, орфографические, грамматические, стилистические характеристики, обретают облик русского слова в соответствии со словообразовательными законами русского языка. Так, глаголы, образованные от английских корней, оформляются чаще всего с помощью суффиксов *-и-*, *-а-*, *-ну-* с добавлением формообразующего суффикса неопределенной формы *-ть*, о чем свидетельствуют вышеприведенные глаголы, а также, напр., *левелануться* ‘улучшить свои навыки’ (от англ. *level up* ‘повысить уровень’ («*За этот год ты в английском конкретно левеланулась*»)).

Компрессия глагольной номинации

Среди русской глагольной лексики тенденция к компрессии языковой формы проявляется в сокращении глагольной единицы, что выражается в предпочтительном использовании более короткого суффикса. Если некоторое время тому назад в сфере глагольного образования активно использовался суффикс *-ова-/-ова-*, а также *-нич-* в русском языке, то в настоящее время более продуктивным в нем становится суффикс *-и-/-и-*. Так, вместо *шопинговать* ‘совершать шопинг’ в последнее время стали употреблять в русской речи более короткое слово *шопиться*, вместо *админничать* ‘выступать в роли администратора’ от сокращения *админ* ‘администратор’ — *админить*, с этим же суффиксом широко употребительны рус. *шипперить* — ‘быть поклонником, следить за развитием отношений двух людей, выставляющих их напоказ в интернете’, рус. *флексить* ‘хвастаться, демонстрировать возможности’, рус. *харасить* ‘издеваться над кем-л.,

унижать, мучить' (*to harass* 'беспокоить, тревожить'), рус. *кэнселить* 'демонстративно игнорировать кого-л.' (от англ. *to cancel* 'отменить'), рус. *троллить* 'издеваться' (от англ. *to troll* 'ловить на блесну'), рус. *селфиться* 'снимать самому себя на фото, делать селфи', рус. *спойлерить* 'портить впечатление' (от англ. *to spoil* 'портить'), рус. *хейтить* 'ненавидеть' (от англ. *to hate*) и др. В результате конкуренции суффиксов побеждает более короткий, компактный и удобный формант.

Конверсия в сфере глагольного словообразования

Недооценивается, на наш взгляд, влияние конверсии как продуктивного способа деривации в английском языке на русское словопроизводство. Это способ словообразования без участия деривационных средств. Благодаря конверсивному словопроизводству английский язык пополнился многочисленными новообразованиями: так, большинство французских глаголов, заимствованных в английский язык, имеют соотносимые с ними конверсионно существительные: *to catch* 'ловить; хватать' — *a catch* 'поимка; добыча, улов', *to turn* 'поворачиваться' — *a turn* 'поворот' и т.п.

Традиционно способ образования новых слов без участия словообразовательных формантов классифицируется в русском языке как лексико-синтаксический способ, или переход из одной части речи в другую, и классической реализацией его является субстантивация: приобретение прилагательным признаков существительного (*булочная, ванная, будущее* и т. п.). Однако, на наш взгляд, этот способ по сути является универбацией – сокращением словосочетания в однословное наименование (*ванная комната* → *ванная*) и к конверсии не относится.

Нам представляется, что явлением, более близким к конверсии, относится образование пар типа рус. *спам* 'рассылка рекламных писем' — *спамить* 'рассылать рекламные письма', *флуд* 'малосодержательное объемное сообщение' — *флудить* 'писать большое сообщение не по теме', *пост* 'текст на электронных ресурсах' — *постить* 'размещать текст на электронных ресурсах', *хейт* 'проявление ненависти к творчеству или деятельности кого-л.' — *хейтить* 'проявлять ненависть', *джоб* 'работа' — *джобать* 'работать' и т.п., т.к. оно спровоцировано воздействием конверсивного способа словопроизводства в английском языке (с соответствующим оформлением глагольной лексемы по законам русского словообразования). По наблюдениям исследователей, «для современного английского языка характерен способ образования существительных путем конверсии из глагола с послелогом типа *a start-up* 'запуск проекта' (из *to start up* 'появляться, запускать')» (Малинина, 2011, с. 21 – 23). Подобные соотносительные пары легко экспроприруются другими языками, однако с учетом национальной специфики. В частности, в русском языке конечное звено английской деривационной цепочки — имя существительное — становится начальным звеном для образования соотносительного глагола: *стартап* — *стартапить*, *спам* – *спамить* и т.п.

Универбация в сфере глагольной неударивации

Универбация является разновидностью компрессионного словопроизводства: это способ образования слов на основе словосочетаний с помощью словообразовательных суффиксов (типа *удаленная работа* → *удаленка*). В сферу универбации вовлекаются и глагольно-именные сочетания, результатом стяжения которых становятся однословные глагольные наименования, образованные «путём аффиксальной деривации от прямого или косвенного дополнения в глагольном словосочетании» (Романов, 2015, с. 117 – 118). При этом глагольная универбация признается не всеми лингвистами в силу существенных отличий ее от именной. Однако, с нашей точки зрения, есть все основания рассматривать этот способ словообразования и в сфере глагольной лексики, например: *кэшбэчить* (← *получать кэшбэк*), *мониторить* (← *проводить мониторинг*), *шашлычить* (← *делать шашлыки*), *жюриить* (← *работать в жюри*), *премьерить* (← *ставить премьеру*),

пенсионерить ← (быть пенсионером, проводить время на пенсии), *засувенирить* (← *взять что-л. из отеля в качестве сувенира*), *волонтерить* (← *быть волонтером*), *карантинить* (← *сидеть на карантине*), *ковидеть* ← (*болеть ковидом*), *стрессовать* (← *испытывать стресс*), *блондинничать* (← *включать блондинку*, т.е. 'глупить, тупить', 'медленно соображать'), *закошмарить* (← *ввести человека в состояние кошмара*), *паутинить* (← *набрасывать паутину*, т.е. 'темнить, давать ложную или запутанную, непонятную информацию') и т.п. Признаком, позволяющим рассматривать приведенные примеры как универбацию, является параллельное функционирование и производящего словосочетания, и производного однословного наименования, но в разных стилистических регистрах: первого – как общеупотребительного, второго – в качестве его разговорного, сниженного варианта.

Это явление широко распространено в современной русской разговорной речи, чему способствует тот факт, что «универбализованная глагольная номинация позволяет объективировать целую ситуацию, причём отразить её часто в динамике, в компактной языковой форме запечатлеть процесс, выразив при этом субъективное отношение говорящего к нему» (Маркова, 2023, с. 63). Популярными в политической, журналистской среде, языке рекламы стали глагольные универбаты *финализировать* (← *осуществлять финал*), *педалировать* 'ускорять' (← *нажимать на педаль газа*) (Маркова, 2023). В качестве новых окказиональных глагольных дериватов можно привести глагол *гельментироваться* (← *проникнуть подобно гельментам*, ср. «*Гельментировались* внутри правительственной элиты»), а также *спецоперироваться* (← *участвовать в спецоперации*) и др.

Популярной глагольной универбацией является и в словацком языке. Национальная специфика может проявить себя в том, что объективация одного и того же действия может происходить при помощи разных лексем, характеризующих то или иное действие. Так, услышанный нами в русской речевой среде глагол *галкнуть* (← *поставить галочку* в анкете) имеет смысловой и деривационный эквивалент *zakružkovať* (← *обвести кружком*) в словацком языке, так как «в словацкой культуре принято обводить «кружком» выбранный в каком-либо перечне элемент» (Маркова 2023: 67).

Тенденции в области грамматики глаголов

В области русского глагольного словообразования в разговорной речи ученые отмечают увеличение пассивно-возвратных образований (*было пошучено, было сказано* и под.), а также усиление транзитивности (переходности) русского глагола и тенденцию к перфективации при образовании новых глаголов за счет активного использования приставочных форм. Непереходные глаголы в наше время начинают приобретать переходность, напр., в речи активно используются эмоциональные глаголы *грустить, улыбнуть* и другие как переходные, напр.: *Это меня грустит* (из речи коллег-лингвиста); *Мы тебя, Пашка, улыбнем!* (фраза О. П. Табакова по отношению к сыну в передаче, посвященной юбилею актера); примеры из живой речи: *Какие-то обстоятельства замешкали его; Улыбайте ваши лица! Решил вас улыбнуть. Прошу не смеять меня!*

Как подчеркивает Е. Н. Ремчукова, «особенностью системы русского глагола является, как известно, высокая степень приставочного словообразования, неизбежное следствие которого – перфективация исходного глагола» (Ремчукова, 2010, с. 146), причем большинство приставок являются акциональными, меняющими значение глагола в соответствии с тем или иным способом глагольного действия, а потому сужающими значение основного приставочного глагола. Чаще всего в современном глагольном словотворчестве наблюдается совмещение различных аспектуальных значений, осложненное дополнительными оценочными значениями осуждения, несогласия, иронии, насмешки, сочувствия и др. Средствами глагольной перфективации чаще всего выступают

приставки. Обращают на себя внимание глагольные окказионализмы с двойными и тройными формантами. Так, по аналогии с *понаехали* образован глагол *понаоставались*, а также глагол с тремя префиксами *понаотсосать*, возникший в связи с воровством газа, идущего через Украину. Отмечается в последнее время и активность глаголов с префиксам *до-* и постфиксом *-ся*: *доработаться*, *дописаться*, *дозаниматься*, *дочитатьсь*, *доотмечаться*, *домечтаться*, *допомогаться*, *доразговариваться* и т. п.

Тенденцией является тяготение к префиксам с более яркой результативной окраской, которой обладают, например, префикс *про-*: *простроить* (отношения), *прослушать* (курс лекций), *прописано* (в пьесах, в литературе), префикс *от-*: *отксерить* (материал), *отзвонить* (вечером), *отследить* (отклики), *откомментировать* (материал), *отсмотреть* (фрагмент), *отрепетировать*, *отрекламировать*, *отпиарить*, *отсудить*, *отпеть*, *отлюбить* – с интенсивным и финитивным значением. Активно проявляют себя и глагольные образования с одноактно-интенсивным значением, выражаемым суффиксом *ну-*, типа *крутануть* (руль), *критикнуть*, *шугануть*, *взбрыкнуть*, *ругнуть*, *пугнуть*, *агитнуть*, *игрануть*, *пультнуть*, *спекульнуть*, *вздремнуть* и т. п.

Заключение

Как демонстрирует приведенный речевой материал, глагольные неударяемые обладают широкой возможностью объективации ситуации, фрейма, при этом обладают ярко выраженным эмоциональным компонентом, реализуют лингвокреативные возможности носителей русского языка. Возрастание личностного начала, ослабление жестких стилистических рамок публичного общения определяют «языковую вкус эпохи», следствием чего становится свобода речевого поведения, использование новых средств выразительности, образности, оценки, зачастую включенных в семантику глагольного новообразования. Возникнув в языке СМИ, интернета, живого общения, где формируются и откуда распространяются новые средства выражения эмоционального, аксиологического и релятивного значений, они нередко получают популярность и закрепляются в речи носителей языка. Какова их дальнейшая судьба, что войдет в дальнейшем в язык, а что останется лишь лексической меткой эпохи – вопрос времени. Задача исследователей – фиксировать и систематизировать новые явления, устанавливать их моделируемость, устанавливать закономерности, тем самым обнаруживая тенденции языкового развития.

Литература

- МАЛИНИНА, И. А. 2011. Конверсионное образование новых лексических единиц. In: *Молодой ученый*, 10 (2), с. 21 – 23.
- МАРКОВА, Е.М. 2023. Глагольная универбация как одна из современных деривационных тенденций. In: *VERBA. Северо-Западный лингвистический журнал*, 1, с. 61 – 71. Доступно по: [https://doi.org/10.34680/VERBA-2023-1\(6\)-61-71](https://doi.org/10.34680/VERBA-2023-1(6)-61-71)
- МАРКОВА, Е. М., ГРИГОРЯНОВА, Т. 2016. *Динамические аспекты лексики современных славянских языков*. Brno: Tribun EU.
- РАДБИЛЬ, Т. Б. и др. 2022. *Активные процессы в современном русском языке новейшего периода*. Москва: Флинта.
- РЕМЧУКОВА, Е. Н. 2010. *Креативный потенциал русской грамматики*. Москва: URSS.
- РОМАНОВ, Ю. А. 2015. Универбация на основе глагольных словосочетаний в английском и русском языках. In: *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*, 18 (2), с. 117 – 120.
- FURDÍK, J. 2005. *Život so slootovorbou a lexikológiou*. Košice: Vydavateľstvo LG, s. 373 – 380.

GAZDA, J. 2003. Internacionalizační tendence v rozvoji slovní zásoby současných zapadoslovanských jazyků. *Internacionalizmy v nové slovní zásobě*. Praha: Ústav pro jazyk český, Akademie věd České republiky, s. 64 – 73.

SERESOVA, K. 2020. *Jobben oder arbeiten? Anglizismen ein bisschen anders*. Hamburg.

Kontakt:

Prof. Elena Markova, DrSc.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: elena.markova@euba.sk
ORCID: 0000-0001-6620-1567

KARPATHORUSSLAND DURCH DIE RÄUMLICHE BRILLE EINES KARPATENDEUTSCHEN UND DES PERIODIKUMS *KARPATHEN-POST*

CARPATHO-RUSSIA THROUGH THE SPATIAL LENS
OF A CARPATHIAN GERMAN AND THE PERIODICAL *KARPATHEN-POST*

JÁN MARKECH

Abstrakt:

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, das Bild Karpathorusslands anhand der literarischen Reportage *Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers* vom deutschsprachigen, aus Pressburg stammenden und bislang wenig bekannten Autor Eugen Holly zu untersuchen. Die angestrebte Analyse erfolgt dabei aus der Perspektive der Raumtheorie. Gleichzeitig wird das Bild Karpathorusslands auch im Kontext des Periodikums *Karpathen-Post* aufgetischt. Als Nebenziele werden sowohl eine schematische Darstellung von Hollys Biografie als auch eine Übersicht seiner Werke erarbeitet. Die kontextuelle und thematische Ausrichtung dieser Studie erfordert eine methodologische Orientierung an literaturwissenschaftliche Ansätzen der Raumtheorie und der räumlichen Wende, um die Vielschichtigkeit und kulturelle Bedeutung der Darstellungen Karpathorusslands in beiden Medien zu erschließen.

Schlüsselwörter: deutschsprachige Literatur aus dem Gebiet der heutigen Slowakei, Eugen Holly – Leben und Werk, *Karpathen-Post*, Karpathorussland, literarische Reportage, Pressburg, Raumtheorie, Räumliche Wende.

Abstract:

The aim of this study is to examine the image of Carpatho-Russia through the literary reportage *Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers* by the German-speaking, Pressburg-born, and until now relatively unknown author Eugen Holly. The analysis will be carried out from the perspective of spatial theory. At the same time, the image of Carpatho-Russia is also presented in the context of the periodical *Karpathen-Post*. As secondary objectives, both a schematic overview of Holly's biography and a survey of his works will be provided. The contextual and thematic orientation of this study requires a methodological approach based on literary theories of spatial theory and the spatial turn, in order to reveal the complexity and cultural significance of the depictions of Carpatho-Russia in both media.

Keywords: German-language literature from the area of present-day Slovakia, Eugen Holly – life and work, *Karpathen-Post*, Carpatho-Russia, literary reportage, Pressburg, spatial theory, spatial turn.

Einführung

Der Name Eugen Holly ist heute weitgehend unbekannt. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zählte er jedoch zu den kulturell besonders aktiven Persönlichkeiten Pressburgs und prägte mit seiner literarischen, dramatischen und publizistischen Tätigkeit das Bild einer Stadt im Wandel entscheidend mit (Soulas-Semanáková, 2007, S. 135 – 146). Trotz einiger wenigen Veröffentlichungen über seine Persönlichkeit und sein Werk bleibt das Gesamtbild seiner Person und seines Schaffens weitgehend unerforscht.

Einen einführenden Beitrag zu seiner Erforschung leistete Glosíková, die in Einleitung ihres Handbuchs die Entwicklung der deutschsprachigen Literatur auf dem Gebiet der heutigen Slowakei skizziert- und anschließend das Werk deutschsprachiger Autoren aus dieser Region in Form von 111 Schriftstellerporträts vorgestellt hat. In dieser Sammlung befindet sich auch eine

Kurzbiografie zu Leben und Werk Hollys (Glosíková, 1995, S. 5 – 156). Darüber hinaus würdigt ihn Soulas-Semanáková als einen Schriftsteller, Publizisten und Dramatiker der modernen Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sie betont, dass Hollys Werke sich durch eine Abkehr von der traditionellen Entwicklung der deutschsprachigen Literatur in der Slowakei auszeichnen und neue, zeitgenössische Themen behandeln. (Soulas-Semanáková, 2007, S. 135 – 146) Auch Lajcha greift Holly in seinen Theaterstudien auf (Lajcha, 2010, S. 80 – 83; Lajcha, 2000, S. 42 – 52) und kurze Erwähnungen finden sich zudem in wenigen lexikalischen Einträgen – auf die im separaten Kapitel eingegangen wird.

Die vorliegende Studie widmet sich daher dem bisher wenig bekannten Werk Eugen Hollys, der literarischen Reportage *Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers*. Mithilfe eines räumlichen Ansatzes wird der Text in seinem literarischen und kontextuellen Rahmen analysiert. Methodologische Konzepte der Raumtheorie bilden hierfür die Grundlage. Da Informationen zu Leben und Werk Hollys im biographischen Abriss das Dunkle um seine Person beleuchten- und seinen Nachlass besser deuten und verstehen lassen können, finden sie in den einleitenden Kapiteln dieser Studie Erwähnung. Abschließend wird das Bild Karpathorusslands mit den Darstellungen aus Periodikum *Karpathen-Post* ergänzt.

Biographie Eugen Hollys

Die Untersuchung der Biografie Hollys ist bislang marginal geblieben; lediglich eine begrenzte Anzahl an Quellen setzt sich mit seinem Leben auseinander. In Glosíková's Handbuch findet sich ein kurzes Porträt, das wesentliche Aspekte seines Lebens und Schaffens darlegt (Glosíková, 1995, S. 70 – 72). Holly wurde demnach am 09. Mai 1896 in Stupava, damals unter dem deutschen Namen Stampfen bekannt, geboren. Bereits am 10. Mai wurde seine römisch-katholische Taufe in das Matrikel der Stadt eingetragen. (Matrika mesta Stupava, S. 466) Es ist daher anzunehmen, dass sein Pseudonym Egon Erich Stampf auf die geografische Herkunft verweist. Karl Holly, sein Vater, ernährte die Familie als Schornsteinfeger. Nach dem Abschluss der Grundschule besuchte Holly das Gymnasium in Pressburg, wo er auch die Reifeprüfung ablegte. Dann begann er ein Studium an der Technischen Universität Berlin, kehrte jedoch 1919 ohne Studienabschluss in die Slowakei zurück. Die Korrespondenz mit dem Universitätsarchiv der TU Berlin bestätigt Hollys Immatrikulation. Aufgrund eines Brandes sind weitere Informationen über sein Studium verloren gegangen, sodass Details zu seinen Studienjahren in Deutschland teilweise offenbleiben müssen. Holly kehrte in die Slowakei während der politischen Umbruchsjahre 1918/1919 zurück und begann kurz darauf seine journalistische Laufbahn. Glosíková hebt hervor, dass er zunächst für die *Preßburger Zeitung* und später als Redakteur für die *Volksstimme* tätig war. Ab 1935 arbeitete er zudem in der Redaktion des *Kleinen Grenzboten*. Seine journalistischen Arbeiten konzentrierten sich laut Glosíková auf aktuelle kulturelle und politische Themen. Im Jahre 1939 zog Holly nach Budapest, wo er im Alter von 43 Jahren eine Anstellung beim *Pester Lloyd* fand und darüber hinaus für die Schweizer Zeitung *Die Tat* schrieb. Eugen Holly verstarb am 16. April 1964 im Alter von 68 Jahren in Budapest (Lemberg, 1926, S. 36 – 40).

Lajcha untersuchte in seinen Studien Holly vor dem Hintergrund des deutschsprachigen Theaterlebens in Bratislava. Seine Forschungsergebnisse charakterisieren Holly als einen bedeutenden Redakteur, Theaterkritiker, Prosaiker, Dramatiker und als einen profilierten Feuilletonisten und Reporter, dessen journalistische Arbeit sich primär auf Theaterkritiken fokussierte. Lajcha ergänzt Hollys Biografie um die Information, des Mädchennamens seiner Mutter, Jirásková, was auf tschechische Wurzeln hinweist (Lajcha, 2010, S. 6). Auch die slowakische Bibliographie nennt Holly als Redakteur und späteren Chefredakteur des *Grenzboten* (Kipsová, 1968, S. 620 – 668) Eine weitere Studie von Lajcha beleuchtet die Berliner Jahre Hollys und vermutet, dass er in dieser Zeit stärker vom Theaterleben der Stadt als vom eigentlichen Studium geprägt wurde, insbesondere durch die damals produktive Schaffensphase Max Reinhardts (Lajcha, 2000, S. 42 – 52). In Hrušovskýs Werk wird Holly in einer

Auseinandersetzung mit Bohdan Haluzický erwähnt, dem Direktor des Mädchengymnasiums und späteren Reformator des slowakischen Nationaltheaters. Die Streitigkeit, die in einer Prügelei endete, wurde durch unterschiedliche Ansichten über Hitler ausgelöst (Hrušovský, 1966, S. 128).

Weitere biografische Informationen über Holly befinden sich in Nachschlagewerken wie dem *Slovenský náučný slovník*, das ihn als ungarisch-deutschen Schriftsteller und Journalisten aus Bratislava beschreibt und einige seiner Werke auflistet (Bujnák, 1932, S. 139). *Biografický lexikón Slovenska III G-H* enthält detailliertere biografische Angaben, einschließlich der Geburtsjahre seiner Eltern: Der Vater Karol Holly wurde 1870 und die Mutter Antónia 1875 geboren. Das Lexikon verzeichnet auch, dass Holly verheiratet war und vier Kinder hatte, und liefert ergänzende Informationen zu seinem beruflichen Werdegang. Zwischen 1919 und 1920 war er beim ungarischen Periodikum *Korzó* tätig, und nach 1945 arbeitete er als Kammersekretär für Journalisten in Budapest. In seiner Tätigkeit als Redakteur widmete er sich zunächst der deutschen Arbeiterbewegung in Bratislava und später den ungarischen und deutschen Parteien. Er vertrat eine anti-tschechoslowakische Position und fungierte in den späten 1920er Jahren als Korrespondent für verschiedene ausländische, vornehmlich österreichische, Zeitungen wie das *Neue Wiener Tagblatt* und die *Neue Freie Presse* (Maťovčík, 2007, S. 526). In *Slovenské pohľady na literatúru, umenie a život* wird Holly im Autorenverzeichnis zusammen mit einer Liste seiner bedeutendsten Werke erwähnt. Eine ausführlichere Erwähnung liefert Podlínás Werk, in dem er als Mitschüler des Künstlers Franz Reichental genannt wird. Holly veröffentlichte eine aphoristische Glosse anlässlich Reichentals erster Ausstellung (Podlíná, 2006, S. 44).

Hollys pointierter und provokativer journalistischer Stil führte häufig zu Konflikten, was in mehreren Presseakten des Staatsarchivs Bratislava dokumentiert ist. Diese Akten gewähren Einblicke in seine Rolle als Angeklagten. Im Bezirksgericht befinden sich 30 Prozessakten unter seinem Namen, in 28 Fällen wurde Holly als Angeklagter geführt; nur in zwei Verfahren trat er als Kläger auf. Die Akten betreffen vorwiegend Anklagen wegen Verleumdung, falscher Anschuldigung und anderer nicht bestätigter Verdächtigungen. Diese Dokumente sind zudem mit einem Protokoll über Holly ergänzt, wodurch biografische Details rekonstruiert werden können (Hvizdošová, 1969, S. 130 – 3995). Ein Verhandlungsprotokoll verzeichnet, dass er in der Špitálska Straße 33 in Bratislava lebte, deutscher Muttersprache war und fließend Ungarisch sprach. Es wird dokumentiert, dass er dem römisch-katholischen Glauben angehörte und vom Militärdienst freigestellt bzw. für dienstuntauglich erklärt wurde. (Matrika mesta Stupava, S. 466) Bemerkenswert ist, dass die Akten verschiedene Angaben bezüglich Hollys Muttersprache und weiteren Sprachkenntnissen enthalten. Dies könnte auf die zunehmende Tschechoslowakisierung Bratislavas zurückzuführen. Vor 1935 wird in den Gerichtsakten durchgehend Deutsch als seine Muttersprache angegeben, während später Slowakisch verzeichnet wird. (Matrika mesta Stupava, S. 466) Von besonderem Interesse ist das Protokoll Nr. 130 TI 150/24, das konkrete Angaben zu seinem Berliner Studium enthält. Daraus geht hervor, dass Holly sechs Semester an der technischen Hochschule absolvierte, was auf eine dreijährige Studienzeit schließen lässt. Lajcha vermutet jedoch, dass Holly fünf Jahre in Berlin verbrachte, was auf eine überwiegende Orientierung am Theaterleben der Stadt hindeutet (Lajcha, 2000, S. 42 – 52). Das Protokoll liefert zudem Informationen über seine Ehefrau, deren Mädchename Rybaričová war, und über Hollys Militärdienst im 33. Regiment in Lučenec, den er 1917 und 1918 teilweise ableistete, bevor er als dienstuntauglich entlassen wurde (Hvizdošová, 1969, S. 130 – 3995).

Trotz unvollständiger Quellen gilt Holly als prägende Persönlichkeit des kulturellen und politischen Lebens in Bratislava. Seine Theaterkritik und politische Berichterstattung reflektieren seinen Einfluss. Eine biografische Skizze klärt bisher unbekannte Aspekte und erleichtert das Verständnis seines im nächsten Kapitel behandelten Werkes.

Werk Eugen Hollys

Da Eugen Holly während seines Lebens auf verschiedenen Schaffensgebieten tätig war, wird sein Werk, zur besseren Übersicht, in dramatisches und journalistisches Schaffen, die sich gegenseitig beeinflussten, sowie in Prosawerk unterteilt.

Lajcha zufolge lag der Schwerpunkt seiner publizistischen Arbeiten nicht nur auf Theaterkritiken, sondern auch auf Feuilletons, die unter dem Titel *Der siebente Tag* veröffentlicht wurden. Die Reihe erschien zwischen 16. September 1928 und 18. Juni 1933. Die Feuilletons erschienen meist sonntags, umfassten selten mehr als eine Seite (Lajcha, 2010, S. 6). Hier äußerte Holly oft politische Ansichten, die häufig durch ironische Kommentare zu aktuellen, meist politischen, Ereignissen ergänzt wurden (Holly, 1923, S. 3). Laut Lajchas Forschungen besetzte er in Bratislava eine prominente Rolle als Theaterkritiker und Dramatiker. Seine Tätigkeit in dieser Funktion reicht bis 1938 zurück, als er aufgrund politischer Umstände nach Ungarn emigrierte. Die deutsche Theaterlandschaft in Bratislava bestand in dieser Zeit parallel zur slowakischen Szene, die unter dem Kontext der jungen Tschechoslowakischen Republik dominierte. Lajcha weist außerdem darauf hin, dass Holly in diesen Jahren Kritiken auch in ungarischer Sprache zu verfassen begann und seine Aufmerksamkeit neben dem deutschen zunehmend auch auf das ungarische Theater richtete, während die slowakische Bühne außerhalb seines Interesses blieb. Seine Theaterkritiken zeigen zudem eine Zuneigung zum Wiener Burgtheater, das er wegen der hohen künstlerischen Qualität bewunderte. Neben detaillierten Kritiken verfasste er auch eigene Dramen, darunter die Lustspiele *Seine Eminenz* (1926) und *Die Fliegermaus* (1929) sowie den Schwank *Katarina, die Widerspenstige* (1933), welcher 1934 von Vladimír Slavinský als Filmkomödie *Zlatá Kateřina* adaptiert wurde (Lajcha, 2010, S. 6).

Hollys Theaterkritiken bieten Einblicke in die Entwicklung des deutschen Theaters in Pressburg/Bratislava im frühen 20. Jahrhundert. Seine Rolle als Dramatiker könnte Beiträge zur deutschsprachigen Dramatik der Zwischenkriegszeit liefern, doch der Fokus dieser Studie liegt auf Hollys Prosawerk. Die genremäßige Einordnung von seinen Werken *Die Insel der Lüge* (1923) und *Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers* (1927) ist komplex. Mit *Die Insel der Lüge* schuf Holly ein Werk, das weder eindeutig Roman noch Skizzensammlung ist, sondern Elemente von Fiktion und Faktualität kombiniert. In *Die Insel der Lüge* erzählt Holly die Geschichte der Hauptfigur Frank Reny, eines Studenten an der Technischen Universität Charlottenburg – möglicherweise ein autobiografischer Verweis. Eine knappe Depesche: „Vater schwer krank“ (Holly, 1923, S. 3), bringt Reny zurück in seine slowakische Heimat, wo er über das zerfallende Habsburgerreich und die von fremden Mächten geprägten Nationalstaaten reflektiert. Rückblicke enthüllen Renys gescheiterten Versuch, in Pressburg als Dramatiker Fuß zu fassen, eine Ambition, die eher den Erwartungen seiner Geliebten und deren Familie entspringt. Auf dieser Insel der Lüge findet Reny schließlich seinen Weg als „Tagesliterat, Skizzenschreiber, bestenfalls Feuilletonist“ (Holly, 1923, S. 4 – 135).

Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers ist ein Werk, welches das Karpatenrussland der 1920er Jahre literarisch thematisiert. Es handelt sich um ein Gebiet, das heute zur Ukraine gehört, wurde jedoch am 10. September 1919, nach dem Zerfall der Habsburgermonarchie, durch den Vertrag von St. Germain als autonomer Teil der neu gegründeten Tschechoslowakei anerkannt (Švorc, 2010, S. 210). Der Text verbindet geographisch-historische Fakten mit fiktionalen Elementen und wird daher als literarische Reportage angesehen, die Politik, Wirtschaft und Religion dieser Region anschaulich darstellt: „Mitten in Mitteleuropa gibt es für weltliche Begriffe ein unbekanntes Land, ein Land der undurchdringlichen Wälder [...] der politischen Hasardeure und der hasardierenden Politik [...] der Hungersnot und der reichsten Millionäre – der kaftantragenden Juden, der Kabbalisten, ein Land der blutigsten und ununterbrochenen Religionskämpfe [...]“ (Holly, 1927, S. 3). Holly beschreibt hier knappen 50 Seiten die dramatische Armut und die kulturellen Spannungen in einem politisch und wirtschaftlich isolierten Gebiet, das unter extremem Hunger und Vernachlässigung leidet. Es werden die Schwierigkeiten der überwiegend russinischen

Bevölkerung geschildert, die in einem Gegensatz von Naturreichtum und gesellschaftlicher Rückständigkeit lebt. Holly beleuchtet die konfessionellen Konflikte, in denen religiöse Zugehörigkeit politisch instrumentalisiert wird, sowie die sozialen Spannungen zwischen ethnischen Gruppen, einschließlich der jüdischen Gemeinden und verschiedener slawischer Volksgruppen. Das Resultat ist eine Region in tiefem Ungleichgewicht, in der selbst grundlegende Lebensbedürfnisse unerfüllt bleiben und die Gefahr von Aufständen und politischer Unruhe wächst (Holly, 1927, S. 3 – 53).

Die Interkulturalität und thematische Vielfalt dieses Textes betonen die Raum-, Kultur-, Sprach-, Religions- und Politikproblematik des frühen 20. Jahrhunderts – Aspekte, welche diesen Text für die Forschung mittels Raumtheorie besonders interessant machen, weshalb im Folgenden der methodologische Ansatz beleuchtet wird.

Methodologischer Ansatz

Die kulturtheoretische Auseinandersetzung mit dem Raum und der sogenannten räumlichen Wende hat eine umfangreiche Forschungsliteratur hervorgebracht, welche verschiedene Wege und Ansätze skizziert, die bei der Erforschung und Analyse des in literarischen Texten zum Ausdruck gebrachten Raumes berücksichtigt werden können. Dabei wird der Raum als Gegenstand kulturwissenschaftlicher Analyse erst dort zugänglich „[...] *wo er oder etwas an ihm sich in Text verwandelt hat (oder in etwas Textanaloges), das lesbar ist wie eine Sprache (auch ein Bild kann in diesem Sinne lesbar sein)*“ (Döring, Thielmann, 2008, S. 17). Auf dieser Grundlage werden mehrere theoretische Ansätze zur Raumanalyse beleuchtet, welche durch eine fortschreitende literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung zu Konzepten entwickelt wurden, die sich auf die folgenden sechs Kategorien anwenden lassen: 1. Texträume, 2. physische Räume, 3. literarische Räume, 4. soziale Räume, 5. politische Räume und 6. religiöse Räume (Schroer, 2012, S. 47 – 290). Letztere sind insbesondere relevant für die Untersuchung des durch Konfession geprägten Raumes in Hollys literarischer Reportage. Die weiterführende Textanalyse dieses Werkes orientiert sich an die Kategorisierung von Bronfen, wonach diese Räume in literarischen Texten häufig eng miteinander verknüpft und verwoben auftreten (Bronfen, 1986, S. 54 – 104). In den folgenden Kapiteln wird der Versuch unternommen, die theoretischen Konzepte durch die Ergebnisse relevanter Forschung auf diesem Gebiet zu untermauern und die unterschiedlichen Räume textanalytisch zu untersuchen. Dabei wird jedoch weder die künstlerische Qualität der Texte noch die historische Bedeutung der entsprechenden Determinanten bewertet. Diese Vorgehensweise stellt einen Dialog zwischen der Kultur- und der Literaturwissenschaft dar. Sie basiert auf der räumlichen Wende, berücksichtigt jedoch auch mehrere, aus dieser Wende abgeleitete Ansätze, die in der immanenten Interpretation von Hollys Texten integriert werden.

Räumliche Kategorien In Hollys literarischer Reportage

1. Der Textraum. Der Begriff des Textraums bezeichnet ein räumliches Modell, das sowohl die begehbaren als auch nicht-begehbaren Elemente eines Textes organisiert (Machein, 2009, S. 29 – 30). Mit diesem Modell wird es möglich, literarische Texte auf makro- und mikrostruktureller Ebene zu analysieren. Die makrostrukturelle Ebene bezieht sich auf die gesamttextuelle Gliederung in architektonische Einheiten (Riesel, Schendels, 1975, S. 44 – 47). Dazu gehört der grafische Textraum im engeren Sinn, der die Textfläche sowie damit verbundene formale Merkmale wie Typographie, Kapitel- und Abschnittseinteilungen sowie Leerstellen umfasst, welche den Text in seiner materiellen Dimension gestalten. Auf mikrostruktureller Ebene werden die thematisch-inhaltlichen Elemente des Textes untersucht, die als Anordnung von Motiven und Tropen zu verstehen sind (Machein, 2009, S. 30). Durch die Analyse auf makrostruktureller Ebene wird eine einfache Textarchitektur offengelegt, die den Text von nur 53 Seiten ohne Vor- oder Nachwort in fünf Abschnitte ähnlicher Länge unterteilt. Diese Abschnitte behandeln die Verhältnisse in Karpathorusland. Obwohl die einzelnen Abschnitte

verschiedenen Themenbereichen wie geopolitischen, wirtschaftlichen, soziokulturellen und konfessionellen Aspekten gewidmet sind, folgt eine durchgängige mikrostrukturelle Texteinheit. Diese beginnt mit einer Passage, die als Pars pro Toto verstanden werden kann: *„Karpatorussland im Mai 1927. Mitten in Mitteleuropa gibt es für westliche Begriffe ein unbekanntes Land, ein Land der undurchdringlichen Wälder und der reifen Naturschönheit, ein Land zweimal so groß wie Montenegro und zehnmal so arm wie das ärmste Albanien, – ein Land der politischen Hasardeure und der hasardierenden Politik, der Hungersnot und der reichsten Millionäre [...]“* (Holly, 1927, S. 3). Das literarische Mosaik Karpatorusslands ist von zwei Hauptthemen geprägt: Zum einen wird die extrem negativen Lebensbedingungen der Bevölkerung geschildert, zum anderen wird die Naturschönheit und das Naturpotential des Landes hervorgehoben: *„Die tiefen, unerforschten, von Bären, Wölfen und Wildschweinen bewohnten Wälder werden nicht genutzt, Holz im Wert von Millionen verfault im Gebirge“* (Holly, 1927, S. 13). Obwohl die erste Linie überwiegt, werden die betroffenen Menschen unerwartet positiv dargestellt: *„Diese Leute klagen aber dennoch nicht. Sie schweigen, lächeln hilflos. Schweigend leidet dieses Volk. Es klagt nicht, es murrst nicht. [...] Sie sind ein ehrliches, arbeitsames Volk, religiös, anspruchslos und bescheiden. Diebstähle kommen nicht vor“* (Holly, 1927, S. 42 – 44). Bei der Schilderung der prekären Lebensbedingungen verwendet Holly das Stilmittel der Klimax, und der Text erreicht seinen literarischen Höhepunkt in der Feststellung: *„Hier ist jeder unzufrieden. [...] Jeder will das Land retten, mit seiner eigenen Methode, keiner mit Hilfe des anderen“* (Holly, 1927, S. 52).

2. Der physische Raum. Laut den Forschungen von Frank ist der physische Raum als entscheidender Faktor für die literarische Schöpfung zu betrachten. (Frank, 2009, S. 63) Auch Bourdieu untersucht den physischen Raum im Kontext seiner sozialen und gesellschaftlichen Funktionen. Seine Theorie über den Einfluss der physischen Welt auf die soziale Realität lässt sich in der Literaturwissenschaft als Einfluss auf die literarische Wirklichkeit interpretieren (Schroer, 2012, S. 82 – 106). Bei der Analyse von Hollys literarischer Reportage ergeben sich im Hinblick auf diese Konzepte mehrere relevante Aspekte, die mit den Eigenschaften des Genres der literarischen Reportage zusammenhängen. Geisler beschreibt sie als eine Form, die *„[...] wie ein Augenzeuge – aktuell aus der unmittelbaren Situation heraus berichtet und deren unverwechselbare Atmosphäre einfängt“* (Geisler, 1982, S. 19). Die physische Präsenz des Reporters vor Ort wird dabei als Voraussetzung für die Darstellung des beschriebenen Raums im Text betrachtet. (Geisler, 1982, S. 38) Hollys Ich-Erzähler präsentiert verschiedene Textstellen, die auf seine tatsächliche Anwesenheit in Karpatorussland hinweisen, wie etwa: *„Karpatorussland im Mai 1927“* (Holly, 1927, S. 3), oder *„In den düsteren Rabbinatshochschulen, die ich aufsuchte [...]“* (Holly, 1927, S. 17), oder *„[...] wo ich die Anhänger Rokachs besuchte [...]“* (Holly, 1927, S. 27). Es kann vermutet werden, dass der Text auf Hollys tatsächlicher Reise nach Karpatorussland beruht, was ihn überwiegend als faktisch geprägt erscheinen lässt. Trotz der subjektiven Perspektive lässt sich der physische Raum mittels Franks Konzept analysieren, das den Einfluss der physischen Welt auf die literarische Schöpfung betont (Frank, 2009, S. 63). Holly verbrachte den Großteil seines Lebens in Großstädten wie Pressburg, Berlin und Budapest, weshalb die physischen Gegebenheiten Karpatorusslands auf ihn vermutlich überraschend, wenn sogar nicht beunruhigend wirkten. Dies wird durch die folgende Textpassage belegt: *„Vierzehn Schellzugstunden von Wien, jenseits von Kaschau, unterhalb der Waldkarpaten beginnt bereits eine andere Welt“* (Holly, 1927, S. 3). Die „andere Welt“ wird in der Reportage durch eine Reihe von negativen Bildern entwickelt, die den Einfluss des physischen Raums widerspiegeln. Holly nutzt dabei den *„[...] schärfsten Kontrast, den man sich denken kann [...]“*, um das Gebiet Karpatorusslands zu beschreiben (Holly, 1927, S. 5). Besonders auffällig ist, dass das Land *„[...] keine endgültigen Grenzen [...]“* (Holly, 1927, S. 8) hat, sich jedoch gegen ausländische Entwicklungsversuche abschottet (Holly, 1927, S. 17). Dieser Kontrast zieht sich auch durch die Charakterisierung des Raumes, der einerseits als kulturloses Niemandsland und andererseits als *ein Gebiet mit schönen Städten mit [...] orientalis-*

polnischem Charakter [...]“ (Holly, 1927, S. 9) beschrieben wird. Der physische Raum wird durch eine doppelte Wertigkeit gekennzeichnet: Einerseits ist er von „Unwert“, da man hier „[...] *um russinischen Boden, wie um eine Flasche Schnaps handelt [...]“* (Holly, 1927, S. 11), andererseits wird die Naturschönheit hervorgehoben, die von Holly in idealisierenden Bildern geschildert wird. Diese paradoxe Darstellung spiegelt das ungenutzte Potenzial der Natur wider, das in touristischen und heilenden Aspekten gesehen wird (Holly, 1927, S. 3 – 51). Holly stellt die Natur als das höchste Gut dieses Gebiets dar: „*Eine märchenhaft schöne, gewaltige Natur, wunderbare Täler und Schluchten [...]“* (Holly, 1927, S. 42). Die Naturbilder werden ausführlich und detailliert beschrieben, was darauf hindeutet, dass sie nicht nur als literarisches Mittel zur Schilderung von Natur, sondern auch zur Kontrastbildung verwendet werden, um die einzigartige Beschaffenheit des physischen Raumes darzustellen – einerseits als von großer Schönheit und Potenzial, andererseits als von Unwert und Entbehrung geprägt. Bei der Darstellung der extrem negativen Lebensbedingungen der Bevölkerung neigt Holly zu einer starken Subjektivierung, die seine persönliche Anteilnahme an den schwierigen Umständen zum Ausdruck bringt: „*Jämmerliche, niedrig gebaute, mit Stroh bedeckte Behausungen, Spielzeugsschachteln, klein und nicht größer als der Schweinestall eines Normalbauern in der Slowakei“* (Holly, 1927, S. 34). Die dargestellten Lebensbedingungen scheinen Holly schockiert zu haben, was durch seine wiederholte Betonung der Wahrheit unterstrichen wird: „*Das ist keine Fabel, das ist die Wahrheit“* (Holly, 1927, S. 13) und „*Es ist volle Wahrheit, was ich schreibe“* (Holly, 1927, S. 36).

3. Der literarische Raum. Den Forschungsergebnissen Soulas-Semanáková zufolge ist Holly als ein Autor zu interpretieren, dessen „[...] *Ansichten und die Betrachtungsweise [...] in der Reihe der deutschsprachigen Schriftsteller einen absolut neuen Denkansatz aufweisen“* (Soulas-Semanáková, 2007, S. 136). Dieser neue Ansatz ergibt sich insbesondere daraus, dass Holly zur ersten Generation der „Deutschungarn“ gehört und nach der Magyarisierung geboren wurde, wodurch er in einem multikulturellen Umfeld aufwuchs, das seine Identität entscheidend prägte. Durch die Einordnung Hollys in die Reihe der deutschsprachigen Schriftsteller wird somit die grundlegende Fragestellung nach seiner literarischen Positionierung innerhalb der zeitgenössischen Pressburger Literatur aufgeworfen. Obwohl Maurice Blanchots theoretisches Werk *Der literarische Raum* primär die Frage behandelt, ob ein Autor erst sterben müsse, damit sein Werk fortbestehen könne, wird hierin auch die Problematik des literarischen Raumes methodologisch thematisiert. Blanchot kommt zu dem Schluss, dass der literarische Raum in zweifacher Hinsicht zu verstehen sei: Einerseits als der vom literarischen Text geschaffene allgemeine Raum, andererseits als die spezifische Positionierung und Verankerung eines Autors innerhalb der regionalen Literatur seiner Zeit (Blanchot, 2007, S. 29 – 33). Diese Konzepte lassen sich durch die gemeinsame Ausrichtung auf die räumliche Verortung und kulturelle Positionierung des Autors und seines Werkes in der regionalen Literaturlandschaft zusammenführen, wodurch sich ein spezifischer literarischer Raum konstruieren lässt. Im Folgenden wird das literarische Umfeld untersucht, um die Einflüsse auf Hollys Position innerhalb der deutschsprachigen Literatur der Region zu beleuchten.

Zwischen 17. und 20. Jahrhundert wirkten auf Gebiet der heutigen Slowakei 111 deutschsprachige Schriftsteller, von denen 45 in Pressburg literarisch aktiv waren, doch nur 21 als Zeitgenossen Eugen Hollys betrachtet werden können (Glosíková, 1995, S. 5 – 156). Soulas-Semanáková klassifiziert das Werk dieser Autoren als die neuere deutschsprachige Literatur aus dem Gebiet der heutigen Slowakei, die „[...] *auf jeden Fall die Reichhaltigkeit und die Qualität des Kultur- und Literaturniveaus belegt, das in den deutschen Enklaven der Slowakei erreicht wurde“* (Soulas-Semanáková, 2007, S. 61). Sie waren oft nebenberuflich literarisch tätig, nicht selten als Lehrer, Geistliche, Beamte, Ärzte oder Journalisten angestellt. (Glosíková, 1995, S. 19) Wien war das bevorzugte Emigrationsziel jener Schriftsteller, die Pressburg verließen; lediglich Holly zog nach Budapest (Glosíková, 1995, S. 21 – 156). Für den deutschsprachigen literarischen Raum um 1900 sind auch einige Autoren der jüdischen Gemeinde, wie Lasar Horowitz, Oskar

Neumann und Paul Neubauer prägend, wobei deren literarische Werke sich hauptsächlich auf das Gebiet des Hauerlandes konzentrierten (Glosíková, 1995, S. 112 – 114). Neumanns Werk ist exemplarisch für diese Zeit: Hradská zufolge engagierte er sich ab den 1920er Jahren aktiv in der zionistischen Bewegung (Hradská, 1994, S. 14). Wie Glosíková beschreibt, „[...] unterstützte [er] aktiv das im Lande lebende Judentum. Neumann leitete die *Pressburger Jüdische Volkszeitung*, arbeitete in den Redaktionen der jüdischen Blätter *Haschomer* (1926) und *Haderech* (1940) [...] und beteiligte sich persönlich an der Rettung von Hunderten von Juden“ (Glosíková, 1995, S. 114). Diese Aktivitäten spiegeln sich in Neumanns literarischem Werk wider, insbesondere in seinem religiös geprägten Text *Im Schatten des Todes* (Glosíková, 1995, S. 114 – 116), der Hollys *Die Insel der Lüge* thematisch nahekommmt, jedoch die zunehmend antisemitische Atmosphäre behandelt (Yahil, 1990, S. 401, 402). Ein weiterer Beitrag zum literarischen Raum der Region stammt von Karl Benyovszky, dessen Werke die kulturelle Geschichte seiner Geburtsstadt thematisieren. In den *Pressburger Ghetto Bildern* und der Sammlung *Sagenhaftes aus Alt-Pressburg* wird die Geschichte der jüdischen Bevölkerung literarisch festgehalten. Der literarische Raum Pressburgs war zur Jahrhundertwende fast ausschließlich von Männern geprägt. Von den literarisch aktiven Frauen dieser Zeit sind lediglich Elsa Graulich, Karoline Janik und Karoline Schmid-Fasser belegt. Das Schaffen von Janik und Schmid-Fasser war laut Deters vorwiegend der Lyrik gewidmet, wobei „[...] in traditionellen Formen, oft in Sonettenkränzen, die Schönheit der Geburtsstadt an der Donau [...] und deutsche Kulturtraditionen besungen“ wurden (Glosíková, 1995, S. 76). Von der literarischen Tradition abweichend, widmete Emil Hofmann seine Werke dem Kinder- und Jugendbereich. Sein Schaffen zeichnet sich dadurch aus, dass „[...] er versuchte, über eine dem Kinderalter entsprechende bzw. belletristische Form mit künstlerischer Bearbeitung vom Sagen- und Legendengut, die Geschichte des Landes [...] zu vermitteln“ (Glosíková, 1995, S. 69).

Das deutschsprachige Pressewesen, insbesondere die *Pressburger Zeitung* und deren Beilagen, spielte eine zentrale Rolle im literarischen Raum Pressburgs jener Zeit. Dieses Periodikum widmete sich „[...] Kunst, Literatur, Philosophie und Geschichte [...]“ und bot neben Gedichten und Prosatexten auch literaturkritische Abhandlungen (Glosíková, 1995, S. 11–12). Damit stellte sie den zeitgenössischen Schriftstellern eine bedeutende Publikationsplattform bereit, welche die deutschsprachige Literatur Pressburgs wesentlich förderte (Fil’o, 2014, S. 9 – 11).

4. Der soziale Raum. Literaturwissenschaftliche Forschungen in diesem Bereich basieren auf der Grundannahme, dass Raum und soziales Handeln untrennbar miteinander verbunden sind. Die räumliche Wahrnehmung des sozialen Milieus wird dabei sowohl durch eine Kombination ökonomischer, politischer, kultureller und konfessioneller Faktoren als auch durch komplexe Beziehungsstrukturen gebildet. Schneider hebt besonders die sozioethischen Merkmale des sozialen Raumes und dessen literarische Reflexion hervor, die in sogenannten: „benachteiligten Räumen“, gekennzeichnet durch „[...] soziale und räumliche Ungleichheiten [...]“ (Schneider, 2012, S. 225), besonders deutlich werden. Während der soziale Aspekt vermehrt in den Fokus rückt (Schroer, 2012, S. 17), wird die Analyse von Hollys literarischen Reportage durch das Konzept der benachteiligten Räume geleitet. Dabei wird die Frage verfolgt, „[...] wie der Raum bisher gedacht worden ist [...]“ (Schroer, 2012, S. 19).

Hollys Text zeichnet ein buntes Bild der sozialen Verhältnisse in Karpathorussland und gliedert sich in vier Hauptthemen: Kultur, Religion, Bildung und Natur. Diese Themen spiegeln zentrale gesellschaftliche Strukturen wider, die das Gesamtbild prägen. Die methodologische Betrachtung lässt sich anhand des Konzepts der benachteiligten Räume vertiefen (Grothaus, 2014, S. 225). Im Bereich Kultur beschreibt Holly eindrücklich die kulturellen Defizite der Region: „Ein Bauernvolk ist es, aus den Waldkarpathen, ein Volk, das einmal russisch war, vor Jahrhunderten, als es sich in den Tälern niederließ, seither aber seine alte Sprache fast verlor. [...] Dieses Volk hat keine Literatur, aber auch keine Grammatik, es hat selbst das nicht, was man Tradition nennen könnte“ (Holly, 1927, S. 6). Die kritische Auseinandersetzung mit der

kulturellen Verfassung umfasst insbesondere die stagnierende Literatur, die kaum über religiöse Texte hinausgeht: „[...] über den Druck von Gebetsbüchern nicht hinweggekommen [ist]“ (Holly, 1927, S. 10). Holly erweitert die Analyse durch eine Darstellung der konfessionellen Konflikte. Er beleuchtet die Spannungen zwischen griechisch-katholischen und griechisch-orthodoxen Konfessionen sowie dem orthodoxen Judentum, eine konfessionelle Vielfalt, die als prekäre religiöse Konstellation beschrieben wird. Die Reportage kritisiert diese Spannungen, wobei Religion und Kultur eng verwoben erscheinen: „Das, was man Kultur nennt, ist in Karpathorusland identisch mit der griechisch-katholischen Religion, die eine erbitterte Schlacht mit der griechisch-orientalischen Kirche führt. Der arme Russine kann sich den Weg, der zur ewigen Seligkeit führt, schon seit Jahren nach Belieben wählen“ (Holly, 1927, S. 12). So verknüpft Holly religiöse und kulturelle Strukturen und betont die für das Genre typische subjektive Erzählweise. Die literarische Reportage balanciert zwischen objektiver Darstellung und der subjektiven Perspektive des Autors, welche der Schilderung der benachteiligten sozialen Räume besondere Eindringlichkeit verleiht. Der konfessionelle Raum, durch Hollys subjektive Wahrnehmung geprägt, wird besonders eindrucksvoll geschildert: „Sonntag für Sonntag sind sie in ihrer Holzkirche versammelt. Traurig erschallen ihre frommen Lieder und nach der Messe stehen sie ebenso hilflos treuherzig vor ihrem Pfarrer, der selber arm, in geflickter Reverende ihre Klagen entgegennimmt“ (Holly, 1927, S. 44). Holly lässt dabei seine persönliche Wertung durchscheinen, etwa durch kritische Darstellungen der griechisch-orthodoxen Priester und der ökonomisch motivierten Aktivitäten orthodoxer Juden, sowie der einfachen Mentalität der Bevölkerung (Holly, 1927, S. 9 – 12). Die Häufung solcher Eindrücke erzeugt beim Leser den Eindruck, ein politisch-sozial-konfessionelles Manifest vor sich zu haben. Auch das Bildungssystem wird als benachteiligter Raum skizziert: „In den Schulen schreiben die Kinder mit Kieselsteinen auf den Tafeln, denn die Eltern können ihnen nicht einmal einen Bleistift kaufen“ (Holly, 1927, S. 42). Holly nutzt solche Schilderungen, um auf Chaos, Mangel an Professionalität und fehlende Kompetenz im Bildungssystem hinzuweisen (Holly, 1927, S. 11).

Die Natur, die ebenfalls als benachteiligter Raum erscheint, könnte potenziell positive Wahrnehmungen wecken: „In diesem Lande gibt es eine herrliche Natur. Hier könnten Sanatorien, Erholungsstätten errichtet werden [...]“ (Holly, 1927, S. 42). Doch im Kontext der sozialen Situation wird die Natur zu einer Herausforderung für die Bewohner und symbolisiert die Ambivalenz zwischen Naturschönheit und menschlichem Leid. Dieses Spannungsfeld zieht sich wie ein roter Faden durch ganze Hollys Reportage.

Zusammenfassend lässt sich das Konzept der benachteiligten sozialen Räume in Hollys Reportage durch eine prägnante Aussage erfassen: „Wer da hört, dass die Führer der Russinen fast ausschließlich nur ungarisch sprachen, dass die russinische Literatur über den Druck von Gebetsbüchern nicht hinweggekommen ist, dass der Bauer [...] nichts sehnlicher wünscht, als in der ungarischen Ebene arbeiten zu können, [...] dass man sich im Kampfe um die Religion totschlägt und Rebellionen inszeniert, der hat das allgemeine Bild Karpathoruslands von ungefähr skizziert“ (Holly, 1927, S. 10).

5. Der politische Raum. Das Interesse an politischen Räumen scheint vor allem im Bereich der Politikwissenschaft zu liegen (Meyer, 2011, S. 323). Diese untersucht primär die Beziehungen zwischen politischen Regimen und ihren räumlichen Repräsentationen. Aus dieser Perspektive werden verschiedene Orte und Gebäude als Synonyme für Machtzentren und Entscheidungsorte betrachtet (Schroer, 2012, S. 185). Im Hinblick auf die kontextuelle und thematische Verankerung von Hollys literarischer Reportage lässt sich diese durch den Ansatz des dritten Raums analysieren. Dieser Ansatz, der sowohl aus postkolonialer Perspektive (Bhabha, 2000, S. 317 – 353) als auch aus der Theorie der räumlichen Wende (Schroer, 2012, S. 210 – 212) heraus entwickelt wurde, wird zunächst präzisiert, um Missverständnisse zu vermeiden. Im Rahmen der räumlichen Wende zeichnet sich ein dritter, transnationaler Raum ab (Schroer, 2012, S. 210), der durch Begriffe wie transnationaler politischer Raum, Interkulturalität, Transnationalstaat und Kosmopolitismus beschrieben wird (Beck, 2007, S. 55 – 183). Die

politische Konzeptualisierung dieser Wende betont einen intensiven interkulturellen Austausch, der diesen dritten Raum entstehen lässt, der sowohl interkulturell als auch politisch interpretiert wird (Schroer, 2012, S. 211). Laut Gugenberger manifestiert sich die literarische Gestalt dieses Raumes insbesondere durch eine thematische Interkulturalität, die durch kulturelle und politische Auseinandersetzungen entsteht (Gugenberger, 2009, S. 225 – 289).

Bereits in der Einleitung lenkt Holly durch die Begriffe „*Politik, Wirtschaft und Religion*“ (Holly, 1927, S. 3) die Aufmerksamkeit auf die zentralen Themen seines Textes, wobei die Politik nicht zufällig an erster Stelle steht. Er entlarvt einen politisch verfallenen Raum: „[...] keiner ist sich über seine Zukunft dieses Landes im Klaren, und alle zusammen sind die Schachbrettfiguren einer verworrenen Politik, die [...] eine politische Arena schufen, in der die tagtägliche Korruption ihre buntesten Blüten treibt“ (Holly, 1927, S. 4 – 5). Hier befinden sich alle gesellschaftlichen Akteure außerhalb des Einflussbereichs der Politik, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit (Holly, 1927, S. 4 – 7). Durch seine subjektive Darstellung der nationalen und konfessionellen Probleme entsteht eine Art dritter Raum, der vor allem durch Multikulturalität geprägt ist: „So unzufrieden, so enttäuscht vom Regime, von der Verwaltung und von der Politik, wie die Russinen [...] ist kein Slowake und kein Ungar in der Slowakei“ (Holly, 1927, S. 46). Verglichen mit der Tschechoslowakei und Ungarn erscheint der politische Raum Karpathoruslands umso desolater (Holly, 1927, S. 46 – 48). Das allgemeine Chaos im Land fördert die politische Unmoral: „[...] seit dem Kriegsende eine Mentalität, die die Grenzen der politischen Moral überschreitet“ (Holly, 1927, S. 46). Holly beschreibt eine Aussichtslosigkeit, die den politischen Raum durchdringt und das politische Elend Karpathoruslands prägt. Das Ergebnis ist ein Bild einer Region, die von den politischen, kulturellen und zivilisatorischen Standards Europas isoliert ist: „[...] das Gebiet ist von Europa, von Kultur und Zivilisation ferner als der fernste Balkan“ (Holly, 1927, S. 9).

6. Der religiöse Raum. Nach Knott wird die Auseinandersetzung zwischen räumlicher Wende und Religionswissenschaft auf Diskussionen zwischen Geographen und Religionswissenschaftlern beschränkt, die sich jeweils mit Religion und Raum befassen (Knott, 2015, S. 201). Kulturwissenschaftliche Studien widmen sich vor diesem Hintergrund der kulturellen und sozialen Pluralität sowie den daraus resultierenden Konflikten und Spannungen zwischen Konfessionen im Raum (Knott, 2015, S. 200 – 203). Auch Hollys literarische Reportage lässt sich als Darstellung des religiösen Raumes analysieren. Bereits der Titel *Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers* lenkt die Aufmerksamkeit auf konfessionelle Konflikte in Karpathorusland, das als vom Religionsstreit gezeichnet präsentiert wird: „[...] man sich im Kampfe um die Religion totschlägt und Rebellionen inszeniert [...]“ (Holly, 1927, S. 9). Im Text wird eine Vielzahl von Konfessionen, wie die griechisch-katholische, griechisch-orientalische Kirche und das orthodoxe Judentum geschildert, die in zwei Ebenen betrachtet werden. Zunächst werden die Konfessionen als Akteure in der Religions- und Kulturkriegen beschrieben (Holly, 1927, S. 13), die Blutvergießen und Korruption unter kirchlichen Würdenträgern verursachen. Zusammen mit den Spannungen im politischen und sozialen Raum wird ein negatives Bild von Karpathorusland gezeichnet, das die Bevölkerung stark belastet (Holly, 1927, S. 3 – 53). Auf der zweiten Ebene werden detaillierte Darstellungen der Konfessionen betont, meist in negativer Konnotation. So werden die orthodoxen Juden als isolierte, geschäftsorientierte Gruppe gezeigt, und die Priester der griechisch-orthodoxen Kirche erscheinen als „[...] Grotteske eines Priesters. Ungeschult, ungebildet, des Lesens und Schreibens gerade nur bis zum Notwendigsten mächtig, [...] schmutzig, [...], ungehobelt [...]“ (Holly, 1927, S. 12), wobei die Gläubigen der Kirche unkritisch dargestellt werden. Auch die griechisch-katholische Kirche wird als Mitverursacher von Konflikten gezeigt, unfähig, die Gläubigen zu unterstützen oder zu trösten, was durch Korruption und interne Konflikte ihre geistliche Mission spürbar beeinträchtigt (Holly, 1927, S. 3 – 53).

Karpathorusland im Periodikum *Karpathen-Post*

Die geographische Bezeichnung Karpathorusland und die davon abgeleiteten Wortarten tauchen in der *Karpathen-Post* insgesamt 11-mal auf. Angesichts der 3 253 Ausgaben dieses Periodikums kann diese Häufigkeit als vergleichsweise gering eingestuft werden. Die Veröffentlichungsperiode der Ausgaben, in denen der Begriff Karpathorusland explizit genannt wird, reicht vom 24. Januar 1920 bis zum 08. Februar 1930, was einen Zeitraum von etwas mehr als zehn Jahren umfasst. Im Kontext der Gesamterscheinungsdauer der *Karpathen-Post* von 62 Jahren – mit der ersten Ausgabe am 06. Mai 1880 und der letzten am 22. August 1942 – stellt dieser Zeitraum eine zeitlich eher begrenzte Periode dar.

Erstmals erwähnt wird der Begriff Karpathorusland in der Ausgabe vom 24. Januar 1920 im Rahmen der Rubrik *Politische Nachrichten*. Die Information lautet knapp: „*Die Regelung der Sprache in Karpathorußland ist dem Landtage vorbehalten, der für dieses Gebiet errichtet werden wird*“ (Karpathen-Post, 1920, Nr. 4, S. 2). Diese Erwähnung erfolgte mehr als ein Jahr nach der Anerkennung Karpathoruslands als autonomer Teil der neu gegründeten Tschechoslowakei (Švorc, 2010, S. 210).

In der Ausgabe Nr. 29 vom 16. Juli 1921 wird der Begriff Karpathorusland in einem politisch aufgeladenen Kontext weiter ausgeführt. Es wird berichtet: „*Die Autonomie Karpathorußlands. Als eine ‚Weltschande der Republik‘ bezeichnet der Prager ‚Deň‘ die Aufforderung des Völkerbundes an die tschechoslowakische Republik, einen Plan vorzulegen, auf welche Art die Selbstverwaltung in Karpathorußland eingeführt werden könne*“ (Karpathen-Post, 1921, Nr. 29, S. 5). Der Prager Kommentar unterstellt der Bevölkerung Karpathoruslands Wahlunfähigkeit, woraufhin eine ironische Antwort folgt: „*Wenn wir früher für Wahlen reif waren, so können wir jetzt nach zweijähriger Kulturarbeit der Tschechen nicht unreif sein*“ (Karpathen-Post, 1921, Nr. 29, S. 5). Diese Passage könnte die komplexen sozio-kulturellen und politischen Verhältnisse Karpathoruslands in dieser Zeit widerspiegeln.

In der Ausgabe vom 5. November 1921 bietet die *Karpathen-Post* einen ausführlichen Artikel mit dem Titel *Aus deutschen Bauen*, in dem die historische Rolle der Deutschen im Karpathorusland eingehender behandelt wird (Karpathen-Post, 1921, Nr. 45, S. 2). Im selben Jahr wird Karpathorusland auch in der Weihnachtsausgabe Nr. 52 vom 24. Dezember thematisiert, in der berichtet wird, dass die Slowakische Bank durch ihre Filialen auch in Karpathorusland vertreten sein wird (Karpathen-Post, 1921, Nr. 52, S. 8). Diese Information dürfte die Botschaft der schrittweisen Etablierung tschechoslowakischer Institutionen in der Region vermitteln.

In der Rubrik *Neuigkeitsbote* der Ausgabe vom 11. Februar 1922 wird in einem Artikel über die vereinigten oppositionellen Parteien berichtet, wobei ohne weiterführende Ausführungen erwähnt wird, dass bei einem Treffen dieser Parteien auch das Thema Karpathorusland zur Sprache kam (Karpathen-Post, 1922, Nr. 6, S. 2). In den verbleibenden Ausgaben des Jahrgangs 1922 reduziert sich die Berichterstattung über Karpathorusland auf eine kurze Anzeige, in der eine freie Arbeitsstelle für einen Forstingenieur angeboten wird, der für die größere Forstdomäne in Karpathorusland gesucht wird, wobei zudem spezifiziert wird, dass die gesuchte Person tschechoslowakischer Staatsbürger sein muss und die ungarische sowie deutsche Sprache vollständig beherrscht, während die slowakische oder tschechische Sprache zumindest mündlich erforderlich ist (Karpathen-Post, 1922, Nr. 24 – 27, S. 5, 6). Obwohl es sich lediglich um eine kurze Stellenanzeige handelt, spiegelt sie dennoch die Sprachverhältnisse in Karpathorusland jener Zeit wider.

Im Jahr 1923 wurde in der *Karpathen-Post* lediglich einmal über Karpathorusland berichtet, und zwar am 14. Juli desselben Jahres. In diesem Bericht wurde das Deutsch-Tschechoslowakische Abkommen vom 02. Mai 1923 thematisiert, dessen Text „*unter den deutschen Reichsangehörigen in der Slowakei und Karpathorusland [...]*“ missverstanden bzw. fehlerhaft interpretiert wurde (Karpathen-Post, 1923, Nr. 28, S. 5).

Nach diesem Bericht lässt sich in der *Karpathen-Post* eine längere Periode feststellen, in der das Gebiet Karpathoruslands nicht erwähnt wurde. Erst im Jahr 1929 wird dem Leser erneut über ein Ereignis berichtet, ein Sängerfest, bei dem auch Gäste aus Karpathorusland eingeladen waren (*Karpathen-Post*, 1929, Nr. 27, S. 2). Die Teilnahme dieser Gäste an einem gesellschaftlichen Ereignis in Kesmark lässt sich als ein Indiz für ihre Integration und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der Tschechoslowakischen Republik deuten.

Die chronologisch letzte Erwähnung Karpathoruslands im Periodikum erfolgt am 08. Februar 1930, wo vor dem Hintergrund der Volkszählung vom 01. Dezember das Gebiet der Slowakei sowie Karpathorusland in Bezug auf die Fertigkeiten im Lesen und Schreiben als fortschrittlich bezeichnet werden (*Karpathen-Post*, 1930, Nr. 7, S. 4).

Die sporadische Erwähnung Karpathoruslands spiegelt die schrittweise Integration der Region in die Tschechoslowakei wider. Die zunehmende Berichterstattung über gesellschaftliche Ereignisse und die positive Darstellung der Bildung im Jahr 1930 deuten darauf hin, dass Karpathorusland zunehmend als gleichwertiger Bestandteil der Republik wahrgenommen wurde.

Schlusswort

Zusammenfassend hat die Studie durch die Analyse der literarischen Reportage *Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers* von Eugen Holly und die Berichterstattung der *Karpathen-Post* einen vielschichtigen Einblick in das Bild Karpathoruslands im frühen 20. Jahrhundert gewährt. Die Untersuchung zeigt, wie Holly die regionstypischen sozialen, kulturellen und konfessionellen Konflikte in einem ländlichen Raum dokumentiert, der in extremer Armut und andauernder Isolation lebt. Dabei offenbart sich, dass das Spannungsfeld zwischen ethnischer und religiöser Vielfalt in Verbindung mit der politischen Ohnmacht eine zentrale Rolle in der literarischen Verarbeitung dieser Region spielt. Die Methodik der Raumtheorie und des räumlichen Wandels hat es ermöglicht, Karpathorusland als mehrdimensionalen Raum zu analysieren, in dem politische, soziale und kulturelle Aspekte untrennbar miteinander verflochten sind. Durch die angestrebte kritische Auseinandersetzung mit Hollys Darstellung und dem periodischen Bild der *Karpathen-Post* wird deutlich, wie der Autor nicht nur geografische, sondern auch symbolische Räume schafft, die die Lebensrealität und kulturellen Herausforderungen der Bewohner widerspiegeln. Diese Studie leistet damit einen bescheidenen Beitrag zur Forschung über die literarische Darstellung peripherer Regionen und deren Bedeutung im kulturellen Gedächtnis Mitteleuropas.

Literatur

- BECK, U. 2007. *Was ist Globalisierung?* Berlin: Suhrkamp Verlag, 2007, S. 55 – 183.
- BLANCHOT, M. 2007. *Der literarische Raum*. Zürich: Diaphanes Verlag, 2007, S. 29 – 33.
- BHABHA, H. 2000. *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 2000, S. 317 – 353.
- BRONFEN, E. 1986. *Der literarische Raum*. Berlin: De Gruyter Verlag, 1986, S. 54 – 104.
- BUJNÁK, P. 1932. *Slovenský náučný slovník*. Praha: Litevna, 1932, s. 139.
- DÖRING, J., THEILMANN, T. 2008. *Spatial Turn, das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2008, S. 17.
- FILIO, R. 2014. *Vor 250 Jahren erschien die Pressburger Zeitung zum ersten Mal*. In: *Karpatenblatt*. Košice: Karpatskonemecký spolok na Slovensku, 2014, S. 9 – 11.
- FRANK, C. 2009. *Die Literaturwissenschaften und der spatial turn*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 2009, S. 63.

- GEISLER, M. 1982. *Die literarische Reportage in Deutschland*. Berlin: Cornelsen Verlag, 1982, S. 19.
- GLOSÍKOVÁ, V. 1995. *Handbuch der deutschsprachigen Schriftsteller aus dem Gebiet der Slowakei. 17. – 20. Jahrhundert*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1995, S. 5 – 156.
- GROTHAUS, CH. 2014. *Baukunst als unmögliche Möglichkeit*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2014, S. 225.
- GUGENBERG, E. 2009. *Der dritte Raum in der Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2009, S. 225 – 289.
- HOLLY, E. 1923. *Die Insel der Lüge*. Pressburg: Grenzbote Verlag, 1923, S. 3 – 135.
- HOLLY, E. 1927. *Im Lande der Kabbalisten, der Religionskämpfe und des Hungers*. Preßburg: Grenzbote Verlag, 1927, S. 3 – 53.
- HRADSKÁ, K. 2006. *Život v Bratislave 1939 – 1945*. Bratislava: Albert Marenčin Vydavateľstvo PT, 2006, s. 14.
- HRUŠOVSKÝ, J. 1966. *Čarovný kľúč*. Praha – Bratislava: PANTON, 1966, s. 128.
- HVIZDOŠOVÁ, O. 1969. *Inventáre a katalógy fondov štátnych archívov na Slovensku*. Bratislava: Štátny archív v Bratislave, 1969, s. 130 – 3995.
- KIPSOVÁ, M. a kolektív. 1968. *Bibliografia slovenských a inorečových novín a časopisov z rokov 1919 – 1938*. Martin: Matica Slovenská, 1968, s. 620 – 688.
- KARPATHEN-POST. 1920 – 1930. Kesmark, S. 2 – 8.
- KNOTT, K. 2015. *Religion, Raum und Ort*. In: *103 Jahre Religionswissenschaft in Münster*. Berlin: Lit Verlag, S. 201 – 203.
- LAJCHA, L. 2000. *Eugen Holly a nemecké divadlo. Kritik ako zrkadlo divadla*. In: *Slovenské divadlo*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2000, s. 42 – 52.
- LAJCHA, L. 2010. *Stupavský sveták Eugen Holly a divadlo*. In: *Stupava*. Stupava: Mestské kultúrne a informačné centrum, 2010, s. 80 – 83.
- LEMBERG, E. 1926. *Vom Geistesleben der Karpatendeutschen*. In: *Die Deutschen in der Slowakei und in Karpathorussland*. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 2015, s. 36 – 40.
- MACHEIN, S. 2009. *Topologien der Geschlechter*. Berlin: Karls-Universität Heidelberg, 2009, S. 29 – 30.
- Matrika mesta Stupava, 2015, s. 466.
- MAŤOVČÍK, A. 2007. *Biografický lexikón Slovenska III G-H*. Martin: Slovenská národná knižnica, 2007, s. 526.
- MEYER, R. 2011. *Europa zwischen Land und Meer*. Bonn: Bonn University Press, 2011, S. 323.
- PODLIPNÁ, E. 2006. *Sekvencie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum, 2006, s. 44.
- RIESEL, E., SCHENDELS, E. 1975. *Deutsche Stilistik*. Moskau: Verlag Hochschule, 1975, S. 44 – 47.
- SCHNEIDER, M. 2012. *Spatial turn in der christlichen Sozialethik*. Münster: Aschendorf Verlag, 2012, S. 225.
- SCHROER, M. 2012. *Räume, Orte, Grenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2012, S. 47 – 290.

SOULAS-SEMENÁKOVÁ, M. 2007. *Die Auto- und Heteroimages in der deutschsprachigen Literatur aus dem Gebiet der Slowakei (1785 – 1939)*. Marburg: Tectum Verlag, 2007, S. 135 – 146.

ŠVORC, P. 2015. Podkarpatská Rus a Slovensko v medzivojnovom Československu – hľadanie novej koexistencie. In: *Paginale Historiale*. Praha: Národní archív, 2015, s. 210.

YAHIL, L. 1990. *The Holocaust*. Oxford: Oxford University Press, 1990, pp. 401, 402.

Kontakt:

PhDr. PaedDr. Ján Markech, PhD., MBA
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Filozofická fakulta
Katedra germanistika
Moyzesova 9, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: jan.markech@upjs.sk

EMPOWERING STUDENTS THROUGH BRITISH STUDIES

ILDIKÓ NÉMETHOVÁ
EVA STRADIOTOVÁ

Abstract:

This article presents a forward-looking educational framework designed to enhance student engagement in British Studies through a critical, multidisciplinary, and active approach to learning. By integrating role-playing, simulations, and leadership models, the framework expands the scope of learning and equips students to address societal challenges with well-informed perspectives. It promotes analytical rigour, enabling students to critically examine historical narratives and establish meaningful connections to pressing global issues, including migration, decolonisation, and economic transformation. The paradigm emphasises reflective practices and experiential learning, fostering intellectual agility and the development of lifelong learning competencies. Cognitive load principles are incorporated to optimise the acquisition and retention of complex material while strategically structured tasks support comprehension and facilitate long-term recall. This approach effectively bridges historical knowledge with contemporary socio-political contexts, preparing students to navigate and impact global challenges. The framework's adaptability makes it applicable across disciplines and encourages a comparative and international perspective, further enhancing its relevance. Incorporating modern technologies, such as augmented reality, provides immersive and interactive learning opportunities, deepening student engagement. Ultimately, this paradigm redefines British Studies education by equipping students with critical thinking abilities and leadership skills essential for meaningful and impactful global citizenship.

Keywords: British Studies, active learning, interdisciplinary analysis, critical thinking, knowledge retention, role-playing simulations, experiential learning, cognitive load, socio-political landscape.

Introduction

The British Studies curriculum thoroughly examines the period from 1945 to 1990, an epoch defined by transformative political, social, and cultural upheavals. This era provides an analytical lens for assessing Britain's navigation of critical challenges such as decolonisation, globalisation, and internal diversity. Engaging deeply with pivotal texts and primary materials, the course interrogates key episodes of post-war reconstruction, societal transformation, and shifting economic paradigms. Through structured and critical engagement, students develop a sophisticated understanding of Britain's evolution during this time and its profound implications for contemporary political and social contexts.

Key policy initiatives and societal trends shaped Britain's adjustment to the volatile post-war global environment. David Kynaston's *Tales of a New Jerusalem* series, including *Family Britain: 1951 – 57* (2009) and *Modernity Britain: Opening the Box, 1957 – 59* (2013), offers an exhaustive study of cultural and social transformations, providing insights into the ways these changes forged national identity. Peter Hennessy's *Having It So Good: Britain in the Fifties* (2006) enriches this narrative by dissecting the establishment of the welfare state and the intricacies of post-war recovery, demonstrating the interplay between governance and societal adaptation.

Stuart Hall's *Cultural Identity and Diaspora* (1990) critically examines the cultural and ideological shifts of subsequent decades. It investigates the impact of post-colonial migration on Britain's national consciousness during the 1960s and 1970s. Hall's exploration of

multiculturalism and global interconnectedness reveals the renegotiation of identity amidst these transformative forces.

The political and economic challenges of the 1970s and 1980s are illuminated in Dominic Sandbrook's *State of Emergency: The Way We Were: Britain, 1970–1974* (2010), *White Heat* (2006), and *Never Had It So Good* (2005). Sandbrook's analysis delves into the Thatcher era's complex interweaving of cultural resurgence and economic strife, revealing the coexistence of public optimism with deep structural crises. Complementary analyses include Robert Skidelsky's *Keynes: The Return of the Master* (2009), which critiques Keynesian responses to economic turbulence, and Andrew Gamble's *The Free Economy and the Strong State* (1988), which contextualises the rise of neoliberalism within Britain's ideological realignment.

Constructivist Frameworks for Critical Thinking in British Studies

The British Studies framework is underpinned by an integrative application of advanced educational theories meticulously designed to foster higher-order critical thinking and analytical acumen. Rooted in the empirical insights of John Hattie's *Visible Learning* (2009), which emphasises the impact of evidence-based teaching and learning practices, the framework synergistically incorporates Sweller's cognitive load theory (1988), highlighting the optimisation of cognitive resources for effective learning. Additionally, Kolb's experiential learning model (1984) contributes a dynamic dimension, prioritising the transformative process of knowledge acquisition through active engagement and reflective practice.

Hattie's (2009) emphasis on metacognition underpins the development of reflective and analytical abilities. By encouraging learners to evaluate their cognitive processes, the framework equips them with tools to approach multifaceted historical narratives, such as the Suez Crisis of 1956 or Britain's EEC accession in 1973, with precision and intellectual rigour. These events serve as case studies for assessing shifts in foreign policy and political alignment, connecting historical decision-making to broader societal implications.

Sweller's (1988) cognitive load theory emphasises the strategic organisation of information to optimise cognitive processing and enhance learning outcomes, an integral principle of the British Studies framework. This approach is particularly evident in the analysis of complex historical and economic transformations, such as the Thatcherite reforms of the 1980s. Margaret Thatcher's economic policies, characterised by deregulation, privatisation, and a reduction in the power of trade unions, represent a highly intricate interplay of ideological, economic, and social dimensions. The framework deconstructs these reforms into manageable segments, such as their theoretical underpinnings in neoliberalism, their practical implementation through landmark policies like the privatisation of British Airways and British Telecom, and their socio-economic ramifications, including shifts in employment patterns and regional disparities. By structuring these elements logically and sequentially, the framework allows learners to engage deeply with Thatcherism's complexity, critically evaluating its legacy without cognitive overload.

Kolb's (1984) experiential learning model significantly enhances the British Studies framework by emphasising the critical role of active engagement and the practical application of knowledge. This model transforms theoretical learning into dynamic, interactive experiences that deepen understanding through direct involvement. For instance, re-enacting parliamentary debates on pivotal historical events, like the 1975 EEC referendum, serves as a powerful pedagogical tool.

Linking Economic Policy and Political Ideology in British Studies

This course adopts a multidisciplinary framework incorporating theoretical constructs from Esping-Andersen (1990), Middleton (2010), and Gamble (1994) to deconstruct the interplay between economic policy and political ideology in post-war Britain. By synthesising these models, students critically examine the ideological undercurrents and political mechanisms

driving transformative policy developments, such as the establishment of the welfare state and the ascendancy of neoliberalism.

Esping-Andersen's (1990) typology of welfare regimes provides a foundational lens to evaluate Britain's alignment with the liberal welfare model while considering its partial adoption of social democratic elements under Clement Attlee's post-war government. Policies, including the National Health Service Act of 1946, social housing initiatives, and education reforms exemplify this hybrid approach. Through detailed analysis of primary sources, such as legislative documents and Attlee's parliamentary addresses, students interrogate the tensions between equity-oriented policies and the imperatives of economic growth. Comparative exercises, such as juxtaposing Britain's welfare state with Sweden's archetypal social-democratic model, enable learners to critically assess trade-offs between social justice and market efficiency, enhancing theoretical comprehension and applied insights.

Middleton's (2010) analysis of consensus politics underscores the Keynesian economic foundations that underpin bipartisan cooperation in Britain's mid-20th-century governance. Students explore how Labour and Conservative administrations converged on policies prioritising full employment and economic stability, evident in the nationalisation of key industries and welfare expansion. This examination is deepened through seminar-based evaluations of policy efficacy, focusing on instruments like wage controls and public ownership. Particular attention is given to the fracturing of consensus during the economic crises of the 1970s, with discussions emphasising inflationary pressures and industrial decline as destabilising forces.

Gamble's (1994) seminal critique of The Free Economy and the Strong State frames the ideological schisms that emerged with Margaret Thatcher's neoliberal revolution. Thatcher's prioritisation of deregulation, privatisation, and market efficiency marked a decisive rupture from the Keynesian orthodoxy of preceding decades. Analytical tasks include dissecting landmark policies, such as the 1981 budget, and comparing Thatcher's rhetoric with consensus figures like Harold Macmillan, providing a nuanced understanding of Britain's ideological pivot and its governance and economic structure implications.

Decolonisation: A Critical Framework

Decolonisation represents a critical juncture in British history, signalling a profound transformation from imperial dominance to a redefined global role and reshaped national identity. Key milestones such as India's independence in 1947, the Suez Crisis of 1956, and Harold Macmillan's Wind of Change speech in 1960 serve as focal points for dissecting the political, economic, and cultural dynamics of this epochal shift. John Darwin's *The End of the British Empire* (1988) and *Britain and Decolonisation* (2009) provide a geopolitical and economic lens to evaluate the structural pressures driving Britain's withdrawal from the empire. Simultaneously, Stuart Hall's *Cultural Identity and Diaspora* (1990) contextualises the enduring societal and cultural repercussions, offering a framework to interrogate the intersections of post-colonial migration, national identity, and multiculturalism.

This analytical framework prioritises the interrogation of narratives surrounding Britain's declining global influence. For instance, a close examination of Macmillan's Wind of Change speech elucidates how rhetorical devices such as metaphor and repetition functioned to navigate decolonisation's political complexities. Comparative analysis of speeches by figures such as Enoch Powell enables a multifaceted exploration of the ideological tensions between nationalist aspirations and imperial legacies. These case studies highlight the interplay of moral, economic, and social dimensions, fostering a sophisticated understanding of how decolonisation shaped British and global narratives.

The pedagogical structure is informed by Biggs' (1999) constructive alignment model and Bloom's taxonomy (Anderson et al., 2001), ensuring a systematic progression through cognitive stages. The initial emphasis on acquiring foundational historical knowledge transitions into advanced analytical tasks, such as critiquing the diplomatic balancing acts reflected in Britain's

post-war foreign policy. Culminating activities involve applied synthesis, where students draft policy recommendations or prepare speeches addressing contemporary issues rooted in post-colonial legacies, such as immigration and globalisation.

Visual methodologies, including concept mapping, support cognitive integration by elucidating connections between decolonisation, rhetorical strategies, and Britain's reconfigured global role. Situated repetition of themes ensures reinforcement of critical concepts, while peer-led presentations foster collaborative learning and refine analytical acumen.

Exploring Britain's Complex Relationship with Europe

Britain's evolving engagement with Europe offers a fertile domain for examining pivotal historical events, ideological divergences, and policy dynamics. The study spans Britain's initial hesitance towards European integration and the fractures within its political consensus.

Britain's reticence to participate in early European integration initiatives highlights ideological tensions around sovereignty and international alignment. Hugo Young's *This Blessed Plot* (1998) comprehensively critiques Britain's exceptionalism, framed by its Commonwealth priorities and transatlantic alliances. Analysing Winston Churchill's 1946 Zurich speech alongside Harold Macmillan's 1961 address on the European Economic Community (EEC) membership exposes the evolving rhetoric of engagement, underscoring contrasting views on collaboration and national identity. These insights, juxtaposed with Robert Schuman's declaration advocating European unity, allow students to critically assess Britain's ideological dichotomy. Timelines of key events, such as the European Coal and Steel Community (1951) and the Treaty of Rome (1957), contextualise these narratives while role-playing exercises simulate the geopolitical deliberations driving Britain's strategic choices.

The French vetoes of Britain's EEC membership in 1961 and 1967 exemplify the diplomatic complexities of regional integration. Piers Ludlow's *Dealing with Britain* (1997) offers a granular account of these negotiations, revealing how sovereignty concerns and transatlantic dependencies shaped Charles de Gaulle's objections. Detailed analyses of Macmillan's speeches and de Gaulle's public justifications illuminate ideological divergences, while comparative case studies of Britain's and other EEC members' priorities enable a broader understanding of regional politics.

Britain's accession to the EEC in 1973 and the subsequent 1975 referendum represent watershed moments in public opinion and policy framing. Saunders (2018) deconstructs campaign narratives, revealing how pro- and anti-EEC factions leveraged themes of economic prosperity, national autonomy, and geopolitical significance. Comparative analyses of campaign materials, including speeches and advertisements, facilitate a critical evaluation of public persuasion tactics. Simulated debates allow students to re-enact these campaigns, fostering an understanding of the interplay between political rhetoric, media influence, and voter behaviour.

Margaret Thatcher's Bruges Speech in 1988 signals a turning point, embedding Euroskepticism into British political discourse. Anthony Forster's *Euroskepticism in Contemporary British Politics* (2002) provides a theoretical lens for examining Thatcher's opposition to European centralisation, contrasting her position with earlier pro-European stances. Analysing Thatcher's rhetoric against consensus-era figures like Harold Macmillan elucidates the ideological shifts redefining Britain's European stance. These analyses are augmented by evaluations of Thatcher's policy impacts, including deregulation and sovereignty assertions, within the broader European context.

The 1992 European Exchange Rate Mechanism (ERM) crisis, or Black Wednesday, encapsulates the intersection of economic instability and political fallout. David Marsh's *The Bundesbank: The Bank that Rules Europe* (1993) examines the fiscal pressures driving Britain's ERM withdrawal, contextualising it within European monetary policies. Role-playing decision-making during this crisis deepens understanding of policy constraints while mapping the

connections between economic destabilisation and domestic Euroscepticism, providing a comprehensive view of its long-term implications.

Learning Leadership Through Britain's Post-War Foreign Affairs

Britain's post-World War II foreign affairs present a compelling lens through which to examine the complexities of leadership, diplomacy, and strategic decision-making in an evolving global order. Key events, including the Anglo-Iranian Oil Crisis (1951–1953), the Suez Crisis (1956), the Vietnam War (1955–1975), and the Falklands War (1982), underscore the challenges faced by Britain as it navigated declining imperial influence and shifting geopolitical dynamics. These historical moments provide fertile ground for applying advanced leadership models such as Meta-Leadership (Marcus et al., 2006), which emphasises cross-sector collaboration in addressing multifaceted challenges; Strategic Non-Engagement (Sanders, 2011), which evaluates the balance between active participation and diplomatic restraint, and transformational leadership (Bass, Bass, 2008), which explores the use of crises to rebuild national confidence and stability. Integrating these frameworks into pedagogical practices, such as role-play simulations, crisis negotiations, and scenario analysis, fosters a multifaceted learning environment. This approach develops students' analytical and collaborative skills.

The Anglo-Iranian Oil Crisis offers a rich context for learning about leadership by examining the interplay of strategy, diplomacy, and decision-making. Using frameworks such as Meta-Leadership (Marcus et al., 2006), one can analyse Britain's reliance on US intervention, demonstrating the necessity of cross-national collaboration when unilateral efforts fail. Strategic decision-making can be explored by evaluating the actions of Clement Attlee and Winston Churchill, including their use of financial sanctions and covert operations, and assessing whether these approaches reflected adaptability or overreliance on imperial strategies. Crisis management lessons emerge from Britain's handling of Mossadegh's nationalisation of the Anglo-Iranian Oil Company, highlighting how leaders balanced escalating tensions, domestic pressures, and external alliances to achieve strategic goals. Through transformational leadership, one can examine how the restoration of the Shah's power was framed to preserve Britain's influence and whether it marked a turning point in its global role.

The political leadership framework (Bryman, 1992) offers a valuable lens for analysing Prime Minister Anthony Eden's leadership during the Suez Crisis, highlighting his inability to align national policies with shifting post-war geopolitical realities. This framework underscores the importance of adapting strategies to evolving global power dynamics, which Eden misjudged by pursuing a military intervention that lacked international support. Students engage with this model by critically analysing Eden's decisions and examining how his leadership failed to navigate the crisis's interconnected military, political, and economic considerations. Complementing this theoretical exploration, crisis simulations allow students to role-play as Eden's cabinet, UN representatives, or Egyptian officials.

Contrastingly, the Strategic Non-Engagement model (Sanders, 2011) provides a framework for evaluating Prime Minister Harold Wilson's leadership during the Vietnam War. Wilson's decision to resist US pressure to deploy troops while maintaining diplomatic support reflected a cautious balancing of alliance obligations, domestic priorities, and limited resources. This approach, shaped by the lessons of the Suez Crisis, prioritised strategic restraint over direct involvement. Students analyse Wilson's leadership by comparing Britain's non-alignment strategy with other Cold War approaches, exploring the trade-offs between maintaining alliances and preserving national autonomy. Policy debates, in which students assume roles as British officials, US diplomats, or military advisors, encourage critical thinking by challenging participants to evaluate the broader implications of non-engagement on Britain's international influence and alliance stability.

The Falklands War (1982) provides a valuable case study for understanding restorative leadership and crisis management within national and international affairs. Prime Minister

Margaret Thatcher's decisive response to Argentina's invasion exemplifies the principles of restorative leadership in national crises. The model by Bass and Bass (2008) emphasises how leaders can leverage crises to restore national confidence, consolidate political stability, and enhance international standing. Thatcher's strategic decisions during the conflict, encompassing military operations, diplomatic negotiations, and public relations efforts, highlight how effective leadership can simultaneously address immediate threats and reinforce long-term domestic and global positions. To learn about this form of leadership, students analyse Thatcher's actions through the lens of the framework, exploring how military success secured the Falkland Islands and bolstered Britain's global reputation and Thatcher's domestic authority. A strategy simulation task situates students in Thatcher's War Cabinet, requiring them to deliberate on military strategy, diplomatic efforts, and media management.

Evaluating Learning in British Studies: A Multifaceted Approach

Assessment in British studies goes beyond conventional testing by incorporating various evidence-based assessment methods supporting formative and summative learning. This approach is based on the principles of assessment for learning (Black, Wiliam, 1998). It prioritises student engagement in the assessment process to deepen understanding, promote critical thinking and improve the practical application of knowledge. Key strategies include reflective writing, portfolio-based assessment, and peer assessment.

As informed by Schön's (1983) Reflective Practitioner model, reflective writing assignments serve as a crucial pedagogical tool for linking experiential learning with theoretical frameworks. These assignments require students to critically analyse their participation in active learning exercises, such as role-play activities on the Suez Crisis. By encouraging reflection on personal involvement, these tasks foster self-awareness and enable students to synthesise historical events with theoretical insights.

Portfolios provide a comprehensive view of student development by integrating diverse academic tasks such as essays on Britain's welfare state, analyses of debates on the Suez Crisis, and creative projects like timelines of decolonisation events. Anchored in Biggs' (1999) Constructive Alignment model, portfolios ensure alignment between assessment tasks and learning objectives, allowing students to showcase their critical thinking, analytical skills, and practical knowledge. For example, students might evaluate Thatcher's economic policies or trace the evolution of British foreign policy through curated portfolio entries. By granting students autonomy in choosing their focus areas, portfolios foster more profound engagement, enhance long-term knowledge retention, and encourage reflective practice.

As conceptualised by Nicol and Macfarlane-Dick (2006), peer assessment fosters collaborative learning and critical engagement by encouraging students to evaluate and provide constructive feedback on each other's work. For example, students might assess policy briefs analysing Britain's entry into the EEC or multimedia presentations on decolonisation, offering critiques that highlight strengths and suggest areas for improvement. Moreover, peer assessment cultivates a sense of accountability and mutual respect as students recognise the importance of their contributions to their peers' learning.

Final assessments feature innovative tasks that require students to synthesise complex historical and theoretical ideas into accessible, visually compelling formats, underpinned by Mayer's (2009) Cognitive Theory of Multimedia Learning. For example, students might design an infographic mapping the process of decolonisation, incorporating milestones such as India's independence in 1947, the Suez Crisis in 1956, and the Wind of Change speech in 1960, alongside their political and cultural ramifications. Alternatively, they may create a multimedia presentation analysing Britain's shifting role within the European Union, comparing the optimistic rhetoric surrounding the 1973 EEC entry with the ideological tensions after 1990.

Conclusion

The British Studies learning framework transcends traditional academic paradigms by integrating critical thinking, interdisciplinary inquiry, and experiential methodologies to provide a robust and dynamic learning environment. In the future, its implications will extend beyond the classroom and offer fertile ground for developing strategies in history and social studies education. Future iterations of this framework could incorporate new technologies, such as augmented reality simulations, to deepen engagement and provide personalised feedback, enhancing the synthesis of historical knowledge with modern analytical tools. In addition, the framework's emphasis on active participation and leadership modelling has significant potential to equip students with the skills needed to address global challenges. By exploring the connections between historical case studies and contemporary issues such as climate change and migration, the curriculum could evolve into a prototype for interdisciplinary learning. Such an approach enriches understanding of British history and prepares them to navigate and influence the socio-political landscape of the future with informed empathy and intellectual versatility.

Finally, the adaptability of this framework opens up possibilities for cross-cultural and international collaboration, particularly in regions with shared colonial heritages or intertwined economic histories. Future adaptations could explore comparative studies of post-war transformations in Britain and other countries, thereby promoting a global perspective on historical narratives and policy-making. By developing intellectual curiosity and fostering a commitment to lifelong learning, the framework positions itself as a cornerstone for educating critical and globally minded future leaders.

References

- BASS, B. M., BASS, R. 2008. *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- BIGGS, J. 1999. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- BLACK, P., WILLIAM, D. 1998. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. In: *Phi Delta Kappan*, 80 (2), pp. 139 – 148.
- BRYMAN, A. 1992. *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. London: Routledge.
- DARWIN, J. 1988. *The End of the British Empire*. London: Macmillan.
- DARWIN, J. 2009. *Britain and Decolonisation*. London: Palgrave Macmillan.
- ESPING-ANDERSEN, G. 1990. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- FORSTER, A. 2002. *Euroscepticism in Contemporary British Politics*. London: Routledge.
- GAMBLE, A. 1988. *The Free Economy and the Strong State*. London: Macmillan.
- HALL, S. 1990. Cultural Identity and Diaspora. In: BRAZIEL, J. E., MANNUR, A. 1990. *Theorizing Diaspora*. Oxford: Blackwell.
- HATTIE, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- HENNESSY, P. 2006. *Having It So Good: Britain in the Fifties*. London: Allen Lane.
- KOLB, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- KYNASTON, D. 2009. *Family Britain: 1951 – 57*. Tales of a New Jerusalem series. London: Bloomsbury.

- KYNASTON, D. 2013. *Modernity Britain: Opening the Box, 1957 – 59*. Tales of a New Jerusalem series. London: Bloomsbury.
- LUDLOW, P. 1997. *Dealing with Britain: The Six and the First UK Application to the EEC*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCUS, L. J., DORN, B., HENDERSON, J. M. 2006. Meta-Leadership and National Emergency Preparedness: A Model to Build Government Connectivity. Biosecurity and Bioterrorism: Biodefense Strategy. In: *Practice, and Science*, 4 (2), pp. 128 – 134.
- MARSH, D. 1993. *The Bundesbank: The Bank that Rules Europe*. London: Heinemann.
- MAYER, R. E. 2009. *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- MIDDLETON, R. 2010. *The British Economy since 1945: Engaging with the Debate*. London: Palgrave Macmillan.
- NICOL, D. J., MACFARLANE-DICK, D. 2006. Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), pp. 199 – 218.
- SANDBROOK, D. 2005. *Never Had It So Good: A History of Britain from Suez to the Beatles*. London: Little, Brown.
- SANDBROOK, D. 2006. *White Heat: A History of Britain in the Swinging Sixties*. London: Little, Brown.
- SANDBROOK, D. 2010. *State of Emergency: The Way We Were: Britain, 1970 – 1974*. London: Allen Lane.
- SANDERS, D. 2011. *Losing an Empire, Finding a Role: British Foreign Policy Since 1945*. London: Palgrave Macmillan.
- SAUNDERS, R. 2018. *Yes to Europe! The 1975 Referendum and Seventies Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SKIDELSKY, R. 2009. *Keynes: The Return of the Master*. London: Allen Lane.
- SWELLER, J. 1988. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. In: *Cognitive Science*, 12 (2), pp. 257 – 285.
- YOUNG, H. 1998. *This Blessed Plot: Britain and Europe from Churchill to Blair*. London: Macmillan.

Contacts:

Dr. habil. PhDr. Ildikó Némethová, PhD.
University of Economics in Bratislava, Faculty of Applied Languages
Department of English, Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: ildiko.nemethova@euba.sk

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.
University of Economics in Bratislava, Faculty of Applied Languages
Department of English, Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: eva.stradiotova@euba.sk

ОТДЕЛЬНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНСКИХ МИГРАНТОВ В СЛОВАКИИ

SELECTED CULTURAL ASPECTS OF INTEGRATION OF UKRAINIAN MIGRANTS IN SLOVAKIA

TERÉZIA SERESOVÁ

Абстракт

В данной статье основное внимание уделяется культурным аспектам социальной интеграции. Интеграция является неотъемлемой частью миграции с точки зрения принимающих государств. Данное исследование посвящено феномену украинской миграции в Словакию и последующей интеграции украинцев в словацкое общество. Украинцы представляют собой самое многочисленное меньшинство среди мигрантов, проживающих в Словакии. В первой части статьи представлен теоретический обзор концепции культурной интеграции в социологических исследованиях. Во второй ее части рассматриваются особенности полуструктурированного интервью как одного из наиболее точных методов качественного исследования. Третья часть посвящена эмпирическому анализу влияния культурных факторов на процесс интеграции украинских мигрантов в словацкое общество. В фокусе исследования находится влияние языковой адаптации и аккультурации на процесс включения мигрантов в принимающее общество.

Ключевые слова: интеграция, мигранты, украинцы, полуструктурированное интервью, культурная интеграция, язык, культурные образцы, словацкое общество.

Abstract

This paper focuses on the cultural aspects of integration. Integration is an integral part of migration from the perspective of receiving states. This paper focuses on Ukrainian migrants and their subsequent integration into Slovak society. Ukrainians represent the largest minority among migrants living in Slovakia. The first part provides a theoretical overview of cultural integration within the scientific community. The second part explains the research methods – semi-structured interviews. Semistructured interviews are one of the most appropriate qualitative research methods. The third part is empirical and explains how cultural aspects influence the integration of Ukrainians in Slovakia. How does the acquisition of the language and the adoption of the cultural patterns of the autochthonous population affect the integration itself.

Keywords: integration, migrants, Ukrainians, semi-structured interviews, cultural integration, language, cultural patterns, Slovak society.

Введение

Интеграция представляет собой социокультурный процесс адаптации и включения мигрантов в принимающее общество. Интеграция – это динамический процесс взаимодействия между мигрантами, принимающим обществом и его институтами, направленный на создание условий для гармоничного сосуществования и взаимного обогащения. Однако, по мнению Фавелла (Favell, 2001), термин «интеграция» является расплывчатым и спорным, а дебаты, которые ведутся учеными по поводу понимания этого термина, включают в себя целый ряд позиций – от ассимиляционной политики до мультикультурализма. Вышеупомянутые трудности можно частично объяснить тем, что термин «интеграция» используется в разных смыслах для обозначения различных явлений. Прежде всего, интеграция – это термин, описывающий набор действий и процессов,

которые происходят независимо от декларируемых политических интенций. Задача практиков состоит в том, чтобы назвать, описать и понять взаимодействия, которые происходят в рамках этих процессов. Однако интеграцию можно также рассматривать как политическую цель, предполагающую целенаправленные действия, влияющие на социальные и политические процессы в интересах конкретных государственных элит. (Pennin, 2009).

Культурные, социальные и экономические аспекты влияют на саму интеграцию. Среди наиболее важных предметов дискуссий и дебатов о культурных аспектах интеграции мигрантов в мультикультурную модель – чувство их принадлежности к своей первоначальной культуре. Эксперты расходятся во мнениях о том, насколько этот феномен влияет на процесс интеграции мигрантов в автохтонное общество и в какой степени государство должно поддерживать сохранение культурной идентичности мигрантов. Интеграция — это длительный и сложный процесс встраивания иммигрантов в принимающее общество (Bařša, Bařšová; 2005; с. 88 – 93).

Научные исследования подтверждают, что социокультурная адаптация мигрантов является одним из важнейших условий успешной интеграции (Goodmann, 2010, с. 35). Уровень владения языком влияет не только на интеграцию в принимающее общество, но и на фактическое трудоустройство или интеграцию на рынке труда (Štefančík, Lenč, 2012, с. 753 – 772). Знание языка принимающей страны является одним из важнейших условий успешной интеграции, а уровень владения языком влияет на трудоустройство или интеграцию на рынке труда и, наконец, на интеграцию в общество. Культурные аспекты интеграции — это религия, мораль, ценности, поведение и образ жизни. Таким образом, мы рассматриваем культурную интеграцию как способность мигрантов и членов принимающего общества на взаимное культурное обогащение и на создание новых форм культурной идентичности.

Украинцы представляют собой крупнейшее аллохтонное меньшинство в Словакии, которое постоянно растет под влиянием войны на Украине. Лингвистическая близость украинского и словацкого языков предрасполагает представителей данной этнической группы к спокойному сосуществованию с доминирующей этнической группой.

Настоящее исследование направлено на выявление особенностей интеграции украинских мигрантов и определение их потенциала для успешной интеграции в принимающее общество. Вторичная цель – определить некоторые аспекты культурной адаптации проанализировать, как они влияют на фактическую интеграцию украинских мигрантов и осознают ли сами респонденты важность аккультурации.

Теоретический обзор культурных аспектов интеграции мигрантов

Одним из центральных вопросов исследований в области миграционных процессов является взаимосвязь между этнической идентичностью мигрантов и их интеграцией в принимающее общество. Мнения исследователей расходятся относительно того, в какой степени сохранение культурных связей с родиной способствует или препятствует процессу адаптации мигрантов к новым социальным условиям. В этой связи актуальным становится вопрос о роли государства в формировании политики мультикультурализма и в поддержке культурного разнообразия.

В модели культурного плюрализма государство активно поддерживает этнокультурное разнообразие и гарантирует защиту прав мигрантов на сохранение культурной идентичности. Исследования в области миграционных процессов (Kumlicka, 1995) подчеркивают значимость культурного наследия для адаптации мигрантов к новым социальным условиям. Среди критиков мультикультурализма преобладает мнение, что мультикультурализм в условиях все более разнообразных обществ ведет к конфликтам между автохтонным обществом и этническими меньшинствами мигрантского

происхождения. По их мнению, сохранение культурных различий ставит меньшинства в невыгодное положение в достижении экономического и политического равенства.

Сторонники мультикультурализма указывают на гражданское равенство и равенство возможностей и прав, которые защищают культурную идентичность мигрантов в принимающей стране. Эксперты Центра исследований этничности и культуры в Словакии (CVEK) отмечают, что «непринятие культурных различий часто приводит к неблагоприятным условиям для этих людей, поскольку государство и его институты никогда не бывают культурно нейтральными, а всегда содержат элементы культуры большинства или доминирующей культуры» (Kriglerová-Gallová, Kadlečíková, Lajčáková, 2009, с. 12). Основные противоречия в дискурсе об идентичности и интеграции в научном сообществе приводят к вопросу о том, насколько важна культурная идентичность для удовлетворительной жизни человека, в нашем случае мигранта. В рамках ассимиляционистской парадигмы государственная интеграционная политика предполагает необходимость полной адаптации иммигрантов к культуре принимающей страны и их идентификацию с ней.

В данном случае мы говорим о дилемме сохранения этнической идентичности мигрантов и процесса аккультурации. Возникает вопрос: может ли качество жизни мигрантов существенно ухудшиться, если они не будут полностью ассимилированы в культуру принимающего общества? Ученый Барша высказывает предположение, что в идеальном случае мигранты могут успешно интегрироваться, сохраняя элементы своей первоначальной культуры (Barša 1999, с. 241).

В контексте культурной интеграции мигрантов эксперты активно обсуждают, имеют ли мигранты право создавать в принимающей стране организации, чтобы объединяться в культурные, этнические или религиозные группы. Важным моментом в культурных аспектах интеграции мигрантов является то, имеют ли мигранты равный доступ к культурным объектам (Penninx, 2004, с. 139). Исследователи миграционных процессов отмечают значительную роль социальных сетей и сообществ в процессе интеграции мигрантов. Местные сообщества могут выступать в качестве важного ресурса, способствуя вовлечению мигрантов в культурную жизнь принимающей страны и укреплению социальной сплоченности. В своей «Дорожной карте по интеграции граждан третьих стран» 2018 года Европейская Комиссия подчеркнула, что участие в культурной жизни является одним из ключевых факторов формирования чувства принадлежности к новому обществу, а также служит инструментом неформального обучения и взаимопонимания (Европейская Комиссия, 2018).

В 2009 году Европейский парламент принял резолюцию об общей иммиграционной политике Европы. В ней он одобрил культурную интеграцию мигрантов как процесс, охватывающий страну происхождения и культуру принимающих стран. Документ поддержал участие мигрантов в культурной жизни и в принятии решений в этой области совместно с принимающим обществом. Резолюция также призвала государства-члены ЕС вовлекать мигрантов в местную культурную жизнь (Европейский парламент, 2009).

Культурная интеграция, по мнению исследователей, представляет собой сложный процесс взаимопроникновения и взаимообогащения различных культурных систем, включающий в себя совокупность норм, ценностей, верований, обычаев и образцов поведения. Одним из ключевых вопросов, возникающих при изучении процессов аккультурации мигрантов, является определение культурного кода принимающего общества, то есть совокупности основополагающих ценностей и норм, составляющих его идентичность (Gidley, Oliver, 2015, с. 24).

Культурная интеграция сопровождается сложностью точного определения того, на каком этапе иммигранты становятся культурно интегрированными. Несмотря на проблемы, сопровождающие этот процесс, именно культурная интеграция часто подчеркивается не только политиками, но и СМИ при обсуждении неспособности

иммигрантов выучить язык автохтонного общества или быть носителями культуры, «столь отличной» по ценностям, обычаям и верованиям (Gidley, Oliver; 2015; с. 24).

В своем исследовании ученый Врей (Wray 2012) указывает на усиление роли социокультурного фактора в процессе интеграции мигрантов, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на национальную иммиграционную политику, особенно в вопросах отбора мигрантов. Профессоры Энтцингер и Бизевельд (2003) отмечают, что во многих европейских странах (в Финляндии, Дании, Австрии, Германии, Бельгии, Франции и Великобритании) социокультурные аспекты интеграции мигрантов стали приоритетными направлениями государственной политики.

Методы исследования

Исследование проводилось с помощью полуструктурированных интервью с 25 респондентами, которые являются выходцами из Украины и живут в Словацкой Республике уже более трех лет. Для достижения целей исследования был выбран качественный анализ. Это решение было обусловлено спецификой исследуемой проблематики, требующей глубокого понимания субъективных переживаний респондентов. Процесс интеграции мигрантов в принимающее общество остается актуальной научной проблемой, требующей углубленного изучения. Получение информации о культурных аспектах интеграции украинцев в автохтонное общество представляет собой в настоящее время сложный вопрос для Словакии. По словам Сересовой и её исследования (2023, с. 121) *«результаты проведенного исследования показывают, что в настоящее время именно из-за продолжающейся войны на Украине и связанного с этим увеличения числа украинских беженцев, проживающих в Словакии, настроение в обществе по отношению к украинским беженцам меняется, и это также влияет на интеграцию самих украинских экономических мигрантов, которые живут в Словакии уже несколько лет»*. Этот вывод сам по себе говорит о наличии существенных методологических ограничений для сбора данных от украинских респондентов, обусловленных ощущением ими социальной изоляции в словацком обществе. В связи с этим наиболее адекватным для данного случая (?) методом сбора данных является полуструктурированное интервью, позволяющее установить доверительные отношения с респондентами и, как следствие, получить более глубокие и достоверные данные об их опыте культурной интеграции.

По мнению сторонников качественных методов исследования, они обладают более высокой валидностью и надежностью по сравнению с количественными. Критики количественных исследований отмечают, что последние часто не учитывают социальный и культурный контекст, в котором происходят изучаемые явления (Kirk, Miller, 1986, с. 15). В рамках же рассматриваемого нами исследования именно социальные и культурные факторы являются ключевыми. Противники качественных исследований обвиняют своих оппонентов в субъективности и спекулятивности; с другой стороны, адепты качественных методов указывают на такие их преимущества, как гибкость, глубинная погруженность в исследуемую реальность и политическую ангажированность. Именно гибкость методологии вызывает наибольшие споры между сторонниками и критиками: первые подчеркивают, что она стимулирует инновации, в то время как вторые обвиняют защитников качественных методов в отсутствии строгой структуры. Как и любой научный подход, полуструктурированные интервью имеют свои ограничения. В частности, критики указывают на низкую валидность, на которую может повлиять гибкость полуструктурированного интервью, а именно отклонение от заранее заготовленного списка вопросов. В защиту выбора вышеуказанного метода важно отметить, что решение о применении количественных или качественных методов исследования определяется спецификой поставленных исследовательских задач (Halfpeny, 1979, с. 795).

Полуструктурированные интервью, объединяющие структурированные и неструктурированные типы интервью, представляют собой один из четырех типов методов сбора качественных данных. В отличие от неструктурированных разговоров, где интервьюер в значительной степени импровизирует, в полуструктурированном интервью исследователь располагает заранее подготовленным набором вопросов. С другой стороны, полуструктурированные разговоры отличаются от структурированного интервью вариативностью формулировок вопросов и гибкостью их последовательности. Вопросы в этом типе интервью часто бывают открытыми, что позволяет исследователю и интервьюеру гибко реагировать на темы, которые респондент может затронуть в ходе разговора. Задавая вопросы в определенном порядке, можно легко сравнивать респондентов, но также это может лимитировать автора (Tegan, 2022). Именно качественный метод полуструктурированного интервьюирования служит для эмпирической верификации или фальсификации теоретических предположений (Blatter, Janning, Wagemann, 2007, с. 61).

Кроме того, критики указывают на высокий риск субъективности в качественных исследованиях, связанный с возможностью предвзятости интервьюера. Согласно Хоторнскому эффекту, респонденты могут неосознанно изменять свое поведение, стремясь соответствовать ожиданиям исследователя. Это может привести к искажению результатов исследования. Такая предвзятость может быть обусловлена как некомпетентностью интервьюера, так и его личными убеждениями или установками. (Peters, 2021). Правильное проведение полуструктурированных интервью может быть сопряжено со сложностью поддержания баланса между запланированными вопросами или тезисами и спонтанными вопросами, возникающими в ходе интервью (Kajornboon, 2005). Исследователю сложно оставаться беспристрастным наблюдателем и побуждать респондента отвечать так, чтобы не влиять на него. По мнению Витцеля (2000), исследования на основе полуструктурированных интервью необходимо дополнять другими методами, такими как изучение конкретных ситуаций, открытые интервью, контент-анализ, групповые дискуссии или краткий опросник по биографическим данным респондентов. По этой причине полуструктурированные интервью были дополнены кратким опросником, таким образом обеспечив триангуляцию данных и повысив надежность результатов исследования.

Автор осознает существование ограничений в использовании качественного метода и планирует дополнить исследование количественными данными, включив в него анкетирование. Это позволит получить более полную картину процесса усвоения словацкого языка украинцами и оценить масштабы культурной интеграции.

Отдельные культурные аспекты интеграции украинских мигрантов в Словакии

Культурная интеграция мигрантов, включающая в себя, прежде всего, овладение языком, тесно связана с их социальной и экономической адаптацией в принимающей стране. Владение языком является одним из ключевых факторов, определяющих успешность интеграции и способствующих более полной социальной включенности мигрантов.

Процесс интеграции мигрантов представляет собой многоаспектное явление, включающее в себя не только овладение языком, но и приобретение гражданства, а также адаптацию к культурным нормам принимающего общества. В настоящем исследовании мы ограничимся анализом языковой и культурной адаптации украинских мигрантов к словацкому обществу, рассматривая эти аспекты как ключевые факторы успешной интеграции.

Одним из основных условий успешной интеграции является владение языком автохтонного общества. Знание языка принимающей страны играет важную роль в различных аспектах интеграции. Увеличение численности трудоспособных мигрантов

является одним из факторов, способствующих трансформации социально-экономической системы принимающего общества, оказывая положительное влияние на динамику рынка труда. Поэтому и этой теме в исследовании было уделено должное внимание, а вопросы были составлены таким образом, чтобы получить комплексное представление о подходе к изучению языка в автохтонном обществе и позиции государства по этому вопросу. Анализ государственных мер поддержки языковой интеграции мигрантов в Словакии выявил значительный пробел в этой области. Все респонденты подтвердили отсутствие государственных программ, направленных на обучение мигрантов словацкому языку. Полиция по делам иностранцев, как первый контакт мигрантов с государственными структурами, не предоставляет возможности для изучения языка. Более того, респонденты не смогли назвать ни одной организации, будь то неправительственная (МОМ), государственная или частная, которая предлагала бы доступные языковые курсы для мигрантов. До 2022 года вопрос овладения словацким языком мигрантами не являлся приоритетным направлением государственной политики Словакии. Этот вывод был сделан нами на основе контент-анализа интеграционной и миграционной политики и подтвержден результатами полуструктурированных интервью. Мы считаем важным, чтобы государство заняло более активную позицию в вопросе языковой интеграции мигрантов, например, путем введения бесплатных языковых курсов или выделения квот на бесплатное обучение в государственных образовательных учреждениях, как, например, в ряде западноевропейских стран. Результаты интервью свидетельствуют также о дифференциации потребностей в языковой поддержке среди различных групп украинских мигрантов. В то время как трудовые мигранты в целом удовлетворены своим уровнем владения словацким языком, считают его достаточным для выполнения профессиональных обязанностей задач, мигранты, прибывшие с целью воссоединения семьи, выразили потребность в более систематическом изучении языка.

Исследование показывает, что процесс овладения мигрантами языком принимающего общества в значительной степени зависит от их индивидуальных усилий. Большинство респондентов, изучая словацкий язык самостоятельно, дополнительно посещали языковые курсы. Однако, достигнув определенного уровня языковой компетенции, они прекращали систематическое обучение в группах для иностранных граждан, переходя к более индивидуализированным формам языковой практики. Причиной этого являлось более быстрое освоение языка по сравнению с сокурсниками из других стран. Некоторые респонденты посещали курсы словацкого языка на Украине или проходили курсы профессионального словацкого языка, чаще всего врачи. Респонденты применяли различные стратегии для углубления своих знаний словацкого языка. Для погружения в языковую и культурную среду, помимо формального обучения, они активно использовали аутентичные материалы, такие как книги, журналы и телесериалы. Женщины, в частности, отмечали, что просмотр сериалов помог им лучше понять обычаи и традиции словацкого общества. Одной из наиболее эффективных стратегий обучения, по мнению респондентов, было непосредственное общение с носителями языка, особенно с сожителями. Регулярная языковая практика в естественной коммуникативной среде, а также коррекция ошибок со стороны партнера способствовали значительному улучшению не только лексического запаса, но и грамматических конструкций, а также понимания культурных нюансов.

Отдельную категорию составили респонденты, имеющие детей, обучающихся в словацких учебных заведениях. Анализ их ответов свидетельствует о том, что рождение ребенка или начало обучения ребенка в словацкой школе способствовало совершенствованию речевых навыков родителей. Все респонденты выразили готовность воспользоваться государственными программами обучения словацкому языку, рассматривая их как удобный и эффективный способ освоения языка.

Сами респонденты назвали владение словацким языком приоритетом для интеграции в общество, для трудоустройства и не в последнюю очередь для того, чтобы чувствовать себя принятым в автохтонном обществе. Респонденты отметили важность знания словацкого языка. Они подчеркнули, что улучшение языковых навыков коррелирует с более позитивным отношением со стороны большинства. По мнению респондентов, именно знание словацкого языка на продвинутом уровне имеет решающее значение при общении с иностранной полицией. В ходе ретроспективного анализа респонденты отметили, что после усовершенствования знаний языка они стали ощущать более позитивное отношение к себе со стороны представителей власти. Другим фактором, влияющим на восприятие этих событий, является постепенное принятие обычаев автохтонного общества, а также изменение характера взаимодействия с представителями государственных органов, обусловленное этой постепенной интеграцией в словацкое общество.

Исследования показывают, что данная гипотеза подтверждается эмпирическими данными, в том числе в контексте взаимодействия мигрантов с государственными учреждениями, такими как полиция по делам иностранцев. Несколько респондентов сталкивались с сотрудниками полиции по делам иностранцев до того, как они усовершенствовали свои речевые навыки, которые повышали голос на иностранцев или выгоняли их из офиса.

Дополнительным выводом исследования стало различие между русскоязычными и украиноязычными гражданами Украины. Несмотря на то, что украинский язык является официальным языком на Украине, там проживает значительное количество русскоязычного населения, в том числе лиц с российским гражданством. Особенно это касается восточной части Украины. Украинцы с родным украинским языком, а это во всех случаях жители западной Украины, особенно приграничной зоны со Словакией, а также с Польшей и с Венгрией, продемонстрировали более высокую степень языковой близости к словацкому языку, что помогло им быстрее овладеть словацкой лексикой и грамматикой. Украинцы, для которых украинский язык родной, достигли более высокого уровня беглости речи и лексического запаса в словацком языке в сравнении с русскоязычными респондентами.

Украинские мигранты воспринимают словацкий как язык, близкий к их родному языку. Это способствует формированию положительной установки к изучению и более быстрому овладению им, особенно в контексте трудоустройства, для которого владение словацким языком является одним из ключевых факторов. Сами словацкие работодатели также воспринимают сходство языков как преимущество при трудоустройстве граждан третьих стран и выбирают украинских мигрантов среди всех остальных. Это подтверждают результаты собеседований, на которых ни одному респонденту не было отказано в трудоустройстве из-за незнания словацкого языка. Напротив, они утверждали, что работодатели сами отмечали схожесть языков и заверяли их, что в процессе работы они выучат словацкий. Исследование также выявило, что к представителям ряда профессий в Словацкой Республике предъявляются высокие требования по знанию словацкого языка, особенно в его письменной форме. К таким профессиям относятся помощник судебного переводчика, административные вакансии в дипломатических представительствах, государственных органах и образовательных учреждениях.

В научных текстах, посвященных процессу интеграции, ведутся споры о том, в какой степени мигранты должны перенимать культурные модели автохтонного общества, и в какой степени они должны сохранять свои собственные. Слишком сильная культурная интеграция (или ассимиляция) может быть пагубной с точки зрения субъективного благополучия иммигрантов и утраты культурного разнообразия (с позиций принимающих стран) и глобальной связанности (исходя из как принимающих, так и родных стран). Анализ процесса интеграции демонстрирует его диалектическую природу,

закрывающуюся в одновременном стремлении индивида к культурной ассимиляции и к сохранению идентичности этнической группы. Успешная культурная интеграция открывает перед мигрантами новые возможности, улучшает их условия жизни. Неспособность мигрантов эффективно интегрировать в автохтонное общество может привести к социальным конфликтам и культурной поляризации.

Процесс интеграции характеризуется взаимным влиянием культурных норм и ценностей мигрантов и автохтонного населения. Ассимиляция, напротив, предполагает однонаправленный процесс культурной адаптации, в результате которого мигрант полностью усваивает культурные коды принимающего общества и отказывается от своей этнической идентичности. Маргинализация мигрантов возникает в тех случаях, когда они оказываются на периферии как принимающего, так и отправляющего обществ, испытывая трудности с социальной интеграцией и идентификацией.

В течение долгого времени основной интерес социологов был направлен на изучение сохранения определенной культурной идентичности. Остается открытым вопрос о том, где проходит воображаемая граница между сохранением культурной идентичности и полной интеграцией или ассимиляцией. Многие ученые отмечали сложность процесса преобразования культурной идентичности мигрантов в принимающих обществах. Ввиду полисемичности понятия "культура" в исследовании был принят комплексный подход, включающий анализ таких ее составляющих, как ценностные ориентации, социальные представления, традиции, обычаи и язык. Для операционализации этих понятий в ходе полуструктурированного интервьюирования были разработаны соответствующие вопросы.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что респонденты демонстрируют тенденцию к субъективной оценке схождения культурных норм и ценностей украинского и словацкого обществ. В частности, большинство респондентов не обнаруживают существенных различий в религиозных практиках несмотря на то, что идентифицируют себя как православные. Религиозная принадлежность респондентов носит скорее номинальный характер и определяется не столько строгим соблюдением догматов, сколько чувством принадлежности к определенной религиозной общности. Отсутствие жестких ограничений со стороны принимающего общества позволяет респондентам выбирать наиболее удобные для них формы религиозной практики, включая посещение храмов других конфессий. Респонденты, чьи дети посещают словацкие школы или детские сады, постепенно перенимают словацкие религиозные обычаи. Результаты исследования указывают на сложность процесса аккультурации, проявляющуюся в стремлении мигрантов сохранить элементы своей культурной идентичности параллельно с адаптацией к новому социальному окружению.

Респонденты выразили убеждение в наличии значительного культурного схождения между украинцами и словаками, подчеркнув общность таких ценностей, как семейные отношения и религиозность. При этом отмечается восприятие семейных ценностей как ключевого элемента и украинской, и словацкой культурной идентичности. Респонденты указали на наличие специфических культурных паттернов в словацком обществе, характеризующихся определенной закрытостью и сложностью процессов социализации для представителей других культур. Это выражается в затруднениях при их включении в существующие отношения автохтонного населения.

Отвечая на вопрос о культурной идентичности словацкого общества, респонденты часто называли его европейским. Они называли европейскими как ценности, так и поведенческие черты автохтонного общества. Полученные данные свидетельствуют о том, что для респондентов Европа выступает не столько географическим понятием, сколько социокультурным конструктом. Принадлежность к ЕС воспринимается как ключевой маркер европейской идентичности. В связи с этим Украина, не являющаяся членом ЕС, автоматически исключается из европейского пространства в сознании респондентов.

Отвечая на вопрос о соблюдении культурных практик, большинство респондентов заявили, что не сталкиваются с дискриминацией.

Респонденты из Киевской области и из других экономически развитых регионов Украины выразили удивление относительно низким уровнем социально-экономического развития, низким уровнем жизни и социальной инфраструктуры Словакии, что не соответствовало их ожиданиям. Все респонденты поддерживают связь с Украиной, совершая многократные визиты на родину. Но в то же время наблюдается тенденция к снижению частоты посещений Украины.

Процесс социальной адаптации украинцев в Словакии сопровождается ослаблением их миграционных связей с родиной. Военная ситуация оказывает существенное влияние на планы респондентов относительно их возвращения на Украину. Именно разрушение страны, экономики, системы здравоохранения и продолжающиеся боевые действия являются негативным фактором для этого. Мы наблюдаем, как вынужденная миграция в результате военного конфликта трансформируется в процесс долгосрочной адаптации и интеграции. Респонденты все чаще рассматривают возможность получения гражданства Словакии, активно предпринимая шаги для ее реализации (Seresová, 2023).

Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать вывод, что респонденты не считают обязательным для себя следование всем словацким традициям и обычаям, при этом отмечают схожесть своей культуры с культурой коренного населения. Миграционный опыт способствует адаптации религиозных практик к культурному контексту принимающей страны, что проявляется в сближении с западными традициями. Этот процесс является неотъемлемой частью интеграции, при этом культура выступает как ресурс и инструмент для построения новых социальных связей. Можно предположить, что в случае с украинскими мигрантами именно сходство языков, обычаев и традиций, ценностей и верований положительно влияет на их интеграцию в автохтонное общество.

Заключение

В XXI веке исследование интеграции мигрантов представляет собой комплексный и многогранный процесс, сопровождающийся рядом теоретических и практических вызовов. Данная статья посвящена анализу культурных аспектов интеграции, с особым вниманием к опыту украинских мигрантов. Хотя, по мнению экспертов, измерить аккультурацию, или культурную интеграцию мигрантов, довольно сложно, так как этот процесс является динамическим и непрерывным, не предполагающим наличия четкой конечной точки. Целью нашей работы было с помощью полуструктурированных интервью определить адаптационный потенциал украинских мигрантов в процессе культурной адаптации. Анализ полуструктурированных интервью показывает, что украинские мигранты действительно представляют собой легко интегрируемое аллохтонное меньшинство, учитывая географическую близость Словацкой республики и Украины, религиозную близость (православие является частью христианства), языковую близость и культурную близость к словацкому обществу. Культурные и языковые факторы в данном случае также являются важной предпосылкой для их экономической интеграции.

При анализе полученных интервью были выявлены два ключевых фактора, оказывающих существенное влияние на процесс интеграции украинских мигрантов: уровень владения языком принимающего общества и степень усвоения культурных норм и ценностей автохтонного населения. Респонденты определили украинский язык как близкий к словацкому и заявили, что его усвоение обусловлено повседневным использованием не только на рабочем месте, но и в свободное время. Многие респонденты сообщили, что на курсах словацкого языка они продвигались на более высокие уровни быстрее, чем представители других национальностей. В результате анализа полученных данных было выявлено, что респонденты, считающие для себя русский язык родным,

испытывали больше трудностей в овладении словацким языком по сравнению с теми, чей родной язык – украинский. Это объясняется языковой близостью украинского и словацкого языков. Интервью показали, что украинские мигранты не ощущают культурных различий между словацким и украинским обществом, а также не видят различий в религиях несмотря на то, что большинство респондентов считают себя православными (только один респондент назвал себя греко-католиком). В процессе адаптации к новой культурной среде большинство респондентов не ощущали необходимости сохранения всех аспектов украинской культуры.

Литература

BARŠA, P. 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. 2005. *Přistěhovalectví a liberální stát*. Brno: Masarykova univerzita.

BLATTER, J. K., JANNING, K., WAGEMANN, C. 2007. *Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61 – 62.

European Commission 2018. Inclusion of non-EU migrants. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1274&langId=en>.

European Parliament (2009). European Parliament resolution of 22 April 2009 on a Common Immigration Policy for Europe: Principles, actions and tools. In: European Parliament. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0257_EN.html.

FAVELL, A. 2001. *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*. London: Macmillan.

GOODMAN, S. W. 2010. Integration Requirements for Integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (5), pp. 753 – 772. Available on: <https://doi.org/10.1080/13691831003764300>.

HALFPENY, P. 1979. The Analysis of Qualitative Data. In: *Sociological Review*, 1979, 27 (4), pp. 790 – 800.

KAJORNBOON, A. B. 2005. *Using interviews as research instruments*. E-journal for Research Teachers, Chulalongkorn: Language Institute, 2005.

KIRK, J., MILLER, M. L. 1986. *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE Publications, 1986, p. 15.

KYMLICKA, W. 1995. *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.

OLIVER, C., GIDLEY, B. 2015. *Integration of Migrants in Europe*. Oxford: Centre of Migration, Policy and Society.

PENNINX, R. 2004. Integration of migrants. Economic, social, cultural and political dimensions. In: *Population Challenges and Policy Responses*. Dostupné na: https://unece.org/fileadmin/DAM/pau/_docs/pau/2004/PAU_2004_EPF_BgDocPenninx.pdf.

PENNINX, R. 2009. Vergleichende Studien zu Integrationspolitiken europäischer Städte. In: *Frank Gesemann / Roland Roth (Hrsg.), Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft – Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

PERERA, A. 2021. What is the Hawthorne Effect? [online]. In: *Simply Psychology*. [Citované 10. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.simplypsychology.org/hawthorne-effect.html>.

SERESOVÁ, T. 2023. *Ekonomické a kultúrne aspekty integrácie ukrajinských migrantov na Slovensku*. Bratislava: Ekonomická univerzita, s. 121.

ŠTEFANČÍK, R., LENČ, J. 2012. *Mladí migranti v slovenskej spoločnosti. Medzinárodná migrácia, moslimovia, štát a verejná mienka*. Brno: Tribun EU.

TEGAN, G. 2022. Semi-Structured Interview: Definition, Guide & Examples. [online]. 2022. In: *Scribbr*. [Cit. 10. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.scribbr.com/methodology/semi-structured-interview/>.

WRAY, H. 2012. Any time, any place, anywhere: Entry Clearance, Marriage Migration and the Border. In: *Charsley, K. (ed) 2012. Transnational Marriage. New Perspectives from Europe and Beyond*. New York and London: Routledge.

Kontakt:

Mgr. Terézia Seresová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: terezia.seresova@euba.sk

REGIONÁLNE ROZDIELY V POUŽÍVANÍ ANGLICIZMOV V OBCHODNEJ KOMUNIKÁCII NA PRÍKLADE FRANCÚZŠTINY A NEMČINY

REGIONAL DIFFERENCES IN THE USAGE OF ANGLICISMS IN BUSINESS COMMUNICATION ON THE EXAMPLE OF FRENCH AND GERMAN

*SIMONA TOMÁŠKOVÁ
LUBOMÍRA KOŽEHUBOVÁ*

Abstrakt:

Predložená štúdia si kladie za cieľ porovnať používanie anglicizmov v regionálnych varietách francúzštiny a nemčiny. Ako doménu sme vybrali obchodnú komunikáciu, v ktorej používatelia jazyka často nahrádzajú domáce ekvivalenty anglicizmami. Príspevok poskytuje kvantitatívnu analýzu frekvencií vybraných anglicizmov vo francúzskych a nemeckých korpusoch. Sémantiku anglicizmov a ich ekvivalentov sme vyhodnocovali kvalitatívne pomocou analýzy ich kolokácií. Analýza ukázala, že anglicizmy nie vždy plne nahradia domáci ekvivalent a ich frekvencie sú rôzne. Vo francúzskom jazyku je používanie anglicizmov rôzne v jednotlivých frankofónnych krajinách a tiež zrejme súvisí s faktom, či ide o slovo, ktoré pomenúva nový jav, prípadne technológiu, alebo či slovo už v jazyku existovalo. Identifikovali sme tiež menšie rozdiely v používaní anglicizmov vo švajčiarskom korpuse, kde sa skúmané anglicizmy používali prevažne v spojení s digitálnymi médiami.

Kľúčové slová: anglicizmy, národné variety, kolokácie, korpusová lingvistika, regionálne rozdiely, digitálne médiá.

Abstract:

The present study aims to compare the use of Anglicisms in regional varieties of French and German. As a domain, we chose business communication, in which language users often replace native equivalents with Anglicisms. The paper provides a quantitative analysis of the frequencies of selected Anglicisms in French and German corpora. The evaluation of the semantics of Anglicisms and their equivalents was performed qualitatively by analysing their collocations. The analysis showed that Anglicisms do not always fully replace the native equivalent and their frequencies vary. In the French language, the use of anglicisms varies across different Francophone countries and is also likely related to whether the word refers to a new phenomenon or technology, or if the word already existed in the language. Furthermore, we identified minor differences in the use of Anglicisms in the Swiss corpus, where the investigated Anglicisms were mainly used in connection with digital media.

Keywords: Anglicisms, national varieties, collocations, corpus linguistics, regional differences, digital media.

Úvod

Jazyk je dynamický fenomén, ktorý sa najvýraznejšie prejavuje na lexikálnej rovine. V jazykovom systéme tak neustále vznikajú a zanikajú slová, mení sa frekvencia ich používania, resp. existujúce slová časom menia svoj význam. Nové lexikálne jednotky vznikajú slovotvornými spôsobmi ako derivácia či kompozícia a slovotvornými postupmi, ku ktorým patrí prefixácia či sufixácia (Pavlovič, 2015, s. 59), no aj preberaním slov z iného jazyka. Slová cudzieho pôvodu prenikajúce do cieľového jazyka majú potenciál obohacovať domácu slovnú zásobu, no neraz ich používanie čelí kritike. Dôvodom na preberanie slov je pritom viaceré. Podľa Katreniakovej ide jednak o vonkajšie príčiny, ku ktorým patrí napríklad stret kultúr, ich vzájomné

vplyvy a kontakty či dominantné postavenie angličtiny ako jazyka obchodu a turizmu (Katreniaková, 2002, s. 25). Naopak, chýbajúci ekvivalent v domácom jazyku, potreba diferencovania významu či vytvorenie jednoslovného pomenovania namiesto opisného tvaru patria k intralingválnym príčinám preberania slov (Katreniaková, 2002, s. 25), ktoré reflektujú potreby samotného jazyka.

Ako sme uviedli vyššie, názory na používanie slov prevzatých z iných jazykov sa rôznia. Dolník konštatuje, že jazykovi kritici používateľom cudzích slov, ktoré sú preberané hlavne z angličtiny, vyčítajú, že nepoužívajú domáce ekvivalenty, pričom sa však nezohľadňuje skutočnosť, že práve cudzie slovo môže byť v konkrétnej interakcii funkčné (Dolník, 2009, s. 123 – 124). Ďalším často kritizovaným aspektom je fakt, že nadmerné používanie anglicizmov v textoch môže spôsobiť, že texty sa pre niektorých recipientov stanú nezrozumiteľné (Eisenberg, 2013). V posledných rokoch preto vznikajú viaceré iniciatívy, ktorých cieľom je zostaviť slovníky anglicizmov a priblížiť ich tak bežnej populácii, ale zároveň upozorniť aj na ich nadmerné používanie (Anglizismen-Index, 2023; Forest a Boudreau, 1999).

Signifikantný vplyv na preberanie slov z angličtiny má samotné postavenie angličtiny ako lingua franca Európy, ktorá v tomto smere v 20. a 21. storočí postupne nahradila latinčinu. Ide pritom o komunikačný jazyk, ktorým sa dorozumievajú používatelia rôznych jazykov (Brosch, 2015) a stal sa dominantným hlavne v doméne obchodu, informačných technológií, reklamy, módy, no zároveň aj reči mladých či slangu (Burmasova, 2010; Borovská a Tomášková, 2020).

Pri prechode do cieľového jazyka podliehajú anglicizmy rôznym formám adaptácie. Forest a Boudreau (1999, s. IX) rozlišujú šesť typov anglicizmov: sémantické, lexikálne, syntaktické, morfológické, fonetické a grafické. V prípade sémantických anglicizmov ide o prevzaté slová, u ktorých buď ostáva zachovaný pôvodný význam alebo slovo prešlo istou zmenou významu (napr. *feuern* (NJ) od slovesa *to fire*). Lexikálne anglicizmy sú z angličtiny prevzaté do cieľového jazyka v pôvodnej podobe, resp. boli len mierne prispôbené. Ako príklad možno uviesť podoby slovesa *like* (AJ): *liker* (FJ) a *liken* (NJ), ktoré sa bežne používajú na sociálnych sieťach. Syntaktické anglicizmy možno tiež označiť ako kalky, pričom ide o slovné spojenia ktoré v cieľovom jazyku vznikli napodobnením pôvodného jazyka (*butterfly effect* (A) – *effect papillon* (FJ), *Schmetterlingseffekt* (NJ) (Hlaing, 2020). Morfológické anglicizmy sú výpožičky, u ktorých došlo len k prevzatiu formy slova, no v cieľovom jazyku majú iný význam (napr. *footing* – *jogging* (FJ), v nemčine *Handy* (NJ) na označenie mobilného telefónu). V prípade fonetických anglicizmov dochádza k prevzatiu anglickej výslovnosti, ktorú používatelia jazyka aplikujú na slová cudzieho pôvodu. Grafické anglicizmy sú slová, ktoré sú napísané v podobnej forme ako v angličtine (*blvd.* miesto pôvodnej francúzskej skratky *bd.*) (porov. Forest a Boudreau, 1999, s. IX). Okrem toho Eisenberg spomína aj anglicizmy so syntaktickou či priam frazeologickou štruktúrou, ako napr. *Das macht keinen Sinn* z anglického *It doesn't make sense* (Eisenberg, 2013, s. 70).

Cieľom predloženej štúdie je porovnanie výskytov vybraných anglicizmov z domény obchodnej komunikácie vo varietách francúzštiny a nemčiny. Významy anglicizmov a ich domácich ekvivalentov pritom porovnáваме v kontexte ustálených slovných spojení (kolokácií), s ktorými sa často vyskytujú.

Metodológia výskumu

Za účelom kvantitatívneho vyhodnotenia frekvencií anglicizmov sme používali webové korpuse Aranea (Benko, 2014). Anglicizmy vo francúzskej, belgickej, švajčiarskej a kanadskej francúzštině boli skúmané v korpusoch: (1) *Araneum Francogallicum Gallicum Maximum* (*French French, 20.05*) 3.29 G (2013 – 2019) s veľkosťou 3.288.939.320, (2) *Araneum Francogallicum Belgicum* (*Belgian French, 20.05*) 365 M (2013 – 2019) s veľkosťou 364.577.143 tokenov, (3) *Araneum Francogallicum Helveticum* (*Swiss French 20.05*) 229 M (2013–2019) s veľkosťou 229.240.962 a (4) *Araneum Francogallicum Canadiense II* (*Canadian French, 20.05*) 406 M (2013 – 2019) s veľkosťou 406.088.282 tokenov.

Anglicizmy v nemeckej, rakúskej a švajčiarskej nemčine sme skúmali v nasledujúcich troch korpusoch: (1) *Araneum Germanicum Germanicum Maximum (German German, 20.06) 5.59 G* (2013 – 2018) s veľkosťou 5.590.047.712 tokenov, (2) *Araneum Germanicum Austriacum (Austrian German, 20.06) 441 M* (2013 – 2018) s veľkosťou 441.401.022 tokenov a (3) *Araneum Germanicum Helveticum (Swiss German, 20.06) 381 M* (2013 – 2018) s veľkosťou 381.305.986 tokenov.

Keďže jednotlivé skúmané korpusy majú rôznu veľkosť, tak sme pre porovnanie frekvencií používali relatívnu frekvenciu (f), ktorá odráža výskyt hľadaného slova normovaný na milión slov (pMW). Hlavným kritériom pre výber anglicizmov bolo, aby boli používané v doméne obchodnej komunikácie a podľa možnosti sa v oboch jazykoch zhodovali. Vzhľadom na to, že napokon nebolo možné nájsť vhodné identické anglicizmy vo francúzštine a nemčine, zvolili sme v každom jazyku tri slová prevzaté z angličtiny, ktoré majú relatívne častý výskyt, jednoznačné významy a existujú k nim vhodné ekvivalenty v cieľovom jazyku.

V prvom kroku sme porovnali relatívne frekvencie anglicizmov s ich ekvivalentmi vo francúzštine a nemčine. V prípade niektorých anglicizmov nebolo možné uviesť len jeden preklad, preto v tabuľkách uvádzame pre porovnanie viaceré domáce ekvivalenty v preberajúcom jazyku. V druhom kroku sme pomocou funkcie *Collocations* skúmali kolokácie anglicizmov, ako aj ich ekvivalentov. Cieľom tejto analýzy bolo odokryť eventuálne sémantické rozdiely v používaní anglicizmu a domáceho ekvivalentu. Ako asociačnú mieru sme zvolili hodnotu logDice, pomocou ktorej je možné efektívne identifikovať kolokácie (Rychlý, 2008, s. 8).

Výsledky výskumu

V nasledujúcich kapitolách predstavujeme porovnanie výskytov anglicizmov *e-mail/email*, *deadline* a *team* vo francúzskych varietách a anglicizmov *Meeting*, *Deadline* a *Feedback* v nemeckých varietách.

Frekvencie a kolokácie vybraných anglicizmov vo francúzštine

V tabuľke č. 1 vidieť frekvenciu používania anglického slova *e-mail/email*, ktoré má vo francúzštine až dva ekvivalenty. Slovo *courriel*, ktoré bolo vytvorené v Québecu (Dupuis, 2024) spojením slov “*courrier électronique*”, čiže elektronická pošta. Slovo má teda sémantický pôvod vo francúzštine. Vo Francúzsku už existovalo slovo *mél*, ktoré bolo oficiálne zaradené do slovníka a podľa jazykovedca Roberta Chaudensona (Chaudenson, 2013) ide o veľmi nevhodný neologizmus, ktorý sa opiera o anglické slovo a nemá nič spoločné s francúzskym jazykom. Neskôr si quebecká verzia našla cestu do Európy. V súčasnej dobe môžeme vidieť v niektorých francúzskych učebniciach (napr. *ABC Delf*, *CLE International*, 2019) práve používanie slova *courriel*.

Napriek existujúcej možnosti používať slovo, ktoré má pôvod vo francúzštine, v tabuľke č. 1 vidieť, že vo všetkých sledovaných korpusoch prevažuje používanie anglicizmu *e-mail/email*. Frekvencia používania slov *courriel* a *mél* je rôzna. V Kanade prevláda slovo *courriel*, vo Francúzsku a Belgicku je to slovo *mél* a vo Švajčiarsku je používanie týchto slov približne rovnaké.

	<i>e-mail/email</i>	<i>courriel</i>	<i>mél</i>
FR	29,4	0,03	0,5
BE	41,8	0,03	0,09
CH	36,38	0,15	0,15
CA	6,9	0,11	0,03

Tabuľka 1 Relatívna frekvencia anglicizmu e-mail/email

Pri použití týchto slov v kolokáciách môžeme konštatovať, že ide o synonymá, ktoré sa spájajú s rovnakými slovesami, aj s podstatnými menami. V Kanade sa slovo *mél* používa len ako vysvetlivka – *používané vo Francúzsku*.

V tabuľke č. 2 porovnávame frekvenciu výskytu anglického slova *deadline*, ktorého ekvivalent vo francúzštine je slovné spojenie *dernier délai*. Možno práve jednoduchosť anglicizmu je dôvodom, pre ktorý sa v Kanade a v Belgicku používa práve anglicizmus, vo Francúzsku a vo Švajčiarsku je to naopak francúzsky ekvivalent. Pri používaní týchto slov v kolokáciách je vidieť malý rozdiel. Francúzsky ekvivalent sa používa hlavne s číselnými údajmi (dátumy, roky, hodiny) a anglické *deadline* je často vidieť v spojení so slovesami (napr. *approcher deadline* s logDice 1,4 vo francúzskom korpuse). Z dôvodu veľmi nízkych frekvencií nebolo však možné detailne skúmať kolokácie.

	<i>deadline</i>	<i>dernier délai</i>
FR	0,22	0,4
BE	0,57	0,21
CH	0,1	0,5
CA	0,08	0,03

Tabuľka 2 Relatívna frekvencia anglicizmu deadline

V tabuľke č. 3 sa sleduje frekvencia výrazov *team* a francúzskeho ekvivalentu *équipe*. V tomto prípade je možné konštatovať, že anglický výraz *team* sa síce vyskytuje často, ale vo všetkých sledovaných korpusech sa v ďaleko väčšej miere používa francúzska verzia slova. Zrejme to súvisí aj s faktom, že nejde o anglicizmus, ktorý by pomenovával novú vec, technológiu atď., ktorá vo francúzštine neexistuje. Napriek tomu sa anglicizmus udomácnil hlavne v oblasti business, v spojeniach ako *team building* (logDice = 11,97 vo francúzskom korpuse), *business team*, *team manager* atď.

	<i>team</i>	<i>équipe</i>
FR	12,4	276,3
BE	12,9	256,9
CH	10,41	175,6
CA	2,5	388,45

Tabuľka 3 Relatívna frekvencia anglicizmu team

Frekvencie a kolokácie vybraných anglicizmov v nemčine

Z tabuľky č. 4 vyplýva, že používanie anglicizmu *Meeting* v porovnaní s nemeckým ekvivalentom *Besprechung* (*porada*) je v nemeckom, rakúskom a švajčiarskom korpuse približne rovnaké.

	<i>Meeting</i>	<i>Besprechung</i>
DE	6,70	6,50
AT	8,50	8,10
CH	6,80	6,40

Tabuľka 4 Relatívna frekvencia anglicizmu Meeting

Relatívna frekvencia anglicizmu *Meeting* sa javí len o niečo vyššia ako frekvencia jeho nemeckého ekvivalentu *Besprechung*, pričom v rakúskej nemčine je výskyt oboch slov vyšší ako

v nemeckej či švajčiarskej nemčine. Možno predpokladať, že v prípade slova *Meeting* ide často o označenie online stretnutí, čo potvrdzuje aj pohľad na slovné spojenia tohto anglicizmu. Pri zohľadnení miery asociatívnosti logDice zisťujeme, že kolokácia *virtuelle Besprechung* sa používa menej ako *virtuelles Meeting*. Ako príklad možno uviesť výsledky z nemeckého korpusu, v ktorom hodnota logDice kolokácie *virtuelles Meeting* dosahuje hodnotu 5,02 a pri kolokácii *virtuelle Besprechung* len 2,21. Podobný trend sme zaznamenali aj v rakúskom korpusu (*virtuelles Meeting* 4,74 a *virtuelle Besprechung* 3,74). Vo švajčiarskom korpusu sa vyskytla len kolokácia *virtuelles Meeting* (logDice = 5,04). *Virtuelle Besprechung* sa zdanlivo ako kolokácia nepoužíva. Ďalšou osobitosťou vo švajčiarskom korpusu je absentujúca kolokácia *eine Besprechung moderieren*, pričom nachádzame len spojenie *ein Meeting moderieren* (logDice = 5,12). V nemeckom a švajčiarskom korpusu sa obe kolokácie používajú takmer rovnako často. Anglicizmus *Meeting* sa navyše vo všetkých troch korpusoch relatívne často vyskytuje vo forme kompozita *Kick-off Meeting* (v nemeckom korpusu logDice = 6,33) na označenie prvotného stretnutia na začiatku nejakého projektu.

Tabuľka č. 5 podáva prehľad o relatívnych frekvenciách anglicizmu *Deadline* a jeho ekvivalentoch vo všetkých troch varietách.

	<i>Deadline</i>	<i>Termin</i>	<i>Abgabetermin</i>	<i>Fristende</i>	<i>Abgabefrist</i>
DE	1,08	73,50	0,50	0,14	0,30
AT	0,90	73,10	0,37	0,15	0,11
CH	0,78	37,80	0,43	0,04	0,09

Tabuľka 5 Relatívna frekvencia anglicizmu *Deadline*

Oproti nemeckému slovu *Termin* má anglicizmus *Deadline* v korpusoch oveľa nižšie zastúpenie, čo je možné vysvetliť polysemiou slova *Termin*. V tomto prípade tak môže ísť napríklad o dohodnutý termín stretnutia, ale aj termín, dokedy je potrebné niečo odovzdať, čo reflektuje aj samotný význam anglicizmu *Deadline*. Pre porovnanie sú v tabuľke 5 zaradené aj ďalšie nemecké ekvivalenty, ktoré sa zvyknú uvádzať ako synonymá v slovníkoch. Kompozitum *Abgabetermin* (*termín odovzdania*) sa sémanticky asi najviac približuje skúmanému anglicizmu *Deadline*, pričom jeho frekvencie sú len o niečo nižšie ako frekvencie anglicizmu. Okrem toho sa ešte dajú uviesť pojmy ako *Fristende* (*koniec lehoty*) a *Abgabefrist* (*lehota na odovzdanie*), ktoré však majú oproti anglicizmu *Deadline* nižšie relatívne frekvencie vo všetkých korpusoch. Výraznejší rozdiel možno pozorovať vo švajčiarskom korpusu, kde majú všetky tieto slová takmer zanedbateľný výskyt.

Pri pohľade na kolokácie sa ukazujú rozdiely vo význame anglicizmu *Deadline* a jeho možných prekladov do nemčiny. Medzi najčastejšie identifikované kolokácie slova *Deadline* patria *rückende* a *nahende Deadline*, ktorých logDice hodnoty v nemeckom korpusu dosahujú logDice 5,50 a 5,18. V rakúskom korpusu prevažuje *nahende Deadline* (7,07), pričom adjektívum *rückend* sa nepoužíva. Vo švajčiarskom korpusu sme tieto dve adjektíva v spojení so slovom *Deadline* nenašli. Významnejšou kolokáciou je tu však *die Deadline naht* (5,82). Substantívum *Termin* sa vo všetkých korpusoch najčastejšie používa so slovesom *vereinbaren*, ktoré sme v spojení s anglicizmom nenašli.

V prípade anglicizmu *Feedback* sme vo všetkých troch korpusoch zaznamenali jasnú preferenciu smerom k používaniu anglicizmu oproti jeho ekvivalentu *Rückmeldung* (*spätná väzba*) (Tabuľka 6). Relatívne výskyty anglicizmu *Feedback* boli vyššie vo všetkých troch korpusoch, čo svedčí o tom, že používatelia jazyka vo všetkých troch varietách preferujú anglicizmus *Feedback* pred nemeckým *Rückmeldung*. V rakúskej nemčine pritom možno pozorovať o niečo vyšší rozdiel medzi relatívnou frekvenciou anglicizmu a frekvenciou používania domáceho slova.

	<i>Feedback</i>	<i>Rückmeldung</i>
DE	16,60	11,40
AT	18,10	12,15
CH	14,21	11,80

Tabuľka 6 Relatívna frekvencia anglicizmu Feedback

V prípade oboch slov môžeme zo sémantického hľadiska konštatovať veľmi podobné používanie. Rovnako aj ich kolokácie dosahujú podobné hodnoty logDice a nezaznamenali sme žiadne výrazné rozdiely v používaní. Ako príklady možno uviesť adjektívne kolokácie *positives/negatives/konstruktives/wertvolles Feedback* (logDice > 5), pri verbálnych kolokáciách dominujú *Feedback bekommen/erhalten/abgeben* (logDice > 5). Jediným menším rozdielom je používanie kolokácie *haptisches Feedback* vo švajčiarskej nemčine (logDice = 6,68), pričom kolokácia *haptische Rückmeldung* absentuje. V nemeckom aj rakúskom korpuse sa používajú obe varianty.

Záver

Analýza frekvencií slov *email-e-mail a courriel/mél* ukázala, že anglicizmus je v oveľa väčšej miere používaný vo všetkých sledovaných krajinách. Zrejme to súvisí s faktom, že ide o nový technologický jav, a teda bol najskôr pomenovaný práve v anglickom jazyku. Pri skúmaní kolokácií môžeme konštatovať, že ide o synonymá a neexistujú žiadne rozdiely v používaní anglicizmu a francúzskych ekvivalentov.

Pri slovách *deadline a dernier délai* je vidieť, že v Belgicku a v Kanade prevažuje anglicizmus a vo Francúzsku a Švajčiarsku naopak francúzsky ekvivalent. Dôvody tejto skutočnosti by bolo vhodné bližšie preskúmať, ale môžeme sa nazdávať, že to súvisí s vplyvom angličtiny, ktorému sú tieto krajiny vystavené. V Kanade je francúzština jazykom menšiny a Belgicko, predovšetkým Brusel má silné zastúpenie európskych a medzinárodných inštitúcií. Na druhej strane k tomu môže prispievať aj fakt, že francúzsky ekvivalent je zložený z dvoch slov, a tým pádom je možno jednoduchšie používať práve anglicizmus.

Používanie slova *équipe* je ďaleko vyššie vo všetkých frankofónnych krajinách. Anglicizmus *team* má tendenciu vyskytovať sa hlavne v kolokáciách, ktoré sú časté v business sfére (*team building*).

Z analýzy frekvencie slov *Meeting a Besprechung* vyplýva, že sa v sledovaných varietách používajú podobne často. V rámci analýzy kolokácií sme však zaznamenali, že anglicizmus *Meeting* sa zo sémantického hľadiska častejšie používa v súvislosti s informačnými a komunikačnými technológiami. Tento trend sa na základe výsledkov zdá byť výraznejší vo švajčiarskej nemčine. Naopak, anglicizmus *Deadline* sa vo všetkých varietách vyskytuje relatívne málo, najmenej však vo švajčiarskej nemčine, čo sa odráža na absentujúcich kolokáciách. Anglicizmus *Feedback* sa zo skúmaných anglicizmov udomácnil v nemecky hovoriacich krajinách azda najviac. Jeho frekvencie sú v porovnaní s domácim ekvivalentom *Rückmeldung* vyššie vo všetkých varietách. Opätovne sme identifikovali menší rozdiel v používaní kolokácií vo švajčiarskej nemčine, kde zaznamenávame trend smerom k používaniu anglicizmu v doméne IT (*haptisches Feedback* miesto *haptische Rückmeldung*).

Záverom možno konštatovať, že skúmané anglicizmy sa vo francúzskych a nemeckých korpusoch používajú naozaj rôzne, a to v závislosti od toho, či ide o neologizmy, ale aj v závislosti od samotného kontextu.

Literatúra

BENKO, V. 2014. Aranea: Yet Another Family of (Comparable) Web Corpora. In: SOJKA, P., HORÁK, A., KOPEČEK, I., PALA, K. (Eds.) 2014. *Text, Speech and Dialogue*. 17th International

Conference, Brno, Czech Republic, September 8-12, 2014. Proceedings. LNCS 8655. Springer International Publishing Switzerland, 2014, s. 257 – 264.

BOROVSKÁ, E., TOMÁŠKOVÁ, S. 2020. Verbale Anglizismen in internetbasierter Kommunikation. Eine Kontrastive Analyse im Deutschen und Slowakischen. In: *Lingua et vita*, 2020, 9/2, č. 18, s. 29 – 37.

BROSCH, C. 2015. On the Conceptual History of the Term Lingua Franca. In: *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2015, 9, No. 1, s. 71 – 85.

BURMASOVA, S. 2010. *Empirische Untersuchung der Anglizismen im Deutschen am Material der Zeitung Die WELT (Jahrgänge 1994 und 2004)*. Bamberg: University of Bamberg Press. 291 s.

CHAUDENSON, R. 2013. *Email, mél ou courriel? Le français à nouveau sur le tapis*. Dostupné na: <https://blogs.mediapart.fr/robert-chaudenson/blog/210513/email-mel-ou-courriel-le-francais-nouveau-sur-le-tapis>

Der Anglizismen-Index 2023. Deutsch statt Denglisch. Verein Deutsche Sprache, Dortmund, Sprachkreis Deutsch, Bern, Verein Muttersprache, Wien. Dostupné na: <https://vds-ev.de/denglisch-und-anglizismen/anglizismenindex/ag-anglizismenindex/>.

DOLNÍK, J. 2009. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: Veda 2009. 375 s.

DUPIUS, S. 2024. *La petite histoire du mot “courriel”, une quête qui a du caractère*. Dostupné na: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2086661/courriel-clavier-accent-caracteres-francais>.

EISENBERG, P. 2013. Anglizismen im Deutschen. In: *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (2014). Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: De Gruyter, s. 57 – 119. Dostupné na: <https://doi.org/10.1515/9783110334739>.

FOREST, C., BOUDREAU, D. 1999. *Dictionnaire des anglicismes: le Colpron*. 4th ed. Montreal: Beauchemin. 400 s.

HLAING, A. M. 2020. The Use of Anglicisms in French Vocabulary: Principal Causes and Reactions of the French towards It. In: *Mandalay University of Foreign Languages Research Journal*, 2020, 11, No.1, s. 99 –103.

KATRENIÁKOVÁ, Z. 2002. Anglicizmy v slovenčine z hľadiska didaktiky komunikácie. Banská Bystrica: Metodické centrum. 25 s.

PAVLOVIČ, J. 2015. *Náuka o slovnej zásobe*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 106 s.

RYCHLÝ, P. 2008. A Lexicographer-Friendly Association Score. In: *RASLAN 2008*, s. 6 – 9. Brno: Masarykova Univerzita.

Kontakt:

Mgr. Simona Tomášková, PhD.
Univerzita Komenského
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky
Katedra jazykovej prípravy
Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava
Slovenská republika
Email: simona.tomaskova@fmph.uniba.sk

Mgr. Lubomíra Kožehubová
Univerzita Komenského
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky
Katedra jazykovej prípravy
Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava
Slovenská republika
Email: lubomira.kozehubova@fmph.uniba.sk

TEXTO LITERARIO EN LA CLASE DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

LITERARY TEXT IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION CLASSES

SOFIA TUŽINSKÁ SZALAIOVÁ

Abstracto:

El texto literario consideramos un material didáctico importante en la enseñanza interdisciplinar de lenguas extranjeras. En el siguiente texto queremos señalar las razones para trabajar con un texto literario en las clases de lengua extranjera, qué criterios seguimos a la hora de seleccionar los textos apropiados y quiénes son nuestros destinatarios. A continuación, analizaremos algunos aspectos de un texto literario concreto que pueden ponerse en práctica no sólo en las clases de literatura, sino también en las de comunicación intercultural o en los estudios de área de español, centrándonos en un período histórico concreto, el llamado Período Especial en Cuba, a través de fragmentos de la novela de Leonardo Padura. A continuación, diseñamos actividades relacionadas con el texto seleccionado que pueden asignarse a los estudiantes durante el tiempo de clase.

Palabras clave: texto literario, comunicación intercultural, Leonardo Padura, Cuba, Período Especial, inmigración.

Abstract:

We consider the literary text as an important didactic material in interdisciplinary foreign language teaching. In the following text we would like to point out the reasons for working with a literary text in foreign language classes, what criteria we follow when selecting appropriate texts and who our target group is. Then, we will analyze some aspects of a particular literary text that can be implemented not only in literature classes, but also in intercultural communication or Spanish Area Studies, focusing on a specific historical period, the so-called Período Especial in Cuba, through excerpts from Leonardo Padura's novel. We then design activities related to the selected text that can be assigned to students during class time.

Keywords: literary text, cross-cultural communication, Leonardo Padura, Cuba, Special Period, migration.

Introducción

El trabajo con textos literarios es muy útil desde el punto de vista didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que se trata de un material auténtico que ofrece muchas posibilidades para el tratamiento de diversos aspectos, como los socioculturales, gramaticales, léxicos, semánticos, etc. En este artículo queremos reflexionar sobre el papel que podría desempeñar el texto literario en la enseñanza de la comunicación intercultural en las clases de ELE a través de un texto literario concreto y, ante todo, proponer una serie de actividades didácticas para estudiantes universitarios. Nuestro objetivo es destacar la gran riqueza que ofrecen los textos literarios como un material auténtico de aprendizaje que estimula el desarrollo de las competencias lingüísticas y potencia la comprensión de las realidades del país cuya lengua aprenden los estudiantes. Por lo tanto, queremos motivar a los profesores para que incorporen los textos literarios como medio integrador de las destrezas lingüísticas e interculturales en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. De este modo, podrán motivar y mejorar las competencias interculturales, comunicativas, sociolingüísticas y lingüísticas de sus alumnos.

Definición y características de los textos literarios

Definir la literatura es relativamente fácil, ya que el término abarca una amplia gama de textos de naturaleza diversa que cumplen distintas funciones. Según el Diccionario del español actual, la literatura es “1. *un arte que consiste en el uso estético del lenguaje, o 2. la expresión de la belleza por medio de la palabra. ...la expresión de la belleza por medio de la palabra, y se divide en dos grandes capítulos: literatura oral y literatura escrita*” (Seco, Puente y Gonzáles, p. 2856, 1999).

Sin embargo, la cuestión de qué distingue un texto literario de uno utilitario ha sido abordada por los teóricos de la literatura desde hace siglos. Es ampliamente conocido que el lenguaje de los textos literarios difiere de la comunicación cotidiana y del lenguaje de la literatura no artística (no ficción, escritos prácticos de tipo administrativo, géneros de comunicación periodística, etc.) en que no sólo tiene una función comunicativa, es decir, de comunicación, sino también una función artística (estética). Y del mismo modo, el valor estético ha sido objeto de debate durante mucho tiempo, porque cada época y cada orden social tiene sus propias normas estéticas, que se reflejan en un texto literario determinado. Por lo tanto, las normas estéticas no son absolutas sino relativas, cambian de una época a otra, de una comunidad a otra, pero también de una persona a otra.

Los textos literarios son todos aquellos en los que se manifiesta la función poética y literaria, ya sea como elemento primario, por ejemplo en la poesía, o como secundario, por ejemplo en algunos textos didácticos o históricos. Además, las características básicas de un texto literario podrían resumirse en los siguientes puntos:

1. **Perdurabilidad:** se crean para perdurar en el tiempo, forman parte del patrimonio cultural nacional, se transmiten de generación en generación y son fuente de información valiosa e importante.
2. **Ficcionalidad:** plasma la visión subjetiva del mundo que tiene el autor mediante mecanismos que le permiten proyectar en el texto su propio pensamiento e imaginación.
3. **Verosimilitud:** son verosímiles, creíbles a pesar de su carácter ficticio o imaginario.
4. **Universalidad:** aunque los autores tratan diferentes temas en la literatura, también hay una serie de arquetipos que son universales por naturaleza (temas de la muerte, el amor, la amistad, el viaje...).
5. **Subjetividad:** un texto literario es el resultado de una conexión emocional entre el autor y el lector y cuestiona la realidad a partir de una perspectiva subjetiva y de un enfoque original
6. **Intención artística:** el objetivo último de un texto literario es crear una obra de arte y transmitir una experiencia estética al lector a través de las palabras.

Razones y ventajas para utilizar textos literarios en las clases de ELE

En todas las culturas existe un componente común que refleja diferentes aspectos de la vida de una comunidad, ya sean sus costumbres, su desarrollo artístico, sus conocimientos, etc. La literatura refleja todo esto y mucho más. En cuanto a las razones para utilizar textos literarios en las clases de lengua extranjera, Albaladejo García (García, 2007, p. 6-8) enumera cinco fundamentales:

1. Temas literarios universales como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hacen que una obra literaria, aunque esté escrita en una lengua extranjera, resulte cercana y familiar al mundo de los estudiantes.
2. La literatura es material auténtico, lo que significa que las obras literarias no están directamente destinadas a enseñar una lengua extranjera, por lo que el alumno debe enfrentarse a muestras de lengua para hablantes nativos.
3. La literatura tiene valor cultural, por lo que su uso puede ser muy beneficioso para transmitir las normas sociales del país en el que se habla la lengua meta.
4. Los textos literarios poseen una gran riqueza de recursos lingüísticos. Esta riqueza lingüística se refleja en la ampliación del vocabulario del alumno que lee extensamente en una lengua

extranjera. Aunque a menudo se trata de un vocabulario que no se utiliza habitualmente, resulta extremadamente útil en un nivel superior de la propia lengua.

5. Otra razón de peso para utilizar textos literarios en las clases de lenguas extranjeras es su capacidad para enganchar al alumno y crear un vínculo con él.

Estamos totalmente de acuerdo con las razones para utilizar textos literarios en las clases de lenguas extranjeras mencionadas por Albaladejo García, y suscribimos la opinión de que la literatura transmite a los estudiantes la cultura del país de la lengua meta.

Obstáculos con los que nos enfrentamos al trabajar con textos literarios

A pesar de las muchas ventajas que aportan los textos literarios en las clases de lenguas extranjeras, también conllevan algunos aspectos negativos. Trabajar con textos literarios en las clases de literatura suele ser habitual. Sin embargo, ¿cómo motivar a los alumnos para que lean y estudien un texto literario también para las clases cuando queremos utilizarlo como material didáctico para otros fines? Los estudiantes de hoy en día suelen leer mucho menos que las generaciones anteriores porque disponen de materiales de segunda mano (análisis de obras literarias) en Internet. Gracias a esos materiales, obtienen información sobre una obra literaria rápidamente, aunque corren el riesgo de acumular datos erróneos.

A las demás desventajas de trabajar con textos literarios se añaden los inconvenientes/obstáculos señalados por Rudolf Stembert. Como podemos suponer, son diversos:

1. La falta de motivación de un gran número de alumnos para la lectura en general. Si ya no están motivados en leer en su lengua materna, ¿cómo motivarlos a leer en una lengua extranjera?
2. La falta de competencias lectoras de estos alumnos, corolario obligatorio de la falta de motivación: poco motivados, no han beneficiado de la ejercitación necesaria para adquirir y desarrollar estas destrezas; por lo tanto, sobre todo cuando se trata de una lengua extranjera, se quedan en el terreno de la descodificación, lo que impide una comprensión global y convierte la lectura en una tarea pesada, ineficaz y desalentadora. Vamos a enunciar una perogrullada, evidentemente, pero para poder leer, hay que saber leer y, por lo tanto, hay que tener un dominio suficiente del idioma para entender lo que se lee.
3. Los prejuicios heredados de la tradición escolar, más en particular, el creer que al leer se enriquece el léxico individual y se intensifican las competencias léxicas. Cuando se pregunta a los alumnos: ¿por qué se lee?, muchas veces contestan: “para aprender vocabulario”. Otra idea preconcebida: el creer que no se puede entender un texto sin traducirlo.
4. La falta de confianza en sí mismo que acarrea la creencia de que uno no será capaz de entender sin recurrir constantemente a ayudas externas tales como los diccionarios o las gramáticas (Stembert, 2009, p. 249 – 250).

Sin embargo, dado que defendemos que el trabajo con textos literarios aporta muchos beneficios al proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, es tarea esencial del profesor ser capaz de superar los obstáculos que mencionamos. Así que la pregunta es: ¿cómo hacerlo?

Propuestas cómo superar los obstáculos

El primero de estos obstáculos supone el mayor de los problemas. Todos los profesores somos conscientes de que lo más complicado es despertar el interés de los estudiantes por la lectura, especialmente por la lectura en una lengua extranjera. Si no conseguimos suscitar el interés de los alumnos por un determinado texto literario, corremos el riesgo de que se vuelvan pasivos en clase a la hora de trabajar con él. Por eso es importante hablar previamente con los estudiantes sobre la obra literaria, destacar sus puntos fuertes y recordarles constantemente que la lectura no sólo desarrolla nuestras competencias lingüísticas, sino que también nos aporta una

experiencia estética, es una fuente de información útil, desarrolla nuestras competencias interculturales, la imaginación y nos proporciona placer.

El segundo punto se refiere a la falta de competencias lectoras de los alumnos. La lectura de textos literarios no debería limitarse al entorno de las instituciones educativas; lo ideal sería que fuera un proceso continuo y gradual desde la primera infancia hasta la edad adulta, pasando por la adolescencia. Como adultos, deberíamos tener la competencia lectora firmemente arraigada. Las instituciones educativas deberían estar muy implicadas en este proceso y apoyarlo. Según Stembert “la competencia lectora es algo que se adquiere más mediante un entrenamiento constante que mediante ejercicios escolares. Previamente a la lectura de textos largos, hay que presentar al alumnado todo tipo de textos que tengan sentido, que estén en situación, cuya comprensión pueda aprehenderse globalmente sin la necesidad de traducir (publicidad, reglas de juegos, anuncios, informaciones turísticas...)” (Stembert, 2009, 250).

Para superar los obstáculos anteriores al trabajar con un texto literario, lo más importante es su adecuada selección. Acquaroni propone los siguientes criterios para que el trabajo con los textos literarios en las clases de ELE sea eficaz, constructivo y motivador:

1. pedagógico, por ser un texto auténtico, atractivo y adecuado al grupo meta;
2. lingüístico, por la aparición reiterada de una misma circunstancia temporal y un mismo tiempo verbal como es el pasado (pretérito indefinido / imperfecto);
3. didáctico, por la breve extensión de ambos fragmentos atractivos y representativos, dado que nuestro objetivo es motivar al alumno para que después quiera acercarse al autor y a su obra;
4. temático: a) al ser textos que reflejan aspectos de las impresiones sobre la cultura y las costumbres, constituyen un material privilegiado para ir fraguando la dimensión intercultural en el alumno de ELE; b) por su afinidad y proximidad cultural de lo conocido a lo que hay que descubrir y desde la India a América Latina; c) por su universalidad e interculturalidad, pues coincidiremos en señalar que no es conveniente que el asunto que plantee el texto sea tan absolutamente desconocido por los alumnos que estos no puedan partir de sus conocimientos previos (Acquaroni, 2007, p. 75 – 78).

Puesto que nuestro objetivo es proponer cómo trabajar con un texto literario en una clase de comunicación intercultural, el criterio lingüístico no lo consideramos primordial en nuestra selección, aunque suponemos que trabajando con un texto literario desarrollaremos indirectamente también las competencias lingüísticas de los alumnos.

Propuesta didáctica en base a los criterios expuestos

De acuerdo con los criterios anteriores, llegamos a la selección de un texto literario concreto para la enseñanza interdisciplinaria de la literatura, la cultura y la historia de un determinado país hispanohablante. El texto seleccionado puede utilizarse en el desarrollo de actividades con estudiantes cuya competencia lingüística corresponda al nivel B1 (o superior) según el Marco Común Europeo de Referencia. El texto puede utilizarse con el grupo meta no sólo para profundizar en sus conocimientos de historia y cultura, sino también para desarrollar sus competencias lingüísticas, consolidar estructuras gramaticales y construir vocabulario específico.

Nos propusimos como objetivo utilizar un texto literario para ampliar los conocimientos sobre la historia y las cuestiones políticas, sociales y culturales relacionadas con Cuba, a través de la novela de Leonardo Padura, *Como polvo en el viento*. Esta novela es un material didácticamente idóneo porque su autor es contemporáneo, además trata diversos temas que pueden resultar atractivos para los estudiantes, ofrece una visión sobre los acontecimientos ocurridos en Cuba desde el interior de la isla a través de los personajes de la novela, pero también desde la perspectiva de los inmigrantes asentados en distintos países del mundo y, por último, contiene mucha información de interés.

La novela Como polvo en el viento fue publicada en 2020. Aparte de temas parciales como historia de amor, historia de los amigos de una generación con una trama de espionaje, podría decirse que es ante todo una novela histórica que describe el período transcurrido desde la caída del régimen dictatorial de F. Batista hasta la actualidad. Por lo tanto, hay referencias a otros acontecimientos políticos y sociales dentro y fuera de Cuba como la caída del Bloque Socialista, el aislamiento internacional de Cuba, la visita de Barak Obama en Cuba, el acto terrorista en Nueva York, etc. Todos estos acontecimientos han tenido un impacto negativo en la sociedad cubana, que se ha concretado en la realidad a nivel de la situación económica desfavorable, alta tasa de desempleo, corrupción, escasez de alimentos y otros productos de consumo diario, persecución política a artistas o intelectuales y de otra índole, censura o abolición de los derechos humanos. A través de los personajes de la novela, Leonardo Padura señala otras consecuencias de los problemas mencionados: hambrunas, alcoholismo, prostitución, deterioro físico y mental, emigración, ruptura de las relaciones familiares, dificultades de los cubanos para adaptarse a la vida en el extranjero, sentimientos de desarraigo y añoranza de la patria.

La novela de Leonardo Padura es, en cierto sentido, una crónica de la Cuba de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, de la que podemos obtener una enorme cantidad de valiosa información y utilizarla en las clases de comunicación intercultural. Como aborda un amplio espectro de temas, es aconsejable queelijamos qué problema queremos tratar en clase. Dado que actualmente uno de los temas más debatidos, que resuena no sólo en Cuba o en otros países hispanohablantes sino también a nivel mundial, es la inmigración, dirigiremos nuestra atención a ella.

La inmigración ha sido uno de los problemas más graves en Cuba. Los cubanos viven dispersos por todo el mundo, pero emigran sobre todo a Estados Unidos, países latinoamericanos o España. En la clase de ELE podemos dar a los estudiantes la información previa, por ejemplo, del éxodo del Mariel que fue un movimiento en masa de cubanos, quienes partieron del puerto Mariel hacia los Estados Unidos entre el 15 de abril de 1980 y el 31 de octubre de 1980 y que a los inmigrantes o miembros de este éxodo se les conoce como los marielitos. *“La apertura del puente del Mariel en 1980 constituye hasta la fecha el éxodo migratorio más grande de Cuba directamente hacia EE.UU. desde un punto geográfico específico. Alrededor de 125 000 cubanos abandonaron el país en medio de tensiones políticas. Gracias a los acuerdos adoptados entre Fidel Castro y el ex presidente norteamericano James Carter, miles de residentes en la Isla pudieron reunirse con sus familiares luego de décadas de separación”* (Lanza Caride, 2024). A continuación ampliaremos esta información básica a través de un fragmento de la novela de Leonardo Padura en el que describe el hecho de la siguiente manera: *“Cinco días más tarde se levantó al fin el tapón de la válvula de escape cuando el Gobierno anunció, esta vez de manera oficial, que las fronteras del país quedaban abiertas para que todo el que quisiera salir, saliera como pudiera. ¿Lo imposible se hacía real, factible, así, por decreto? La reacción funcionó como si se hubiera efectuado un disparo de arrancada. Desde el mismo día en que se lanzó el decreto las costas del norte de la isla, como por arte de magia – en realidad como respuesta ansiosa – se vieron inundadas de los más diversos objetos flotantes, identificados o inidentificables. Prácticamente ninguno de los pocos botes existentes en el país quedó atracado, y todos los que cabían en sus espacios se acomodaron y comenzaron a remar. Balsas construidas en unas pocas horas con tanques de metal, o con cámaras neumáticas, o solo con tablas viejas y trozos de poliespuma fueron al mar y puestas a merced de un motor reciclado, una vela hecha con sábanas mugrientas, unos remos, el favor de la corriente o la fe en la voluntad divina. La gente corría hacia los litorales a comprar, exigir o mendigar un sitio en los arefactos flotantes, a despedir a los navegantes. Mientras, las siempre temibles lanchas guardacostas, que por décadas habían impedido tantas fugas, permanecía en sus embarcaderos y la policía solo intervenía en caso de trifulcas”* (Padura, 2020, 47%).

En el fragmento podemos ver que no sólo es de carácter informativo, sino que además tiene el valor añadido de una visión subjetiva del acontecimiento y el alumno puede percibir en

él una atmósfera de caos general, miedo, incertidumbre o esperanza. Del fragmento podemos extraer además la siguiente información: el éxodo del Mariel fue un acto oficial, el gobierno cubano no impidió que la población abandonara la Isla con destino a EEUU, la policía no intervino, se limitó a vigilar la situación, un número anormal de habitantes abandonó Cuba, arriesgando sus propias vidas al utilizar embarcaciones improvisadas que no cumplían ningún criterio de seguridad, el material con el que estaban construidas, alude indirectamente a la crítica situación económica, las embarcaciones estaban sobrecargadas, lo que aumentaba el riesgo de naufragio, muchos estaban dispuestos a pagar grandes sumas para salir de Cuba, abandonaban el país donde habían dejado a sus familias, lo que provocaba el desarraigo y la ruptura de las relaciones familiares naturales, las personas se dirigían a un país desconocido en busca de un mejor nivel de vida. Analizando este breve texto, podemos aproximar a los alumnos el hecho histórico concreto de una forma mucho más atractiva, al tiempo que fomentamos su competencia intercultural. Esto les permite ver el hecho histórico en un contexto más amplio y profundizar sus conocimientos y comprensión de otra cultura.

Si queremos abordar el tema de la inmigración en Cuba en la clase de comunicación intercultural, es necesario que los alumnos comprendan que este problema no se limita a un acontecimiento histórico, no es un tema del pasado, sino que se prolonga hasta el presente y tiene el impacto grave en la sociedad cubana. En los últimos años, la población de Cuba ha disminuido considerablemente debido a la inmigración acelerada. *“Aunque es evidente que la emigración en Cuba se disparó desde 2021, todos los anuarios o cifras oficiales del Gobierno hablan de una población de poco más de once millones de cubanos viviendo en el país. Pero ese número es un dato del pasado. El economista y demógrafo cubano Juan Carlos Albizu-Campos reveló que entre 2022 y 2023 la población cubana cayó en un 18%, por lo que en la isla en realidad viven hoy 8,62 millones de cubanos”* (Colmé, 2024).

En la novela Como polvo en el viento, Padura reflexiona también sobre el problema de la inmigración a través del prisma de la generación actual. A continuación presentamos un fragmento en el que un joven, Marcos Chaple, comienza a preparar una intrincada huida de Cuba a Florida: *“Por mar, por tierra, por aire, por fronteras del norte, del sur, del este y del oeste. Por el estrecho de la Florida, as cataratas de Niágara, los bordes mexicanos o, vía Moscú, en busca del remoto estrecho de Bering y las nieves de Alaska... En los últimos años de su vida habanera Marcos el Lince se había convertido en una enciclopedia de las estrategias, modos y artimañas a través de los cuales los cubanos podían ingresar en Estados Unidos y obtener el estatus que al año y un día les permitía adquirir la residencia legal en el país vecino. Y es que Marcos tenía demasiados amigos que habían practicando alguna de aquellas alternativas, muchos de ellos sin éxito”* (Padura, 2015, 5,9%).

A partir del fragmento, los estudiantes pueden ver que, incluso para la actual generación de cubanos, salir del país es un proceso largo y complicado que requiere una preparación previa. El protagonista domina todas las estrategias y formas de llegar a Estados Unidos. La experiencia previa de sus amigos señala que cada intento de salir de Cuba resulta peligroso y puede terminar sin éxito. Además, el párrafo hace referencia al hecho de que los cubanos entran en EE.UU. ilegalmente y obtener la residencia legal es también un procedimiento complicado para ellos. De entre líneas, podemos deducir otros problemas relacionados con la integración de los cubanos en la nueva sociedad: trabajo ilegal, trabajo de baja categoría, desempleo, desventaja social, etc.

Entre otras cosas, la novela ofrece una visión de la cuestión desde una perspectiva interna (es decir, desde la perspectiva de los que se han quedado en Cuba), pero también desde una perspectiva externa (es decir, desde los que han salido de Cuba y se han establecido en un país latinoamericano, en Estados Unidos, en España u en otro país europeo). De este modo, podemos proporcionar a los estudiantes mucha información de interés sobre la vida dentro y fuera de la isla y poner de relieve cuestiones que resuenan no sólo en su propio país, sino también en la comunidad cubana en Florida, de la que Padura se ocupa con mucho detalle.

De la novela de Leonardo Padura, podemos sacar muchos otros temas que aborda y trabajarlos en la clase de la comunicación intercultural: el problema de la homosexualidad durante el régimen de Fidel Castro, las relaciones familiares rotas, el problema del alcoholismo, podemos hablar de la escasez de alimentos y productos básicos de consumo diario que repercutía en la salud física y psíquica de la población, del problema de una alta tasa de desempleo, de la persecución de personas políticamente incómodas, de la corrupción policial y militar, de la tortura física y psíquica de los presos políticos, de los problemas de los cubanos exiliados para integrarse en la sociedad de otros países, del deterioro de la ciudad de La Habana, etc.

Conclusión

Llegamos a la conclusión de que trabajar con textos literarios cortos en las clases de comunicación intercultural puede resultar enriquecedor para los alumnos. Este proceso nos permite avanzar desde la información básica hasta una visión mucho más compleja sobre los temas diversos. Al mismo tiempo, partimos de la hipótesis de que si los textos breves se eligen adecuadamente y en función de los criterios establecidos de antemano, pueden despertar el interés y la iniciativa de los alumnos por leer el texto completo y, de este modo, llevarles a desarrollar su destreza lectora.

En la actualidad, muchos escritores españoles o hispanos escriben novelas que reflejan un determinado periodo histórico, por lo que disponemos de abundante material adecuado para las clases de comunicación intercultural. Entre otros, mencionaremos a A. Pérez-Reverte y su trilogía Falcó, que traza la Guerra Civil española, o la novela *El tango de la Guardia Vieja*, donde una parte de la historia transcurre en los arrabales de Buenos Aires, repletos de la historia del tango. La novela *Las viudas de los jueves* de C. Piñeiro, aborda el período de crisis política, económica y social que vivió Argentina en 2001. Los escritos de Fernando Aramburu tratan del impacto de los atentados terroristas en la población civil del País Vasco, etc. Así, podríamos nombrar una pléthora de obras que ofrecen una perspectiva singular, personal y artística sobre aspectos diversos de la historia y la cultura de los países hispanohablantes, que pueden tratarse en clases de la comunicación intercultural.

Bibliografía

SECO REYMUNDO, M., ANDRÉS PUENTE, O., RAMOS GONZÁLES, G. 1999. *Diccionario del español actual II*. Madrid: Aguilar. p. 2856.

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. 2007. *Como llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica*, en Marcoele, 5. En: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

STEMBERT, R. 2009. *Propuestas didácticas de los textos literarios en las clases de E/LE*. Monográficos marco ELE. Núm. 9.

ACQUARONI, R. 2007. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana. p. 75-78.

LANZA CARIDE, J. L. 2024. La crisis del mariel y sus imaginarios sociales desde la narrativa de hollywood. En: <https://static1.squarespace.com/static/64b24035595f5e1fa3449947/t/663b7ba16ba8b13ab50fe5f7/1715174305481/LA+CRISIS+DEL+MARIEL+Y+SU+S+IMAGINARIOS+SOCIALES+DESDE+LA+NARRATIVA+DE+HOLLYWOOD.pdf>

PADURA, L. 2020. *Como polvo en el viento*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A. 5, 9%, 47%. ISBN 978-84-9066-867-2 (epub).

COLMÉ, C.G. (2024). En: <https://elpais.com/us/2024-07-23/de-11-millones-de-habitantes-a-poco-mas-de-85-el-saldo-real-de-la-crisis-migratoria-en-cuba.html>

Kontakt:

Mgr. Sofia Tužinská Szalaiiová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: sofia.tuzinska@euba.sk

INTERPRETÁCIA RUSKÝCH VIACSLOVNÝCH POMENOVANÍ S KOMPONENTOM *BIELY* V SLOVENSKOM JAZYKOVOM A KULTÚRNOM KONTEXTE

INTERPRETATION OF RUSSIAN MULTI-WORD NOMINALIZATIONS WITH THE
COMPONENT *WHITE* IN THE SLOVAK LINGUISTIC AND CULTURAL CONTEXT

MARTINA ULIČNÁ
JÁN KERESTY

Abstrakt:

Štúdia prezentuje výsledky výskumu miery vplyvu lexikálno-sémantických štruktúr slovenčiny ako rodného jazyka na individuálne jazykové asociácie vznikajúce v procese dešifrovania významu vybraných ruských kolokácií, ktoré vo východiskovom jazyku obsahujú kolorizmus *белый*. Autori sa zameriavajú na kompenzovanie sémantických a lexikálnych odlišností a rozdielnej kolokability paralelných lexém pri percepcii obraznosti cudzieho jazyka. Text štúdie je založený na analýze dotazníka zameraného na asociácie slovenských recipientov v percepcii ustálených spojení frazeologického i nefrazeologického charakteru s komponentom biely (rus. *белый*) vyskytujúcich sa v ruskom jazyku predovšetkým v ľudovej slovesnosti vo význame čistý. Závery štúdie poukazujú na významy, ktoré sú komponentu biely prisudzované nositeľmi slovenského jazyka, a vnímanie sémantického príznaku čistý v spojení s použitím kolorizmu biely.

Kľúčové slová: dotazníkový výskum, kolorizmus, viacсловné pomenovanie, sémantický príznak, lexikálny význam, kultúrna a jazyková interferencia, ľudová slovesnosť, frazeologická paremiológia.

Abstract:

The study presents the results of the research on the influence of lexical-semantic structures of Slovak as a native language on individual associations arising in the attempt to understand the meaning of selected Russian collocations, which in the source language contain the name of white colour *белый*. The authors focus on compensating for semantic and lexical differences and different collocability of parallel lexemes in the perception of foreign language imagery. The text is based on the analysis of material obtained through a questionnaire aimed at the associations of Slovak recipients in the perception of multi-word denotations or idioms with the component biely (rus. *белый*) occurring in the Russian language in the meaning clean, especially in folklore. The conclusions point to the meanings attributed to the component biely by the speakers of the Slovak language and the perception of the semantic attribute clean in connection with the use of the colour name biely.

Keywords: questionnaire research, colour name, multiword naming, lexical meaning, semantic attribute, cultural and linguistic interference, folklore, phraseological paremiology.

Úvod

Slov. adj. *biely* a jeho ruský ekvivalent *белый* sú pomenovaním farby snehu alebo mlieka a spolu s adj. *čierny/чёрный* tvoria základný farebný protiklad, ktorý je podľa teórie Berlina a Кaya (porov. Vasilevič, 2005, s. 15 – 16) centrálnym prvkom v štruktúre kolorizmov. V súčasnom slovenskom a ruskom jazyku sú pokračovaním praslovanských lexém (**bělbь* – *čьrnь*). Z porovnania štruktúry lexikálneho významu adjektív *biely* a *белый* v súčasnej slovenčine a ruštine vyplýva, že napriek genetickej príbuznosti a spoločnému východisku sú adj. *biely* a *белый* schopné vyjadrovať prenesené významy založené na vzťahu vonkajšej podobnosti

alebo vnútornej súvislosti javov v rôznej miere: lexikálny význam adj. *белый* je v súčasnej ruštine konštituovaný väčším množstvom sémantických príznakov, ktoré sa realizujú v rôznych kontextoch.

V štúdiu sa zameriavame na polysémiu adj. *белый* v porovnávacom rusko-slovenskom kontexte. Štúdia je založená na výsledkoch výskumu realizovaného s cieľom zistiť mieru vplyvu lexikálno-sémantických štruktúr slovenčiny ako rodného jazyka na individuálne jazykové asociácie vznikajúce v procese pokusu o dešifrovanie významu vybraných ruských kolokácií, ktoré vo východiskovom jazyku obsahujú kolorizmus *белый*. Zameriavame sa na kompenzovanie sémantických a lexikálnych odlišností a rozdielnej kolokability paralelných lexém pri percepcii obraznosti cudzieho jazyka.

V intenciách lingvokulturologického traktovania vzťahu jazyka a kultúry podčiarkujúceho závislosť jazykového stvárnenia obraznosti od kultúry vlastného etnika sme v odpovediach respondentov a ich asociáciách v prípade neznámeho obrazného pomenovania očakávali premietanie skúsenosti z vlastnej kultúry a uplatňovanie dialogickej formy komunikácie, „v rámci ktorej sa jednotlivé etnokultúry zhodnocujú počas ich porovnávania s druhými etnokultúrami“ (Sipko, 2011, s. 25).

Východiskom pre jazykovú analýzu boli lexikografické zdroje definujúce štruktúru polysémie adj. *белый* v ruštine a jeho ekvivalentu *biely* v slovenčine na slovníkovom portáli Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra a výskyt týchto kolorizmov v ustálených viacslovných pomenovaniach – nociónálnych združených pomenovaniach, v odbornej terminológii a frazeológii vrátane parémii. Zdrojom jazykového materiálu zo súčasného ruského jazyka bol korpus ruského jazyka Araneum Russicum III Maximum (Russian, 19.03).

Zdrojové lexikálne charakteristiky boli konfrontované s jazykovým materiálom získaným formou dotazníka od študentov našej univerzity. Obsahom dotazníka bolo vysvetlenie významu konkrétnych ruských slovných spojení alebo uvedenie individuálnych asociácií spojených s týmito slovnými spojeniami. Študenti v anonymnom dotazníku uvádzali svoj rodný jazyk, čo umožnilo vyselektovať 100 respondentov, ktorých rodný jazyk je slovenčina. Keďže cieľom výskumu bolo posúdiť vplyv kultúrnych asociácií spojených s výrazovými prostriedkami slovenského jazyka, pri vyhodnocovaní ankiet sme nebrali do úvahy odpovede respondentov s rodným maďarským, ukrajinským alebo ruským jazykom.

V texte štúdie sa uvádza výskyt adj. *biely* v slovenských ekvivalentoch ruských viacslovných pomenovaní uvádzaných respondentmi vo vysvetleniach významu ruských ustálených slovných spojení, ale tiež sémantické príznaky, ktoré sú pripisované jednotlivým komponentom ruského slovného spojenia alebo konkrétnej kolokácii ako celku. Súčasťou posúdenia asociačnej a konotačnej relevantnosti odpovedí je aj kvantitatívna charakteristika odpovedí respondentov.

Výsledkom analýzy je opis kvalitatívnej rôznorodosti sémantických príznakov prisudzovaných slovenskými percipientmi slov. ekvivalentu *biely* ruského kolorizmu *белый* v konkrétnych kolokáciách a ustálených pomenovaniach a frekvencia ich výskytu v dotazníkových odpovediach.

Белый – čistý

Výkladové slovníky ruského jazyka vyčleňujú v rámci polysémie adj. *белый* samostatný význam čistý, ktorý sa spája predovšetkým s ľudovou slovesnosťou a tradičnou ľudovou kultúrou, čo potvrdzujú slovné spojenia *белая горница* (biela svetlica); *белая изба*, *белая баня* (*biela chalupa*, *biely kúpeľ/biela sauna*; s pecou, ktorá má komín vyvedený cez strechu von, na rozdiel od čiernej chalupy alebo sauny; Большой толковый словарь русского языка).

Napriek tomu, že na základe príkladov z výkladových slovníkov ruského jazyka vzniká dojem, že v tomto význame ide výhradne o pomenovanie čistej, nezadymenej miestnosti s komínom, v historických prameňoch sa s adj. *белый* vo význame čistý stretávame v príkladoch zbierky ruských prísloví a porekadiel (Пословицы русского народа: сборник пословиц,

поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр., 1862) a slovníka ruského jazyka (Толковый словарь живого великорусского языка, 1863 – 1866) V. I. Daľa aj v iných kontextoch:

- *Мойся беленько, гости близенько!* (Umývaj sa dočista, hostia sú blízko)
- *Всякому свое и немыто бело.* (Pre každého je to, čo je jeho, biele aj neumyté)
- *Рука руку моет, и обе белы живут.* (Ruka ruku umýva a obe biele žijú.)
- *Тогда сиротке и праздник, когда белую рубаху дадут.* (Vtedy má sirôtka sviatok, keď jej čistú košeľu dajú.)

Podobne sa adj. *белый* vo význame čistý vyskytuje i v ľudových rozprávkach zbierky A. N. Afanasieva (1855 – 1863):

- *Нет тебе, старый лежебок, ни пить, ни есть, ни белой рубахи надеть!* (Вещий дуб; sám autor pridáva poznámku *biela = čistá košeľa*);
- (...) *а ты, Марфутка, собери свое добро в коробейку да накинь белую исподку: завтра поедешь в гости!* (Морозко).

Napokon v slovníku ruských prísloví a porekadiel V. M. Mokienka (Большой словарь русских поговорок, 2007) možno nájsť nasledujúce porekadlá a príklady dialogizovanej ľudovej slovesnosti:

- *На беленко тебе/вам!* (Na bielo ti/vám želám!) pozdrav pri praní alebo plákaní bielizne;
- *Бело мыть (стирать) тебе!* (Nech sa ti bielo umýva (perie)!) pozdrav práčkam;
- *Давай бело!* (Veru bielo!) odpoveď na pozdrav *Бело мыть!*;
- *Не мыто бело.* (Neumývané biele.) o niečom, čo je čisté aj bez prania alebo kúpania.

V súčasnom ruskom jazyku sa vďaka popularite sauny zachoval príznak *белый* (s komínom) v protiklade k *чёрный* (kde nie je komín) práve vo dvojici pomenovaní *белая баня – чёрная баня* paralelne s rovnako motivovaným *топить по-белому/по-чёрному* (kúriť načierno/nabielo) a analogicky *баня по-белому/по-чёрному*, čo potvrdzuje i jazykový materiál korpusu ruského jazyka Araneum Russicum III Maximum.

V slovenskom jazyku sa sémantický príznak farby mlieka a čistoty dostáva do sprostredkovanej súvislosti v prirovnaniach *ako sneh/lalia: biely ako sneh/lalia* o farbe objektu, napr. *Servítky ako sviežo napadnutý sneh*; Vajanský – čisto biele (KSSJ); *biely ako lalia* obyč. o žene, o dievčati krásne biely, belostný (SSSJ); *byť čistý/невинный ako lalia* (prenesene o nevinosti, panenstve dievčaťa; SSSJ) i iron. *byť mravne úplne bezúhonný* (Slovník súčasného slovenského jazyka, ďalej len SSSJ); podobne v zbierke Slovenské príslovie, porekadlá a úslovie A. P. Zátareckého (1897): *Почивость же биелушка lalia.* (panna); *чистый ako sneh* prenesene o čistom svedomí.

V slovenskom jazyku sa podľa výkladových slovníkov adj. *biely* vo význame čistý ďalej výnimočne vyskytuje v autorských literárnych textoch, napr. *Košela belie sa ako sneh* (Timrava) = je čistá (Slovník slovenského jazyka 19589 – 1968, ďalej len SSSJ). SSSJ zaznamenáva sémantický príznak na čisto, do čista pri adverbii *bielo*, napr. *bielo vydrhnutá podlaha*. Starší výkladový slovník SSJ spája verbum *bieliť* s procesom čistenia: *bieliť, -i, -ia nedok. (čo) 1. robiť bielym, belostným, čistým (vodou a slnkom al. chemicky): bieliť plátno, bielizeň; bielená košeľa*. V podobnom význame sa v zbierke ľudovej slovesnosti A. P. Zátareckého stretávame s frazeologizmom o vzájomnej odplate vo variante *Ruka ruku umýva, a obe sú biele.* paralelne s *Ruka ruku umýva, aby obe boli čisté.* (Slovenské príslovie, porekadlá a úslovie. Človek. 3. Pomery spoločenské). V súvislosti s umývaním a čistením sa v spomínanej zbierke prísloví využíva verbum *vybieliť* (Dobré a zlé mravy. Pravda a viera 7. Nenapraviteľnosť): *Darmo čerta zvéraš/umývaš/čistiš, predsa ho nikdy nevybieliš.*

Adj. *biely* vo význame čistá miestnosť bez zadymenia na rozdiel od ruského jazyka v slovenčine nie je zaznamenané ani v historickom slovníku. Do istej miery naznačuje existenciu

pomenovania opačného javu znečistenia miestnosti dymom pomocou adj. *čierny* vo význame špinavý, zadymený (o miestnosti) SSSJ v pomenovaní *čierna kuchyňa*: a) menšia miestnosť bez okien s ohniskom na varenie a pečenie; b) kuchyňa v poľnohospodárskej domácnosti slúžiaca na prípravu krmiva pre dobytok a domáce zvieratá. Vzťah medzi pomenovaním *čierna kuchyňa* a prítomnosťou dymu v miestnosti explicitne uvádza V. Machek v Etymologickom slovníku jazyka českého (1997) pre češtinu v hesle *světnice* – „jen v č.: je to „světelná = světlá jizba“, obytná, na rozdíl od černé kuchyně (místnosti pod komínem, kde se vařilo a jež byla vskutku černá od kouře). Slovenské *svetlica* (HSSJ – *svetlá obývacía miestnosť obyč. v panskom al. mestskom dome, komnata*) a *svetnica* (SSJ – *zastar. izba (obyč. lepšie zariadená), komnata*) sa do súvislosti s *čiernou kuchyňou* nedávajú a nemajú varianty pomenovania s adj. *biely*.

Белая баня

Z materiálov dotazníka v štúdií predstavíme témy, ktoré sa v odpovediach asociačne spájajú s dvoma ustálenými viacsovnými pomenovaniami. Prvé z nich *белая баня* (biely kúpeľ/biela sauna; čistý/-á a nezadymený/-á) je historickou lingvokulturémou, ktorej význam nemá paralelu v slovenskej kultúre. V súčasnom ruskom jazyku sa zachovalo ako terminologické pomenovanie s významom druh sauny s vyvedeným komínom. V korpuse Araneum Russicum III Maximum má vo variantoch *белая баня/банька* frekvenciu 150 výskytov v celom korpuse, variant *баня по-белому* má 236 výskytov. Adverbium *по-белому* je v korpuse oveľa frekventovanejšie, z 2,716 výskytov sa najčastejšie spolu vyskytuje s kolokátmi (v poradí od najfrekventovanejšieho): *по-черному/по-чёрному* (na čierne), *банька/баня* (sauna), *протопить* (vykúriť), *топить/отопливать* (kúriť), *по-серому* (na sivo), *по-красному, завидовать, бездымный* (bez dymu), *каберне, дымоход* (dymovod). Z nich *банька/баня, топить/отопливать, протопить, по-серому (na sivo), бездымный* a *дымоход* sa vyskytujú len v kontexte sauny.

V súlade s absenciou preneseného významu čistý kolorizmu *biely* v slovenčine sú asociácie k slovnému spojeniu *biela sauna* rôznorodé (Tab. 1). Len v 13 % (13 zo 100) odpovedí sa adj. *biely* spája s čistotou a čistením, ďalšie vysvetlenia preferujú sémantický príznak spojený so snehom: studený, zimný; alebo sú založené na asociáciách s dominantným komponentom sauna: leto, dusno. Zaujímavé je metaforické prenesenie významu z názvu miesta na psychický stav človeka, pričom sa doň zrejme premieta subjektívne pozitívne alebo negatívne prežívanie skúsenosti so saunou. Pomerne veľká časť respondentov neuviedla žiadne asociácie s daným slovným spojením (17).

Spektrum asociácií výrazne ovplyvňuje výber asociačného jadra slovného spojenia, teda komponentu, z významu ktorého vychádzajú asociácie. Asociačné spojenie s farbou mlieka či snehu môžeme nájsť aj pri vysvetlení *parná* a *zadymená* sauna, ktoré sa uplatňuje v obraznom pomenovaní *biela tma* slúžiacom na pomenovanie zníženej viditeľnosti v hmle alebo hustom snežení. Spojenie snehu, zimy a substantívneho komponentu sauna vedie k asociácii s topiacim sa snehom alebo k nasledujúceму vysvetleniu: sauna, ktorá je zamrznutá/studená/vypnutá, kryokomora, iglu. Asociatívnosť adj. *biely* sa nevyhýba ani téme ľudskej rasy (sauna plná bielych ľudí).

V nasledovnej tabuľke (Tab. 1) sú uvedené i jednotlivé odpovede respondentov. Celkový súčet odpovedí vzhľadom na občasnú uvádzanie viacerých variantov presahuje 100.

<i>белая баня</i> (biela sauna)	vysvetlenie	počet
druh sauny alebo jej stav	fínska sauna 4 ruská sauna 2 parná sauna 4 soľná sauna 3 sauna z plastu zadymená	19

	nízka sauna sauna vymaľovaná na bielo 2	
prejavy počasia, prírodné javy	zlá viditeľnosť hmla, zahmlené fujavica chumelica snežná veterná smršť lavína veľká (veľmi studená) zima 2 teplá zima, topiaci sa sneh roztopiť sa sneh snehová púšť Sibír dusno 2 leto teplo 2	18
čistota	čistá sauna (ľahko sa v nej dýcha) 8 čistá miestnosť 2 čistý priestor 2 lekárska, vydezinfikovaná	13
pozitívny vplyv na psychiku človeka	zdraviu prospešná sauna, kde sa očistíš a uvoľníš miesto oddychu 3 očistenie sa od myšlienok očista 2 pokoj	9
chlad	iglu sauna v snehu zamrznutá sauna studená sauna vypnutá sauna kryokomora 2	7
negatívny vplyv na psychiku	miesto, kde nie som v komforte neprijemná menej, ale stále napätá atmosféra skúška, lekcia nepohodlná situácia spoveď zo zlých činov	6
rôzne	bohatý dom ako by neoddychoval človek akoby biele medvede (ľudia) sauna plná bielych ľudí pravý priateľ soľná baňa	5
kvalita sauny	kráľovská kvalitná luxusná liečivá sauna jemná, slabšia, jednoduchá	4
miestnosť alebo vybavenie na umývanie	vaňa kúpeľňa	2

svetlá alebo prázdna miestnosť	kde je všetko svetlé, vidíš až na druhý koniec prázdna miestnosť	2
žiadne		17

Tabuľka 1: Vysvetlenie významu pomenovania *белая баня* a asociácie spojené s jeho obraznosťou

Мойся беленько, гости близенько!

Porekadlo *Мойся беленько, гости близенько!* (Umývaj sa bielučko, hostia sú blízučko!), zapísané v slovníku V. I. Daľa sa v súčasnom ruskom jazyku nevyskytuje, čo potvrdzujú nielen lexikografické pramene, ale aj texty jazykového korpusu. Do asociačného dotazníka sa dostalo vďaka kolokácii sémantických príznakov umývať, čistiť + dobiela, nabielo, ktorá sa vyskytuje aj v slovenskej frazeológii, napr. v zbierke Zátureckého *Darmo čerta zvaraš/umývaš/čistiš, predsa ho nikdy nevybieliš*.

Porekadlo je spojené s kultúrou pohostinnosti a úcty voči hosťovi, ktorá je charakteristická pre Rusov i Slovákov. Adj. *biely* sa vo vysvetlení významu porekadla prakticky nevyskytlo. V dotazníku sa súvislosť s čistotou vyskytla v 12 odpovediach, v ostatných sú rôzne asociácie (podrobnejšie v Tab. 2), ktoré súvisia so zvoleným asociačným jadrom porekadla. Identifikovali sme tri varianty:

- umývať sa, dbať o vzhľad: dôkladnosť v hygiene, upravenosť;
- hostia: spoločenská cennosť návštevy, starostlivosť, dobrý dojem, slušnosť, pravdovravnosť, pretváрка;
- naliehavosť: rýchlosť, byť pripravený, nedať sa zaskočiť.

Jedinečná skúsenosť percipientov s interpretáciou prísloví a porekadiel ako metaforických zobrazení skutočnosti vedie k individuálnemu rozhodnutiu o miere abstrakcie v chápaní obrazného vyjadrenia: v prípade zvoleného porekadla od prvopráneho umývania až po zovšeobecnenú životnú skúsenosť: umyť sa (dočista, poriadne) – dbať o zovňajšok – pripraviť sa na príchod hostí – slušnosť, úslužnosť – urobiť dojem aj za cenu pretvářky – nedať sa v živote ničím zaskočiť.

<i>Мойся беленько, гости близенько!</i> Umývaj sa bielučko, hostia sú blízučko!	vysvetlenia	Počet
dbať o vzhľad	buď elegantný buď reprezentatívny musíš sa nahodiť predtým, ako prídu hostia uprav sa pred hosťami uprav sa byť upravený, čistý dokonalá úprava pred hosťami premýšľaj si, ako chceš vyzeráť pred hosťami, aby si im „sadol“ vyzeráť pekne pred návštevou upraviť sa pred návštevou	22

	pekne sa pripraviť 3 veľmi sa vychystať na špeciálnu príležitosť treba vyzerat' dobre/vznešene šaty robia človeka musíš vyzerat' pekne	
pripraviť sa na prijatie hostí	všetko si priprav pred príchodom hostí 2 nachystať hostinu chystať sa na hostí poriadne sa nachystaj prichystaj sa, lebo príde návšteva pripraviť sa (poriadne) 5 chystaj sa nalad' sa hostí treba riadne privítať	14
umývať sa dočista	aby sme boli čistí, upravení (najmä v prítomnosti hostí) do úplnej čistoty umývaj sa čisto umy sa dočista 3 umy sa dočista/poriadne, lebo prichádza návšteva umyť sa riadne, dočista privítať hostí v čistote byť upravený, čistý vyčisti sa, aby si sa nehanbil vyčisti sa poriadne	12
dôkladnosť	umývaj sa precízne umy sa poriadne 9 dôkladne umy sa rýchlo a poriadne poriadne sa umy, lebo budeš smrdieť	13
slušnosť	buď slušný 2 správaj sa slušne (normálne) 3 zdvorilosť buď milý k host'om (ľuďom)	7
rýchlosť	rýchlo a dobre rýchlo a zľahka umývaj sa rýchlo 5	7
pretváрка	naoko vyzerat' dobre predstieraj, že je všetko perfektné pred ostatnými zakryť, čo reálne cítiš, aby si sa nezahanbil pretvarovať sa hrať sa na niečo, čo nie sme aby sa začal správať milo a nie tak, aký naozaj je, aby nosil na sebe masku, pretvaroval sa	6

nedať sa zaskočiť	hocikedy nás môže niečo prekvapiť, musíme byť pripravení robiť niečo poriadne, keď sa ostatní pozerajú/zaujímajú rob to poriadne, ide šéf! priprav sa poriadne, akcia začína! schovať dôkazy, lebo polícia je na ceste	5
urobiť dojem	urob dojem pred hosťami make yourself presentable (+ surroundings) ukázať sa v dobrom svetle ukázať sa v najlepšom svetle	4
rôzne	to znie rasisticky vycer biele zuby to isté ako leopard nezmení svoje škvrny ak nie si v kope, daj sa rýchlo dokopy! umy sa, kým prídu hostia	5
pravdovravnosť	hovor pravdu povedz pravdu	2
žiadne		8

Tabuľka 2: Vysvetlenie významu porekadla *Мойся беленько, гости близенько!* a asociácie spojené s jeho obraznosťou

Záver

Z porovnania pomenovaní farby mlieka a snehu v ruštine a slovenčine ako v príbuzných slovanských jazykoch vyplýva, že polysémia adj. *белый* v ruskom jazyku je bohatšia než v súčasnej slovenčine. Lexikálny význam adj. *белый* v ruskom jazyku zahŕňa napríklad aj sému čistý.

Podrobnejšia analýza historických prameňov a ľudovej slovesnosti potvrdzuje okrajovú prítomnosť sémantického príznaku čistý v rámci lexikálneho významu slovenského adj. *biely*. V obraznosti slovenských frazém s komponentom *biely* sa často uplatňuje kultúrny kontext chápania bielej farby ako symbolu mravnej čistoty a dobra napr. v kresťanskej farebnej symbolike, čo vytvára predpoklad na preferovanie asociácií spojených s preneseným významom čistý – poctivý, morálny a pod. Preferovanie pozitívnych asociácií s adj. *biely* sa však pri položkách s realizovaným príznakom čistý nepotvrdilo.

V realizovanom dotazníku sa identifikácia tohto príznaku v lexikálnom význame adj. *белый* potvrdila len v 13 % odpovedí v prípade viacslovného pomenovania *белая баня* a v 12 % v prípade parémie *Мойся беленько...* Nízka frekvencia odpovedí s významom umyť sa dočista korešponduje s periférnosťou a neproduktívnosťou sémy čistý vo význame adjektíva *biely* v súčasnom slovenskom jazyku.

Výsledky analýzy odpovedí v dotazníku ukazujú, že ak percipient nemá skúsenosť s konkrétnou metaforou v cudzom alebo aj rodnom jazyku, výber asociačného jadra frázy a význam, ktorý jej prisudzuje, je – rovnako ako zvolená úroveň abstrakcie – náhodný a v rámci skupiny percipientov obsahovo nerovnorodý. Vhodný textový kontext pre interpretáciu a osvojenie ustálených pomenovaní môže poskytnúť jazykový korpus a jeho štatistické nástroje.

Efektívnosť pochopenia lexikálneho významu viacslovného pomenovania v cudzom jazyku je bez kontextu nízka a väčší priestor dostávajú voľné asociácie podmienené kultúrnou

ukotvenosťou percipienta a skúsenosťou z iných cudzích jazykov. Vzhľadom na jedinečnosť voľnej interpretácie neznámeho ustáleného viacslovného pomenovania je pri výučbe cudzieho jazyka nevyhnutné využívanie riadenej intencionálnej a kontextuálnej asociatívosti, v prípade lingvokulturologicky významných pomenovaní alebo frazém je zásadná explikácia kultúrneho kontextu.

Literatúra

ARANEA *Web Corpora*, Webový portál Corpora & Corpus Linguistics Portal. [elektronický zdroj]: <http://unesco.uniba.sk> [cit 2024-11-04]

BARAG, L. G., NOVIKOV N. V. 1984. (Eds.) *Narodnye russkie skazki A. N. Afanasieva v trech tomach. Tom I.* Moskva: Izdatel'stvo Nauka.

BARAG, L. G., NOVIKOV N. V. 1985. (Eds.) *Narodnye russkie skazki A. N. Afanasieva v trech tomach. Tom II.* Moskva: Izdatel'stvo Nauka

BARAG, L. G., NOVIKOV N. V. 1985. (Eds.) *Narodnye russkie skazki A. N. Afanasieva v trech tomach. Tom III.* Moskva: Izdatel'stvo Nauka

MACHEK, V. 1997. *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 866 s.

KUZNECOV, S. A. 2000. (Hl. red.) *Bolšoj tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Sankt Peterburg, Norunt. Dostupné na: <https://gramota.ru/biblioteka/slovary/bolshoj-tolkovyj-slovar>

MOKIENKO, V. M., NIKITINA, T. G. 2007. *Bolšoj slovar russkich pogovorok*. Moskva: Olma Media Grupp. 784 s

SIPKO, J. 2011. *Teoretické a sociálno-komunikačné východiská lingvokulturológie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 320 s.

Slovníkový portál Jazykovedného ústavu L. Štúra. <https://slovník.juls.savba.sk> [cit 2024-11-05]
Tolkovyj slovar živago velikoruskago jazyka Vladimira Daľa (1863 – 1866)
<https://slovardalja.net/>

VASILEVIČ, A. P. et al. 2007. *Cvet i nazvanija cveta v russkom jazyke*. Moskva: KomKniga. 216 s. Dostupné na: <http://www.philology.ru/linguistics1/vasilevich-07.htm> [cit 2024-11-03]

ZÁTURECKÝ, A. P. 2001. *Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia. Rozličné pohovorky a úslovia*. Bratislava: Zlatý fond denníka Sme.

Kontakt:

Mgr. Martina Uličná, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

Email: martina.ulichna@euba.sk

ORCID: 0009-0006-4753-2364

PaedDr. Ján Keresty, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

Email: jan.keresty@euba.sk

O VYUŽITÍ FRAZEODIDAKTIKY V APLIKOVANÝCH JAZYKOCH

ON THE USE OF PHRASEODIDACTICS IN APPLIED LANGUAGES

IVETA RIZEKOVÁ

Abstrakt:

Príspevok sa venuje otázkam výučby frazeológie v cudzom (francúzskom) jazyku. Napriek tomu, že sú frazeologizmy v každom jazyku neoddeliteľnou súčasťou bežnej komunikácie a hojne v nej zastúpené, v jazykovom vzdelávaní majú stále iba okrajové miesto. Frazémy a idiómy, ako ustálené slovné spojenia s preneseným významom a s určitým kultúrnym aspektom, sú často cudziemu hovoriacemu nezrozumiteľné. Inšpirujúc sa teóriou novej disciplíny - frazeodidaktiky, skúmame možnosti aplikovania princípov a postupov uľahčujúcich porozumenie frazeologických jednotiek na podmienky univerzitnej výučby, s cieľom rozvíjať sociolingvistické a prekladové zručnosti študentov a motivovať ich k učeniu sa tejto dôležitej sféry jazyka.

Kľúčové slová: frazeodidaktika, frazéma, idiómy, výučba francúzštiny.

Abstract:

The paper deals with the issues of teaching phraseology in a foreign (French) language. Despite the fact that phrasemes are an indispensable part of everyday communication and abundantly represented in every language, they still have only a marginal place in language education. Phrases and idioms, as established verbal phrases with a figurative meaning and a certain cultural aspect, are often unintelligible to foreign speakers. Taking inspiration from the theory of a new discipline - phraseodidactics, we explore the possibilities of applying the principles and procedures facilitating the understanding of phraseological units to the conditions of university teaching, with the aim of developing students' socio-linguistic and translation skills and motivating them to learn this important sphere of language.

Keywords: phraseodidactics, phraseme, idioms, foreign language teaching, teaching French.

Úvod

Pri komunikovaní v materinskom jazyku si prítomnosť frazeologizmov v reči v podstate ani neuvedomujeme. Keď však komunikujeme s rodeným hovoriacim, ktorý používa frazeologizmy podvedome v toku reči, neraz ich významu nerozumieme. Frazeologické spojenia sú častým úskalím aj pri štúdiu cudzieho jazyka, čo môže odrádzať nielen učiaceho sa, ale i učiteľa.

V súčasnosti pozorujeme, že mladí ľudia komunikujú s okolitým svetom najčastejšie prostredníctvom odkazov, krátkych správ cez smartfóny a sociálne siete, pre ktoré je typická vecnosť, stručnosť a skratkovitosť. Frazeologizmy teda používajú zriedkavo, mnohým nerozumejú ani v materinskom jazyku.

Frazeológia ako vedná disciplína si dlho hľadala svoje postavenie. Jej začlenenie najprv pod lexikológiu malo svoje opodstatnenie, keďže frazémy sú špecifickým druhom lexikálnych jednotiek. Frazémy sú však zároveň ustálenými spojeniami slov s určitými syntaktickými vzťahmi, preto iní lingvisti pokladali frazeológiu za súčasť syntaxe. Podľa J. Mlacka je frazeológia súčasťou jazyka, ale *„nezapadá do nijakej jeho čiastkovej sústavy či roviny ... obsahuje zastarané, dávne prvky jazyka, ale je aj celkom organickou zložkou živého súčasného jazyka, je ustálená ..., ale prebieha v nej oveľa viac zmien či premien ako vo väčšine iných sfér jazyka, ... v reči ju využíva aj ten najmenej rozhl'adený nositeľ jazyka, všeobecne sa zaraďuje medzi expresívne prostriedky jazyka, ale čoraz častejšie sa uplatňuje aj v reči vedy, vecného*

spravodajstva či dokonca administratívy ...“ (Mlacek, Baláková, Kováčová, 2009, s. 196). Podľa M. Ološtiaka (2011) je frazéma ustálené, obrazné, expresívno-pragmatické pomenovanie, ktoré popri pomenovacej funkcii plní aj funkciu hodnotiacu. Frazeológia tak prináša poznanie i hodnotenie, ktoré je overené skúsenosťou pokolení a ktoré v sebe ukrýva kultúrne hodnoty.

Frazeologické jednotky sú súčasťou lexikálnej zásoby, ktorá sa neustále obohacuje. Okrem historických a ľudových frazém nesúcich pečať kultúry a myslenia národa, prenikajú do nej, vďaka kontaktom s okolitými svetom, aj inonárodné frazémy. Frazémy obohacujú lexiku v bežnej komunikácii, v umeleckej literatúre, v odbornom aj politickom diskurze, v publicistickom štýle, v jazyku reklamy a pod.

Predmetom súčasného frazeologického skúmania už dávno nie sú iba teoretické otázky. Frazeológia je totiž viac ako inokedy spätá so svojimi reálnymi používateľmi, o čom svedčia okrem iného rozvíjajúce sa aplikované disciplíny: frazeodidaktika, frazeokulturológia¹, frazeotraduktológia, ktoré prinášajú zároveň nové poznanie do všeobecnej frazeologickej teórie.

V každom prirodzenom jazyku by sme našli množstvo ustálených slovných spojení, prirovnaní, prísloví, parémii, kolokácií, ktoré patria do kultúrneho a jazykového bohatstva daného spoločenstva (González-Rey, 2007, s. 7) poukazuje na to, že ustálené výrazy sú prítomné vo všetkých diskurzoch používateľov, ktorí používajú rovnaký jazykový kód, majú rovnaké vedomosti a skúsenosti. Stávajú sa tak neodmysliteľnou súčasťou jazyka, pretože „*žiadny jazyk sa bez nich nedá naučiť ani opísať*“ (Rey 2003, s. VIII). Viacerí frazeodidaktici (González-Rey, 2010) zdôrazňujú, že prirodzené a spontánne používanie frazém v diskurze je dôkazom dobrého ovládania cudzieho jazyka. Didaktickými problémami vo frazeológii sa zaoberala M. Čechová, podľa ktorej znalosť a používanie frazeologie postupne upadá, najmä medzi mladými ľuďmi. Predpokladom pre jej aktívne používanie je podľa nej široké a hlbšie humanitné vzdelanie (Baláková, Ďurčo, 2007). J. Šindelářová poukazuje na to, že do znalostných úrovní osvojenia si cudzieho jazyka sa premieta aj schopnosť aktívne a s porozumením používať frazeologické jednotky (*idem*: 114). Človek, ktorý sa chce učiť jazyk, musí vedieť pochopiť sociálne správanie národa, ktorý ním hovorí a podieľať sa na jeho kultúre.

Vyššie uvedené dôvody náš presvedčajú o dôležitosti začleňovania frazeologie do výučby cudzieho jazyka, s cieľom prehĺbovať sociolingvistickú kompetenciu učiacich sa a prinášať zároveň kultúrne a jazykové impulzy, ktoré podporia záujem mladých o frazeológiu, ktorá odráža tvorivého ducha každého národa.

Ciele a metodológia príspevku

Problematika príspevku sa nachádza na priesečníku dvoch disciplín: lingvistiky a didaktiky. Naším cieľom bude teda na jednej strane zdôvodniť význam frazeologie pri štúdiu jazyka a na druhej strane predstaviť možnosti aplikovania frazeodidaktických stratégií v cudzojazyčnom vzdelávaní na univerzite. Kým v teoretickej časti sme našli inšpiráciu v domácej a najmä zahraničnej odbornej literatúre, v druhej časti sme využili i vlastné pedagogické skúsenosti s výučbou aplikovaného francúzskeho jazyka. V príspevku si kladieme nasledovné otázky: Na akej jazykovej úrovni a v rámci ktorých predmetov sprístupňovať študentom aplikovaných jazykov frazeologickú sféru francúzskeho jazyka? Aké sú odporúčané metódy vo výučbe frazeologie?

¹ Frazeokulturológia zahŕňa teoretickú frazeológiu a aplikovanú frazeokultúru so subdisciplínami: frazeodidaktikou, frazeotraduktológiou a frazeografiou. Frazeokulturológia je interdisciplinárnym spojením teoretickej frazeologie, pragmatiky, sociolingvistiky sociolingvistiky, psycholingvistiky aj kultúry vo všeobecnosti. Prejavuje sa to v kontrastívnej lingvistike, ktorá sa zaoberá jazykmi odlišujúcimi sa geneticky, typologicky a kultúrne (Sulowska, 2013, s. 52).

Miesto frazeodidaktiky v cudzojazyčnom vzdelávaní

Osemdesiate roky 20. storočia sú kolískou didaktiky frazeológie, a to najmä vďaka nemeckým lingvistom Kühnovi, Ettingerovi, Hesskymu a Lügerovi (González-Rey, 2010, s. 2 – 3). Cieľom frazeodidaktiky je skúmať frazémy a ich význam, ale predovšetkým to, ako ich učiť a ako sa ich naučiť. Myšlienka frazeodidaktiky ako samostatnej disciplíny sa objavila však až v 21. storočí a odvtedy sa teší záujmu vedeckej verejnosti (idem). Ide teda o mladú vednú oblasť, ktorá nie je ešte dostatočne známa.

Napriek tomu, že výskum frazeológie má u nás tradíciu (uvádzame iba niektorých frazeológov – J. Mlacek, F. Miko, J. Matejíček, M. Ivanová-Šalingová, P. Ďurčo, M. Ološtiak), odborná literatúra o frazeodidaktike na Slovensku absentuje. Viac teoretických i praktických poznatkov o frazeodidaktike prinášajú zahraničné zdroje, ako napríklad od autoriek Isabely González-Rey, Moniky Sulkovskej, Marine Sioridze. Frazeodidaktika spája mnohé aspekty frazeológie, aplikovanej lingvistiky a didaktiky jazyka. Je však stále málo využívanou oblasťou štúdia (Sulowska, 2013).

V slovenskej Frazeologickej terminológii (1995) je frazeodidaktika definovaná ako metodika frazeologického vyučovania, ktorá kladie dôraz na ovládanie frazeologickej zložky spisovného jazyka v rečovej kultúre žiakov. Keďže sa prioritne zameriava na základné a stredné školy, zdôrazňuje perspektívne uplatnenie kultúry v nasledujúcom vývine osobnosti žiaka, a to v objektívnom a subjektívnom aspekte. Zatiaľ čo objektívny aspekt znamená kultivovaný opis a poznávanie, subjektívny aspekt hovoriaceho sa prejavuje v emocionálnom, angažovanom a operatívnom hodnotení.

Frazeodidaktika sa zaoberá vyučovaním akéhokoľvek prvku považovaného za frazeologickú jednotku, t. j. idiomatických výrazov, kolokácií a parémii v kontexte osvojovania si moderných jazykov (González-Rey, 2010). S frazeodidaktikou úzko súvisí aj frazeologická traduktológia, frazetraduktológia (aut. prekl. z fr. phraséotraductologie), t. j. odvetvie aplikovanej frazeológie, ktorého predmetom štúdia je preklad frazeologizmov a s ním spojené teoretické a praktické otázky (Phraseonet). Je to zároveň nový smer štúdia v rámci aplikovanej frazeológie, ktorý skúma jednak proces prenosu frazém, ako aj výsledky tohto procesu. Táto špecifická didaktika prekladu má za cieľ pripraviť budúcich prekladateľov na efektívne zabezpečenie transferu frazeológie (Sulowska, 2013, s. 228). Možno teda konštatovať, že osvojovanie si cudzieho jazyka sa dá iba ťažko oddeliť od porozumenia frazeologických jednotiek.

Frazeodidaktické princípy

Keďže sú frazeologické výrazy dôležitou súčasťou systému jazyka, treba ich začleňovať do výučby od začiatku učenia sa jazyka a rozvíjať postupne v lexikálnych a sociolingvistických zručnostiach (González-Rey, 2010). Ak chceme študentov motivovať, nemali by sme ich zahlcovať množstvom teoretických informácií, ale viac sa zamerať na aktivity, ktoré uľahčujú proces pochopenia a fixovania frazém. Účinné sú v tomto smere aktivity, pri ktorých sa využíva grafický a/alebo zvukový aspekt prejavu, rôzne spôsoby znázorňovania významových vzťahov vo frazéme. Význam vizuálneho a zvukového prvku je v tom, že uvádza idióm do spojitosti s konkrétnou situáciou, ktorú potom netreba príliš opisovať. Podľa M. Sulkovskej využívanie autentických dokumentov pomáha identifikovať ustálenú jednotku v reálnom kontexte a odlíšiť priamy význam od obrazného použitia (Sulowska, 2013, s. 243). Autentickým materiálom môže byť videodokument, rozhovor, úryvok literárneho textu (napr. románu), novinový titulok či reklamný slogan, film, horoskop atď. Zapamätanie si idiómu podporujú aj cvičenia založené na hľadaní synonym, antonym, na priradovaní výkladu významu alebo triedení podľa sémantických polí atď. Autentický učebný materiál často nesie aj kultúrnu referenciu, ktorú treba poznať, aby bola idiomatická jednotka správne chápaná a následne použitá. Využitie prekladu frazém a idiómov do materinského jazyka, resp. naopak, má tiež svoje opodstatnenie. Hľadanie významovej ekvivalencie predpokladá u študentov znalosť frazeológie v materinskom i v

cieľovom jazyku. Osvojovanie si ustálených idiomatických výrazov by malo teda prebiehať akčným prístupom, ktorý zahŕňa všetky aspekty komunikačnej kompetencie (jazykovej, sociolingvistickej a pragmatickej) (González-Rey, 2007, s. 25).

Frazeodidaktika vo výučbe francúzštiny

Mnohospektrálnosť frazeológie otvára škálu možností jej využitia vo výučbe cudzieho jazyka. V rámci aplikovanej francúzštiny (so zameraním na spoločenské vedy, cudzie jazyky a interkultúrnú komunikáciu) sa frazeológia neviaže iba na jeden vyučovací predmet či jedinú rovinu jazyka, pretože frazémy sú zaujímavé z viacerých uhlov pohľadu: lexikálno-sémantického, morfosyntaktického, štylistického, pragmaticko-komunikačného, ale i kultúrneho.

Tematickú pestrosť frazeologických jednotiek možno aplikovať vo výučbe všeobecného i odborného (napr. ekonomického) jazyka, a to v rámci lexikológie (napr. pri paradigmatických vzťahoch: frazeologická synonymia, homonymia, antonymia a polysémia). Na hodinách syntaxe sú frazeologické konštrukcie modelmi vetných či polovetných konštrukcií, podľa ktorých sa dajú vytvárať analogické spojenia. V rámci štylistiky možno skúmať výber a distribúciu frazém v jednotlivých štýloch (v hovorovom, knižnom štýle, publicistickom a i.) a ich príznakové vlastnosti a funkcie. V modernej lingvistike sa do popredia záujmu dostáva pragmatické hľadisko, to znamená hodnotiaci stránka frazém odrážajúca nielen súčasné postoje daného etnika, ale i jeho predchádzajúcich generácií. Hodiny všeobecného jazyka, reálií, literatúry, interkultúrnej komunikácie poskytujú široký priestor na osvojovanie si frazém v textoch a v kontextoch, ktoré výstižne zachytávajú skúsenosť a múdrosť národa. V neposlednom rade sa dá frazeodidaktika uplatniť na prekladových seminároch, pri porovnávaní frazém a idiémov v cudzom a materinskom, pri skúmaní sémantických významov frazeologických jednotiek a hľadani ekvivalencie pri idiémoch.

Za hlavný prínos takéhoto interdisciplinárneho prístupu vo frazeodidaktike pokladáme vnímanie frazém a idiémov v spojitosti s komunikačnou situáciou, ich sprístupňovanie a fixovanie v kontexte s cieľom nadobudnúť schopnosť ich správne aplikovať vo konkrétnom diskurze.

Didaktizácia idiomatických výrazov

V príspevku sa zameriavame najmä na výučbu frazeologických výrazov, ktoré sa vyznačujú obraznosťou, expresívnosťou, významovou nerozložiteľnosťou a doslovnou nepreložiteľnosťou, teda idiémov. Hoci sú idiomatické výrazy a kolokácie neoddeliteľnou súčasťou bežnej komunikácie, a teda hojne zastúpené, vo vzdelávaní FLE majú stále okrajové miesto (Cavalla, Labre, 2019). V učebných plánoch a príručkách sa objavujú zriedkavo, a prevažne až od pokročilej jazykovej úrovne (idem).

Ako sme vyššie uviedli, nadobúdanie a prehlbovanie frazeologických zručností je rozsiahly a mnohoaspektový proces, preto sa domnievame, že by sa mal kontinuálne rozvíjať na všetkých stupňoch vzdelávania. V rámci univerzitnej výučby, ktorá nadväzuje na predchádzajúce jazykové vedomosti študentov, je možné viac rozvíjať chápanie idiomatickosti a poznávanie idiomatických výrazov, ktoré nekorešpondujú s materinským jazykom. Sú však dôležité, pretože odrážajú myšlienky a mentalitu ľudí, ich spôsob života, vzťah k sebe aj k okoliu. Idiémy obsahujú viac afektívnych prvkov ako koncepčných (Sioridze, 2018). Pomocou nich ľudia v každodennej komunikácii vyjadrujú svoje nálady, pocity a emócie, čo môže byť pre učiacich sa užitočné i príťažlivé.

Idiémy sa vyznačujú ustálenými, tradičnými zvláštnosťami, ktoré sú charakteristické pre stav danej spoločnosti. Vychádzajú zo symbolu, obrazu, metafory, významového posunu, ktorý sa uskutočňuje v konkrétnom sociokultúrnom kontexte (Rey, Chanteau, 2006). Predpokladom správnej a plynulej komunikácie v cudzom jazyku je chápanie spôsobu vnímania a interpretovania reality, správania a konania komunikačného partnera.

Výskumy ukazujú, že najtypickejšie ustálené výrazy sa týkajú ľudí a okolitého sveta, vzťahujú sa na ich vlastnosti, ich spôsob práce, každodenný život, používajú sa, keď chceme niečo konštatovať, oznámiť alebo vyjadriť, čo cítime (Sukowska, 2013). Tieto zistenia nás presvedčujú o tom, že frazémy a idiomy treba integrovať do výučby jazyka už od jej začiatku, pretože sú prítomné v bežných rečových zručnostiach. Vhodné sú v tejto fáze príslovia a porekadlá, ktoré sú viac-menej rovnaké vo viacerých jazykoch, napriek tomu, že vznikali v odlišných geografických, historických a spoločensko-kultúrnych podmienkach. Niekedy využívajú odlišný obraz či metaforu, ale vďaka rovnakej myšlienke, prípadne kľúčovým slovám sa dajú ľahko identifikovať (*la nuit porte conseil – ráno múdrejšie večera; se ressembler comme deux gouttes d'eau – podobat' sa ako vajce vajcu*).

Pri výbere idiomatických výrazov, ktorých význam nie je možné identifikovať na základe podobnosti s materinským jazykom či akejsi univerzálnosti, je na učiteľovi, aby našiel taký spôsob prezentovania idiómu, ktorý zodpovedá veku, jazykovej úrovni, študijnému zameraniu učiacich sa. Učiteľ sa môže inšpirovať odporúčaniami Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Podľa nich sa výučba na úrovni A zameriava na porozumenie a osvojenie si zdvorilostných fráz ustálených v bežných situáciách, na úrovni B na schopnosť vyrovnat' sa s variabilitou reči a lepšie ovládanie štýlov a idiómov, na úrovni C na aktívne ovládanie idiomatických a hovorových výrazov s uvedením si konotačných úrovní významu (SERR, 2017, s. 78).

Príklady využitia frazeodidaktických metód a stratégií

Inšpirujúc sa teoretickými poznatkami, ale aj vlastnou pedagogickou praxou, uvádzame niekoľko príkladov využitia frazeodidaktických metód a stratégií, ktoré možno aplikovať vo vyučbe aplikovanej francúzštiny.

Vo fáze motivácie sa dá využiť obsahová a tematická rôznorodosť frazeologických výrazov a idiómov, napr. pre vzbudenie záujmu a zvedavosti študentov, nadviazaní kontaktu (*Aujourd'hui, il peut des cordes. Etes-vous dans votre assiette?*), naznačení témy učiva (*Les carottes sont cuites. C'est du gâteau*) atď. Pravidelným opakovaním si študent výrazy podvedome fixuje.

V procese objasňovania významu idiómov je vhodné postupovať od ľahšie identifikovateľných po úplne nezrozumiteľné. Existujú totiž francúzske idiomy, ktoré je slovenský študent schopný sám identifikovať, napr. na základe zhody s materinským jazykom (*oeil pour oeil, dent pour dent*); na základe sémantiky jedného z komponentov (*être trempé comme une soupe*); na základe syntagmy (*coude à coude*). Pri idiomatických spojeniach, ktoré sú pre nerodeného hovoriaceho na prvý pohľad nelogické (*train-train, casser sa pipe*), dekodovanie významu uľahčujú autentické dokumenty z médií. Kratšie audio či video dokumenty z internetu, dialógy, úryvky z monologických prejavov a pod. sú výbornou pomôckou, vďaka ktorej dokážu učitelia sa dekodovať význam idiomatického spojenia podľa danej situácie, kontextu, obrázku. Učiteľ má pritom na hodine iniciovať samostatnú alebo skupinovú prácu študentov, prípadne radiť a koordinovať interaktívne úlohy. Naopak väčšia časť jeho práce sa presúva do fázy prípravy aktivít, výberu dokumentov a ich didaktizácie. Okrem východiskových textov a materiálov je potrebné pripraviť aj vhodné cvičenia, napríklad priradovanie synonym (*loger le diable dans sa bourse – ne plus avoir un radis – être à sec – être fauché*); antonym (*avoir la langue bien affilée – tenir sa langue*); prirovnaní (*avoir un appétit de moineau – manger comme une mouche*). Pri poznávaní sémantiky idiómov sa študentom odporúča pracovať s výkladovými, prekladovými, synonymickými, frazeologickými slovníkmi, s tezaurami a korpusmi.

Pri fixácii sémantického významu idiómov sú vhodné cvičenia zamerané na ich tematizáciu, klasifikáciu, dopĺňanie, substitúciu, rekonpozíciu, dedukciu, preklad, komparáciu. V tejto fáze sa odporúča realizovať kombinovať metódy individuálnej, párovej a skupinovej práce.

Vo fáze aplikácie, ktorá sa začína väčšinou domácou prípravou, po ktorej nasleduje prezentovanie v triede, môže ísť o napísanie krátkeho príbehu, simulovanie rozhovoru, zobrazenie pantomímou, ilustráciou alebo vlastným videom a pod.

Na prekladových seminároch sa tiež dajú kombinovať stratégie individuálneho a skupinového učenia. Na samostatnú prácu pri hľadaní prekladových ekvivalentov v materinskom jazyku môže nadviazať skupinová diskusia o využití obraznosti, analógie, metafory v komunikačnom akte, taktiež o kultúrnych aspektoch súvisiacich s daným idiómom. Treba upozorniť aj na fenomén falošných priateľov, ktorý existuje takmer v každom jazyku a vyhnúť sa chybnému prekladu si vyžaduje vysokú úroveň jazykových znalostí (Mocková, 2022, s. 40).

V rámci výučby lingvistickej charakteristiky jazyka je zaujímavé analyzovať vlastnosti idiomatických konštrukcií, ako napr. ustálenosť, nerozložiteľnosť, nepreložiteľnosť a ilustrovať ich konkrétnymi príkladmi.

Záver

Aplikovanie frazeológie v cudzojazyčnej výučbe nie je pre učiteľa, ktorý nie je rodeným hovoriacim, jednoduchou úlohou. Okrem toho, že si musí sám dobre osvojiť význam frazeologizmu a možnosti jeho použitia, je dôležité, aby vedel túto rovnu jazyka aj vhodne zdidaktizovať. Hoci súčasné výskumy potvrdzujú, že je frazeológia neoddeliteľnou súčasťou reči a bežnej komunikácie, vo výučbe sa jej miesto stále podceňuje. V lepšom prípade sú frazeologizmy do vyučovania zaradené viac-menej ako prvok na rozptýlenie a pobavenie. Nazdávam sa však, že vzhľadom na súčasné potreby interkultúrnych kontaktov a neutíchajúci dopyt po profesionálnych prekladateľoch v rôznych odboroch, je výučba frazeológie v rámci jazykovej prípravy ešte naliehavejšou výzvou.

Keďže neexistuje univerzálna pedagogická príručka, ktorá by poskytla návod, čo presne z frazeológie učiť a ako pri tom postupovať, je na učiteľovi, pri implementovaní frazeologického bohatstva jazyka do výučby využiť všetky svoje skúsenosti a vlastnú intuíciu. motivačné, systematické, dostatočné a efektívne. K dispozícii má okrem slovníkov, databáz, korpusov aj odborné články, ktoré prinášajú teoretické poznatky, ako aj odporúčania z frazeodidaktickej praxe.

Literatúra

BALÁKOVÁ, D., ĎURČO, P. 2007. Frazeológia v súvislostiach. *Frazeologické štúdie V*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. In: *Jazykovedný časopis*, 59, 2008, č. 1 – 2.

CAVALLA, C., LABRE, V. 2019. L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. In: *Le Lexique des émotions*. UGA Éditions. Dostupné na: <<https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.7149>> p. 297-316 [5. 9. 2024].

GONZÁLES-REY, I. 2003. *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

GONZÁLES-REY, I. 2007. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Belgique: E.M.E & InterCommunications, coll.

GONZÁLES-REY, I. 2010. La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. In: *La Clé des Langues*. Lyon: ENS LSH/DGESCO. Dostupné na: <http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/iche_article/2010> [2. 10. 2024].

MLACEK, J., ĎURČO, P. a kol. 1995. *Frazeologická terminológia*. Bratislava: SAV. Dostupné na: <https://www.juls.savba.sk/ediela/frazeologicka_terminologia/> [2. 9. 2024].

MLACEK, J., BALÁKOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, V. 2009. *Vývin súčasnej frazeológie: východiská, podoby, uplatňovanie, akceptácia*. Ružomberok: KU.

- MOCKOVÁ, N. 2022. Jazyková interferencia u slovenských študentov španielčiny ako cudzieho jazyka. In: *Lingua et vita*, 21, s. 33 – 40.
- OLOŠTIAK, M. 2011. O frazeologickej motivácii lexikálnych jednotiek. In: *Slovenská reč*, 2011, roč. 76, č. 1 – 2.
- REY, A., CHANTREAU, S. 2003. *Le dictionnaire d'expressions et locutions*. Paris: dictionnaire Le Robert.
- SIORIDZE, M. 2018. *Les particularités des expressions idiomatiques à motivation culturelle*.
- SUŁKOWSKA, M. 2013. *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- SUŁKOWSKA, M. 2016. Phraséodidactique et phraséotraduction : quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée. In: *Yearbook of Phraseology*, 7(1), pp. 35 – 54. Dostupné na: DOI: 10.1515/phras-2016-0003

Kontakt:

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: iveta.rizekova@euba.sk
ORCID: 0009-0009-1028-9657

**POHĽAD NA ŠPECIFIKÁ ŽIAKOV GENERÁCIE ALFA
AKO DIGITÁLNYCH DOMORODCOV
A ICH BUDÚCNOSŤ VO VZDELÁVACOM SYSTÉME**

AN INSIGHT INTO THE PARTICULARITY OF ALPHA GENERATION
AS DIGITAL NATIVES AND THEIR FUTURE IN THE SYSTEM OF EDUCATION

*MARTINA ŠIPOŠOVÁ
VERONIKA KRÁLOVIČOVÁ*

Abstrakt:

V oblasti charakteristických črt generácií dvadsiateho storočia, predovšetkým o generácii Mileniánov (generácia Y) a generácii Z (hovorovo, Gén Z) už bolo realizovaných pomerne veľa výskumov. Ich nástupcovia, generácia Alfa, ľudia naplno narodení v 21. storočí sa už etablovali v súčasnej spoločnosti založenej na konzumnom spôsobe života a moderných technológiách. Najstarší jedinci – žiaci generácie Alfa, ktorí sa narodili v roku 2010, aktuálne v mladšom školskom veku začínajú ovplyvňovať a meniť charakter výchovno-vzdelávacieho procesu. Doposiaľ nemáme dostatok štúdií, ktoré by skúmali rôzne aspekty Generácie Alfa a to najmä na Slovensku, a preto sa tento príspevok zameriava na špecifiká tejto generácie s cieľom komplexne analyzovať čo najviac výskumných štúdií, ktoré už boli realizované a navrhnúť odporúčania pre výchovno-vzdelávací proces na Slovensku.

Kľúčové slová: generácie, generácia Alfa, charakteristiky, digitálne technológie, digitálni domorodci, mladší školský vek, vzdelávanie.

Abstract:

Much has been researched about the generations of the twentieth century, with an emphasis on the characteristics of Millennials (Generation Y) and Generation Z (Zoomers). Their successors, Generation Alpha, people fully born in the 21st century, have already established themselves in the world based on consumerism and technology. The oldest representatives of Alpha Generation, born in 2010, are considered as young learners and they have already begun to influence and change the nature of the process of education. There is a lack of studies examining different aspects of Generation Alpha, especially in Slovakia. Thus, this paper focuses on specific characteristics of this generation with the aim of providing a complex analysis of research studies that have already been carried out and propounding further recommendations for pedagogical practice in the Slovak system of education.

Keywords: generations, generation Alpha, characteristics, digital technologies, digital natives, young learners, education.

Úvod

Pojem „generácia“ nie je všeobecne definovaný len ako skupina ľudí narodených v rovnakom časovom období, teda vekovo vymedzený súbor osôb, ale tvoria ju najmä ľudia, ktorí majú spoločne dobou podmienené i ovplyvnené myslenie, štýl. Boli formovaní určitým obdobím alebo rokom, ktorý mal rovnaký druh politického, kultúrneho alebo iného vplyvu (vhodnými príkladmi z minulosti sú napr. generácia postihnutá vojnou, generácia beatnikov a pod.) (Krásna, 2014; Regináčová, 2015; McCrindle, 2020).

McCrindle (2014, 2020, 2021), ktorý sa venuje výskumu demografických kohort, teda skúma rovesnícke skupiny obyvateľov, názvom generácia Alfa označuje generáciu detí narodených v rokoch 2010 až 2024. Je to generácia, ktorú tvoria ľudia narodení výhradne v 21.

storočí, a je teda digitálne a globálne prepojená viac ako ktorákoľvek generácia pred nimi. Jej pomenovanie súvisí s vychádza z toho, že nepredstavuje návrat k starému, ale začiatok niečoho nového. Podľa Líškovej (2020), ktorá sa odvoláva na portál The Huffington post, sa McCrindle pri pomenovaní tejto generácie inšpiroval pomenovaním hurikánov z roku 2005. Tých bolo totiž tak veľa, že na ich pomenovania vedci vyčerpali písmená celej rímskej aj latinskej abecedy, až museli siahnuť po písmenách z gréckej abecedy. Rovnaký krok urobil McCrindle. Do generácie Alfa by mali spadať aj deti, ktoré sa narodia až do konca roku 2024. Po nich, v rozmedzí rokov 2025 – 2039, bude nasledovať generácia Beta.

Generácia Alfa sa v porovnaní so svojimi predchodcami rodila v čase, keď sa svet spamätával z globálnej finančnej krízy, do celého sveta prenikali nové možnosti digitálnych technológií a sociálnych médií, nastali zmeny v rodinných štruktúrach, viedli sa diskusie o klimatických zmenách a v neposlednom rade ich život výrazne ovplyvnila aj nedávna pandémia Covid-19 (Amrit, 2020).

Vplyv posledných udalostí na vývin detí generácie Alfa je v prvom rade veľmi dôležitou témou výchovno-vzdelávacieho systému a školstva ako takého. Vždy bolo záujmom pedagógov skúmať charakteristiky generácie, aby plne pochopili jej potreby, preferencie alebo tendencie vo vzdelávacom prostredí. Je teda nevyhnutné rovnako pre rodičov ako aj učiteľov mať vedomosti o súčasnej generácii detí a vedieť, ako k nim pristupovať a formovať ich budúcnosť. Vzdelávanie generácie Alfa si od učiteľa bude vyžadovať určité „nové“ zručnosti 21. storočia, aby mohli prehodnotiť to, ako správne navrhnuť samotný proces vyučovania a plánovať priebeh hodiny tak, aby jednotlivé ciele, učebné úlohy, organizačné formy a postupy boli akceptovateľné žiakmi (Yurtseven, 2020).

Generácia Alfa – mladší školský vek

Žiakov generácie Alfa zaraďujeme do kategórie mladšieho školského veku a teda hovoríme o fáze predpuberty (od 9 – 10 do 11 – 13 rokov). Viacerí odborníci z oblasti vývinovej psychológie (Langmeier a Krejčířová, 2006; Gáborová a Porubčanová 2016) sa zhodujú na tom, že je to obdobie, ktoré je charakteristické veľkými zmenami v telesom a duševnom vývine jedincov. V predpuberte sa začína proces uvoľňovania a osamostatňovania vzťahov od rodičov a vyhľadávanie rovesníkov a rovesníckych skupín. Ich správanie sa prejavuje ako veľmi hlučné a často ako súperenie s druhým pohlavím, alebo naopak, sa stávajú plachí, neistí či hanbliví. Zvýšená snaha o nezávislosť a kritickosť myslenia spôsobuje, že nie sú až tak ochotní plniť príkazy od rodičov a učiteľov, čo sa u nich prejavuje nevhodným správaním.

Mladší školský vek môžeme charakterizovať aj strachom z neúspechu, prežívaním prvého sklamanie alebo zmenami správania vychádzajúc z tlaku sociálnej skupiny. Podľa Langmeiera a Krejčířovej (2006) sa u dieťaťa zvyšuje schopnosť sebakontroly, ktorá je ovplyvnená dvoma faktormi. Jedným z nich je emocionálna reaktivita, ktorá vychádza z biologického temperamentu. Je to miera podráždenosti a impulzivnosti, pričom vekom sú emócie viac zautomatizované a fungovanie si nevyžaduje určité úsilie. Druhým je voľné ovládanie emocionálnych reakcií, t. z., že dieťa je schopné zameniť primárnu emocionálnu reakciu alebo impulz za akciu, aby lepšie potlačilo vôľu a konalo plánovane a premyslene.

V tejto súvislosti Kaliská et al. (2020) uvádzajú, že generácia Alfa je síce doposiaľ generáciou s najväčším dosahom na informácie v celosvetovom meradle, avšak ako sa zdá, chýbajú im základné spôsobilosti ako chrániť, facilitovať, rozvíjať či posilňovať vlastné mentálne zdravie. Podľa autorov je jednou z možností podpora facilitovania aspektov črtovej emocionálnej inteligencie, kde sa v zahraničí empiricky preukázala jej prírastková validita pri predikcii takých kriteriálnych premenných ako je životná spokojnosť, šťastie, zvládanie pracovnej záťaž, depresia, ruminácie negatívnych udalostí, či adaptívne a maladaptívne copingové stratégie a zvládacie stratégie.

Generácia Alfa – technologická integrácia

Kľúčovou charakteristikou tejto generácie je digitálna a technologická zdatnosť. Život generácie Alfa sa začal spájať viac s „Alexou“ alebo „Siri“, hlasovou asistentkou Amazonu a Apple ako s rodičmi alebo priateľmi. Technológie sa stali súčasťou ich každodenného života, a preto sa v komunikácii, vzdelávaní či zábave spoliehajú a orientujú práve na ne. Viac ako aktivity v prírode alebo hry v reálnom živote si v rámci komfortnej zóny vnútri domova vyberajú mobilné hry. Podľa McCrindle a kol. (2021) je generácia Alfa označovaná aj ako **generácia digitálnych domorodcov** alebo **prirodzene digitálna generácia**, pretože digitálne zariadenia a technológie sú súčasťou ich života od narodenia a majú výrazný podiel na ich vývine. Ostatné generácie sú v porovnaní s generáciou Alfa označované ako digitálni prisťahovalci (Prensky, 2005; Ransdell a kol., 2011). Na druhej strane, ako tvrdí Hrabovská (2023), sú vystavení mnohým negatívnym ohrozeniam v online prostredí, ktoré môžu výrazne ovplyvniť nielen ich zdravý fyzický a duševný vývin, ale môžu presahovať aj do školského výkonu žiakov. Požiadavka rozvíjania zručností žiakov ako sebaregulácia a sebakontrola odznievajú stále viac aj v odbornej verejnosti, o čom svedčí nielen súčasné teoreticko-empirické poznanie, ale aj zakotvenie uvedených zručností v nových obsahových štandardoch poradenstva prevencie v školách a školských zariadeniach.

Treba zdôrazniť, že je bežnou praxou, že táto generácia je naučená náhle prerušiť akúkoľvek aktuálnu činnosť, či už ide o rozhovor s rodičom, diskusiu, školskú hodinu, obed či poobedňajšie mimoškolské aktivity, aby si pozreli správu na sociálnych sieťach a mohli na ňu promptne reagovať (Perano, 2019; McCrindle, 2020; Thompson, 2018; Ratman, 2020).

Z fyziologického a psychologického hľadiska predstavujú zmeny plasticity mozgu, kognície, poruchy spánku a obezita pre generáciu Alfa budúci problematický trend. Neuronálne zmeny spôsobené hrami a používaním internetu u detí sú citlivé na nervovú plasticitu. Spomaľuje sa tým vývin mikroštruktúr v kortikálnych oblastiach mozgu a zníženie hustoty mozgového tkaniva, čo vedie k deficitom v poznávaní (Amrit, 2020). Nadmerné používanie rôznej modernej techniky mení aj samotnú povahu dieťaťa a znižuje sa koncentrácia, ktorá je základným predpokladom učenia sa. Ďalším negatívnym dopadom je pasivita, a to nielen pasivita v myslení, ale aj v rozhodovaní. Ako uvádza v recenzii Preiss (2014), podľa nemeckého psychiatra Manfreda Spitzera (2012) hĺbka duševnej práce je nahradzovaná digitálnou povrchnosťou. Vychvaľovaný multitasking v skutočnosti predstavuje poruchy pozornosti. Digitálne médiá spôsobujú problémy so sebaovládaním. Nadmerné požívanie digitálnych médií súvisí s nežiadúcimi účinkami, akými sú absencia motivácie zapamätať si z dôvodu spoliehania sa na externé zdroje, povrchnosť, redukcia samostatnej duševnej práce, horší výkon v škole, obmedzenia v oblasti sociálnych kompetencií, oslabenie sebakontroly. Ďalej tvrdí, že pokiaľ sa spoliehame na to, že informácia je uložená na internete, oslabuje to motiváciu zapamätať si osvojovaný materiál. Vedie to taktiež k vytrácaniu odbornej znalosti, a tým sa redukuje možnosť samostatnej duševnej práce. Napr. práca s ceruzkou či perom sa oproti práci s klávesnicou lepšie aktivizuje mozog a podporuje jemnú motoriku. Používaním digitálnych technológií vytvára málo senzomotorických efektov a prispieva k úpadku vzdelania. Počítačové hry prispievajú nie len k násiliu v spoločnosti, ale aj podporujú horšie výkony žiakov v škole. Na základe výsledkov štúdií Spitzer argumentuje, že používanie počítača v ranom detstve môže viesť k poruchám pozornosti a učenia, ktoré sa u žiakov vyskytujú v dnešnej dobe čoraz častejšie.

Na základe intenzívneho vplyvu technológii viacerí autori uvádzajú (Amrit, 2020; Spitzer, 2012; Yurtseven, 2020; McCrindle, 2020), že generácia Alfa má kratšiu dobu pozornosti a uprednostňujú kratší a menej obsírný obsah učiva. Vyrastajú v rozmanitejšej spoločnosti, ktorá čoraz viac akceptuje rôzne kultúry, názory a životné štýly. Smerujeme k spoločnosti, ktorá je inkluzívna a akceptujúca a práve od generácie Alfa sa očakáva, že budú otvorenejší voči ľuďom, ktorí sa od nich líšia (Cottrell, 2024).

Generácia Alfa vo výchovno-vzdelávacom procese

Ako uvádza Barnová a kol. (2018, s. 278 – 279), z hľadiska edukačnej práce s Generáciou Z a pravdepodobne aj s Generáciou Alfa vieme posúdiť opodstatnenosť doposiaľ anticipovaných prístupov – subjekt edukácie (čiže edukátor, vychovávateľ, realizátor výchovných zámerov, väčšinou starší, viac skúsený, určený ako vychovávateľ nejakou mocou – rodič, učiteľ, plní výchovný zámer spoločnosti, štátu, cirkvi,...) sa stáva objektom edukácie (edukant, vychovávaný, adresát, spolutvorca, väčšinou mladší, menej skúsený...) častejšie najmä v oblastiach, v ktorých „jeho“ generácia povedzme že určitým spôsobom „zaostáva“. Už v materskej škole je možné pozorovať, ako deti, ktoré zatiaľ nevedia – či už vôbec alebo plynule – čítať, písať a počítať ovládajú neporovnateľne lepšie techniku okolo nás – notebook, počítač, tablet, mobilný telefón a podobne.

Nepochybne, je potrebné si uvedomiť, že žiaci generácie Alfa už vstupujú do výchovno-vzdelávacieho procesu ovplyvnení a formovaní technológiami, novými životnými hodnotami a celkovým prístupom k životu. Toto všetko výrazne ovplyvňuje proces osvojovania si učiva a celkovú (ne)úspešnosť vyučovacieho procesu. Yurtseven (2020) zhrnul proces vyučovania Generácie Alfa do niekoľkých kategórií: úloha učiteľa, zohľadnenie afektívnych faktorov, zhodnotenie zmysluplného učiva, rešpektovanie individuálnych potrieb a efektívne využitie technológií.

- 1. Úloha učiteľa.** Vyučovací proces vyžaduje, aby učitelia kládli dôraz na viacrozmerný spôsob myslenia a plánovali svoje postupy tak, aby boli viac orientované na žiaka.
- 2. Zohľadnenie afektívnych faktorov.** Na to aby učenie prebiehalo efektívne, je potrebné vytvorenie pevného afektívneho základu a zohľadnenie kognitívnych procesov. Za afektívne faktory považujeme motiváciu žiakov, ich obavy, postoje, emócie a pod.
- 3. Zhodnotenie zmysluplného učiva.** Medzi povinnosti učiteľa patrí aj poskytovanie zmysluplnnej spätnej väzby v procese hodnotenia žiakov. Namiesto zvyšovania stresu tým, že sa učebnice, podľa ktorých učiteľ vyučuje považujú za konečný cieľ, ktorý majú žiaci dosiahnuť, môže byť oveľa efektívnejšie, ak sa učiteľ sústreďuje na zmysluplnosť učiva a možnosti jeho prenosu do iného kontextu.
- 4. Rešpektovanie individuálnych potrieb.** Poskytovanie individuálneho prístupu k žiakom je vo výučbe charakteristické tým, že zohľadňuje kognitívnu pripravenosť žiakov, úroveň ich záujmu a štýl učenia sa.
- 5. Efektívne využitie technológií.** Je výskumne dokázané, že technológie napomáhajú vyučovaniu a učeniu sa pod podmienkou, že sú zmysluplne integrované so zameraním na dosiahnutie stanoveného cieľa vyučovacej hodiny. Príliš časté využívanie technológií môže viesť k tomu, že sa učiteľ aj žiaci strácajú v téme a nie sú dosiahnuté stanovené ciele.

Z výskumných zistení výchovno-vzdelávacieho procesu generácie Alfa

Vychádzajúc z viacerých štúdií (Thompson, 2018; Asni et al., 2023 a iní), hlavnou charakteristickou črtou generácie Alfa je správanie. Thompson et al. (2018) sa vo svojej štúdií zamerali na analýzu správania sa žiakov generácie Alfa so zameraním na rodinné a školské prostredie, pričom sa snažili odhadnúť, ako by tieto charakteristiky mohli ovplyvniť ich budúcnosť a pracovné prostredie. Výskum bol aplikovaný na 3 rôzne skupiny: učiteľov základných škôl, rodičov a deti patriace k tejto generácii. Touto štúdiou autori dospeli k záveru, že generáciu Alfa tvoria jednotlivci s charakteristikami správania zameranými na kreativitu, dynamiku a vodcovstvo. Pri analýze rodinného a školského prostredia si všimli, že zmeny, ktoré sa v priebehu rokov udiali vo svete v súvislosti s technológiami, zmenili niektoré hodnoty a koncepty rodiny a školy. Tieto dve prostredia prechádzajú v súčasnosti výraznými transformáciami, aby sa mohli venovať odovzdávaniu vedomostí a formovaniu tejto novej generácie, nakoľko sú zodpovedné za ich rozvoj. Na základe výskumu môžeme konštatovať, že učitelia zastávajúci tradičné metódy si uvedomujú nevyhnutnosť zmien v oblasti vzdelávania.

Výskum taktiež odhalil nedostatok vedomostí rodičov a učiteľov o tejto generácii detí a je teda nevyhnutné mať viac vedeckých zistení a analýz zameraných na generáciu Alfa.

V ďalšej štúdií, v ktorej výskumníci Asni et al. (2023) potvrdili, že generácia Alfa je kreatívna, bolo zistené, že je to generácia menej zdvorilá, ak sa na ňu pozerá cez perspektívu predchádzajúcej generácie. Majú tendenciu prejavovať svoje skutočné pocity bez váhania a sú impulzívnejší na podnety. Výskum potvrdil aj to, že technológie sú považované za najväčšie úskalie vo vyučovaní z pohľadu učiteľov. Učitelia nemajú skúsenosti s využívaním technológií, resp. veľa škôl nie je technologicky dostatočne vybavená. Učitelia čelia výzvam, keďže práve technológie sú niečím, čo týchto žiakov motivuje a aktívne zapája do vzdelávacieho procesu. V tomto výskume boli realizované rozhovory s 3 učiteľmi anglického jazyka týkajúce sa zisťovania charakteristík generácie Alfa a problémov, ktorým učitelia čelia vo výučbe s ohľadom na rozvoj zručností, ktoré títo učitelia potrebujú, aby mohli čeliť technologicky gramotným študentom. Učitelia uviedli, že potrebujú viac informácií týkajúcich sa generácie Alfa, ktoré by im pomohli lepšie učiť týchto žiakov. Poukázali aj na to, že sa žiaci správajú nezdvorilo voči starším, ignorujú pravidlá, zameriavajú sa na život v prítomnosti, nemajú predstavu o budúcnosti a pod.

S rozvojom digitálnych technológií, ktoré sa stali súčasťou každodenného života, sa začali vyvíjať aj nové kultúrne normy a vzory, s ktorými sa deti v digitálnom veku hrajú, učia, komunikujú a socializujú. Ako bolo už spomínané, technológie tiež zásadne menia prístup učiteľov k vzdelávaniu. Autori tejto štúdie, Šramová a Pavelka (2023) zisťovali, aká je motivácia učiteľov generácie Alfa pre využívanie digitálnych technológií a mobilných aplikácií preferovaných generáciou Alfa po druhej vlne pandémie Covid-19. Vďaka pandémie sa vyučovanie prenieslo do online priestoru, čo zdôraznilo význam technológií a ich úlohu pri umožňovaní komunikácie a vzdelávania počas krízy. Mobilné zariadenia a aplikácie sa zároveň stali pre mládež jedinými nástrojmi na udržanie sociálnych kontaktov. Na druhej strane, je dôležité si uvedomiť potenciálne negatívne dôsledky používania týchto zariadení. Príkladmi sú napríklad závislosť, sociálna izolácia a kyberšikana. Preto je potrebné podporovať zodpovedné používanie mobilných zariadení a aplikácií mladou generáciou, a to je možné len vtedy, ak máme k dispozícii aktuálne a relevantné údaje. Výskumne otázky boli nasledovné: Čo učitelia požadujú od mobilných aplikácií zameraných na deti vo všeobecnosti? Aké sú ich predstavy, názory, požiadavky a potreby? Existujú rozdiely medzi predstavami a požiadavkami učiteľov generácie Alfa na mobilné aplikácie a komunikačnou praxou generácie Alfa? Výsledky preukázali motiváciu učiteľov používať digitálne technológie vo výučbe generácie Alfa so zreteľom na uspokojenie ich fyziologických, bezpečnostných, sociálnych, kognitívnych, estetických a sebarealizačných potrieb. Výskum však otvoril aj nové výskumné témy, ako napr. nová komunikácia a mobilné aplikácie ovplyvňujú správanie generácie Alfa.

Ďalšou kľúčovou charakteristikou generácie Alfa je kritické myslenie žiakov. Rozpracovanosť konštruovať kritické myslenie nachádzame v množstve prác (Kaliský, 2020; Šándorová, 2013; Lai, 2011) Podľa Kaliského (2020) je to zložitý proces myšlienkových operácií, ktorý začína vedomostným základom žiaka a jeho postojom k myšlienke, schopnosťou pracovať s myšlienkou a odôvodniť svoje rozhodnutie. Kritické myslenie je často spájané s tvorivosťou. Kriticky mysliaci človek by mal byť schopný originálne tvoriť návrhy riešenia problémov. Carruba et al. (2022) sa zaoberali výskumom na rozvoj kritického myslenia Generácie Alfa. Cieľom ich štúdie bolo analyzovať, ako technológie vo vzdelávaní formujú kritické myslenie žiakov generácie Alfa. Správanie tejto generácie dokazuje, že tieto deti už od útleho veku interagujú v intuitívnom prostredí, ktoré ovplyvňuje spôsob akým vidia, cítia a premýšľajú o svete, v ktorom žijú. Hoci sa generácia Z tiež narodila v digitálnom svete, vzťah generácie Alfa je oveľa väčší, keďže sú od malička začlenené do prostredia plného vizuálnych, zvukových a interaktívnych podnetov. Sú schopné plniť viacero úloh súčasne a vytvárať súvislosti medzi rôznymi podnetmi, a preto vyžadujú vyučovacie metódy, ktoré sú dynamické, interaktívne a podporujú kritické myslenie. Výsledky výskumu ukázali neistoty, ktoré súvisia

s pedagogickými postupmi, ktoré využívajú technológie v procese vyučovania. Autori štúdie zdôrazňuje, že proces vyučovania nie je ustálený proces, pretože je produktom ľudskej bytosti, ktorá je tiež v neustálom vývoji. Správanie a poznanie Alfa generácie charakterizuje novú spoločnosť, kde sa tieto deti učia od raného veku v intuitívnom prostredí, ktoré ovplyvňuje ich spôsob života. Táto generácia, ktorá je tak výrazne spojená s digitálnymi technológiami, nás núti prehodnotiť vzdelávanie v prospech formovania hodnôt, ktoré uprednostňujú kritické myslenie. V súčasnosti sú to práve učitelia, ktorí povzbudzujú svojich žiakov k budovaniu si svojich vlastných vedomostí prostredníctvom samoriadeného a interdisciplinárneho učenia sa a pripravujú generáciu Alfa na používanie kritického myslenia.

Je nevyhnutné, aby boli technológie zavádzané a využívané v rôznych sférach citlivo a zmysluplne, v súlade s požiadavkami digitálneho sveta a potrebami jednotlivcov. V opačnom prípade môžu pre spoločnosť predstavovať hrozbu. Barnová a Krásna (2018) vo svojom výskume tvrdia, že neustály kontakt detí a mládeže s obrazovkou zapríčinil zmenu ich neuronových obvodov, čo výrazne ovplyvňuje fungovanie mysle, učebné štýly a duševné zdravie. Tieto zmeny vedú k neschopnosti žiakov udržať pozornosť na vyučovaní, nedostatočne rozvinutým sociálnym zručnostiam, na druhej strane, objavili sa aj nové kognitívne schopnosti. Hoci majú digitálne technológie vo vzdelávaní zmysluplné uplatnenie, ich zavádzanie do edukačnej sféry dáva priestor na kontroverzné reakcie. Niektorí odborníci vítajú, že mladá generácia ľudí vyrastá s digitálnymi technológiami a rozvíjajú si gramotnosť v rôznych oblastiach. Iní, naopak, vidia negatívny vplyv pre zdravý vývin detí a mládeže v nerealistickom zavádzaní technológií „za každú cenu“. Je preto nevyhnutné zohľadniť celkový kontext vyučovacej hodiny a zväziť, či je použitie technológií opodstatnené, zmysluplné a či zvýši kvalitu a efektivitu vzdelávacieho procesu. Na základe uvedeného môžeme povedať, že zavádzanie technológií do škôl predstavuje výzvu nielen v oblasti vzdelávania ale aj pre celú spoločnosť.

V súvislosti so správaním generácie Alfa dávame do pozornosti aj myšlienku autora Valentineho 2010 o tom, ako vidí budúci život príslušníkov tejto generácie. „*Najnovšia generácia sa nazýva generácia Alfa a musím povedať, že sa mi nepáči ako sú „mimo“.* „*Nie som významný demograf, ale zdá sa mi, že deti generácie Alfa sú neveriteľne sebecké. Ich pohľad na svet je úzky, sotva presahuje ich vlastné potreby a prania.*“ Ich správanie ďalej definuje ako veľmi energické a čo sa týka ich koncentrácie, môžeme ju merať v nanosekundách, čím sa potvrdzujú výsledky predchádzajúcich štúdií, ktoré spomíname v predchádzajúcich častiach príspevku (Krásna, 2014, s.102). „*V škole nie je výnimočná situácia, keď žiaci triedy precestovali viac krajín ako ich učiteľka geografie alebo sa lepšie dohovoria cudzím jazykom (možno aj viacerými...) ako ich rodičia. V týchto prípadoch prináleží menej zručnej a skúsenej, aj keď vekom staršej i vzdelanejšej generácii, učiť sa od tých, od ktorých by mali učiť – z nášho pohľadu to nepovažujeme za negatívum v edukačnej pozícii či stratu autority – je to jednoducho tak.*“ Krásna (2014, s. 103) zdôrazňuje, že zmeny vo výchovno-vzdelávacieho systéme sú čoraz žiadanejšie.

Záver

Podľa súčasných charakteristík a realizovaných výskumov vieme, že generácia Alfa je generácia žiakov, ktorá je odlišná od predchádzajúcich generácií (Y – Miléniáni, Z) predovšetkým tým, že počnúc narodením (rok 2010) sú do ich života plne integrované najprogressívnejšie formy informačných a komunikačných technológií. Na druhej strane, narodenie sa do prostredia, v ktorom je všadeprítomné a intuitívne používanie najnovších elektronických zariadení, prináša aj výzvy, ako je počítačová šikana, závislosť na obrazovke a nevhodný obsah (agresivita, násilie, bojovnosť a pod.). Z teoretických štúdií sú už známe kľúčové charakteristiky generácie Alfa, ktoré sú postupne empiricky overované a verifikované. Sú to napríklad digitálna gramotnosť, kratšia doba pozornosti, požiadavka rozvíjania kritického myslenia, kreativita, nevyspytateľné až neslušné správanie žiakov a pod. Výsledky výskumov nám dávajú prehľad o súčasnom stave danej generácie, ktorá je súčasťou vzdelávania a určité základné odporúčania, akým smerom by sa vzdelávanie v školách mohlo a malo uberať. Keďže

generáciu Alfa označujeme ako „digitálna generácia“, digitálne technológie a ich vhodná integrácia vo výučbe predstavujú kľúčové prvky zmien vo výchovno-vzdelávacom procese. Technológie síce motivujú žiakov a aktívne ich zapájajú do vyučovacích hodín, ale treba mať na zreteli aj ich negatívny vplyv na zdravý vývin detí, závislosť, znižovanie pozornosti a pod.

Pre vzdelávanie generácie Alfa budú kľúčoví sebaregulatívni a tvoriví učitelia. Ako tvrdí Preiss (2014, s. 28) v recenzii knihy Manfreda Spitzera, „*pokiaľ chceme v školách zmysluplne používať počítač, potrebujeme predovšetkým pedagogický koncept a príslušne vyškolených učiteľov.*“ Tvrdíme, že učitelia sú tými, ktorí mali zvážiť zmysluplnosť technológií, stanoviť si jasný cieľ a efektívne ich využívať na hodine. V opačnom prípade môže byť potenciál digitálnych technológií skôr kontraproduktívny. Napríklad príliš časté využívanie technológií za každú cenu, hlavne preto, že je to aktuálne „in“ alebo „cool“, môže prispieť k zníženej pozornosti a povrchnosti žiakov, úpadku motivácie a záujmu o učivo zo strany žiakov.

Pochopením charakteristík tejto generácie môžeme predpovedať ako sa bude správať a konať budúca spoločnosť. Výchovno-vzdelávací proces na Slovensku začal prechádzať zmenami. Jedným z dôvodov bolo, že stále pretrvávajúce tradičné metódy na školách dnešným žiakom už jednoducho nestačia a je nevyhnutné využívať metódy a prístupy, ktoré nám ponúka široké spektrum aktivizujúcich metód. Analýza súčasného stavu poznania a rozpracovanosti kľúčových charakteristík generácie Alfa v tomto príspevku predstavuje teoretické východiská, ktoré môžu slúžiť ako vhodný odraz pre následné longitudinálne výskumy a ďalšie kvantitatívne či kvalitatívne výskumné štúdie zamerané na žiakov generácie Alfa a ich budúcnosť vo výchovno-vzdelávacom procese nielen na Slovensku, ale aj vo svete.

Zoznam literatúry

- ASNI, Y., MUJAHIDA, TSURAYA, A. S. 2023. Alha Generation in ELT: Teachers' Perspective. In: *ETERNAL*, Vol. 9, Number 1. DOI: <https://doi.org/10.24252/Eternal.V91.2023.A7>
- AMRIT, K. J. 2020. *Understanding Generation Alpha*. Dostupné online: <https://www.researchgate.net/publication/342347030>
- BARNOVÁ, S. a kol. 2018. *Školská pedagogika*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.
- BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S. 2018. Virtuálna generácia aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In: *GAJDOŠOVÁ, E., MADRO, M., VALIHOROVÁ, M. (Eds.) 2018. Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018. Bratislava: IPčko.
- CARRUBA, A. G. M. et al. 2022. Learning in the 21st century: The development of critical thinking of the Alpha generation. In: *International Journal of Human science research*. Dostupné na: DOI: 10.22533/at.ed.5582382207127
- COTTRELL, S. 2024. Who is Generation Alpha? In: *Parents*. Dostupné online: <https://www.parents.com/parenting/better-parenting/style/who-is-generation-alpha/>
- GÁBOROVÁ, L., PORUBČANOVÁ, D. 2016. *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie*. Tribun EU. Dostupné online: <https://www.dti.sk/data/files/file-1612776742-60210526ea370.pdf>
- HRABOVSKÁ, Z. 2023. Sebaregulácia a sebakontrola ako protektívne zručnosti žiakov v online rozikovom správaní. In: *Edukácia*, 6 (2), 2023. DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2023-2-0>
- KALISKÁ, L., PAŠKOVÁ, L., SALBOT, V. 2020. Črtová emocionálna inteligencia a životná spokojnosť vysokoškolákov – kroskultúrny výskum (Slováci vs. Ukrajinci). In: *Psychologie a její kontexty*, 11 (2), s. 55 – 71. DOI: <https://doi.org/10.15452/PsyX.2020.11.0010>
- KALISKÝ, J. 2020. *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Zborník štúdií z vedeckého kolokvia. Banská Bystrica: Belianum.

- KRÁSNA, S. 2014. *Komponenty edukačného pôsobenia na dieťa v predprimárnej edukácii*. Bratislava: MPC.
- LAI, E. R. 2011. *Critical Thinking: A Literature Review*. Pearson.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. 2006. *Vývojová Psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- LÍŠKOVÁ, L. 2020. Generácia Alfa: Individualisti ponorení do technológií. In: *Rikiki magazín*. Dostupné online: <https://rikikimagazin.sk/generacia-alfa-individualisti-ponoreni-do-technologii/>
- McCRINDLE M, FELL, A., BUCKERFIELD, S. 2021. *Generation Alpha, understanding our children and helping them thrive*. Headline Publishing Group.
- McCRINDLE, M. 2020. Understanding Generation Alpha. In: *McCrindle Research Pty Ltd*. Dostupné online: <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>
- McCRINDLE, M. 2014. *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. 3. doplnené vydanie. Kindle Edition.
- PERANO, U. 2019. Meet Generation Alpha, the 9-year-olds shapinh our future. In: *Axios*. Dostupné online: <https://www.axios.com/2019/08/08/generation-alpha-millennial-children>
- PREISS, M. 2014. Recenze Manfred Spitzer. Digitální demence. In: *Cognitive Remediation Journal*, Vol. 3, Issue 2. Dostupné online: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjgclcfndmkaj/https://cdzjesenik.cz/journal/journal02_14d.pdf
- PRENSKY, M. 2005. Shaping Tech for the Classroom. In: *Edutopia*. Dostupné online: <https://www.edutopia.org/adopt-and-adapt-shaping-tech-for-classroom>
- RANSDELL, S. et al. 2011. Digital immigrants fare better than digital natives due to social reliance. In: *British Journal of Educational Technology*. 42 (6), 931 – 938. Dostupné online: <https://shortest.link/a3qU>
- RATMAN, G. 2020. Generation Alpha Characteristics and Parenting Tips. In: *Firstcry. Parenting*. Dostupné online: <https://parenting.firstcry.com/articles/generation-alpha-characteristics-and-parenting-tips/>
- REGINÁČOVÁ, N. 2015. *Úvod do historickej demografie*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- SPITZER, M. 2012. *Digital dementia: What We and Our Children are Doing to our Minds*. Brno: Host.
- ŠÁNDOROVÁ, V. 2013. *Metódy a formy podporujúce kritické myslenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Bratislava: MPC.
- ŠRAMOVÁ, B., PAVELKA, J. 2023. Generation Alpha Media Comsumption During Covid-19 and Teachers' Standpoint. In: *Media and Communication*, 11(4), 227 – 238. DOI: <https://doi.org/10.17645/mac.v11i4.7158>
- THOMPSON, A. 2018. Study on The Alpha Generation And The Reflection of Its Behaviour in the Organizational Environment. In: *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 6 (1), 09-19.
- VALENTINE, J. 2010. Generation alpha, the most self-centred yet. In: *The Australian*. Dostupné online: <http://www.theaustralian.com.au/opinion/wry-side/generation-alpha-the-most-self-centred-yet/storye6frg71o-1225837117527>
- YURTSEVEN, N. 2020. *The Teacher of Generation Alpha*. Peter Lang.

Kontakt:

Doc. PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka, literatúry a didaktiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: siposova@fedu.uniba.sk

Mgr. Veronika Královičová
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka, literatúry a didaktiky
Račianska 59, 813 34, Bratislava
Slovenská republika
Email: kralovicov22@uniba.sk

НАГОЛОШУЙ ПРАВИЛЬНО! ІЛЮСТРОВАНІЙ МІНІ-ДОВІДНИК ІЗ НОРМАТИВНОГО УКРАЇНСЬКОГО НАГОЛОШУВАННЯ / УКЛ. В. В. БЕРКОВЕЦЬ. КИЇВ: ПП «РЕКЛАМНА АГЕНЦІЯ ДА ВІНЧІ», 2019. 166 С.

Среди глобальных проблем современного мира наряду с вопросами безопасности, экономики, охраны здоровья, экологии и других одной из наиболее актуальных является проблема миграции. Ее изучение и регулирование в политической, правовой, психологической, демографической, медицинской, финансовой, социокультурной сферах требуют комплексного подхода.

В частности, достаточно сложными и на сегодня все еще недостаточно изученными являются вопросы сохранения социокультурной идентичности в условиях взаимодействия коренного населения и групп международных мигрантов, которым в процессе аккультурации важно сохранить собственную национально-культурную идентичность и в то же время успешно влиться в новую культурную среду. Известно, что сохранение такой идентичности предполагает осознанное и бережное отношение к своим традициям, культуре, языку, совершенствование речевой и коммуникативной грамотности. С другой стороны, изучение культурных и языковых особенностей соседних народов, проживающих в силу разных причин на территории той или иной страны, позволяет создать то культурное разнообразие, к которому стремится современное мультикультурное сообщество.

Одним из наиболее консервативных языковых уровней, наилучшим образом сохраняющих и передающих национально-языковую специфику культурного наследия народа, является фонетика. В связи с этим особый интерес представляет учебное пособие, результат творческого проекта студентов одного из ведущих вузов Украины – Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, – которые по результатам фонетических программных спецкурсов под руководством доцента кафедры украинского языка и прикладной лингвистики Учебно-научного института филологии, кандидата филологических наук В.В.Берковець взяли за изучение и обработку проблемных вопросов украинской акцентологии. Заданием студентов было составить краткие мнемонические стихотворные тексты на сложные случаи украинского словесного ударения, а затем подобрать к ним тематические цветные иллюстрации. Материалом для выборки послужили «Перечень слов с нормативным ударением», доступный на сайте Украинского центра оценивания качества образования, а также данные орфоэпического словаря и пособия по сценической речи, дикционной и орфоэпической нормативности. После соответствующей творческой обработки такие слова с проблемными ударениями, поставленные в рифмованные контексты, иллюстрированные и сопровождаемые лингвистическими комментариями, фактажем из специальных лексикографических источников, были составлены в учебный справочник.

При этом были учтены также сложности с ударениями в разных падежных формах, обусловленные влиянием диалектных форм или межъязыковой русско-украинской интерференции; варианты ударений, выполняющие смыслоразличительную функцию; параллельные (дублетные) ударения; ударения в новых словах (*ла́те*, *ма́ркетинг*) и те, место которых в слове в последнее время изменилось в процессе развития украинского языка (*йо́гурт* – прежде *йóгурт*) и пр.

Результатом творческого проекта стали 122 стихотворные миниатюры в сопровождении визуального ряда – тематических иллюстраций, со 173 ключевыми словами с проблемным ударением (учитывая некоторые повторы в разных грамматических формах), поданные в яркой запоминающейся форме – иногда сдобренной юмором, иногда отражающей философские размышления и взгляды современных студентов на жизнь.

Очень удачной представляется сама идея рифмованной подачи сложного для запоминания материала – как известно, именно в рифмованном виде дошли до нас передаваемые изустно объемные древние эпосы. Лучшему усвоению проблемных ударений способствуют также:

- 1) элементы сторителлинга в студенческих стихотворных миниатюрах;
- 2) легкая для запоминания краткая, преимущественно двухстрочная их форма;
- 3) частое расположение слов с проблемным ударением в наиболее запоминающемся месте – в конце строк, где они образуют рифму со словами, нормативное словесное ударение которых не представляет сложности;
- 4) юмор, экспрессия, визуализация в цвете.

В конце издания представлено два приложения: «Алфавитный указатель слов с проблемным ударением» и «Перечень слов с нормативным ударением», обязательных для изучения и входящих в официальную программу внешнего независимого оценивания, утвержденную Министерством образования и науки Украины.

Издание было рекомендовано к печати Ученым советом Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, получило две положительные рецензии специалистов-филологов – доцентов Киевского национального университета имени Тараса Шевченко и Национального университета «Киево-Могилянская академия». Пособие представляет дидактическую и культурологическую ценность и адресовано не только студенческой аудитории, но и широким слоям общественности, всем интересующимся вопросами нормативности и культуры речи.

Recenzentka:

Doc. Mgr. Olga Iermachkova, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Filozofická fakulta
Katedra rusistiky
Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava
Slovenská republika
Email: olga.iermachkova@ucm.sk



Vydavateľ:
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
Email: casopis.faj@gmail.com

ISSN 2989-333X (online)
Evidenčné číslo/Registration Number: EV 303/24/EPP

december 2024