

# 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/1

Číslo/Number 25/2024

## 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  
jún 2024

***Strán/Pages:*** 89

**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 **MARÍA-CARMEN SÁNCHEZ-VIZCAÍNO**

¿SOMOS LO QUE ESCUCHAMOS? UN ANÁLISIS MULTIMODAL DE LA CULTURA HISPANA A TRAVÉS DEL VIDEOCLIP / ARE WE WHAT WE HEAR? A MULTIMODAL ANALYSIS OF SPANISH AND HISPANIC AMERICAN CULTURE THROUGH MUSIC VIDEOS

30 **JANA JAVORČÍKOVÁ, IVANA PONDELÍKOVÁ, RICHARD GRAMMANICH STROMAJER**

READING BETWEEN THE LINES: THE POTENTIAL AND LIMITATIONS OF AI IN “INTERPRETING” FIGURATIVE LANGUAGE / ČÍTANIE MEDZI RIADKAMI: POTENCIÁL UMELEJ INTELIGENCIE PRI “INTERPRETÁCII” OBRAZNÉHO JAZYKA

39 **JÁN MARKECH**

BRATISLAVA IM LITERARISCHEN WERK VON KARL BENYOVSZKY / BRATISLAVA IN THE LITERARY WORK OF KARL BENYOVSZKY

DIDAKTIKA A METODIKA / DIDACTICS AND METHODOLOGY

51 **EKATERINA BORISOVA**

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА / TEACHING WRITING IN THE COURSE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING INTERNET RESOURCES

62 **STANISLAV KOVÁČ**

THE IMPORTANCE OF CULTURE IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION WITH A FOCUS ON UNIVERSITY-LEVEL STUDIES

73 **MARTINA ŠIPOŠOVÁ**

ODYSEA ČITATELSKÝCH SKÚSENOSTÍ V RODNOM A CUDZOM (ANGLICKOM) JAZYKU – INTERPRETATÍVNY KVALITATÍVNY VÝSKUM / AN ODYSSEY OF READING EXPERIENCE IN NATIVE AND FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGES – AN INTERPRETATIVE QUALITATIVE STUDY

RECENZIE / REVIEWS

87 **SILVIA VERTÁNOVÁ**

ULAŠIN, B. 2022. *Lexikológia španielskeho jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 288 s. ISBN 978-80-223-5366-3.



## ÚVOD

Vážení čitatelia,

predkladáme vám ďalšie číslo nášho časopisu, v poradí 25., čím otvárame XIII. ročník jeho existencie. V rámci úvodu – nášho pravidelného kalendária, by sme vám radi pripomenuli ďalšie významné výročia narodení slovenských osobností literatúry a kultúry, ktoré zaznamenávame a pripomíname si v prvom polroku roku 2024.

**GASPAR FEJÉRPATAKY-BELOPOTOCKÝ – 230. výročie narodenia (1. január 1794 Paludza)** – zakladateľ prvého slovenského ochotníckeho divadla. Pochádzal zo šľachtického rodu Fejérpataky. Po dvojročnom štúdiu sa začal venovať knihárstvu. Pôsobil v Levoči, Košiciach, Lučenci, Pešti a vo Viedni. Napokon sa usadil v Liptovskom Mikuláši, kde pôsobil ako knihár a kníhkupec. Sám sa vzdelával a zaradil sa do popredia v národnom hnutí. V roku 1823 zriadil na šírenie osvety Slovenskú požičovaciu bibliotéku a nedeľnú školu. Bol priekopníkom v ochotníckom divadelníctve a v roku 1830 založil prvé obrodenské ochotnícke divadlo, ktoré sa uviedlo hrou Kocúrku od Jána Chalupku. Toto divadlo vytvorilo pevnú tradíciu slovenského ochotníctva. Prostredníctvom svojho kníhkupectva kolportoval a šíril slovenskú literatúru na Slovensku, v Čechách a v ďalších slovanských krajinách. V rokoch 1830 až 1853 zostavoval a vydával kalendár Nový i starý vlastenský kalendár a od roku 1842 jeho časopiseckú prílohu Slovenský pozorník, kde uverejňoval informácie o národnom živote. Aktívne sa zapájal, podporoval a sponzoroval slovenské obrodenské hnutie, osobitne štúrovcov a v rokoch 1844 až 1846 bol pokladníkom štúrovského spolku Tatrín.

**JANKO ALEXÝ – 130. výročie narodenia (25. január 1894 Liptovský Mikuláš)** – slovenský spisovateľ, maliar, pedagóg a publicista. Patrí k zakladateľským osobnostiam slovenskej výtvarnej moderny a bol organizátorom kultúrneho života. Vzdelanie získal na gymnáziu v Lučenci. Po ukončení gymnázia pracoval ako praktikant v lekárni. Neskôr pokračoval v štúdiu na maliarskej akadémii v Prahe a absolvoval študijný pobyt v Paríži. Pracoval ako profesor kreslenia na gymnáziu v Bratislave a od roku 1927 sa venoval už len umeleckej činnosti. Jeho rozsiahle výtvarné dielo obsahuje okolo 1 300 olejov, pastelov, tempier a kresieb. Maľoval slovenskú prírodu i dedinu, portréty, historické alebo legendárne postavy a udalosti. Veľmi významnou bola tematika Jánošíka a jeho družiny. Popri svojej tvorbe sa venoval aj záchrane historických a kultúrnych pamiatok. Zasadzoval sa za ich rekonštrukciu. Významnou mierou sa pričínil o záchranu Bratislavského hradu. Bol aj literárne činný. Jeho literárna tvorba kotví v osobných zážitkoch z detstva a mladosti, námety čerpal aj zo skúseností z maliarskych potuliek po Slovensku, či z obdobia profesorského povolania: Grétko, Veľká noc, Zlaté dno, Profesor Klopačka, Život nie je majáles, Ondrejko, Dom horí (román o osudoch jeho rodiny), Zabudnutý svet a mnoho ďalších. Je autorom diela Osudy slovenských výtvarníkov, v ktorom zhromaždil životopisné údaje o 74 výtvarných umelcoch. Veľa publikoval svoje články a náhľady v rôznych novinách a časopisoch. Bol držiteľom titulu národný umelec.

**LADISLAV MŇAČKO – 105. výročie narodenia (29. január 1919 Valašské Klobouky, Česko)** – spisovateľ, prozaik, publicista. Po vyhlásení Slovenského štátu roku 1939 sa pokúsil o útek do ZSSR. Neúspešne sa skončil i jeho pokus o prekročenie nemecko-holandskej hranice, za ktorý bol internovaný v koncentračnom tábore a odtiaľ poslaný na nútené práce do baní pri Essene. Roku 1944 sa mu podarilo ujsť, stal sa členom partizánskej skupiny a napokon brigády Jána Žižku. Tesne pred koncom vojny utrpel ťažké zranenie. Po uzdravení pracoval v redakciách Rudého práva a Pravdy, od roku 1956 ako šéfredaktor Kultúrneho života, v ktorom naplno uvoľnil priestor na odbúravanie dogmatizmu a kultu osobnosti v spoločenskom živote. Po obsadení republiky vojskami Varšavskej zmluvy emigroval do Rakúska. Po novembri 1989 znova nadviazal kontakty so slovenským literárnym životom. Literárna tvorba Ladislava Mňačka je obsahovo intenzívna, i keď doma sa mu podarilo vydať iba tri diela, autobiografické dielo ro-

mán Smrt' sa volá Engelchen, reportáž Oneskorené reportáže, román Ako chutí moc. Ďalšia, väčšia časť tvorby, už vychádza v exile: politické eseje Agresori, dielo Siedma moc s podtitulom Skúsenosti a obžaloba. V Rakúsku Ladislav Mňačko vydal osem prozaických diel a deväť realizovaných filmových scenárov. Prvou slovenskou knihou nakladateľstva Index v Kolíne nad Rýnom bol satirický román Súdruh Münchhausen.

**MATEJ BEL – 340. výročie narodenia (22. marec 1684 Očová)** – slovenský ekonóm, historik, jazykovedec, teológ a učiteľ. Označovaný za polyhistora a po smrti označovaný prívlastkom Veľká ozdoba Uhorska. Po ukončení základnej školy absolvoval evanjelické lýceum v Banskej Bystrici, gymnázium v Bratislave a Vespréme. Vysokú školu navštevoval v nemeckom Halle, kde študoval teológiu, dejiny, jazyky a prírodné vedy. Po štúdiách pôsobil ako evanjelický farár v Banskej Bystrici a prorektor a rektor tamojšieho gymnázia. V roku 1714 odchádza do Bratislavy kde sa stáva rektorom gymnázia. Bratislava sa stala aj jeho posledným pôsobiskom a tu vrcholí aj jeho vedecká činnosť. Za svoj život napísal mnoho významných historických a vedeckých diel. K najvýznamnejším jednoznačne patrí Posol starého a nového Uhorska a Historicko-zemepisné znalosti o novom Uhorsku, ktorá obsahuje 4. zväzky. Je autorom aj vedeckých prác o poľnohospodárstve. Vydával prvé pravidelné noviny v Uhorsku pod názvom Bratislavské noviny (Nova Posoniensia). Veľkú pozornosť venoval aj slovenskému jazyku, ktorú pretavil do diela Slovensko-česká gramatika. Okrem vedeckých prác skladal básne aj duchovné piesne. Pod jeho vedením sa na školách zriadili nové školské zákony, ktoré sú nadčasové a uplatňujú sa aj v dnešnej dobe. Ako uhorský vlastenec sa angažoval v národnom a kultúrnom živote Slovákov, Maďarov, Nemcov a Rusínov. Sám o sebe napísal, že je lingua Slavus, natione Hungarus, eruditione Germanus – v preklade – jazykom Slováč, národom Uhor a vzdelaním Nemeč. Svojím dielom a vplyvom sa zapísal do európskych dejín. Úcty sa mu dostalo aj na viedenskom cisárskom dvore. Dnes je po ňom pomenovaná univerzita v Banskej Bystrici.

**PAVOL HOROV – 110. výročie narodenia (25. máj 1914 Bánovce nad Ondavou)** – vlastným menom Pavol Horovčák vstúpil do literárneho života v 40. rokoch. Po vojne pracoval vo vedúcich funkciách v Československom rozhlas v Košiciach a od roku 1951 vo vydavateľstve Slovenský spisovateľ a vo Zväze slovenských spisovateľov v Bratislave. Potom sa venoval iba literárnej práci. Debutoval básnickou zbierkou Zradné vody spodné, v ktorej zaujal občianske a humanistické stanovisko k ťažkým osudom človeka a trpiaceho ľudstva. Svojou poetikou naznačuje vplyvy Novomeského, ale v zbierke badať i prvky nadrealistickej poézie. V zbierke Nioba matka naša je naznačený antický motív matky z gréckej mytológie, ktorá zošalel nad mŕtvymi synmi. Autor aktualizuje tento motív matky do podoby matky-zeme, matky-krajiny, matky-lásky, matky-domova. K ďalším zbierkam patria Defilé – reflexia na tematiku 2. svetovej vojny, Moje poludnie a Slnce nad nami – motívy budovateľského úsilia, Vysoké letné nebe – motívy domova a rodného kraja, Koráby z Janova – motív cudziny (z básnikovho pobytu v Taliansku, protiklad k zb. Vysoké letné nebe), Ponorná rieka – motív zmeny uhla pohľadu na život po prekonaní ťažkej choroby – priestor rozšírený o sebahodnotenie a sebaopoznanie.

**TATRÍN – 180. výročie založenia spolku (26. 08. 1844)** – jeden z najznámejších slovenských spolkov. Jeho cieľom bolo všestranne podporovať a zveľaďovať kultúrny život a vzdelanosť na Slovensku, najmä vydávaním a distribúciou kníh v slovenskom jazyku a podporovať slovenských študentov. Tým významne prispel ku kodifikácii spisovného slovenského jazyka. Vznikol na podnet L. Štúra na schôdzi v Liptovskom Mikuláši na evanjelickej fare M. M. Hodžu. Ideový zámer, projekt a návrh organizačnej siete spolku vypracoval L. Štúr. Predsedom sa stal M. M. Hodža, pokladníkom bol G. F. Belopotocký. Prísediacimi (členmi výboru) boli L. Štúr, J. M. Hurban, Ctiboh Zoch a Matej Tučka. Spolok fungoval 4 roky (zanikol v roku 1848).

PhDr. Roman Kvapil, PhD.  
šéfredaktor



## ¿SOMOS LO QUE ESCUCHAMOS? UN ANÁLISIS MULTIMODAL DE LA CULTURA HISPANA A TRAVÉS DEL VIDEOCLIP

ARE WE WHAT WE HEAR? A MULTIMODAL ANALYSIS OF SPANISH AND HISPANIC AMERICAN CULTURE THROUGH MUSIC VIDEOS

MARÍA-CARMEN SÁNCHEZ-VIZCAÍNO

### Abstract:

This study analyses how the Spanish and Hispanic American culture is represented in music videos. It also seeks to determine whether the music video would be an appropriate instrument for working on cultural content in the Spanish-language class. To this end, a multimodal analysis of a corpus comprising the forty-seven most frequently played music videos in Spanish in the summer of 2019 was conducted. The analysis was carried out through ATLAS.ti and the repertoire of sociocultural content provided by Instituto Cervantes (2006) was considered. The results highlight that music videos tend to display Spanish and Hispanic American culture through the leisure activities of its people; they also clearly delimit social classes through their way of life.

**Keywords:** culture, education quality, linguistics research, multimodality, second language instruction.

### Resumen:

El presente estudio analiza cómo se representa la dimensión cultural hispana en los videoclips para averiguar si serían un instrumento apropiado para trabajar los contenidos culturales en la clase de E/LE. Para tal fin, se llevó a cabo un análisis multimodal de un corpus compuesto por los 47 vídeos musicales más frecuentes en español en el verano de 2019. El análisis fue realizado con el apoyo de ATLAS.ti y el repertorio de contenidos socioculturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2016). Los resultados muestran que los videoclips tienden a proyectar la cultura española e hispanoamericana por medio de las actividades de ocio de sus gentes; asimismo, delimitan claramente las clases sociales a través de su forma de vida..

**Palabras clave:** cultura, educación de calidad, investigación lingüística; multimodalidad segundas lenguas.

### Introducción

Vamos pa' la playa  
Pa' curarte el alma  
Cierra la pantalla  
Abre la medalla  
[...]  
Y aprovecha que el sol está caliente  
y vamos a disfruta' el ambiente

[*Calma*: Pedro Capó, Alicia Keys, Farruko]

El fragmento de esta canción es un ejemplo de lo que su videoclip aspira a mostrar: un estilo de vida caribeño donde la diversión y las interacciones sociales se superponen a otros quehaceres vitales. Si bien la imagen proyectada parece ser la de todo un colectivo, una reflexión crítica ante tal configuración nos emplazaría como ciudadanos críticos frente a los mensajes que

articulan los medios de comunicación. Por ende, según sostienen Herrero y Vanderschelden (2019), desde la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas podríamos valernos del interés alumnado por lo visual para acercarnos a esa lengua meta y considerar lo que las pantallas intentan normalizar a escala planetaria.

En concreto, conforme apuntan Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora (2019), el videoclip es una herramienta apropiada para utilizarse en la clase de lenguas porque combina pantallas y música, dos elementos esenciales para la juventud contemporánea nacida en la sociedad de la inmediatez (Berk, 2008). Además, por su naturaleza ubicua se puede utilizar tanto dentro como fuera del aula (Marone, 2018). Los jóvenes se identifican con los personajes de sus series favoritas, pero también con los artistas que aparecen en los vídeos musicales; tanto, que cada vez les es más difuso discernir entre la realidad y su mundo virtual, por lo que, de acuerdo con Ruiz (2021), el pensamiento crítico vinculado a una educación sobre medios de comunicación son instrumentos necesarios para construir ciudadanos responsables y críticos en nuestras sociedades complejas y culturalmente diversas (Consejo de Europa, 2018). Con ello nos referimos a la alfabetización mediática, es decir, a “la capacidad de un ciudadano para acceder, comprender, analizar y evaluar información de los medios de comunicación, así como producir información con un propósito específico, en diversos formatos (imagen, sonido, texto)” (Valverde-Berrocó, González-Fernández y Acevedo-Borrega: 2021, p. 99). De hecho, se trata de un tipo de alfabetización recomendada desde altas instancias como la UNESCO (Wilson et al., 2011) o la Unión Europea (Comisión Europea, 2023).

Por otro lado, el vídeo musical se ha estudiado tradicionalmente en el contexto anglohablante y a partir del análisis de contenido, con lo que desconocemos la imagen que se proyecta del mundo hispano en la actualidad. Además, su investigación desde la lingüística aplicada resulta limitada. En consecuencia, este proyecto analiza la representación de la dimensión cultural hispana en los videoclips actuales para averiguar si serían un instrumento apropiado con el que trabajar los contenidos culturales en la clase de E/LE. La investigación se enmarca en un contexto europeo, por lo que se recurrirá al *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) para acceder a los contenidos culturales. De hecho, dicho documento advierte de la escasez de estudios que ayuden a configurar una visión contemporánea y acertada de la realidad sociocultural de los países hispanos. Con base en esta cuestión central el estudio se plantea paralelamente los siguientes objetivos secundarios: primero, averiguar cómo se han reflejado los referentes culturales; segundo, examinar el modo en el que se han retratado los saberes y comportamientos socioculturales y, tercero, identificar la forma en la que se han representado las habilidades y actitudes interculturales. Dicha investigación servirá para tomar conciencia del consumo de videoclips actual y del retrato que el sector fonográfico está exportando en torno a la cultura hispana a escala planetaria. Además, contaríamos con un instrumento adicional para incluir en nuestro repertorio didáctico que contribuyese a una educación de calidad, el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en su Agenda 2030.

### **Enseñar la cultura a través del videoclip**

El medio audiovisual resulta una herramienta apropiada para trabajar contenidos culturales, en concreto, la competencia intercultural (Dubrac, 2019; Goodwin, 2019; Herrero y Escobar, 2018; Seeger, 2019; Tomlison, 2019). Centrándonos en nuestro objeto de estudio, el videoclip, desde una perspectiva educativa, el consenso actual lleva a presentarlo como un instrumento pedagógico transversal y flexible aplicable a diferentes disciplinas: las enseñanzas artísticas (Hasio y Chen, 2018), la educación musical (Cayari, 2015), las ciencias (Crowther, McFadden, Fleming y Davis, 2016), la economía (Van Vleet, 2017), la filosofía (Sciullo, 2014), la educación cívica (Rothmüller, 2019) o para abordar la competencia intercultural (Llanque y Tejerina, 2017).

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas los estudios todavía resultan escasos. Marone (2018) sostiene que la tecnología actual permite utilizar la música como una

herramienta eficaz y con infinitas posibilidades en el aula, como el trabajo con contenidos socioculturales. No obstante, conforme apunta (Díaz-Bravo, 2015), en el contexto de E/LE la música no se ha abordado de forma extensa hasta el momento. A pesar de ello, encontramos las contribuciones de Goldstein y Driver (2015) en las que exponen diferentes alternativas para incluir los documentos audiovisuales en clase, entre ellos, el vídeo musical; o Ruiz-Pisano (2011) quien lo presenta como un recurso para el fomento de la comprensión audiovisual. Por su parte, Werner, Lehl y Walton (2019) emplean la letra de las canciones del género musical pop más allá del aula de lengua a través del aprendizaje móvil para conseguir un aprendizaje significativo al conectar con el mundo del aprendiz.

Asimismo, algunas de las últimas contribuciones provienen del grupo R sería conveniente explicar en una nota qué es el grupo R donde se examina el vídeo musical en clase de E/LE teniendo en cuenta la afectividad y las emociones (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019), para trabajar el pensamiento crítico (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2020), o para el desarrollo de la destreza lectora en LE (Fernandez-Corbacho y Toscano-Fuentes, 2020). Por lo tanto, nos encontramos con una laguna de conocimiento a propósito del videoclip aplicado a la enseñanza del español para trabajar la dimensión cultural; dicha realidad se pretende solventar con esta contribución.

Por otra parte, este estudio fue realizado en un contexto europeo, por lo que se recurrió al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) como documento de referencia para comprobar el contenido cultural que llevar a la clase de español. El documento incluye tres inventarios sobre referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales con dos objetivos principalmente: trabajar la competencia intercultural y difundir la cultura de España y los países de Hispanoamérica. Los contenidos de estos repertorios también se dividen por su nivel de abstracción, siendo el primero de ellos el que cuente con información más concreta y el último, más abstracta.

Los referentes culturales tratan, en primer lugar, sobre conocimientos generales y variados de los países hispanos relacionados con la geografía, la política, la economía, la salud o la educación. El objetivo de este conocimiento factual es situar al aprendiz en el contexto de la cultura hispana sin recurrir a la exhaustividad. De esta manera, descubrirá cómo se ha concebido la comunidad histórica y cultural a la que se está adentrando a través del estudio de su lengua. Además, el inventario alude a acontecimientos y protagonistas históricos y actuales. Por último, remite a productos y creaciones culturales. En otras palabras, creencias, valores, representaciones o símbolos compartidos derivados de una historia y forma de ser comunes a lo largo del tiempo (Instituto Cervantes, 2006).

Los saberes y comportamientos socioculturales aluden a la forma en la que las sociedades hispanas hacen uso de los referentes culturales que se acaban de exponer. En concreto, plantean las condiciones de vida y organización social, las relaciones interpersonales, la identidad colectiva y el estilo de vida. A pesar de que este contenido se refiere a España, a diferencia del concerniente al inventario anterior, el esquema sirve de base para posibles estudios acerca del amplio conjunto de regiones que conforman los países hispanos (Instituto Cervantes, 2006).

Por último, las habilidades y las actitudes interculturales abordan conocimientos procedimentales, es decir, estrategias necesarias para acercarse a la cultura española o de los países hispanos desde una óptica intercultural. Los contenidos se dividen en cuatro grupos: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales, interacción y mediación culturales (Instituto Cervantes, 2006). Como observamos, contenido más abstracto que aquel expuesto en los dos inventarios previos.

## Método

Este estudio pretende analizar la representación de la dimensión cultural hispana en los videoclips actuales, con lo que dicha investigación servirá para averiguar si el vídeo musical

puede ser una herramienta efectiva con la que trabajar los conocimientos culturales en la clase de E/LE.

El estudio parte del documento audiovisual como unidad de análisis, es decir, una fuente primaria flexible y rica en información, pero de la que se desprende un volumen considerable de datos. De ahí que al iniciar el estudio se comenzara a buscar una herramienta digital (Chanier y Lamy (2017) que ayudara en dicho proceso. A fin de localizarla, primero se consultaron trabajos en materia lingüística que hubieran empleado instrumentos similares, pero los resultados fueron escasos, así que se amplió el ámbito de búsqueda a cualquier investigación de corte cualitativa. Fue en este momento donde aparecieron trabajos en disciplinas como la psicología o la comunicación, principalmente, y donde se empleaban herramientas como NVIVO, MAXQD o ATLAS.ti. Se optó por esta última porque ofrecía mejores prestaciones para trabajar con vídeos y porque proporcionaba un servicio de apoyo a la investigación bastante accesible. Por lo tanto, se accedió a una herramienta apropiada para el análisis de vídeos y que brindara la posibilidad de trabajar a fondo y de manera sistemática con grandes cantidades de datos emergidos de material en formato multimodal. De cualquier forma, para conocer de forma exhaustiva la metodología de análisis, se puede consultar a Sánchez-Vizcaíno (2022).

Con respecto al procedimiento, se siguieron varias etapas bien diferenciadas: revisión bibliográfica, selección del corpus, categorización, análisis sistemático en ATLAS.ti y redacción de los resultados, discusión y conclusiones. El corpus se identificó mediante una técnica cuantitativa y siguiendo el protocolo PRISMA (Page et al., 2021). Ello permitió escoger 47 videoclips de un total de 4197 unidades evaluadas en primera instancia. Dicha muestra se determinó a partir de plataformas digitales de emisión de contenido musical en el periodo entre el 5 y el 11 de agosto de 2019. Se distinguieron las siguientes plataformas por ser de fácil acceso (YouTube Music, Spotify, Amazon Music, iTunes, Los 40 Principales) y para constituir una muestra representativa y diversa. La muestra se seleccionó a escala planetaria, con lo que esta franja temporal servía de modelo para otras acotaciones temporales. Para el hemisferio norte podrían ser los éxitos del verano, pero para el hemisferio sur, serían las piezas musicales del momento y para las latitudes más cálidas, ejemplos de canciones escuchadas durante todo el año.

A continuación, se llevó a cabo la categorización, alcanzada en este caso de manera deductiva y a partir de los fundamentos teóricos que guiaron el estudio. Luego se procedió con el análisis sistemático en ATLAS.ti. con el que se completó la codificación de forma inductiva siguiendo la Teoría Fundamentada en los Datos (*Grounded Theory*), es decir, una metodología a través de la cual se realiza un muestreo teórico sin categorización previa (Mackey y Gass, 2016). Una vez finalizada la codificación, el siguiente paso fue la interpretación en la que se pretendía realizar una nueva lectura de los datos recogidos con el fin de hallar conclusiones determinantes de acuerdo con el objeto de la investigación. Para ello, ATLAS.ti ofrece un conjunto de herramientas que ayudan a comparar, contrastar y buscar interrelaciones entre los datos. Por último, se redactaron los resultados, la discusión y las conclusiones.

Retomando el proceso de codificación, la Tabla 1 resume las categorías tenidas en cuenta para evaluar la representación de los referentes culturales. Describe elementos concretos de los estados hispanos, desde su geografía, su organización política, social o económica o sectores diferenciados como la medicina, la educación o los medios de comunicación. Además, alude a acontecimientos o protagonistas del pasado o del presente y, por último, a productos y creaciones emergidas de las artes y las letras.

A continuación, la Tabla 2 muestra el repertorio de saberes y comportamientos socioculturales, conformado por tres grandes conjuntos: las condiciones de vida y organización social, las relaciones interpersonales y, por último, la identidad colectiva y el estilo de vida. Son aquellas categorías que se refieren a la manera de vivir de los países hispanos y todo lo que la circunda.

<b>Referentes culturales evaluados</b>		
<b>Conocimientos generales de los países hispanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Geografía física</li> <li>✓ Población</li> <li>✓ Gobierno y política</li> <li>✓ Economía e industria</li> <li>✓ Organización territorial y administrativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educación</li> <li>✓ Medios de comunicación</li> <li>✓ Medios de transporte</li> <li>✓ Religión</li> <li>✓ Política lingüística</li> <li>✓ Medicina y sanidad</li> </ul>
<b>Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acontecimientos y personajes históricos y legendarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acontecimientos sociales y culturales</li> <li>✓ Personajes de la vida social y cultural</li> </ul>
<b>Productos y creaciones culturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Arquitectura</li> <li>✓ Artes plásticas</li> <li>✓ Cine y artes escénicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Literatura y pensamiento</li> <li>✓ Música</li> </ul>

Tabla 1 Categorías evaluadas del inventario de referentes culturales del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)

<b>Saberes y comportamientos socioculturales</b>		
<b>Condiciones de vida y organización social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificación personal</li> <li>✓ La unidad familiar</li> <li>✓ Calendario</li> <li>✓ Comidas y bebidas</li> <li>✓ Educación y cultura</li> <li>✓ Trabajo y economía</li> <li>✓ Actividades de ocio, hábitos y aficiones</li> <li>✓ Vivienda</li> <li>✓ Servicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compras</li> <li>✓ Salud e higiene</li> <li>✓ Viajes, alojamiento y transportes</li> <li>✓ Ecología y medioambiente</li> <li>✓ Seguridad y lucha contra la delincuencia</li> <li>✓ Servicios sociales y programas de ayuda</li> <li>✓ Medios de comunicación e información</li> </ul>
<b>Relaciones interpersonales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ámbito personal y público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ámbito profesional</li> <li>✓ Ámbito educativo</li> </ul>
<b>Identidad colectiva y estilo de vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identidad colectiva</li> <li>✓ Tradición y cambio social</li> <li>✓ Espiritualidad y religión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fiestas, ceremonias y celebraciones</li> <li>✓ Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros</li> </ul>

Tabla 2 Categorías evaluadas del inventario de saberes y comportamientos socioculturales del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)

Finalmente, la Tabla 3 expone el último de los inventarios. Se trata del repertorio más abstracto, pues recoge contenidos procedimentales. Alude a las habilidades y actitudes interculturales de las poblaciones hispanas: desde cómo conforman su identidad cultural, la forma

en la que interiorizan los saberes culturales hasta su forma de interactuar o mediar a partir de una perspectiva intercultural.

<b>Habilidades y actitudes interculturales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Configuración de una identidad cultural plural</li> <li>✓ Asimilación de los saberes culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interacción cultural</li> <li>✓ Mediación cultural</li> </ul>

Tabla 3 Categorías evaluadas del inventario de habilidades y actitudes interculturales del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)

### **Análisis de los videoclips en español**

La dimensión cultural hispana, examinada en este estudio sobre la base de los contenidos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), se refleja a partir de diferentes ángulos en los vídeos musicales analizados: desde el origen de la música *visualizada*, pasando por el estilo de vida de sus gentes o su manera de organizarse e interactuar socialmente. A continuación, se presentan los resultados más representativos de dicho análisis. Así pues, los dos primeros inventarios son los que han obtenido una presencia mayor en los videoclips, de acuerdo con el Gráfico 1.

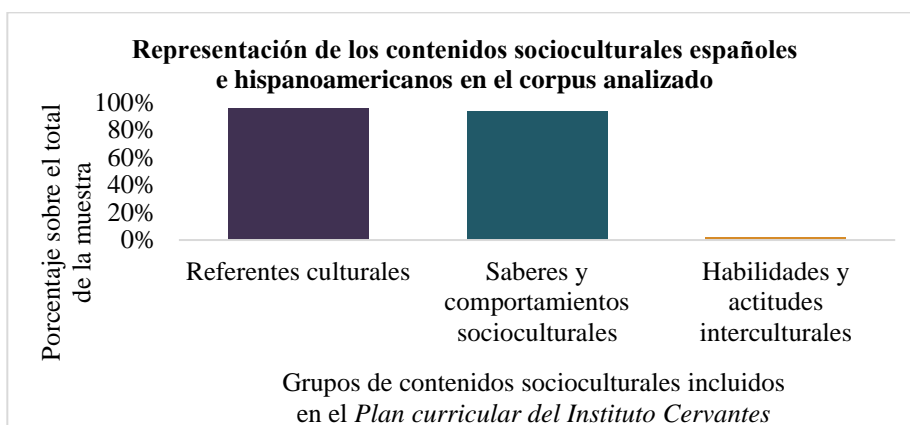


Gráfico 1 Total de videoclips donde se ha reflejado la dimensión cultural hispana

#### *Referentes culturales*

La música que se escucha en español a escala planetaria procede de Hispanoamérica. Casi tres cuartas partes del corpus analizado ha surgido en estos territorios, según se observa en el Gráfico 2. En cambio, solo un cuarto proviene de España. También se ha encontrado producción estadounidense, francesa y congoleña en el conjunto de los documentos estudiados.

La variedad de géneros musicales define la muestra analizada, conforme ilustra el Gráfico 3. La mayoría de los videoclips pertenece al reguetón; seguidos en distancia aquellos que se vinculan con el trap, el rap y el pop o el reguetón fusión, la música melódica y el pop latino.



Gráfico 2 Nacionalidad de las producciones de los videoclips del corpus analizado

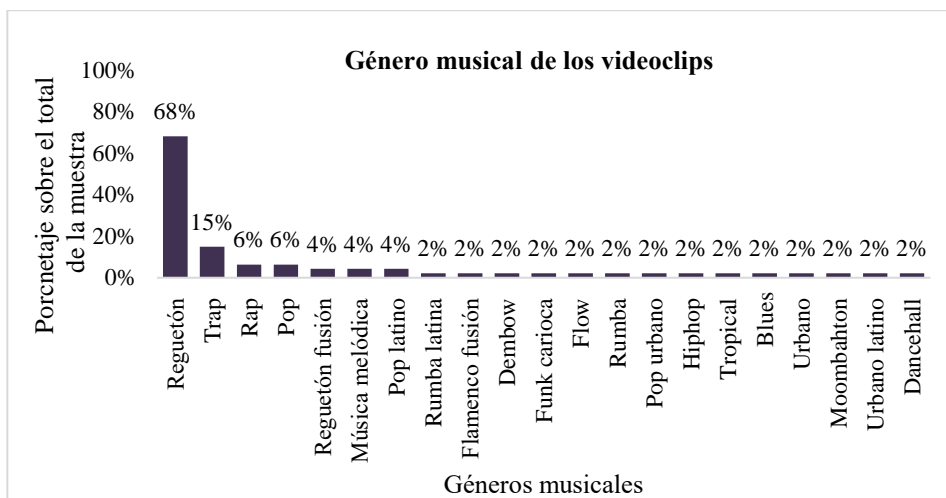


Gráfico 3 Géneros musicales a los que se adscriben las piezas musicales que presentan los videoclips de la muestra

Además, los textos multimodales analizados se vinculan con música originaria o estrechamente ligada al ámbito hispano (véase Gráfico 4) como la rumba, la rumba latina, el flamenco fusión, el reguetón, el reguetón fusión, el pop latino, la música urbana latina o la música tropical. Por otra parte, han aparecido ritmos jamaicanos (*dancehall* y *dembow*) y brasileños. No obstante, casi la mitad de la muestra se relaciona con el mundo anglohablante, especialmente, estadounidense: *flow*, hiphop, música melódica, pop, pop urbano, música urbana, *blues*, *mooombahton*, rap y trap. Por lo tanto, los videoclips examinados se caracterizan por su variedad musical; no solo en la relación a su origen geográfico o cultural, sino también desde el punto de vista del género al que se adscriben.

Hasta ahora hemos observado que los videoclips más visualizados en español en la actualidad proceden de Hispanoamérica, al igual que el género musical con mayor representación, el reguetón. Si recordamos el primero de los inventarios del *PCIC* sobre los referentes culturales, se dividía a su vez en conocimientos generales de los países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y, por último, productos y creaciones culturales. Con respecto al primer grupo, su contenido se ha reflejado al completo, a excepción de la política

lingüística. Así pues, los vídeos musicales hacen referencia con asiduidad a la población, sus modos de desplazamiento o a determinados lugares, según se observa en el Gráfico 5. Más de tres cuartas partes de los textos exhibe de manera explícita a gentes de estos territorios, especialmente aquellas con un sustento económico considerable. En cambio, solo una mínima parte expone a las clases populares o muy humildes. Asimismo, no se retratan a las minorías étnicas, los pueblos indígenas o las civilizaciones precolombinas, elementos incluidos en el *PCIC*. Sin embargo, la diversidad de piel sí que es una constante, aunque no la social o económica.

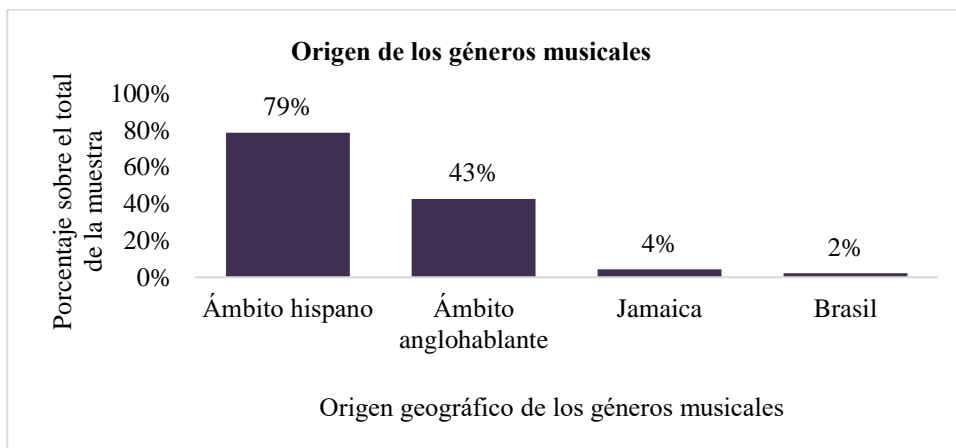


Gráfico 4 Origen de los géneros musicales del conjunto del corpus analizado

A continuación, casi la mitad de los videoclips muestra la geografía física. Se expone principalmente un clima mediterráneo o tropical relacionado con el estío o la ausencia de estaciones marcadas, igual que ocurre en el Caribe. Asimismo, figuran llanuras desérticas con clima árido para terminar con los lugares donde la nieve, el frío, los bosques o las montañas son los protagonistas. A estos enclaves acuden los personajes para disfrutar de unos días de descanso practicando actividades deportivas como el esquí o el surf sobre nieve.

En cuanto a la organización territorial y administrativa, se observa casi en un cuarto de los vídeos musicales. Por una parte, se muestra por medio de referencias lingüísticas claras en la letra de las canciones a algunos países: Panamá, Puerto Rico o España, a determinadas ciudades: Granada (España), Santo Domingo (República Dominicana), a las regiones españolas de Canarias y Andalucía o a lugares de interés histórico y cultural, como la Alhambra de Granada; también a través de alusiones indirectas mencionando la comida típica canaria o la sangría. Por otro lado, se proyecta con referencias visuales a España observadas en la indumentaria. En la misma línea, México no figura en el gráfico 2 de los países presentes en las canciones y Puerto Rico se exhiben mediante los planos detalle de unas cervezas originarias de esos países, *Ultra* y *Medalla*. Igualmente, se representa con imágenes típicas de la idiosincrasia cultural de ciertas zonas, por ejemplo, los movimientos imitando el flamenco representando a Andalucía (España), o las danzas populares acompañadas de instrumentos musicales tradicionales en la calle a plena luz del día de Puerto Rico., El resto de las categorías evaluadas no han contado con tanta presencia.

El siguiente conjunto de referentes culturales lo componen los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, los cuales aparecen en una proporción bastante inferior a las categorías expuestas en el grupo anterior, según se observa en el Gráfico 6. Por una parte, se muestran las imágenes de festivales de danza y música y, por otro lado, se exhiben dichos contenidos a través de referencias lingüísticas. Por ejemplo, se hace alusión a personajes conocidos como Camarón de la Isla, Selena Gómez y Donald Trump. Además, se alude al período musulmán de la península Ibérica con la mención de la Alhambra.



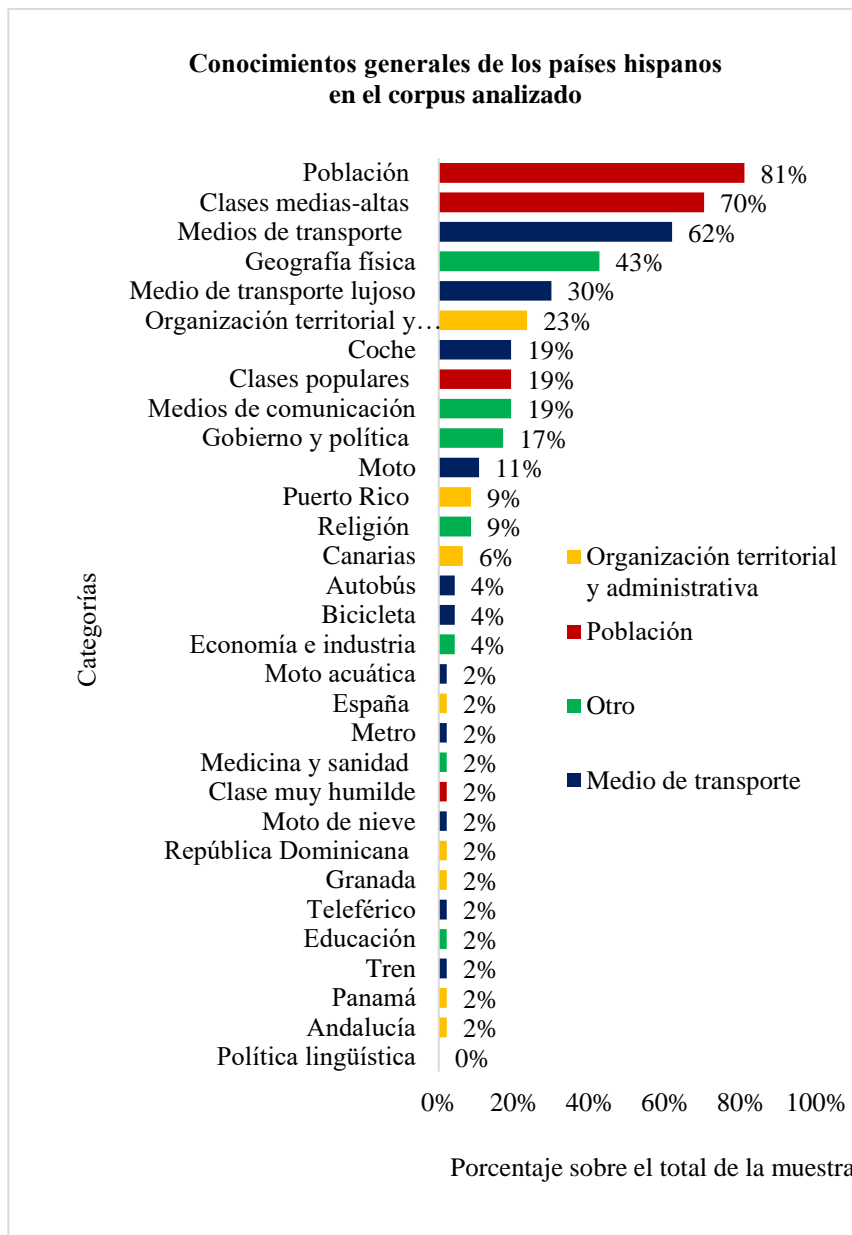


Gráfico 5 Referencias halladas en el corpus acerca de los conocimientos generales de los países hispanos

Por último, los productos y creaciones culturales se han hallado en una parte considerable del corpus, especialmente el baile o danza, conforme se observa en el Gráfico 7. La música se formaliza mostrando a los vocalistas, los bailes tradicionales o modernos, e instrumentos musicales. A su vez, la arquitectura se exhibe mediante imágenes del urbanismo español e hispanoamericano.

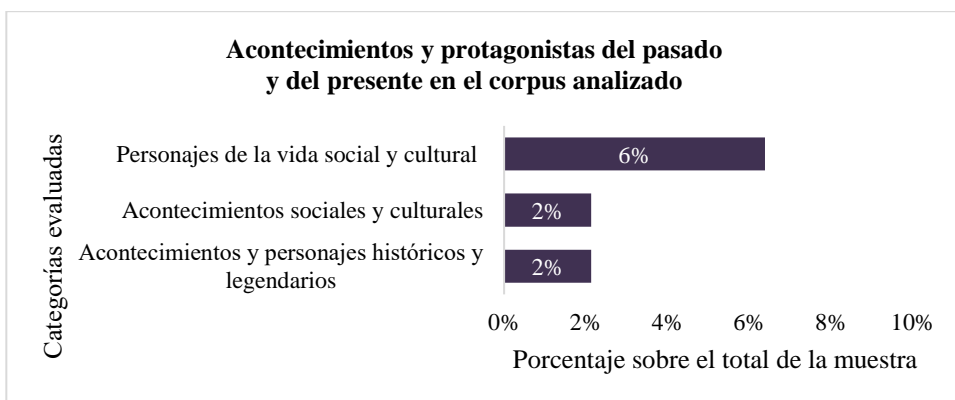


Gráfico 6 Referencias halladas en el corpus acerca de los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente

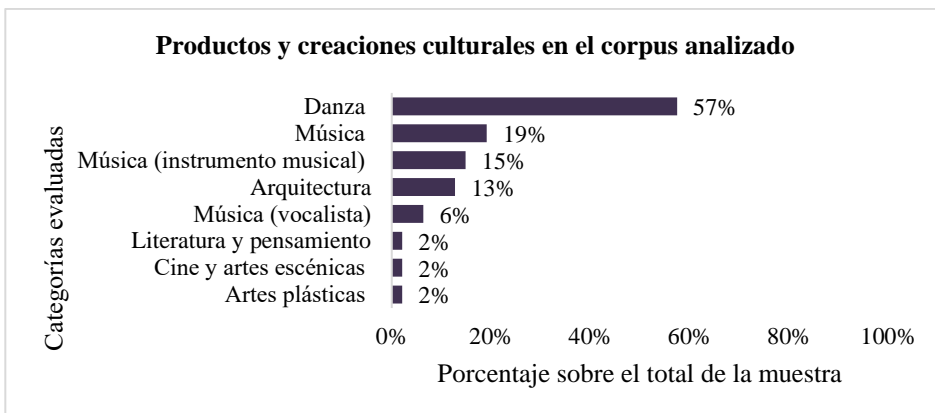


Gráfico 7. Referencias halladas en el corpus acerca de los productos y creaciones culturales.

En definitiva, los principales referentes culturales del contexto hispano retratados en los videoclips analizados aparecen en el grupo de conocimientos generales de los países hispanos, en donde se alude esencialmente a una población perteneciente a las clases medias-altas que exhibe su riqueza material. Asimismo, la geografía física se retrata, por un lado, como si de postales turísticas se tratara y, por otro, haciendo referencia a productos específicos, especialmente relacionados con el mundo de la gastronomía. Además, el baile y la música han sido los productos culturales destacados en este caso. En contraste, los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente han contado con escasa representación.

#### *Saberes y comportamientos socioculturales*

Los saberes y comportamientos socioculturales se han retratado a través de las actividades relacionadas con el tiempo libre de las sociedades hispanas y casi exclusivamente en el ámbito personal y público, tal y como se representa en el Gráfico 8. Además, en este caso también se ha observado una clara delimitación de clases sociales, puesto que no todos los individuos se divierten de la misma manera, se alimentan o beben de forma similar o residen en viviendas parecidas.

En primer lugar, en cuanto a las condiciones de vida y organización social, se han hallado imágenes mostrando a individuos dentro de la unidad familiar. En segundo lugar, existe una

tendencia a mostrar imágenes relacionadas con el ocio, los hábitos y las aficiones de las clases medias-altas, en concreto, actividades de recreo al margen del hogar. Dentro de casa se dedica tiempo a organizar fiestas donde se bebe alcohol. Fuera del domicilio se llevan a cabo actividades diversas, especialmente ir a discotecas o clubs para bailar y beber, practicar deporte, ir a la playa o piscina, asistir a la ópera, pasear en moto o vehículos de lujo, comer en un restaurante, reunirse con amigos, ir de compras o jugar a videojuegos. También se practican deportes en el exterior: esquí, natación, ciclismo, buceo, baloncesto, fútbol, golf o surf. Desde una perspectiva etaria, se retrata a los niños al aire libre, en la playa, en el bosque o en instalaciones deportivas. En uno de los videoclips aparecen leyendo cómics en sus dormitorios. Los mayores se recrean con juegos de mesa (dominó) o en tertulias en la intemperie y, los jóvenes, principalmente en fiestas, celebraciones o practicando deporte.

A propósito del ocio, la gastronomía y la bebida en diferentes localizaciones son recurrentes. Por una parte, se retratan celebraciones: una boda, un cumpleaños o reuniones familiares o de amigos y, por otra, se muestran actividades juveniles, incluida la ingesta de alcohol. Cabe resaltar que existe una distinción significativa entre las clases sociales, ya que las acomodadas suelen decantarse por vino espumoso o tranquilo y las populares prefieren cerveza. Además, esta diferenciación se manifiesta en las convenciones y comportamientos sociales, puesto que en las secuencias en las que aparecen individuos adinerados el ambiente es refinado u organizado, a diferencia de los momentos relajados para comer o beber de aquellos con recursos económicos inferiores. Asimismo, se alude a comidas o productos típicos como el jamón serrano español, las papas arrugadas con mojo de Canarias o algunas bebidas puertorriqueñas de consumo local. Por último, también se proyectan lugares públicos relacionados con este ámbito: restaurantes, cafeterías, discotecas o pubs (los protagonistas beben alcohol de alta graduación en estos dos últimos casos).

En la misma línea, pero con menor presencia, se muestran los viajes, el alojamiento y el transporte por medio de imágenes de hoteles y de transporte urbano: autobús, metro, tren, funicular o taxi mencionando a *Uber*. Los servicios, por su parte, retratados en idéntica proporción, se proyectan a través de instalaciones deportivas privadas o públicas en las que se juega al baloncesto, al fútbol o al golf; se practican deportes de invierno o se realizan carreras de coches. Por último, las compras se reflejan a través de la salida de un grupo de amigos a un centro comercial para visitar un negocio de artículos deportivos.

Hasta ahora hemos observado que las condiciones de vida y organización social se relacionan principalmente con las actividades de ocio de las sociedades hispanas. También con una proyección considerable se muestran los lugares donde residen, la mayoría de ellos en entornos urbanos: edificios de viviendas unifamiliares, casas con jardín, adosados, urbanizaciones o residencias en zonas marginales. De esta composición destacan las imágenes de los jardines, cuartos de baño, salones, cocinas o dormitorios. Son recurrentes las pertenecientes a las clases medias-altas, seguidas de las viviendas de lujo y aquellas de las clases populares o muy humildes.

Por otro lado, los medios de comunicación aparecen escasamente y lo hacen mediante receptores de televisión que se exhiben encendidos y de fondo mientras los protagonistas realizan otras actividades o retratando a periodistas realizando su trabajo en el exterior. El otro medio recurrente en los videoclips es Internet, en concreto, las redes sociales y, estrechamente vinculado a ellas, destaca la presencia de móviles.

A su vez, la educación y la cultura figuran a través de las imágenes de un centro privado de secundaria en el que los estudiantes aparecen, por una parte, en clase, y por otra, en dependencias anejas al instituto como las instalaciones deportivas donde juegan al baloncesto. Se muestran las convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo mediante las interacciones entre el alumnado y también con el docente. Finalmente, el resto de las temáticas con relación a las condiciones de vida y organización social se proyectan con menor intensidad.

El siguiente grupo de los saberes y los comportamientos socioculturales lo componen las relaciones interpersonales. Las sociedades hispanas se han retratado principalmente en el ámbito personal y público, conforme se observa en el Gráfico 9, mediante imágenes que exhiben las relaciones de amistad y, en menor medida, con familiares, vecinos, desconocidos o autoridades. Por su parte, el contexto profesional se refleja a través de los contactos con clientes o compañeros de trabajo, mientras que el terreno educativo se ha observado escasamente, según se ha mencionado con anterioridad.

Finalmente, la última categoría la conforman la identidad colectiva y el estilo de vida. En primer lugar, la presencia e integración de las culturas de los países y pueblos extranjeros no aparece en ningún video musical, como se observa en el Gráfico 10. Vinculado al mismo concepto se encuentra la configuración de una identidad colectiva, reflejada en este caso en videoclips que plasman realidades bien distintas de Puerto Rico. Por un lado, se muestran las diferentes actividades de ocio de los puertorriqueños relacionadas con la música, la danza o las relaciones interpersonales y, por otro, la población reivindica más derechos y libertades dentro de un sistema corrupto.

Por su parte, la tradición y el cambio social se muestran a través de tradiciones en el ámbito de la gastronomía, como la referencia al jamón serrano español, a platos típicos canarios o enseñando las nuevas posibilidades de esparcimiento en forma de viajes o práctica deportiva. A continuación, la espiritualidad y la religión aparecen por medio de referencias directas a Dios, en el modo visual y lingüístico, a pasajes de la Biblia y a objetos religiosos en el plano visual. Por último, las fiestas, ceremonias y celebraciones solo figuran en una minoría de ocasiones y mostrando fiestas en la calle o celebraciones más personales: un cumpleaños o una boda.

En suma, la mayoría del corpus examinado cuenta con referencias a los saberes y comportamientos socioculturales. Las temáticas más recurrentes han sido las relacionadas con el tiempo libre, como las diferentes y variadas actividades de ocio, entre las que destacan las fiestas, los deportes y los distintos encuentros sociales. De ahí que las relaciones interpersonales se retraten casi exclusivamente en el ámbito personal y público. Además, los videoclips muestran que no todos los individuos se divierten de la misma manera, se alimentan o beben de forma similar o residen en viviendas parecidas, puesto que se pone de manifiesto una clara delimitación social de base económica.

### *Habilidades y actitudes interculturales*

Las habilidades y actitudes interculturales se han reflejado escasamente en los videoclips analizados, conforme se observa en el Gráfico 11. La configuración de una identidad cultural plural, es decir, la fase de preparación para el encuentro con otras culturas aceptando las diferencias entre las mismas a la vez que se valoran las semejanzas (Instituto Cervantes, 2006) es la única que se ha retratado en el corpus. Así pues, se pretende proyectar una forma de ser y de vivir de la sociedad puertorriqueña, o sea, componentes que conformarían la identidad colectiva de Puerto Rico, de acuerdo con este relato. Se introducen planos recurrentes de su bandera tanto en espacios naturales como urbanos. Además, se muestra el estilo de vida de los puertorriqueños basado en la diversión colectiva a través de diferentes actividades de ocio, como las fiestas interiores, la asistencia a festivales de música o bailes tradicionales en la calle, encuentros con conocidos para entretenerse con juegos de mesa o tertulias, o días de playa. El común denominador de esta población es la sonrisa.

En definitiva, la dimensión cultural hispana se retrata en el corpus analizado principalmente a través de los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, ya que las habilidades y actitudes interculturales han cobrado escasa presencia. En general, las temáticas giran en torno a las actividades de ocio vinculadas a los encuentros sociales y donde, además, se proyecta una delimitación entre las clases.

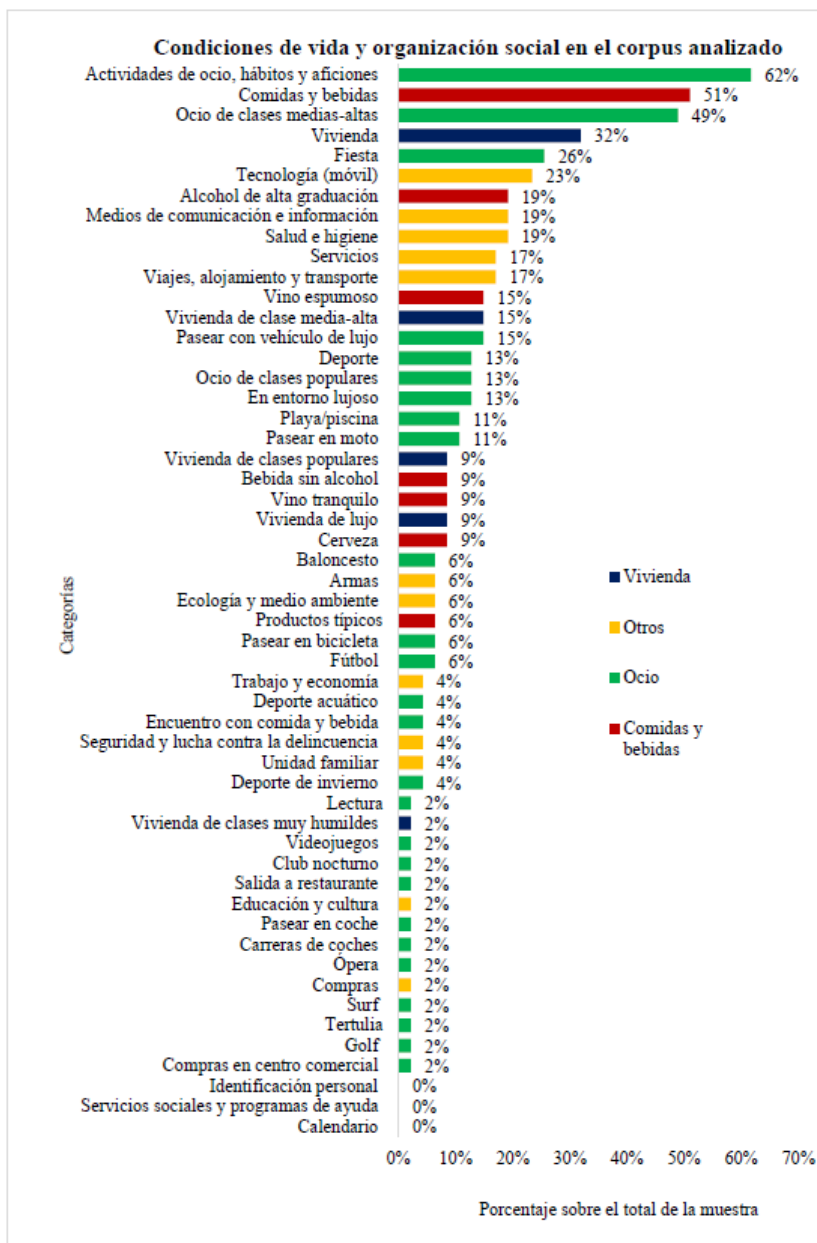


Gráfico 8 Referencias halladas en el corpus acerca de las condiciones de vida y organización social



Gráfico 9 Referencias halladas en el corpus acerca de las relaciones interpersonales

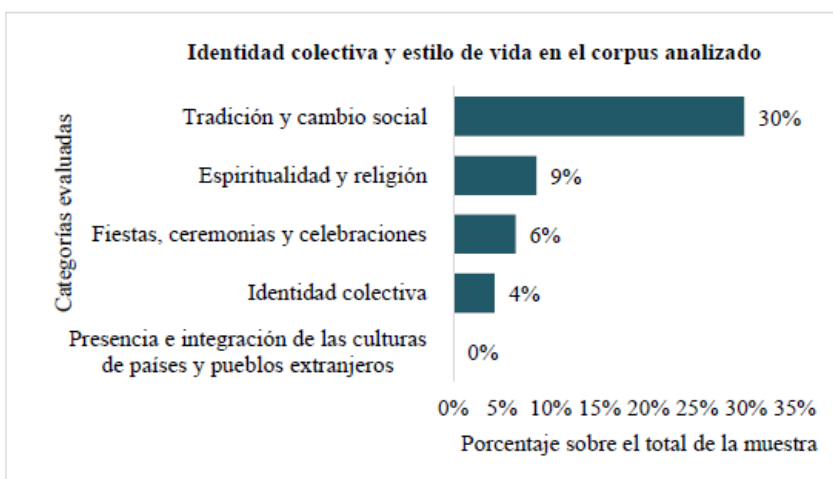


Gráfico 10 Referencias halladas en el corpus acerca de la identidad colectiva y estilo de vida

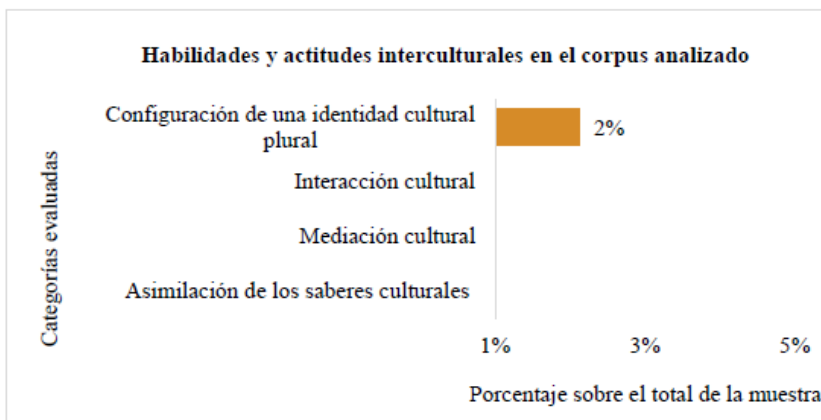


Gráfico 11 Referencias halladas en el corpus acerca de las habilidades y actitudes interculturales

## Discusión y conclusiones

Este estudio perseguía analizar la representación de la dimensión cultural hispana en los videoclips actuales en lengua española para averiguar si serían un instrumento apropiado para trabajar los contenidos culturales en la clase de E/LE.

En primer lugar, los referentes culturales han contado con una extensa representación. Los jóvenes, pertenecientes a una clase media-alta, que ocupan su tiempo en actividades de ocio y muestran su riqueza material, se han convertido en los protagonistas de los vídeos musicales. A su vez, de entre las sociedades hispanas, la puertorriqueña ha sido la proyectada con más detalle y desde puntos de vista diferentes. No es de extrañar, puesto que gran parte de los videoclips se adhieren al reguetón, género musical emergido en este Estado Libre Asociado de Estados Unidos.

Al mismo tiempo, los vídeos musicales también nos han transportado a diferentes territorios a través de dos vías principales. Por un lado, ofreciendo una postal turística audiovisual incitando al turismo o a la práctica deportiva y, por otro, aludiendo a productos específicos relacionados con el mundo de la gastronomía. En cuanto a los productos culturales, el baile y la música han sido recurrentes. Esto puede explicarse por la propia naturaleza del videoclip, ya que uno de sus propósitos es la venta de una pieza musical, con lo que la música o el baile son dos rasgos intrínsecos, a diferencia del resto de componentes incluidos en los referentes culturales. Dichos contenidos se podrían incluir, tal vez, en un documento con fines informativos o divulgativos. En suma, los referentes culturales se han reflejado en el corpus examinado a partir de conocimientos factuales presentando las actividades de ocio de estas poblaciones en las que la música y el baile han recibido un alcance considerable.

En segundo lugar, los saberes y comportamientos socioculturales también se han retratado ampliamente mostrando la forma de vida de españoles e hispanoamericanos. Por lo tanto, conforme advierte el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), aunque en este inventario se plasme solo el caso de España, puede ser la base para acercarse al resto de las regiones que conforman el mundo hispano. Los vídeos musicales nos muestran que las sociedades hispanas ocupan parte de su tiempo en actividades de ocio colectivo, principalmente en espacios exteriores. De ahí que las relaciones interpersonales se retraten casi exclusivamente en el ámbito personal y público. Era de esperar que el terreno educativo o profesional no destacara en los videoclips, ya que se trata de un formato destinado al ocio que cuenta con la juventud o con los que se sienten jóvenes como público objetivo. Asimismo, se ha observado una clara distinción de clases sociales, puesto que no todos los grupos comen igual, consumen el mismo tipo de bebida alcohólica, residen en viviendas similares o comparten actividades de tiempo libre.

Y, por último, las habilidades y actitudes interculturales se han proyectado sutilmente. No es sorprendente porque no se trata de conocimiento factual, sino procedimental: estrategias necesarias para acercarse a las otras culturas de forma intercultural (Instituto Cervantes: 2006). A pesar de ello, el videoclip, en tanto que producto cultural visual, podría ser una herramienta efectiva para trabajar la competencia intercultural (Dubrac, 2019; Goodwin, 2019; Herrero y Escobar, 2018; Seeger, 2019; Tomlison, 2019) en la clase de español.

Dado que se han analizado vídeos musicales de plataformas digitales de contenido musical, futuras investigaciones podrían abordar en qué grado la dimensión cultural hispana en estos documentos multimodales está condicionada por los grandes circuitos comerciales de la industria fonográfica, por los autores de las canciones o por los vocalistas que las interpretan. Otra cuestión suscitada a raíz de este trabajo es averiguar si los vídeos musicales se crean para adecuarse a los gustos y a lo que demandan los jóvenes o si, en cambio, dichos productos culturales configuran un modelo de sociedad superficial donde se prima el *carpe diem*. No obstante, los datos deben ser interpretados con cautela, puesto que la selección del corpus se ha encontrado limitada por un rango temporal reducido.

En conclusión, los videoclips comerciales vinculan la cultura hispana con actividades de ocio y tiempo libre. Además, suelen mostrar con más frecuencia conocimientos factuales y concretos relacionados con los referentes, saberes y comportamientos socioculturales que

contenidos procedimentales vinculados a las habilidades y actitudes interculturales. Por consiguiente, los vídeos musicales en español pueden ser una herramienta con la que trabajar los contenidos culturales en la clase de E/LE, especialmente identificando referentes, normas y comportamientos culturales. En otras palabras, el videoclip podría ser un instrumento para iniciar un acercamiento a la cultura hispana y familiarizarse con algunos de sus componentes. Paulatinamente, de forma reflexiva y crítica el/la aprendiz de español podrá trazar su hoja de ruta hasta adentrarse en los procedimientos que le ayuden a abrazar el mundo hispano de forma intercultural; a desafiar las ideas preconcebidas para ser más consciente y valorar lo que el resto de las culturas pueden aportar. Al mismo tiempo, el mensaje articulado por los videoclips determina que los hispanos dedicamos parte de nuestra vida a actividades de ocio y a encuentros sociales. Esto representa una parcela concreta, pero entraríamos en un reduccionismo cultural si extendiéramos estos únicos rasgos a dichas sociedades, caracterizadas por su diversidad en un contexto amplio. Por lo tanto, reflexionar críticamente sobre el contenido mediático consumido resulta una herramienta imprescindible en la actualidad, incluso desde la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas, para contribuir a la alfabetización en medios del alumnado (Valverde-Berrocso, González-Fernández y Acevedo-Borrega: 2021).

## Referencias

- BERK, R. 2008. CHAPTER 8: Star Tech: The net generation! In: *Action in teacher education*, 29, 5-6, pp. 131-145. Available on: <https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10519439>
- CAYARI, C. 2015. Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. In: *International Journal of Community Music*, 8(1), pp. 41-57. Available on: [https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41_1)
- CHANIER, T., LAMY, M. N. 2017. Researching Technology – mediated Multimodal Interaction. In: Carol Chapelle y Shannon Sauro (Eds.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, pp. 459-472. Hoboken: John Wiley & Sons.
- CROWTHER, G.; MCFADDEN, T.; FLEMING, J.; DAVIS, K. 2016. Leveraging the power of music to improve science education. In: *International Journal of Science Education*, 38(1), pp. 73-95. Available on: <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1126001>
- DÍAZ-BRAVO, R. 2015. Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. In: *Porta Linguarum*, 24, pp. 203-214.
- DUBRAC, A. L. 2019. Playing the part: media re-enactments as tools for learning second languages. In: Carmen Herrero, Isabelle Vanderschelden (Eds.). *Using film and media in the language classroom. Reflections on research-led teaching*, pp. 48-60. Bristol: Multilingual Matters.
- FERNÁNDEZ-CORBACHO, A.; TOSCANO-FUENTES, C. 2020. El uso de videoclips en la enseñanza de la destreza lectora en lengua extranjera con adultos universitarios. In: *Revista de estudios socioeducativos RESED*, (8), 45-63. Available on: [https://doi.org/10.25267/rev\\_estud\\_socioeducativos.2020.i8.5](https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2020.i8.5)
- GOLDSTEIN, B.; DRIVER, P. 2015. *Language learning with digital video*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODWIN, M. 2019. An analysis of the success of the ‘cultural topic’ at A level through the study of Spanish film directors. In: CARMEN HERRERO, ISABELLE VANDERSCHELDEN (Eds.). *Using film and media in the language classroom. Reflections on research-led teaching*, pp. 157-169. Bristol: Multilingual Matters.



- HASIO, C.; CHEN, W. 2018. Interpreting visual semiotics with the music video Man in the mirror in art education. In: *Art Education*, 71(3), pp. 45-50. Available on: <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1437994>
- HERRERO, C. 2018. Medios audiovisuales. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (Eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 565-582. Nueva York: Routledge. Available on: <https://doi.org/10.4324/9781315646169-38>
- HERRERO, C.; ESCOBAR, M. 2018. A pedagogical model for integrating film education and audio description in foreign language acquisition. In: *Translation and translanguaging in multilingual contexts*, 4(1), pp. 30-54.
- HERRERO, C.; VANDERSCHULDEN, I. 2019. *Using film and media in the language classroom. Reflections on research-led teaching*. Multilingual Matters.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. A1-A2 (Vol. 1). Editorial Biblioteca Nueva.
- LLANQUE, V.; TEJERINA, V. 2017. The contributions of hip-hop artists to non-formal intercultural education in Bolivia. In: *CORTINA, R. 2017. (Eds.). Indigenous education policy, equity, and intercultural understanding in Latin America*, pp. 103-119. Palgrave Macmillan.
- MACKEY, A.; GASS, S. 2016. *Second language research. Methodology and design*. Nueva York: Routledge.
- MARONE, V. 2018. Teaching English through music videos. Sociocultural aspects of English language teaching English in popular culture. In: *LIONTAS, J. 2018. (Eds.). The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, pp. 1-7. John Wiley & Sons. Available on: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0849>
- PAGE, M. et al. 2021. *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. The BMJ*, 372. Available on: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- ROTHMÜLLER, B. 2019. Embodying and resisting racialised desires in young people's sexual imagery. In: *Sex Education*, 19(2), pp. 195-211. Available on: <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1540345>
- RUIZ, J. C. 2021. *Filosofía antes el desánimo. Pensamiento crítico para construir una personalidad sólida*. Destino.
- RUIZ-PISANO, C. 2011. Autour du développement d ' une macro-compétence langagière: les vidéoclips au service de la compréhension audiovisuelle. In : *Synergies*, 4, pp. 125-136.
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J. 2015. La narración audiovisual. In: *SÁNCHEZ-NAVARRO, J., CASTILLO, L. L. 2015. (Eds.). ¿Cómo analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo?*, pp. 53-69. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SÁNCHEZ-VIZCAÍNO, M. C. 2022. *Multimodalidad y cultura democrática en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang.
- SÁNCHEZ-VIZCAÍNO, M. C.; FONSECA-MORA, M. C. 2019. Videoclip y emociones en el aprendizaje de español como lengua extranjera. In: *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 78, pp. 255-286. Available on: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.64381>.
- SÁNCHEZ-VIZCAÍNO, M. C.; FONSECA-MORA, M. C. 2020. *Mediación y pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas: el análisis de videoclips musicales. Revista de Estudios Socioeducativos*. Available on: <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5615>
- SCIULLO, N. 2014. Using hip-hop music and music videos to teach Aristotle's three proofs. In: *Communication Teacher*, 28(3), 165-169. Available on: <https://doi.org/10.1080/17404622.2014.911341>

SEEGER, I. 2019. Addressing ‘super-diversity’ in the language classroom through multilingual films and peer-generated YouTube content. In: *HERRERO, C., VANDERSCHULDEN I. (Eds.). Using film and media in the language classroom. Reflections on research-led teaching*, pp. 30-47. Bristol: Multilingual Matters.

VALVERDE-BERROCOSO, J., GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, A.; ACEVEDO-BORREGA, J. 2021. Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. In: *Comunicar*, 30(70), pp. 1-13. Available on: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-08>

WERNER, V., LEHL, M., WERNER, J. 2019. Pop lyrics and mobile language learning: prospects and challenges. In: I. M. Association (Ed.). *Computer-Assisted Language Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, pp. 342-359. IGI Global.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZÓN, R.; AKYEMONG, K. y CHEUNG, C.-K. 2011. *Media and information literacy. Curriculum for Teachers Curriculum for Teachers*. París: UNESCO. Available on: <https://bit.ly/36YnAGw>

### Referencias de los videoclips

Posición	Canción / Artista	Videoclip
1	<i>Con Calma</i> (Daddy Yankee, Snow)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=DiItGE3eAyQ">https://www.youtube.com/watch?v=DiItGE3eAyQ</a>
2	<i>Calma</i> (Pedro Capó, Alicia Keys, Farruko)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=86kKFYmAMxA">https://www.youtube.com/watch?v=86kKFYmAMxA</a>
3	<i>China</i> (Anuel AA, Daddy Yankee, Karol G, Ozuna, J. Balvin)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0VR3dfZf9Yg">https://www.youtube.com/watch?v=0VR3dfZf9Yg</a>
4	<i>Con Altura</i> (Rosalía, J. Balvin, El Guincho)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=p7bfOZek9t4">https://www.youtube.com/watch?v=p7bfOZek9t4</a>
5	<i>Otro Trago</i> (Sech, Darell)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=t_qn-f7XfJo">https://www.youtube.com/watch?v=t_qn-f7XfJo</a>
6	<i>11PM</i> (Maluma)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IBaSizQyC5g">https://www.youtube.com/watch?v=IBaSizQyC5g</a>
7	<i>Callaita</i> (Bad Bunny)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=acEOASYioGY">https://www.youtube.com/watch?v=acEOASYioGY</a>
8	<i>No me conoce-remix</i> (Jhay Cortez, J. Balvin, Bad Bunny)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=w2C6RhQBYlg">https://www.youtube.com/watch?v=w2C6RhQBYlg</a>
9	<i>Soltera-remix</i> (Lunay, Daddy Yankee, Bad Bunny)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=8zQTfGbyY5I">https://www.youtube.com/watch?v=8zQTfGbyY5I</a>
10	<i>Hola Señorita</i> (GIMS, Maluma)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4j725wScY0E">https://www.youtube.com/watch?v=4j725wScY0E</a>

11	<i>Qué pretendes</i> (J. Balvin, Bad Bunny)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kPc3Pe42bGI">https://www.youtube.com/watch?v=kPc3Pe42bGI</a>
12	<i>Loco contigo</i> (DJ Snake, J. Balvin, Tyga)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=zNI00mOSnJI">https://www.youtube.com/watch?v=zNI00mOSnJI</a>
13	<i>Te robaré</i> (Nicky Jam, Ozuna)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=aA_kuFTV-P8">https://www.youtube.com/watch?v=aA_kuFTV-P8</a>
14	<i>HP</i> (Maluma)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=iMEhjsiHbwM">https://www.youtube.com/watch?v=iMEhjsiHbwM</a>
15	<i>Contando lunares</i> (Don Patricio, Cruz Cafuné)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IWELYcYYhWc">https://www.youtube.com/watch?v=IWELYcYYhWc</a>
16	<i>Secreto</i> (Anuel AA, Karol G.)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gFZfwWZV074">https://www.youtube.com/watch?v=gFZfwWZV074</a>
17	<i>La respuesta</i> (Becky G., Maluma)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=sWK6eBYGZBM">https://www.youtube.com/watch?v=sWK6eBYGZBM</a>
18	<i>Dollar</i> (Becky G., Myke Towers)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ngJwy17OiAM">https://www.youtube.com/watch?v=ngJwy17OiAM</a>
19	<i>Velitas</i> (Darell, Brytiago)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZJ8FSeKV-G8">https://www.youtube.com/watch?v=ZJ8FSeKV-G8</a>
20	<i>Te soñé de nuevo</i> (Ozuna)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=eKaD_-Tl544">https://www.youtube.com/watch?v=eKaD_-Tl544</a>
21	<i>Me quedo</i> (Aitana, Lola Índigo)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SJcm2dLUjVo">https://www.youtube.com/watch?v=SJcm2dLUjVo</a>
22	<i>5 sentidos</i> (Dvicio, Taburete)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3LA8hq9pITY">https://www.youtube.com/watch?v=3LA8hq9pITY</a>
23	<i>Bellacoso</i> (Residente, Bad Bunny)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=46rJ4y2kdow">https://www.youtube.com/watch?v=46rJ4y2kdow</a>
24	<i>Mírame-remix</i> (Nío García, Rauw Alejandro, Lenny Tavárez, Darell, Myke Towers, Cásper Mágico)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_sfWcM13wmw">https://www.youtube.com/watch?v=_sfWcM13wmw</a>
25	<i>Ocean</i> (Karol G.)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gyY5Z0TUWRy">https://www.youtube.com/watch?v=gyY5Z0TUWRy</a>
26	<i>Si se da-remix</i> (Myke Towers, Farruko, Arcangel, Sech, Zion)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CbEst0K063c">https://www.youtube.com/watch?v=CbEst0K063c</a>
27	<i>Tal vez</i> (Paulo Londra)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NPpELzyP4rw">https://www.youtube.com/watch?v=NPpELzyP4rw</a>

28	<i>Delincuente</i> (Farruko, Anuel AA, Kendo Kaponi)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=1UVrk_D6gLY">https://www.youtube.com/watch?v=1UVrk_D6gLY</a>
29	<i>Cuaderno</i> (Dalex, Nicky Jam, Sech, Justin Quiles, Feid, Lenny Tavárez, Rafa Pabön)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ia-DuwDsiUs">https://www.youtube.com/watch?v=ia-DuwDsiUs</a>
30	<i>La canción</i> (J. Balvin, Bad Bunny)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=LxOTsiV4tkQ">https://www.youtube.com/watch?v=LxOTsiV4tkQ</a>
31	<i>Date la vuelta</i> (Luis Fonsi, Sebastián Yatra, Nicky Jam)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=n5jRwdEwLOY">https://www.youtube.com/watch?v=n5jRwdEwLOY</a>
32	<i>Baila, baila, baila</i> (Ozuna)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=32F2d-wj4Xw">https://www.youtube.com/watch?v=32F2d-wj4Xw</a>
33	<i>Pa mí-remix</i> (Dalex, Sech, Rafa Pabön, Cazzu, Feid, Khea, Lenny Tavárez)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JwsgCnBLL4A">https://www.youtube.com/watch?v=JwsgCnBLL4A</a>
34	<i>Adán y Eva</i> (Paulo Londra)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=aSjflT_J0Xo">https://www.youtube.com/watch?v=aSjflT_J0Xo</a>
35	<i>Ella quiere beber-remix</i> (Anuel AA, Romeo Santos)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0w3XwPVxcsw">https://www.youtube.com/watch?v=0w3XwPVxcsw</a>
36	<i>Otro trago-remix</i> (Sech, Darell, Nicky Jam, Ozuna, Anuel AA)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=jqKyFft49Yg">https://www.youtube.com/watch?v=jqKyFft49Yg</a>
37	<i>Lola Bunny</i> (Lola Índigo, Don Patricio)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=wUS1xWcssEc">https://www.youtube.com/watch?v=wUS1xWcssEc</a>
38	<i>Mirándote</i> (RVFV)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-dgMOQ_KHGg">https://www.youtube.com/watch?v=-dgMOQ_KHGg</a>
39	<i>La rubia-remix 2</i> (La Nueva Escuela, Omar Montes)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=KEurgHikDjk&amp;list=RDKEurgHikDjk&amp;start_radio=1">https://www.youtube.com/watch?v=KEurgHikDjk&amp;list=RDKEurgHikDjk&amp;start_radio=1</a>
40	<i>Cristina</i> (Justin Quiles, Nacho, Shelow Shaq)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CDftAXyJHl8">https://www.youtube.com/watch?v=CDftAXyJHl8</a>
41	<i>Inocente</i> (Myke Towers)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=S_AAIFaga9w">https://www.youtube.com/watch?v=S_AAIFaga9w</a>
42	<i>Mi Morena</i> (Juanfran)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5Fbg1U6GeDg">https://www.youtube.com/watch?v=5Fbg1U6GeDg</a>

43	<i>Cicatrices</i> (Sergio Contreras, Indara)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=WWbZRRg4qYg">https://www.youtube.com/watch?v=WWbZRRg4qYg</a>
44	<i>¿Cómo te va, querida?</i> (Rels B, Don Patricio)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=hVgPeariDU0">https://www.youtube.com/watch?v=hVgPeariDU0</a>
45	<i>Bésame</i> (David Bisbal, Juan Magán)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Z1YG24JY3yQ">https://www.youtube.com/watch?v=Z1YG24JY3yQ</a>
46	<i>Qué bonito es querer</i> (Manuel Carrasco)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=jqDEKHwpOJ0">https://www.youtube.com/watch?v=jqDEKHwpOJ0</a>
47	<i>Maldición</i> (Lola Índigo, Lalo Ebratt)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=M2W6dG_B6zs">https://www.youtube.com/watch?v=M2W6dG_B6zs</a>

**Contact:**

Mgr. MPhil. María Carmen Sánchez Vizcaíno, PhD.

University of Economics in Bratislava

Faculty of Applied Languages

Department of Romance and Slavic Languages

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovak Republic

Email: mariacarmen.vizcaino@euba.sk

## READING BETWEEN THE LINES: THE POTENTIAL AND LIMITATIONS OF AI IN “INTERPRETING” FIGURATIVE LANGUAGE

### ČÍTANIE MEDZI RIADKAMI: POTENCIÁL UMELEJ INTELIGENCIE PRI “INTERPRETÁCII” OBRAZNÉHO JAZYKA

JANA JAVORČÍKOVÁ, IVANA PONDELÍKOVÁ, RICHARD GRAMMANICH STROMAJER

#### Abstract:

This study explores AI's potential in analyzing figurative language (similes) within Margaret Atwood's short story "There Was Once," (1992), using ChatGPT 3.5 to identify and “interpret” them. The research proved AI excels in recognizing standard simile structures (e.g. *as pretty as a picture*) but struggles with nuanced variations, critical for humor in literature. While enhancing speed and efficiency, AI offers insights into simile roles, yet requires human oversight for accurate interpretation and contextual understanding. The findings highlight AI's promise as a tool for processing large blocks of texts but underscore the ongoing necessity of human involvement to navigate figurative language's complexities effectively.

**Keywords:** AI, literary analysis, figurative language, simile, metaphor, metonymy, reading comprehension.

#### Abstrakt:

Predložená štúdia skúma potenciál umelej inteligencie (AI) pri analýze obrazného jazyka (prirovnaní) v poviedke M. Atwoodovej *Kde bolo, tam bolo* (1992), pričom využíva ChatGPT 3.5 na ich identifikáciu a “interpretáciu”. Výskum ukázal, že AI má dobré rozlišovacie schopnosti pri rozpoznávaní štandardných štruktúr (napr. *taký pekný, ako obrázok*), ale nedokáže rozlíšiť sémanticky príbuzné variácie prirovnaní (napr. metafory a metonymie), ktoré sú kľúčové pre čítanie s prozumením a humor v literatúre. Štúdia poukazuje na efektivitu AI pri spracovaní dlhších textov, no zdôrazňuje, že AI stále vyžaduje korekciu ľudskými čitateľmi tak, by získali presnú interpretáciu a porozumenie celého kontextu textu. Závery zdôrazňujú potenciál AI ako nástroj pre literárnu analýzu, tiež však ukazujú na nevyhnutnosť kritického čítania a revidovania textov, generovaných AI.

**Kľúčové slová:** AI, literárna analýza, obrazný jazyk, prirovnanie, metafora, metonymia, čítanie s porozumením.

#### Introduction

The potential of artificial intelligence (AI) in literary analysis is an emerging field that warrants thorough investigation. Existing studies on AI and literary analysis typically focus on either specific authors and works or the general process of comprehension and the advantages offered by AI. Notably, the recent publication "What is ChatGPT Doing...and Why Does it Work" (Wolfram, 2023) examines the processes and algorithms involved in generating AI-encoded texts, highlighting AI's speed and efficiency. However, unlike humans, who create complex thoughts, based on advanced cognitive operations, AI only generates words, combined into human-like language, that fit within certain context. Therefore, most people prefer the verb “to generate” and hesitate to apply verbs, such as “think”, “interpret” and “analyze” to the AI's production.

Other research, such as that by Bewersdorf, Zhai, and Roberts (2023), explores AI's overall contribution to teaching and learning literature. Jebaselvi, Moharaj, and Anitha (2024, pp. 55 – 58), on the other hand, outline overall benefits of using AI in English as a Foreign Language

(EFL) contexts. Among these are the speed and volume of rapidly produced texts, almost endless variety of AI-generated genres and styles, instant translations, but also more advanced cognitive processes, such as sentiment analysis, prediction of story developments, and estimate of the impact of the text on projected reader. AI also has the capability to improve and correct itself based on new data. However, AI as a tool for literary analysis has its limitations. It relies on input data and, unlike humans, cannot draw insights from real-life emotions and experiences. Furthermore, when employing mathematical algorithms to describe psychological and social phenomena, AI is fallible, and its errors can accumulate.

This research presents results of literary research of figurative language (specifically: metaphor, metonymy, and simile) and the potential of AI in their correct identification and explication within the framework of an artistic text. The research was based on the short story of Margaret Atwood's modern short story "There Was Once" (published in the collection "Good Bones," 1992), parody of a traditional folk tale, which satirizes Western cultural stereotypes and political correctness to the extent that the narrator is unable to complete the story, employing figurative language and irony. Gradual alternations of traditional simile (She was as pretty as she was good), characteristic of traditional folk fairy tales are crucial for understanding the story and its humor.

Our findings demonstrate that AI controlled enough analytical algorithms to identify pre-formatted figures of speech, such as similes (*as – as*), however, it failed to identify their alternations, modified by the author for humorous reasons. AI was even more fallible in identification of metaphors (we discovered the tendency to classify every sample of figurative language as a metaphor) and failed to distinguish subtle nuances between metaphors and metonymies. On the other hand, AI was able to identify the meaning of these tropes for the overall meaning of the work of art; thus, we recognize its usefulness, when used responsibly, as a consultant for translators and educators. Limitations of the research lie in the fact, that there already might be extensive corpus of texts and data on Margaret Atwood's fiction in the ChatGPT database.

### Research corpus, procedure, and research tools

Analyzed figurative language (research corpus) was selected on the textual basis of a modern short story. "There was Once" (604 words) is a parody of a traditional fairy tale, presenting many ethnic and gender stereotypes. The narrative is presented as a dialogue between the narrator (presumably a man) and the interlocutor (listener to the story who is most likely a woman), objecting to various cultural and ethnic stereotypes, such as beauty, goodness, and poverty of the main heroine of the story. These objections ultimately prevent the narrator from completing the story, imbuing it with satirical undertones. The text features familiar and predictable elements and clichés, such as the opening phrase "There was once..." and the presence of familiar characters (e.g., the pretty but poor young maiden, the evil sister) (EB, 2024). However, unlike traditional tales, it includes the character of the fictitious narratee (the listener), who possesses a distinct and critical voice. Table 1 presents selected parameters of the text:

Trope	No.	Examples
Simile	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- There was once a poor girl, <i>as beautiful as she was good...</i></li> <li>- There was once a poor girl, <i>as beautiful as she was good...</i></li> <li>- There was once a middle-class girl, <i>as beautiful as she was good...</i></li> <li>- There was once a girl of indeterminable descent, <i>as average-looking as she was good...</i></li> <li>- There was once a girl, <i>as average-looking as she was well-adjusted...</i></li> </ul>

Tab. 1 Similes: figurative language of the text. Source: authors. The analysis of the selected trope (simile, also metaphor and metonymy) was conducted by AI (ChatGPT 3.5) in March 2024.

### AI's Potential in Interpreting Similes and Distinguishing them from Semantically Related Tropes (Metaphors and Metonymies)

Holman and Harmon note (1986, p. 471) that a simile (Latin: neuter of *similis*, like) is an easily identifiable trope (figure of speech), as it denotes explicit similarity between two essentially unlike objects, directly expressed by pre-formatted structures (tenor and vehicle), such as: *as ... as, like, far more than*, and more figuratively by words such as *compare, liken, resemble*, etc. Thus, the structure of a conventional (rhetorical) simile is usually the following:

Furnaces of Liège rose along the line *like* ancient castles.  
*tenor* *vehicle*

Similes often employ adverbs (*as*) and prepositions (*like, nothing like*), and their variants, such as in:

1. She is *as fit as a fiddle* (idiom).
2. "Coral is *far more red than* her lips' red." (William Shakespeare, *Sonnet CXXX*, 1609).
3. "My mistress eyes are *nothing like* the sun." (William Shakespeare, *Sonnet CXXX*, 1609).
4. "The great blast furnaces of Liège rose along the line *like* ancient castles burning in a border raid." (Graham Greene, *Stamboul Train*, 1932).

However, in distinguishing figurative similes from non-figurative comparisons, we need to consider the degree of figurativeness. The sentences "My house is *like* your house" and "She's not singing *as loud as* she can" do not employ similes despite containing a preposition (*like*). These sentences lack the necessary level of figurativeness, required for artistic language. Some variants of similes include, for example, epic simile, i.e. extended simile, running into several lines, e.g. in Milton's *Paradise Lost* (even fifteen to twenty, Cuddon, p. 273).

In the short story "There was Once", five similes were used (two similes were repeated twice), with various level of figurativeness. The story opened with a simile, conventional for traditional folk tales (*There was once a poor girl, as beautiful as she was good...*). This simile is figurative as it likens two essentially unlike phenomena (visible physical appearance and invisible quality of character; Lacoff, Johnson, 1980). The humor of the story lies in the fact that the listener of the story keeps interrupting and challenging various traditional stereotypes, often used in folk fairy tales, such as polarized characters (e.g. good and beautiful heroine versus evil antagonist). Thus, the phrase "as beautiful as she was good" is being altered to gradually sound more and more politically correct (Atwood, 1992):

Example 1.1 There was once a poor girl (later changed to "a middle class girl"), *as beautiful as she was good...* (simile repeated four times)

Example 1.2 There was once a girl of indeterminable descent, *as average-looking as she was good...*

Example 1.3 There was once a girl, *as average-looking as she was well-adjusted....*

Repetitions and gradual alternations of the traditional fairy tale phrase add to the humor of the story and mock excessive sensitiveness to language and extreme political correctness. AI was able to identify one example of it considered similes (Image 1):





In the provided text, there is only one simile:

1. "as beautiful as she was good"

A simile is a figure of speech that directly compares two different things, typically using the words "like" or "as." In this text, the phrase "as beautiful as she was good" is the only instance that fits this definition.



*Image 1: Limitations of AI in identifying similes.*

However, upon request to correct itself, AI produced three other options (Image 2):



**ChatGPT**

The text contains 3 similes. They are:

1. "There was once a poor girl, as beautiful as she was good..."
2. "There was once a girl who was a little overweight and whose front teeth stuck out, who..."
3. "There was once a girl of indeterminate descent, as average-looking as she was good..."

Thus, AI scored well in pre-formatted formulas, such as identifying the most obvious example of a simile (Example 1.1: as beautiful as she was good, and Example 1.2: There was once a girl of indeterminate descent, *as average-looking as she was good...*). In Example 1.1, the simile "as beautiful as she was good" semantically expresses abundance: the girl was *excessively* beautiful and *very* good. The alteration in 1.2 replaces "beautiful" with "average-looking", conveying the semantic meaning that average looks are a desired quality. AI completely failed to notice the altered example 1.3, which is also crucial for the humor and complex understanding of the story. The expression "well-adjusted", just like 1.2 (average-looking) further modifies the original perfection of the character. The original message of the description in the fairy tale conveyed the girl exceeded the average woman both in looks and in moral virtues. The humor in Atwood's story lies in the gradual diminishing of her looks and character, indicating that mediocrity is both a satisfactory and even desired quality in present-day society. This gradual deterioration of the original fairy tale wording is the key trope in the story; however, as it relates to the whole meaning of the story and to external information about politically correct language, AI failed to identify it properly. Interestingly, the AI algorithm misclassified the structure (*There was once a girl who was a little overweight and whose front teeth stuck out...*) for simile, despite it does not contain tenor, vehicle and preposition or adverb, necessary for similes. That proves fallibility of AI, especially when misled by identical opening phrase (*There was once...*)

In addition to AI's potential in identification of similes, we were also interested in its effectiveness in distinguishing similes from semantically related tropes, such as metaphors and metonymies. Metaphors are forms of figurative language based on indirect, implicit comparison. Unlike similes, metaphors do not employ prepositions and adverbs such as *like*, *than*, *as* – *as*, and the like. Thus, they require more intellectual analysis and cognitive operations to identify them in a text or to distinguish them from other tropes. Metaphors were elaborated upon by Roman Jakobson (1956), George Lakoff and Mark Johnson (1980), and David Lodge (1988). Some examples of metaphors are:

1. "All the *world's* a *stage*, and *all the men and women* merely *players*. " (William Shakespeare, *As you like it*, 1623).
2. "Her mouth was a *fountain of delight*. " (Kate Chopin, *The Storm*, 1898).
3. "But, soft! What light through yonder window breaks? / It is the east, and *Juliet* is the *sun*. " (William Shakespeare, *The Tragedy of Romeo and Juliet*, 1623).

Borrowing from Allison Bresson (2022), metaphors are used to add creativity, to bring emotional intensity, to use the power of imagery, to provoke thought, and to create atmosphere. There are various taxonomies of metaphors, for example: standard metaphors (*That baby is a treasure*), implied metaphors (*She hissed her warning – Keep your mouth shut or I'll shut it for you.*), visual metaphors, that show, rather than directly state, the comparison (often used in advertising), extended metaphors, that continue over multiple lines or stanzas of poetry, or sentences or paragraphs or segments of prose, and dead metaphors, i.e. clichés (*heart of stone, heart of gold*). Special category is represented by political metaphors, aiming at disguising, camouflaging, or depersonalization of the object (Cingerová, Dulebová, Štefančík, 2021, p. 83). For example, some right-wing politicians call certain minorities in Slovakia “*parasites* to accentuate their uselessness and dependence on the system, with the aim to heat emotions toward the whole community (Hunková, 2013, p. 1).

Metonymy (Greek: *name change*) is a figure of speech (Lacoff and Johnson, 1980, recognize it to be a variant of metaphor), in which the name of an attribute or a thing is substituted for the thing itself, such as in:

1. *The Stage* for the theatrical profession,
2. *The Crown* for the monarchy,
3. *The Bench* for the judiciary
4. *Dante* for his work (Cuddon, 1994).

Identification of both metaphors and metonymies in the text requires advanced cognitive operations. Image 3 demonstrates, AI's algorithm was not able to distinguish the syntagmatic and paradigmatic relationships, as well as nuances between similes and metaphors, and miscategorized several expressions:



In the provided text, there are a total of 5 metaphors. Here they are identified:

1. "as beautiful as she was good" - comparing the girl's beauty to her goodness.
2. "forest is passé" - metaphorically suggesting that the forest setting is outdated.
3. "come down to where they sleep in cardboard boxes" - metaphorically describing extreme poverty.
4. "come to the subway stations after dark" - metaphorically describing places of urban poverty.
5. "come down to the park" - metaphorically describing a location where homeless people might stay.

These instances highlight indirect comparisons or symbolic representations used to convey certain meanings or ideas in the text.



### Image 3. Miscategorized similes and metonymies by AI.

Image 3 demonstrates, AI misclassified a simile for a metaphor (as beautiful as she was good) and metonymy (forest and wilderness stuff used to represent traditional, old-fashioned setting of folk fairy tales; cardboard boxes representing places of extreme poverty, or poverty itself). When asked to correct itself, AI correctly classified the metonymies (Image 4).

In spite AI struggled with correct identification of semantically related tropes, it was able to identify the role of altering similes for the overall meaning of the story: “In the provided text, the simile “as beautiful as she was good” plays a crucial role in setting up the traditional fairy tale

imagery and expectations, which then become the focal point for deconstruction and satire. Here's a detailed analysis of its role:

### 1. Establishing Tradition and Contrast:

The simile sets up the traditional fairy tale motif of a girl who is both physically beautiful and morally good. This classic setup creates a starting point for the subsequent dialogue, which systematically critiques and dismantles these conventional narrative elements.

### 2. Highlighting Societal Expectations:

The initial use of the simile highlights societal expectations regarding beauty and goodness. The critique of the simile by one of the characters reflects modern concerns about the impact of such stereotypes, especially on women's self-image and societal roles.

### 3. Critiquing Norms and Stereotypes:

By challenging the simile, the characters in the text question and critique broader societal norms and stereotypes. The discussion touches on issues like socio-economic status, body image, racial representation, and the portrayal of women in media.

### 4. Driving the Satirical Tone:

The critique of the simile is part of a larger satirical commentary on how fairy tales and traditional narratives can be outdated or problematic when viewed through a modern, critical lens. The dialogue humorously exposes the absurdity and contradictions in trying to modernize or politically correct these age-old stories.

### 5. Transition from Fairy Tale to Modern Storytelling:

The simile serves as a bridge between the traditional fairy tale opening and the modern, critical reinterpretation that follows. It represents the "old" way of storytelling that the characters progressively dismantle and attempt to update according to contemporary values and sensibilities (AI, March 2024).



Metonymy is a figure of speech in which one thing is represented by another that is commonly and often physically associated with it. In the provided text, examples of metonymy include:

1. "Forest is passé, I mean, I've had it with all this wilderness stuff."
  - Here, "forest" and "wilderness stuff" are used metonymically to represent traditional, old-fashioned storytelling settings.
2. "Come down to the park, come to the subway stations after dark, come down to where they sleep in cardboard boxes, and I'll show you poor!"
  - "Cardboard boxes" is used metonymically to represent homelessness and extreme poverty. "Park" and "subway stations" are also metonyms for places where homeless people often reside.

These metonymic expressions help convey broader concepts and contexts, such as traditional storytelling and homelessness, by referring to specific, associated elements.



*Image 4. Examples of Metonymies: correction done by AI.*

The abundance and quality of AI-generated solutions for the request on the importance of similes for the story is impressive. It may be explained by the fact that Margaret Atwood and her fiction is a popular cultural phenomenon and there might be enough texts on her artistry in the AI databases. It undoubtedly has limitations in analyzing figurative language, however, its responsible use may offer great potential for educators and creators of texts.

## Conclusion

Culture and art hold a special position within any human society (Hohn, 2017, p. 11). Reading of literary works helps to cultivate readers, extend their intercultural, aesthetic, and ethical dimensions (Lenčová, 2008). AI opens new ways for literary analysis, as employed by educators, students, as well as artists. Responsibly used artificial intelligence has tremendous potential even in humanities, arts, and foreign language teaching and learning. AI's ability to learn and improve in a diverse body of fields, including natural languages, is fascinating. In the presented research, we confirmed the potential of AI (Chat GPT 3.5) in interpreting figurative language, specifically similes and their impact on the overall work of art. The strengths of AI in analyzing similes lie in:

1. Speed of produced answers: ability to rapidly analyze even extended blocks of text, such as short stories, novels, etc.
2. Relative reliability of answers: most of provided answers were correct, however, it required human reader to correct and adjust answers to reach maximum correctness.
3. AI's ability to correct itself.
4. Understanding of general role and importance of the selected trope for the overall text: in spite only generating words into human-like language, AI was able to verbalize the role of similes as navigational trope in the selected short story in a concise and logical way, acceptable as an "explanation" of the role of the trope within the complex context of the story.

Kolb, Dressler, and Mattiello (2023, p. 551) explained the potential of AI (deepL and Google translator) in translation of artistic texts with specific forms of figurative language, e.g. occasionalisms (unique new words, usually compounds, created for artistic and dramatic effect). The authors proved that AI actually outperformed human translators in several domains. In translation of figurative language, specifically occasionalisms, AI reached higher number of errors than human translators, however, it was more inventive and used significantly more usable translation of occasionalisms than human translators. Despite the fact AI could not use compensatory stylistic devices like human translators (Kolb, Dressler, and Mattiello, 2023, p. 555), it showed great potential for defamiliarizing as a result of literal translation.

On the other hand, limitations of AI interpreting figurative language lie in its fallibility and inability to detect finer semantic nuances, e.g. differences between similes, metaphors, and metonymies. Also, AI was only able to identify one example of simile and did not take repetitions into account, in spite they played quite significant role in the story, adding to its humor and narrative structure.

AI provides immense possibilities for educators and learners, including EFL learners. However, its responsible use requires a set of new 21<sup>st</sup> century skills (Lenčová, 2008), such as advanced academic skills and critical reading (Šipošová, 2021; Hanesová, 2014). Thus, in analyzing figurative language, AI is yet not able to function without human readers and reviewers.

## List of cited literature

ATWOOD, M. 1992. There was Once. In: *Good Bones*, 1992. 160 p.

BEWERSDORFF, A., ZHAI, X., ROBERTS, J., NERDEL, C. 2023. Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 2023, pp. 100 – 143. Accessed: November 4, 2023. Available on: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143>.

BRESSON, A. 2022. *Examples of Metaphors in Literature*. Accessed: November 4, 2023. Available on: <https://prowritingaid.com/metaphor-examples>

- CINGEROVÁ, N., DULEBOVÁ, I., ŠTEFANČÍK, R. 2021. *Politická lingvistika*. Bratislava: Ekonóm, 2021. 152 p.
- CHOPIN, K. 1898. The Storm. In: *The Complete Works of Kate Chopin*. Accessed: November 18, 2013. Available on: [https://www.gutenberg.org/ebooks/author/100?sort\\_order=title](https://www.gutenberg.org/ebooks/author/100?sort_order=title).
- CUDDON, J. A. 1994. *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin, 1994. 991 p.
- EB. 2024. *Encyclopedia Britannica: Margaret Atwood, 2024*. Accessed: November 4, 2023. Available on: <https://www.britannica.com/biography/Margaret-Atwood>.
- GREENE, G. 1932. Stamboul Train. Accessed: November 1, 2023. Available on: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.458557>.
- HANESOVÁ, D. 2014. Development of critical and creative thinking skills in CLIL. In: *JoLaCE: Journal of Language and Cultural Education, 2, 2014, pp. 33 – 51*.
- HOHN, E. 2017. *Literárna veda ako kultúrna veda*. Banská Bystrica: Belianum, 2017, 100 p.
- HOLMAN, H. C., HARMON, W. 1986. *A Handbook to Literature*. London: Macmillan. 647 p.
- HUNKOVÁ, M. 2013. Rómovia sú paraziti a SNP puč. Na stráž! In: *Hospodárske noviny online.sk*. 2023. Accessed: November 18, 2023. Available on: <https://hnonline.sk/slovensko/566188-romovia-su-paraziti-a-snp-puc-na-straz>
- JAKOBSON, R. 1956. The Metaphoric and Metonymic Poles. In: *DIRVEN, R., PÖRINGS, R. (Eds.) Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast (revised ed.)*. de Gruyter, pp. 41 – 48.
- JEBASELVI, E. E., MOHARAJ, K., ANITHA, T. 2024. The Rise of AI in English Language and Literature. In: *Shanlax International Journal of English, 12, 2, 2024, pp. 53 – 58*.
- KOLB, W., DRESSLER, W. U., MATTIELO, E. 2023. Human and Machine Translation of Occasionalisms in Literary Texts. In: *Target 35:4 (2023)*, pp. 540 – 572.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980, 242 p.
- LENČOVÁ, I. 2008. *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica, UMB, 2008, 200 p.
- LODGE, D. 1988. *The Modes of Modern Writing: Metaphor, Metonymy, and the Typology of Modern Literature*. London: Bloomsbury, 1988. 368 p.
- SHAKESPEARE, W. 1609. Sonnet CXXX. In: *The Sonnets*. 1609. Accessed: May 8, 2023. Available on: <https://www.gutenberg.org/files/1041/1041-h/1041-h.htm>.
- SHAKESPEARE, W. 1623. *As You Like it*. 1623. Accessed: April 12, 2024. Available on: <https://www.gutenberg.org/files/1523/1523-h/1523-h.htm>.
- SHAKESPEARE, W. 1623. *The Tragedy of Romeo and Juliet*. 1623. Accessed: November 18, 2013. Available on: <https://www.gutenberg.org/files/1513/1513-h/1513-h.htm>.
- ŠIPOŠOVÁ, M. 2021. *Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v teórii a praxi*. Bratislava, Iris, 2021, 183 p.
- WOLFRAM, S. 2003. *What is chatGPT doing...and why does it work?* New York, Wolfram Media, 2023. 103 p.
- YANG, L., WANG G., WANG, H. 2024. Reimagining Literary Analysis: Utilizing Artificial Intelligence to Classify Modernist French Poetry. *Information, 15, 2, 70, 2024, pp. 55 – 58*.

**This article is the outcome of the project KEGA 008UMB-4/2022 University Education as a gateway to thinking: integration of reading, academic and critical skills as a precondition to intellectual capital of universities and internationalization of education.**

**Contact:**

Doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.  
Matej Bel University, Faculty of Arts  
Department of English and American Studies  
Tajovského 40, 975 90 Banská Bystrica, Slovakia  
E-mail: jana.javorcikova@umb.sk

Ivana Pondelíková, PhD.,  
University of Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Arts  
Department of English and American Studies  
Námestie Jozefa Herdu 577/2, 917 01 Trnava, Slovakia  
E-mail: ivana.pondelikovav@ucm.sk

Mgr. Richard Grammanich Stromajer  
Matej Bel University, Faculty of Arts  
Department of English and American Studies  
Tajovského 40, 975 90 Banská Bystrica, Slovakia  
E-mail: richard.stromajer@umb.sk

**BRATISLAVA IM LITERARISCHEN WERK VON KARL BENYOVSZKY**

## BRATISLAVA IN THE LITERARY WORK OF KARL BENYOVSZKY

JÁN MARKECH

**Abstrakt:**

Durch den interdisziplinären Dialog primär positivistischer, kulturologischer und literaturwissenschaftlicher Disziplinen zielt die vorliegende Studie darauf ab, die Perspektiven und Variationen darzustellen, mit denen Bratislava in den deutschsprachigen Werken und Übersetzungen des bislang wenig erforschten Autors Karl Benyovszky dargestellt wurde. Der theoretische Teil der Studie legt den Begriffsapparat fest, stellt die theoretischen Grundlagen dar und verankert biografische Daten und die Charakteristik von Karl Benyovszkys Werk vor dem Hintergrund der geopolitischen Determinanten der Stadt in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, als sich, vereinfacht gesagt, aus Preßburg, Pozsony, Pressburg Bratislava entwickelte. Ausgehend von den oben spezifizierten Zielen der Studie sind ihre dominanten Attribute ein (inter)kultureller, positivistischer und pluralistischer Ansatz. Mit Hilfe des methodologischen Instrumentariums wurden die gewählten Attribute der Primärliteratur, also des gewählten literarischen Werks von Karl Benyovszky, näher beleuchtet.

**Schlüsselwörter:** Biografie Benyovszkys, Bratislava/Pressburg/Pozsony/Prešporok, Determinante, Konfession, Kultur, Interkulturalität, Multikulturalität, soziale, geistige und materielle Kulturvariationen, literarisches Werk, Multikulturalität.

**Abstract:**

Through the interdisciplinary dialogue of primarily positivist, culturological, and literary studies disciplines, this study aims to illustrate the perspectives and variations with which Bratislava has been depicted in the German-language works and translations of the hitherto little-researched author Karl Benyovszky. The theoretical part of the study establishes the conceptual framework, presents the theoretical foundations, and contextualizes biographical data and the characteristics of Benyovszky's work against the backdrop of the geopolitical determinants of the city in the first half of the twentieth century, when Bratislava emerged from its historical names Preßburg, Pozsony, Pressburg. Based on the specified objectives of the study, its dominant attributes include an (inter)cultural, positivist, and pluralistic approach. Using the methodological instruments, the selected attributes of the primary literature, specifically the chosen literary works of Karl Benyovszky, were examined in greater detail.

**Keywords:** Biography of Karl Benyovszky, Bratislava/Pressburg/Pozsony/Prešporok, Determinant, Confession, Culture, Interculturality, Multiculturality, Social, intellectual, and material cultural variations, Literary work.

**Einführung**

Bereits seit dem Jahre 2012 kann im Rahmen der slowakischen Germanistik ein bestimmter Wandel in der Erforschung der deutschgeschriebenen Literatur beobachtet werden (Košťálová, 2012, S. 7), dessen Anstoß Soulas-Semanáková im Umbruchsjahr 1989 sieht: „*Erst nach der sog. Samtrevolution [...] wurde langsam begonnen, die Geschichte und das Schrifttum von nationalen Minderheiten ohne ideologische Brille zu betrachten*“ (Soulas-Semanáková, 2007, S. 29). In Anknüpfung daran muss auf die Tatsache hingewiesen werden, dass angesichts der Nachkriegslage keine günstigen Bedingungen für die Erforschung dieser Literatur etabliert wurden und dass eine abweisende Haltung ihr gegenüber dominierte. Nach dem Jahre 1948 wurde

sie aus ideologischen Gründen sogar als reaktionäre Feindliteratur bezeichnet (Ebd. S. 29). Vor dem Hintergrund dieses Wandels versucht Gáborová auf den beinahe in Vergessenheit geratenen Reichtum dieser Literatur aufmerksam zu machen, in der sie das sogenannte primäre Forschungsmaterial der slowakischen Germanistik sieht (Gáborová, 2012, S. 6). Einen geeigneten, auch wenn nicht einzigen, Anreiz dazu tischt Glosíková's Handbuch auf, welches: „[...] die schriftstellerische Tätigkeit der deutschschreibenden Autoren [...] vorstellt, die auf dem Territorium der heutigen Slowakei geboren wurden, bzw. dort gelebt und gewirkt haben“ (Glosíková, 1995, S. 5). Auch aus Jahns Forschungen zu dieser Problematik geht hervor, dass der Wert dieser Literatur in erster Linie darin liegt, dass „[...] sie Bereiche behandelt, die zuvor fast völlig ignoriert wurden [...]“ (Jahn, 1971, S. 13). Angesichts der komplexen und nicht selten auch komplizierten historischen Entwicklung, in der diese Literatur allmählich determiniert und formiert wurde (Petraško, 2015, S. 123, 133), brachte sie eine Vielzahl an Autoren, in deren Werken starke regionale Tendenzen entfaltet wurden (Glosíková, 1995, S. 7). Trotz des erwähnten Reichtums und der einzigartigen Charakteristika dieser Literatur erzielten slowakische Wissenschaftler in deren Erschließung bisher nur Teilresultate (Gáborová, 2014, S. 184), was auch Soulas-Semanáková folgenderweise bestätigt: „Die Germanisten, mit Ausnahme vereinzelter Verstöße, haben aber die deutschsprachige Literatur der Slowakei kaum bearbeitet, sodass das Spezialthema, die Wahrnehmung des Fremden wie des Eigenen im Wesentlichen unerforscht bleibt. [...] Die deutschsprachige Literatur aus dem Gebiet der heutigen Slowakei ist nur ein dürftig erforschtes Terrain. Sie zieht als ausgesprochene Literatur der Peripherie die Germanisten und die Literaturwissenschaftler des In- wie des Auslands wenig an“ (Soulas-Semanáková, 2007, S. 11).

Während der Untersuchung dieser Literaturlandschaft stößt man auf das bisher wenig erforschte literarische Schaffen von Benyovszky, das ein vielschichtiges Spektrum von Texten bietet und dem Leser ein komplexes Bild von Bratislava mit seinen kulturellen Variationen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vermittelt. Diese Studie trägt somit zur Erforschung von Karl Benyovszkys literarischem Werk bei.

### **Begriffsklärung**

Im hier zu betrachteten Zeitraum wurde die Stadt Bratislava, als zentraler Themenkomplex in Benyovszkys Werken, von zahlreichen geopolitischen Veränderungen beeinflusst, die sich deutlich in ihrer Toponymie manifestierten (Šedivý, Štefanovičová, 2012, S. 154). Gáborová's Studie verdeutlicht, dass der Name der Stadt und die davon abgeleiteten Adjektive in zwei Formen auftreten: „Entweder ist es Pressburg, Pressburger, pressburgisch, oder Preßburg, Preßburger, preßburgisch [...]“ (Gáborová, 2014, S. 183). Urbán unterscheidet zwischen der Originalschreibweise, die in dem Periodikum *Preßburger Zeitung* verwendet wurde, und der aktuellen Schreibweise mit „ss“ (Urbán, 2013, S. 7). Einen gelungenen Ausweg bietet Mannová und Dudeková's aus Dreisprachigkeit ausgehende Systematisierung historischer Stadtbezeichnungen an. Ähnlich wie hier, tendiert die Mehrheit von gegenwärtigen fachliterarischen Texten zur bestimmten Simplifizierung dieses Komplexes an dreisprachige Stadtbezeichnung Pressburg, Pozsony, Prešporok (Mannová, Dudeková, 2012, S. 12). Vor diesem Hintergrund und in Anlehnung an Urbán's und Tancer's Forschungen wird im Rahmen dieser Studie die Namensänderung im Kontext des Umbruchjahres 1918 angewendet: Pressburg/Preßburg und pressburgisch/preßburgisch in deutschgeschriebenen, Prešporok in slowakischgeschriebenen und Pozsony in ungarischgeschriebenen (Tancer, 2012, S. 10). Quellen für die Zeit bis zum 30. 10. 1918, Bratislava für die Zeit der Tschechoslowakischen Republik nach dem 30. 10. 1918 (Urbán, 2013, S. 7).

Betrachtet man das Gebiet der heutigen Slowakei während Benyovszkys Lebensjahren (1886 – 1962) bzw. während der Veröffentlichung seiner Werke (1924 – 1948), eröffnet sich eine turbulente historische Periode, die durch zahlreiche geopolitische Veränderungen geprägt wurde, die Tancer als tiefgreifende historische Einschnitte identifiziert (Tancer, 2012, S. 67). Die



vorliegende Studie orientiert sich an den Forschungsergebnissen von Kazanský und Ivančík und fokussiert auf den historischen Aspekt der Geopolitik, wo der Entwicklungsprozess im Zeitverlauf analysiert wird (Kazanský, Ivanský, 2016, S. 14, 15). Dementsprechend wird das Gebiet der heutigen Slowakei nach dem Ausgleich aus dem Jahre 1867 als Bestandteil der ungarischen Reichshälfte Österreich-Ungarns angesehen. Nach dem Zerfall der Monarchie wurde das Gebiet in die Erste Tschechoslowakische Republik eingegliedert. Infolge des Münchner Abkommens und des Ersten Wiener Schiedsspruchs aus dem Jahre 1938 verlor die Republik ihre Grenzgebiete, was am 14. März 1939 zur Erklärung des Slowakischen Staates mündete, der mit großem „S“ geschrieben wird, da dies die offizielle Amtsbezeichnung zwischen 14. März und 21. Juli 1939 war (Kovár, Drábik, 2019, S. 400). Zwischen 30. September 1938 und 15. März 1939 existierte das Gebiet im Rahmen der sogenannten Zweiten Tschechoslowakischen Republik. Die Zeitspanne zwischen 1945 – 1948 wird im Allgemeinen als die Dritte Tschechoslowakische Republik bezeichnet (Gurňák, Blažik, Máriássyová, 2014, S. 35 – 65). Noch vor seinem Tode, im Jahre 1962, durfte Benyovszky sowohl die Tschechoslowakische (1948 – 1960), als auch die Tschechoslowakische sozialistische Republik (1960 – 1989) miterleben (Gurňák, 2014, S. 11 – 32). Es wurde bezeugt, dass Benyovszkys schöpferische Tätigkeit vor dem Hintergrund eines komplexen Milieus erfolgte, weswegen in dieser Studie das Staatsgebiet unter der Bezeichnung Das Gebiet der heutigen Slowakei behandelt wird.

### **Methodologie**

Die Studie folgt einem wissenschaftlichen Methodenmodell, das drei zentrale Aspekte einschließt: Ausgangspunkt, Zielsetzung und methodologische Schritte (Zouhar, Bielik, Kostelec, 2017). Der erste Aspekt umfasst Benyovszkys literarische Werke, der zweite eine Analyse von Kulturvariationen in seinen ausgewählten Texten, und der dritte bezieht positivistische literaturwissenschaftliche Methoden ein, mit Fokus auf Wilhelm Scherers Formel vom Ererbten, Erlebten und Erlernen (Müller, 2000, S. 80 – 95). Die Fortsetzung dieser Methodik liegt in der Untersuchung des wachsenden Interesses der Literaturwissenschaft an kulturwissenschaftlichen Ansätzen. Dies eröffnet neue Perspektiven auch für die Erforschung der deutschsprachigen Kultur in der Slowakei. Die Literaturwissenschaft wird dabei als Bestandteil der Kulturwissenschaft betrachtet, die literarische Texte als aktive Elemente in sozialen Kontexten begriffen, die nicht mehr nur als "Dokumente für etwas anderes" betrachtet werden, sondern als bedeutende kulturelle Ausdrucksträger (Nünning, Sommer, 2004, S. 157, 160). Um konkrete Konturen darin zu bringen, benötigt es einzelner kultureller Elemente, die in literarischen Texten als kulturelle Reflexion erscheinen. Schon 1945 wurden 65 kulturelle Universalien identifiziert, die als Leitfaden bei kulturwissenschaftlicher Untersuchung literarischer Texte dienen können. Dieses Paradigma hat sich in drei Hauptbereiche entwickelt: die geistige Sphäre (Konfessionen, Sitten, Bräuche, Tabus, Moral, Gesetze), die Soziabilität (Gesellschaftsleben, Beziehungen, Interaktion) und die materielle Sphäre (Infrastruktur, Artefakte, Sehenswürdigkeiten, Gebäude), was die hier verwendete Methodologie abschließt (Ortová, Podoláková, 2005, S. 10). Im Folgenden wird kurz auf die Biografie und das Werk von Karl Benyovszky eingegangen.

### **Biographie und literarisches Werk Benyovszkys**

Die Suche nach Publikationen über Pressburg der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts führt zwangsläufig zu Benyovszky, einem herausragenden Kenner der Stadtgeschichte (Markech, 2015, S. 203). Seine Biographie ist bisher unvollständig, doch einige Details lassen sich aus Glosíková's Medaillon ableiten, darunter seine Geburt am 04. Juli 1886 in Preßburg (Glosíková, 1995, S. 28). Benyovszky, aus einer ungarischen Adelsfamilie des Komitats Eisenburg stammend, entwickelte früh seine Liebe zu Preßburg und betätigte sich auch literarisch (Kobialka, 2009, S. 100). Seine Schulausbildung erfolgte an der damals bekannten Realschule in Pressburg, einer konfessionell-simultanen Schuleinrichtung (Hübl, Knoller, 1962, S. 238). Nach dem

Studium des Buchhandels arbeitete er in diesem Bereich, bis der Militärdienst und später der Wechsel zur Pressburger Polizei seine berufliche Richtung beeinflussten. In den 1920er Jahren engagierte er sich in verschiedenen Redaktionen von Pressburger Periodika (Glosíková, 1995, S. 28). Nach der Vertreibung von Deutschen im Jahre 1945 lebte Benyovszky als freier Schriftsteller in Bad Aussee und verstarb 1962 im Alter von 75 Jahren (Glosíková, 1995, S. 28). Als bedeutender Pressburger Autor des 20. Jahrhunderts prägte Benyovszky die Kulturgeschichte der Stadt und lieferte wertvolle Beiträge zu ihrem historischen Mosaik (Markech, 2015, S. 203 – 205).

Benyovszkys kreatives Schaffen, das laut Zimmermanns Gattungslehre in literarische und journalistische eingestuft werden kann, wird hier ausschließlich im literarischen Kontext betrachtet. Obwohl dieses im Rahmen der imagologisch-literaturhistorischen Forschung von Soulas-Semanáková am Rande des Interesses steht, wird der Kern seiner thematischen Ausrichtung präzise erfasst: „*Karl Benyovszky [...] verfasste eine Buchreihe mit dem thematischen Schwerpunkt der Pressburger Geschichte [...], wobei der Autor besonders die vergessenen historischen Momente für den Leser wiederentdeckt*“ (Soulas-Semanáková, 2007, S. 60). Glosíková betont in erster Linie seine aktive und intellektuelle Schreibweise (Glosíková, 1995, S. 29). Das Werk findet auch in der neueren slowakischen Geschichtsschreibung Bratislavas eine knappe Erwähnung, wo es in bibliographischen Einträgen von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in Kategorien wie Landkarten und Reiseführer (*Ein Tag in Bratislava, Bratislava-Pressburg in Wort und Bild: Ein Führer durch die Hauptstadt der Slowakei, Spaziergang durch Alt-Pressburg*), ältere Stadtgeschichte (*Sagenhaftes aus Alt-Pressburg, Pressburger Ghetto-Bilder, Galgen und Henker im alten Pressburg*), Architektur (*Malerische Winkel und Höfe aus dem alten Pressburg*), Devín/Theben (*Devín – Theben. Bratislava – Pressburg*), Theater (*Das alte Theater: Kulturgeschichtliche Studie aus Pressburgs Vergangenheit*), Musik (*Hummel und Pressburg*) eingeteilt wird (Šulajová, 2000, S. 16 – 38). Auch wenn sich diese Einteilung nach keinen gattungsmäßigen Regeln richtet, trägt sie zur Zusammenfassung von Benyovszkys literarischem Werk bei. In der Mehrheit seiner Texte werden Kultur, Geschichte, Religionen und die daraus resultierende Vielfalt der Geburtsstadt thematisiert. Ein interessanter Beitrag zum historischen Stadtantlitz wird in *Pressburger Ghetto-Bilder* angeboten, *Sagenhaftes aus Alt-Pressburg* bietet eine ganze Reihe bereits in Vergessenheit geratener Legenden, Geschichten und Sagen an. Werke wie *Das alte Theater, Theatergeschichtliche Kleinigkeiten, Die Oberuferer Weihnachtsspiele und Geschichte der Schauerbühne zu Pressburg* erzeugen ein interessantes Bild von Geschichte, Entwicklungsetappen und Glanzperioden Pressburger Theaters. Die Schriften beruhen auf entsprechenden Persönlichkeiten und authentischen Texten, die zugleich mit theatrologischer Exaktheit eine umfangreiche und wertvolle kulturgeschichtliche Studie bilden. *Spaziergang durch Alt-Pressburg, Malerische Winkel und Höfe aus dem alten Pressburg, Das Eisenbrünnel, Devín – Theben*, und die ganze Reihe von Büchern *Bratislava – Pressburg in Wort und Bild* bilden ein beinahe komplexes und multidisziplinäres Mosaik der Stadt in der Zeitspanne des vorigen Jahrhunderts, wodurch dem Leser ein Stadtantlitz vor Augen geführt wird, das in der Reihe von sich historisch ändernden Geschehnissen des 20. Jahrhunderts bereits in Vergessenheit geraten ist. Im Vorwort zur dritten Auflage charakterisiert der Autor die Zielgruppe und zugleich seine Beziehung zur Stadt: „*Dem Fremden einen verlässlichen Wegweiser in die Hand zu geben, der ihm nicht bloß die glorreiche Vergangenheit der historischen Krönungsstadt, sondern auch die rasche und gesunde Entwicklung der jungen Hauptstadt vor die Augen führt*“ (Benyovszky, 1942, S. 7). Bücher wie *J. N. Hummel der Mensch der Künstler* und *Hummel und seine Vaterstadt* thematisieren das künstlerische Leben und Schaffen Hummels und erschließen für den Leser vergessene bzw. neuentdeckte historische Momente (Glosíková, 1995, S. 28, 29). Benyovszkys literarisches Werk ist nicht nur aufgrund vergessener historischer Momente (vgl. Soulas-Semanáková, 2007, S. 60) und seiner aktiven, intellektuellen Schreibweise (vgl. Glosíková, 1995, S. 29) von Forschungsinteresse, sondern auch aufgrund der Vielfalt und Kulturvariationen, die

sich aus dem Wandel der Stadt ergeben. Diese Aspekte stellen einen bedeutenden Beitrag zur deutschsprachigen Literatur aus der heutigen Slowakei dar und tragen dazu bei, das komplexe Mosaik dieser literarischen Landschaft zu beleuchten. Einige seiner Werke werden mit einer Informationsspalte eingeführt, wo auf die wichtigsten geopolitischen und soziokulturellen Stadtangaben eingegangen wird (Benyovszky, 2002, S. 7, 8). Es sollte auf die Tatsache aufmerksam gemacht werden, dass die Auflage von seinen Büchern mit großer Initiative und finanzieller Unterstützung Selma Steiners durchgeführt wurde, die nicht selten als die Persönlichkeit der reichhaltigen jüdischen Kultur (Sakoholes, 2017, S. 7, 8) Pressburgs bezeichnet wird. Die Aussagekraft aller Benyovszkys literarischer Texte wird mit interessanten Fotografien und Bildern untermauert. Im Folgenden werden die Kulturvariationen in den literarischen Werken Benyovszkys nicht anhand der einzelnen Werke selbst, sondern entlang geistiger, sozialer und materieller Merkmale analysiert.

### Soziale Kulturvariationen

Soziabilität wird in Benyovszkys Werken insbesondere durch interkulturelle Optik veranschaulicht: *„Die Einwohnerzahl der Stadt Pressburg beträgt ungefähr 135.000. Die bodenständige, seit vielen Jahrhunderten ansässige Bevölkerung besteht aus Deutschen. An der Spitze ist der Volksgruppenführer, der gleichzeitig im Rahmen der slowakischen Regierung als Staatssekretär wirkt und die Interessen des Deutschtums vertritt“* (Benyovszky, 1942, S. 7). Es kann beobachtet werden, dass im Kontext der Interkulturalität das Element des Deutschtums von Benyovszky immer wieder betont und hervorgehoben wird. So wird die Danksagung der ursprünglich tschechischen Schuhfirma Baťa in *Bratislava-Pressburg in Wort und Bild* ausschließlich auf Deutsch aufgeführt (Benyovszky, 2015, S. 50). In der Einführung zu *Sagenhaftes aus Alt-Preßburg* wird die Stadt als: *„Herkömmliche deutsche Stadt [...]“* (Benyovszky, 2002, S. 7) dargelegt, die Anwesenheit der Deutschen wird folgendermaßen bezeugt: *„Wie überall, wo die Deutschen ansässig sind, werden auch in Preßburg viele Sagen über vergrabene Schätze erzählt“* (Ebd. S. 100).

Die Academia Istropolitana wird als ein Verbindungsknoten intellektueller Interaktion dargestellt, der trotz seiner kurzen Dauer regen intellektuellen und sozialen Austausch mitgeprägt hat. In einem Atemzug wird auf die berühmtesten ungarischen Gelehrten Fokus genommen, die hier ihre Vorträge hielten (Benyovszky, 2015, S. 14). Neben der intellektuellen ist es auch die gesellschaftliche Interaktion, die einen festen Bestandteil sozialer Kulturvariationen ausmacht. In der Sage *Weise Frau* wird von einem alten Gebäude im Stadtzentrum berichtet, der ehemaligen Münzstätte, einst im Besitz des wohlhabenden Bürgers Gmaitel. Nach seinem Tod lebte seine attraktive Witwe isoliert. Das Haus entwickelte sich allmählich zum bekannten Treffpunkt der örtlichen Elite, und die dortigen Abendgesellschaften erlangten Berühmtheit (Benyovszky, 2002, S. 22, 23). Der Adelpalast wird als weiterer bedeutender Treffpunkt örtlicher Hochgesellschaft aufgetischt, wo einige Zeit auch Graf Michal Esterházy residierte. Am 26. November 1820 trat hier der neunjährige Franz Liszt mit seinem ersten öffentlichen Konzert auf, eine bedeutende Begebenheit, die sein weiteres Leben geprägt hat (Benyovszky, 2001, S. 32 – 36). Das Musikalische verleiht seinem einzigartigen Charakter auch dem Aspremonts Sommerpalast, der ungefähr in der Mitte des 18. Jahrhunderts auf Anweisung von Grafen Gobert aus französischem Aspremont erbaut wurde. In dieser Liegenschaft sind laut Benyovszky regelmäßig großartige Gartenfeste veranstaltet worden, zu denen der ganze Adel eingeladen wurde. An diesen Gartenkonzerten sollte auch Haydn teilnehmen, der ihnen bestimmten Mehrwert verlieh (Benyovszky, 2001, S. 50).

In Anlehnung an zeitgenössische Periodika führt Mongu auf, dass die damals noch dreisprachige Stadt wegen ihres Wohlstandes sogar als Fressburg bezeichnet wurde, was vor dem gesellschaftlichen Hintergrund Benyovszkys Bilder beglaubigt (Mongu, 2012, S. 122). Die Fischprodukte aus den Gewässern Pressburgs, sei es frisch, getrocknet oder gesalzen, galten als begehrte Exportgüter und trugen zur internationalen Bekanntheit der Stadt bei (Benyovszky,

2001, S. 66). Diesbezüglich soll auf die *Pressburger Ghetto* verwiesen werden, die trotz ihres Fokus auf die Judengemeinde und das Ghetto die Stadt als bedeutenden Knotenpunkt im Kontext des hochentwickelten Imports und Transits und der reichen Handelsaktivitäten erscheinen lassen (Benyovszky, 2002, S. 22).

Benyovszky beleuchtet durch die Darstellung der Pest sowohl das Leiden der Stadtbewohner als auch die negativen sozialen Auswirkungen. Infizierte Häuser wurden mit einem weißen Kreuz markiert, und die Pest griff bald in 680 von insgesamt 878 Wohnhäusern sowie in Stadtteilen und Burganlagen um sich. Gaststätten und Kirchen wurden geschlossen, und Unterhaltung wurde untersagt. Die Einwohner wurden angewiesen, infizierte Gegenstände zu desinfizieren. Jede Familie wurde von der Pest betroffen, und zahlreiche Gräber wurden tagsüber, oft nachts, geöffnet. Die Bestatter fanden Trost im Wein und beraubten die Toten ihrer Habe. Am Anfang der Epidemie wurden Leichen ohne Särge in Massengräbern beerdigt. Die Opfer, unabhängig von ihrer Religion, wurden auf dem Stadtfriedhof beigesetzt (Benyovszky, 2001, S. 68, 69). Im *Spaziergang durch Alt-Preßburg* beschreibt Benyovszky eine Passage, die zwar nicht direkt mit der Pest in Verbindung steht, jedoch zeitlich darauf hinweist. Er erwähnt, dass bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts die Ausbildung der Apotheker in Pressburg keiner wissenschaftlichen Grundlage folgte. Typischerweise begann man als Lehrling, wurde dann nach Jahren als unabhängiger Apotheker freigesetzt und ging auf Wanderschaft. Eine formelle Regelung dieses Brauchs wurde erst durch Ferdinand III. eingeführt, der am 8. Mai 1644 ein Patent zur Regulierung des pharmazeutischen Berufs erließ. Obwohl dieses Patent hauptsächlich für Wien bestimmt war, fand es auch teilweise Anwendung in Pressburg. Gemäß diesem Patent durften Apotheker, die in den Dienst traten, nicht länger als vierzehn Tage in der Stadt verweilen oder in einer anderen Apotheke arbeiten. Zusätzlich wurden sie angehalten, aktiv an religiösen Zeremonien teilzunehmen, insbesondere am Fest der heiligen Märtyrer Cosmas und Damian, die als Schutzpatrone der Medizin galten (Benyovszky, 2001, S. 46). Zur Förderung des positiven Stadtbildes trug neben der Regulierung der Apothekerausbildung auch die effektive Brandbekämpfung bei. In der Geschichte von Alt-Pressburg spielten die Turmwächter eine herausragende Rolle. Während die Bürger schliefen, überwachten sie vom Stadtturm aus die Stadt. Ihre Pflicht war es, alle 15 Minuten den Turm zu umrunden und sorgfältig nach Anzeichen eines Brandes zu suchen, symbolisiert durch den roten Hahn, wie Benyovszky es ausdrückte (Benyovszky, 2002, S. 42). Auch das Buch *Eisenbrünnel* thematisiert das gesellschaftliche Leben in Pressburg, insbesondere durch gemeinsame Ausflüge ins Grüne, die einen regen sozialen Austausch ermöglichten. Häufige Besuche in Gärten und Mühlen sowie Entspannung entlang der Wanderwege prägten das Lebensgefühl der Stadt. Der nicht mehr existierende Erholungskomplex Eisenbrünnel symbolisiert den höheren Lebensstandard Pressburgs. Die Architektur dieser Gebäude unterstreicht den Wohlstand und guten Geschmack ihrer Besitzer. Trotz gelegentlicher Streitigkeiten um den Ausbau des Komplexes, die im Buch behandelt werden, zeigt sich das Interesse der Bürger an seiner Fertigstellung (Benyovszky, 2005, S. 8).

### Geistige Kulturvariationen

Im Epilog zu *Spaziergang durch Alt-Pressburg* wird Benyovszkys Bemühen deutlich, die Erinnerungen an das alte Pressburg und die damit verbundene Zuneigung lebendig zu erhalten (Benyovszky, 2014, S. 84). Dies äußert sich in einer nostalgisch geprägten Wortwahl, die sich auf emotional geladene Rückblicke stützt (Benyovszky, 2002, S. 9), insbesondere im Kontext konfessionell geprägter Kulturvariationen. Zu Benyovszkys Lebzeiten bekannten sich die Pressburger zu römisch-katholischer, griechisch-katholischer, russisch-orthodoxer, evangelischer, calvinistischer, baptistischer und jüdischer Konfession (Ebd., S. 30). Benyovszky widmet den evangelischen Denominationen nur wenig Aufmerksamkeit, beleuchtet jedoch die Rolle Pressburgs während der Reformation. Er beschreibt, wie die Stadt während dieser Zeit ein starkes Interesse an kirchlichen Angelegenheiten zeigte und die Lehren Luthers schnell annahm und verbreitete. Bereits sechs Jahre nach Beginn der Reformation wurden die Thesen des

Stadtrats von Pressburg veröffentlicht und von Dr. Jakob Andrä erklärt. Die Einführung der Reformation ging mit dem Bau neuer Kirchen einher, darunter der Jesuitenkirche, die zwischen 1636 und 1638 von Evangelischen errichtet wurde. Trotz späterer Rekatholisierung konnte sich die evangelische Kirchengemeinde in Pressburg erfolgreich etablieren. Benyovszky erwähnt auch andere Städte wie Ödenburg, Güns und Rust, die finanziell zum Bau neuer evangelischer Kirchen beitrugen. Diese Kirchen boten Gottesdienste in Slowakisch und Ungarisch an (*Benyovszky, 2015, S. 118*). Benyovszky lieferte eine neutrale und sachliche Darstellung der evangelischen Kirche, wodurch er die kulturelle Variation aufzeigt, ohne dabei die Objektivität seiner Berichterstattung zu beeinträchtigen. Hingegen beschreibt er die katholische Kirche mit einem lobenden und subjektiven Ton, der die karitativen und wohlthätigen Aktivitäten hervorhebt (*Ebd., S. 175*). Dies zeigt sich besonders in seiner Darstellung des Waisenhauses Maria der Wächterin und der Lourdes Höhle deutlich, die er als Ausdruck der Hingabe der katholischen Gläubigen betrachtet (*Ebd., S. 190*). Seine Wortwahl spiegelt eine Zuneigung zur katholischen Kirche wider, was auch in seiner Beschreibung der Kirchenhäuser deutlich wird (*Benyovszky, 2002, S. 39*). Ein Beispiel für das positive Bild der katholischen Kirche ist die Konversion von Johann Klement, der von der evangelischen zur katholischen Kirche wechselte (*Ebd., S. 45*). Neben dem Christentum liegt Benyovszkys Hauptaugenmerk auf dem Judentum, das in seinen Werken ausführlicher behandelt wird (*Ebd., S. 19-174*). Die weitere Auseinandersetzung mit geistigen Kulturvariationen im Kontext des Judentums lehnt sich an die Forschung von Salner an, der das Judentum Pressburgs vor allem durch die orthodoxe Optik betrachtet (*Salner, 2018, S. 55*). Die Stärke der Orthodoxie der hiesigen Judengemeinde wird auch vor dem Hintergrund der von Mosche Mendelson gegründeten jüdischen Aufklärung, der sogenannten Haskala, verdeutlicht, die im klaren Gegensatz zum Traditionalismus von Chatam Sofer steht. Doch trotz der Aufklärung und des sich seit Ende des 19. Jahrhunderts entwickelnden Zionismus blieben die Juden Pressburgs der Orthodoxie treu (*Ebd., S. 165*). Benyovszky verknüpft die jüdische Vergangenheit mit der Eroberung des Landes durch urungarische Stämme und beleuchtet die allmähliche Etablierung der Judengemeinde. Er stellt fest: „*Die Juden hatten hier im 14. Jahrhundert eine Synagoge, und wir gehen [...] davon aus, dass es noch ein jüdisches Krankenhaus, eine Schule und ein Ritualbad gab. Im Mittelalter gab es in Pressburg etwa 800-900 Juden, aber ihre Zahl wuchs schnell, weil sie bestimmte Privilegien hatten. Bereits im 13. Jahrhundert waren sie der christlichen Bevölkerung gleichgestellt, und bereits im 14. Jahrhundert hatten sie eine eigene Gerichtsbarkeit*“ (*Benyovszky, 2001, S. 26*). Trotz gewährter Rechte äußert er deutliche Kritik an den Umständen, unter denen die Judengemeinde litt, insbesondere im Zusammenhang mit den Kreuzzügen, während derer die ganze Stadt, vor allem die Juden, große Plünderungswellen erlebten (*Benyovszky, 2002, S. 115*). Nach der verlorenen Schlacht bei Mohács wurde 1527 ein Befehl erlassen, der die Beschlagnahmung aller jüdischen Häuser und die Verwendung der erhaltenen Mittel zur Reparatur der beschädigten Stadtbefestigungen vorsah (*Ebd., S. 20*). Benyovszky kritisiert auch das Ghetto, das vom Rest der Stadt durch hohe Gitter abgetrennt und jede Nacht von der Stadtpolizei sorgfältig überwacht wurde. Diese Gitter wurden laut Benyovszky erst im Jahr 1848 entfernt. In seinen Texten finden sich oft geistig geprägte Kulturvariationen, die die Juden in einem negativen Licht erscheinen lassen. Der Autor kritisiert vor allem ihre Geizigkeit, die am Beispiel des Zifferblatts des Michaelturms anschaulich demonstriert wird. Als der Stadtrat beschloss, eine Uhr an den Turm zu installieren, wurden alle Stadtteile aufgefordert, sich an den Kosten zu beteiligen, einschließlich des Ghettos. Die Juden leisteten jedoch keinen Beitrag, weshalb der aufgebrachte Stadtrat beschloss, das vierte Zifferblatt an der Seite des Turms zum Ghetto hin nicht anzubringen, um die geizigen Juden zu bestrafen (*Ebd., S. 44*). Eine weitere negative Eigenschaft, die Benyovszky herausstellt, ist die Gewinnsucht, die er am Beispiel der Miete verdeutlicht. Jüdische Vermieter sollten von ihren Untermietern so hohe Beiträge verlangen, dass diese innerhalb weniger Jahre den vollen Preis des Hauses bezahlen würden (*Ebd., S. 80*). Auch die Witwe Geber wird als eine gewinnsüchtige Jüdin beschrieben, die ihren Lebensunterhalt durch

hohe Gebühren für das Ausleihen von Büchern aus der geerbten Talmud-Bibliothek verdiente (Ebd., S. 76, 77). Benyovszky kritisiert auch eine Art religiös-verwaltungstechnische Sturheit der pressburgischen Judengemeinde, die er folgendermaßen ausdrückt: „*Hat ein Jude ein Anliegen, das im Koholshaus nicht ganz nach seinem Geschmack erledigt wird, verlässt er wortlos den Amtsraum, bleibt aber auf der Koholssteige stehen und klagt empört jedem Vorübergehenden das Unrecht, das ihm widerfahren ist*“ (Ebd., S. 144). Doch Benyovszky präsentiert nicht nur negative, sondern auch positive Aspekte der Juden. Ein Gastwirt in Pressburg wird als gütig dargestellt, der Bedürftigen Brot und Wasser gibt (Ebd., S. 112). Als französische Truppen Pressburg belagerten, zahlten die Juden Lösegeld für einen gefangenen pressburgischen Juden und einen christlichen Mitgefangenen, ohne dass der General es verlangte (Ebd., S. 116). Die Großzügigkeit der Judengemeinde zeigt sich auch in der Legende von Martins Gänsen, als sie dem König ihre Gänse spendeten (Ebd., S. 117, 118). Benyovszky widmet dem Judentum und den christlichen Denominationen unterschiedliche Aufmerksamkeit, sowohl im Umfang als auch in der Beurteilung. Die deutlichsten kulturellen Variationen finden sich in den negativen Beschreibungen der Juden, was laut Soulas-Semanáková im deutschsprachigen Literaturwesen aus dem Gebiet der heutigen Slowakei keine Seltenheit ist: „*Obwohl unter den Deutschen einzelne Vertreter der jüdischen Gemeinschaft (wie L. Horowitz oder P. Neubauer) lebten und so eine interkulturelle Beziehung bestand, ist das Bild der Juden bei deutschsprachigen Schriftstellern ausgesprochen negativ*“ (Soulas-Semanáková, 2007, S. 45).

### **Materielle Kulturvariationen**

Der Schwerpunkt materieller Kulturvariationen wird nicht selten durch romantisierende Beziehungsausprägungen, nostalgische Schreibweise und den subjektiven Autorenansatz geprägt. Die nahe und durchaus positive Beziehung zu seiner Geburtsstadt zeigt sich an mehreren Stellen Benyovszkys Werke, wenn über das *prachtvoll gelegene Aucafé am linken Ufer, die hübsche Aussichtsterrasse, die geschmackvollen Boothäuser, die malerischen kleinen Häuschen* und die *romantisch gelegenen Friedhöfe* erzählt wird. In den Zierbeschreibungen wird weitergegangen, indem die Waldungen als prächtig, die Schlossreste als äußerst romantisch und die Thebenfelsen ebenfalls als romantisch bezeichnet werden (Benyovszky, 1940, S. 3 – 5). Darüber hinaus werden Benyovszkys Bücher mit allgemeinen Informationen, nicht selten historischer Natur, eingeführt: „*Pressburg verfügt über eine schöne und angenehme Lage - im Norden wird es von einer Kette bewaldeter Gipfel begrenzt, im Süden gibt es eine Ebene, durch welche die mächtige Donau von Westen nach Osten fließt. Spuren des Mittelalters sind in ihrem Aussehen bis heute erhalten geblieben. Die Stadt wurde im Westen von Schlossberg, im Süden von der Donau vor feindlichen Angriffen geschützt und war seit der Antike von Stadtmauern und Palisaden umgeben*“ (Benyovszky, 2001, S. 9). Das Mittelalterliche wird auch mithilfe der Beschreibungen von krummen Gassen, Stadtplätzen, engen Höfen und Stadthäusern bezeugt. Laut Benyovszky sind die kulturhistorischen Sehenswürdigkeiten dem Wohlstand im Mittelalter zu verdanken (Ebd., S. 9, 10). Vor dem mittelalterlichen Hintergrund wird Pressburg sowohl als ehemalige Haupt- und Krönungsstadt als auch die alte deutsche Stadt präsentiert, hinter deren Mauern es zu zahlreichen historischen Ereignissen gekommen sei (Benyovszky, 2002, S. 7, 8). Die historischen Begebenheiten werden durch Spezifizierungen geographischer Lage eingeführt, die neben allgemeinen Geländebeschreibungen auch auf konkretere Angaben eingehen: „*Die Stadt liegt am linken Donauufer am Fuße des südlichsten Aufschlusses der Kleinen Karpaten. Geografisch liegt sie bei 48° 31' 34'' nördlicher Breite, 34° 46' 15'' östlicher Länge und 140 Metern über dem Meeresspiegel*“ (Benyovszky, 2015, S. 11).

Es überrascht nicht, dass Benyovszky die Burg als die bekannteste historische Sehenswürdigkeit der Stadt ins Auge fasst und ihr dementsprechend ausreichend Aufmerksamkeit widmet. Seine Texte beschreiben sie als einen von vielen Dichtern besungenen Altbau, in dem viele weltgeschichtliche Ereignisse stattgefunden haben sollen. Laut Benyovszky erreichte die Burg während der Regierungszeit von Maria Theresia ihren Höhepunkt, die sie 1760

modifizieren und einen neuen Flügel für sich hinzubauen ließ. Die Erzherzogin war ziemlich oft auf der Burg, sie kam in die Stadt, wenn sie sich ungestört von ermüdenden Regierungsangelegenheiten ausruhen wollte. Im Gedächtnis vieler Pressburger blieb laut des Autors auch der langjährige Aufenthalt des Fürsten Albert von Sachsen-Teschen und seiner Frau, der Tochter von Maria Theresia, Maria Christine, die die Burg sogar 15 Jahre lang bewohnen sollten. (Ebd., S. 18) Die Burg wird darüber hinaus mit wunderschönen Festsälen und prächtigen Hofsälen in Verbindung gebracht, unterirdisch sollten sich ausgedehnte Keller und Kasematten befunden haben (Benyovszky, 2002, S. 83).

Die Änderung der einseitig positiven Schreibweise kann bei den Stadtbefestigungswerken beobachtet werden. Einerseits wird berichtet, dass der Stadtrat beträchtliche Summen nicht nur für ihre Erhaltung- und Wartung ausgab, sondern auch in den Wassergraben investierte. Benyovszky begründet diesen Zustand damit, dass der Boden durch Regen weggespült- und anschließend Müll hineingeworfen wurde, der den Wassergraben schnell trübte, infolgedessen sich dort die Frösche vermehrten. Dämpfe aus dem Graben verschmutzten die umliegende Umgebung, insbesondere in den heißen Sommermonaten, was auch unfreundliche Folgen für die Gesundheit der Bevölkerung in Form von Hautausschlägen hatte (Benyovszky, 2001, S. 10). Abgesehen von diesen negativen Folgen werden die Stadtbefestigungswerke und der Wassergraben an anderen Stellen als bedeutender Schutz präsentiert, die zusammen mit Zugbrücken und festen Pforten die Stadt vor feindlichen Angriffen bewahrt haben (Ebd., S. 10). Nach diesem Wassergraben berichten *Malerische Winkel und Höfe aus dem alten Pressburg* über den Wassergraben unweit des Michaels-Turms als über den schönsten und zugleich ältesten Stadtteil. Darüber hinaus wird erwähnt, dieser Wassergraben sei ein wesentlicher Bestandteil der alten Stadtbefestigung gewesen, der erst im 18. Jahrhundert verfüllt wurde und an dessen Stelle die Häuserreihe namens Lichtensteig entstand (Benyovszky, 2001, S. 78). Das 18. Jahrhundert wird im Text nicht nur durch den Verlust eines Teils der Befestigungsanlagen und des Wassergrabens, sondern auch durch den Bau niedriger und breiter Arkadenkorridore auf der Hofseite des Gebäudes, das zu dieser Zeit als Waisenhaus diente, gekennzeichnet (Ebd., S. 56). Das historische Mosaik Pressburgs wird auch vor dem Hintergrund der komplexen Wasserversorgung ergänzt. So berichtet Benyovszky, dass die Stadt mit Wasser aus zwei Quellen aus den nahegelegenen Gebirgen versorgt wurde. Das gelieferte Wasser verlor nicht an Qualität, obwohl es durch Holzröhren in die Stadt geleitet- und anschließend durch Bleirohre weiter verteilt wurde. Ganz im Gegenteil wurde es wegen der kalten Quelle als von besserer Qualität und schmackhafter präsentiert. Zusätzlich zu diesen Quellen wurde die Stadt auch aus mehreren Quellen mit Mineralwasser versorgt. Auf diese Weise wurde beispielsweise der Erzbischofspalast auf der Fürstenwiese versorgt. Im Vergleich zu dem Quellwasser wird das Wasser aus Brunnen als von schlechterer Qualität dargestellt (Benyovszky, 2001, S. 42). Mit der Wasserversorgung verbunden ist auch das erste öffentliche Bad in Pressburg, das von einem Bürger namens Johann Jakob gegründet wurde, dem der Stadtrat im Jahr 1351 die Erlaubnis zur Errichtung einer Badeeinrichtung zum Nutzen aller Stadtbewohner erteilte. Während man im 14. Jahrhundert in der Stadt nur ein öffentliches Bad nutzen konnte, waren es ein Jahrhundert später schon fünf (Ebd., S. 20).

Als eines der ältesten Baudenkmäler der Stadt wird von Benyovszky die mehr als 700 Jahre alte Franziskanerkirche hervorgehoben, mit der historisch bedeutende Ereignisse verbunden sind, wie die Ernennung Ferdinands II. zum König von Ungarn, die Wahl der Würdenträger des Stadtrats und das Vorhandensein einer Krypta, in der sowohl unzählige Mitglieder führender Familien als auch bescheidene Franziskanermönche ruhen. (Benyovszky, 2002, S. 39) Mittels der Thematisierung dieser historisch belegbaren Ereignisse wird die Bedeutung der Stadt unterstrichen, eine Absicht, der Benyovszky auch bei der Beschreibung von Stadthäusern folgt, die nicht selten als sauber, wohlgestaltet, mit Blumen dekoriert und in engen Häuserzeilen stehende Gebäude dargestellt werden. Enge Häuserzeilen sind auch für die Häuser am Hauptplatz charakteristisch, die als hohe Patrizierhäuser mit spitzen Giebeldächern

hervorgehoben werden. (Ebd., S. 9, 52) Neben diesen das Antlitz der Stadt prägenden Bildern wird besondere Aufmerksamkeit dem sogenannten Grünen Haus gewidmet, das sich an der Ecke der Grünen Straße befinden sollte. Das Außergewöhnliche an diesem Haus ist einerseits seine Erwähnung sowohl in Testamenten aus dem 15. als auch in Stadtkontobüchern aus dem 16. Jahrhundert, andererseits seine gesellschaftliche Funktion. Während der Regierungszeit von König Ferdinand I. sollten die Räumlichkeiten den Zwecken des Landesparlaments und des Stadtrats dienen, außerdem fanden hier wichtige Verabredungen und Beratungen statt. Im Jahr 1671 diente das Haus für kurze Zeit sogar als Gericht. (Ebd., S. 16) Das Büchlein *Bratislava-Pressburg in Wort und Bild* folgt dieser Ausdrucksform, indem es dem Leser detaillierte Stadtbeschreibungen bietet, nicht selten mit künstlich oder unnatürlich wirkender literarisch-beschreibender Ornamentalität, die sich auch der im Superlativ stehenden Adjektive bedient. So wird die vom Hauptbahnhof führende Allee als gut gepflegt, das Chateau Plugyay als weltberühmt und seine Produkte als die besten in die ganze Welt exportierten Weine präsentiert. Darüber hinaus betrachtet Benyovszky den Neubau der Pensionsanstalt als wunderschön, den Grassalkovitsch Palast als eine imposante Sehenswürdigkeit mit prächtig eingerichteten Räumlichkeiten, die von ausgezeichneten Gästen bewundert wurden (Ebd., S. 42). Die einleuchtende Zuneigung des Autors zur Stadt kann auch bei der Beschreibung eines Stadtgartens beobachtet werden, der als ein für seine herrliche Pracht berühmter schöner Garten vorgestellt wird. Etwas übertrieben kann auch die Darstellung des Hurban-Stadtplatzes wirken, der einerseits als elegant und appetitlich, andererseits als harmonisch und wertvoll dargestellt wird (Ebd., S. 48).

Die Wortwahl in *Eisenbrünnel* erinnert beinahe an eine Art Werbung, da der Kurort als für Schwimmer und Nichtschwimmer wunderschönes Baden und mit brandneuen Umkleidekabinen ausgestattet dargestellt wird. Der Tourist kann hier laut Benyovszky romantische Bürgersteige finden, ein weniger fußgängerfreundlicher Besucher kann bequem entlang der Bäche und Wasserfälle spazieren (Benyovszky, 2005, S. 24, 25). An anderer Stelle wird der Kurort als angenehme Ablenkung in der bezaubernden Umgebung des schönen Pressburgs wahrgenommen (Ebd., S. 20, 21). Aus diesen emotional gefärbten Ausdrucksmitteln resultiert nicht nur die beinahe greifbare Zuneigung Benyovszkys zum alten Pressburg, sondern auch die Nostalgie, die mit den nach dem Umbruchsjahr 1918 einhergehenden Ereignissen verbunden ist. Im Gegensatz zu Kulturvariationen, die das Materielle an Pressburg im positiven Licht erscheinen lassen, stehen jene, die auch die Schattenseiten der Stadt ans Tageslicht bringen. So wird die Kapuzinerstraße aufgrund der Menge an Müll und Schmutz auch als Sauwinkel bezeichnet (Benyovszky, 2001, S. 56).

### Schlusswort

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Stadt Bratislava im literarischen Werk von Karl Benyovszky zu untersuchen. Zunächst wurde auf das bisher wenig erforschte primäre Material der slowakischen Germanistik hingewiesen, zu dem auch die Werke von Benyovszky zählen. Anschließend wurde sein Leben und Werk genauer betrachtet und methodologische Ansätze wurden vorgestellt, um die geistigen, sozialen und materiellen Kulturvariationen zu beschreiben. Es wurde festgestellt, dass Benyovszky eine durchweg positive Beziehung zu seiner Geburtsstadt hatte, was sich auch in seiner Schreibweise widerspiegelte. Der Hauptbeitrag der Studie besteht jedoch in der Analyse einzelner Kulturvariationen, die dem Leser ein lebendiges Bild des bereits teilweise vergessenen alten Preßburgs vermitteln.

### Literatur

BENYOVSZKY, K. 1942. *Bratislava-Pressburg in Wort und Bild. Ein Führer durch die Hauptstadt der Slowakei*. Bratislava: Buchhandlung C. Bayerlein, 1195, s. 144



- BENYOVSZKY, K. 2001. *Malebné zákutia a dvory starého Prešporka*. Bratislava: Vydavateľstvo Albert Marenčín PT, 2001, s. 93. ISBN 978-80-889-1200-0.
- BENYOVSZKY, K. 2001. *Prechádzka starým Prešporkom*. Bratislava: Vydavateľstvo Albert Marenčín, 2001, s. 100.
- BENYOVSZKY, K. 2015. *Sprievodca Bratislavou*. Bratislava: Marenčín PT, 2015, s. 220.
- BENYOVSZKY, K. 2002. *Tajuplné povesti zo starého Prešporka*. Bratislava: Albert Marenčín, vydavateľstvo PT, 2002, s. 137.
- BENYOVSZKY, K. 2005. *Železná studnička*. Bratislava: Albert Marenčín vydavateľstvo PT, 2005, s. 92.
- BENYOVSZKY, K., GRÜNSFELD, J. 2002. *Pressburger Ghattobilder*. Bratislava: Marenčín PT, 2002, s. 176.
- GÁBOROVÁ, M. 2012. *Kulturtransfer und Rezeption in der deutschsprachigen Presse Bratislavas*. In: *Na zlome času / Im Wandel der Zeit*, 2012, s. 25 – 48.
- GÁBOROVÁ, M. 2014. *Identitätsvariationen der Pressburger Deutschen vor und nach 1918*. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 2014, s. 247.
- GLOSÍKOVÁ, V. 1995. *Handbuch der deutschsprachigen Schriftsteller aus dem Gebiet der Slowakei*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1995, s.
- GURŇÁK, D. 2014. *Špecifické črty vývoja územia Slovenska očami regionálneho geografa*. In: *Regionálne dimenzie Slovenska*, 2014. S. 11 – 32.
- HÜBL, H., KNOLLER, R. 1962. *Österreichisches Biographisches Lexikon ab 1815*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1962. s. 238.
- JAHN, E. 1971. *Die Deutschen in der Slowakei in den Jahren 1918 – 1929*. München: R. Oldenbourg Verlag, 1971, s. 186.
- KAZANSKÝ, R., IVANSKÝ, R. 2016. *Základné teoretické východiská pre štúdium geopolitiky*. Banská Bystrica: Belianum, 2016, s. 172.
- KOBIALKA, H. 2009. *Gesamtkatalog für 60 Jahrgänge des Karpatenjahrbuches*. Stuttgart: Arbeitsgemeinschaft der Karpatendeutschen aus der Slowakei, 2009, s. 196.
- KOŠŤÁLOVÁ, D. 2012. *Der umschattete Aufbruch. Slowaken auf dem Weg ins 20. Jahrhundert*. In: *Na zlome času, Im Wandel der Zeit*, 2012, s. 131.
- KOVÁR, B., DRÁBIK, J. 2019. *História pre zaneprázdnených*. Bratislava: Premedia, 2019, s. 407.
- MANNOVÁ, E., DUDEKOVÁ, G. 2012. *Komu patrí Bratislava?* In: *MANNOVÁ, E., DUDEKOVÁ, G. 2012. Medzi provinciou a metropolou. Obraz Bratislavy v 19. a 20. storočí*, s. 9 – 23.
- MARKECH, J. 2015. *Übersetzungsrezeption des literarischen Werkes von Karl Benyovszky*. In: *ONBE/GEKENDE VERLEIDING*. s. 203-205.
- MONGU, B. 2012. *Od Pressburgu k Bratislave*. In: *MANNOVÁ, E., DUDEKOVÁ, G. 2012. Medzi provinciou a metropolou. Obraz Bratislavy v 19. a 20. storočí*, s. 83 – 109.
- MÜLLER, H., Wilhelm S. 2000. *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik in Porträts*. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 2000, s. 80 – 95.
- NÜNNING, A., SOMMER, R. 2004. *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2004, S. 231.
- ORTOVÁ, J., PODOLÁKOVÁ, K. 2005. *Spôsob života ako syntetický ukazovateľ každodennej kultúry*. In: *Kultúra a rôznorodosť kultúrneho*, s. 10 – 20.

- SAKOHOLESS, R. 2017. *Literarischer Reiseführer Pressburg | Bratislava*. Potsdam: Deutsches Kulturforum östliches Europa, 2017, S. 276.
- ŠEDIVÝ, J., ŠTEFANOVIČOVÁ, T. 2012. *Dejiny Bratislavy I*. Bratislava: Slovart, 2012, s. 608.
- SOULAS-SEMANÁKOVÁ, M. 2007. *Die Auto- und Heteroimages in der deutschsprachigen Literatur aus dem Gebiet der Slowakei*. Marburg: Tectum Verlag, 2007, s. 381.
- ŠULAJOVÁ, E. 2000. *Bibliografia dejiny Bratislavy*. Bratislava: Mestská knižnica v Bratislave, 2000, s. 62.
- TANCER, J. 2012. *Neviditeľné mesto*. Prešporok / Bratislava v cestopisnej literatúre. Bratislava: Kaligram, 2012, s. 299.
- URBÁN, P. 2013. *Zur deutschsprachigen Presse von Bratislava (1919 - 1929)*. In: *Na zlome času II/Im Wandel der Zeit II*, 2013. S. 7 – 27.
- ZOUHAR, M., BIELIK, L., KOSTEREC, M. 2017. *Metóda: metodologické a formálne aspekty*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017, s. 173.

**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

## ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА

### TEACHING WRITING IN THE COURSE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING INTERNET RESOURCES

EKATERINA BORISOVA

#### Абстракт:

Статья посвящена использованию интернет-ресурсов в обучении письму на русском языке как иностранном. Автор анализирует возможности, которые предоставляют современные цифровые технологии для развития письменной речи у учащихся. Рассматриваются различные аспекты применения интернет-ресурсов: от выбора подходящих платформ до разработки методических приемов. Особое внимание уделяется преимуществам индивидуального подхода, разнообразию материалов и мотивации учащихся. В статье представлены конкретные примеры использования интернет-ресурсов в обучении письму на занятиях РКИ и проанализированы их эффективность. Автор делает вывод о том, что использование цифровых технологий значительно повышает качество обучения письму на русском языке.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, обучение письму, интернет-ресурсы, цифровые технологии, методики обучения, индивидуальный подход, мотивация учащихся, платформа, эффективность обучения, языковые навыки.

#### Abstract:

The article is devoted to the use of Internet resources in teaching writing in Russian as a foreign language. The author analyzes the opportunities provided by modern digital technologies for the development of students' written speech. Various aspects of the use of Internet resources are considered: from the choice of suitable platforms to the development of teaching methods. Particular attention is paid to the advantages of an individual approach, the diversity of materials and the motivation of students. The article presents specific examples of the use of Internet resources and analyzes their effectiveness. The author concludes that the use of digital technologies significantly improves the quality of teaching writing in Russian.

**Keywords:** Russian as a foreign language, teaching writing, Internet resources, digital technologies, teaching methods, individual approach, student motivation, platform, learning effectiveness, language skills.

#### Введение

В современном мире интернет-ресурсы прочно вошли в нашу жизнь, открывая новые возможности для обучения, в том числе и для овладения русским языком как иностранным (РКИ). Использование интернет-ресурсов в обучении письменной речи имеет ряд преимуществ:

1. Доступность – учащиеся могут использовать интернет-ресурсы в любое время и в любом месте, что позволяет им самостоятельно планировать свой учебный процесс и практиковать письмо регулярно (Godwin-Jones, 2016, с. 9 – 19).
2. Разнообразие – существует множество интернет-ресурсов, которые позволяют учащимся практиковать письмо в любых жанрах и стилях, а также на разные темы.

3. интерактивность – многие интернет-ресурсы предлагают интерактивные упражнения и задания, которые помогают учащимся получить мгновенную обратную связь и улучшить свои навыки письменной речи.
4. Мотивация – использование интернет-ресурсов может сделать обучение письму более мотивирующим и интересным для учащихся, так как они могут общаться с другими людьми и делиться своими работами.
5. Аутентичность – интернет-ресурсы позволяют учащимся совершенствовать навыки письменной речи посредством взаимодействия в реальных коммуникативных ситуациях.

Помимо этого, использование интернет-ресурсов при обучении письму на РКИ позволяет преподавателям: реализовывать персонализированный подход к обучению– предлагать учащимся различные задания и упражнения в соответствии с их уровнем подготовки и интересами; отслеживать динамику овладения языковыми компетенциями; создавать интерактивные уроки и задания, которые помогут учащимся лучше усвоить материал.

### **Использование интернет-ресурсов в обучении письму на занятиях РКИ**

В целом, использование интернет-ресурсов при обучении письму на занятиях РКИ является эффективным и современным методическим приемом, который позволяет улучшить качество обучения и повысить мотивацию учащихся.

Сейчас существует широкий выбор интернет-ресурсов, используемых для обучения иностранному языку: образовательные сайты и платформы, онлайн-упражнения и задания: лингвистические сервисы, социальные сети, форумы и чаты, блоги и видеоканалы, приложения.

Обучение письму является одним из важнейших компонентов в курсе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Письменная речь позволяет учащимся не только выражать свои мысли и идеи, но и развивать грамматические, лексические и орфографические навыки

### ***Приемы работы с интернет-ресурсами:***

1. Фронтальная работа: весь класс работает с одним и тем же интернет-ресурсом.
2. Групповая работа: учащиеся делятся на группы и каждая группа работает с своим интернет-ресурсом.
3. Индивидуальная работа: каждый учащийся работает с своим интернет-ресурсом.
4. Самостоятельная работа: учащиеся самостоятельно выполняют задание с использованием интернет-ресурсов в дистанционном режиме.
5. Дифференцированный подход: при работе с интернет-ресурсами важно учитывать индивидуальные особенности учащихся и их уровень владения языком.
6. Автономная работа: интернет-ресурсы позволяют учащимся работать самостоятельно, что способствует развитию их автономности и ответственности.

Современные онлайн-инструменты открывают широкие возможности для преподавателей РКИ в обучении письму. Вот несколько примеров эффективного использования интернет-ресурсов:

1. Создание интерактивных упражнений и заданий. Использование специальных онлайн-платформ и сервисов позволяет учителям и преподавателям создавать интерактивные упражнения и задания для формирования навыков письменной речи, которые могут быть адаптированы к разным уровням подготовки и интересам учащихся.
2. Использование аутентичных материалов. Интернет является неисчерпаемым источником аутентичных материалов, которые можно использовать для обучения

письму. Это могут быть статьи, новости, блоги, письма, сообщения в социальных сетях и т.д.

3. Организация онлайн-дискуссий и форумов. Онлайн-дискуссии и форумы позволяют учащимся практиковаться в письме в реальной коммуникативной среде и общаться с носителями языка или другими учащимися.
4. Использование онлайн-журналов и блогов. Ведение онлайн-журналов или блогов может стать отличным способом для учащихся регулярно практиковаться в письме и делиться своими мыслями и идеями с другими людьми. Учащиеся могут так же писать письма друзьям, родственникам или вымышленным персонажам.
5. Участие в онлайн-проектах и конкурсах. Участие в онлайн-проектах и конкурсах по письму позволяет учащимся мотивировать себя, ставит перед ними реальные цели и дает возможность получить оценку своей работы от экспертов.
6. Использование преподавателями в своей работе онлайн-сервисов обратной связи. Существует множество онлайн-сервисов, которые позволяют преподавателям проводить детальный анализ письменных работ.
7. Использование видео - и аудиоматериалов. Видео- и аудиоматериалы могут быть использованы для развития у учащихся навыков письма в разных жанрах, например, при написании писем, эссе на различные темы, такие как их хобби, интересы или планы на будущее.и т.д.
8. Использование онлайн-словарей и переводчиков. Онлайн-словари и переводчики могут быть полезным инструментом для учащихся при написании текстов.
9. Использование онлайн-репетиторов и тьюторов. Для развития индивидуальных способностей и потенциала учащихся, нуждающихся в дополнительной поддержке, можно использовать услуги онлайн-репетиторов и тьюторов.

Несмотря на то, что в центре данной статьи находится исследование использования интернет-ресурсов для обучения письму в курсе РКИ, целесообразно начать с краткого обзора печатных (не электронных) учебников, посвященных этой тематике. Это позволит не только обозначить теоретическую базу исследования, но и продемонстрировать эволюцию методических подходов к формированию письменной коммуникативной компетенции в РКИ.

Среди наиболее авторитетных работ в этой области можно выделить:

- "Методика обучения письму и письменной речи инофонов: практикум", автор Косых Е. А., 2020, содержит материалы формированию письменной коммуникативной компетенции у инофонов в практике обучения русскому языку как иностранному, примеры сочинений инофонов, а также виды упражнений и методические рекомендации по работе с инофонами на разных уровнях владения русским языком как иностранным. Практикум ориентирован на студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей РКИ.
- "Русский язык как иностранный. Элементарный уровень. Обучение письменной речи", авторы Сушинская Т. М., Хилько А. В. Данное учебно-методическое пособие подготовлено в соответствии с программой «Русский язык как иностранный, базовый уровень» и направлено на формирование навыков и умений письменной речи.
- "Русский язык как иностранный. Обучение письму на основе текстов общенаучной тематики (базовый уровень)", авторов Груздева Е.А., Пельмская Е.М.
- Пособие по письму (пособие, рабочая тетрадь, компакт-диск) – «Слушаем и пишем» - комплекс упражнений для формирования навыков репродуктивного письма. Тексты носят биографический характер и знакомят с известными деятелями русской культуры XIX-XX вв. И предназначены для уровней владения языком А1-В1 (элементарного,

базового и первого сертификационного уровней ТРКИ). Пособие является приложением к комплексу "Дорога в Россию".

- О. Чубарова «ВСТРЕЧА. РУ». Книга является учебным пособием по развитию навыков говорения и письма у иностранных учащихся, владеющих русским языком на уровне А2 или В1. В основе пособия — имитация общения в социальных сетях. Эта форма подачи материала позволяет моделировать непринужденное общение людей, каждый из которых имеет свою точку зрения на сформулированную в блоге проблему, демонстрируя способы выражения согласия, несогласия, совета, а также помогает учащимся расширить словарный запас.
- Пращук Н. И. «Сборник диктантов для изучающих русский язык». Пособие состоит из 46 уроков, в двух частях - для студента и для преподавателя. Пособие предназначено для иностранцев, начинающих изучать русский язык под руководством преподавателя или самостоятельно. Предложенная в сборнике система диктантов способствует развитию у студентов навыков аудирования и письма.
- Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, И. А. Пугачев «От диктанта к изложению». В пособии разработан последовательный курс обучения письменной речи на начальном и среднем этапах изучения РКИ. Текстовый материал пособия предназначен для разных видов письменной работы: словарные и грамматические диктанты, свободные и выборочные изложения, построение письменного текста по структурным моделям, составление конспектов и др. С помощью специальных заданий формируются следующие навыки: семантизация лексики без словаря, активная работа со словарем; построение словосочетания и предложения; смысловой анализ текста, работа с информацией; анализ общей структуры текста и абзаца; восстановление информационного содержания по плану или схеме; интерпретация и комбинирование информативного материала; продуцирование текста по опорным фразам. Пособие рассчитано на активную деятельность учащихся в аудитории и на самостоятельное изучение материала.

Несмотря на фундаментальный вклад классических учебников в методику обучения письму, нельзя отрицать, что современные реалии диктуют необходимость поиска новых, более интерактивных и эффективных методов обучения.

В этом контексте интернет-ресурсы предстают перед нами как мощный инструмент, способный не только дополнить, но и во многом трансформировать процесс обучения письму на занятиях по РКИ.

Разнообразие интернет-ресурсов, их интерактивность, мультимедийность и доступность делают их привлекательными как для преподавателей, так и для учащихся. В данной статье мы коротко рассмотрим наиболее перспективные интернет-ресурсы для обучения письму, проанализируем их преимущества и возможности использования в учебном процессе.

## **Интернет-ресурсы для обучения письму**

### ***Обучение написанию текстов***

**RussianPod101.com** предлагает широкий спектр уроков по написанию различных типов текстов, от писем и эссе до рассказов и дневниковых записей. Уроки сопровождаются аудио- и видеоматериалами, а также интерактивными упражнениями, которые помогут учащимся развить свои навыки письма. Есть разные готовые уроки в категориях чтение, беседа, письмо, грамматика, культура.

**Проект «Культура письменной речи»** <http://grammar.ru> – сайт группы энтузиастов, преподавателей русского языка и литературы гимназии № 405 г. Санкт-Петербурга,

преподавателей кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного университета и специалистов в области информационных технологий.

## Какой у тебя уровень?

Это поможет порекомендовать контент, который подходит именно вам!

- 1-й уровень** Я абсолютный новичок ?
- Уровень 2** я новичок ?
- Уровень 3** Я учащийся среднего уровня ?
- Уровень 4** Я учащийся выше среднего ?
- Уровень 5** Я продвинутый ученик ?

Рисунок 1 сайт [www.RussianPod101.com](http://www.RussianPod101.com)

На сайте представлены не только их авторские работы, но и статьи и материалы из современных изданий, касающихся изучения русского языка и литературы. В разделе «Стиль документа» <http://doc-style.ru/> представлены материалы, посвященные различным стилям делового письма, а также форматированию деловых документов. Сайт содержит советы и рекомендации по написанию деловых писем, которые могут быть полезны как начинающим, так и опытным специалистам.

### *Развитие грамматических и лексических навыков*

**Использование чат-ботов.** Чат-бот (англ. chatbot) – это программа, которая имитирует реальный разговор с пользователем. Чат-боты позволяют общаться с помощью текстовых или аудио сообщений на сайтах, в мессенджерах, мобильных приложениях или по телефону. Чат-бот может давать ответы на общие вопросы, исправлять грамматические ошибки, помогать в других видах языковой практики и сообщать новые знания об особенностях изучаемой культуры. «Важным преимуществом чат-бота является его способность правильно интерпретировать культурные особенности, которые характерны для носителей каждого языка. Это позволяет избежать возможных недоразумений, которые могут возникнуть из-за неправильного восприятия чужой культуры. Поэтому данная технология является прекрасным инструментом для изучения языка и культуры, преодоления языкового барьера и улучшения взаимопонимания в процессе межкультурного общения» (Хэ, 2023, с. 60 – 75).

Внедрение технологий чат-ботов в педагогическую практику затрагивалось и в работах российских ученых. Например, Гаркуша Н. С., Городова Ю. С. исследовали педагогические возможности чат-ботов для развития когнитивной активности студентов в рамках межкультурной коммуникации (Гаркуша, Городова, 2023, с. 52). Лавриненко И. Ю. изучала теоретические аспекты использования чат-ботов ГРТ в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе (Лавриненко, 2023, с. 18 – 25). Тоцкая и Недоспасова рассмотрели потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков в социолингвистическом, дидактическом и коммуникативном аспектах (Тоцкая, Недоспасова, 2023, с. 14 – 27).

**Duolingo.com** – игровой сайт и приложение для телефона, который помогает учащимся учить новые слова и фразы, а также совершенствовать грамматические конструкции. Уже в 2011-ом году Р. Годвин-Джонс в статье «Дополненная реальность и изучение языка: от аннотированной лексики до мобильных игр с привязкой к месту» рассматривал мобильные приложения как средства для изучения языков (Годвин-Джонс, 2011, с. 2 – 11). Портал Duolingo, помимо игрового подхода к изучению лексики и

грамматики, предлагает ряд функций, способствующих развитию навыков письма при изучении русского языка.

**СТИЛЬ ДОКУМЕНТА**  
www.doc-style.ru

**ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ**  
Официально-деловой стиль, особенности языка деловых бумаг, административный речевой этикет, словосочетания и обороты деловой речи и терминов делопроизводства, типичные ошибки...

**ВИДЫ ДЕЛОВЫХ БУМАГ**  
Личные, административно-организационные (положения, инструкции, договоры), распорядительные (приказ, распоряжение) и информационно-справочные документы (справка, докладная, объяснительная записка, акт)...

**НАУЧНЫЙ И ТЕХНИЧЕСКИЙ ТЕКСТ**  
Особенности научного стиля, композиция и структурные элементы научного письменного текста, аннотация, реферат, рецензия, отзыв...

**ДЕЛОВОЕ ПИСЬМО**  
Правила оформления деловых писем, языковые конструкции. Рекомендательные письма, письмо-запрос, уведомление, напоминание. Гарантийные письма, письмо-запрос, просьба, предложение (оферта), письмо-ответ, отказ. Частные письма...

**НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ**  
Общие правила оформления деловых бумаг, Государственные стандарты, инструкции по оформлению документов, ведению делопроизводства, техническая документация...

**ВАШИ ВОПРОСЫ**  
Просмотреть архив вопросов и ответов

**СПРАВОЧНЫЙ РАЗДЕЛ**  
Правильное написание названий организаций, административно-территориальных образований, наименований должностей. Сокращения и аббревиатуры, оформление написания чисел, физических величин, формул; библиография, рубрицирование...

Язык деловых бумаг  
Рассылки [Subscribe.Ru](#)  
ваш e-mail    
Подписаться письмом

Рисунок 2 www.gramma.ru, раздел Стиль документа

Во-первых, модуль "Расскажите о..." позволяет учащимся создавать короткие истории, используя предложенные слова и фразы. Это упражнение учит правильному построению предложений, согласованию слов и применению грамматических правил в контексте.

Во-вторых, функция "Комментарии" дает возможность другим пользователям Duolingo оставлять отзывы на работы учащихся. Это ценная обратная связь, помогающая авторам совершенствовать свои навыки письма, узнавать о своих ошибках и учиться на них.

В-третьих, Duolingo предлагает режим "Чат-бота", где учащиеся могут совершенствовать свои навыки письменной речи в диалогах с виртуальным собеседником. Суть в том, что эта функция помогает оттачивать знания с помощью текстовых диалогов с ботом. Речь идет о функции «Ролевая игра», появившейся в новом виде подписки Duolingo Max, которая предполагает обучение с участием GPT-4. Пока новые возможности доступны только изучающим испанский и французский языки на базе английского, но совсем скоро предложения языков планируется расширить.

В-четвертых, портал содержит форумы и сообщества, где учащиеся могут общаться друг с другом и с носителями языка, задавать вопросы и делиться своими письменными работами.

Таким образом, данная платформа, используя интерактивные упражнения и возможности для общения, создает эффективную среду для обучения письму в рамках преподавания русского языка как иностранного, мотивируя учащихся и помогая им развивать навыки письменной речи.

**Memrise.com** – это бесплатный сайт, который помимо разговорников и языковых курсов с использованием видеоконтента с YouTube, Tiktok и других источников, соответствующих языковому уровню и интересам ученика, предоставляет возможность работать с блогами и практиковаться в письме с помощью партнера по искусственному интеллекту MemBot.



**Busuu.com** – это платный сайт, который предлагает комплексный курс изучения русского языка, включая уроки письма, грамматики и лексики. Некоторое количество материала доступно и бесплатно и включает в себя не только упражнения, направленные на развитие аудирования и чтения, но и на формирование продуктивных навыков письменной речи.

### *Работа над орфографией и пунктуацией*

**Сервис для проверки правописания Orfogrammka.ru** – онлайн-сервис, который позволяет проверить текст на наличие орфографических, грамматических, стилистических и пунктуационных ошибок. Сервис выделяет цветом ошибку в письменном тексте, объясняет ее и дает совет по ее исправлению. Сервис интуитивно понятный, простой, доступный и удобный для использования даже на начальном этапе обучения письму. Для работы с сервисом нужно пройти короткую регистрацию.

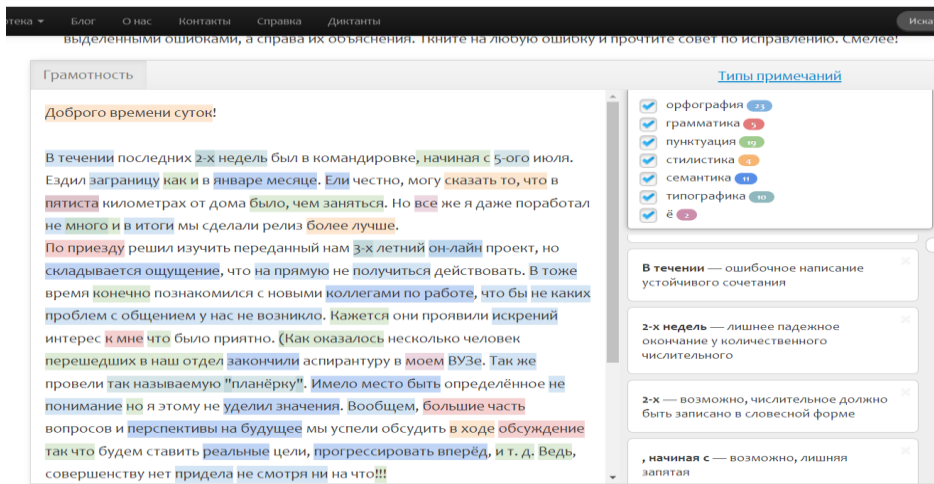


Рисунок 3 Сервис для проверки правописания [www.orfogrammka.ru](http://www.orfogrammka.ru)

**Яндекс Спеллер Yandex.Speller** – это еще один онлайн-сервис проверки орфографии, который также предлагает варианты исправления ошибок в русском, украинском или английском тексте. Для доступа к сервису через платформу Яндекс необходимо зарегистрироваться.

### *Электронные грамматические словари и справочники*

**Справочно-информационный портал Грамота.ру** (<https://gramota.ru/>) представляет собой ценный ресурс для всех, кто интересуется русским языком, будь то студенты, преподаватели, писатели или просто носители языка, желающие повысить свою лингвистическую грамотность. Портал предлагает широкий спектр справочных материалов, например правил орфографии и пунктуации. Пользователи могут найти информацию о правилах русского правописания и постановки знаков препинания. На портале представлены и словари. Данная информационная платформа основана на сквозной системе поиска с использованием технологий машинного обучения. Платформа объединяет материалы различных справочников и словарей русского языка, предоставляя пользователям доступ к Метасловарю. Информация в Метасловаре представлена в виде карточек слов, содержащих исчерпывающие сведения о каждом слове: правописание, ударение, толкование, примеры употребления, грамматические формы и аудиопроизношение,

реализованное с помощью технологии синтеза речи платформы SaluteSpeech.

Для облегчения усвоения материала правила русского языка структурированы по уровням сложности и дополнены интерактивными упражнениями. Помимо этого, платформа включает в себя "Журнал Грамоты", где публикуются новости русского языка и статьи по вопросам его изучения. В целом, данная платформа представляет собой ценный инструмент для всех, кто интересуется русским языком и хочет улучшить свои знания и навыки. «Грамота.ру» может быть использован как преподавателями, так и учащимися в учебном процессе для подготовки к урокам, создания раздаточных материалов, а также для проверки домашних заданий, для самостоятельного изучения русского языка, подготовки к экзаменам, а также для поиска информации по различным лингвистическим вопросам.

**Slovari.ru** (<http://slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050>) поддерживает одновременный поиск по сотням тысяч словарных статей во всех представленных словарях; несколько томов русской грамматики, более десяти томов библиографических материалов; возможность формировать комплексные поисковые запросы; если вы не нашли нужную информацию, на вопросы любой сложности ответят профессиональные лингвисты Службы русского языка. Огромная база слов с толкованиями, примерами употребления и грамматической информацией, лексический поиск на русском и других языках, фразеологизмы, синонимы, антонимы и проверка орфографии помогают при обучении письму. Этому же могут послужить и разделы, посвященные различным частям речи, синтаксису и пунктуации, объяснения правил с примерами, задания для закрепления знаний, интерактивные упражнения и задания. Работа с порталом SLOVARI.RU может помочь иностранцу, изучающему русский язык, расширить словарный запас, совершенствовать грамматические и пунктуационные навыки, научиться создавать тексты с более высоким уровнем стилистического разнообразия, повысить уверенность в своих знаниях русского языка. Для незарегистрированных гостей сайта отображаются только первые пять найденных результатов и недоступен расширенный поиск. Регистрация абсолютно бесплатна и займёт не более 1-й минуты.

**Словарь глагольной сочетаемости непредметных имен русского языка авторов О. Л. Бирюк, В. Ю. Гусев, Е. Ю. Калинина** (<http://dict.ruslang.ru/>) Этот словарь позволяет подобрать сочетания по определенным условиям. Например, мы можем посмотреть, какие глаголы будут сочетаться с существительным **экзамен**. Надо ввести слово **экзамен**, выбрать значение **ДЕЙСТВИЕ** и нажать **ПОИСК**. Студент видит, что есть сочетания: сдать экзамен, держать экзамен, принимать экзамен.

О. Л. Бирюк, В. Ю. Гусев, Е. Ю. Калинина  
СЛОВАРЬ ГЛАГОЛЬНОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ  
НЕПРЕДМЕТНЫХ ИМЕН РУССКОГО ЯЗЫКА

Инструкция по пользованию словарем

Существительное:

Прилагательное:

Глагол:

Абстрактное значение:

Конкретное значение:  (Подкласс)

Синтаксические отношения:

Фазовое значение:

Оценка:

Количество:

Отрицание:

Порядок слов:

Рисунок 4 Словарь [www.dict.ruslang.ru/](http://www.dict.ruslang.ru/)

**Национальный корпус русского языка (<http://www.ruscorpora.ru/>)** – коллекция текстов на русском языке общим объемом более двух миллиардов слов, оснащенная лингвистической разметкой и инструментами поиска. На его основе можно не только генерировать упражнения для изучения русского языка и работать с сочетаемостью слов, но и работать с подкорпусами при обучении письму. Для работы с определенной темой мы можем создать свой подкорпус. Как это сделать? Зайти на сайт, выбрать вид корпуса (основной, газетный, синтаксический, мультимедийный, исторический). Потом пользователь может сформировать и сохранить свой подкорпус, выбрав тематику, тип текста, период публикации.

#### **Дополнительные ресурсы:**

- RussianPod101 YouTube Channel – видеоуроки по письму на русском языке.
- Learn Russian with RussianClass101.com YouTube Channel – канал с видеоуроками по русскому языку, в том числе по письму.
- Russian Grammar Blog – этот блог посвящен русской грамматике и содержит статьи о правилах письма.

#### ***Инструменты коллективной работы над текстом***

**Google Docs** – эффективный инструмент для коллективной работы над текстом, облачный сервис для создания и совместной работы над текстовыми документами, универсальный и удобный инструмент, позволяющий авторам в режиме реального времени редактировать, комментировать и отслеживать изменения (Сюй, 2024, 1–30). Доступ к документам возможен с любого устройства, подключенного к интернету, что обеспечивает мобильность и гибкость в работе; одновременная работа над одним документом несколькими пользователями позволяет оптимизировать процесс создания и редактирования текста; сервис предлагает широкий спектр функций, таких как форматирование текста, проверка орфографии и грамматики итд. Важно правильно предоставить доступ пользователям: пользователи с правом на редактирование смогут изменять разрешения и параметры доступа, пользователи с правом на комментирование могут документ скачивать, распечатывать и комментировать его. С ростом доступности технологий совместное письмо стало набирать популярность в дидактике (Aydin, Yildiz, 2014, с. 160 – 180), Kessler, Wikowski, Voggs, 2012, с. 91 – 109). При выборе формы работы по обучению письму следует учесть исследования, которые показали, что учащиеся с большей вероятностью будут коллаборировать (т. е. разделять работу между собой и собирать индивидуальные части в единое целое), чем кооперироваться (т.е. сотрудничать, создавая текст совместно) (Rouhshad, Storch, 2016, с. 267 – 289; Tan, Wigglesworth, Storch, 2010, с. 33).

**Etherpad (<https://etherpad.org>)** – это облачный редактор текстовых документов, предназначенный для совместной работы. Он отличается минималистичным интерфейсом, отсутствием форматирования и фокусировкой на простоте и лаконичности. Пользователи могут создавать собственные документы и приглашать к редактированию других людей, используя уникальную ссылку. Каждый участник имеет свой цвет выделения правок, что позволяет визуализировать изменения и удобно при контроле за выполнением заданий в процессе обучения письму. Встроенный чат позволяет обсуждать правки и координировать работу, регистрация для работы не требуется. В сервисе минимальный набор инструментов, и он не подходит для сложных документов в силу ограниченного функционала для оформления и структурирования текста, но при обучении письму его базового набора достаточно. Etherpad – инструмент, оптимальный для совместной работы над простыми текстовыми документами, где важна скорость и простота внесения правок.

В современном мире интернет-ресурсы открывают широкие возможности для специалистов в области преподавания языков сделать обучение письму более эффективным, интересным и повышающим мотивацию для учащихся. Вот несколько примеров использования интернет-ресурсов:

- Обучение написанию различных типов текстов: интернет-ресурсы предоставляют доступ к аутентичным материалам, на основе которых можно формировать у обучающихся навыки написания писем, эссе, рассказов, статей и других видов текстов. Также можно использовать онлайн-платформы и сервисы для создания интерактивных обучающих модулей, которые помогут развивать компетенции в написании различных текстов.
- Развитие грамматических и лексических навыков: интернет-ресурсы предлагают широкий спектр упражнений и игр, которые помогут учащимся улучшить свои грамматические и лексические навыки. Также можно использовать онлайн-словари и переводчики для помощи учащимся в поиске слов и выражений.
- Работа над орфографией и пунктуацией: интернет-ресурсы предоставляют доступ к онлайн-сервисам проверки орфографии и пунктуации, которые помогут учащимся найти и исправить ошибки в своих текстах. Также можно использовать онлайн-тренажеры для отработки правил орфографии и пунктуации.
- Подготовка к экзаменам по РКИ: интернет-ресурсы предлагают различные материалы и тесты, которые помогут учащимся подготовиться к экзаменам по РКИ. Также можно использовать онлайн-курсы и вебинары, которые помогут учащимся ознакомиться с форматом экзаменов и потренироваться в выполнении заданий.

### **Заключение**

Использование интернет-ресурсов в обучении письму позволяет сделать учебный процесс более разнообразным и интересным, а также повысить мотивацию учащихся. При выборе интернет-ресурсов для обучения письму необходимо учитывать языковой уровень учащихся, цели и задачи учебного занятия. Преподаватель должен показывать за учащимся, как правильно работать с интернет-ресурсами, и помогать им извлекать максимальную пользу из этих инструментов. Использование интернет-ресурсов должно сочетаться с другими методами обучения письму, такими как работа в классе, чтение книг и газет, общение с носителями языка.

Данная статья представляет собой лишь первый шаг в изучении темы использования интернет-ресурсов для обучения письму в РКИ. Автор видит широкие возможности для дальнейшего углубленного исследования этой темы, в частности: разработка методических рекомендаций по эффективному интегрированию интернет-ресурсов в систему обучения письму в курсе РКИ и исследования влияния использования интернет-ресурсов на мотивацию, когнитивные способности и языковые навыки учащихся.

Автор уверен, что дальнейшее исследование этой темы позволит создать более эффективную и современную систему формирования письменной коммуникативной компетенции в рамках преподавания русского языка как иностранного, которая будет соответствовать потребностям и ожиданиям как преподавателей, так и учащихся.

### **Список использованной литературы**

- AYDIN, Z., & YILDIZ, S. 2014. Using wikis to promote collaborative EFL writing. In: *Language Learning & Technology*, 18(1), 2014, pp. 160 – 180.
- GODWIN-JONES, R. 2016. Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to placebased mobile games. In: *Language Learning & Technology*, 20(3), 2016, pp. 9 – 19.

KESSLER, G., BIKOWSKI, D., BOGGS, J. 2012. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. In: *Language Learning & Technology*, 16(1), 2012, pp. 91 – 109.

ROUSHAD, A., STORCH, N. 2016. A focus on mode: Patterns of interaction in face-to-face and computer-mediated contexts. In: *CATO, M., BALLINGER, S. (Eds.) Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*, 2016, pp. 267 – 289

TAN, L., WIGGLESWORTH, G., & STORCH, N. 2010. *Pair interactions and mode of communication: Comparing face-to-face and computer-mediated communication*. Australian Review of Applied Linguistics, 33, pp. 1 – 24.

ГАРКУША Н. С., ГОРОДОВА Ю. С. 2023. Педагогические возможности чат-бот для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда, №1, с. 52.

ГОДВИН-ДЖОНС, Р. 2016. *Дополненная реальность и изучение языка: от аннотированной лексики до мобильных игр с привязкой к месту*. Изучение языков и технологии, 20 (3), с. 9 – 19.

ЛАВРИНЕНКО И. Ю. 2023. *Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект*. Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, с. 18 – 25.

СЮЙ, Х., К. 2024. Предварительное обучение совместному письму на втором языке через Интернет. In: *Изучение языков и технологии*, 28 (1), с. 1 – 30.

ТОЦКАЯ И. В., НЕДОСПАСОВА Л. А. 2023. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты. In: *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № 6, с. 14 – 27.

ХЭ, Я. 2023. Практические аспекты использования чат-ботов для обучения русскому языку в рамках межкультурной коммуникации. In: *Человек и культура*, № 6, с. 60 – 75.

#### **Kontakt:**

PhDr. Ekaterina Borisova, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: ekaterina.borisova@euba.sk

## THE IMPORTANCE OF CULTURE IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION WITH A FOCUS ON UNIVERSITY-LEVEL STUDIES

STANISLAV KOVÁČ

### Abstract:

This article examines the critical role of culture in teaching foreign languages, with a particular focus on university-level instruction. It stresses the inseparability of language and culture for achieving communicative competence. Effective FL teaching involves balancing cultural content, exposing learners to target culture norms, and values. The article reviews historical shifts in cultural education and suggests strategies like simulations and project-based learning to overcome challenges. It emphasizes integrating cultural studies in higher education, especially in Slovakia, to enhance intercultural competence and language learning. The article also presents a case study on integrating project-based learning into the course on Canadian realia, demonstrating how this approach enhanced students' understanding of Canadian culture and improved their appreciation for practical applications in foreign language education.

**Keywords:** foreign language education, culture, communicative competence, intercultural competence, pluricultural competence, cultural integration, higher education, Slovakia.

### Introduction

The debate over integrating culture into foreign language (FL) education has generated diverse opinions. While some scholars (Alptekin, 2002; Solgi and Tafazoli, 2018; discussed further in the following chapters) argue against its necessity, the majority stress its importance in tandem with FL instruction. Language and culture are inseparable, as highlighted by Henle's (1959) assertion: *“language and culture are intertwined. A particular language usually points out to a specific group of people. When you interact with another language, it means that you are also interacting with the culture that speaks the language. You cannot understand one's culture without accessing its language directly.”*

The significance of intercultural competence and communication has been underscored in language policies such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), influencing curricula in countries like Slovakia. The CEFR distinguishes between *multilingualism*, the coexistence of different languages in social or individual contexts, and *plurilingualism*, which refers to the dynamic and evolving linguistic repertoire of an individual. The term pluralistic approaches to languages and cultures refers to didactic approaches which involve the use of more than one or several varieties of languages or cultures simultaneously during the teaching process (see ECML's Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures).

A key aspect of plurilingualism is its integration with pluricultural competence, recognizing that language learning inherently involves cultural learning. This approach emphasizes that learners do not merely acquire linguistic skills but also develop the ability to navigate and mediate between different cultural contexts. Introduced in the mid-1990s and developed through bilingualism studies at the CREDIF research centre in Paris, these concepts have become central to modern language education. Plurilingual and pluricultural competences involve the ability to switch between languages, understand and express oneself across different cultural contexts, and utilize paralinguistics such as gestures and facial expressions. This holistic approach has been supported by psychological and neurological research, highlighting cognitive benefits like enhanced executive control.

The CEFR promotes these competences not just as educational goals but as socio-political aims to preserve linguistic and cultural diversity. Educational frameworks, such as the Guide for

the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education, provide detailed guidance on integrating these competences into curricula, thereby fostering deeper intercultural understanding and communication skills (see CEFR, Companion Volume, pp. 30 – 31).

### **The Role of Culture in FL Teaching**

Defining culture is often more challenging than simply using the term. One of the early contributors to British cultural studies Raymond Williams declared in 1976 that “*culture is one of the two or three most complicated words in the English language.*” The concept of culture is used daily in different forms and ways. Generally, it is believed that culture has the following five common attributes recognized by most researchers (Reisinger, Turner, 2003, p. 5):

1. culture is of human origin,
2. culture is holding human groups together,
3. culture is a way of life of a particular group of people,
4. culture serves as a design for living,
5. culture sets standards for the perception of the world around us.

In the academic study of interculturality, the term culture may have a distinct meaning from that in everyday use. Therefore, culture may be described as a *floating signifier* – its meaning related to the context in which it is used. For example, if we talk about the consequences of ‘a growing drug culture’ in a particular city, or ‘internet culture’, these carry different connotations to someone who expresses their appreciation of the ‘culture’ of a particular country. Javorčíková and Zelenková (2020, pp. 22 – 23) state that the reasons for inability to grasp the concept of culture are *i. diachronic* (the concept of culture has been changing and evolving over time); *ii. synchronic* (the word “culture” expands to several disciplines, e.g. sociology, cultural studies, history, political sciences, psychology and many others) and *iii. methodological* (methodological approaches to the research of culture vary according to the selected discipline so it is essential to provide a thorough system of methodology necessary to examine the term in debate).

Culture also plays a role in FL teaching. Valdes (as cited in Baker, 2006) states that “*every language lesson is about something and that something is cultural.*” Thus, every FL lesson taught in class contains a cultural message. There are at least three fundamental reasons that stress the importance of incorporating cultural matters in FL teaching (ibid.):

1. Culture and language are inseparable.
2. Since language and culture are inseparable, teaching language inherently involves teaching culture.
3. The central goal of a FL instruction is the mastery of communicative competence, and to achieve this, a learner should be able to perceive native speakers of the target language as real people.

However, it is necessary to balance what, how much, and how to teach. It is also essential to bear in mind that learners of a FL need to be exposed to the cultural context, norms, and values of the target language in order to accept and adapt to its differences, and to maximize their communicative effectiveness. Mastery of the linguistic elements of a FL alone does not guarantee successful communication. According to Tomalin and Stempleski (1993): “*the goals of teaching culture helps students to develop their understanding of the fact that all people exhibit culturally conditioned behaviours, that social variables such as age, social class, and place of residence influence how people behave to become more aware of the conventional behaviour in common situations in the target culture. All this can increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language, develop the ability to evaluate and refine generalisations about the target culture, develop the necessary skills to locate and organise*

*information about the target culture, and can stimulate students' intellectual curiosity about the target culture."*

As Coudhury (2014) states, FL teachers need to understand the extent to which cultural background can influence FL learning and teaching to grasp the importance of culture in teaching a FL. In their publication, *Promoting Intentional Teaching*, Kidd, Burns, and Nasser (2018) assert that *"cultural responsiveness is not a burden on teachers, but rather a way to enrich the experiences of everyone in the learning situation."*

Nevertheless, some teachers may fear teaching culture or ignore it completely. Strasheim (1981) conducted a study and found that FL teachers spent approximately 10% of teaching time on culture. However, this situation has changed over time. A study conducted 25 years later by Moore (2006) found that at least 80% of the FL teachers surveyed indicated they were teaching culture more than half of their instructional time. There are many reasons why FL teachers avoid teaching culture in FL classes. Some FL teachers are hesitant because they believe they do not know enough about the cultural themes. However, the most prominent issue FL teachers may face is an overcrowded curriculum (Omaggio, 2001).

As mentioned earlier, the most common questions FL teachers have are what to teach and how to teach it. Kramersch (2013) presented three specifics of culture in language education:

1. the general popularity of culture – the teacher creates such playful situations (for example, role-playing, simulations) that help students understand the meaning,
2. critical culture that supports critical view of the cultural content of language teaching,
3. ecological culture, which (in terms of content) responds to environmental problems and needs.

It is clear that teaching culture merely as information or facts does not meet the needs of the present world. This approach is ineffective for several reasons (Omaggio, 2001, pp. 361–362):

1. Facts are in constant flux, especially when they relate to current lifestyles.
2. Specific data may not hold across time, location, and social strata.
3. A facts-only approach to culture may strengthen stereotypes rather than diminish them.
4. Mastering facts does not necessarily help students when they face cultural situations not previously studied.

Damen (1987) comes with a precise characterisation of culture in the educational process. According to him, culture is learned; it is constantly changing and is a universal fact of human life. Pesola (1991) displays cultural elements for the elementary school FL classroom under the three headings: i. *cultural symbols* (identified with good and bad luck symbols, heroes from history or myth or flags), ii. *cultural products* (visual, musical arts and artists, currency, stamps or traditional and holiday foods); and iii. *cultural practices* (concerned with gestures, forms of greetings, eating practices, home or school life).

Arabski and Wojtaszek (2011) analysed the number of cultural themes in textbooks used for teaching English as a FL. A shift in topics appearing in older and newer textbooks may be observed. Pop culture and the cult of personality is replacing literature and art (the culture is replacing Culture), and contemporary topics are included in the cultural sections of textbooks, such as environmental issues, rights and laws, communication, and more. The textbooks are expected to emphasize pop culture, as many students are familiar with and interested in this area, which can boost their motivation to study the language and enhance their enjoyment of the lessons. According to Niederhauser (2012): *"bringing cultural content into the language classroom is one of the best ways of increasing motivation. In a society in which the conflict between globalisation and nationalism remains unsolved, many members of the younger generation greatly appreciate the opportunity to learn about life in other countries and exchange ideas with teachers who are sensitive to both cultures. Students like activities based on culture, including singing, dancing, role-playing, skits, doing research. The study of culture increases*



*students' curiosity about the target countries, people, and language, at the same time equipping them with intercultural competencies."*

However, some voices do not agree with incorporating culture into FL education, especially English taught as a FL. For example, Alptekin (2002) states, the concept of communication competencies based on mother tongue standards is idealised, utopian, does not reflect the status of the lingua franca of English and sets narrow frameworks for both teachers and students.

Solgi and Tafazoli (2018) similarly state that *"there should not be any teaching of the 'target language culture' together with English in the countries where English is an institutionalised variety."* One of the reasons they state is that English is a lingua franca, and the learners use or will use it for this purpose, so *"it should be taught in a culture-free context."* The authors further contemplate that many non-native speakers *"have no desire to acquire the culture of native speakers of English because, unlike immigrants to English-speaking countries, they will not be living and interacting in a native-English-speaking context."*

On the other hand, Klink (1980, p. 4) points out that *"research on second and FL learning suggests that students learn better in contact with the target language and culture. Classroom experiences alone cannot fulfil this need."* Salim (2017) claims that if culture is not included in teaching a FL, there will be a lack of understanding of the language itself. A similar opinion was presented by Deutscher (2010), who stated that *"culture is an integral part of FL teaching and learning. As long as there are speakers, there is culture, as culture resides in the users of the language."*

It is essential to state that opinions against incorporating culture into teaching and learning English are from scholars from former British colonies or countries whose relationships with the UK or the USA (or both are problematic). It is often argued that the global status of English was first established by the reach and status of the British Empire. That position was then consolidated by the emergence of English-speaking America as a key global power, just as Britain's own influence was waning. As the historian, Yuval Noah Harari (2011, p. 228) writes: *"...all human cultures are at least in part the legacy of empires and imperial civilisations, and no academic or political surgery can cut out the imperial legacies without killing the patient."* Given the inherent connection between language and culture, educating philologists entails specific considerations, which will be outlined in the subsequent chapters.

### **Cultural Studies in Foreign Language Higher Education Context**

Cultural studies is an interdisciplinary subject that integrates information from many fields of research, such as sociology, politics, economics, geography, history, the arts, literature, linguistics, philosophy, law, photography, gender studies, and many others. Byram (1989, p. 48) believes that the study and acquisition of culture includes information gathered consciously (by learning, practising) but also subconsciously (by experience and imitating). Byram further writes that mastering culture reaches *"from the commonest greetings through use of public services [...] non-verbal behaviour and the expectations of conversation turn-taking, rules of politeness and the maxims of normal communication"*, and is as significant for successful communication as the native speakers' conscious knowledge (historical, geographical, sociological, and many others) about their society along with linguistic knowledge. The aforementioned cultural contents are wrapped up under an umbrella term, "minimal content" (ibid.), which should be mastered by anybody who wishes to be knowledgeable about the culture of the target country and function in it smoothly.

In the 1990s, course content for philologists was heavily focused on the study of the "realities" of the target country. These courses covered Byram's "minimal content," including geography, primary institutions and systems (politics, law, education, religion), and significant achievements, events, and personalities in culture, literature, and art. With the advent of the Internet, cultural studies courses evolved, no longer serving as the sole source of information,

which influenced their structure and methodology. Scholars Javorčíková and Zelenková (2020) cite three specific examples from other sources on the topic:

1. Hall (1997, p. 6). defined post-2000 cultural studies as “a discursive formation, that is, ‘a cluster’ (or formation) of ideas, images and practices, which provide ways of talking about, forms of knowledge and conduct associated with, a particular topic, social activity or institutional site in society.”
2. Bennett (1998, p. 28) defined cultural studies as “concerned with those practices, institutions and systems of classification through which there are inculcated in population particular values, beliefs competencies, routines of life and habitual forms of conduct”.
3. Barker (2000, p. 5) viewed the nature of modern cultural studies as “a discursive formation [...] constituted by a regulated way of speaking about objects (which brings into view) and coheres around key concepts, ideas and concerns”.

The content and the methods of acquiring knowledge in cultural studies have also been subject to transformation. Mark Chenetier in his study “New” American Studies: Exceptionalism redux? (2008) presented a course of cultural studies model based on a comparative platform. It is based on comparing the learner's own culture with the target culture of a FL. Class, race, religion, and even sexual orientation distinctions permeate daily life. Advancements in technology afford individuals exposure to a diverse range of information and firsthand insights into countries and events that would have likely remained obscure prior to the 1990s.

Evolving societal dynamics and contemporary research call into question conventional cultural studies paradigms, previously centred on presenting "facts" about target countries. Javorčíková and Dove (2019, pp. 7–10) note that cultural studies, as an academic discipline, fundamentally differ from other academic fields. Firstly, the subject of research in cultural studies is interdisciplinary and tailored to the purpose of the study. Secondly, unlike other disciplines, cultural studies delve into both conscious and unconscious cultural knowledge of the target country and its inhabitants. Thirdly, the focus of research in cultural studies is dynamic, requiring constant updating to remain relevant in evolving societal contexts.

Javorčíková and Zelenková (2020, pp. 219 – 229) outline a range of effective methods for teaching culture in higher education, applicable across philological and non-philological faculties. These methods are adaptable to various aims, objectives, and expected learning outcomes.

1. lectures (one of the most common methods of instruction in higher education in Slovak schools),
2. case studies (the aim is to learn from the situation and suggest the possible solution of the problem),
3. critical incidents (present a brief description of situations in which a misunderstanding, a problem, or conflict arises as a result of cultural differences),
4. simulations, role plays, drama (provide an opportunity for students to experience in the school setting a situation of cross-cultural encounters, a new cultural environment, a feeling and experience of culture shock, other situations in intercultural relations),
5. project method (it is necessary to think of a proper cultural content and focus, such as exploration of a cultural topic, organization of a cultural event, attendance of a culture/country specific event with assigned roles),
6. exploration methods (according to Zelenková (2014, p. 149), they contribute to the development of students' autonomy, encourage their self-study, motivation, curiosity and interest in the studies of culture),
7. comparing and contrasting (through comparisons of opposing characteristics students develop better understanding of their own culture, are able to look at their own culture from somebody else's perspective (Byram, 1997), which is one of the aims of cultural competence),
8. out-of-school activities (e.g. field trips),

9. use of audio-visuals: film and video.

The subsequent chapter will explore the nuances of the Slovak educational system concerning the cultivation of philologists, with a particular focus on how cultural studies are integrated and navigated within this framework.

### Cultural Studies in Slovak Higher Education

In the Slovak context, cultural studies are referred to as *realia*, area studies, or country studies, with Javorčíková and Zelenková (2019) also mentioning the term *Lebenskunde*. University course titles in Slovakia often include these terms or more neutral ones such as "culture of," "life and culture," and similar variations.

In former Czechoslovakia during the pre-internet era (i.e. prior to the 1990s), "realia" at philological faculties were usually a part of history courses of the target country. These courses presented what was believed to be the "high culture" of the target country; an assumption based on the fact that the study of culture was initially part of the study of literature (Badinská, 2011; Kačmárová, 2012). As was already established, globalisation and the Internet era that started in the 1990s caused many academic courses to face new challenges. These challenges combined the changes in the scope of the courses with the change in teaching methods.

The new millennium marked a shift in cultural studies for both philological and non-philological studies in Slovakia. As Javorčíková and Zelenková (2020, pp. 4 – 5) state, "*studying cultural studies in the era of migration, Americanization, and, above all, globalization requires mastering many more skills and competencies than were sufficient prior to the 1990s, a pre-turbulent era in many of the Eastern-Bloc countries in Europe.*" The post-2000 nature of cultural studies has been redefined by opinion-shapers, who generally agree on the instrumental and interpretative nature of the corpus of information and skills presented in cultural studies (Javorčíková, Zelenková, 2019).

Courses now offer a comprehensive approach to the cultures of target language countries while also incorporating a global perspective on cultural goals. However, Slovak FL teachers face significant challenges in this new landscape. The two primary obstacles are:

1. In Slovakia, no framework would set cultural studies' methodical and curricular requirements. Javorčíková and Zelenková (2020, pp. 36 – 37) point out that CEFR does not say explicitly how intercultural competence should be taught or developed. According to the authors, teachers are often unskilled in the means and methods to accomplish it. Thus, teachers often struggle to determine which cultural aspects to teach and are unaware of the importance of cultural orientation.
2. No framework would suggest which literature is suitable either – that is why instructors often use high-quality FL literature. This literature, however, often does not correspond in structure and format of higher education textbooks, which are suitable for the Slovak higher education context – there are differences in the information presented, the availability of the materials and the cultural reliability. Therefore, there are many domestic publications created by long-term instructors who know the domestic cultural environment and students' initial language and cultural skills (based on, for example, CEFR).

Nowadays, when considering the position of culture in FL education, the *essential aspect* is stressed – the aspect is marked by the possibilities of travel and the unlimited approach to information (see for example Magalová et al., 2020; Štefková et al., 2023). This approach is based on the idea that culture cannot be omitted in FL education, as it is often the reason for the mistakes in communication even when the speaker is perfectly capable of the linguistic aspect of communication. The framework set by the CEFR identifies intercultural and pluricultural competence as essential communicative competencies, highlighting the need to integrate new approaches to cultural studies. Consequently, the selection and creation of study materials for

cultural studies courses, particularly for students in teaching programs, must be re-evaluated due to these considerations.

Unfortunately, the situation for in-service teachers teaching at primary and secondary schools is not good either. Ritlyová (2009) stated that: *“most textbooks used in Slovakia do not include any information about [target] country as there is no national textbook of English [or any other FL] available yet [this statement is still valid in June 2024]. Due to the lack of material regarding Slovakia in the textbooks, the teachers have to work very hard and prepare the topics on their own as at most schools. [...] Although at our schools are taught many humanity subjects where students can get information about the target country when they are to speak about history, geography, culture etc.; they have specific problems mainly with vocabulary and grammar structures, and they are not able to use the knowledge they have acquired.”*

The author further contemplates (ibid.) that this may be partly since Slovak FL teachers do not use the inter-disciplinary approach very much and suggests including cultural studies in the FL instruction. It is not clear whether this is the real reason or whether teachers are fully aware of the importance of learning a FL through culture. However, there are some obvious reasons why Slovak teachers choose to omit teaching culture in their FL classes – the lack of time, limitations in curriculum, not clear guidelines on how intercultural competence should be taught, lack of teaching materials, and excessive attention towards grammatical and linguistic structures. Although it is understandable why they do so, above stated facts underline the importance of the need to include cultural studies, not to exclude as it is usually the case, cultural studies into FL taught at secondary schools (at least).

The Slovak National Curriculum, as outlined by The National Institute for Education, states that secondary school students should be familiar with the culture of various English-speaking countries by graduation. Consequently, English language teachers are expected to prepare students for this cultural understanding. However, considering the current university syllabuses in Slovakia, it is evident that teachers are not adequately equipped during their studies to meet this requirement and must develop these competencies later in their teaching careers. The presented case study focuses on the importance of preparing future teachers during their university studies, as this stage significantly shapes their pedagogical skills and understanding.

### **Case study**

Given these gaps in teacher preparation and the growing emphasis on intercultural competence, a case study was conducted to explore these issues in greater detail. The study explored Slovak university students' perceptions of Canada using a questionnaire adapted from Yankova and Andreev's (2018) research on non-Canadian students' views. The questionnaire was tested with 12 students to ensure it was appropriate for the Slovak context and then distributed to students from the Teacher Education Programme at the Faculty of Education, Comenius University Bratislava. Participants were asked to provide personal information and respond to 20 questions assessing their knowledge and perceptions of Canada, covering geographical, political, and social aspects, as well as their attitudes toward Canada and its people. Due to the focus of the present article and the limitations of space in this journal, detailed findings and conclusions on the factual knowledge questions are not discussed here; these aspects are covered in a separate article (Kováč, 2023).

The research unit consisted of 108 undergraduate students, all of Slovak or Hungarian origin, collected over two academic years (2019/2020 and 2020/2021). The majority had no direct experience with Canadian studies or culture, although some had visited Canada or knew someone who currently lives there. The data collection was conducted using both paper-based and online (due to the pandemic) questionnaires. The study aimed to analyse students' background knowledge, experiences, and attitudes toward Canada to understand their perspectives better. The study was guided by the following hypotheses:

1. H1: Future Slovak teachers of English will have sufficient knowledge about Canada from their previous studies.
2. H2: Future Slovak teachers of English will present a favourable and somewhat idealized perception of Canada.
3. H3: Future Slovak teachers of English's answers will reflect a positive attitude towards Canadian realia.

Respondents exhibited a notable interest in Canadian culture, highlighting a gap in their current understanding. They expressed a strong desire to learn more about various aspects of Canadian life, including practical information on tourism, history, and daily experiences, indicating areas ripe for curriculum enhancement. While specific factual knowledge about Canada was limited (see Kováč, 2023), respondents demonstrated positive attitudes toward the country. They were particularly drawn to Canada's natural landscapes and national parks, with 46% showing a desire to visit. Their views of Canada were generally favourable, perceiving it as democratic, tolerant, and peace-loving. The primary sources of their knowledge about Canada were mass media and the Internet, including TV shows, films, and music. This reliance on media suggested that their perceptions might have been shaped by popular culture rather than in-depth cultural studies. There was also interest in exploring how media portrayals and stereotypes influenced their understanding of Canadian culture, highlighting a potential area for further research.

Hypothesis 1 proposed that students would have sufficient knowledge about Canada from their previous studies. However, the findings revealed that respondents generally lacked adequate knowledge, struggling even with basic questions about Canada's geography, politics, and culture. As a result, Hypothesis 1 was rejected.

Hypothesis 2 suggested that students would hold favourable and somewhat idealized perceptions of Canada. Analysis showed that many respondents' views were influenced by media and internet portrayals, describing Canada as a wealthy country with a high standard of living, low crime rates, and a welcoming attitude toward immigrants. This idealized perception aligns with the hypothesis, so Hypothesis 2 was accepted.

Hypothesis 3 posited that students would exhibit a positive attitude towards Canadian culture and society. The study confirmed this, showing a positive relationship between respondents and Canadian realia; many expressed admiration for various aspects of the country, and 46% indicated a desire to visit. Thus, Hypothesis 3 was accepted.

These findings led to the incorporation of project-based learning into the course "Life and Culture of English-Speaking Countries (Excluding GB and USA)" at the Faculty of Education, Comenius University Bratislava. Students were given the freedom to select a cultural event of personal interest (areas identified as problematic in the questionnaire), as detailed in Javorčíková and Zelenková (2020, pp. 219 – 229). They employed various exploration methods outlined by Zelenková (2014, p. 149) to produce a final brochure using digital tools, thereby enhancing their technical skills alongside their cultural knowledge.

End-of-term assignments from two consecutive academic years (2019/2020 and 2020/2021) were compared with outcomes from the two preceding academic years. The texts produced by students were notably less superficial and often presented diverse perspectives, which were also reflected in seminar discussions. While some students continued to express stereotypical opinions shaped by media, there was a noticeable improvement in their level of factual knowledge. This was evident from the results of end-of-seminar quizzes (non-graded) and the final test, indicating a deeper understanding of the topics covered.

This approach enhanced students' understanding of the target culture and garnered positive feedback regarding the inclusion of projects. Students appreciated that they had ready-to-use materials that could be directly applied in their future teaching practice, effectively addressing the issue of the lack of available resources. By creating these materials themselves, they not only

deepened their cultural knowledge but also built a valuable collection of teaching aids tailored to their future classroom needs. For a detailed discussion on this development, see Kováč (2021).

### Conclusion

Incorporating culture into FL instruction is crucial for achieving true communicative competence. Language and culture are inseparable, and understanding cultural contexts enhances learners' ability to communicate effectively. Despite challenges such as curriculum constraints and limited cultural knowledge, teachers can employ various strategies, including simulations, role-playing, and project-based learning, to integrate cultural content.

Plurilingual and intercultural education, developed by the Council of Europe, emphasizes embracing cultural and linguistic diversity in today's dynamic societies. It integrates all school languages and subjects, fostering respect for diverse cultures while enhancing linguistic and intercultural abilities. By accommodating students' initial repertoires and promoting language interaction, it enriches their cultural understanding and communication skills. Plurilingual education also prioritizes learner autonomy and creative language exploration, preparing them for active participation in multicultural societies (Peroutková, 2024, p. 149). Curriculum development focuses on balancing cultural dimensions throughout students' educational journey, ensuring a coherent and culturally enriching learning experience (Beaco et al., 2016, pp. 15 – 17). Emphasizing cultural studies in higher education, particularly in Slovakia, can better prepare future teachers and enrich the overall language learning experience. As the presented case study demonstrates, the shift to project-based learning in the cultural studies curriculum for future English teachers led to a deeper understanding of Canadian realia, fostered critical reflection on cultural stereotypes, and equipped students with practical materials for use in their future classrooms. Addressing these needs will foster greater intercultural competence and ensure more meaningful and effective language education.

### List of cited literature

- ALPTEKIN, C. 2002. Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. In: *ELT Journal*, 56(1), pp. 57 – 64.
- ARABSKI, J., WOJTASZEK, A. 2011. *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer. 300 p.
- BADINSKÁ, M. 2011. *CLIL (Content and Language Integrated Learning) implemented to the Modul Slovak Studies*. Paper presented at International Conference Applied Natural Sciences, Častá Papiernička, October 2011.
- BARKER, C. 2000. *Cultural Studies: Theory and Practice*. Los Angeles: SAGE Publications. 424 p.
- BARKER, C. 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál. 208 p.
- BEACO, J. C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F.
- BENNET, T. 1998. *Culture: A Reformer's Science*. St. Leonard's: Allen & Unwin. 272 p.
- BYRAM, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Philadelphia: Multilingual Matters. 176 p.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 124 p.
- CHENETIER, M. 2008. "New" American Studies: Exceptionalism redux? In: *European Journal of American Studies*, 3(3).

- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. 260 p.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [cit. 2024–05–27]. Available at: <[www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)>.
- DAMEN, L. 1987. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 406 p.
- DEUTSCHER, G. 2010. Does Your Language Shape How You Think? New York Times. [cit. 2024–05–20]. Available at: <[http://dbhs\\_sensei.tripod.com/webonmediacontents/2002544.pdf](http://dbhs_sensei.tripod.com/webonmediacontents/2002544.pdf)>.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. 2013. *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA/CARAP)*. [cit. 2024–05–27]. Available at: <<http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx>>
- HALL, E. T. 1997. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, Random House. 320 p.
- HARARI, Y. N. 2011. *Sapiens: A Brief History of Humankind*. London: Random House. 464 p.
- HENLE, P. 1959. *Language, Thought, & Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 273 p.
- JAVORČÍKOVÁ, J., DOVE, M. 2019. Explorations in American Studies. In: *Z-F Lingua*, p. 233.
- JAVORČÍKOVÁ, J., ZELENKOVÁ, A. 2019. CLIL: Conceptual differences in teaching "realia" to philological and non-philological students. In: *Journal of language and cultural education*, 7(3), pp. 18 – 34.
- JAVORČÍKOVÁ, J., ZELENKOVÁ, A. 2020. Voices from Beyond: A Modern Coursebook of Cultural Studies for Philologists. In: *Z-F LINGUA*, p. 249.
- KAČMÁROVÁ, A. 2012. O kultúrnom kontexte: niektoré špecifiká slovenskej a americkej kultúry. In: *Jazyk a kultúra*, 9. [cit. 2024–05–09]. Available at: <<http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo9.html>>.
- KIDD, J. K., BURNS, M. S., NASSER, I. 2018. *Promoting Intentional Teaching*. Baltimore: Brookes Publishing. 280 p.
- KLINK, P. 1980. *Evaluation of the French immersion weekends*. Calgary: French Centre.
- KOVÁČ, S. 2021. *Perceptions and Misperceptions of Canadian Realia among Slovak Students of English*. Doctoral Thesis. Comenius University Bratislava, Faculty of Education, Department of English Language and Literature. Bratislava: Faculty of Education, Comenius University Bratislava, 2021, 92 p.
- KOVÁČ, S. 2023. Perceptions and Misperceptions of Canadian Realia among Slovak Students of English. In: *Central European Journal of Canadian Studies*, 18(1), pp. 63 – 76.
- KRAMSCH, C. J. 2013. Culture in Foreign Language Teaching. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), pp. 57 – 78.
- MAGALOVÁ, G., HRIŇÁK, J., POKRIVČÁKOVÁ, S. 2020. *Literatúra v odbornej príprave učiteľov materinského a cudzieho jazyka*. Hradec Králové: Gaudeamus. 84 p.
- MOORE, Z. 2006. Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. In: *Foreign Language Annals*, 39(4), pp. 579 – 594.
- NIEDERHAUSER, J. S. 1997. Motivating Learners at South Korean Universities. In: *English Teaching Forum*, 35(1), pp. 28 – 31.
- OMAGGIO, H. A. 2001. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle. 512 p.

- PEROUTKOVÁ, M. 2024. Cultural Awareness in Intercultural Language Teaching and Learning. In: *Kvalita jazykového vzdelávania na vysokých školách v Európe VIII. Zborník príspevkov z konferencie 5.–6. 2023*, pp. 145 – 154.
- PESOLA, C. A. 1991. Culture in the elementary school foreign language classroom. In: *Foreign Language Annals*, 24, pp. 331 – 346.
- REISINGER, Y., TURNER, L. W. 2003. Culture. In: *Cross-cultural Behaviour in Tourism*. London: Routledge, pp. 3 – 33.
- RITLYOVÁ, A. 2009. *Cultural Studies in Language Teaching*. Paper presented at the Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World International Conference. [cit. 2024-05-05]. Available at: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Ferencik2/subor/12.pdf>>
- SALIM, S. K. 2017. *Teaching Language and Teaching Culture*. Paper presented at 8th International Visible Conference on Educational Studies & Applied Linguistics. [cit. 2024-05-16]. Available at: <[https://www.researchgate.net/publication/322811826\\_Teaching\\_Language\\_and\\_Teaching\\_Culture](https://www.researchgate.net/publication/322811826_Teaching_Language_and_Teaching_Culture)>.
- SOLGI, F., TAFAZOLI, D. 2018. The necessity of teaching culture in English as a foreign language course: Iranian perspective. In: *Journal of Language and Linguistic Studies*; 14(3); [cit. 2024-05-10]. Available at: <<http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/691>>
- STRASHEIM, L. 1981. Language is the medium, culture is the message: Globalizing foreign languages. In: CONNER, M. (Eds.) *A global approach to foreign language education: Selected papers from the 1981 Central States Conference*, pp. 1 – 16. Skokie, IL: National Textbook Company.
- ŠTEFKOVÁ, J., KOVÁČIKOVÁ, E., KORDÍKOVÁ, B. 2023. *Efektívna integrácia cudzieho jazyka do vzdelávania na nefilologických univerzitách*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. 96 p.
- WILLIAMS, R. 1976. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Oxford: Oxford University Press. 352 p.
- YANKOVA, D., ANDREEV, A. 2018. Perceptions and Misperceptions of Canada among Non-Canadian Students. In: *Central European Journal of Canadian Studies*, 12/13(1), pp. 177 –189.
- ZELENKOVÁ, A. 2014. *Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Ekonomia, manažment a cestovný ruch*. Banská Bystrica: Belianum. 178 p.

**Kontakt:**

PaedDr. Stanislav Kováč, PhD.  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Lekárska fakulta  
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov  
Špitálska 24, 813 72 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: stanislav.kovac@uniba.sk



**ODYSEA ČITATELSKÝCH SKÚSENOSTÍ V RODNOM A CUDZOM (ANGLICKOM) JAZYKU – INTERPRETATÍVNY KVALITATÍVNY VÝSKUM****AN ODYSSEY OF READING EXPERIENCE IN NATIVE AND FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGES – AN INTERPRETATIVE QUALITATIVE STUDY***MARTINA ŠIPOŠOVÁ***Abstrakt:**

Výskumným cieľom tejto štúdie bolo skúmať a interpretovať konštrukt čítania s porozumením v materinskom a cudzom jazyku (anglickom) cez prizmu kritického čítania a myslenia z perspektívy subjektov výskumu – študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijných programoch učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii a prekladateľstvo (zjednodušene označovaní ako študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk)). Cieľom bolo opísať príslušné procesy, nachádzať vzájomné súvislosti v rámci týchto procesov a porozumieť uvažovaniu subjektov o prístupe k čítaniu v materinskom a cudzom jazyku a kritickému čítaniu a mysleniu. V štúdiu sme využili výskumný potenciál kvalitatívnej paradigmy a jej príslušných techník otvoreného a axiálneho kódovania, pričom výskumným nástrojom bolo pološtruktúrované interview, ktoré sme realizovali s výskumnými subjektmi – 12 študentov vysokoškolského štúdia (anglický jazyk). Zo zistení vyplynulo, že výskumné subjekty chápu kritické čítanie a myslenie v symbióze, pričom ich synergický efekt prispieva pragmatickým cieľom čitateľa. Rozvoj kritického čítania a myslenia vysokoškolských študentov by mal byť prioritou vysokoškolského štúdia vo všetkých študijných odboroch, nakoľko tieto kompetencie môžu byť cestou k dosiahnutiu stability v spoločnosti, keďže kriticky mysliaci ľudia sú menej náchylní k tomu, aby boli ovplyvnitelní a manipulovateľní.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, čítanie s porozumením, kritické čítanie, kritické myslenie, kvalitatívny výskum, kódovanie, pološtruktúrované interview, anglický jazyk, vysokoškolskí študenti, vysokoškolské vzdelávanie.

**Abstract:**

The research aim of this study was to investigate and interpret the construct of reading comprehension in mother tongue and foreign language (English) through the prism of critical reading and thinking from the perspectives of the research subjects – first year undergraduate students in the study programme of Teaching English Language and Literature Combined and the study programme of Translation Studies (simply referred to as first year undergraduate students of English Language). The aim was to describe the processes involved, to find interrelationships within these processes, and to examine and interpret the cognition of research subjects in reading comprehension in mother tongue as well as a foreign language (English), critical reading and thinking. In the study, we utilised the research potential of the qualitative paradigm and its respective techniques of open and axial coding. The research instrument was a semi-structured interview conducted with 12 research subjects – undergraduate students of English language. The findings revealed that the research subjects understand critical reading and thinking in symbiosis, with their synergistic effect contributing to the reader's pragmatic goals. The development of critical reading and thinking in undergraduate students should be a priority in university education in all fields of study as these competencies can be a pathway to achieving stability in society since critical thinkers are less prone to being influenced and manipulated.

**Keywords:** reading literacy, reading comprehension, critical reading, critical thinking, qualitative research, coding, semi-structured interview, English language, university students, university education.

## Úvod

Chronicky preraktovaný koncept – čitateľská gramotnosť a jej prináležiace kompetencie, ktorými sú kritické čítanie a kritické myslenie sú hlboko ukotvené v „slovníku“ každého (nielen) vysokoškolského pedagóga. Nepochybne, predovšetkým v súčasnosti – v dobe, ktorá je intoxikovaná množstvom hoaxov a konšpirácií by práve rozvíjanie oboch kompetencií malo zaujímať prvenstvo na všetkých stupňoch vzdelávania, počínajúc od základného, nekončiac však dosiahnutým najvyšším vzdelaním, ale pokračujúc a rozvíjajúc sa v priebehu celého života človeka.

Množstvo odborníkov z oblasti lingvodidaktiky a pedagogiky už komplexne rozpracovalo koncept čitateľskej gramotnosti (Gavora, 2003, 2009; Magulová, 2008; Javorčíková – Kováč, 2018a; Šarvajcová a kol., 2020 a iní). V súčasnosti, ak hovoríme o **čitateľskej gramotnosti**, máme na zreteli schopnosť efektívne čítať a porozumieť textom, t.j. schopnosť identifikovať hlavné myšlienky, rozlišovať medzi faktami a názormi, vyhodnocovať argumenty, interpretovať významy s ohľadom na kontext a vyvodiť závery z textu, čo zároveň vyžaduje od čitateľa schopnosť nielen čítať, ale aj rozmyšľať kriticky. Tento kritický prístup k čítaniu podľa Di Yanniho a Borsta (2017) v sebe spája dôkladné čítanie a analytické reflexívne (responzívne) čítanie. Pri dôkladnom čítaní čitatelia najprv percipujú text, t.j. sledujú líniu úvah autora a snažia sa pochopiť jeho perspektívu, aj keď sa autorské myšlienky, pojmy a/alebo hodnoty líšia od ich vlastných. Cieľom je pochopiť, čo text znamená. Akonáhle sa čitatelia dôkladne zaoberajú textom, môžu začať preberať nad textom autoritu tým, že naň „reagujú“, čiže ponúkajú svoj úsudok a robia si ho svojim. Táto „zodpovedná vzájomnosť“ vedie k textovému dialógu, ktorý sa najlepšie ustanovuje prostredníctvom anotácií a poznámok na okraj. Pomocou anotácií sa čitatelia snažia text pre seba objasniť, aby mu porozumeli.

Mnohí autori považujú kritické čítanie a aktívne čítanie za to isté, hoci v skutočnosti nie sú. Aktívne čítanie znamená zapojenie sa do textu s cieľom pochopiť jeho obsah. To môže zahŕňať zvýrazňovanie kľúčových slov a fráz, robenie poznámok na okraj, testovanie seba samého počas čítania, diskutovanie s niekým iným alebo vysvetľovanie textu niekomu po prečítaní, ako aj kritické čítanie s otázkami o texte. Kritické čítanie je teda formou aktívneho čítania, ale je len jedným z niekoľkých spôsobov aktívneho čítania. To znamená, že je možné čítať text aktívne, napríklad zvýrazňovaním a robiť si poznámky, bez toho, aby ste ho čítali kriticky (EAP foundation, online).

Sme toho názoru, že rozvoj kritického čítania a myslenia ako kľúčových kompetencií v rámci čitateľskej gramotnosti (rovnako v materinskom ako aj cudzích jazykoch) je predpokladom rozvoja uvedomelého človeka 21.storočia. Kritické čítanie nie je len schopnosť niečo prečítať a evalvovať formu textu, obsah, autentickosť a zámery autora, ale zahŕňa aj poznanie seba samého a svojich predchádzajúcich vedomostí, skúseností, preferencií a postojov. Výučba tejto kompetencie si vyžaduje systematický prístup učiteľov, ktorí by, samozrejme, v prvom rade sami mali disponovať kompetenciami kritického čítania a myslenia, rovnako v materinskom ako aj cudzích jazykov, využitie vhodných metód a učebných materiálov, a v neposlednom rade motiváciu samotných žiakov (studentov).

Džačovská (2016) konštatuje, že pripravenosť slovenských učiteľov (všeobecne) na edukáciu v oblasti čitateľskej gramotnosti (v rámci gramotnosti aj kritického čítania a myslenia – pozn. autorky) je diskutabilná. Džačovská (ibid.) to vníma ako jeden zo závažných faktorov, pretože aj keď sú už desiatky, ba stovky absolventov vzdelávaní so zameraním na čitateľskú gramotnosť, nie je možné konštatovať ich erudovanosť. Uvádza niekoľko príkladov: počas jedného zo stretnutí v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov boli prítomným zadané úlohy z testovania pre žiakov 5. a žiakov 9. ročníka ZŠ. Prekvapivým však bolo, aké ťažkosti

mali učiteľia pri riešení úloh k nesúvislému textu, pri úlohách s potrebou argumentácie a kritického myslenia, a to bez ohľadu na ich aprobáciu, či roky pedagogickej praxe. Počas stretnutia na podujatí so zameraním na súčasné učebnice a čitateľskú gramotnosť v máji 2016, ktoré realizovalo RP MPC v Prešove, učiteľia pri otázkach zameraných na zdôvodnenie výberu textu, výberu učebnice – s argumentovaním, nevedeli formulovať odpovede.

### **Čitateľská gramotnosť v rámci čítania s porozumením v cudzom jazyku**

Konstrukt čítania s porozumením v kontexte cudzojazyčného vyučovania je obsiahlo rozpracovaný viacerými domácimi a zahraničnými odborníkmi (Grabe & Stoller, 2011; Javorčíková et al., 2021; Kováč, 2018; Javorčíková, Kováč, 2018a, b, 2021; Macalister, 2011 a iní). Mnoho odborníkov (Carrell, 1998; Celce-Murcia, 2001; Harmer, 2007 a iní) zastáva názor, že v edukačnom kontexte je čítanie najdôležitejšou zručnosťou na rozvoj druhého jazyka (cudzého jazyka). Je potrebné zdôrazniť, že pri čítaní v cudzom jazyku je čitateľská gramotnosť náročnejšia o ďalší aspekt, ktorým je porozumenie cudzojazyčného obsahu s tým, že od čitateľa je nevyhnutné, aby bol schopný interagovať s textom využitím cudzojazyčných jazykových štruktúr a slovnej zásoby. Zároveň, čitateľská gramotnosť je kľúčovou pri rozvoji jazykového vzdelávania a celkovej komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku.

Viacerí autori (Alderson, 2000; Asfaha et al., 2009; Condelli et al., 2002; Koda, 2004; Strucker and Davidson, 2003) sa zhodujú, že pri čítaní v cudzom jazyku je dôležité brať do úvahy stupeň odlišnosti materinského a cudzieho jazyka. Čím väčšia je odlišnosť materinské a cudzieho jazyka väčšia, tým náročnejšie je čítanie. Dodávame, že o to náročnejšie bude aj kritické čítanie. Alderson (2000) sa zaoberá tým, či je schopnosť čítania v materinskom jazyku automaticky prenositeľná aj na cudzie jazyky, inými slovami, či dobrý čitateľ v materinskom jazyku bude dobrým čitateľom aj v cudzom jazyku. Dospieva k záveru, že pre efektívne čítanie v cudzom jazyku musí čitateľ dosiahnuť tzv. úroveň jazykového prahu (language threshold), t.j. takú úroveň jazykovej zručnosti v cudzom jazyku, ktorá mu umožní transponovať schopnosť čítať v materinskom jazyku do kontextu čítania v cudzom jazyku. V tejto súvislosti Kováč (2018) predstavuje vybrané výskumné zistenia (Condelli et al., 2002; Strucker and Davidson, 2003), na základe ktorých možno konštatovať, že študenti (čitelia), ktorí majú vyššiu úroveň čitateľských zručností v materinskom jazyku rozvíjajú tieto zručnosti v cudzom jazyku rýchlejšie ako tí, ktorí ju majú nižšiu.

### **Úspešní verzus neúspešní čitatelia**

Už v 70r. 20 st. Hosenfeld skúmal tzv. úspešných a neúspešných čitateľov. Podľa neho, úspešní čitatelia si počas čítania v pamäti zachovávajú význam prečítanej pasáže, čítajú v tzv. širších celkoch, preskakujú bezvýznamné alebo menej dôležité slová a majú pozitívne ponímanie vlastnej osobnosti. Na druhej strane, neúspešný čitateľ stráca význam viet po tom, ako ich dekodoval, číta v tzv. krátkych celkoch, premýšľa aj nad bezvýznamnými slovami, len málokedy preskakuje slová ako nedôležité a má negatívne ponímanie vlastnej osobnosti. V tejto súvislosti Collins & Smith (1982) vypracovali taxonómiu porúch pri porozumení textu, ktorá je aplikovaná v štyroch rovinách. V rovine neporozumenia slova ide o neznáme slovo alebo známe slovo, ktoré v uvedenom kontexte nedáva zmysel. V rovine neporozumenia vety ide o nemožnosť interpretácie, váгну a abstraktnú interpretáciu, dochádza k viacerým možným interpretáciám alebo je interpretácia v rozpore s vedomosťami čitateľa. V rovine neporozumenie v akom vzťahu je jedna veta k druhej ide o interpretácia jednej vety, ktorá je v rozpore s druhou, nemožnosť nájsť spätosť medzi vetami alebo je medzi vetami viacero možných vzťahov. V rovine neporozumenie toho ako je zložený celý text ide o nemožnosť nájsť hlavnú myšlienku časti alebo celého textu, nepochopenie, prečo sa v texte vyskytujú isté časti alebo o nepochopenie konania istých postáv (týka sa literárnych textov). Na tomto mieste môžeme pripomenúť, že všetky uvedené nedostatky čitateľa sú príčinami toho, prečo napr. aj slovenskí žiaci dosahujú kritické výsledky v testovaní čitateľskej gramotnosti (napr. medzinárodné merania PISA).

Nádejou na zlepšenie by mohol byť konštruktivistický prístup k textu (viac Šipošová, 2017), v ktorom čitateľ textu dokáže efektívne zapájať svoje predošlé vedomosti a základné znalosti, ktoré interaktívne pretvára v procese čítania ako aj adekvátne stratégie čítania. Výskumy (Oxford, 1990; Anderson, 2002; Mokhtari & Sheorey, 2002; Grabe, 2009) dokazujú, že uplatňovaním vhodných stratégií čítania dochádza k zlepšeniu porozumenia aj náročných textov. Podľa výsledkov Barati (1992 In Jahankohan & Shahrokhi, 2014), ktorý skúmal uplatňovanie dvoch stratégií (podčiarkovanie a robenie si poznámok) bolo preukázané, že robenie si poznámok bolo signifikante úspešnejším ako podčiarkovanie pri odpovediach na faktické otázky. Z viacerých výskumov (Ahmadi, Ismail & Abdullah, 2013; Rastegar et al., 2017; Shang, 2010; Wen, 2003) vyplynulo, že kombinácia metakognitívnych a kognitívnych stratégií čítania viedla k lepšiemu porozumeniu textu a vlastnej efektivite čítania. Ahmadi, Ismail & Abdullah (2013) vo svojej štúdií potvrdili, že úspešnejší čitatelia využívajú pri práci s textom metakognitívne stratégie na rozdiel od menej úspešných čitateľov. Shang (2010) prichádza zo zistením, že z trojice stratégií boli najčastejšie využívanými metakognitívne stratégie, za ktorými nasledovali kompenzačné a napokon kognitívne stratégie. Rovako aj Wen (2003) na základe svojej štúdie zdôrazňuje, že väčšina riešených úloh na porozumenie bola realizovaná na úrovni metakognície.

### **Kritické čítanie a myslenie v cudzom jazyku v kontexte terciárneho vzdelávania na Slovensku**

Viacerí odborníci (Grabe, 2009; Celce-Murcia, 2001; Jalilifar, Hayati & Saki, 2008) sa zhodujú v tom, že spomedzi akademických zručností u univerzitných študentov je čítanie prvoradé. Na nutnosť rozvíjať kritické čítanie u vysokoškolských študentov pedagogického zamerania na Slovensku sa poukazuje už niekoľko rokov. Žiaľ, naši študenti vysokých škôl už dlhodobo nedosahujú požadovanú úroveň kritického čítania, rovnako v materinskom ako aj cudzom jazyku (Gavora – Matúšová, 2010; Javorčíková et al., 2021; Javorčíková – Kováč, 2021, Kosturková, 2014, 2016; Kosturková a kol., 2018; Martincová, 2016). Z uvedených výskumov sumárne vyplynulo:

1. Vysokoškolskí študenti učiteľských i neučiteľských študijných programov pri čítaní textov v materinskom jazyku dosiahli najlepší výkon pri získavaní informácií z textu a najhoršie v úlohách zameraných na uvažovanie a hodnotenie textu, pričom vyššiu úspešnosť preukázali pri práci so súvislými textami na rozdiel od nesúvislých textov; najlepší výkon mali v textoch na pracovné účely a najhorší v textoch určených na vzdelávanie.
2. Vysokoškolskí študenti na jazykovej úrovni B2 v anglickom jazyku preukázali schopnosť úspešne uchopiť hlavnú myšlienku textu, význam textu pre seba ako jednotlivca a explicitné informácie zmienené v texte; naopak, nižšiu úspešnosť však preukázali pri identifikovaní implicitne zmienených informácií, pri informáciách vyžadujúcich kritické myslenie, a tiež pri hľadaní širších súvislostí textu a jeho významu pre širšie sociálne zázemie čítajúceho či komunity.
3. Pri skúmaní úrovne kritického myslenia študentov vychovávateľstva na bolo zistené, že títo respondenti vo Watson-Glaserovom teste dosiahli priemerné hrubé skóre 41,86, čo autorka považuje za neuspokojivý výsledok; pričom T-testom porovnania priemerov dosiahnutých vo Watson-Glaserovom teste bolo zároveň zistené, že neexistujú štatisticky významné rozdiely z hľadiska rodového zaradenia.
4. Výsledky úrovne kritického myslenia študentov vybranej fakulty humanitných štúdií dosiahli v priemere 45,87 bodov vo Watsonovom-Glaserovom teste, pričom bolo zistené, že 89 respondentov dosiahlo rovnaký alebo vyšší počet bodov ako bol priemerný počet stanovený normou (52,6 bodov); ostatní respondenti (383 študentov) sa nachádzali pod priemerom.

Javorčíková a Kováč (2021, s. 90) tvrdia, že „*čítanie a prenos významu textu, najmä určenie významu textu pre jednotlivca a jeho komunitu, je vo veľkej miere subjektívne a okrem zručností a stratégií, ktoré je možné natrénovať, záleží na osobnej skúsenosti čitateľa.*“ Všetky

vyššie uvedené dôvody predurčili zámer kvalitatívneho skúmania v skupine študentov učiteľstva, ktorý sme zrealizovali.

## Kvalitatívna štúdia

### *Výskumný cieľ*

Výskumným cieľom je skúmať a interpretovať konštrukt čítania s porozumením v materinskom a cudzom jazyku (anglickom) cez prizmu kritického čítania a myslenia z perspektívy subjektov výskumu – študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijných programoch učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii a prekladateľstvo (v texte ich budeme zjednodušene označovať ako študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk).

Cieľom je opísať príslušné procesy, nachádzať vzájomné súvislosti v rámci týchto procesov a porozumieť uvažovaniu subjektov o prístupe k čítaniu v materinskom a cudzom jazyku a kritickému čítaniu a mysleniu.

### *Výskumné otázky*

V rámci realizovanej kvalitatívnej štúdie sme si stanovili tieto výskumné otázky:

1. Aké sú prekoncepty študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk) o „dobrom“ čitateľovi v materinskom a cudzom (anglickom) jazyku?
2. Ako interpretujú študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk) koncept kritické čítanie a myslenie?
3. Aké stratégie práce s textom využívajú študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk) pri čítaní v materinskom a cudzom jazyku (anglickom jazyku)?

### *Subjekty výskumu*

Subjektmi nášho výskumu sú študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijných programoch učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii a prekladateľstvo na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Do výskumu bolo zaradených 12 študentov (11 žien, 1 muž). Výber subjektov bol zámerný. Všetky výskumné subjekty boli vopred oslovené na participáciu vo výskume a preukázali dobrovoľnosť a ochotu participovať. Výskumné subjekty poskytli výskumníkovi informovaný súhlas a zároveň boli tieto subjekty ubezpečené o zachovaní anonymity v súvislosti s etikou výskumu.

### *Metodológia výskumu, výskumný nástroj, realizácia výskumu*

Na účely výskumnej štúdie sme si zvolili **kvalitatívnu metodológiu**, ktorá je podľa Kostuba (2016, s. 24) „*v súlade s líniou princípov interpretatívnej paradigmy, t. z. zameriava sa na skúmanie subjektívnych skúseností jednotlivca a na rozpoznávanie dôležitosti, ktorú jednotlivec pripisuje špecifickým udalostiam. Ide o udalosti, pri ktorých nehrá rolu subjektívny pohľad výskumníka na skúmaný objekt. Cieľom kvalitatívneho výskumu je aktívne integrovať a detailne rozpoznať kogníciu subjektu týkajúcu sa fenoménu v prirodzených a konkrétnych situáciách, ktoré zaujímajú výskumníka v kontexte bežných aktivít.*“ Rovnako aj Strauss a Corbinová (1999) tvrdia, že metódy kvalitatívneho výskumu sa využívajú na odhalenie a porozumenie toho, čo je podstatou javov, o ktorých toho ešte veľa nevieme, ale môžu byť tiež použité k získaniu nových názorov na javy, o ktorých už niečo vieme.

**Výskumným nástrojom** bolo **pološtruktúrované interview**, ktoré podľa Gavoru a kol. (2010) predstavuje prechodný typ medzi štruktúrovaným a neštruktúrovaným interview. Časť otázok je pripravená vopred, ale ich poradie sa môže meniť podľa priebehu rozhovoru. Výskumník môže v priebehu interview utvoriť nové otázky, prípadne niektoré vynechať. Výhodou tohto typu interview bolo, že bolo možné zaručiť relatívne rovnocenné podmienky pre všetky subjekty výskumu a zároveň nám to umožnilo flexibilitu z hľadiska reagovania na priebeh interview. Je potrebné zdôrazniť, že voľba tohto výskumného nástroja bola ovplyvnená

predošlými fázami výskumu v rámci projektu KEGA 008UMB-4/2022, v ktorých bola uplatnená kvantitatívna metodológia a štatistické spracovanie dát.

Ako uvádzajú Creswell a Clark (2011), práve zmiešaný prístup umožňuje odpovedať na otázky, ktoré nie je možné zodpovedať samotným jedným prístupom, pričom kvalitatívne rozhovory pomôžu bližšie vysvetliť a priblížiť kvantitatívne výsledky výskumnej štúdie. Interview boli realizované v priebehu mesiaca december 2022, každý v trvaní približne 30 – 40 min. Všetky boli nahrávané a nahrávky transkribované za účelom získania textu, ktorý sme následne kvalitatívne analyzovali.

Samotný **postup kvalitatívnej analýzy** pozostával z nasledujúcich činností (Skutil a kol., 2011): 1. transkripcia (prepis), 2. segmentácia (rozklad na časti), 3. kódovanie, 4. robenie poznámok, 5. hľadanie a objavovanie vzťahov medzi kategóriami, 6. grafické zobrazovanie, vytváranie tabuliek, 7. vytváranie štruktúry, 8. interpretácia.

Našou výskumnou aktivitou sme získali objemné množstvo výskumného materiálu, ktorý sme podrobili analýze otvoreného kódovania, pretože v prvom kroku sme potrebovali text otvoriť, nájsť v ňom štruktúry vypovedajúce o skúmanom fenoméne a vzťahujúce sa na výskumné otázky. Otvorené kódovanie sme použili na prvotnú analýzu textu, v rámci ďalšej analýzy so zámerom saturácie jednotlivých kategórií, sme uplatnili opakovaný, nelineárny („cik-cak“) pohyb vo výskumnom materiáli, t. j. od prípadu k prípadu (a späť) až k pojmovému uchopeniu javu/javov. Týmto procesom (sústavným porovnávaním) vo fáze kódovania sa sledoval princíp teoretického (pred)uvažovania o získaných dátach. Pojmy, ktoré prináležali rovnakému javu, sme zoskupovali do kategórií. Po otvorenom kódovaní, ktoré predstavuje prvý stupeň kódovania sme realizovali druhú fázu, ktorou bolo axiálne kódovanie, podstatou ktorého je nachádzanie vzťahov medzi kódmi a kategóriami. Vzniku kódov a kategórií predchádzala niekoľkonásobná analýza a systematické kladenie si otázok, ktoré umožňujú otváranie textu výskumnikom. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme využili aj analytické indukovanie, ktoré možno chápať v kontexte nášho výskumu ako poskytnutie nových odpovedí na staré otázky. Porozumenie javu/javom je základným metodologickým princípom a v tomto zmysle konštatujeme, že analytické indukovanie nám umožnilo vynoriť sa otázkam (a následným odpovediam), ktoré nie sú nové, ale sú zasadené do kontextu, ktorý je dynamický a sociokultúrne podmienený. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme sa zamerali na subjekt, objekt (skúmaný jav), jednotlivca a spoločnosť.

<b>KOGNITÍVNE OPERÁCIE</b> Výsledkom je synergický efekt slúžiaci ako pragmatiký cieľ.	pamäť	dobry čitateľ
	porozumenie	dobry čitateľ
	aplikácia	dobry čitateľ
	analýza, syntéza, hodnotenie	kritické čítanie a myslenie v symbióze
<b>POSTOJ ČITATEĽA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferencia žánrov (literárny žáner fantázia).</li> <li>• Personalizácia.</li> <li>• „Výhovorka prezlečená za fakt“ – nedostatok voľného času pre čítanie beletrie.</li> </ul>	
<b>POLARITNÝ VPLYV</b> aktuálne dosiahnutej cudzojazyčnej <b>JAZYKOVEJ ÚROVNE ČITATEĽA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyššia jazyková úroveň (C1) – napomáha.</li> <li>• Nižšia jazyková úroveň (ako C1) – obmedzuje.</li> </ul>	
synergický efekt (kritického) čítania a myslenia – <b>PRAGMATICKE CIELE ČITATEĽA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Využitie informácií z textu pre reálny život</li> <li>• (odborné texty v SJ).</li> <li>• Využitie informácií z textu pre študijné účely</li> <li>• (odborné texty v AJ).</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozširovanie slovej zásoby (anglická beletria).</li> </ul>
<b>DOMÁCE ZÁZEMIE</b> ako prediktor rozvoja ( <b>kritického</b> ) <b>čítania</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vplyv rodičov (VŠ vzdelanie rodičov), starých rodičov, domáca knižnica.</li> </ul>
<b>STRATÉGIE PRÁCE S TEXTOM</b>	Kognitívne a metakognitívne stratégie čítania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opakované čítanie (úplná nasýtenosť kódu).</li> <li>• Konfrontácia s inou osobou – odborníkom a/alebo iným zdrojom textu).</li> <li>• Použitie slovníka.</li> </ul>
	Vizuálne stratégie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podčiarkovanie.</li> <li>• Zvýrazňovanie.</li> <li>• Poznámkovanie.</li> <li>• Výpisky.</li> </ul>

Tabuľka 1 Zlúčenie kódov do kategórií

Zdroj: autorské spracovanie

**Zodpovedanie výskumných otázok**

V súlade s princípmi tvorby výskumnej štúdie (Ferrer & Jiménez, 2006; Kostrub, 2016, s. 133) sme uplatnili diskurzívnu interpretáciu, v rámci ktorej výskumník vytvára vzťahy medzi teoretickými predpokladmi a kategóriami a/alebo významnými premennými, ktoré sa derivujú v diskurzívnej kategorizácii. Autor (výskumník) vyvíja explikatívny (vysvetľujúci) plán uskutočneného skúmania s poukázaním na úspešné metateoretické konštrukcie vychádzajúc z intersubjektívneho a intrasubjektívneho dialógu medzi ním (výskumníkom), subjektmi výskumu a, v našom prípade, teoretickými predpokladmi. To znamená, že výskumník prikladá význam prvotným otázkam pod vplyvom flexibilnej a transformujúcej perspektívy, pričom do hry vstupujú metakognitívne procesy výskumníka generujúce jeho vedecké poznanie na základe možnosti zodpovedať otázky prostredníctvom teoretických predpokladov pochádzajúcich z diskurzívno-teoretickej interakcie.

Ako bolo vyššie uvedené, k zodpovedaniu výskumných otázok sme využili spracovanie dát na základe analytickej indukcie.

**O1:** Študenti interpretujú **koncept „dobrého“ čitateľa** (rovnako v materinskom ako aj cudzom jazyku) v zmysle uplatnenia troch kognitívnych operácií, ktoré zahŕňajú **pamäť, porozumenie a aplikáciu**. Aplikácia informácií získaných z textu slúži ich **vlastným pragmatickým cieľom**, ktorými môže byť využitie v reálnom živote (predovšetkým odborné texty v materinskom jazyku), ktoré súvisí s personalizáciou. Ďalším (nemenej dôležitým) pragmatickým cieľom je využitie na študijné účely (napr. obohacovanie si cudzojazyčnej slovej zásoby – v prípade beletrie v cudzom jazyku a príprava na skúšky). Dôležitým faktorom rozvoja dobrého čitateľa je **rodinné zázemie** (napr. VŠ vzdelanie rodičov, rodičovské čítanie deťom, existencia domácej knižnice). Vyjadrenie preferenčného **postoja** k určitému žánru (napr. žáner „fantasy“ v anglickej písanej beletrii) je prediktorom rozvoja dobrého čitateľa, pričom významnú úlohu zohráva **polaritný vplyv aktuálne dosiahnutej cudzojazyčnej jazykovej úrovne čitateľa**. V tomto ohľade vyššia jazyková úroveň čitateľa (C1) napomáha rozvoju vzťahu k čítaniu a nižšia jazyková úroveň ho môže obmedzovať a limitovať predovšetkým kvantitatívne, nie kvalitatívne (t. j. menšie množstvo prečítaných kníh a nižšia frekvencia čítania pri nižšej jazykovej úrovni ako

C1, ale nie motivácia čítať rôzne cudzojazyčné texty). Inhibítorom rozvoja dobrého čitateľa je **voľný čas**, ktorý sme označili kódom „výhovorka prezlečená za fakt“. Túto „výhovorku prezlečenú za fakt“ ako inhibítor čítania študenti prevažne využívajú s ohľadom na plnenie si svojich študijných povinností **nesúvisiacich** s voľnočasovým čítaním.

**O2:** Študenti interpretujú **koncept kritického čítania a myslenia** ako uplatnenie kognitívnych operácií vyššej úrovne, ktoré zahŕňajú **analýzu a syntézu**, pričom nevyhnutnými sú interpretácia a **hodnotenie**. **Kritické čítanie a myslenie** chápu v **symbióze**, pričom ich **synergický efekt** prispieva **pragmatickým cieľom čitateľa** – tieto predstavujú určitý hnací motor. Inými slovami, čítajú preto, aby mohli aplikovať nadobudnuté poznatky a nové informácie v každodennom živote (napr. rôzne odborné texty v materinskom jazyku) a na študijné účely (napr. obohacovanie si cudzojazyčnej slovnice a príprava na skúšky).

**O3:** Študenti pri práci s textom uplatňujú **kognitívne a metakognitívne stratégie čítania**, predovšetkým **opakované čítanie a vizuálne stratégie** (podčiarkovanie a poznámkovanie). Pre porozumenie textu využívajú **opakované čítanie** (v tomto prípade sme dosiahli úplnú nasýtenosť kódu) a/alebo **konfrontáciu s inou osobou** (odborníkom na danú oblasť), resp. iným textovým zdrojom.

### **Interpretácia výskumných dát a diskusia**

Na základe výsledkov realizovanej kvalitatívnej štúdie v skupine študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijnom programe učiteľstvo anglického jazyka a literatúry a v študijnom programe prekladateľstvo môžeme konštatovať, že študenti (anglického jazyka) prichádzajú do akademického prostredia s vedomím, že čítanie (vedeckých, odborných, populárno-náučných a literárnych textov) je pre nich ukazovateľom na ceste rozvoja čitateľskej gramotnosti a kritického čítania a myslenia. Celkovým hnacím motorom čítania (rovnako v materinskom ako aj cudzom jazyku) sú pre študentov ich pragmatické ciele, t. j. uvedomujú si potrebu čítania odborných textov s ohľadom na využitie v každodennom živote a, samozrejme, na študijné účely, v neposlednom rade, keďže ide o subjekty – študentov anglického jazyka, cieľom je aj rozširovanie slovnice v anglickom jazyku.

Dôležitým prediktorom rozvoja zručnosti čítania a kritického čítania je rodinné zázemie (... „*obaja rodičia sú VŠ vzdelaní a obaja čítajú veľa a radi, takže som už od malička vyrastala obklopená knihami, my sme mali doma strašne veľa kníh, aj rodičov som videla čítať veľa*“; ..., „*od malička som mal vlastne v izbe knihovňu, v kt. mali rodičia knihy, v kt. mal každý knihy*“; ... „*od malička mama ...keď som sa narodila, neustále sme čítali, ja som chodila do škôlky a už som vedela čítať... lebo viedla ma k tomu (mama), lebo pre ňu sú knihy všetko*“..). V tejto súvislosti viacerí odborníci (Burgess et al., 2002; Martini, Sénéchal, 2012; Sénéchal, 2006; Steensel, 2006) výskumne preukázali, že gramotné prostredie rodiny (napr. veľkosť a obsah rodinnej knižnice, dostupnosť tlačených materiálov, spoločné čítanie rodičov s dieťaťom, frekvencia a dĺžka čítania, návštevy knižníc a pod.) podporujú rozvoj jazykových kompetencií a gramotnosti dieťaťa. Celkovo bolo dokázané, že čím je priaznivejšie gramotné prostredie rodiny, tým sú vytvorené stimulujúcejšie podmienky pre budúcu úroveň čítania potomkov. V kauzálnej súvislosti nachádzame voľnočasové čítanie, ktoré je založené na personalizácii a preferencii žánrov textov (napr. literárny žánr fantázia ako ..., „*môj najobľúbenejší žánr je fantázia*“; „*väčšinou čítam fantasy literatúru, či už v materinskom alebo anglickom jazyku*“; „*akože hlavne prózu, fantasy, také som čítala fakt, že každý deň*“), pričom toto čítanie je závislé od tzv. voľného času. Faktor voľný čas sme označili kódom „výhovorka prezlečená za fakt“ a zároveň vystupuje ako inhibítor rozvoja dobrého čitateľa („*že koľko mám času...lebo teraz mám iné povinnosti*“...; „*tým, že už nemám čas ani na to čítanie v materinskom jazyku, čo ma veľmi bavilo*“; „*čítam veľmi rada, vždy, keď mám čas*“; „*keď som bola menšia, to som stále čítala, ale čím som staršia, tak tým menej*“... „*teraz už na to nemám toľko času, ale kedysi to bola jedna z mojich*



*najobľúbenejších činností „voľnočasových“ ..., čítam málo...pokiaľ sú prázdniny, hlavne cez letné prázdniny).*

Rozdiel v interpretácii konceptu dobrého čitateľa v čítaní odborných textov a beletrie v materinskom jazyku a cudzom jazyku (anglickom) závisí od dosiahnutej cudzojazyčnej jazykovej úrovne čitateľa (*„..., lebo chápať kontext v jazyku, kt. je pre vás cudzí, je to iné, ako vo vašom jazyku... je tam rozdiel v tom, že koľko detailov ponimate z textu, aby ste rozumeli, čo vám je povedané“...*; *„človek musí mať takú tú vyššiu úroveň toho jazyka, napr. slová vyzerajú rovnako, ale majú iný význam, že teda človek musí byť na inom leveli“*; ...). Vo výpovediach našich subjektov bolo identifikované, že určitou komfortnou jazykovou úrovňou pre čítanie akademických (odborných a beletrie) textov v cudzom jazyku je úroveň C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Súhlasíme teda s Kováčom (2018), ktorý tvrdí, že študenti (čitelia), ktorí majú vyššiu úroveň čitateľských zručností v materinskom jazyku rozvíjajú tieto zručnosti v cudzom jazyku rýchlejšie ako tí, ktorí ju majú nižšiu.

V súlade s mnohými odborníkmi (Ahmadi et al., 2013; Gavora a kol., 2009; Magulová, 2008; Magulová a Zápotočná, 2007; Rastegar et al., 2017 a iní) v oblasti čitateľskej gramotnosti aj naše výskumné subjekty – študenti učiteľstva interpretujú koncept „dobrého“ čitateľa ako strategického čitateľa, ktorý vhodne a efektívne uplatňuje kognitívne (t.j. stratégie na kryštalizáciu zmyslu a významov v texte, stratégie na inferencie a implicitné významy v texte) a metakognitívne stratégie čítania. Dobrý strategický čitateľ teda monitoruje a kontroluje svoje čítanie, aktualizuje si svoje skúsenosti a poznanie, ujasňuje si cieľ čítania a sústreďuje sa na podstatné, vracia sa v texte späť na nejasné miesta, znova číta a ozrejmuje si nejasné, konzultuje so slovníkom, kompetentnou osobou, konfrontuje a zosúladzuje nový materiál so svojimi skúsenosťami, vytvára si predstavy o textových významoch, vizualizuje ich a utvára deskripcie (štruktúrovanie – mentálne, skripturálne mapovanie a iné formy spracovania čítaného obsahu), využíva rôzne prostriedky grafiky, robí si poznámky, sumarizuje a uisťuje sa, či porozumel(a). (*„Najprv sa pokúšam viackrát si to prečítať a dať tomu nejakú myšlienku, možno chvíľku počkať, či mi to nedocvakne“ ... „to si väčšinu podčiarknem také tie najdôležitejšie detaily, ktoré ... potom neskôr si to spoznámkujem“ ... „urobím si také tie mini poznámky“...„pri odbornom texte samozrejme poznámkovanie, zvýrazňovanie aj pojmové mapy“...*). Dominantným sa v našom výskume ukázalo opakované čítanie, ktoré je podľa Hogana (citovaný v Di Yanni a Borst, 2017) považované za typ kritického čítania textu, ktoré je hĺbkové a založené na opakovanom čítaní pri využití pera a zvýrazňovača. Z vizuálnych stratégií sa ako dominantné ukázalo podčiarkovanie a poznámkovanie textu.

Naše výskumné subjekty chápu koncept **kritické čítanie a myslenie v symbióze** (*„..., môže to súvisieť s tým čítaním s porozumením, čiže je to niečo, na čo sa človek zameriava, ... že človek tomu textu rozumie a vie to nejak zhodnotiť, či je to dobrý text alebo či ten text obsahuje to, čo by mal obsahovať“ ...; „niečo ako overiť si, že niečo, čo nám príde reálne pravdivé a nielen také to okolo obkecávanie“... je to také to nepovrchové myslenie, kt. pracuje hlbšie s materiálom, kt. mu je poskytnutý... s podnetmi.. musí proste s tou vedomostnou bázou pracovať, s tým textom konfrontovať to, čo vie ...a neprijať to automaticky...možno aj si overiť to, čo je v texte, tie informácie...či sa zhoduje realita s tým textom“ ...“napr. skúšam niekedy ísť aj cez Google Scholar, čo vyhľadáva iba takéto texty alebo hľadám stránky, kt. sú také, že odbornejšie, že majú odborné texty oproti ostatným... alebo oficiálne časti knihy, kt. boli publikované. Z hľadiska zastúpenia jednotlivých komponentov kritického myslenia podľa Facioneho (1990) v našom výskumnom súbore subjektov boli identifikované: 1) interpretácia (kategorizácia, pochopenie dôležitosti, objasnenie významu); 2) analýza (skúmanie myšlienok, identifikácia a analýza argumentov); 3) hodnotenie (posúdenie tvrdení a argumentov); 4) inferencia (usudzovanie, spochybňovanie dôkazov, hľadanie alternatív, vyvodzovanie záverov). Vo výpovediach subjektov sme neidentifikovali komponenty ako 5) explanácia (predstavenie záverov, odôvodnenie postupov a prezentácia záverov) a ani 6) autoregulácia (sebahodnotenie a sebakontrola). Zistenie, že vo výpovediach našich výskumných subjektov neboli identifikované*

spomenuté dva komponenty (explanácia a autoregulácia) svedčí o tom, že je potrebné k dosiahnutiu rozvinutej kompetencie kritického čítania a myslenia je dôležité, aby v procese svojho ďalšieho vysokoškolského štúdia čítali rôzne typy akademických textov a pracovali s nimi uplatňovaním vhodných čitateľských stratégií, s ktorými by sa mohli oboznámiť napr. v rámci povinnej voliteľného kurzu kritického čítania a myslenia.

Predložená kvalitatívna štúdia, ktorej cieľom nie je generalizovať zistenia v rámci celej populácie, nakoľko bola realizovaná na obmedzenej výskumnej vzorke subjektov (12 študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia), otvorila priestor pre ďalší výskum v tejto oblasti, ktorým by mohlo byť predovšetkým longitudinálne skúmanie naprieč ročníkmi celého štúdia, resp. realizácia prípadových štúdií, prípadne kvázi experiment alebo akčný výskum. Nepochybne, naše zistenia majú dôležité implikácie pre pedagogickú prax, pretože rozvoju kritického myslenia študentov je potrebné venovať zvýšenú pozornosť už v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov a celkového vysokoškolského štúdia.

### Záver

Tvrdíme, že „starý“ problém, ktorým je nedostatok kompetencií kritického čítania a myslenia študentov v kontexte akademického prostredia, je aj naďalej problémom vyžadujúcim si aktuálne spôsoby a prístupy riešenia. Zlepšenie kritického myslenia študentov je dlhodobým cieľom, ktorý si však vyžaduje moderné a účinné metódy práce s prečítaným textom a následnou interpretáciou. Kritické čítanie a myslenie zásadne ovplyvňuje kvalitu učenia sa žiakov a študentov, efektívnosť práce zamestnanej populácie, individuálny rozvoj a utváranie osobnosti jednotlivca a v konečnom dôsledku život celej spoločnosti.

Na základe výpovedí našich výskumných subjektov konštatujeme, že nádej na zlepšenie existuje. Študenti v našom výskume interpretujú **kritické čítanie a myslenie v symbióze**. Zjednodušene povedané, jedno nemôže dobre fungovať bez druhého a jedno napomáha druhému. Najprv je potrebné porozumieť a pochopiť text, ktorý prečítame, aby sme následne mohli vyhodnotiť príslušné tvrdenia. Kritické myslenie nám umožňuje monitorovať a kontrolovať naše pochopenie prečítaného textu, čo v prípade cudzojazyčného textu vyžaduje navyše aj porozumenie v rovine lexikálno-syntaktickej a v rovine diskurzu z hľadiska kohézie a koherencie textu. Ak sa nám tvrdenia v texte zdajú nelogické až absurdné, kontroverzné, resp. si odporujú, text čítame opakovane, venujeme pozornosť detailom a overujeme si, či sme mu dobre porozumeli. Zároveň, kriticky môžeme rozmýšľať nad textom vtedy, ak sme mu porozumeli a pochopili ho. V evalvačnej rovine do textu nevsúvame svoje vlastné predsudky, aby sme neskresľovali znenie alebo zmysel napísaného, a tiež bezvýhradne nepreberáme príslušné ponúknuté názory autora textu. Rozvoj kritického čítania a myslenia vysokoškolských študentov by mal byť prioritou vysokoškolského štúdia vo všetkých študijných odboroch, nakoľko tieto kompetencie môžu byť cestou k dosiahnutiu stability v spoločnosti, keďže kriticky mysliaci ľudia sú menej náchylní k tomu, aby boli ovplyvniteľní a manipulovateľní.

### Zoznam citovanej literatúry

- AHMADI, M. R., ISMAIL, H. N., ABDULLAH, M. K. K. 2013. The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. In: *English Language Teaching*, 6, s. 235 – 244.
- ALDERSON, J. C. 2000. *Assessing reading*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDERSON, N. J. 2002. The Role of Metacognition in Second/Foreign Language Teaching and Learning. In: *ERIC Digest*.
- ASFAHA, Y. M., BECKMAN, D., KURVERS, J., KROON, S. 2009. L2 reading in multilingual Eritrea: The influences of L1 reading and English proficiency. In: *Journal of Research in Reading*, 32, s. 351 – 365.

- BURGESS, S. R., HECHT, S. A., LONIGAN, C. J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. In: *Reading Research Quarterly*, 37(4), s. 408 – 426. Dostupné na: <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- CARRELL, P. L. 1998. Can Reading Strategies Be Successfully Taught? In: *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, s. 1 – 20.
- CELCE-MURCIA, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Thomson Heinle.
- COLLINS, A., SMITH, E. E. 1982. Teaching the Process of Reading Comprehension. In: *DETERMAN, D. K , STERNBERG, R. J. (Eds): How and How Much Can Intelligence Be Increased*. Norwood, N. J., Ablex Publishing Co., s. 173 – 185.
- CONDELLI, L., WRIGLEY, H. S., YOON, K. 2002. *Instruction, Language and Literacy: What Works Study for Adult ESL Literacy Students*. Washington, DC: American Institute for Research. Dostupné na internete: <https://eric.ed.gov/?id=ED482789>
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- DI YANNI, R., BORST, A. 2017. *Critical Reading Across the Curriculum*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- DOUGLAS, K. M. et al. 2016. Someone is pulling the strings: Hypersensitive agency detection and belief in conspiracy theories. In: *Thinking & Reasoning*, 22 (1), s. 57 – 77.
- DŽAČOVSKÁ, S. 2016. Mozaika čitateľskej gramotnosti. In: *Pedagogické rozhľady* 4/2016, s. 10 – 12.
- EAP foundation. Critical reading. Dostupné na internete: <https://www.eapfoundation.com/reading/critical/>
- FACIONE, P. A. 1990. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- FERRER, M. L., JIMÉNEZ, PÉREZ, C. 2006. Propuesta estructural para la construcción metodológica en investigación cualitativa como dinámica del conocimiento social. In: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3 (3), s. 33 – 50.
- GAVORA, P., MATÚŠOVÁ, P. 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. In: *Pedagogika*, 1 (3), s. 183 – 196.
- GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- GAVORA, P. a kol. 2009. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.
- Gavora, P. 2003. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GRABE, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving From Theory To Practice (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRABE, W., STOLLER, F. L. 2011. *Teaching and Researching Reading*. London: Routledge.
- HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. (4th ed.) Harlow: Pearson Education.
- HOSENFELD, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. In: *System*, 5 (2), s. 110 – 123.

- JAHANKOHAN, P., SHAHROKHI, M. 2014. The Impact of Word Knowledge and Reading Comprehension Strategies on the Learners' Autonomy in ESP Text Materials. In: *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6 (4), s. 518 – 532.
- JALILIFAR, A., HAYATI, A., SAKI, A. 2008. Question strategies in testing reading comprehension: A comparative study of pre-questioning, post-questioning, and infixing. In: *Iranian Journal of Language Studies*, 2 (2), s. 115 – 132.
- JAVORČÍKOVÁ, J. et al. 2021. The need for integration of reading, critical thinking and academic reading skills: a quantitative analysis of Slovak undergraduates' reading performance. In: *Journal of Language and Cultural Education (JoLaCE)*, 9 (1), s. 12 – 29. Dostupné na: <https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0002>
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2021. Ako čítame: analýza čitateľského výkonu dospelých v cudzom (anglickom) jazyku. In: *Philologia* 31 (1), s. 71 – 93.
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2020. Aktuálny stav výskumu čitateľskej gramotnosti skúsených používateľov anglického jazyka na Slovensku. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-7*, s. 207 – 228.
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2018a. Gramotnosť verus čítanie: niekoľko poznámok k pojmovej základni. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIX*, s. 72 – 80.
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2018b. Motivation to read: facts and myths. In: *Radomskie Studia Filologiczne*, 7(1), s. 27 – 35.
- KODA, K. 2004. *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2018. Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. In: *ORBIS SCHOLAE*, 12 (1), s. 1 – 24.
- KOSTURKOVÁ, M. 2014. Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. In: *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*, 4, (1), s. 45 – 61.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita.
- KOVÁČ, S. 2018. Možnosti stimulácie čitateľskej, funkčnej a literárnej gramotnosti vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*, 47, s. 60 – 71.
- KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretatívne významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. Bratislava: UK v Bratislave.
- LANTIANA, A. et al. 2021. Maybe a Free Thinker but not a Critical One: High Conspiracy Beliefs is Associated With low Critical Thinking Ability. In: *Applied cognitive psychology*, s. 1 – 11. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/acp.3790>
- MAGULOVÁ, J. 2008. Čitateľské stratégie (Vstup do problematiky). In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, s. 21 – 29.
- MAGULOVÁ, J., ZÁPOTOČNÁ, O. 2007. Metakognitívne stratégie pri čítaní s porozumením. In: *Pedagogická revue*, 59 (4), s. 415 – 440.
- MARTINCOVÁ, J. 2016. Úroveň kritického myslenia študentů vybrané fakulty humanitních studií. In: *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*, 6 (2), s. 83 – 105.
- MARTINI, F., SÉNÉCHAL, M. 2012. Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. In: *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne*

*des sciences du comportement*, 44 (3), s. 210 – 221. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/a0026758>

MACALISTER, J. 2011. Today's teaching, tomorrow's text: Exploring the teaching of reading. In: *ELT Journal*, 65 (2), s.161 – 169.

MOKHTARI, K., SHEOREY, R. 2002. Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. In: *Journal of Developmental Education*, 25, s. 2 – 11.

OXFORD, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newsbury House.

RASTEGAR, M., KERMANI, E. M., KHABIR, M. 2017. The Relationship between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. In: *Open Journal of Modern Linguistics*, 7 (2), s. 65 – 74. Dostupné na: <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>

SÉNÉCHAL, M. 2006. Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. In: *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), s. 59 – 87. Dostupné na: [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4)

SHANG, H. F. 2010. Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. In: *Asian EFL Journal*, 12 (2), s. 18 – 42.

SKUTIL M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

STEENSEL, R. V. 2006. Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. In: *Journal of Research Reading*, 29 (4), s. 367 – 382. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>

STRAUSS, A. L., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvení teorie*. Boskovice: Albert.

STRUCKER, J., DAVIDSON, R. 2003. *Adult Reading Components Study (ARCS)*. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

ŠARVAJCOVÁ, M., ŠTRBOVÁ, M., SELICKÁ, D. 2020. *Učitel' a žiak v školskom systéme cez prizmu čitateľskej gramotnosti*. Praha: Verbum.

ŠIPOŠOVÁ, M. 2017. Konštruktivistické aspekty v procese rozvíjania čítania s porozumením ako prostriedok zdokonaľovania odbornej jazykovej spôsobilosti na ceste ku kompetenciám. In: *BALÁŽOVÁ, Ž. 2017. Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen: Technická univerzita, s. 27 – 42.

VAN der WAL et al. 2018. Suspicious binds: Conspiracy thinking and tenuous perceptions of casual connections between co-occurring and spuriously correlated events. In: *European Journal of Social Psychology*, 48 (7), s. 970 – 989.

VAN PROOIJEN, J. W. 2017. Why education predicts decreased belief in conspiracy theories. In: *Applied cognitive psychology*, 31 (1), s. 50 – 58.

WEN, Q. F. 2003. *A Successful Road to English Learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

**Článok je výstupom projektu KEGA 008UMB-4/2022 *Univerzitné vzdelávanie ako brána k mysli: integrácia čitateľských, akademických a kritických zručností ako podmienka intelektuálneho kapitálu univerzít a internacionalizácie vzdelávania.***

**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

**ULAŠIN, B. 2022. *Lexikológia španielskeho jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 288 s. ISBN 978-80-223-5366-3.**

Rozmach výučby španielskeho jazyka na univerzitách a neskôr aj stredných školách na Slovensku po roku 1989 si vyžiadal urýchlenú prípravu dostupného študijného materiálu. V tomto smere vykonal v danom období zásluhnú prácu prof. Ladislav Trup, patriaci k druhej generácii slovenských hispanistov, ktorý v rámci svojej vedecko-publikačnej aktivity položil základy na kontrastívny slovensko-španielsky výskum v oblasti mnohých lingvistických disciplín. Z jeho pera pochádza aj prvá slovenská vysokoškolská učebnica venovaná vede o slovnej zásobe španielskeho jazyka (Trup, L. 1999. *Španielska lexikológia*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 231 s.). V roku 2022 sa dostáva k slovenským hispanistom ďalšia publikácia tohto druhu, tentoraz vydaná pod hlavičkou Univerzity Komenského v Bratislave, z pera predstaviteľa mladšej generácie slovenských hispanistov a (nie náhodou) žiaka L. Trupa. Predmetná čerstvá publikácia však prichádza do celkom odlišného prostredia: španielčina je v slovenskom prostredí etablovaná už vyše tri desaťročia; ide o cudzí jazyk figurujúci bežne v učebných osnovách od druhého stupňa základných škôl. Okrem toho Slovensku, v proporcii k obyvateľstvu, náleží po Bulharsku druhé miesto v počte španielskych sekcií podporovaných Španielskym kráľovstvom v rámci bilingválnych gymnázií. Ako uvádza B. Ulašín v predslove, učebnica vznikla na základe jeho prednášok z lexikológie pre študentov hispanistiky na FiF UK. Okrem iného v nej vychádza aj z vlastných čiastkových bádání, prezentovaných v článkoch, ktoré uvádza v bibliografii. Učebnicu tvorí úvod a päť kapitol (2.– 6.), z ktorých možno ako ťažiskové vyzdvihnúť druhú, tretiu a štvrtú.

Druhá kapitola – Pôvod španielskej slovnej zásoby – predstavuje pomerne prepracovaný a rozsiahly text, kde autor pracuje s termínmi ako substrát či adstrát. Prekvapivo absentuje vysvetlenie pojmu superstrát, ktorým by bolo azda možné označiť rolu germánskych jazykov (figurujúcich istú dobu na území iberorománskeho sveta vo funkcii jazykov vládnučich etník) a bezpochyby arabčinu, ktorú uvádza tak trochu v rozpore s chronológiou až v nasledovnej subkapitole o prevzatej slovnej zásobe. Pripomeňme, že arabský vplyv prostredníctvom koexistencie s iberorománskym svetom a postavenie arabčiny ako jazyka vládnuceho etnika na časti územia trvalo vyše osem storočí. Subkapitola o jazykových prevzatiach do španielčiny je doplnená aj kontrastívnym výskumom autora: poukazuje na rozdiely medzi slovenčinou a španielčinou v adaptačných procesoch pri prevzatiach z angličtiny. Čiastočne v tomto texte anticipuje javy, týkajúce sa slovotvorných procesov, o ktorých pojednáva v kapitole o dve kapitoly ďalej v rámci obohacovania slovnej zásoby. Je zrejmé, že prevzatia patria k spôsobu obohacovania lexiky. V závere druhej kapitoly autor zúročil svoje dlhoročné rešeršovania v oblasti etymologických dubletov a ponúka prehľad o tejto problematike aj pre slovenčinu.

Tretia kapitola sa venuje rozvrstveniu španielskej lexiky a možno konštatovať, že v rámci danej problematiky žiak rozvinul dielo učiteľa. Táto skutočnosť súvisí nepochybne s omnoho jednoduchším dostupom k cudzojazyčným textom rôzneho druhu v 21. storočí (než v situácii z konca 20. storočia na Slovensku), a tiež s neporovnateľnými možnosťami cestovania pred a po roku 1989. Autor v tejto kapitole opätovne zúročuje svoje skúsenosti, tentoraz (aj) turistického sprievodcu po krajinách Latinskej Ameriky, a v rámci diatopickej stratifikácie ponúka rozsiahly súpis lexikálnych odchýlok kastíľčiny v jej variantoch na americkom kontinente, vrátane – opätovne – popisu zdrojov ich napájania. Keďže aktuálne španielčina ráta už takmer s polmiliardou rodených hovoriacich, je zrejmé, že ide o oblasť, ktorá si vyžaduje osobitné slovníkové spracovanie, a v danej učebnici plní iba ilustratívnu úlohu, no pre potrebu vysokoškolskej prípravy interkultúrnych mediátorov ide o chvályhodný počín (ktorý by si zaslúžil prehľadnejší formát abecedne zoradeného glosára v závere učebnice). Vyzdvihnúť treba aj rozpracovanie sociálnej stratifikácie, resp. snahu predstaviť (komplexne takmer

neobsiahnuteľnú) oblasť sociolektov súčasnej hispanofónnej komunity vrátane subštandardných vrstiev lexikónu, kde autor opätovne pracuje s materiálom, ktorému sa venuje dlhodobejšie.

Štvrtá kapitola – Obohacovanie slovnéj zásoby – predstavuje tiež solídne rozpracovanú problematiku, pri ktorej autor čiastočne vychádza z materiálu predošlej učebnice, no systematizuje ho po svojom, napr. oblasť sémantických zmien vysvetľuje v slovotvorbe, nie v rámci sémantiky. Na viacerých miestach v rámci slovotvorby autor opätovne postupuje kontrastívne a poukazuje na rozdiely medzi španielčinou a slovenčinou. Zaujímavým (a nie nesprávnym) postupom je zaradenie frazeológie pod procesy multiverbizácie. Pravda, dochádza tu čiastočne ku kríženiu synchrónneho a diachrónneho hľadiska v prípade „idiómov“, ktoré sú prvkami okrajových registrov a z hľadiska ustálenosti nemusia dospieť do tradične chápaného frazeologického fondu sensu stricto. Problematika frazeologických okazionalizmov však nie je v lingvistikе nateraz dostatočne rozpracovaná. Autor aplikuje celkom pochopiteľné konštrukčné kritérium, no pri triedení bohatého materiálu sa nevyhne jeho kombinácii s onomaziologickým. Materiál je dôsledne opatrený ekvivalentami v slovenčine a predstavuje pre študentov translatológie cenný materiál.

Skromnejšie rozpracovaná sa v daných súvislostiach javí piata kapitola – Lexikálny význam. Okrem tradičných vzťahov jazykových jednotiek lexikónu a náležitých príkladov (polysémie, homonymie, paronymie atď.) autor čitateľa len schematicky uvádza do základov teórie znaku, neuvádza španielske ekvivalenty zásadných lingvistických (pôvodne francúzskych) termínov signifiant – signifié a nedovysvetleným ostal jav hyponymie. Tieto nedostatky korelujú s veľmi zbežným konštatovaním v úvode, že v prípade lexémy „slovo“ ide o lingvisticky sporný termín, ktorý však autor používa v celom rozsahu textu učebnice bez toho, aby uviedol, v akom význame či v súlade s akým úzom. Šiesta kapitola je venovaná onomastike, resp. predmetu jej skúmania – vlastným menám (autor uprednostňuje termín Propriá) a procesom apelativizácie, kde celkom prirodzene prichádza k slovu opätovne aj etymologické zameranie autora.

Bohdan Ulašín sa vo svojej Lexikológii španielskeho jazyka opiera o práce množstva domácich i zahraničných lingvistov, prevažne potom hispanofónnej proveniencie, čo je v danom kontexte prirodzené, no táto skutočnosť sa, sporadicky odrazila na gramatickej a štylistickej stránke textu v slovenčine (interferencie v oblasti rodu, slovosledu a i.). Napriek snahe autora používať slovenskú terminológiu (napr. predponové odvodzovanie namiesto prefixácia) sa do textu dostali aj cudzo znejúce termíny bez bližšieho vysvetlenia (napr. neapreciatívne prípony), čo nie je problém pre študentov hispanistiky, ale môže zmiast' bežného čitateľa. Miestami má text učebnice čisto taxonomický charakter s množstvom systematizovaného materiálu, kde by sa žiadalo autorské sprievodné slovo.

Vcelku však možno hodnotiť predmetnú publikáciu v mnohých smeroch ako solídne rozpracovanie problematiky lexikológie španielskeho jazyka, načrtnutej už v učebnici pred dvoch dekád, s posilneným konfrontačným hľadiskom. Možno teda v tomto smere konštatovať kontinuitnú tendenciu slovenskej hispanistiky.

**Kontakt:**

Doc. Mgr. Silvia Vertánová, PhD.  
recenzentka  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Filozofická fakulta  
Gondova 2, 811 02 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: silvia.vertanova@uniba.sk





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

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

jún 2024