

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



VEDECKÁ REDAKČNÁ RADA/SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Šéfredaktor časopisu/Editor-in-chief: PhDr. ROMAN KVAPIL, PhD.

Členovia vedeckej redakčnej rady/Scientific Editorial Board Members:

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

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

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

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

Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD., *Bratislava University of Economics and Business, 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*

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

Recenzenti/Editorial Consultants:

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

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

Grafická úprava a zlom/Graphic Design:

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydavateľ/Publisher:

Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave
december 2025

Strán/Pages: 119

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 Bratislava University of Economics and Business.

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

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

13 *BEATRIZ GÓMEZ-PABLOS*

LA PERCEPCIÓN DE ALGUNOS OFICIOS EN EL REFRANERO ESPAÑOL / THE PERCEPTION OF SOME CRAFTS IN THE SPANISH PROVERBS

27 *EVA PALKOVIČOVÁ*

LITERÁRNE OBRAZY (Z) OSTROVA / LITERARY IMAGES FROM/OF THE ISLAND

40 *MARTIN RŮŽIČKA*

USTÁLENÁ SLOVNÍ SPOJENÍ V SOUDOBÉ FRANCOUZŠTINĚ OBSAHUJÍCÍ ŽLTOU BARVU POHLEDEM JAZYKOVÉHO KORPUSU / FIXED EXPRESSIONS IN CONTEMPORARY FRENCH CONTENTING THE YELLOW COLOR SEEN THROUGH A LINGUISTIC CORPUS

52 *SOFIA TUŽINSKÁ SZALAIOVÁ*

POLITICKO-SPOLOČNESKÉ ASPEKTY V ROMÁNE LEONARDA PADURU *AKO PRACH VO VETRE* / POLITICAL-SOCIAL ASPECTS IN LEONARDO PADURU'S NOVEL *LIKE DUST IN THE WIND*

62 *ИРИНА ПАВЛОВНА ЗАЙЦЕВА*

ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ, РЕЧЕВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ / OLYMPIADS IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN A FOREIGN-SLAVONIC AUDIENCE AS A WAY TO IMPROVE THE LINGUISTIC, SPEECH AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF STUDENTS

DIDAKTIKA A METODIKA / DIDACTICS AND METHODOLOGY
--

71 *KATARÍNA CHVÁLOVÁ*

DIFFERENTIATED INSTRUCTION FOR TEACHING WRITING SKILLS / DIFERENCIÁLNA VÝUČBA ZRUČNOSTÍ PÍSANIA

85 *IVANA KAPRÁLIKOVÁ*

TEACHING BUSINESS NEGOTIATION SKILLS IN HIGHER EDUCATION: BALANCING IDEAL METHODOLOGY WITH PRACTICAL CONSTRAINTS / VÝUČBA ZRUČNOSTÍ V OBCHODNÝCH ROKOVANIACH V UNIVERZITNOM PROSTREDÍ: IDEÁLNA METODIKA VS. PRAX

98 *MARTINA ŠIPOŠOVÁ CHOCHULOVÁ*

PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A PRESVEDČENIE UČITEĽOV AKO DETERMINUJÚCE FAKTORY NE/AKCEPTÁCIE NOVEJ KURIKULÁRNEJ REFORMY NA SLOVENSKU / TEACHER COGNITION AND BELIEFS AS DETERMINING FACTORS OF (NON)ACCEPTANCE OF THE NEW CURRICULAR REFORM IN SLOVAKIA

RECENZIE / REVIEWS

117 ZUZANA GAŠOVÁ

ĎURICOVÁ, A., ŠTEFAŇÁKOVÁ, J. (EDS.). 2024. *OD TEXTU K PREKLADU XVIII. 1. ČASŤ*. PRAHA: JTP. 112 S. ISBN 978-80-7374-138-9

ÚVOD

Vážení čitatelia,

predkladáme vám ďalšie číslo nášho časopisu, v poradí 28., čím uzatvárame XIV. ročník jeho existencie. V rámci úvodu – nášho pravidelného kalendária, by sme vám radi pripomenuli ďalšie významné výročia narodení slovenských osobností literatúry a kultúry a udalostí, ktoré zaznamenávame a pripomíname si v druhom polroku roku 2025.

21. júl – 145. výročie narodenia MILANA RASTISLAVA ŠTEFÁNICA (*21. 07. 1880 Košariská, †04. 05. 1919 Ivanka pri Dunaji). Slovenský štátnik, diplomat, politik, vojenský letec, brigádny generál ozbrojených síl Francúzska, astronóm, fotograf, vedec a vynálezca. Narodil sa v Košariskách, v rodine evanjelického farára Pavla Štefánika. Po stredoškolských štúdiách a maturite odchádza do Prahy študovať stavebné inžinierstvo. Tu sa stáva stúpencom T. G. Masaryka. Počas štúdia nastáva zlom a zo stavebného inžinierstva prešiel na štúdium astronómie a fyziky, ktoré ukončil v roku 1904 kedy bol promován za doktora filozofie. Už počas štúdií bol činný ako publicista a zároveň pomáhal pri redigovaní časopisu Umelecký hlas. Cieľom jeho pôsobenia sa však stalo Francúzsko. Pôsobil ako astronóm, v rokoch 1908 až 1913 absolvoval niekoľko vedeckých expedícií, z nich bolo niekoľko výprav na Mont Blanc, kde robil výskum aj počas zatmenia Slnka. Na Tahiti založil viacero meteorologických staníc a takmer rok tam sledoval Halleyho kométu. Spolupracoval na mnohých vynálezoch, publikoval množstvo vedeckých prác. Po vypuknutí prvej svetovej sa stal vojenským pilotom. Aj ako letec mal stále na vedomí osamostatnenie Čechov a Slovákov a snažil sa o vytvorenie samostatnej česko-slovenskej dobrovoľníckej jednotky. Mal najväčšiu zásluhu na formovaní česko-slovenského zahraničného odboja v tomto období. Zohral dôležitú úlohu pri organizovaní česko-slovenských légii a sprostredkovaní kontaktov na francúzskych štátnych funkcionároch. Spolu s T.G.Masarykom a Edvardom Benešom bol kľúčovou osobou pri založení Česko-Slovenska. Bol podpredsedom Československej národnej rady, ministrom vojny v Dočasnej česko-slovenskej vláde a následne v novovzniknutej ČSR. V Paríži sa zúčastnil aj na práci mierovej konferencie, zaoberal sa budovaním česko-slovenského letectva, mal plány pre zriadenie štátnej správy a podpory vedy v novom štáte. V roku 1919, keď sa vracal z Talianska na Slovensko s diplomatickou misiou, tragicky zomrel pri páde lietadla. Pochovaný je v mohyle na Bradle, ktorá je národnou kultúrnou pamiatkou Slovenskej republiky. M. R.Štefánik je najväčšia osobnosť v dejinách Slovenska. Je držiteľom francúzskych, talianskych, ruských a slovenských politických, či vedeckých vyznamenaní. Jeho meno nesie mnoho významných slovenských i zahraničných inštitúcií a pomenované sú po ňom vyznamenania – Rad Milana Rastislava Štefánika, Kríž Milana Rastislava Štefánika, Rad Sokola (neoficiálne Rad Štefánikov). Motto jeho života: „Ja sa prebijem, lebo sa prebiť chcem.“ „Kto si myslí, že mu slobodu druhí vybojujú, tej jej nie je hodný.“

1. august – 180. výročie vydania prvých SLOVENSKÝCH NÁRODNÝCH NOVÍN (*01. 08. 1845 – Slovenskje národňje novini). Noviny vychádzali ako dvojtýždenník v

štúrovskej slovenčine v rokoch 1845 – 1848 v Bratislave a v Liptovskom Mikuláši s prílohou *Orol tatranský (Orol tatránski)*. Ich iniciátorom, vydavateľom a aj hlavným redaktorom bol Ľudovít Štúr. Zameriavali sa na domáce problémy, všímali si predovšetkým hospodársku a politickú situáciu v krajine, postavenie poddaného ľudu, národnostnú otázku, problémy školské a kultúrne, ktoré vtedy zamestnávali slovenskú inteligenciu a maloburžoázne vrstvy. Noviny vychádzali v časoch kedy nastupuje do verejného politického diania aj Ľudovít Kossuth. Spory medzi Ľudovítom Štúrom a Ľudovítom Kossuthom naberajú veľké rozmery a Ľ. Štúr odchádza z revolučne rozbúrenej Bratislavy. Slovenské národné noviny a ich redaktori vzbudili veľký ohlas, ale aj nevôľu a útoky nepriateľov. Ľudovíta Štúra chceli stúpenci Ľudovíta Kossutha niekoľkokrát inzultovať na sneme, ako aj v redakcii novín. Hlavnou príčinou zániku novín bol tlačový zákon, podľa ktorého mal Ľudovít Štúr zložiť kauciu 4 000 zlatých. Keď sa to nepodarilo ani jemu, ani jeho bratovi,

noviny nariadením bratislavského starostu (mešťanostu) Németha 11. 6. 1848, teda presne v deň, keď vstupoval do platnosti nový tlačový zákon, zanikajú. Starosta (mešťanosta) mesta Bratislavy nedovolil vytlačiť ani posledné číslo, ktorým by redakcia oznámila čitateľom túto skutočnosť. Od 1. 5. 1993 Matica slovenská obnovila ich vydávanie.

1. október – 30. ročník BIB (*01. 10. 1967 – BIENÁLE ILUSTRÁCIÍ BRATISLAVA).

BIB možno považovať za najväčšie nekomerčné podujatie svojho druhu na svete. Je organizované každý druhý rok, vždy na jeseň. BIB predstavuje mozaiku najlepších ilustrácií detských kníh z celého sveta. Bienále sa koná pod záštitou UNESCO a Medzinárodnej únie pre detskú knihu (IBBY). Usporiadateľom je Ministerstvo kultúry SR a hlavným organizátorom Bibiana – medzinárodný dom umenia pre deti. V roku 1965 vznikla celoštátna československá výstava s názvom Ilustrácie pre deti Bratislava, ktorú považujeme za nultý ročník a predchodcu samotného Bienále ilustrácií Bratislava. O dva roky neskôr sa začala písať história BIB. Medzi jeho zakladateľov patria JUDr. Dušan Roll, akad. maliar Miroslav Cipár, akad. maliar Albín Brunovský a ďalší nadšenci ilustrácií kníh pre deti. Zúčastňuje sa jej priemerne viac ako 350 ilustrátorov zo 40 krajín sveta. Originály ilustrácií hodnotí medzinárodná odborná porota, ktorá je zložená z teoretikov výtvarného umenia, ilustrátorov, vydavateľov a knihovníkov. Je to zoskupenie 6 – 12 členov z rôznych krajín, kontinentov a kultúr. Porota rozdeľuje 11 prestížnych cien – Grand Prix BIB, päť Zlatých jablák BIB a päť Plakiet BIB. Autor, ktorý získa najvyššie ocenenie má právo predstaviť sa samostatnou výstavou na nasledujúcom ročníku BIB a stáva sa aj členom medzinárodnej poroty BIB.

21. október – 275. výročie narodenia JURAJA FÁNDLYHO (*21. 10. 1750 Častá, †07. 03. 1811 Ompitál, dnešné Dolný). Spisovateľ, národný buditeľ, zakladajúci člen Slovenského učeného tovaríšťa, autor početných osvetových a ľudovýchovných prác, popularizátor poľnohospodárskych poznatkov, zdravotvedy, národných dejín, básnik stúpenec osvietenského jozefinizmu a katolícky kňaz. Po štúdiách na gymnáziu a u fran-tiškánov, pokračoval v štúdiu teológie v Budíne a v Trnave. Po vysvätení za kňaza prešiel niekoľkými farnosťami, až napokon zakotvil v Naháči, kde prežil celý svoj aktívny život. Bola to najchudobnejšia farnosť v celom trnavskom vikariáte. J. Fándly však v takýchto neuveriteľne ťažkých podmienkach vykonal veľa práce. Bol dedinským zelinkárom a le-

károm. Nemálo úsilia vynaložil, aby povzniesol primitívnu úroveň obrábania pôdy u naháčskych roľníkov. Táto jeho činnosť prerástla cez hranice jeho farnosti a odráža sa aj v jeho spisovateľskom ľudovýchovnom diele. Hmotné živorenie, nedôvera a prenasledovanie so strany cirkevnej vrchnosti podryli jeho zdravie a tak chorý a unavený odišiel k rodine do Ompitála, kde aj dožil a je aj pochovaný. Už počas štúdií nadviazal kontakt s bernolákovskou mládežou a po prijatí bernolákovského spisovného jazyka sa stal jeho významným propagátorom. Bol nadšeným šíriteľom reforiem Jozefa II., odsudzoval náboženský fanatizmus a keďže vyšiel z chudobných pomerov, zameral sa na pomoc najbiednejším vrstvám obyvateľstva. Okrem románovej tvorby sa venoval hlavne písaniu návodov a rád, ako sa starať o hospodárstvo i zdravie ľudí a dobytky. Okrem náučných diel vydal aj svoje kázne a niekoľko básní. Výber z tvorby: *Dúverná zmlúva medzi mŕi- chom a diabľom, o prvých počátkoch, o starodávnych, aj včúľajších premenách rehol- ňických* (prvé dielo v bernolákovskej slovenčine), *Pilní domajší a poľní hospodár, Krátke dejiny slovenského národa, Zelinkár, O úhoroch aj včelách rozmlúvaní, Slovenský včelár, Vzdych a nárek, Príhodné a svätečné kázne* a mnoho iných.

28. október – 210. výročie narodenia ĽUDOVÍTA ŠTÚRA (*28. 10. 1815 Uhrovec, †12. 01. 1856 Modra). Pseudonymy: Bedlivý Ludorob, Brat Sloven, pravolub Rokošan, Boleslav Záhorský a iné. Slovenský národný buditeľ, kodifikátor spisovnej slovenčiny, politik, filozof, historik, jazykovedec, spisovateľ, básnik, redaktor a pedagóg. Bol najvýznamnejší predstaviteľ slovenského národného života a vedúca osobnosť slovenského národného obrodzenia v polovici 19. storočia, kodifikátor slovenského spisovného jazyka založeného na stredoslovenských nárečiach, jeden z vedúcich účastníkov *Slovenského povstania* v rokoch 1848 – 1849 a poslanec uhorského snemu za mesto Zvolen. Narodil sa v učiteľskej rodine. Štúdium začal u svojho otca v Uhrovci, potom na nižšom gymnáziu v Rábe. V roku 1829 odišiel študovať na evanjelické lýceum do Bratislavy na *Katedru reči a literatúry česko-slovenskej*, kde sa vďaka profesorovi *Palkovičovi* u neho prebudil záujem o slovanstvo a slovanskú kultúru. Tu zostal po štúdiu ako profesor histórie Slovanov a slovanskej literatúry. Angažoval sa aj ako člen spolku *Spoločnosti česko-slovenskej*. V apríli 1837 po študentských nepokojoch na bratislavskom lýceu je *Spoločnosť* zakázaná. O týždeň neskôr Ľ. Štúr založil *Ústav reči a literatúry československej*, ktorý mal pokračovať v činnosti *Spoločnosti*. V roku 1840 začal vyvíjať snahu o zamedzenie tzv. *maďarizácie*. Usiloval sa najmä o vydávanie slovenských novín. Začiatkom roku 1843 prišiel s myšlienkou jednotného slovenského jazyka vychádzajúceho zo základov stredoslovenského nárečia a 11.7.1843 na fare v Hlbokom, spolu *Hurbanom* a *Hodžom* kodifikovali *spisovnú slovenčinu*. V roku 1845 dostal od panovníka povolenie vydávať noviny – *Slovenské národné noviny* s literárnou prílohou *Orol tatranský*. Angažoval sa aj politicky, keď sa ako poslanec uhorského snemu za mesto Zvolen dostal do sporu s *Ľudovítom Kossuthom*, stúpencom maďarizácie. V roku 1848, kvôli hrozbe silnejšej maďarizácie zorganizoval *Ľ. Štúr Slovanský zjazd* v Prahe. Následne *Maďarská vláda* vydala na *Štúra, Hurbana* a *Hodžu* zatykač. Spoločne 15.9. zakladajú vo Viedni *Slovenskú Národnú Radu*. Je autorom mnohých článkov do novín a časopisov, autorom básní a cestopisov, ako aj odborných, filozofických a vedeckých kníh. Výber z tvorby :

Dumky večerní, Cesta do Lužic vykonaná z jara 1839, Starý a nový věk Slováků (v staročeštine), *Nářečja Slovenskuo alebo potreba písania v tomto nárečí, Slovanstvo a svet budúcnosti, O národných písních a pověstech plemen slovanských, Spevy a piesne* a iné.

11. november – 95. výročie narodenia MILANA LALUHU (*11. 11. 1930 Tekovské Lužany, †10. 11. 2013 Bratislava). Slovenský maliar a grafik, osobnosť levického regiónu. Narodil sa v Tekovských Lužanoch, v okrese Levice. V rokoch 1950 – 1955 študoval na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave (profesor Fulla, profesor Milly a i.). Bol zakladajúcim členom *Skupiny Mikuláša Galandu*. Bol súčasťou všetkých výstav skupiny galandovcov. V roku 1972 bol vylúčený zo Slovenského zväzu výtvarných umelcov, čo znamenalo „tichý“ zákaz verejných výstav, reprodukovania a nakupovania jeho diel verejnými galériami. Tento zákaz však nikdy nebol striktno dodržiavaný. V rokoch 1955 – 1958 žil v Dolnej Mičinej, ktorú po celý život dlhodobo navštevoval a výtvarne aj zobrazoval. V rokoch 1958 – 1963 sa usadil v Martine a od roku 1963 žil a tvoril v Bratislave. V rannej tvorbe kreslil a maľoval klasické krajiny, zátišia a ženské akty. Neskôr sa sústredil na portréty a najmä autoportrét a na motív stromu, v ktorom dosiahol takmer absolútnu dokonalosť výtvarného stvárnenia. V 60-tych rokoch 20. storočia sa zamerl na výtvarný program založený na pretvorení tradičného motívu slovenskej dediny a ľudí v nej do moderného výrazového prostriedku.

4. december – 115. výročie narodenia JÁNA KOSTRU (*04. 12. 1930 Turčianska Štiavnička, †05. 11. 1975 Bratislava). Pseudonymy: Ján Medník, Ján Robur, Kristián Benko. Slovenský básnik, maliar, esejista, prekladateľ a autor literatúry pre deti a mládež. Bol manželom spisovateľiek Kristy Bendovej a Hany Ponickéj. Narodil sa v rodine kolárskeho majstra. Študoval na štátnej reálke v Žiline. Potom odišiel do Prahy na umelecko-priemyselnú školu a zároveň sa stal mimoriadnym poslucháčom Filozofickej fakulty Karlovej Univerzity, študoval tam aj sochárstvo a maliarstvo na odbore architektúry Českého vysokého učení technického, ktoré zanechal. V Prahe bol tiež členom slovenského vysokoškolského spolku Detvan. Pracoval ako redaktor kultúrnej rubriky v Robotníckych novinách a v Slovenskom rozhlase v Prešove a v Bratislave. Pôsobil vo Zväze slovenských spisovateľov a súčasne bol šéfredaktorom týždenníka Kultúrny život, ako aj redaktor v časopise Slovenské pohľady. Od roku 1956 sa výhradne venoval už len tvorbe. Svoje prvé básne napísal už ako stredoškôľák. Témou mu boli zážitky z detstva, dospievania a rodného kraja. Svoje diela uverejňoval v časopisoch - DAV, Svojeť, Mladé Slovensko, Slovenské pohľady, Elán, Národná obroda, Nové slovo a iné. Vstupom do slovenskej poézie zanechal nezmazateľný rukopis. Stal sa jednou zo zakladateľských osobností modernej slovenskej lyriky. Jeden z najväčších lyrikov slovenskej poézie, ktorý bol známy najmä svojou milostnou poéziou. Takmer celý život sa venoval aj výtvarnej tvorbe, ktorú bežne nezverejňoval. Je držiteľom titulu zaslúžilý a národný umelec. Výber z tvorby: *Hniezda, Moja rodná, Puknutá váza, Ave Eva, Javorový list, Len raz, Prvé a posledné, Chuť po bozkoch, Vtáčky, Zvieratá, Janko Hraško* a mnoho ďalších.

4. december – 90. výročie narodenia ALBÍNA BRUNOVSKÉHO (*25. 12. 1935 Zohor, †20. 01. 1997 Bratislava). Slovenský maliar, grafik, ilustrátor, autor výtvarných návrhov na bankovky a poštové známky, predstaviteľ imaginatívneho realizmu. Pôsobil ako pedagóg na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave. Narodil sa v Zohore na Záhorí. Príroda tohto kraja mu bola veľmi blízka a z nej čerpal aj vo svojej tvorbe. Pri

svojom romantickom založení vtlačil Záhoriu charakter talianskeho vidieka. Ovplyvňovali ho českí maliari Jozef Mánes a Július Mařák a neskôr aj Max Švabinský. Tvoril hlavne ilustrácie do detských kníh, ale vytvoril aj poslednú sériu československých bankoviek. V roku 1967 bol jedným zo zakladateľov medzinárodnej prehliadky originálov ilustrácií detských kníh Bienále ilustrácii Bratislava, na ktorej bol opakovane niekoľkokrát ocenený. Albín Brunovský je jeden z najvýznamnejších maliarov povojnového výtvarného umenia. Mal osobitý umelecký štýl, ktorým je charakteristický a originálny a používa sa pojem Brunovského škola, čo označuje prepájanie fantazijných a reálnych prvkov a ovládanie klasických grafických techník. V roku 1985 sa stal držiteľom titulu národný umelec.

Zdroje literárnych informácií

PIŠŮT, M. et al. 1984. *Dejiny slovenskej literatúry*. Bratislava: Obzor.

SEDLÁK, I. et al. 2009. *Dejiny slovenskej literatúry I*. Martin: Literárne a informačné centrum Bratislava.

SEDLÁK, I. et al. 2009. *Dejiny slovenskej literatúry II*. Martin: Literárne a informačné centrum Bratislava.

SCHILLEROVÁ, O. (Eds.) 2024. *Kalendárium osobností a udalostí na rok 2025*. Určené pre internú potrebu. Levice: Tekovská knižnica v Leviciach.

ŠMATLÁK, S. 1988. *Dejiny slovenskej literatúry*. Od stredoveku po súčasnosť. Bratislava: Tatran.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
Šéfredaktor



LA PERCEPCIÓN DE ALGUNOS OFICIOS EN EL REFRANERO ESPAÑOL

THE PERCEPTION SOME CRAFTS IN THE SPANISH PROVERBS

BEATRIZ GÓMEZ-PABLOS

Resumen: La historia del refranero en la Península ibérica es antigua. Las primeras recopilaciones datan del siglo XV: el *Seniloquium: refranes que dizen los viejos*, con casi 500 refranes, y los *Refranes que dizen las viejas tras el fuego*, atribuida a Íñigo López de Mendoza, con más de 700. En las centurias posteriores crece el interés por estas paremias y los repertorios se multiplican. Lógicamente, cada recopilación acoge refranes anteriores, variaciones de estos y otros nuevos o no registrados anteriormente. El presente estudio realiza un análisis semántico de los refranes relacionados con el trabajo y los valores que transmiten, con el fin de hacer manifiesta la sabiduría popular que se les atribuye.

Palabras clave: refranero español, análisis semántico, fraseología, paremiología, oficios.

Abstract: The history of proverbs in the Iberian Peninsula is ancient. The first compilations date from the 15th century: the *Seniloquium: proverbs that old people say*, with almost 500 proverbs, and the *Proverbs that old women say by the fire*, attributed to Íñigo López de Mendoza, with more than 700. In subsequent centuries, interest in these proverbs grew, and the collections multiplied. Naturally, each compilation includes earlier proverbs, variations of existing ones, and new or previously unrecorded proverbs. This study carries out a semantic analysis of proverbs related to work and the values they convey, in order to reveal the popular wisdom attributed to them.

Keywords: Spanish proverbs, semantic analysis, phraseology, paremiology, crafts.

Introducción, conceptos y metodología

Los refranes son tan antiguos como la lengua misma. Los encontramos ya en el Código Hammurabi, compuesto entre 1750 y 1755 a. d. C.¹ Su historia en la Península ibérica comienza con el nacimiento de las diversas lenguas romances surgidas del latín y de ello da testimonio la literatura medieval. Cantera Ortiz de Urbina (1998: 12-13) muestra ejemplos extraídos del *Libro de Alexandre* y del *Libro de Apolonio*, ambos del siglo XIII, así como de otras obras del siglo XIV: el *Libro de Buen Amor*, del Arcipreste de

¹ El ejemplo más famoso es “ojo por ojo, diente por diente”, recogido posteriormente en la Biblia y el Corán.

Hita², los *Proverbios morales*, de Don Sem Tob de Carrión, el *Tractado de la Doctrina*, *El Libro del Cavallero Zifar* y *El Conde Lucanor*, de don Juan Manuel. El recorrido de los refranes a lo largo de la historia de la literatura española está lleno de nombres de autores y obras. Del mismo modo, puede constatarse una temprana datación en lo que se refiere a la recopilación de refranes. La primera, *Refranes que dizen las viejas tras el fuego* (c. 1458), atribuida a Iñigo López de Mendoza, Marqués de Santillana, contiene 727 refranes. La segunda, de autor desconocido³, es el *Seniloquium* (c. 1478 y 1480); la cual recoge 495 refranes ordenados alfabéticamente y acompañados de glosas de carácter explicativo en latín. Desde entonces, la cantidad de refraneros solo ha ido en aumento y una de las más ricas por su tamaño es la compilación realizada por Martínez Kleiser (1989), con 64.054 refranes.

Dicho esto, conviene dedicar algunas líneas al concepto de *refrán*. No se trata aquí de hacer una exposición exhaustiva, ni contrastar las múltiples definiciones propuestas por los diversos lingüistas. Sin embargo, deseamos citar algunas ideas de Sevilla Muñoz, una de las mayores autoridades en la materia. La especialista en paremiología afirma:

Muchas son las unidades lingüísticas que se suelen considerar paremias, pero en muchos casos la afinidad es relativa o inexistente. No todas poseen los rasgos distintivos de las paremias, a saber, el ser un enunciado breve, sentencioso, consabido, de forma fija y con características lingüísticas propias. (1993, p. 15)

Sevilla distingue, a continuación, nueve tipos de paremias: 1. Paremias propiamente dichas. 2. Paremias jocosas o irónicas. 3. Paremias científicas. 4. Paremias caballerescas. 5. Paremias publicitarias o propagandísticas. 6. Paremias en desuso, arcaicas o dialectales y de uso restringido. 7. Quasi-paremias. 8. Unidades lingüísticas con algunos rasgos paremiológicos. 9. Unidades no pertenecientes al universo paremiológico que, a veces, pueden participar de algún rasgo paremiológico. Lo que caracteriza a las paremias propiamente dichas (primer grupo), según esta autora, es: su relación con las costumbres, con consejos o soluciones dignas del ser humano a situaciones vivenciales y con el comportamiento del hombre. Además de eso, poseen un tono aleccionador, critican los defectos y nos ofrecen modelos de conducta (ídem). La paremia más destacada en este grupo es precisamente el refrán.

Las características de los refranes en unos autores y otros suelen ser parecidas; si bien, cada autor pone énfasis en otro aspecto. Así Pelechano considera que “un refrán es una expresión más bien corta, que es o ha sido de utilización frecuente, fruto de la experiencia y el ingenio, que se hizo o se ha hecho célebre por ser aguda, de origen

² Sobre los refranes en algunas de estas obras, existen estudios más detallados (véase, por ejemplo, el artículo de Cuartero Sancho 2004, sobre el *Libro de Buen Amor*, y el de Bizzarri 2001, sobre *La Celestina*).

³ Atribuida a Diego García de Castro.

antiguo y que posee una considerable variedad de denominaciones y/o sinónimos⁴ (2015, p. 5).

De este modo, podríamos resumir algunas de las características principales:

- a) expresión más bien corta;
- b) dicho popular de autoría anónima;
- c) con larga tradición oral (y escrita);
- d) encierra cierta enseñanza o consejo (moral), extraído de la vida y reflejo de la sabiduría popular;
- e) suele tener una estructura bimembre y, con frecuencia, rimada; lo cual facilita su memorización;
- f) posee autonomía sintáctica y textual⁵.

Evidentemente, esto no significa que se deben dar todas las características a la vez. Con frecuencia sucede que falta alguna de ellas. Así en *no hay mal que dure cien años o en más vale estar solo que mal acompañado*, no se produce la rima. Del mismo modo, cabe decir que no hay estructura bimembre en *el hábito no hace al monje* o en *nadie es profeta en su tierra*, por poner algunos ejemplos.

Otro concepto en el que es necesario detenerse es el de *oficio*. Los refranes, por su antigüedad, suelen referirse más a oficios que a profesiones. Por esta razón, es difícil encontrar refranes donde aparezcan palabras como *ingeniero, arquitecto o periodista*; y prácticamente imposible con *maquinista, mecanógrafa, informático, nutricionista o entrenador*. También es cierto que algunos trabajos recibían en siglos anteriores otras denominaciones (p. ej. *boticario*) y que algunos de ellos no requisaban ningún tipo de estudios ni preparación (p. ej. *sacamuélas*).

Si consultamos los dos primeros diccionarios monolingües del español, el *Tesoro de la lengua castellana o española*, de Covarrubias, y el *Diccionario de autoridades*, de la Real Academia Española, y la última versión del *Diccionario de la lengua española* de la RAE, encontramos las siguientes definiciones:

OFICIO. Vulgarmente significa la ocupación que uno tiene en su estado. (Covarrubias, 1611)

OFICIO. s. m. La obra que cada uno debe hacer, y en que está ocupado, según el lugar y estado que tiene. (DA, 1726-1739)

⁴ Entre los que Pelechano menciona están el *proverbio, aforismo, apotegma, adagio, sentencia, decir, dicho, cantar, ensiemplo, castigo o castigamiento* (utilizado como corrección o enseñanza), *fabliella* (por fábulas o moralejas), *brocárdico* (del francés *brocard*, pulla o dicho chistoso), *aforismo de jurisprudencia, evangelio chico o abreviado, filosofía vulgar* e incluso *sabiduría de las naciones* (2015, p. 5). Esta sinonimia puede ser cuestionada por algunos estudiosos de la materia. A decir verdad, algunos sinónimos se asemejan a una metáfora (*evangelio chico*) o parecen una caracterización: *sabiduría de las naciones*, que a su vez podría traducirse como “sabiduría popular”.

⁵ Cfr. Gómez-Pablos (2016, pp. 129-130).

OFICIO. 1. m. Ocupación habitual. 3. m. Profesión de algún arte mecánica. (DLE, 2023)

Las dos primeras definiciones no arrojan gran luz sobre el tema. La tercera acepción de *oficio* en el DLE (2023) y la consulta, a su vez, del adjetivo *mecánico* nos proporciona más información: “Dicho de un oficio o de una obra: Que exige más habilidad manual que intelectual”.

Los oficios escogidos para el presente trabajo responden a esta definición. Se trata de analizar el significado que transmiten los refranes relacionados con los sastres y zapateros- oficios que cubren necesidades fundamentales, como la del vestido y el calzado- y los albañiles y carpinteros, oficios que desempeñan labores de vivienda y fabricación (entre otras cosas, de puertas, ventanas y muebles).

Respecto a la metodología, hemos partido de la publicación de Panizo Rodríguez (s.f.) y su copilación de refranes relacionados con el trabajo, basada en tres extensos refraneros: el *Gran diccionario de refranes de la lengua española* (1943) de Sbarbi, el *Refranero español* (1977) de Bergua, y el *Refranero de la vida humana* (1992) de Iscla Rovira. Su lista incluye refranes sobre el trabajo y los oficios en general, y sobre los albañiles, carpinteros, comerciantes, herreros, labradores, pastores, sastres y zapateros, en concreto. A partir de ahí hemos realizado una selección de cuatro oficios y hemos realizado un análisis semántico, con el fin de esclarecer el mensaje de dichos microtextos y la sabiduría o visión atemporal transmitida por los mismos.

Hemos escogido refranes de cuatro oficios antiguos que continúan ejerciéndose en la actualidad. Se trata de 43 refranes. Se tienen en cuenta no solo los refranes que recogen la denominación del oficio, sino también aquellos que contienen palabras relacionadas con él, es decir, acciones, instrumentos y materiales.

Panizo (s.f.)

Las paremias que insertamos a continuación unas han sido recopiladas en Valladolid y en el partido judicial de Medina de Rioseco y otras proceden de las obras señaladas en la bibliografía

Cuatro oficios y su percepción en el refranero

Según Pelechano, “la sabiduría tiene dos funciones principales: una es la solución directa de los problemas, la otra, es la emisión de consejos que puedan aliviar la situación problemática que se esté planteando” (2015, p. 8). En los refranes sucede sobre todo lo segundo, se emiten consejos para situaciones concretas. En el caso de los oficios, tienen que ver con la relación entre las personas que ejercen dichos oficios (su manera de trabajar o comportamiento) y sus clientes.

Albañiles

Por *albañil* se entiende la persona que construye edificios, en los que se emplean, según los casos, ladrillos, piedra, cal, arena, yeso, cemento u otros materiales (cfr. DLE, 2023 s.v. *albañil*, *albañilería*). Se trata de uno de los oficios más antiguos. Puede afirmarse que la profesión como tal, comienza cuando el hombre deja de ser nómada y comienza a asentarse en zonas propicias para la supervivencia. Esto viene facilitado

por la presencia de una tierra fértil para la actividad agrícola, la cercanía a ríos, el clima, etc. Las fuentes que hemos explorado recogen ocho refranes sobre albañiles:

- (1) Albañiles, médicos o huéspedes vea yo en casa de quien mal me quiere.
- (2) Albañiles y pleitos dejan al hombre sin dinero.
- (3) Al albañil, no le pongas la mesa hasta que le veas venir.
- (4) Cuanto más crece la obra, más mengua la bolsa.
- (5) De los albañiles y de las suegras, a cien leguas.
- (6) Meter en tu casa albañiles, sólo si te sobran miles.
- (7) Tente mientras se cobra, dice el albañil que chapuza la obra.
- (8) Un día de obra, un mes de escoba.



Imagen 1: Albañiles, grabado del siglo XVIII, detalle

El mensaje principal que transmiten estos refranes es claro: ¡Ten cuidado con los albañiles! Las razones pueden resumirse de la siguiente manera:

- originan grandes gastos (2, 4, 5, 6)
- si pleiteas con ellos, te arruinan (2)
- suelen aplazar las fechas de comienzo de una obra (3)
- hacen chapuzas (7)
- te dejan todo sucio (8)
- no son gente de confianza (1)

La característica principal de estos mensajes es el carácter literal, pues el refrán expresa exactamente lo que transmite.

En uno de ellos se hace también referencia a los médicos. Esta concurrencia de oficios o trabajos, es algo común en los refranes⁶, como veremos también más abajo.

⁶ Por ejemplo: *ni sin yunque el herrero, ni sin banco el carpintero, canteros y carpinteros, mucho que hacer y pocos dineros, abogado, juez y doctor, cuanto más lejos mejor*, etc.

Carpinteros

La madera ha sido, como la piedra, un material útil para crear utensilios de todo tipo. Desde armas hasta herramientas para la pesca, la caza y la labranza (lanzas, flechas, arcos, arpones, arados, etc.), a menudo en combinación con otros materiales. También se ha usado la madera desde la Prehistoria en la construcción de todo tipo de viviendas (cabañas, palafitos, refugios), balsas y botes rudimentarios. Con el tiempo, la técnica de la labranza de la madera se fue perfeccionando y los objetos fabricados con dicho material se multiplicaron y estilizaron. Esto dio lugar al nacimiento del oficio de carpintero, es decir, la persona que trabaja y labra la madera como profesión. Los refranes que recogen las tres fuentes son llamativamente escasos, apenas cinco:

- (9) Buena madera, buen oficial espera.
- (10) Canteros y carpinteros, mucho que hacer y pocos dineros.
- (11) Cartabón y escuadra, uno sin otro no vale nada.
- (12) Mal carpintero, buen virutero.
- (13) Ni sin yunque el herrero, ni sin banco el carpintero.



Imagen 2: Carpintero de barcos, xilografía del siglo XV, detalle

A diferencia de los refranes anteriores, no puede hablarse aquí de un mensaje común a todos ellos. Más bien, cada refrán expresa su propio mensaje:

- solo el buen oficial es capaz de aprovechar la buena materia (9)
- el mal carpintero se revela en el resultado de su trabajo (12)
- los carpinteros ganan poco dinero (10)
- los instrumentos se complementan (11)
- cada oficio necesita sus propias herramientas (13)

En estos refranes también se aprecia transparencia en el mensaje, si bien algunos pueden entenderse en sentido general y figurativo, sin que necesariamente tenga que aplicarse en exclusiva a los carpinteros. Así *cartabón y escuadra, uno sin otro no vale nada*, puede traspasarse, por un lado, a muchos oficios (escribiente: pluma sin papel, uno sin otro no vale nada; pintor: pintura sin lienzo,...; zapatero, carpintero: martillo

son clavo,... etc.) y, por otro lado, al hecho de la complementariedad en general. En cierto modo, también el primer refrán, *buen madero buen oficial espera*, podría decirse de cualquier oficio: canteros, cocineros, herreros, curtidores; pues el buen material favorece el buen resultado, aunque obviamente no lo condicione. El sentido general de estos dos refranes (9, 11), se puede presuponer también, porque en ninguno de los dos aparece la palabra *carpintero*. Del mismo modo, el quinto mensaje es transferible a más de un oficio, no solo al herrero mencionado.

Sastres o alfayates

La palabra *alfayate* pervive aproximadamente hasta el siglo XVI⁷, cuando es sustituida por *sastre* después de una época de convivencia⁸. López de Ayala (c. 1478) recoge en su recopilación un refrán que emplea esta voz: *el alfayate del cantillo hacía la costura de balde y ponía el hilo*⁹. Sin embargo, fuera de este refrán, escasean otros que mencionen al alfayate. Tanto *sastre* como *alfayate* se refieren a la “persona que tiene por oficio cortar y coser trajes, principalmente de hombre” (DLE, 2023). El equivalente femenino sería *costurera* y su sinónimo *labradera*¹⁰.

Relacionados semánticamente con esta faena pueden considerarse *hilandera* (“persona que tiene por oficio reducir a hilo el lino, cáñamo, lana, seda, algodón, etc.”, DLE, 2023) y *tejedora*¹¹ (“persona que tiene por oficio formar en el telar la tela con la trama y la urdimbre”, DLE, 2023). Sobre estos oficios puede consultarse el trabajo de Calero Fernández (1998)¹². En las tres colecciones de refranes encontramos un total de 18 refranes:

(14) Al sastre pobre, la aguja que se doble

(15) Como el sastre del campillo, que cosía de balde y ponía la aguja y el hilo

⁷ La primera aparición en el Corde data del siglo XIII: “Siel *alfayate* alguna cosa que dadal fuere ataiar o acoser furtare, pechela segund de ladron” (Rafael de Ureña y Smenjaud (ed.). [1218-ca. 1250] 1911. *Fuero de Zorita de los Canes*, Madrid: Imprenta Fortanet); y en el siglo XVI, apenas se recogen dos el *Libro de refranes* (1549), de Pedro Vallés, y en los *Refranes o proverbios en romance* (c. 1549) de Hernán Núñez, respectivamente.

⁸ La primera documentación en el CORDE pertenece al año 1433: “Item fueron dados a Jacomin, *sastre* de Çaragoça, por la faycon de un jupon de seda que fizo para el Princep, nuestro dicho fijo, el dicho dia” (Fernando González Ollé. 1970. *Textos lingüísticos navarros*. Pamplona: Diputación Foral de Navarra).

⁹ Lleva el número 258 en la edición de Ortiz de Urbina y Sevilla Muñoz (2018).

¹⁰ Palabra desusada, “Mujer que sabe labrar (|| hacer labores de costura)”, DLE, 2023.

¹¹ Para las definiciones de *hilandera* y *tejedora* véase también *hilar* y *tejer* en DLE, 2023.

¹² Vayan algunos de los muchos ejemplos citados por esta autora: *igual con igual: la costurera con el oficial; costurera sin dedal, cose poco, y eso mal; a la mala labradera, la estorba la hebra; vos, tejedora y yo, calafate, no habrá dinero que se nos escape; hilar hilandera, y poner en estaca ajena; a la buena hilandera, nunca le falta camisa*.

- (16) Corta, cortador y compón, cosedor¹³
- (17) Corta mucho y largo y no te verás amargo
- (18) Cuando el sastre hilvana y deshilvana, cosiendo está de mala gana
- (19) Cuenta de sastre, desastre
- (20) El sastre es tan honrado como cualquier magistrado
- (21) En todas las artes hay engaños a pares, y en la del sastre a centenares
- (22) Entre sastres no se pagan hechuras
- (23) Los enemigos del cuerpo son tres: sastre, casero y mujer.
- (24) Manos de sastre no ensucian la tela.
- (25) No es mal sastre el que conoce el paño.
- (26) Nudo que el sastre no dio, puntada que perdió.
- (27) Quien no hace y deshace no es buen sastre.
- (28) Ruin tijera hace boquituerto al sastre.
- (29) Tasar y retasar, y bien la cuenta echar, antes de cortar.
- (30) Trabajé sin medir, y ahora trabajo en añadir.
- (31) Un sastre, un barbero y un zapatero, tres personas distintas y ninguno es verdadero.



Imagen 3: Sastres, xilografía del siglo XVI, detalle

Los mensajes de estos refranes son variados. Incluso, como veremos, algunos se contradicen.

¹³ *Cosedor* es sinónimo de *sastre*. El DLE,2023 lo define como “persona que cose, frecuentemente por profesión”. Por otro lado, solo hemos encontrado en CORDE dos citas anteriores al siglo XX. La primera de Francisco Quevedo y Villegas, perteneciente a su obra *Bailes* (1615-1645); la segunda de Juan Antonio Moguel, en *Cartas y disertaciones sobre la lengua vascongada* (c 1802). Esto parece indicar que no es una voz asentada en el uso.

- Los sastres suelen engañar (20, 21, 22, 31); aunque no se especifica en qué, si en el precio, en el material con el que cosen, en la cantidad de tela que han empleado, etc.
- Hay que trabajar bien y con ganas, pues se refleja después en el resultado (14, 17, 18, 24)
- Trabajar bien, también significa:
 - a) conocer bien el material de trabajo, a saber, la tela o paño (25)
 - b) emplear buenos instrumentos (14, 28): aguja, tijeras
 - c) cortar la cantidad que se necesite, sin tacañería por ahorrar y con precisión para no despilfarrar (17, 19, 29)
 - d) repetir el trabajo cuando sea necesario, hasta dejarlo bien hecho (27)
- Cuando se trabaja mal, se trabaja el doble (18, 26, 30)
- Cada persona debe ocuparse de su tarea (16)
- A los compañeros de oficio no se les debe cobrar por el trabajo (22)

El mensaje, sobre el engaño puede estar relacionado con la avaricia del sastre en el cobro por sus trabajos. Por otro lado, la posibilidad de enriquecerse engañando contrasta con la pobreza de los sastres de que se habla en el refrán (14); al que es mejor que se le doble la aguja y no se rompa, antes de tener que comprar una nueva. Otros refranes contienen un mensaje ambiguo, como por ejemplo *cuenta de sastre, desastre*; pues el sustantivo *cuenta* puede interpretarse como el cálculo que hace el sastre al cortar la tela o el importe que debe pagar el cliente.

Varios de ellos pueden entenderse en un sentido traslaticio. Por ejemplo, *nudo que el sastre no dio, puntada que perdió* (13), puede significar que por actuar con pereza (y no hacer el nudo), se pierde el tiempo trabajando (pues ha sido en vano). También en estos refranes, aparecen otros oficios: el magistrado, el casero, el barbero y el zapatero.

Sucede con cierta frecuencia, que el significado de algunos refranes es opaco. Esto puede pasar, cuando se requiere un conocimiento histórico o cultural, del que carece el usuario de la lengua para interpretar correctamente el mensaje. De este modo, el receptor no entiende el significado literal ni el figurado, como tampoco el contexto que le pueda dar sentido. Buen ejemplo de ello es el refrán (15), al que Pozo Felguera (2025) ha dedicado un artículo periodístico con el título “El enigmático Sastre del Campillo, que cosía de balde y ponía el hilo” y del que merece la pena citar un fragmento:

Ya en el siglo XV escribió el Marqués de Santillana un poema que decía “*El alfayate del Cantillo hacía la costura y ponía el filo*”. El alfayate es un sinónimo en desuso de sastre. Y Campillo es un topónimo que abunda en las tierras de España. Aunque no se descarta que en su origen no se refiriese a pueblo o aldea, sino a la ubicación del sastre dentro de una calle: en una esquina. Cantillo era el nombre que se le daba antiguamente a los esquinas de las manzanas en el urbanismo castellano. Las casas que hacían canto a dos calles. El término todavía continúa reconocido por el Diccionario de la RAE, aunque en desuso.

En este caso significaría el “Sastre de la Esquina”. Como hoy el tendero de la esquina para referirnos a su cercanía.

Al Marqués de Santillana le sucedió Miguel de Cervantes; ya sustituyó Alfayate por Sastre, pero mantuvo Cantillo (Capítulo 48 del Quijote, primera parte). También Francisco de Quevedo, en El gran Tacaño, escribe “El Sastre del Campillo y la Costurera de Miera, el uno ponía manos e hilo y la otra trabajo y seda”. La figura del Sastre del Campillo fue elevada a categoría de comedia en tres actos por Luis Belmonte Bermúdez (1587-1650), al publicar un entretenido texto impreso en 1624. Y unos años después hizo lo propio Francisco Antonio Bances Candamo (1662-1709). El primero narra la trama en tres jornadas; el segundo, llama puntadas a cada uno de los actos.

Zapateros

La historia del calzado es milenaria. El hombre, supeditado al hábitat y al clima en el que vive, se ha visto desde siempre obligado a usar calzado como medio de protección. Desde la Prehistoria, fabricado con pieles de animales, cortezas de árbol y fibras de planta, pasando por la Antigüedad -como puede verse en pinturas y estatuas de la cultura egipcia, griega o romana- hasta la actualidad, el hombre ha llevado zapatos de diversos materiales y diseños. El nacimiento del oficio de zapatero difiere de una civilización a otra.

En la Edad Media se forman los primeros gremios de zapateros en Europa, con el fin de regular obligaciones y derechos, precios, la formación de los aprendices, etc. Este reconocimiento como oficiales, y no simples artesanos, les proporciona cierto estatus en la sociedad. Doce son los refranes de nuestra muestra:

- (32) Cazadores, sastres y zapateros los más embusteros.
- (33) Compostura de zapatos y sombrero teñido, dinero perdido.
- (34) El zapatero juzgue de su oficio y deje el ajeno.
- (35) Lunes, huelgan los zapateros, viernes los pasteleros.
- (36) No cambies de zapatero, mientras le debas dinero.
- (37) No hay sastre bien vestido, ni zapatero bien calzado.
- (38) Otro se calce el zapato que yo me descalzo.
- (39) Zapatero remendón, ya en el oficio lleva el don.
- (40) Zapatero amigo, las suelas quemadas y el hilo podrido.
- (41) Zapatero remendón, suela vieja y almidón.
- (42) Zapateros y sastres que no fueran embusteros, no serían sastres ni zapateros.
- (43) Van a misa los zapateros, ruegan a Dios que mueran los carneros



Imagen 4: zapateros, xilografía del siglo XVI, detalle

Los mensajes de estos refranes son variados y algunos se repiten con los ya vistos más arriba, por ejemplo, la tendencia a mentir (32, 42); característica que comparten con sastres y cazadores. Otro mensaje repetido es el de las chapuzas (33), (36), (38), (40), (41), o trabajo mal realizado, que se expresa con distintos matices:

- en el (33) da a entender que un zapato hecho de varias partes se descompone; un sombrero disimulado por el color del tinte impide ver la calidad de la piel.
- en (36) insinúa que si le has pagado antes, hará el trabajo de cualquier manera y no podrás reclamar
- en (38) puede tratarse de una queja hacia el zapato mal hecho.
- en (40) la gratuidad del trabajo, lleva al zapatero a usar malos materiales. Este refrán también es una llamada de atención a pagar por el trabajo, si queremos buenos resultados o, a lo que es lo mismo, no esperar calidad de un trabajo gratuito.
- en (41) se trata no del zapatero que los fabrica sino del que los remienda o arregla con materiales viejos

Al mismo tiempo, el refrán (39) alaba al zapatero remendón y contradice el refrán (41). El refrán (34) recuerda a otro: *zapatero a tus zapatos*, que significa que cada uno debe ocuparse de sus asuntos y opinar sólo de lo que entiende; mientras que el (35) pone el acento en lo innecesario de la comparación, pues cada uno recibe lo que le toca. Con sentido del humor, el refrán (43) viene a decir que cada uno mira para sí y pide por sus intereses. Por último, el refrán (37) coincide semánticamente con *en casa del herrero, cuchara de palo*. Por extraño que parezca, los sastres se visten mal, los zapateros calzan mal, y los herreros usan instrumentos de madera.

A modo de conclusión

Los refranes son parte de la tradición, historia y cultura de una lengua. Los trabajos y oficios que se recogen en los refranes son siempre antiguos: cazadores, zapateros, orfebres, panaderos, labradores, pastores, cereros, carpinteros, herreros,

peleteros, canteros, cesteros, molineros, etc.; algunos de ellos han desaparecido. Para el presente trabajo se han escogido cuatro oficios que se siguen ejerciendo en la actualidad y que podemos llamar básicos, en cuanto que responden a necesidades básicas: vestirse, calzarse, contar con una vivienda.

El punto de vista desde el que han sido analizados es el semántico. Casi todos hacen una llamada a trabajar bien, tanto a través de una fórmula afirmativa como de una negativa. Gran parte de ellos repite algunas ideas, lo cual hace que se consoliden en la memoria de una nación y se tramitan con razón o sin ella, a las otras generaciones.

La gran mayoría de los refranes vistos aquí pone en guardia a los clientes y les advierte que albañiles, carpinteros, sastres y zapateros mienten (con el precio, con la fecha de la entrega, etc.). A primera vista el mensaje se asemeja a un comentario negativo que puede entenderse como un aviso, fruto de la experiencia. No explican a qué se debe este fenómeno, pues en algunos casos informan sobre lo poco que ganan los oficiales de dichos trabajos, dando a entender, indirectamente, que puede encontrarse ahí la razón de la tendencia al engaño que les achacan.

Algunos refranes tienen un significado parecido. Así coinciden *corta, cortador y compón, cosedor con el zapatero juzgue de su oficio y deje el ajeno*, pues ambos son una invitación a hacer lo que debe hacer cada cual, sin inmiscuirse en el trabajo o los asuntos del otro. Del mismo modo, los refranes *ni sin yunque el herrero, ni sin banco el carpintero y ruin tijera hace boquituerto al sastre*, subrayan la necesidad de contar con herramientas concretas para ejercer bien un oficio.

Con frecuencia los refranes tienen un significado traslaticio, aplicable a otras profesiones y a otras situaciones. Algunas veces -bien porque no se usan asiduamente, bien porque contienen un vocabulario arcaico o referencias desconocidas-, su significado resulta indescifrable para el lector u oyente común. En los 43 refranes mencionados aquí, solo ha sucedido en una ocasión.

También se aprecia en algunos refranes la posibilidad de una doble interpretación, causada por la ambigüedad con que se usan las palabras o el tono irónico de algún refrán, que hace dudar si se trata de un significado literal o si significa lo contrario de lo afirmado.

La “sabiduría de los refranes” es rica y encierra, en muchos casos, una especie de código moral, una enseñanza, un aviso o una norma de conducta, como hemos mostrado en estas páginas. Las listas de refranes ordenados temáticamente resultan muy útiles para analizar el contenido y la transmisión de la sabiduría popular, los valores, juicios y también prejuicios, que se comunican de una generación a otra.

Bibliografía

BERGUA, J. B. 1977. *Refranero español*. Madrid: Ediciones Ibéricas.

BIZZARRI, H. Ó. 2001. La práctica del refrán en *La Celestina*. En: Patrizia Botta et alii (eds.): *Tras los pasos de La Celestina*, Kassel: Reichenberger, pp. 3 – 22.

- CALERO FERNÁNDEZ, M. A. 1998. Sobre los oficios femeninos en el refranero español: la mujer y la costura, *Paremia*, 7, pp. 43 – 52.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. 1998. Refranes y sentencias en la literatura medieval española, *Paremia*, 7, pp. 11 – 26.
- COVARRUBIAS, S. de. 1611. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid.
- CUARTERO SANCHO, M. P. 2004. La paremiología en el *Libro de buen amor*. En: Francisco Toro Ceballos, Bienvenido Morros Mestres (coord.): *Actas del Congreso Internacional del Centro para la Edición de los Clásicos Españoles*, Alcalá la Real: Ayuntamiento de Alcalá la Real, pp. 215 – 234.
- GÓMEZ-PABLOS, B. 2016. *Lexicología española actual*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- ISCLA ROVIRA, L. 1992. *Refranero de la vida humana*. Madrid: Taurus.
- LÓPEZ DE AYALA, Í. (Marqués de Santillana). 2018 [c.1478]. Refranes que dizen las viejas tras el fuego. Edición a cargo de J. Cantera Ortiz de Urbina y J. Sevilla Muñoz, Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/r3_cantera/refranes_recopilados_marques_santillana.pdf
- MARTÍNEZ KLEISER, L. 1982. *Refranero general ideológico español*. Madrid: Hernando.
- PANIZO RODRÍGUEZ, J. (s.f.). Refranes alusivos al trabajo. En Biblioteca *Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/refranes-alusivos-al-trabajo/html/>
- PELECHANO, V. 2015. La versión lega de sabiduría y sabio en el refranero español, un acercamiento complementario a los estudios al uso. *Análisis y Modificación de Conducta*, 41/163-164, pp. 1 – 15.
- POZO FELGUERA, G. 2025. El enigmático Sastre del Campillo, que cosía de balde y ponía el hilo, *El Independiente de Granada*, 30 de marzo de 2025. Disponible en <https://www.elindependientedegranada.es/ciudadania/enigmatico-sastre-campillo-que-cosia-balde-ponia-hilo>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2023. *Diccionario de la lengua española (DLE-2023)*. Disponible en <https://dle.rae.es/>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Banco de datos (CORDE)*. *Corpus diacrónico del español*. Disponible en <http://www.rae.es>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1726-1739. *Diccionario de autoridades (DA-1726-1739)*. Disponible en <https://apps2.rae.es/DA.html>
- SBARBI, J. M. 1943. *Gran diccionario de refranes de la lengua española*. Buenos Aires: Joaquín Gil.
- SEVILLA MUÑOZ, J. 1993. Las paremias españolas clasificación, definición y correspondencia francesa, *Paremia* 2, pp. 15 – 20.

Kontakt:

Doc. Dr. Beatriz Gómez-Pablos

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra románskych jazykov, literatúr a didaktiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

Email: gomezpablos@fedu.uniba.sk

LITERÁRNE OBRAZY (Z) OSTROVA

LITERARY IMAGES FROM/OF THE ISLAND

EVA PALKOVIČOVÁ

Abstrakt: Štúdiá sa zameriava na analýzu knižne vydaných cestopisov troch významných slovenských spisovateľov (Ivan Bukovčan, Milan Ferko, Klára Jarunková), ktoré vznikli na základe ich pobytov na Kube v rokoch 1962, 1969 a 1978. Ich návštevy „ostrova slobody“ spadajú do obdobia tzv. studenej vojny, keď bola cestopisná literatúra špecifickým prameňom informácií najmä o krajinách, do ktorých sa dostávali len vybraní jednotlivci či skupiny. Diela, ktoré na základe ich skúseností a osobných dojmov vznikali, prispievali aj k vytváraniu obrazu navštívenej krajiny, ktorý sa menil v závislosti od času, osobného či spoločenského kontextu jednotlivých autorov. Kultúrne a literárne vzťahy medzi Kubou a Slovenskom (Československom) mali v uvedenom období špecifický charakter, keďže tento vzdialený a exotický ostrov sa po roku 1960 razom stal tzv. spriatelenu a bratskou krajinou. Intenzívne boli aj styky medzi kubánskymi a slovenskými spisovateľmi a ich organizáciami, na základe ktorých sa dostali na Kubu aj uvedení autori. Pri analýze ich diel sa v štúdiu kladie dôraz na otázku žánrového zaradenia textov a z toho vyplývajúcich špecifik, na podobu Kuby, ktorú v slovenskom kultúrnom priestore spoluvytvárali či narúšali, a na stereotypné, často aj ideologicky podmienené obrazy z kubánskeho života. Analýza venuje pozornosť aj využitiu jazykových a umeleckých prostriedkov, ktorými autori prezentujú „cudzie“ a súčasne aj „náš“ vzťah k nemu.

Kľúčové slová: Kuba, Slovensko, cestopis, stereotyp, obraz, Bukovčan, Ferko, Jarunková.

Abstract: The study focuses on the analysis of the published travelogues of three prominent Slovak writers (Ivan Bukovčan, Milan Ferko, Klára Jarunková), which were created based on their stays in Cuba in 1962, 1969 and 1978. Their visits to the "island of freedom" fall into the period of the so-called Cold War, when travel literature was a specific source of information, especially about countries that only selected individuals or groups could visit. The works that were created based on their experiences and personal impressions also contributed to creating an image of the visited country, which changed depending on the time, personal or social context of the individual authors. Cultural and literary relations between Cuba and Slovakia (Czechoslovakia) had a specific character in the mentioned period, since this distant and exotic island suddenly became a so-called friendly and fraternal country after 1960. There were also intensive contacts between Cuban and Slovak writers and their organizations, which led the aforementioned authors to Cuba. When analyzing their works, the study emphasizes the question of the genre classification of the texts and the resulting specificities, the image of Cuba that they co-created or distorted in the Slovak cultural space, and the stereotypical, often ideologically conditioned images of Cuban life. The

analysis also pays attention to the use of linguistic and artistic means by which the authors present the "foreign" and at the same time "our" relationship to it.

Keywords: Cuba, Slovakia, travelogue, stereotype, image, Bukovčan, Ferko, Jarunková.

Úvod

Cestopisná literatúra je čitateľsky príťažlivý literárny žáner, ktorý mal v časoch, keď cestovanie nebolo také intenzívne ako dnes, osobitný význam, a informácie a dojmy tých, ktorí sa dostali do cudzích krajín, vytvárali v čitateľoch nielen predstavu, ale aj názor na neznáme miesta a ich obyvateľov. V prípade Kuby boli spolutvorcami obrazu o živote na karibskom ostrove aj slovenskí spisovatelia, ktorí tam po víťazstve revolúcie vycestovali a po príchode spracovali svoje dojmy časopisecky či knižne. Ich cesty sa uskutočnili aj vďaka tomu, že už 22. decembra 1960 bola v Havane podpísaná Dohoda o kultúrnej spolupráci medzi Kubánskou republikou a ČSSR, ktorá prispela aj ku kontaktom medzi rôznymi kultúrnymi inštitúciami (Petruf, 2007, s. 152). Podľa materiálov Zväzu slovenských spisovateľov, uložených v Slovenskom národnom archíve, boli napríklad styky medzi kubánskou a slovenskou spisovateľskou organizáciou (UNEAC a SSS) pomerne intenzívne.

V štúdií sa zameriame na diela troch slovenských spisovateľov. Ivan Bukovčan navštívil Kubu v roku 1962 a po návrate vydal v roku 1963 cestopis *Kuba bez brady*. Milan Ferko strávil na Kube jar 1969 na turistickom zájazde s manželkou. Jeho spomienková úvaha, spísaná v júni 1969, však vyšla knižne až v roku 2010 ako súčasť autorových miscellání. Klára Jarunková svoje dojmy z pobytu na Kube v roku 1978 spracovala v knihe *Obrázky z ostrova* (1979).

Prvým hľadiskom, ktoré uplatníme pri analýze, sú špecifiká cestopisnej literatúry ako literárneho žánru a jeho možnosti, ktoré autori spomenutých diel pri tvorbe použili. Cestopisnú literatúru chápeme ako „prechodný útvar medzi vecnou a umeleckou literatúrou“ (Findra, Gombala, Plintovič, 1979, s. 51), ktorý nemá iba popisovať navštívené miesta, ale sprostredkovať aj dojmy, ktoré v cestovateľovi zanechali. Peter Valček však v *Slovníku literárnej teórie* pričleňuje cestopis skôr k literatúre faktu a odôvodňuje to prevahou vecných informácií a faktov o krajine a ľuďoch pred sprostredkovaním dojmov a zážitkov autora (2006). Cestopis je však vždy interdisciplinárny žáner. Ponúka viac či menej subjektívne ladený obraz iného, ale aj obraz o sebe a svojom vzťahu k inému, cudziemu. Podľa českej *Encyklopédie literárnych žánrov* je cestopis próza, ktorá zachytáva „putování objeňovaným zeměpisným prostorem“ a prináša isté „kulturně civilizační napětí“, ktoré privádza autora k porovnávaniu navštívenej krajiny a jeho domácim prostredím (Mocná, Peterka, 2004, s. 75).

Cestopis môže mať podobu denníka, autobiografie, memoárov, fejtónu, besednice, črty, ba dokonca aj eseje, poviedky, básne v próze či dokumentárnej prózy (Gritti 2025). Jeho autori využívajú tri základné slohové postupy: rozprávanie, opis a úvahu. Autor cestopisu sa najčastejšie realizuje ako rozprávač v prvej osobe singuláru, čím text odkazuje na prežitú skutočnosť a získava dôveryhodnosť.

Kedže autormi všetkých troch diel, ktorým sa budeme venovať, boli slovenskí spisovatelia, tvorcovia umeleckej literatúry, bude nás zaujímať, či a ako túto skutočnosť využili pri písaní. Na vybrané diela budeme nazerať aj cez prizmu imagológie, ktorá sa venovala skúmaniu literárnych stereotypov od šesťdesiatych rokov 20. storočia a zameriavala sa na výskum obrazov, ktoré vznikajú v interkultúrnej výmene vo forme stereotypov, klišé alebo predsudkov (Gáfrik, 2025) a môžu mať podobu sebaobrazu alebo obrazu iného. Takéto obrazy sa môžu vytvárať aj prostredníctvom informácií a spôsobu ich podania, ktoré prinášajú cestopisy. Obraz daného miesta sa často recykluje, až sa vytvorí istý stereotyp. Pri viacnásobných správach o jednom mieste (krajine) sa môžu niektoré fenomény spomínať konštantne, iné podliehajú dobovému kontextu v navštívenej krajine, ale aj spoločenskému diskurzu v prijímajúcej kultúre a osobným náhľadom autora.

Pri utváraní predstavy o krajine je dôležitá aj autorova práca s jazykom, najmä s výberom lexiky, ktorým buď napomáha udržiavaniu exotického obrazu navštíveného miesta, alebo ho, naopak, naturalizuje a tým aj zdomácňuje.

Pri analýze troch spomenutých vybratých diel si budeme všímať okolnosti, za ktorých autori a autorka Kubu navštívili, využitie špecifik cestopisnej literatúry (typ rozprávača, naratívna stratégia, jazyk), vytváranie nových či recyklovanie už známych obrazov a ideologickú zaťaženosť textov, vyplývajúcu zo súdobej historickej a spoločenskej situácie. Výsledky analýzy budú východiskom pre komparáciu týchto diel a následnú úvahu, aký obraz Kubu vo svojich súdobých čitateľov mohli v čase svojho vydania vyvolať.

Ivan Bukovčan a jeho *Kuba bez brady* (1962)

Publicista, dramatik, filmový scenárista Ivan Bukovčan (1921 -- 1975) navštívil Kubu v roku 1962, teda už dva roky po revolúcii. Jeho cestopis *Kuba bez brady* vyšiel v roku 1963 vo vydavateľstve Slovenský spisovateľ. Má 171 strán a podľa referencií v texte autor strávil na Kube obdobie od januára do júna 1962. Cestopis je rozdelený na 28 črt a, ako sa patrí na filmového scenáristu, začína sa napínavou „filmovou“ sekvenciou slovenskej zimnej krajiny, kde množstvo snehu odreže turistov od okolitého sveta, z ktorého prinesú montéri (ako traja králi), novinu: „Pricestujte okamžite, sobota letíte na Kubu“ (Bukovčan, 1963, s. 6). Náklad knihy bol 3000 výtlačkov.

Autor sa v krátkych črtách zmieňuje o mnohých javoch, ktoré mohli byť začiatkom šesťdesiatych rokov pre slovenských čitateľov zaujímavé, spomína na let cez oceán, nepríjemné a problémové medzipristátie v Kanade, prílet do Havany, hotel s bazénom na vrchnom poschodí, klimatizáciu. Očarí ho bezprostredná blízkosť mora, Malecón. Pritom nezapiera svoje povolanie dramatika a scenáristu: už počas letu cez oceán vytvorí tajomného spolucestujúceho (pána F.). Let dramaturgizuje aj vytvorením postavy Krištofa Kolumbusa, ktorý sa mu prihovorí v sne a vysloví slávnú vetu o tom, že „Kuba je najkrajší ostrov, aký kedy uzrelo ľudské oko“ (Bukovčan, 1963, s. 15). Prostredníctvom fiktívneho rozhovoru informuje čitateľa o histórii ostrova. Nezabúda na dobový kontext a pri retrospektívnom spracovaní (podľa záverečného datovania rukopis dopracoval 4.5.1963) anticipuje vojnový konflikt (karibskú krízu), pričom obrazom malej sardinky a žraloka naznačuje aj ideologický kontrast medzi novou Kubou

a severným žralokom, ktorý sa v texte objaví ešte niekoľkokrát. Okrem odkazov na myšlienky Josého Martího sa väčšina čít končí priamym alebo aluzívnym odkazom na Fidela Castra a na nádej, ktorú Kubáncom priniesla revolúcia a jej mladí vodcovia. O predrevolučných a najmä o porevolučných dejinách Kuby, na ktorých začiatku sa Bukovčan ocitol, informuje prostredníctvom príbehov rôznych ľudí a na základe toho, čo sa o nich dočítal. Množstvo faktov a informácií naznačuje, že sa na pobyt vedomostne aj jazykovo pripravil, čo na začiatku šesťdesiatych rokov nemuselo byť celkom jednoduché. Niekoľkokrát spomína udalosti, ktoré sa odobrali rok pred jeho príchodom na Pláži Girón a v myšliach bežných Kubáncov doznievali podobne ako prekvapivé Fidelovo riešenie osudu zajatých kubánskych žoldnierov.

Autor vystupuje v podobe subjektívneho ja rozprávača, no v niektorých častiach sa mení na „cudzinec“, ktorého oslovuje „ty, cudzinec“ a z jeho pohľadu odhaľuje čitateľovi neznámu esenciu kubánskeho každodenného života. Okrem už spomínaného nepríjemného spolucestujúceho „pána F.“, ktorý všetko kritizuje a umožňuje mu ponúknuť diverzifikovaný pohľad na kubánsku skutočnosť, posilňuje dôveryhodnosť svojho rozprávania aj vloženými príbehmi o rozličných osudoch Kubáncov s rôznymi postojmi k revolúcii a svojmu miestu v novej spoločnosti. A napokon v črte *Náš človek v Havane*, ktorej titul je alúziou na román Grahama Greena z roku 1958, vytvára postavu bigotného ideológa „súdruha X“, ktorý mu umožňuje vysloviť aj kritiku domácich československých pomerov.

V spomienkach vystupuje najmä Havana, jej ulice a obyvatelia, no autor hovorí aj o návšteve farmy na pestovanie cukrovej trstiny v provinciách Oriente a Pinar del Río, Hemingwayovho domu Finca Vigía a Zálivu sviň. Silný dojem v ňom zanechala rôznorodosť kubánskeho obyvateľstva, ktorú vysvetľuje aj historicky miešaním rás, pri zvyku pskať (nie pokrikovať) na ulici na ženy (piropo) vyzýva: „Skúsme si, braček, aspoň jedno piropko!“ (Bukovčan, 1963, s. 41), čím naznačuje, že nechce zostať len pasívnym pozorovateľom nového prostredia.

Ako všadeprítomnú súčasť každodenného života uvádza kávu, ktorá „tečie mestom“ (Bukovčan, 1963, s. 29), registruje prívetivé, priateľské správanie sa Kubáncov, ktorí často pozvú cudzinca na kávu, ovocnú šťavu, ponúknu cigarou, najmä keď sa snaží hovoriť po španielsky. Pre slovenského čitateľa to boli jedny z prvých informácií o prvých dvoch rokoch budovania novej kubánskej spoločnosti. Bukovčanove počiatkové pozitívne, až nadšené dojmy sa nezmenili ani potom, čo od februára 1962 zažil na vlastnej koži zavedenie lístkového systému. Rady pred obchodmi a reštauráciami nevysvetľuje vinou systému, naopak, poznamenáva, že na vidieku sú aj prídely luxus, a problémy ľudia chápu a trezrivo stoja v radoch. Neobyčajnú situáciu v mestách dokladá napríklad scénou v reštaurácii. Spomínané lahôdky a miešané nápoje sa však čoskoro stali takmer nedostupným tovarom. Pre súdobého slovenského čitateľa mohla vyznieť takisto prekvapivo informácia o nedostatku cukru, obmedzenom prístupe bežných Kubáncov k rybám a cigarám, o zákaze kúpania sa na plážach. Takmer všetky ekonomické problémy vysvetľuje autor aktivitami zo strany USA, ktoré sa snažia zničiť „nevďačnú a neposlušnú americkú cukorničku“ (Bukovčan, 1963, s. 61).

Bukovčan neobišiel ani riešenie ženskej otázky a zamestnanosti žien, vedúcu družstva na trstinovej plantáži vykresľuje ako hrdinku, čo bolo aj v súlade s postavením

žien vo vtedajšom Československu a jej obrazom v dielach socialistického realizmu. Nevyhýba sa otázke prostitúcie, ktorú chce revolučná vláda riešiť nie „formálne a povrchno, iba administratívne a iba mocensky, zákazom a trestom, ale – pomocou“ (Bukovčan, 1963, s. 117), keď sa tieto ženy (v roku 1962) pokúša dostať z ulíc hlavného mesta domov, vzdeláť ich a začleniť do budovania novej spoločnosti. Často sa vracia k úspechom kubánskej alfabetizačnej kampane.

Niekoľkokrát sa v texte zmienil o tom, že si počas polročného pobytu na Kube našiel aj viacerých domácich priateľov, mal teda možnosť nazrieť aj hlbšie do ich každodennej reality, nežil len ako privilegovaný turista. oslovoval deti a mladých ľudí, snažil sa s nimi komunikovať po španielsky.

Kubánci zaujali Bukovčana aj vzťahom k času a k životu, človek pre nich (podľa neho aj pre Fidela) nebol iba „téma, záväzok a zásluha“ (Bukovčan, 1963, s. 88), čo naznačuje aj kritický postoj k domácim prioritám, čím sa mu potvrdzuje aj „mentálna výhoda mnohých prímorských národov“, a dochádza k názoru, že „Kuba je mladá“, teda „bez brady“, hoci ju úspešne vedú mladí „barbudos“ (Bukovčan, 1963, s. 89).

Pri vytváraní obrazu charakteru Kubáncov vychádza z osobných stretnutí a pozorovaní a veľmi často ich porovnáva so životom vo svojej domovine. Vyzdvihuje ich hrdosť na ich malú krajinu, pričom u nás podľa neho takými slovami šetríme. Farbisto a dramaticky podáva pokojné, uvoľnené správanie domácich a ich zdvorilú srdečnosť pri automobilovej nehode a porovnáva to so situáciou doma: „Stať sa to u nás, je z toho krvná pomsta. (...) Ale tu automobil nie je tabu (...) nie je cieľ, iba obyčajný dopravný prostriedok, ako sa dostať z miesta na miesto. U nás ešte nie, je to luxus. Auto je nedostupné, lebo je drahé“ (Bukovčan, 1963, s. 53). V roku 1962 bolo na Kube ešte dosť zachovalých amerických áut, z čoho vyplýval aj autorov pocit benevolentnejšieho vzťahu Kubáncov k materiálnym statkom.

Ani niektoré ďalšie porovnania s domovom nevyznievajú preň pozitívne. Opakované narážky na správanie „pána F.“ dokonca vrhajú zlé svetlo na našich občanov pracujúcich na Kube, na nelegálne a špekulatívne kupčenie československých expertov s tuzexovými bonmi. Vykresľuje vtedajšie riešenie náboženskej otázky, je zmätený z „čudnej symbiózy revolúcie a náboženstva“ (Bukovčan, 1963, s. 42), no dostáva sa mu vysvetlenia od domácich, že čo naniesli storočia spojenia s katolíckym Španielskom, „revolúcia za štyri roky neodplaví“ (Bukovčan, 1963, s. 43). V jednej z mnohých zmienok o Fidelovi Castrovi podáva obraz revolučného vodcu ako vzdelaného potomka bohatej rodiny, fiškála, „ktorého by kádronícka prax našich päťdesiatych rokov nikdy nebola prekádrala“ (Bukovčan, 1963, s. 151). V kritike svojich domácich pomerov pokračuje epizódami s už spomenutým „súduhom X“, podľa ktorého má skutočnosť len jeden normalizovaný rozmer. Treba dodať, že Bukovčanove kritické poznámky z diaľky strieda napríklad zmienka o XX. zjazde KSSS a leninských myšlienkach, ktoré mladá revolúcia „spontánne a tvorivo aplikuje na kubánsku skutočnosť“ (Bukovčan, 1963, s. 155).

Pri bezprostredných zážitkoch je Bukovčan väčšinou očarený revolučným nadšením navštívenej krajiny, čo z dnešného pohľadu miestami hraničí až s patetickou naivitou, na ktorú však treba nazerať pohľadom z roku 1962. Taká je, napríklad, črta o návšteve svetoznámeho kabaretu Tropicana, kde tanečnice spievajú revolučné piesne a potom najkrajšia z nich do mikrofónu vyhlási: „Podťe s nami na brigádu! Tam

nás všetky uvidíte zblízka a zadarmo! Hasta mañana! Zajtra dovidenia, prídte všetci...!“ (Bukovčan, 1963, s. 156). Návrh „súdruha X“, aby sa Tropicana premenovala, považuje za mrhanie peňazí „zožratých molochom premenovávacej a reorganizačnej mánie“ a opäť reaguje slovami, v ktorých sa zračí aj trpká domáca skúsenosť: „(...) to najhoršie bolo, keď sa v minulosti pravda neraz premenovala na lož, a keď sa takto dokonca začali premenovávať aj ľudia, keď priateľ, súdruh, čestný človek, bol premenovaný na nepriateľa, netvora a zločinca, aby sa dnes zasa mohol menovať iba priateľ, súdruh a čestný človek“ (Bukovčan, 1963, s. 157).

Ako sme už spomenuli, jazyk tohto cestopisu je pútavý, živý, autor, skúsený filmový scenárista, vie čitateľa zaujať aj zaujímavými naratívnymi postupmi a vytváraním fiktívnych protihráčov. Používa množstvo španielskych výrazov, vtipne zachytáva, ako sa s domácimi snaží zhovárať po španielsky. Svojím cestopisom vytvára atmosféru, ktorá pozýva aj ďalších slovenských cestovateľov k návšteve ostrova, sprostredkúva veľa nových informácií aj osobných dojmov. Pobyť na ostrove vykresľuje pozitívne, jeho postoj k vtedajšej kubánskej skutočnosti je zväčša obdivný, V prípade objavujúcich sa spoločensko-ekonomických problémov (si) ich vysvetľuje predovšetkým vplyvom externých faktorov, najmä záškodníckymi aktivitami USA.

Milan Ferko a jeho *Hľadanie raja*

Milan Ferko (1929 – 2010) bol spisovateľ, autor historických románov, kníh pre deti a mládež, dramatik, redaktor a prekladateľ, kultúrny pracovník. Po uverejnení protestného vyjadrenia k vstupu spojeneckých vojsk do ČSSR bol po roku 1968 odvolaný z postu šéfredaktora *Slovenských pohľadov* a vylúčený zo Zväzu slovenských spisovateľov. Ferko navštívil Kubu v roku 1969, cestoval s manželkou. V jeho literárnej pozostalosti, ktorá je uložená v Slovenskej národnej knižnici v Martine, sme našli bližšie neoznačený text na hlavičkovom papieri vydavateľstva Smena, ktorý obsahuje strojopis reportáže z tejto cesty, má názov *Hľadanie raja* a rozsah 13 strán. Text bol však publikovaný knižne až v roku 2010 ako súčasť autorových miscellánei v knihe *Hľadanie raja*, ktorá vyšla v Bratislave vo vydavateľstve FO ART. Kapitola v tomto poslednom knižnom opuse Milana Ferka, venovaná ceste a pobytu na Kube, sa volá *V hľadaní raja na Kube r. 1969* a má 16 strán (298 – 314).

Mnohé časti sú štylizované ako autorov polemicko-ironicko-vtipný rozhovor s manželkou, ktorá ho žiadala, aby navštívili krajinu, kde by sa „do vôle najedla banánov, ananásov a pomarančov“. V Čedoku na Štúrovej ulici v Bratislave vraj „dozrieval citrónovník uprostred februárových mrazov“, čo autorovi vnuklo myšlienku kúpiť zájazd na Kubu, keďže táto krajina „patrí do rodiny“ a „nebolo ťažké zaplatiť letenku a pobyť“ (Ferko, 2010, s. 298 – 299). Dá sa predpokladať, že zájazd bol aj darčekom k autorových štyridsiatym narodeninám. Keďže autor bol od septembra 1969 zbavený funkcie šéfredaktora *Slovenských pohľadov*, vylúčený zo Zväzu slovenských spisovateľov a mal zákaz publikovať, cestopisná reportáž z jarného zájazdu na Kubu pravdepodobne nevyšla aj z týchto dôvodov.

Na začiatku reportáže si – podobne ako Bukovčan – pomáha Kolumbusovou vetou o kráse ostrova, ale pýta sa: „Je to raj aj dnes?“ (Ferko, 2010, s. 299). Aj jeho prvým zaznamenaným zážitkom boli ťažkosti pri medzipristátí v kapitalistickej Kanade,

no hneď v prvé ráno sa manželia kochajú pohľadom z osemnásteho poschodia hotela Habana Riviera, vyskúšajú hotelový bazén na hornom poschodí (je február) a vyrazia do ulíc. Na rozdiel od idylických prvých dní z Bukovčanovej reportáže Ferko v roku 1969, teda o sedem rokov, už naráža na inú každodennú realitu. Hneď prvý deň idú manželia do obchodu, snažia sa po španielsky si vypýtať pomaranče a banány, ale predavač na nich hľadí, „akoby spadli z mesiaca“ (Ferko, 2010, s. 299), a pýta si prídelové lístky. Autor nechápavo komentuje, že na prídel sú aj cigary a cukor, teda hlavný vývozný artikel Kuby. Jeho predstava raja sa tak začína od prvého dňa rozplývať.

Ferko pokračuje v mapovaní každodennej kubánskej reality, ktorú veľmi často porovnáva s domácimi kultúrnymi referenciami či s vlastnými zážitkami zo sveta. Havanský Malecón porovnáva napríklad so slávnou promenádou v Nice, hala hotela je podľa neho „iste dlhšia ako spoločenská sála bratislavského PKO“ (Ferko, 2010, s. 299).

Najčastejšie používa rozprávačskú formu my, no niektoré časti podáva formou už spomínaného fiktívneho dialógu s manželkou, kvôli ktorej na Kubu prišli, najmä keď komentuje prázdne výklady a pulty či „skľučujúcu nečinnosť“ predavačov. Na rozdiel od Bukovčanových obdivných dojmov z uvoľnenej a pohodovej povahy Kubáncov síce aj on píše o ich trpezlivom státi v radoch, o ich disciplinovanosti a o tom, že „nikde nevidíš ani náznak kritiky, gesto protestu alebo iný výraz odporu či nesúhlasu s daným stavom“, no dodáva, že „to môže byť aj letargia, nezáujem, blahovoľná ľahostajnosť“, ktorá mu „niečo“ – teda „niečo doma“ – pripomína. Neskôr svoj názor vyslovuje priamo: „Kuba 1969 mi pripomína Československo 1949. Alebo – ešte presnejšie – naše päťdesiate roky. Všetky tovary na prídel, iba propagandy je do vôle: heslá, heslá, heslá...“ Úderne, no pritom jasne prezentuje svoje dojmy z ostrova, primárnym prijímateľom jeho kritických názorov je manželka. Kuba podľa neho dosiahla „nesporné úspechy a ešte nespornejšie omyly“ (Ferko, 2010, s. 300 – 301).

Počas pobytu sa Milan Ferko pravdepodobne stretol aj s predstaviteľmi kubánskeho Ministerstva kultúry, s ktorým udržiaval už predtým kontakty aj ako člen Zväzu slovenských spisovateľov. Od jeho aparátu dostal k dispozícii auto aj so šoférom, aby sa mohol ľahšie presúvať a absolvovať aj niekoľko oficiálnych stretnutí. Čitatelia sa opäť stávajú svedkami tradičného obrazu z havanskej premávky, cestovateľom sa pokazí auto a šofér Pepe stoicky čaká, až kým ho Ferko nevyzve, aby auto odtlačili a nebrzdili premávku. Pre autora je nepochopiteľné a pozoruhodné, že pritom nikto nekričí ani sa nevyhráža. Dlhý a pokojný rad Kubáncov zaujme autora aj v meste Camagüey, v texte je ironický a kritický voči odovzdanosti a apatii miestnych obyvateľov. Zber cukrovej trstiny, ktorý spomína aj Bukovčan, zažije Ferko na manželkin popud na vlastnej koži, prihlási sa na brigádu a môže z prvej ruky informovať čitateľov o stave, praktikách a význame kubánskeho cukrovarníctva. Náborny na brigádnickú prácu prirovnáva k vlastnej skúsenosti z výstavby Trate mládeže v roku 1949 (Ferko, 2010, s. 302).

Jednu kapitolu venuje Ferko aj Che Guevarovi (je kritický voči jeho predstavám o partizánskej vojne a vývoze revolúcie) a Fidelovi Castrovi s poznámkou, či nie sú rôzne revolučné teórie šité príliš horúcou ihlou (Ferko, 2010, s. 307). Do tejto časti textu je vložený intertextový „dôvetok“, v ktorom autor uvádza, že prepisuje „tieto riadky“, teda pôvodný nevydaný rukopis z roku 1969, vo februári roku 2007. Nasledovné

epizódy reportáže sú venované tradičným kubánskym témam, no Ferkov pohľad prináša aj nové postrehy, ktoré napríklad Ivan Bukovčan nespomína. Aj on prezentuje krásu kubánskych žien, ale pridáva informáciu o roľkách toaletného papiera, ktoré Kubánky pri nedostatku natáčok nosia na hlave aj na verejnosti. Stereotypne prezentovanú južanskú vášnivú lásku, prejavovanú na havanskom Malecón, dáva do kontrastu s pragmatickými návštevami mileneckých (aj manželských) párov v hoteli, kde môžu využiť všetky možné služby, veď „kde má taký šofér (...) minúť peniaze, keď ich nemá na čo utrátiť?“ Podobne ako Bukovčan si aj Ferko všíma hojdacie kreslo ako nevyhnutnú súčasť kubánskej domácnosti, no na rozdiel od Bukovčana dlhé hojkanie neprezentuje ako prejav pohody a pokojnej radosti zo života, či obyčajnú lenivosť, ale pragmatické vysvetlenie nachádza v podnebí, podmieňujúcim spôsob života. Na základe toho koriguje domáci stereotyp: „Kubánci nie sú leniví, ako sa všeobecne – aj u nás – myslí. (...) Ale v Kubáncoch niet ani toho južného temperamentu z našich predstáv a očakávaní.“ Hojdacie kreslo pokladá za jeden zo symbolov Kuby (spolu s cukrovou trstinou, Joséom Martím a cigarou), no skladá ho z piedestálu a vidí v ňom „akési primitívne, testamentárne air condition“, v ktorom sa Kubánci „hojdajú sem a tam, vytvárajúc si osviežujúci vánok (Fferko, 2010, s. 309).

Fferko vo svojich spomienkach neobchádza ani ďalšie miesta, ktoré sa postupne stali tradičným cieľom aj návštevníkov z Československa, napríklad Hemingwayovu vilu Finca Vigía. Na rozdiel od v tomto smere stručného Bukovčana sa zmieňuje o dvoch obľúbených baroch Ernesta Hemingwaya La Floridita a La Bodeguita del Medio na základe vlastnej návštevy, kde využil status cudzinca, aby sa dostal dnu, hoci pred vchodom stál rad opäť disciplinovaných Kubáncov. Fferko si všíma aj detail, že napriek neprestajnému záujmu zväčša zahraničných návštevníkov je bar otvorený len tri dni v týždni. Pri zmienkach o svojich pobytoch na turisticky obľúbených miestach si opätovne kladie otázku, smerujúcu k pridelovému systému a k nerovnosti, ktorú chcel nový spoločenský systém tak veľmi odstrániť: „Čo jedia pospolití ľudia? Dokedy takýto stav vydržia obyvatelia ostrova, ktorý oplýva všetkými plodinami a ktorý obklopujú bohaté rybnosné morské vody? (...) Ako dlho môže trvať také hospodárstvo?“ (Fferko, 2010, s. 311).

Záverčná pasáž Fferkovho cestopisu patrí návšteve Varadera. Autor sa zmieňuje nielen o prírodných krásach letoviska, ale aj o množstve víl, ktoré tam zostali po amerických a kubánskych boháčoch, čo po revolúcii emigrovali. Autor, na rozdiel od emočne vypätých epizód o emigrantoch – zradcoch v Bukovčanovej knihe, podáva obraz o neutíchajúcom záujme Kubáncov odísť zo svojho ostrova. Uvádza, že tí, čo mierili „na takzvanej poslednej ceste“ na varadérske letisko, „tí sa nezdali nijako smutní, hoci akiste vedia, že v USA nebudú mať spočiatku na ružiach ustlané.“ Následné Fferkove úvahy sa dotýkajú témy slobody pohybu ale aj slobody ako takej. Fferko opäť vníma kubánsku realitu prizmou domácej situácie (poznámenáva, že to píše v júni 1969): „Bože, aké mi je trápne vracat sa k myšlienkam, ktoré sme už kedysi vyslovovali s obavou, že budeme vyhlásení za kacírov či zradcov!“ (Fferko, 2010, s. 312).

Reportáž Milana Fferka, ktorú napísal bezprostredne po návšteve Kuby v roku 1969, mala byť „veselá, bohá“ (Fferko, 2010, s. 312). Má výrazne osobný charakter, no realita, s ktorou sa Fferkovci pri svojom „hľadaní raja“ stretli, vzbudila mnohé kritické

úvahy autora nielen vo vzťahu k navštívenej krajine, ale aj k situácii doma. V porovnaní s Bukovčanovými obrazmi ostrova, podanými často ako filmové sekvencie, Ferko sa so svojimi kritickými úvahami zveruje primárne manželke ako fiktívnemu čitateľovi. Bohužiaľ, k tomu skutočnému sa v zamýšľanom roku jeho reportáž nedostala. Keby bola vtedy, teda v roku 1969, vyšla, mohla ovplyvniť domácu predstavu o tom, ako vyzeral ostrov slobody desať rokov po revolúcii, a bola by korigovala stereotypný obraz, ktorý v širšej čitateľskej obci o úspešnom budovaní socializmu na Kube, „ostrove slobody a mladosti“, pretrvával. V roku 2010, teda po štyridsiatich rokoch, ocitla sa v situácii takmer nulového záujmu slovenských čitateľov o dianie na Kube v roku 1969 a stala sa už len zaujímavou súčasťou autorovej životnej a literárnej bilancie.

Obrázky z ostrova v spomienkach Kláry Jarunkovej

Najprekladanejšia slovenská autorka kníh pre deti a mládež Klára Jarunková (1922 – 2005) navštívila Južnú Ameriku dvakrát. Po takmer mesačnej služobnej ceste do Brazílie v novembri roku 1969 napísala rozsiahly cestopis *Pár krokov po Brazílii* (1972, 2022). Kubu navštívila v novembri roku 1978 aj s dcérou, výtvarníčkou Danou Zacharovou (1947), ktorá potom matkin autorský text, rozložený do 11 cestopisných črt, doplnila farebnými ilustráciami. Kniha s rozsahom 77 strán vyšla v roku 1979 vo vydavateľstve Mladé letá v náklade 8 500 výtlačkov, je určená čitateľom od 9 rokov, má názov *Obrázky z ostrova* s podtitulom Kubánsky zápisník a je symbiózou literárneho a výtvarného svedectva o pobyte dvoch blízkych bytostí na karibskom ostrove.

Podtitul Kubánsky zápisník napovedá, že pôjde o krátke záznamy dojmov, stručné informácie, pripomenutia zaujímavých zážitkov. Jednotlivé črty sa venujú témam prítlačlivým pre detského čitateľa, prírode, zvieratám, zaujímavým miestam, javom a postavám z kubánskej histórie.

Aj Klára Jarunková, podobne ako Bukovčan a Ferko, začína spomienkou na prílet na ostrov. Neuvádza nijaké ťažkosti počas letu, jej prvé dojmy sú optimistické, keďže na Kubu doleteli na jeseň z Európy „sužovanej v tom čase studenými jesennými dažďami a sivou hmlou“ (Jarunková, 1979, s. 7), čo autorke umožnilo vytvoriť kontrast s prvým vizuálnym dotykom s novou krajinou.

Keďže mala spoločníčku, svoje zápisky podáva najčastejšie v prvej osobe množného čísla, no aj ona ako Bukovčan či Ferko vytvára aj postavu cudzinca, na ktorého sa obracia v druhej osobe, aby aj takto upozornila iných na fakty, súvisiace s cudzím prostredím, ktoré ju zaujali. Na viacerých miestach oslovuje priamo malého čitateľa, kladie mu otázky, akoby ho brala za ruku a viedla po navštívených miestach.

Po stručných informáciách o geografickej polohe ostrova aj Jarunková spomenie Kolumbusovo očarenie ostrovom či tvar Kuby v podobe ostrážitého krokodíla. Hoci ide o knihu určenú detským čitateľom, autorka vsúva do textu aj ideologické odkazy: „Z neďalekej obrovskej Ameriky hľadia k brehom malej Kuby nevraživé oči (...) Už niekoľko ráz vkročili na kubánske pláže okované baganče nepriateľov. Neúspešne“ (Jarunková, 1979, s. 7). Po hravom opise prvého stretnutia cestovateľiek s morom, do ktorého práve domáci hádžu kvety, nasleduje vysvetlenie (výročie zmiznutia Camila Cienfuegos) s historickým exkurzom do revolučných udalostí z roku 1959 a predstavenie najvýznamnejších vodcov kubánskej revolúcie. Dávnejšiu históriu Kuby

a jej pôvodných obyvateľov približuje detským čitateľom zrozumiteľne, obracia sa priamo na nich („Ak ste v televízii videli španielsky seriál o Krištofovi Kolumbovi...“ (Jarunková, 1979, s. 9), snaží sa nadviazať na ich vedomosti, rozšíriť ich osobnými postrehmi.

Podobne ako Bukovčan či Ferko, aj Jarunková cestuje po Kube, jej itinerár je však skôr turistický, zameraný na najvýznamnejšie miesta ostrova. V súlade s cieľovou skupinou čitateľov podáva svoje dojmy farbisto, dramaticky a príbehovo. Napríklad do spomienok na turisticky atraktívnu dedinku Guamá vtesnala množstvo informácií: opis prostredia, recept na mojito, ale podobne ako jej predchodcovia aj zmienku o útoku amerických žoldnierov v Zálive sviň v roku 1961 či o celonočnom televíznom prenose o ich osude. Obrazy z moderných kubánskych dejín sa usiluje podať deťom stručne a primerane.

V črte venovanej návšteve krokodílej farmy v močiaroch Zapata sa prejavuje Jarunkovej schopnosť podať obraz exotických miest detskými očami, hovorovým jazykom a hravo, aby bol deťom blízky, akoby navštívili ktorúkoľvek domácu ZOO, no súčasne dramaticky a s napätím. Neustále udržiava kontakt s čitateľom („čo vám budem rozprávať“, „len si nemyslíte“), cudzokrajné nebezpečné zvieratá získavajú v jej podaní priateľské črty, napríklad pre turistov s fotoaparátmi je modelkou „nazlostená pani krokodílica“ (Jarunková, 1979, s. 20).

Návštevu starého mesta Trinidad komentuje najprv vecnými, výkladovými informáciami o dejinách Kuby a koloniálnej architektúre. Štýl rozprávania sa zmení, keď autorka zameria pozornosť na kubánske deti všetkých odtieňov pleti, ktoré sa „sypú“ zo školy, celkom tak ako školáci všade na svete. Pri spomienke na prvé kúpanie v mori sa aj u Jarunkovej (ako u Bukovčana) objavuje motív mušle s „ružovooranžovým vnútrom“, ktorý by si turistky rady vzali domov, aby mali „Karibské more doma v Bratislave“ (Jarunková, 1979, s. 28). Je to ojedinelá zmienka o vlasti, ktorých je v tomto texte menej pravdepodobne aj preto, že Jarunková prežíva cestu s dcérou a nemá potrebu evokácie domova.

Aj Jarunková sprostredkúva slovenským čitateľom miesta spojené so životom Ernesta Hemingwaya. Keďže nepredpokladá, že by malí slovenskí čitatelia už mali o ňom hlbšie vedomosti, zaujíma ju skôr ako človek s útulným domom na kopci, s mačkami a psami, svojskými zvykmi pri tvorbe, vytvorí príbeh o stoličkách v záhrade. Pri zmienke o románe *Starec a more* si spomenie, že „kdesi čítala, že pred revolúciou žila Kuba chrptom obrátená k moru. Nemala možnosť ťažiť z jeho bohatstiev, ba azda si takú možnosť ani neuvedomovala.“ Na rozdiel od Bukovčana a Ferka neuvádza, že voľný prístup k rybám pre vlastnú spotrebu nemali Kubánci ani po revolúcii, zato sa pochvalne vyjadří o modernom havanskom prístave, v ktorom by Hemingway „uvidel lode, chladiarne, výrobu ľadu i továreň na rybiu múčku“ (Jarunková, 1979, s. 36), no neobjasňuje, že takmer celý úlovok kubánskych rybárov putuje do cudzích krajín.

Téma, ktorej sa Bukovčan a Ferko špeciálne nevenovali, teda výčiny počasia, cyklóny, hurakány, uragány, morské prúdy, našla adekvátne miesto práve v „zápisníku“ Kláry Jarunkovej. Zrozumiteľným spôsobom podáva deťom nielen vecné informácie, ale prírodné živly personifikuje, dramaticky popisuje ich vyčíňanie a tak ich približuje malým slovenským suchozemcom. Podobne Jarunková prvý raz predstavuje návštevu

Afrokubánskeho múzea v Havane, do ktorého (i do ďalších) išli turistky preto, lebo „okrem najnovšej histórie“ toho o tejto vzdialenej krajine vedeli „veľmi málo“ (Jarunková, 1979, s. 44). Opäť sa snaží už názvom kapitoly zaujať malého čitateľa, africký vklad do kubánskych dejín označuje ako záhadný a svojím rozprávaním sa ho usiluje objasniť informáciami o čiernych otrokoch, ich náboženstvách, bohoch, kultúre, tradíciách aj (podobne ako Bukovčan s Ferkom) o pestrosti kubánskeho obyvateľstva. Správanie sa Kubáncov vysvetľuje skôr na základe historicko-spoločenského vývoja (ako Bukovčan), než ako reakciu na neľahké podmienky ich každodenného života (ako Ferko): „Hej veru, kubánska povaha, to je čosi osobité, u nás nevidané. Pobrala od svojich predkov nielen španielsku dôstojnosť a fičúrstvo, ale tiež černošskú tajomnosť, trpezlivosť a výrazný zmysel pre rytmus, hravosť a prekárание“ (Jarunková, 1979, s. 49).

Ani Jarunková sa nevyhla obrazu Kuby ako cukrovarníckej veľmoci. Umožnila jej to návšteva mesta Cienfuegos, ktoré navštívili aj Bukovčan s Ferkom. Opäť vytvára dramatický obraz o priebehu návštevy prístavu na prepravu cukru, hoci bol doň vstup oficiálne zakázaný. Tak vytvorila napätie, stupňujúce sa s každým novým krokom a objavom slovenských návštevníčok. Veľkosť rozľahlého areálu približuje deťom aj jazykovo, používa rôzne expresíva: domisko, budovisko, stotonové „hrbky“ cukru... (Jarunková, 1979, s. 57 – 59).

Na rozdiel od Bukovčana a Ferku zriedkakedy porovnáva kubánske pomery s domácimi či inak odkazuje na domov. Prináša však ojedinelú spomienku na návštevu miesta, ktoré sa volá República socialista checoslovaca, vzdialeného asi dvesto kilometrov od Havany. Cesta autobusom jej umožnila zaznamenať aj obrazy zaujímavých objektov, ktoré vidí po ceste, napríklad bývalé panské sídla v havanskej štvrti Miramar, ktoré sa využívali ako internáty, sú podľa nej „paráda nad parádu“ (Jarunková, 1979, s. 60). Z Československej republiky sa napokon vykľula internátna výberová škola, v ktorej sa nosili školské uniformy a všetko bolo zadarmo. Pre malých slovenských školákov mohli byť v roku 1979 zaujímavé aj informácie o alfabetizačnej kampani, v ktorej boli učiteľmi aj dvanásťroční deti.

Záverčné dve poznámky v Jarunkovej zápisníku sú venované „ľuďom a ľudkom“, autorka obrátila pozornosť od prostredia, miest, dávnej i blízkej histórie k osobným zážitkom s bežnými obyvateľmi, hoci sa o nich niekoľkokrát zmieňuje aj predtým. Spomína na pomoc milicionára, ktorý im pomohol, aby sa včas dostali do galérie, na príhodu s fotoaparátom, ktorý zabudli pri raňajkách v rušnej kaviarni a ktorý na nich čakal na recepcii. Rovnakú skúsenosť zdieľa v prípade zabudnutej tašky, ktorú si takisto nikto neprivilastnil.

Ako sme už spomenuli, Jarunková vytvorila aj v tomto cestopise text, blízky malému čitateľovi. Predstavila mu sériu zrozumiteľných, pútavých aj vtipných literárnych obrázkov, ktorými ho, spolu s dcérinými obrázkami z náčrtníka, teda takisto vytvorenými vďaka bezprostrednému zážitku, dokázala urobiť spolucestovateľom po vzdialenom ostrove. Z jazykových prostriedkov využila najmä hovorový jazyk, deťom blízke rečnícke otázky, zvolania, slangové výrazy, expresíva. Španielske výrazy sú v jej texte zriedkavé, podčiarkuje skôr blízkosť ako cudzosť prostredia. Rovnako nenaznačuje, že hovorila s domácimi po španielsky, je skôr vnímavá pozorovateľka toho, čo mala možnosť vidieť a zažiť. V zmienkach o spoločensko-politickom živote na

Kube sa vyhla kritickým poznámkam, vyzdvihovala pozitíva, najmä v pasážach o deťoch, školstve, kultúre. Kubáncov predstavila ako veselý, hrdý národ, ktorý si váži slobodu a pracuje v prospech svojej krajiny. So zreteľom na žáner si do svojho „kubánskeho zápisníka“ zapísala to, čo mohlo zaujať, poučiť a istým spôsobom aj vychovať mladého slovenského čitateľa. Cestovanie je nato podľa nej dobrý spôsob, keďže „človek na cestách premýšľa aj o takých veciach, ktoré by mu doma ani na um neprišli. Nové dojmy a obrazy prinúti človeka hlbšie sa o veci zaujímať. A trochu aj pohnúť rozumčekom, doma niekedy dosť lenivým“ (Jarunková, 1979, s. 40).

Záver

Na základe tejto analýzy sa ukázalo, že na formovaní obrazu života na Kube, ktorá sa po roku 1960 stala pre obyvateľov Československa bratskou a spriateľnou krajinou, sa podieľali aj cestopisné reportáže slovenských spisovateľov. Cesta na Kubu bola u každého z nich špecifická a veľmi pravdepodobne aj sledovaná politickými a ideologickými inštitúciami. V závislosti od statusu, s akým na Kubu cestovali, a roku, v ktorom sa ich cesta uskutočnila, vo svojich cestopisných textoch vytvárali, recyklovali či korigovali jej obraz. Ivan Bukovčan objavuje v roku 1962, teda dva roky po revolúcii, exotickú krajinu, nepochybuje, že Kuba sa vybrala správnou cestou. Jeho text určený pre dospelého čitateľa vytvára jeden z prvých literárnych obrazov dovtedy neznámeho, exotického sveta. Ako dramatik a filmový scenárista ozvlášťňuje svoje rozprávanie, vytvára si spoluhráčov, vkladá doň príbehy iných, a tak mení uhol pohľadu na to, čo sám zažíva. Pohľad Milana Ferku je primárne kritický, to, čo na Kube v roku 1969 videl a zažil, ho sklámalo. Tam, kde Bukovčan síce videl ekonomické a spoločenské problémy, no s nádejou očakával ich riešenie, Ferko nachádzal chyby systému. Navyše, v mnohom mu pripomínali situáciu v Československu a na Slovensku, čo v reportáži aj priamo či nepriamo pomenoval. Aj to mohol byť jeden z dôvodov, prečo jeho reportáž po roku 1969 nevyšla knižne ani časopisecky a nemala tak možnosť aspoň skorigovať dovtedajšiu predstavu o kubánskej realite. Klára Jarunková v reportáži z roku 1979 prispôbila svoj text detskému čitateľovi, oslovila ho najmä svojím príťažlivým, vtipným a zrozumiteľným jazykom. V jej zápiskoch sa nachádzajú aj miesta poznačené ideológiou, najmä pri zmienkach o dávnej či nedávnej minulosti ostrova, no primárne vytvorený obraz o Kube a jej obyvateľoch je pozitívny. A podporujú ho aj rovnako pozitívne pôsobiace farebné ilustrácie dcéry Dany Zacharovej, ktoré obohacujú literárny obraz o iné, výtvarné videnie.

Tieto zistenia okrem toho ukazujú, že všetci traja autori prejavili aj v týchto dielach svoje literárne kvality a v ich cestopisoch prevažujú postupy vlastné umeleckej literatúre.

Literatúra

BUKOVČAN, I. 1963. *Kuba bez brady*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

FERKO, M. 2010. *Hľadanie raja*. Bratislava: FO ART.

FINDRA, J.; GOMBALA, E.; PLINTOVIČ, I. 1979. *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava: SPN.

GÁFRIK, R. 2025. „Obráz.“ Hyperlexikón literárnovedných pojmov. Dostupné online: <https://hyperlexikon.sav.sk/pojem/197/obraz> [cit. 06. 11. 2025].

GRITTI, F. 2025. „Cestopisná literatúra.“ Hyperlexikón literárnovedných pojmov. Dostupné online: <https://hyperlexikon.sav.sk/pojem/160/cestopisna-literatura> [cit. 06. 11. 2025].

JARUNKOVÁ, K. 1979. *Obrázky z ostrova*. Bratislava: Mladé letá.

MOCNÁ, D.; PETERKA, J. 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.

PETRUŠ, P. 2007. *Československá zahraničná politika 1945 – 1992 (vybrané udalosti a fakty v dátumoch)*. Bratislava: Prodama.

VALČEK, P. 2006. *Slovník literárnej teórie*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

Štúdiá vznikla ako jeden z výstupov výskumnej úlohy VEGA 1/0476/25 Slovenská literatúra v Hispánskej Amerike: minulosť, súčasnosť a perspektívy, ktorá sa realizuje na Katedre romanistiky FiF UK v Bratislave.

Kontakt:

Doc. PhDr. Eva Palkovičová, PhD.

Univerzita Komenského

Filozofická fakulta

Katedra romanistiky

Gondova 2, 811 02 Bratislava

Email: eva.palkovicova@uniba.sk

ORCID ID: 0009-008-9791-7558

USTÁLENÁ SLOVNÍ SPOJENÍ V SOUDOBÉ FRANCOUZŠTINĚ OBSAHUJÍCÍ ŽLUTOU BARVU POHLEDEM JAZYKOVÉHO KORPUSU

FIXED EXPRESSIONS IN CONTEMPORARY FRENCH CONTENTING
THE YELLOW COLOR SEEN THROUGH A LINGUISTIC CORPUS

MARTIN RŮŽIČKA

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na analýzu ustálených slovních spojení obsahujících žlutou barvu v soudobé francouzštině na základě dat z jazykového korpusu Araneum Francogallicum Maximum. Cílem studie je ověřit, do jaké míry se historicko-kulturní symbolika žluté (Pastoureau) odráží v soudobém jazykovém úzu. Analýza šedesáti nejfrekventovanějších kandidátů na kolokace ukazuje, že se zkoumaná barva uplatňuje především v deskriptivní, referenční a funkční roli. Symbolické významy se objevují v menší míře, především u idiomatických jednotek, včetně výrazů odrážejících kulturní kontext. Zajímavé je novodobé využití barvy v oblasti orientačních systémů a ekologického značení, které představuje významový posun oproti tradiční symbolice. Studie přispívá k porozumění významu a kontextu použití žluté a ukazuje možnosti i limity aplikace historicko-kulturních rámců na soudobá korpusová data.

Klíčová slova: frazémy, kolokace, idiomy, žlutá barva, symbolika barev, sémantika barev, francouzština, korpus Araneum.

Abstract: This study examines fixed expressions containing the color yellow in contemporary French, based on data from the Araneum Francogallicum Maximum corpus. The objective of the paper is to assess the extent to which the historical and cultural symbolism of yellow (Pastoureau) is reflected in contemporary usage. An analysis of the sixty most frequent collocation candidates reveals that the examined color is predominantly employed in descriptive, referential and functional roles. Symbolic meanings occur only to a limited extent and are mainly found in idiomatic expressions, including those with a cultural motivation. A modern use of yellow in spatial orientation and ecological labelling marks a shift away from traditional symbolic interpretations. The study contributes to a better understanding of the use of yellow across various contexts and highlights both the possibilities and limits of applying historical-cultural frameworks to contemporary corpus-based data.

Keywords: collocations, idioms, yellow color, color symbolism, color semantics, contemporary Franch, corpus Araneum

Úvod

Barvy představují v lidské komunikaci významný prvek, který přesahuje oblast vizuální percepce a zasahuje do kulturní symboliky, myšlení i jazyka (Kvapil a Uličná, 2021, s. 5 – 6). Stejně jako jazykový znak, představují barvy arbitrární mentální koncept

(Pastoureau, 2019, s. 344 – 345), kdy asociace jména barvy s příslušnou vlnovou délkou není nijak logicky spojena. Pojmenování barev, stejně jako jejich symbolika vyplývají z úzu, jenž je vlastní dané společnosti v konkrétním místě a čase. Jinými slovy, tak jako jazyk odráží mimojazykovou realitu, odráží také barvy. Spektrum barev spadá do fyzikální a tedy mimojazykové reality: jedná se o rozložené sluneční záření. Každá barva odpovídá specifické vlnové délce ve spektru světla viditelném pro člověka. Barvy tedy existují nezávisle na jazyce, ale je to právě jazyk, který jim přiřazuje symboly a konotace, jež odrážejí kolektivní vnímání společnosti. Dále o problematice např. Mocková (2018), Mocková a Spišiaková (2022) a Uličná a Kvapil (2021).

Neverbální symbol v rámci Peirceovy teorie vyjadřuje myšlenku, pohyb, koncept spojený s objektem nebo obrazem atd. Je výsledkem konvenčního a arbitrárního vztahu sdíleného napříč několika kulturami (Guilbault, 2024). Tento sémiotický rámec je relevantní i pro jazykové zpracování barev, které fungují jako ustálené znaky s kulturně sdílenými významy. Významy spojené s barvami jsou buď obecně přijímány, např. červený kříž / půlměsíc, barva olympijských kruhů, vlajky států, státní znaky, sportovní úbory týmů, loga organizací atd., nebo se mohou lišit od kultury ke kultuře. V takovém případě stejná barva může v různých kontextech ztělesňovat různé symboly. Například v západní kultuře je barvou spojovanou se smrtí černá, zatímco v Asii je to bílá (Rizeková 2021, s. 69; Pastoureau 2017, s. 13).

Většina živých jazyků rozlišuje šest základních barev: *černá, bílá, červená, modrá, zelená a žlutá* (Kay, 1999, s. 69-70), doplněných o pět barev odvozených: *růžová, fialová, hnědá, oranžová a šedá*. Žlutá mezi nimi zaujímá svébytné místo: je jednou z nejstarších barev používaných člověkem, ale její vnímání frankofonní společností prošlo výraznými proměnami. Naše studie si klade za cíl ověřit, do jaké míry se historicko-kulturní rámec žluté odráží v soudobých jazykových datech. Prostřednictvím korpusové analýzy *idiomů* a *kolokací* obsahujících žlutou barvu zkoumáme, jaké významy nese žlutá v soudobé francouzštině. Vycházíme z dat korpusu *Araneum Francogallicum Maximum* a zaměřujeme se na šedesát nejfrekventovanějších kandidátů na kolokace podle asociační míry *logDice*.

Pokládáme si následující výzkumné otázky: 1) v jakých doménách se žlutá vyskytuje v soudobých ustálených slovních spojeních; 2) jaké významy a funkce jsou s ní spojeny; 3) do jaké míry se tyto významy shodují nebo rozcházejí s historicko-kulturním rámcem, jenž popsal Pastoureau.

Vývoj percepce žluté barvy

V evropské tradici popisuje Pastoureau (2017) vývoj žluté barvy jako sérii historických výkyvů. Od pozitivních konotací světla, vitality a radosti ve starověku přechází žlutá ve středověku k symbolice zrady, lži, nemoci a stigmatizace a společenské exkluze. V novověku si udržuje ambivalentní status a je na ni v době renesance a reformace nahlíženo stále v negativním duchu. Teprve od 19. století se začala postupně rehabilitovat, a to díky žluté barvě pouličního osvětlení. Na započatý trend navázalo na začátku 20. století sportovní odvětví, kde žlutý trikot pro nejlepšího závodníka na cyklistickém závodě Tour de France přináší novou pozitivní symboliku – žlutá jako dekorace vítěze.

Období	Funkce	Příklady použití
Paleolit	Užitečnost	Jeskyňní malby – okr
Starověk	Pozitivní	Barva světla, radosti, plodnosti a svatebních rituálů
Středověk	Negativní	Zrada (Jidáš), nemoc, marginalizace, označování „jiných“ – Židé, kacíři
Renesance a reformace	Negativní	Nedůvěra, výstřednost, křiklavost, kontrast s prestižní barvou zlata
19. stol.	Částečná rehabilitace	Nová funkce: elektrické osvětlení
20. stol.	Částečná rehabilitace	Nová funkce: ocenění nejlepšího závodníka

Tabulka 1 Symbolika žluté barvy v proměnách času

V tabulce 1 můžeme spatřit paralelu mezi starověkem a 19. stoletím ve smyslu valorizace světla, liší se ovšem jeho zdroj (starověk – Slunce, 19. stol. pouliční osvětlení). Pro doplnění uvádíme, že dřívější pozitivní konotace žluté přebrala od středověku barva zlatá. Ta se stala symbolem moci a bohatství králů a církve (Rauch 2019, s. 2). Povšimněme si, že v tabulce nefiguruje 21. století, neboť Pastoureau uzavírá své pojednání o žluté v roce 2017. Současné jazykové a diskurzní užití této barvy tak zůstává mimo rámec jeho historicko-kulturní analýzy a otevírá prostor pro korpusově založené zkoumání soudobých významů.

Problematika vnímání žluté barvy ve frankofonní společnosti je tedy jednou z otázek, na něž se snaží tato studie přinést odpověď. Naším hlavním cílem je ověřit, zda symbolika představená v historicko-kulturním rámci koresponduje se současným požitím žluté v soudobé francouzštině. Chceme tedy prozkoumat souvislost mezi obecnými významy přisuzovanými žluté barvě v západní kultuře a významy vyskytujícími se v kontextech nalezených v korpusu Araneum. Toto zkoumání bude provedeno prostřednictvím sémantické analýzy kandidátů na kolokaci, které ve své struktuře zahrnují uvedenou barvu.

Frazémy, kolokace a idiomy

Žlutá barva má své místo i v ustálených slovních spojeních různého druhu. Vycházíme z terminologie Melčuka (2011), podle níž *frazém* reprezentuje zastřešující termín pro víceslovné jednotky různého stupně sémantické a syntaktické ustálenosti (Melčuk, 2011, s. 41). Z nich se v našem korpusu nejvíce objevují *kolokace* a *idiomy*. Mezi kolokacemi a idiomy se nachází široká škála přechodných typů tvořící kontinuum. Na tento dynamický charakter upozorňuje i Mejri (2005), který popisuje škálu od absolutní ustálenosti po ustálenost relativní.

Jednu část kontinua ustálenosti slovních spojení reprezentují kolokace, dle příručky Českého národního korpusu „smysluplné, ustálené, syntagmatické spojení dvou (nebo víc) slovních tvarů (někdy celých lexémů) v blízkém kontextu“ (wiki.korpus.cz). Dle Tutin a Legallois (s. 47 – 49) jsou tyto statisticky frekventované

jednotky tvořeny *base*, tedy „základním komponentem“ a *collocatifs*, jeho pravidelnými, „statisticky privilegovanými doplněními“: *jouer un rôle* – „hrát určitou roli“¹ (*jouer* = *base*, *rôle* = *collocatif*). Kolokace se tedy vyznačuje tím, že výběr jednoho členu podmiňuje volbu druhého (*jouer* „hrát“ + *un rôle* „určitou roli“, *un jeu* „hru“, *un match* „zápas“). Význam kolokací je zpravidla odvoditelný z významů jejich komponentů.

Další významnou položku v kontinuu ustálenosti tvoří idiomy, tedy frazémy, jejichž význam není odvoditelný z jednotlivých komponentů a které jsou pevně fixované jak formálně, tak sémanticky. Idiomy se vyznačují přeneseným významem a často utvářejí formálně neměnné celky obsahující metaforu ve svém významu (Guiraud, 1973, s. 5; Melčuk, 2011, s. 45; Tutin a Legallois, 2013, s. 4 – 5). Vezměme jako příklad *rire jaune*, jehož význam „smát se nuceně, rozpačitě, ironicky“ není odvoditelný z kombinace jednotek *rire* „smích“ a *jaune* „žlutý“. Podobně *avoir les yeux jaunes* ve figurativním významu implikuje „dívat se s hněvem nebo nepřátelstvím“, nemá nic společného s původním významem jednotlivých komponentů *avoir* „mít“, *les yeux* „oči“, *jaunes* „žluté“. V těchto idiomech nelze rovněž upravovat jednotlivé části: např. vyměnit žlutou za oranžovou **rire orange*, nebo zesílit míru významu pomocí příslovce *velmi*: *avoir les yeux *très jaunes*.

Stupeň ustálenosti je tedy značně relativní a závisí jak na syntaktických omezeních, tak na sémantické neprůhlednosti (neodvoditelnosti). V naší studii neusilujeme o detailní formální klasifikaci všech typů frazémů. Těžiště našeho výzkumu spočívá v analýze jejich významu a kontextu použití v soudobé francouzštině. Tedy zejména pak v otázce, jak se kolokace a idiomy pojí se žlutou a jaké významy tato barva nese v různých kontextech.

Metodologie

Naším zdrojem frazémů se stal elektronický jazykový korpus Araneum Francogallicum Maximum čítající více než 3,2 miliardy *tokenů* (= 2 808 973 497 lexikálních jednotek). Token představuje nejmenší stavení jednotku korpusu (Sketchengine 2025). Jedná se o rozsáhlý korpus, jehož výhodou představuje široká tematická, stylistická a žánrová variabilita, umožňující zachytit rozmanité kontexty současné francouzštiny. Data pocházejí z různých webových zdrojů, sesbíraných za pomoci softwaru Onion (Benko, 2014, s. 250), což činí korpus vhodným pro sledování aktuálních jazykových trendů.

V naší studii se zabýváme analýzou 60 nejfrekventovanějších kandidátů na kolokace dle hodnot asociační míry *logDice*, tedy jednotek, jež projevují největší tendenci společného výskytu v porovnání s jejich frekvencí v rámci daného korpusu

¹ Příklady v češtině uvedené v uvozovkách a závorkách za vybranými francouzskými výrazy slouží výhradně orientačně a mají napomoci k přiblížení významu zkoumaných jednotek. V aktuálním stádiu výzkumu se nejedná o přesnou srovnávací francouzsko-českou studii, nýbrž o stručné představení výzkumu o francouzském jazyce vedeném ve francouzštině. Studie zaměřená na detailní porovnání francouzských a českých frazémů obsahujících žlutou barvu se připravuje.

(Gablasova, Brezina, McEnery, 2017). Hodnota logDice je uspořádana na škále mínus nekonečno – 14 (wiki.korpus.cz), kdy při hodnotách blížících se nule se jedná spíše o nahodilé uspořádaní jednotek a naopak při hodnotách blížících se čtrnácti jde o jednotky se silnou tendencí společného výskytu. Pro vyhledávání v korpuse bylo použito funkce *lemma*, tedy reprezentativní slovníkové podoby hesla (ibid.), jež zobrazuje výsledky pro dané klíčové slovo, v našem případě *jaune* (žlutá), ve všech jejích formách. V případě *jaune* rozlišuje malá a velká písmena, jednotné a množné číslo; rodové formy jsou u tohoto adjektiva neměnné.

Pro účely našeho výzkumu bylo tedy excerptováno 60 nejsilnějších a nejfrekventovanějších jednotek dle hodnoty logDice, jež se v korpuse v daný moment nacházely. Následně proběhla analýza kontextů výskytu jednotlivých frazémů, kolokací i některých odborných termínů, vlastních jmen a toponym.

Výsledky analýzy

Následující sekce shrnují formální stránku excerptovaných jednotek spolu s jejich roztříděním dle kontextů použití.

Struktura frazémů

Z formálního hlediska se žlutá nejčastěji pojí se substantivy a adjektivy, doplněnými menším počtem slovesných spojení (*avoir les yeux jaunes, rire jaune*). Substantiva se obvykle kombinují ve schématu *subst. + jaune* „žlutý/á“. Jedná se o více než tři čtvrtiny z šedesátky zkoumaných frazémů (47/60). Ve francouzštině jde o běžný jev, kdy adjektivum figuruje v postpozici za podstatným jménem. V takovém případě mluvíme o bezpříznakovém postavení francouzského přídavného jména (Benko a kol., 2019, s. 145).

Adjektivum žlutý/á se objevuje také v antepozici, a to v kombinaci *jaune + adj.* (8/60) nebo *jaune + subst.* (5/60). Pokud žlutá nachází před adjektivem nebo substantivem, značí to upřesnění odstínu barvy. V prvním případě se jedná o *jaune + pâle* „bledá“, „vybledlá“, *clair* „světlá“, *foncé* „tmavá“, *doré* „zlatavá“, „žlutozlatá“, *verdâtre* „zelenkavá“, *orangé* „naoranžovělá“, *fluo* „reflexní“, *vif* „živá“. V druhém případě jde o připodobnění žluté k barvě určitého živočicha, plodu, pokrmu nebo kovu: *jaune + citron* „citrónová“, *canari* „kanárková“, *or* „zlatá“, *moutard* „hořčicová“, „hořčičná“, a *jaune poussin* „kuřátkově žlutá“, „kuřátková žlutá“.

Kontexty použití

Zkoumaný materiál ukazuje, že žlutá se v soudobé francouzštině uplatňuje v široké škále funkcí od deskriptivních pojmenování přes referenční označení odbornými termíny, až po vlastní jména a toponyma. Níže uvádíme jednotlivé tematické okruhy, které se v korpusových datech nejvýrazněji vyprofilovaly.

Upřesnění odstínu

Jak již vyplývá z formální struktury analyzovaných kandidátů na kolokace, třináct jednotek, co mají zkoumanou barvu v antepozici před dalšími podstatnými a přídavnými jmény, tvoří samostatnou skupinu. Nuance v přívlastcích mají za cíl upřesnit

odstíny žluté. Rozsah těchto kolokací dokládá jednak bohatost deskriptivního potenciálu žluté, jednak subjektivní povahu vnímání barev. Jazyk zde odráží jemné estetické a percepční rozdíly: např. *jaune doré* „žlutozlatá“, „zlatavá“ se projevuje jako teplý odstín, zatímco *jaune fluo* „reflexní žlutá“ představuje výraznou, vysoce viditelnou variantu žluté.

Můžeme zde také zahrnout jednotky *coloration jaune* „žluté zbarvení“, *teinte jaune* „žlutý odstín“, *décoration jaune* „žlutá výzdoba“ a *bande(s) jaune(s)* „žlutý(é) pruh(y)“. Tyto jednotky sice neupřesňují konkrétní odstín barvy, avšak zůstávají pevně spjaty s jejím barevným popisem a estetickým uplatněním. Vynikají rovněž rozmanitou polysémií, od charakteristiky žluté v různých vědních oblastech (medicína, astronomie, enologie) přes biologický popis živočichů až po výčet dekoračních motivů. Funkčně tak doplňují odstínová pojmenování a zároveň potvrzují, že žlutá se v korpusových datech uplatňuje nejen v referenčním popisu, ale i v obecnějších deskriptivních a hodnotících kontextech.

Fauna a flóra

Následující sekce zahrnuje deset příkladů, kde se žlutá vyskytuje jako součást odborných termínů a figuruje rovněž jako komponent kolokací. Následující tabulka shrnuje korpusová data a porovnává způsoby označení.

Frazém	Doména	Český ekvivalent	Typ označení
<i>frelon à pattes jaunes</i>	Fauna	sršeň asijská	hmyz
<i>sonneur à ventre jaune</i>	Fauna	kuňka žlutobřichá	obojživelník
<i>pic à ventre jaune</i>	Fauna	datel rudokápý	pták
<i>serpent marin à ventre jaune</i>	Fauna	vodnář dvoubarvý	plaz
<i>oignon jaune</i>	Flóra	žlutá cibule	rostlina
<i>poivron jaune</i>	Flóra	žlutá paprika	rostlina
<i>feuille jaune</i>	Flóra	žlutý list	část rostliny
<i>fleurs jaunes</i>	Flóra	žluté květy	rostliny
<i>fruits jaunes</i>	Potraviny	žluté ovoce	plody
<i>chair jaune</i>	Potraviny	žlutá dužina/žluté maso	ovoce, zelenina/houby

Tabulka 2 Žlutá a pojmenování fauny a flóry

Tabulka 2 shrnuje jednotky, v nichž žlutá plní převážně referenční funkci. To znamená, že barva je součástí názvu popisovaného druhu. V oblasti fauny a flóry se barva uplatňuje jako rozlišovací znak, zatímco u potravin zdůrazňuje sensorické vlastnosti plodů, zejména barvu slupky či dužiny. Sesbíraný materiál zároveň ukazuje, že při překladu do češtiny nemusí být barva vždy hlavním rozlišovacím rysem

pojmenování, což dokládají rozdíly v názvech některých druhů (viz. plazi a ptáci). K českým ekvivalentům dále uvádíme, že u fauny se jedná o úzce specifikovanou terminologii, kdežto u flóry byly excerpovány z korpusu obecnější názvy. Specifickou skupinu tvoří poslední dva řádky tabulky označující potraviny, jež v češtině nejsou takto zvlášť pojmenovány. Jde o kolokaci *fruits jaunes* „žluté ovoce“, vztahující k plodům, které mají slupku žluté barvy, jako jsou např. banány, citrony, hrušky, papáje, melouny, mirabelky atd. Obdobně využívá barevného označení části plodu kolokace *chair jaune* „žlutá dužina“, tedy jedlá část ovoce a zeleniny nesoucí žlutý odstín, např. ananas, mango, dýně, broskev atd. Doslovný překlad „žluté maso“, pak odpovídá významu jedlé části „masa“ hub.

Klasifikace a popis – různá odvětví

Další skupina zahrnuje osm kandidátů na kolokace, které slouží k odborné klasifikaci, terminologickému rozlišení nebo obecnému popisu. Rozdíl oproti předchozí sekci je hlavně v různorodosti termínů nesouvisejících pouze s jednou kategorií, nýbrž zasahujících do odlišných domén. Začneme obecným popisem, kdy nejednoznačnější popis představuje kolokace *petite balle jaune* doslova „malý žlutý míček“ charakterizující tenisový míček. Celé spojení pak v přeneseném významu může dle kontextu označovat tenis nebo tenisty. Následuje termín *ambre jaune* „jantar“ pojmenovávající zkamenělou pryskyřici.

Odborné termíny zastupují *fièvre jaune* „žlutá zimnice“ vztahující se k virové nemoci, *naine jaune* doslova „žlutá trpaslice“, neboli hvězda typu G, do níž se počítá např. naše Slunce. Českým ekvivalentem je „žlutý trpaslík“, název tedy zůstal v rodě mužském. Dále existuje synonymní pojmenování *étoile jaune* „žlutá hvězda“ spadající do stejné astronomické kategorie (typ G). V tomto případě se jedná o původní význam, bez středověké symboliky persekuce Židů, jež byla akcentována především ve 30. a 40. letech 20. století.

V návaznosti na sekci *Fauna a flóra* se znovu setkáváme s kolokací „žluté ovoce“, avšak nyní v kontextu *arômes de fruits jaunes* „aroma žlutého ovoce“, což je obrat používaný v enologických popisech. Nejde tedy o chuť ovoce, ale o jeho vůni, jež charakterizuje některá bílá vína. Dalším zástupcem vycházejícím z předcházející sekce je kolokace *feuille jaune-pâle* „vybledlý žlutý list“, v tomto případě se jedná o charakteristiku dokumentu na starém vybledlém papíře mající odstín této barvy, čímž se zdůrazňuje jeho stáří.

Orientace v prostoru

Frázém *bande(s) jaune(s)* „žlutý(é) pruh(y)“ byl nalezen v několika použitích souvisejících se signalizací a prostorovým označením, což jej propojuje s *balisage jaune*, tedy „žluté značení“ nebo „žlutá značka“ na turistických trasách. Ve stejném orientačním a navigačním duchu mluvíme o *ligne jaune* „žlutá linka“, kolokaci označující v tomto případě linku metra na informačních tabulích a plánech. Jmenované příklady ilustrují funkční a popisné použití žluté barvy a také její mnohoznačnost. Nejde však o pevný kód; žlutá zde figuruje jako jedna z možných orientačních barev. Specifický barevný kód pro žlutou ale existuje (viz sekce Ekologické značení).

Regionální specifika a vlastní jména

Menší, avšak kulturně významná skupina zahrnuje pět jednotek nalezených v korpusu Araneum, v nichž se žlutá uplatňuje jako součást regionálních, geografických nebo literárních názvů. *Ventres jaunes* „žlutá břicha“ označení obyvatel Bresse, historického regionu na východě Francie. *Vin jaune* „žluté víno“ pojmenovává specifické suché bílé víno z oblasti Jura. Druhá největší řeka Číny se jmenuje *Fleuve jaune* „žlutá řeka“.

A konečně *chien jaune* „žlutý pes“ a *nain jaune* „žlutý trpaslík“ se objevují v literárním kontextu: první z nich je název románu Martina Amise. Druhý má dva významy: je to název románu Pascala Jardina a také záporná postava pohádky baronky Alnoy. Pro doplnění uvádíme, že existuje také hra *nain jaune*, karetní hra rozšířená ve Francii. V obou excerpovaných pojmenováních se setkáváme s polysémií, kdy prvně jmenovaný výraz označuje také personál letadlové lodi a jejich žlutý úbor a druhý se vztahuje ke kritice politiků a zneužívání jejich moci a funkce. *Chien jaune* rovněž slouží jako název podniků se zaměřením na hotelnictví a gastronomii.

Všechna nalezená vlastní jména (*Ventres jaunes*, *vin jaune*, *Fleuve jaune*) zakotvují žlutou barvu v kulturních zvyklostech a identitě spojené s konkrétním územím a jsou všeobecně přijímána. Názvy literárních děl a postav pak poukazují na historicko-kulturní symboliku žluté barvy, jež v těchto konkrétních případech tíhne k zápornému a kritickému vykreslení a konotacím, čímž opět slouží jako nástroj pro přenesení negativních vlastností, postojů a jiných charakteristik.

Ekologické značení

Tato nevelká sekce čítající čtyři kolokace má odlišný charakter než předchozí skupiny. Liší se specifickým použitím žluté barvy. V předchozích případech se nejčastěji jedná o popis, kde se žlutá barva přirozeně objevuje jako jedna z biologických charakteristik, upřesňují se její odstíny, nebo se jedná o charakteristické rysy předmětů, či označení určitých míst. Spojení žluté barvy se také ukazuje jako výsledek volby jména (literární díla, vlastní jména).

V této skupině se hovoří o barevném kódu, který se systematicky používá k označení nakládání s odpady: *sac jaune* „žlutý pytel“, *bac jaune* „žlutá popelnice“, *poubelle jaune* „žlutý odpadkový koš“, *couvercle jaune* „žluté víko“ označují nádoby určené k recyklaci plastů. Žlutá se tak řadí po bok dalších barev (zelená pro sklo, modrá pro papír), jež společně charakterizují třídění odpadu. Proto můžeme mluvit o utvoření novodobého ekologického barevného kódu. Jde o oblast, kde žlutá, spolu s ostatními barvami, získává zcela moderní, funkční význam, jenž nemá historický předobraz ve starších symbolikách. Jedná se o příklad jedné z novodobých funkcí žluté barvy v každodenním životě 20. a 21. století.

Résumé

V naší stati bylo představeno 46 kandidátů na kolokace rozdělených do šesti různě velkých sekcí podle kontextu použití. Ostatní frazémy s vyšší mírou polysémie přesahují rámec této studie a jsou zpracovány samostatně v připravované studii.

Výsledky předkládané studie potvrzují, že žlutá se v korpusových datech uplatňuje především ve funkci deskriptivní a referenční. Třetí skupinu tvoří významy

spjaté s určitou symbolikou historicko-kulturného rámce dle Pastoureaux. Posledně jmenované frazémy se objevují v omezeném počtu případů (přibližně čtvrtina z šedesáti analyzovaných kandidátů na kolokace). Nové rozšíření oproti symbolickému rámci tvoří skupina frazémů s ryze funkčním využitím žluté. Rozmanitost použití dokládají analyzované kontexty: specifikace odstínů žluté, biologická klasifikace, technický popis, označení regionálních zvláštností, značení prostoru a ekologický funkční kód.

Kontexty použití	Funkce žluté	Vazba na historicko-kulturní rámec (Pastoureaux)
Upřesnění odstínu	Deskriptivní (popisná)	Bez vazby; estetické užití
Fauna a flóra	Referenční (pojmenovávací)	Bez vazby
Klasifikace a popis – různá odvětví	Referenční (pojmenovávací)	Bez vazby
Orientace v prostoru	Funkční	Bez vazby; nové praktické využití pro organizaci prostoru
Regionální specifika a vlastní jména	Symbolická	Částečná vazba; negativní konotace: záporný charakter, špatné vlastnosti Bez vazby; kulturní odkaz
Ekologické značení	Funkční	Bez vazby; nové praktické využití, barevný funkční kód

Tabulka 3 Srovnání kontextů použití žluté barvy a historicko-kulturního rámce

Funkce žluté jsou v tabulce rozlišeny pouze v obecné rovině, neboť cílem není jemná terminologická klasifikace, ale přehledné a stručné srovnání soudobých kontextů použití s historicko-kulturním rámcem. Ze srovnání vyplývá, že symbolický rámec se s kontexty excerpovanými z korpusu téměř neprolíná. Dále se ukazuje, že většina frazémů vykazuje funkci deskriptivní, jež se uplatňuje v případech, kdy žlutá slouží k popisu vizuální vlastnosti, v našem případě barvy, aniž by nesla další symbolický význam. Funkce referenční charakterizuje odborné termíny, v nichž je žlutá pevnou součástí názvu nebo označení určité entity. Barva zde slouží k identifikaci nebo rozlišení objektu, druhu, atd. v rámci určitého odvětví, nikoli k jeho symbolickému hodnocení. Ve všech těchto případech je žlutá součástí ustáleného pojmenování a její význam zůstává převážně neutrální. Symbolická funkce se objevuje tehdy, když žlutá nese kulturní, expresivní nebo hodnotový význam, který přesahuje prostou popisnou funkci nebo funkci referenční. Poslední, čtvrtou, skupinu pak představuje využití ryze praktické a funkční, které se uplatňuje zejména v orientačních systémech a ekologickém značení.

Závěrem

Analýza frazémů se žlutou barvou v soudobé francouzštině ukázala, že zkoumaná barva se uplatňuje především jako neutrální jazykový prostředek popisu, pojmenování a praktické orientace, zatímco její historicko-symbolické významy, jak je popsal Pastoureau, se v korpusových datech uplatňují pouze okrajově. Studie tak potvrzuje, že hlavně středověký symbolický rámec žluté není v soudobém jazyce dominantní, nýbrž se prosazuje jen omezeně u kulturně motivovaných a idiomatických jednotkách. Symbolická složka je ve zkoumaném vzorku zastoupena pouze marginálně. Jednak je to způsobeno naším záměrem věnovat se této problematice samostatně, jednak vzhledem k jejímu relativně nízkému zastoupení v celkovém souboru excerpovaných frazémů.

Za pozornost stojí novodobé funkční využití žluté v oblasti orientačních systémů a zejména v rámci ekologického značení, kde barva vystupuje jako součást ustáleného barevného kódu. Tato užití představují významový posun a poukazují na rozšiřování funkčního potenciálu žluté v každodenní komunikaci. Právě zde se nejzřetelněji projevuje odklon od středověkého a reformačního symbolického zatížení směrem k praktickému a konvenčnímu užívání barvy. Jde tedy o vyzdvížení její funkce namísto symboliky. V této souvislosti se nabízí spíše určitá interpretační analogie než aplikace historicko-kulturního rámce: zatímco Pastoureau se soustředí hlavně na symbolické významy žluté v konkrétních historických obdobích, analyzovaná korpusová data poukazují na návrat k funkčnímu využití barvy. To lze v širší perspektivě připodobnit k jejímu praktickému uplatnění v prehistorickém období, kdy okrově žlutá plnila převážně utilitární funkci barviva při tvorbě nástěnných maleb. Žlutá tak po staletích symbolického úpadku pokračuje v tendenci patrné již v 19. století a postupně se znovu prosazuje prostřednictvím nových praktických funkcí. Nejde tedy o kontinuitu symbolickou, nýbrž o opakované funkční ukotvení této barvy v lidské praxi.

Předkládaná studie potvrzuje relevanci mezioborového přístupu ke zkoumání barev v jazyce. Srovnání historicko-kulturního rámce dle Pastoureaux se soudobými korpusovými daty přispívá k hlubšímu pochopení proměn ve vnímání a používání barev. Zvolený postup lze rozšířit jak na další základní barvy (např. červenou, zelenou, modrou, bílou či černou), tak na jiné typy korpusů, včetně literárních. Nabízí se také doplnění výzkumu o odlišné teoretické zdroje. Samostatnou pozornost by si v budoucnu zasloužily zejména vysoce polysémní frazémy a současné společensko-politické užití barev, které přesahují rámec této studie.

Seznam citované literatury

BENKO, V. 2014. Aranea: Yet another family of (almost) comparable web corpora. In: *Text, Speech and Dialogue: 17th International Conference, TSD 2014*, s. 247 – 254. Cham: Springer.

BENKO, V., BUTAŠOVÁ, A., PUCHOVSKÁ, Z. 2019. *Webové korpusy Aranea*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

ČESKÝ NÁRODNÍ KORPUS. Lemma. [online]. <https://wiki.korpus.cz/doku.php/:pojmy:lemma>

- ČESKÝ NÁRODNÍ KORPUS. Kolokace. [online]. <https://wiki.korpus.cz/doku.php/:pojmy:kolokace>
- ČESKÝ NÁRODNÍ KORPUS. Asociační míry. [online]. https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:asociacni_miry
- GABLASOVA, D., BREZINA, V., McENERY, T. 2017. Exploring learner language through corpora: Comparing the effectiveness of frequency, association measures and collocational networks. In: *International Journal of Corpus Linguistics*, 22, č. 3, s. 327 – 357.
- GUILBAULT, Ch. 2024. Sémiologie. In: *Simon Fraser University*. [online]. https://www.sfu.ca/fren270/semiologie/page2_8.html
- GUIRAUD, P. 1973. Les locutions françaises. Paris: Presses Universitaires de France.
- KAY, P. 1999. La recherche interlinguistique sur les noms de couleur : quelques considérations méthodologiques. In: *Anthropologie et Sociétés*, 23, č. 3, s. 67 – 78.
- KVAPIL, R., ULIČNÁ, M. 2021. *Kolorizmy v slovensko-ruskom kontexte*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- MEJRI, S. 2005. Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. In: *Linx*, 53. <https://doi.org/10.4000/linx.283>
- MEL'ČUK, I. 2011. Introduction à la linguistique. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- MOCKOVÁ, N. 2018. Sémová analýza chromatismov vyjadrujúcich emócie v španielčine. In: *Lingua et vita*, 2018, 13, s. 28 – 35.
- PASTOUREAU, M. 2017. Jaune. Histoire d'une couleur. Paris: Éditions du Seuil.
- PASTOUREAU, M. 2019. Penser la couleur. Entretien avec Michel Pastoureau. In: *Dix-huitième siècle*, 51, s. 335 – 345. <https://www.cairn.info/revue-dix-huitieme-siecle-2019-1-page-335.htm>
- RAUCH, A. 2019. Michel Pastoureau, *Jaune. Histoire d'une couleur*. In: *Revue d'histoire culturelle*, 1, s. 1 – 4. <http://journals.openedition.org/rhc/251>
- RIZEKOVÁ, I. 2022. La symbolique de la couleur noire en français et en slovaque. In: *Lingua et vita*, 21, s. 67 – 76.
- SKETCH ENGINE. 2025. Token. In: *Sketch Engine glossary*. Dostupné na: <https://www.sketchengine.eu/glossary/token/>
- SPIŠIAKOVÁ, M., MOCKOVÁ, N. 2022. Farby v komunikácii. In: *Lingua et vita*, 2022, 21, s. 39 – 46.
- TUTIN, A. 2013. Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat–argument. In: *Langages*, 189, č. 1, s. 47 – 63.
- TUTIN, A., LEGALLOIS, D. 2013. Les collocations : analyse et traitement. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- ULIČNÁ, M. 2021. Ruské a slovenské názvy pre bielu a čiernu farbu vo vzájomných vzťahoch. In: *Lingua et vita*, 2021, 20, s. 52 – 65.

**Tento příspěvek je součástí řešení interního grantového projektu EUBA I-25-104-00
*Symbolika barev v ustálených slovních spojeních.***

Kontakt:

Mgr. Martin Růžička, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislavě

Fakulta aplikovaných jazyků

Katedra románských jazyků a interkulturní komunikace

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: martin.ruzicka@euba.sk

**POLITICKO-SPOLOČNÉ ASPEKTY V ROMÁNE LEONARDA PADURU
AKO PRACH VO VETRE**

POLITICAL-SOCIAL ASPECTS IN LEONARDO PADURU'S NOVEL
LIKE DUST IN THE WIND

SOFIA TUŽINSKÁ SZALAIOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá politickými a spoločenskými aspektmi v tvorbe Leonarda Paduru, so zameraním na román *Ako prach vo vetre*. Padura, predstaviteľ Revolučnej generácie, zostal na Kube a stal sa priamym svedkom historických a spoločenských zmien, zatiaľ čo mnohí jeho súčasníci odišli do exilu. Hoci jeho romány vychádzajú výlučne v Španielsku a sú oslobodené od ideologickej cenzúry, Padura upozorňuje na prítomnosť autocenzúry v myslení Kubáncov formovaných totalitným režimom. Prostredníctvom generácie postáv spojených priateľstvom Padura vykresľuje Kubu od pádu Fulgencia Bastu po súčasnosť a ukazuje vplyv politických, ekonomických a spoločenských kríz na život jednotlivcov. Otvorene kritizuje popretie vlasti, materiálne ambície a korupciu, pričom sympatizuje s tými, ktorí čelia prekážkam vytrvalo a zodpovedne. Padurova tvorba tak dokumentuje súčasnú Kubu a podnecuje úvahy o pamäti, identite a ľudskej existencii v kontexte spoločenských zmien a diaspóry.

Kľúčové slová: Leonardo Padura, *Ako prach vo vetre*, Kuba, politicko-spoločenské problémy, imigrácia.

Abstract: The article deals with political and social aspects in the work of Leonardo Padura, focusing on the novel *Like Dust in the Wind*. Padura, a representative of the Revolutionary Generation, remained in Cuba and became a direct witness of historical and social changes, while many of his contemporaries went into exile. Although his novels are published exclusively in Spain and are free from ideological censorship, Padura draws attention to the presence of self-censorship in the thinking of Cubans shaped by the totalitarian regime. Through a generation of characters united by friendship, Padura depicts Cuba from the fall of Fulgencio Basta to the present day and shows the impact of political, economic and social crises on the lives of individuals. He openly criticizes the denial of the homeland, material ambitions and corruption, while sympathizing with those who face obstacles with perseverance and responsibility. Padura's work thus documents contemporary Cuba and stimulates reflections on memory, identity and human existence in the context of social change and diaspora.

Keywords: Leonardo Padura, *Like Dust in the Wind*, Cuba, political and social problems, immigration.

Úvod

V našej práci sa budeme venovať hlavným politicko-spoločenským problémom, ktoré Leonardo Padura spracúva vo svojom románe *Ako prach vo vetre*. Zameriame sa na to, akým spôsobom autor literárne reflektuje zásadné fenomény kubánskej reality, najmä korupciu, potláčanie ľudských práv, ekonomickú nestabilitu, diskrimináciu a rozsiahlu emigráciu. Osobitnú pozornosť venujeme problematike migrácie, ktorá sa v diele stáva kľúčovým motívom a odhaľuje negatívne dôsledky nielen pre tých, ktorí ostrov opúšťajú, ale aj pre tých, ktorí zostávajú na Kube. Cieľom práce je ukázať, ako Padura prostredníctvom postáv a ich životných príbehov kriticky zachytáva dlhodobé deformácie kubánskej spoločnosti a ponúka komplexný obraz jej súčasnej krízy a to aj napriek tomu, že patrí medzi autorov, ktorí žijú a tvoria na Kube oklieštenej mašinériou cenzúry.

Leonardo Padura a jeho literárna trajektória

Leonardo Padura sa zvykne zaraďovať k prvej generácii spisovateľov, ktorá sa formovala počas revolúcie a ku ktorej patrili okrem iných Salvador Redonet, Nara Araújo, Madeline Cámara, Margarita Mateo, Ángel Arango či Francisco López Sacha. Ide o generáciu autorov, ktorých výrazne poznačil zlomový moment v dejinách revolučnej Kuby v roku 1989. Pád Berlínskeho múru a takmer úplný rozpad socialistického bloku (1990 – 1991) predstavovali pomyselnú hranicu medzi minulosťou a budúcnosťou.

Ako píše Sánchezová Becerrilová „od rozpadu socializmu v Európe sa v kubánskej spoločnosti neobjavili nové problémy, ale vyhrotilo sa a naplno prejavilo už dlhodobo existujúce napätie, ktoré malo výrazný a určujúci dosah na literárnu tvorbu“ (Sánchez Becerril, 2012, s. 84).

Intelektuáli sa ocitli zoči-voči novej realite a zrodili sa dve protichodné generácie spisovateľov. Na jednej strane to bola generácia formovaná myšlienkami revolučnej Kuby ideologicky sympatizujúca s režimom, ktorá po páde socializmu upadla do dezilúzie, na druhej strane mladšia generácia kubánskych intelektuálov začala hľadať novú estetiku a spôsob kritického umeleckého vyjadrovania. Medzi týchto kritikov zaraďujeme aj Leonarda Paduru.

Generácia spisovateľov, ku ktorej patrí Leonardo Padura, je výrazne poznačená pretrvávajúcim javom exilu, a to nielen fyzického, ale aj intelektuálneho a umeleckého. Podľa Sánchezovej Berrecillovej „mnohí intelektuáli z Padurovej generácie však Kubu neopustili s cieľom stať sa otvorenými politickými oponentmi režimu, ale skôr v dôsledku prehlbujúcej sa hospodárskej krízy, osobného vyčerpania, nesúhlasu s mechanizmami kontroly v rámci kubánskej kultúrnej politiky, prípadne z túžby po lepších životných podmienkach“ (Sánchez Becerril, 2012, s. 95).

Na druhej strane, vďaka „obnoveniu autorských práv v roku 1978 a uznaniu honorárov vyplývajúcich z týchto práv od roku 1993, v spojení s procesom otvárania sa zahraničným investíciám a rozvojom cestovného ruchu, sa kubánska literatúra opätovne začlenila do medzinárodného literárneho trhu“ (Sánchez Becerril, 2012, s. 96).

Po rozpade socialistického bloku a pod vplyvom narastajúceho turizmu sa Kuba, často vnímaná ako exotický a uzavretý priestor pripomínajúci „múzeum komunizmu“, stala predmetom zvýšeného medzinárodného záujmu, a to aj v oblasti literatúry. Španielske vydavateľstvá ako Planeta, Anagrama či Tusquets prispeli k formovaniu fenoménu označovaného ako „boom kubánskej literatúry“. Po vydaní románov autorov ako Leonardo Padura, Daína Chaviano, Antonio José Ponte, Zoé Valdés či Pedro Juan Gutiérrez v Španielsku začali tieto diela vychádzať aj v prekladoch do iných jazykov, čím sa kubánska literatúra tohto obdobia rozšírila na globálnej úrovni. Väčšina uvedených románov tematizuje obdobie tzv. Špeciálneho obdobia a s ním spojené negatívne sociálno-politické javy, pričom k nim pristupuje kriticky, či už explicitne alebo implicitne. Na Kube zároveň vydavateľský úspech niektorých autorov vyvolal diskusiu o literárnej hodnote niektorých diel, ako aj o ich vzťahu k národnému charakteru kubánskej literatúry.

Na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že Leonardo Padura patrí ku generácii autorov, ktorí sa formovali počas Kubánskej revolúcie a ktorí sa v posledných desaťročiach stali známymi širokej verejnosti na celosvetovej úrovni vďaka záujmu španielskych vydavateľstiev o diela, ktoré odrážajú kubánsku realitu.

Podľa Eleny Martínezovej Carrovej „Leonardo Padura, ktorý začínal svoju profesionálnu dráhu ako novinár a scenárista, vyvinul osobitý prístup v rámci detektívneho žánru prostredníctvom série románov sústreďujúcich sa na postavu Maria Condea. Zároveň vytvoril jedinečnú prózu, ktorá sa zaoberá spoločensky a historicky významnými otázkami a kombinuje každodenný život postáv s napätím a intrigami. Tento osobitý štýl viedol k tomu, že niektorí kritici časť jeho diela označujú za novodobý kriminálny román, zatiaľ čo paralelne skúma aj aktuálne problémy. Padura, známy svojou prácou s intertextualitou, sa stal jednou z najvplyvnejších postáv kubánskej literatúry posledných dvoch desaťročí, pričom do svojich textov začleňuje hudbu, umenie, literatúru a súčasné kultúrne odkazy, čo mu umožňuje nadviazať spojenie s širokým medzinárodným publikom“ (Elena Martínez Carro, 2022, s. 75).

Treba spomenúť fakt, že Leonardo Padura má dvojité občianstvo – kubánske a španielske – a jeho romány takmer výlučne vydáva španielske vydavateľstvo Tusquets, čo samozrejme prispieva nielen k popularizácii autora, ale zároveň naznačuje, že jeho diela by nemali byť ovplyvnené kubánskou cenzúrnou mašínériou a zobrazenie kubánskej reality by malo byť autentické a priame. Napriek tomu sám Padura uvádza, že „[...] písať slobodne na Kube je nemožné“, a dodáva, že „mnoho ľudí – nielen umelcov – podlieha autocenzúre: vo jazykovom prejave, v správaní, v politických postojoch, vo vyjadreniach“ (Henrique Mariño, 2023).

Okrem toho, Leonardo Padura, nie je len spisovateľ, ale aj novinár a tak jasne vníma, že: „próza nahradila iné formy reflexie, iný spôsob priblíženia sa k realite, akým bola žurnalistika. Existuje množstvo otázok o kubánskej realite, ktoré žurnalistika preskúmala nedostatočne alebo sa k nim dostala oneskorene, no literatúra tento proces predbehla. Príkladov je mnoho: svet homosexuálnych vzťahov, korupcia,

zneužívanie moci, exil, imigrácia, či nárast prostitúcie na Kube [...]“ (Correa Iglesias, 2018).

Politicko-spoločenské problémy v románe Ako prach vo vetre

Aj keď sme už načrtli, že cenzúra a autocenzúra je u kubánskych autorov žijúcich a píšucich na ostrove takmer nevyhnutná, Leonardo Padura sa vo svojom románe *Ako prach vo vetre* dotýka mnohých páličivých politicko-spoločenských problémov. V románe sa prelína niekoľko vedľajších tém, ako sú láska, priateľstvo, vernosť, vlasť, diktatúra, špionážna zápleтка a pod., predovšetkým ho však môžeme považovať za historický román zameraný na obdobie od pádu režimu diktátora Fulgencia Bastistu až po súčasnosť. Zároveň pripomína množstvo historických udalostí, ako je pád Berlínskeho múru, kolaps socialistického bloku, politická izolácia Kuby, Špeciálne obdobie, masový exodus z prístavu Mariel, návšteva Baracka Obamu na Kube, teroristický útok v New Yorku a ďalšie.

V kontexte spomenutých historicko-politických udalostí Leonardo Padura poukazuje na sociálne problémy, ako sú cenzúra, korupcia, nezamestnanosť, zneužívanie policajnej moci, prenasledovanie politických nepriateľov, potláčanie ľudských práv, migrácia a jej dôsledky v podobe narušenia prirodzených rodinných a priateľských väzieb, odtrhnutie od vlasti, nostalgia, problémy s adaptáciou na život v exile, hlad a nedostatok ďalších životne dôležitých produktov, alkoholizmus, fyzické a psychické problémy obyvateľstva spôsobené nepriaznivými životnými podmienkami, problematika homosexuality na Kube a podobne, pričom všetko sa odohráva pod plášťom všadeprítomného aparátu diktátorského režimu. Fidel Castro, ktorý stál na jeho vrchole, sa pritom v tomto rozsiahlym románe explicitne spomína len raz. Dalo by sa povedať, že „Padura sa vyhýba priamemu kritizovaniu kastristického režimu, no prostredníctvom postáv svojich románov ukazuje dopady viac než polstoročného politického systému na spoločnosť, pričom nezmieňuje zodpovednosť predstaviteľov režimu, americké embargo ani medzinárodný tlak“ (Martínez Rubio, 2019, s. 1281).

Padura sa zaoberá spomínanými otázkami, ktoré sa objavujú v románe *Ako prach vo vetre*, z dvoch perspektív: vnútornej a vonkajšej. Na jednej strane nám poskytuje pohľad na Kubu prostredníctvom postáv, ktoré zostávajú na ostrove (či už preto, že sa vzdali, alebo preto, že sa nevzdávajú); na druhej strane sleduje Kubu zvonka, prostredníctvom postáv, ktoré emigrovali a usadili sa v rôznych častiach sveta. Padura zachytáva náročné obdobie revolučnej generácie a súčasne ho dáva do kontrastu s novou generáciou mladých ľudí.

Komplexnejší obraz na kubánsku spoločnosť dotvára vykreslením novej generácie, ktorú reprezentujú mladí ľudia, čo sa narodili a vyrastali na Kube, ale túžia žiť v zahraničí (predovšetkým z ekonomických dôvodov), a zároveň mladí, čo sa narodili a vyrastali v exile ako deti kubánskych imigrantov. Na tomto základe môžeme postavy románu rozdeliť do štyroch skupín. Prvú zastupuje revolučná generácia na Kube, druhú revolučná generácia v exile, tretiu generácia 90. rokov na Kube a štvrtú generácia 90.

rokov žijúca v exile. Prostredníctvom každej skupiny získavame odlišnú perspektívu pohľadu na problematiku viažucu sa ku Kube.

Podobne, ako má Márquez svoje Macondo, Rulfo svoju Comalu, aj Padura vytvoril akýsi „mikrokozmos“, svet v zmenšenom meradle, cez ktorý tvorí obraz Kuby od nástupu Fidela Castra k moci až po súčasnosť. Tento mikrokozmos predstavuje skupina priateľov, tzv. „Klan“, ktorého stredobodom je postava Clary a jej dom s magickým kameňom. „Klan“ tvoria Clara a jej manžel Darío, Elisa (Loreta) a Bernardo, Irving a Joel, Fabio a Liuba, Horacio a Walter. Mladú generáciu zastupujú deti Clary, Ramsés a Marcos, a dcéra Elisy, Adela, ktorá sa narodila v Spojených štátoch.

Skupina priateľov vznikla počas ich vysokoškolských štúdií. Niektorí členovia pochádzajú z dobre situovaných rodín (Clara, Elisa), zatiaľ čo iní sa len ťažko vymanili z chudoby (Horacio). Skupinu tvoria architekt, fyzik, chirurg, maliar, informatik, inžinierka a ďalší, teda celé spektrum vzdelaných a kultivovaných ľudí.

Prostredníctvom osudu, ideológie, morálky, činov a vzájomnej pripútanosti členov ku skupine Padura nielen kriticky hodnotí kubánsku spoločnosť a vedie s ňou polemiku, ale jeho úvahy sú zároveň presiaknuté nostalgiou, smútkom a hlbokou láskou k svojim krajanom.

Klan sa začína rozpadávať počas Špeciálneho obdobia, ktoré súčasne korešponduje s masívnou emigráciou z Kuby. Dôvody sú rozmanité: nádej na lepšie ekonomické zázemie, túžba po profesionálnej realizácii, strach z prenasledovania kvôli sexuálnej orientácii či snaha o vytvorenie novej identity.

Nie všetkým sa však v exile podarí naplniť svoje sny. Autor poukazuje na kľúčový problém kubánskej diaspóry: vzdelaní ľudia čelia objektívnym aj subjektívnym ťažkostiam pri integrácii do nového sociálneho, administratívneho a kultúrneho systému v zahraničí. Na väčšine postáv, ktoré sa rozhodnú emigrovať (v románe sú ako cieľové krajiny uvedené Argentína, Španielsko a Spojené štáty), vykresľuje Padura existenčné problémy súvisiace s byrokratickými prekážkami pri získavaní pracovného povolenia, povolenia na pobyt, ilegálnou prácou, prácou nízkej kategórie v živote a zdravie ohrozujúcich podmienkach, bez sociálneho či zdravotného poistenia, atď. Osudy mnohých tak končia tragicky, napríklad Liuba a Fabio zomrú v dôsledku pracovného úrazu.

Ďalším negatívnym dôsledkom emigrácie je rozpad rodinných väzieb – s rodičmi, manželmi či deťmi. Ani materiálna prosperita nedokáže zmierniť pocit straty, ako to ilustruje Darío, ktorý sa neustále chváli a utešuje materiálnou prosperitou, aby si dokázal, že jeho rozhodnutie bolo správne. Iní pociťujú odcudzenie, samotu, prázdnotu alebo smútok za vlastnou krajinou a za blízkymi, ktorých zanechali za sebou (Irving).

Padurov pohľad na život v exile je pritom omnoho kritickejší než jeho pohľad na samotnú Kubu. Dá sa povedať, že jeho sympatie smerujú k Clare, ktorá predstavuje stálicu, bezpečie a domov pre tých, čo odišli, aj pre tých, ktorí zostali. Clara a jej dom s magickým kameňom v jeho základoch sú nerozlučné. Autora ich opisuje nasledovne:

„Prvých dvadsať rokov života Clara Chaplová Doňateová svoj dom nenávidela a za posledných desať rokov sa ho naučila tolerovať ako neželaný dar. Ten dom ju vždy prenasledoval a jej vzťah k nemu sa začal meniť, keď to, čomu chcela veriť, že je jej život, začalo praskať a rúcať sa. Vtedy sa jej verný a ochotný dom stal jej telesným a existenčným doplnkom, najlepším útočiskom. Clara si pripustila, ako veľmi bola k nemu nespravodlivá a ako ho v skutočnosti miluje. Po mnohých rokoch povedala Marcosovi, že jej dom je ako slimačia ulita, ktorú so sebou vláči ako požehnanie aj trest“ (Padura, 2024, s. 82).

Clara medzi ostatnými postavami vyniká a dala by sa označiť za protagonistu. Od detstva sa naučila lojálnosti, dôstojnosti a zodpovednému materstvu. Je prototypom matky, priateľky, ideálneho a autentického Kubánca – človeka, ktorý so sebou nosí „dom ulitu“, ktorého sa nechce vzdať, pretože v ňom nachádza svoj životný priestor a zmysel života. Clara zblízuje priateľov, spája rodinu, zotrúva a predstavuje silné puto medzi všetkými, ktorí opustili ostrov. Clara a jej dom sa stávajú symbolom všadeprítomnej vlasti na fyzickej aj duchovnej úrovni, a predpokladáme, že práve toto je kľúčový odkaz Leonarda Paduru.

Na druhej strane, Marcos, Clarin syn, predstavuje generáciu mladých ľudí narodených v 90. rokoch, ktorí sa dištancujú od krajiny, ktorú zdedili. Marcos otvorene kritizuje život na Kube z perspektívy mladého človeka, ktorý odmieta zapadnúť do systému:

„Vieš, na Kube žijú milióny ľudí tak ako ja. Niektorí zarábajú veľa, iní ledva prežívajú, ale všetci sú vynaliezaví. Ľudia v mojom veku vyrastali v čase, keď nebolo nič, a bez viery a nádeje. Išlo len o prežitie. Teraz je tam kadekto, starí komančovia, ale väčšinou si ľudia ani nepamätajú, že existoval nejaký Berlínsky múr a že Sovietsky boli naši bratia. Nezaujímajú ich politika a neveria rozprávkam politikov o lepšej budúcnosti, starajú sa, ako len vedia, aby sa mali lepšie. Tí, čo zostali na Kube, zotrúvajú pri svojej vynaliezavosti a iní odišli. Je nás takých veľa, čo sme odišli. A hromada ďalších, čo chcú odísť“ (Padura, 2024, s. 65).

V románe *Ako prach vo vetre* Padura analyzuje rôzne aspekty kubánskej spoločnosti, pričom fenomén migrácie vystupuje ako konštantný jav, ktorý v dôsledku hlavných sociálnych problémov generuje ďalšie, často závažnejšie problémy. Tento fenomén sprevádza kubánsky národ už celé generácie a formuje skúsenosti a vedomie jeho obyvateľov. Je všeobecne známe, že masová migrácia bola v počiatočných etapách primárne motivovaná politickými dôvodmi, no postupom času sa diverzifikovala a intenzita jej výskytu sa zvýšila aj v dôsledku ekonomických ťažkostí a snahy o zjednotenie rodín“

Najvýraznejším momentom, ktorý rezonuje v kolektívnom povedomí verejnosti, je masový exodus obyvateľov z Marielu do Spojených štátov v apríli a októbri roku 1980. Padura tento odchod spomína niekoľkokrát a prezentuje ho ako kľúčový bod v

kubánskej migrácii, reflektujúci nielen historické udalosti, ale aj osobné osudy jednotlivcov, ich nádeje, obavy a skúsenosti s novou realitou. Tento prístup umožňuje čitateľovi porozumieť migrácii nielen ako spoločenskému fenoménu, ale aj ako hlbokému ľudskému a psychologickému zážitku, ktorý formuje identitu a kolektívnu pamäť kubánskej diaspóry. Hromadný odliv obyvateľstva z Marielu popisuje autor nasledovne:

„Reakcia prišla, ani čo by niekto výstrelom odštartoval preteky. Už v deň vydania dekrétu zaplavili severné pobrežie ako šmahom ruky najrozmanitejšie plavidlá. Prakticky žiadna z lodí, ktoré sa nachádzali v krajine, neostala zakotvená a všetci, čo sa do nich napchali, sa usadili a začali veslovať. Plte zhotovené za pár hodín z kovových sudov alebo z pneumatík hodili na more a vydali ich na milosť improvizovaným motorom, plachtám zo špinavej posteľnej bielizne, veslám, morským prúdom a viere v Božiu vôľu. Ľudia sa hrnuli k brehom, aby si kúpili, vyprosili, vyžobrali miesto na plavidle alebo sa rozlúčili s príbuznými. Obávané člny pobrežnej stráže, ktoré po desaťročia bránili útekem, medzitým ostávali v prístavoch a polícia zasahovala len v prípade potýčok“ (Padura, 2024, s. 289).

Úryvkom chceme demonštrovať, že literárna reprezentácia konkrétnych udalostí má vždy pridanú hodnotu. Text sa vyznačuje zrýchlenou dynamikou a napätím, ktoré nás vtiahne do deja. Zároveň obsahuje detaily, ktoré obohacujú naše poznanie reality tejto notoricky známej udalosti. Autor vykresľuje všeobecný chaos v spoločnosti, neistotu, strach, túžbu po slobode, cestu do neznáma s rizikom neúspechu alebo dokonca smrti pri plavbe na improvizovaných plavidlách, ktoré nespĺňajú žiadne bezpečnostné kritériá, bolestivú a rýchlu rozlúčku s blízkymi.

Padura nám umožňuje pochopiť, že migrácia nie je sociálnym fenoménom Kuby obmedzujúcim sa iba na masové odlivy obyvateľstva známe z masmédií, ale ide o komplexný problém, ktorý ovplyvňuje celé generácie Kubáncov, či už na ostrove, alebo v exile. V ďalšom odseku Padura rozširuje túto problematiku na najnovšie generácie:

„Po mori, po súši, letecky, cez severné, južné, východné i západné hranice. Cez Floridský prieliv, Niagarské vodopády, cez Mexiko alebo cez Moskvu, cez starodávny Beringov prieliv či po zasneženej Aljaške... Za posledné roky života v Havane sa z Marcosa stala encyklopédia stratégií, spôsobov a trikov, pomocou ktorých sa Kubánci mohli dostať do Spojených štátov a do roka a do dňa tam získať povolenie na pobyt. Marcos mal dosť kamarátov, ktorí vyskúšali niektorú z týchto možností, a podaktorí aj úspešne“ (Padura, 2024, s. 54).

Prostredníctvom tohto odseku nám Padura približuje skutočnosť, že aj v súčasnosti je migrácia komplikovaným, dlhodobým a rizikovým procesom, ktorý si vyžaduje

predchádzajúcu prípravu, či už ekonomickú alebo organizačnú. Mladí ľudia navyše musia počítať so zlyhaním a jeho možnými negatívnymi dôsledkami, pričom aj v prípade úspechu čelia neistej budúcnosti, problémom spojeným s administratívou a integráciou do novej spoločnosti a kultúry. Takto sa kubánska mládež vystavuje nebezpečnej ceste do neznáma a problémom s vybavením pobytového či pracovného povolenia, čo vedie k sociálnej a ekonomickej neistote, nezamestnanosti, nelegálnej práci alebo práci nízkej kvality.

Ďalším problémom, ktorý Padura v románe zdôrazňuje, je sociálna izolácia Kubáncov v exile. Väčšina postáv (Irving, Joel, Horacio, Fabio, Liuba, Marcos) nie je plne integrovaná do novej spoločnosti a kultúry, ale žije v komunitách, štvrtiach a mestách, kde Kubánci a ďalší utečenci zo španielsky hovoriacich krajín vytvorili svoj malý, uzavretý mikrokosmos, ktorý funguje podľa vlastnej dynamiky, zvykov a kultúry a v ktorom dominuje španielčina. Irving, ktorý emigruje z Kuby po traumatickom incidente s kubánskou políciou, sa usadzuje v madridskej štvrti Chueca. Jeho životný priestor sa zužuje na prácu v tlačiarňi, jeho byt a park Retiro, kde trávi čas pozorovaním sochy Padlého anjela, pred ktorou sa vždy cíti ako zlomený muž, bez príslušnosti a vykorenený. Marcos sa zase usadzuje v Hialeahu, ktorý je do určitej miery malou Kubou na Floride. Leonardo Padura vykresľuje Hialeah nasledovne:

V Hialeahu sa v reštauráciách podávalo kubánske jedlo, v kaviarňach sa pila kubánska káva, na diskotékach hrali kubánsku hudbu, v holičstvách pracovali len Kubánci a všade bolo počuť kubánske kecy, hlavne o blížiacom sa páde komunistického režimu na Kube, no a v nemocniciach sa hovorilo len po španielsky. Pri katolíckych alebo protestantských kostoloch, v ktorých občas slúžili hispánski farári a kňazi, postávali kubánske bylinkárky a predávali predmety potrebné na santeriánske obrady, a to vrátane zvierat nevyhnutných na rituálne obety – na veľké zdesenie civilizovaných Severoameričanov, dokonca aj tých, čo chodili na lov alebo ukrývali v kufri auta automatickú pištoľ. Samozrejme, v budovách a bytoch bývali Kubánci, a aby toho nebolo málo, policajný náčelník, zbormajster hasičov a dokonca aj starosta Hialeahu boli Kubánci (Padura, 2024, s. 47).

A, ako inak, jazyk v tejto komunite nepredstavuje žiadnu prekážku, takže všetci hovoria po španielsky. Na jednej strane táto skutočnosť Kubáncom život v Spojených štátoch uľahčuje, na druhej strane predstavuje prekážku pre ich úplnú integráciu do spoločnosti, čo znamená sociálnu, kultúrnu a vzdelávaciu izoláciu, hoci sa tento jav na prvý pohľad môže javiť ako malebný, exotický a príťažlivý.

Záver

Cieľom nášho príspevku bolo zaradiť Leonarda Paduru do generácie kubánskych autorov, ktorí žijú a tvoria na Kube a poukázať, že román *Ako prach vo vetre* nie je iba románom, ktorý v sebe spája lúboštný a kriminálny príbeh, ale je aj kronikou svojej doby. Leonardo Padura, predstaviteľ Revolučnej generácie poznačenej hlbokými

politickými, spoločenskými, ekonomickými a kultúrnymi zmenami, ponúka vo svojej tvorbe jedinečný pohľad na kubánsku realitu. Na rozdiel od iných spisovateľov svojej generácie, ktorí zvolili exil, Padura zostáva na ostrove a stáva sa tak priamym svedkom udalostí, o ktorých píše. Hoci jeho romány vychádzajú výlučne v Španielsku, čo ho oslobodzuje od ideologickej cenzúry, sám priznáva prítomnosť autocenzúry, ktorá je zakorenená v mysli Kubáncov formovaných totalitným režimom.

Prostredníctvom generácie postáv spojených priateľstvom vykresľuje Padura portrét Kuby od pádu diktátora Fulgencia Bastu až po súčasnosť, pričom ukazuje, ako politická, ekonomická a spoločenská kríza ovplyvňuje životy jednotlivcov. Jeho prístup sa vyhýba priamej kritike a prezentuje trpezlivého pozorovateľa, ktorý skladá komplexnú mozaiku kubánskej spoločnosti. Napriek tomu otvorene odsudzuje individuálne zlyhania vyplývajúce z popretia vlasti, jednostrannej snahy o materiálny prospech alebo korupcie, zatiaľ čo sympatizuje s tými, ktorí čelia životu vytrvalo, svedomito a usilovne, či už na ostrove, alebo mimo neho.

Padurova tvorba je do istej miery aj metaforou náreku nad premrhanými životmi jeho krajanov, či už po fyzickej alebo duchovnej stránke. Diaspóra kubánskeho ľudu, hlavná téma jeho literatúry — ako naznačuje metaforický názov románu *Ako prach vo vetre* — je spracovaná s perspektívou kombinujúcou spoločenskú kritiku a úvahu o kultúrnej identite. Padura sa zasadzuje o zachovanie kubánskej identity aj za hranicami ostrova, ukazujúc, že ľudská integrita je neoddeliteľne spojená s kultúrnou integritou.

Literatúra

APARICIO Y., ESTEBAN A. 2014. *Narrativa histórica cubana. La obra literaria de Julio Travieso*. Valencia: Aduana Vieja

BUENO, S. 1954. *Historia de la literatura cubana*. La Habana: Editorial Minerva.

CORREA IGLESIAS, A. *Entrevista a Leonardo Padura: Programa de filosofía y ética en Cuba*. <https://bioethics.miami.edu/_assets/pdf/international/ethics-in-cuba/interviews-papers-and-other-documents/leonardo-padura/padura-interview.pdf>

GARCÍA BERRIO, A. 1989. *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra

GONZÁLES, M.P. 1969. *Notas críticas*. La Habana: Contemporáneos.

MARIÑO, E. 2024. *Entrevista a Leonardo Padura: “Es más humillante la autocensura que la cancelación”*. <https://www.publico.es/culturas/humillante-autocensura-cancelacion.html>>

MARKECH, J. 2016. Interkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht. In: *Kontexty: interdyscyplinárny zborník*. Gorlice: Diecezjalny osrodek kultury prawoslawnej ELPIS w Gorlicach.

MARTÍNEZ CARRO, E. 2023. *Como polvo en el viento de Leonardo Padura: el exilio cubano y su voz femenina*. In: Revista Letral, č. 30, s. 74 – 94.

MARTÍNEZ RUBIO, J. 2019. La historia entre la libertad y la derrota. La generación posrevolucionaria en Herejes de Leonardo Padura. In: *Revista Iberoamericana*, č. 269, s. 1271 – 1288.

MORALES PINO, L., AGUILAR SOLÍS, G. A. 2024. Migración y éxodo en Cuba: tendencias migratorias desde el siglo XIX hasta la actualidad. In: *Migraciones internacionales*, Nº15, ART. 01.

PADURA, L. 2024. *Ako prach vo vetre*, Bratislava: Slovart, s. 47, 54, 65, 82, 289.

PADURA, L. 2020. *Como polvo en el viento*. Barcelona: Tusquets Editores.

SÁNCHEZ BECERRIL, I. 2012. Consideraciones teórico-críticas para el estudio de la narrativa cubana del Periodo Especial. In: *Literatura: teoría, historia, crítica*, č. 14 (2), s. 83 – 112.

Kontakt:

Mgr. Sofia Tužinská Szalaiová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych jazykov a interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: sofia.tuzinska@euba.sk

**ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В ИНОСЛАВЯНСКОЙ
АУДИТОРИИ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ,
РЕЧЕВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

OLYMPIADS IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE
IN A FOREIGN-SLAVONIC AUDIENCE AS A WAY TO IMPROVE THE LINGUISTIC, SPEECH
AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF STUDENTS

ИРИНА ПАВЛОВНА ЗАЙЦЕВА

Абстракт: Данная публикация посвящена рассмотрению потенциала одного из типов заданий, которые предлагаются участникам олимпиад по предмету «русский язык как иностранный», а также по предмету «русский язык» (для участников – носителей русского языка как родного). Задания такого характера, требующие при их выполнении комплексного подхода, с точки зрения автора, позволяют решать ряд важных задач, стоящих перед преподавателем предмета, способствуя совершенствованию компетенций, необходимых для успешного овладения изучаемым языком. Это прежде всего коммуникативная компетенция, объединяющая, помимо языковой и речевой компетенций (нередко рассматриваемых автономно), ряд других: социокультурную, дискурсивную и т. п.

Ключевые слова: предметная олимпиада, славянские языки, близкородственные языки, инославянская аудитория, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, сопоставление, лингвогенетические операции, комплексный подход.

Abstract: This publication is devoted to examining the potential of one of the types of tasks that are offered to participants in the olympiads in the subject “Russian as a Foreign Language”, as well as in the subject “Russian Language” (for participants who are native speakers of Russian). Tasks of this nature, which require a comprehensive approach to their completion, from the author’s point of view, allow for the solution of a number of important tasks facing the subject teacher by promoting the improvement of the competencies necessary for the successful mastery of the language being studied. This is, first of all, a communicative competence, which unites, in addition to linguistic and speech competences (often considered independently), a number of others: socio-cultural, discursive, etc.

Keywords: subject olympiad, Slavic languages, closely related languages, non-Slavic audience, Russian as a foreign language, communicative competence, comparison, linguogenetic operations, integrated approach.

Введение.

Получившие в настоящее время довольно широкое распространение предметные олимпиады, представляющие собой соревнования учащихся по

различным дисциплинам, позволяют решать целый ряд стоящих перед преподавателями-предметниками задач. Во-первых, такого рода мероприятия, безусловно, способствуют определению наиболее подготовленных обучающихся и выявлению среди них самых одарённых и талантливых. Во-вторых, качественно разработанные олимпиадные задания, выполняемые всеми участниками предметных олимпиад, способствуют повышению интереса к изучаемому предмету (предметам) у обучающихся, стимулируют у них желание знать его более глубоко и разносторонне: уметь объяснить имеющиеся в сфере изучаемой ими научной области парадоксы; факты, на первый взгляд кажущиеся несистемными, и т. п.

Надо также отметить, что в последние десятилетия появилось довольно много работ, в которых олимпиадное движение осмысливается в том числе и теоретически, во множестве его разновидностей – в частности, целесообразность проведения олимпиад по гуманитарным предметам в вузах негуманитарного профиля (технических и др.); определение принципов, на которые прежде всего следует опираться при разработке заданий для олимпиад по конкретным предметам, и т. п. Так, например, в статье С.П. Шамец и М.С. Князевой «Олимпиадное движение на базе вуза: поиск и раскрытие талантов» (Шамец, Князева, 2012, с. 79–85) на примере олимпиадного движения в Омском государственном техническом университете детально охарактеризованы методы работы с талантливой молодёжью, используемые в этом вузе, а также показано, как на этой основе возможно эффективно взаимодействовать представителям учебных заведений разного уровня: средней общеобразовательной школы и высшего профессионального образования. Статья Е.В. Рубцовой «Предметные олимпиады по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического блока в медицинском вузе и пути их совершенствования» (Рубцова, 2017, с. 65–68), как явствует уже из её названия, посвящена рассмотрению целесообразности проведения в медицинском вузе олимпиад по так называемым непрофильным для этого учебного заведения предметам: гуманитарного и социально-экономического блока. Значительное внимание уделяется автором организации олимпиад, качественной подготовке к их проведению, что, по мнению автора этой публикации, существенно влияет и на результативность таких мероприятий. При этом одним из важных документов, регламентирующих поведение как организаторов, так и участников проводимого мероприятия, является Положение о проведении олимпиады по конкретному предмету: примечательно, что автор статьи демонстрирует значимость этого документа на примере анализа Положения *о проведении студенческой олимпиады по русскому языку как иностранному*.

В следующем разделе настоящей публикации содержатся некоторые размышления относительно подходов и принципов, которые видятся автору принципиально важными при подготовке заданий для проведения олимпиады по русскому языку как иностранному в инославянской студенческой аудитории.

Ключевые подходы и принципы разработки заданий по русскому языку как иностранному для проведения олимпиад в инославянской студенческой аудитории.

Прежде всего изложим позицию, которой автор статьи придерживается по отношению к термину «инославянский», поскольку в настоящее время существуют разные точки зрения по поводу целесообразности его использования при обучении русскому языку как иностранному – как, например, в статье чешского исследователя Йозефа Догнала «Термин «инославянский» и вопрос его уместности» (Догнал, 2018, с. 5–14). Нам же этот термин видится если и не идеальным, то всё же вполне удачным и востребованным – в частности, и потому, что он позволяет очертить ту зону образовательного пространства, где изучение русского языка как иностранного отличается безусловными особенностями, которые предопределены своеобразием исторического становления славянских языков и особенностями сформировавшихся у них языковых систем (см. в связи с этим также статью: Маркова, Квапил, 2021, .

Как известно, рассматриваемый термин был введён в методическую науку о языке известным сербским русистом Боголюбом Станковичем, предложившим рассматривать изучаемый носителем какого-либо славянского языка, родного для него, иной славянский язык (неродной) не как иностранный, а как *инославянский*. Целесообразность использования этого термина в преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ), на наш взгляд, вполне убедительно обоснована в одной из статей Ю.А. Мареевой, где, в частности, говорится: «Учёт материала близкородственных славянских языков очень важен как при их теоретическом описании (например, при создании описательных грамматик), так и с практической точки зрения (преподавание языков, разработка учебно-методических комплексов). Действительно, мы обладаем огромным фондом общей лексики, наши языки объединяют сходные грамматические структуры, и, бесспорно, это необходимо иметь в виду на уроках русского языка в славянской аудитории. Таким образом, в рамках дисциплины РКИ можно выделить особое направление – русский язык как инославянский» (выделено мною. – И. 3.) (Мареева, 2014, с. 302).

Безусловно, при изучении РКИ в инославянской аудитории имеет значение *степень близости родства* родного для обучающегося языка с изучаемым иностранным (неродным для него, но нередко – вполне узнаваемым). Как известно, наибольшую близость обнаруживают языки, входящие в одну из подгрупп, которых в славянской группе языков выделяют 3: *восточнославянская, западнославянская и южнославянская*. Это, например, *белорусский и русский* языки, входящие в восточнославянскую подгруппу; *чешский и словацкий* языки – члены западнославянской подгруппы; *сербский и хорватский* (южнославянская подгруппа).

В Республике Беларусь, где олимпиадное движение по различным предметам получило весьма широкое распространение как один из наиболее эффективных способов взаимодействия между средними общеобразовательными и высшими учебными заведениями, с близкородственными языками, *русским* и

белорусским, сложилась достаточно нестандартная ситуация. Она предопределена статусом, которым наделены оба языка на государственном уровне – в Республике Беларусь оба эти близкородственные языки конституционно закреплены как *государственные*: «Статья 17.

Государственными языками в Республике Беларусь являются белорусский и русский языки» [Конституция Республики Беларусь, 2025]. Таким образом, один из наиболее важных государственных документов очевидно ориентирует граждан Беларуси на *билингвальную* коммуникацию во всех сферах общественной жизни, что, конечно же, не исключает того, что каждый из граждан республики одним из государственных языков – как правило, являющимся для него родным – владеет более качественно. Как показывает практика, абсолютно полноценные билингвы, в равной степени владеющие двумя языками и могущие употреблять их во всех сферах деятельности, не подвергая при этом общение на одном языке влиянию другого (явление, которое исследователи обозначают как *сбалансированный билингвизм*, или *эквилингвизм*), встречаются крайне редко.

Однако знание обоих государственных языков в достаточной для осуществления практического общения в наиболее важных сферах жизнедеятельности является обязательным для всех граждан, и государство обеспечивает эту возможность: во всех средних общеобразовательных, средних специальных и высших учебных заведениях Республики Беларусь изучаются оба языка.

Установка на владение обоими государственными языками ожидаемо находит отражение и при составлении заданий, которые предлагаются участникам предметных олимпиад по филологическим дисциплинам. Это можно продемонстрировать на примере одного из заданий, предложенного для выполнения в комплексной работе *по русскому языку и литературе* (один из блоков заданий предметной олимпиады) на третьем – заключительном – этапе в 2019 году (данное задание предлагалось участникам-девятиклассникам). Задание формулировалось следующим образом:

«Русское существительное *«свидетель»* в белорусском языке имеет аналог *«сведка»*. Известно, что оба слова восходят к одному и тому же древнерусскому корню, хотя современные русские и белорусы воспринимают корни слов *«свидетель»* и *«сведка»* как разные по значению.

Какое из этих слов сохранило древний корень? Что произошло с другим словом? Ответ аргументируйте».

Как можно убедиться, выполнение приведённого задания требует от участника олимпиады не только знания обоих языков в их современном состоянии, но и понимания процесса исторического развития каждого из них, а также умения осуществлять элементарные сопоставительные операции лингвогенетического характера. Это явствует из ответа, который предполагается на вопросы задания; по мнению составителей последнего, этот ответ должен выглядеть таким образом: «Древний корень сохранился в белорусском языке *«сведка»*, которое исторически восходит к глаголу *«ведать»* (*«знать»*). Сравним польское *«swiadek»*, чешское *«svédek»*, словацкое *«svedok»*. В русском языке

произошло так называемое замещение морфем: заменился (переосмыслился) корень. Если первоначально слово означало человека, который знает о чём-либо, то в современном русском языке словом «свидетель» называет того, кто видел что-либо».

Из приведённого ответа следует, что участникам олимпиады косвенно предложено не ограничиваться сопоставлением фактов лишь близкородственных языков, входящих в *восточнославянскую* подгруппу славянской языковой группы: *русского* и *белорусского*, – а осмыслить описанное явление в более широком контексте, привлекая и данные *западославянской* подгруппы (упомянутые в ответе *польский, чешский* и *словацкий* языки входят в состав именно этой подгруппы).

Данное задание, ориентированное на совершенствование комплекса навыков, необходимых участникам олимпиады, тем не менее прежде всего призвано повысить уровень *языковой, или лингвистической, компетенции*, которая предполагает «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом» (Азимов, Щукин, 2009, с. 362). Однако для обладания языковой компетенцией обучающемуся необходимо не только иметь представление о системе изучаемого языка – он также должен уметь пользоваться этой системой на практике.

Применительно к рассматриваемому заданию это может, в частности, проявляться в обращении – для проверки правильности собственных выводов – к авторитетным справочным источникам, изучение которых не предусмотрено школьной программой. Это, к примеру, известный этимологический словарь Макса Фасмера, в котором относительно интересующей нас лексической единицы содержится следующая информация: «свидѣтель, у Радищева: *очевидный свидетель*; др.-русск., ст.-слав. съвѣдѣтель мѣртѹс Связано с *вѣдать*, ст.-слав. вѣдѣти «знать»; *-и-* появилось под влиянием слова *видеть*; ... Ср. также польск. *świadek* «свидетель», чеш. *svědek*, слвц. *svedok*, сербохорв. *svjèdok*, род. п. -òка» (Фасмер, III, 1987, с. 577).

Как можно судить по приведённой информации, данные одного из самых известных этимологических словарей позволяют проверить сделанные в процессе выполнения задания выводы и убедиться в их правильности; это действие, безусловно, способствует совершенствованию языковой компетенции обучающихся, закрепляя знания, которые у них имеются о формировании системы русского языка в ходе исторического развития и – что представляется особенно важным – *во взаимодействии* с аналогичными процессами, наблюдаемыми в других славянских языках.

В настоящее время как у исследователей-теоретиков, так и у тех, чья деятельность сосредоточена преимущественно на практическом преподавании РКИ, не вызывает сомнений тот факт, что формирование у обучающихся необходимых компетенций, безусловно, должно осуществляться комплексно, поскольку формируемые качества не только очевидно *взаимосвязаны*, но нередко и *взаимообусловлены*.

Вот как, к примеру, в рамках обозначенного подхода определяются ключевые компетенции – *речевая*, рассматриваемая в тесной связи с компетенцией *языковой*: «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. ... Она может быть большей или меньшей. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежит усвоению в объёме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка» (выделено мною. – И. З.) (Азимов, Щукин, 2009, с. 251).

Из всего сказанного ранее следует, что наиболее значимой задачей преподавателя РКИ является формирование у обучающихся *коммуникативной* компетенции, объединяющей все иные – в том числе и те, о которых уже упоминалось. Это отражено в большинстве существующих сегодня определений данного термина – ср., например: «коммуникативная компетенция. Способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения. Учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» (Азимов, Щукин, 2009, с. 98).

В связи со сказанным вполне закономерным видится и тот факт, что в олимпиадных заданиях для обучающихся в 11-х классах средней общеобразовательной школы (заключительный этап общего среднего образования) нацелены на формирование именно коммуникативной компетенции, в которую компетенции языковая и речевая входят в качестве составляющих. Примером такого характера может служить одно из приводимых далее заданий, которое было предложено участникам-одинадцатиклассникам при выполнении комплексной работы на итоговом этапе республиканской олимпиады в 2022 году:

«Профессор И.С. Ровдо в статье «Легко ли переводить с близкородственных языков?» отмечает: «Многозначные белорусские слова в каждом из своих значений могут переводиться на русский язык близкими по форме словами, но имеющими незначительные различия между собой, что осложняет процесс перевода». Подтвердите эту мысль на примере белорусского слова *камандуючы*».

Участник олимпиады, владеющий перечисленными компетенциями на достаточном уровне, должен дать в этом случае развёрнутый ответ, в котором необходимо учесть *все* лексико-грамматические варианты рассматриваемой лексемы, которых не менее 4-х. следовательно, полный, необходимый для

получения наиболее высокого балла за выполнения этого задания, ответ должен выглядеть следующим образом:

«Бел. *камандуючы* (причастие к глаголу *камандаваць* – ‘произносить, обращаясь к кому-нибудь, слова команды’) – рус. *командующий*. *У каменным доме живе генерал, камандуючы тутэйшым атрадам.* – *В каменном доме живёт генерал, командующий здешним отрядом.*

Бел. *камандуючы* (прилагательное – ‘выражающий команду, повелевающий’) – рус. *командующий*. *У вушах гучаў яго – камандуючы голас.* – *В ушах всё звучал его командующий голос.*

Бел. *камандуючы* (существительное – ‘начальник крупного войскового соединения’) – рус. *командующий*. *Камандуючы вамі задоволены?* – *Командующий вами доволен?*

Бел. *камандуючы* (деепричастие к глаголу *камандаваць*) – рус. *командуя*. *Камандуючы невялікім атрадам, ён заваяваў павагу таварышаў.* – *Командуя небольшим отрядом, он завоевал уважение товарищей».*

По сравнению с первым из приведённых заданий данное, безусловно, является более сложным, поскольку предполагает довольно высокий уровень владения как *языковой*, так и *речевой* компетенций (в данном случае конкретное лексико-грамматическое значение омонимичных слов и, соответственно, всех других свойственных их в конкретных высказываниях признаков, в частности – синтаксической функции, определяется *контекстуально*) как составляющих компетенции коммуникативной. Выполнение данного задания, с которым возможно успешно справиться лишь при комплексном подходе к его решению, безусловно, будет способствовать совершенствованию всех перечисленных компетенций.

Задания для олимпиад по предметам «русский язык и русская литература», требующие для их выполнения комплексного подхода, а нередко и элементарных лингвогенетических операций (привлечения известных обучающемуся фактов близкородственного языка), иногда включаются организаторами и в блоки олимпиад, проводимых для обучающихся, владеющих русским языком как родным, а не иностранным, что, с нашей точки зрения, следует оценить как позитивный факт. Так, к примеру, в 2025 году учащимся 5–6-х (!) классов, принимающим участие во «Всероссийской олимпиаде школьников по русскому языку» на *школьном* этапе, среди прочих, было предложено такое задание:

«1. [Мельник] *читал на клиросе так быстро, что и привычные люди удивлялись.* – *Во как чешет, вражий сын!* [В.Г. Короленко. Судный день, 1890].

2. *Высокая и узловатая, покрытая медной чешуей, много лет стояла над торфяными болотами Кривая сосна* [Юрий Коваль. У кривой сосны, 1979].

Задания.

1. *Найдите в этих предложениях два слова (глагол и существительное), которые являются историческими родственниками, но не являются родственными в современном русском языке. Выпишите эти слова в той форме, в которой они стоят в тексте.*

2. Выберите из текста синонимы, которыми можно объяснить значение найденного вами слова из предложения 1: жарить, врать, скрести, бежать, царапать, шпарить, говорить. Свой выбор аргументируйте».

Приведённое задание, адресованное учащимся среднего звена общеобразовательной школы, отличается, с нашей точки зрения, довольно высоким уровнем сложности, поскольку требует осмысления фактов современного языка в динамике их исторического развития. (В этой связи стоит обратить внимание и на то, что одно из предложений для анализа взято из художественного произведения, написанного более ста лет назад – рассказа В.Г. Короленко «Судный день».) Кроме того, для успешного его выполнения учащемуся необходимо ориентироваться в свойственных словам стилистических особенностях (в частности, уметь определить у слова наличие /отсутствие стилистической маркированности), поскольку часть предлагаемых для интерпретации лексических единиц явно не принадлежит к общепотребительным (например, одно из значений (*просторечное*) глагола *шпарить* – ‘обозначение быстрого, энергичного действия’). Это тем более важно, что и одно из слов, которое участник олимпиады должен назвать для правильного ответа – *чешет* – в приведённом в задании контексте также реализует стилистически маркированное значение (*просторечное*): ‘обозначение быстрого, энергичного действия’ (в рассматриваемом контексте это характеристика *темпа речи* чтеца, произносящего текст на клиресе).

Вторым из выбранных слов в данном задании должно быть слово *чешуя*, которое на современном этапе развития русского языка не рассматривается в качестве родственного к *чешет*. Подтверждение их исторического родства можно найти лишь в специальных – этимологических словарях – например, в уже упоминаемом словаре М. Фасмера: «чешуя, др.-русск. чешуѣ, ст.-слав. чешоуѣ λεις ... укр. чешушатиі «чешуйчатый», польск. szczeszuja, czezuja «чешуя, ореховая скорлупка». Связано с *чесать*, как и болг. *чешулка* «чешуйка» (Фасмер, IV, 1987, с. 356).

Заключение

Проанализированные в данной публикации и подобные им задания, которые, как представляется, уже вполне успешно апробированы на олимпиадах как по предмету РКИ (преимущественно – в инославянской аудитории, однако не только), с нашей точки зрения, обладают весьма существенным потенциалом для решения задач, стоящих перед преподавателями (учителями) русского языка.

Прежде всего качественное выполнение заданий подобного характера способствует совершенствованию необходимых для успешного владения русским языком (причём как изучаемым в качестве иностранного, так и родным) компетенций – коммуникативной, объединяющей в себе (по мнению большинства исследователей), помимо языковой и речевой компетенций (как правило, рассматриваемых отдельно), социокультурную, социолингвистическую, дискурсивную и ряд других. Это обеспечивается необходимостью для участников олимпиады, выполняющих предложенные задания, подходить к их решению

комплексно, актуализируя все имеющиеся у них знания. При этом выполнение несложных лингвогенетических операций (сопоставление с фактами других славянских языков, среди которых и родной язык обучающегося) будет, безусловно, способствовать как совершенствованию владения русским языком, изучаемым как иностранный, так и – в определённой степени – более качественному пользованию русским языком как родным.

Список цитируемой литературы

АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН, А. Н. 2009. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

МАРКОВА, Е.М., КВАПИЛ, Р. 2021. *Особенности обучения русскому языку в близкородственной словацкой среде*. В: *Русистика*, 2021, Т. 19, № 2, с. 191–206. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-191-206>

ДОГНАЛ, ЙОЗЕФ. 2018 (XI). *Термин «инославянский» и вопрос его уместности*. В: *Новая русистика*, № 1, с. 5–14.

КОНСТИТУЦИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ // Сайт Президента Республики Беларусь: <https://president.gov.by/ru/gosudarstvo/constitution> (дата обращения: 13.10.2025).

МАРЕЕВА, Ю.А. 2014. *Актуальные проблемы преподавания русского языка в южнославянской аудитории*. In: *Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе*. Москва: МГИМО, 2014, с. 302–306.

РУБЦОВА, Е. В. 2017. *Предметные олимпиады по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического блока в медицинском вузе и пути их совершенствования*. In: *Педагогические науки*, Т 6, № 3 (20), с. 65–68.

ФАСМЕР, М. 1987. *Этимологический словарь русского языка в 4 т. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева, т. 3 (Муза–Сят)*. Москва: Прогресс. 832 с.

ФАСМЕР, М. 1987. *Этимологический словарь русского языка в 4 т. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева, т. 4 (Т–Ящур)*. Москва: Прогресс. 864 с.

ШАМЕЦ, С. П., КНЯЗЕВА, М. С. 2012. *Олимпиадное движение на базе вуза: поиск и раскрытие талантов*. In: *Высшее образование в России*, № 12, с. 79–85.

Контакт:

Зайцева Ирина Павловна
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
Факультет гуманитарного знания и коммуникаций
Кафедра мировых языков
210036 г. Витебск, проспект Московский, 33
Республика Беларусь
Электронная почта: irinazaj91@mail.ru

DIFFERENTIATED INSTRUCTION FOR TEACHING WRITING SKILLS

DIFERENCIÁLNA VÝUČBA ZRUČNOSTÍ PÍSANIA

KATARÍNA CHVÁLOVÁ

Abstract: The paper aims to investigate the role of differentiated instruction in teaching writing skills. It seeks to demonstrate how individual personality traits, known as the Big Five factors, influence writing skills and students' performance. Based on the research, openness to experience is strongly correlated with creativity, cognitive flexibility, and originality in writing. At the same time, conscientiousness predicts structural accuracy, coherence, and adherence to academic conventions. The study points to the need to adapt writing instruction to learners' individual needs and incorporate differentiated teaching strategies, which are essential for enhancing both the cognitive and stylistic dimensions of learners' written expression.

Keywords: differentiated instruction, writing skills, BIG five factors, cognitive flexibility, stylistic dimensions.

Abstrakt: Cieľom príspevku je preskúmať úlohu diferencovaných pokynov pri výučbe zručností písania. Snaží sa poukázať na to, ako individuálne osobnostné črty, ktoré sa označujú ako "model veľkej päťky", ovplyvňujú zručnosti písania a výkony študentov. Na základe výskumu sa ukázalo, že otvorenosť voči novým skúsenostiam úzko súvisí s kreativitou, kognitívnou flexibilitou a originalitou v písaní. Zároveň svedomitosť predurčuje štruktúralnu presnosť, koherentnosť a dodržiavanie akademických konvencií. Štúdia poukazuje na potrebu prispôbiť výučbu písania individuálnym potrebám študentov a uplatnenie diferencovaných výučbových stratégií, ktoré sú nevyhnutné pre zlepšenie kognitívnych aj štýlových dimenzií písomného prejavu študentov.

Klíúčové slová: diferencovaná výučba, písomné zručnosti, model veľkej päťky, kognitívna flexibilita, štýlové dimenzie.

Introduction

Writing is often regarded as one of the most complex linguistic skills due to its cognitive, emotional, and linguistic demands. In contrast to speaking, writing necessitates planning, structuring, revising, and conscious linguistic decision-making (Kellogg, 1994, 2008). Currently, writing skills are underrated and should be further developed. As a result, students in lower- and upper-secondary schools need more frequent differentiated instruction. To support students' individual needs, learners should be engaged in more practical topics through a multisensory approach. This not only boosts their motivation but also creates a positive attitude towards writing (Chválová, Židová, 2024). Therefore, teachers should pay attention to individual

personality traits, the so-called Big Five factors, which can help them organise the teaching process more productively, and make writing instruction more effective, as these individual variables significantly shape productive and receptive skills. In addition, these personality traits not only enhance the quality of teaching and learning but also improve performance outcomes when appropriate writing strategies are implemented. This view supports Bandura's social-cognitive theory, which emphasises the interaction of cognitive and environmental factors influencing behaviour and learning (Bandura, 1986, 1997). His perspective is supported by Doll and Ajzen (1992), who see them as broadly applicable characteristics of an individual that could be applied across different situations. Thus, the Big Five personality framework offers valuable insights into individual differences in writing behaviour. Furthermore, recent studies indicate correlations between openness, conscientiousness, and creative written expression (Furnham, 2012; Zhang, 2010). These links are also investigated in Filová and Chvátlová's (2025) empirical research, which points out that personality traits are significant predictors of writing outcomes, thereby highlighting the importance of differentiated writing instruction based on personality profiles.

The following chapters will shed light on writing as a skill and a process, the role of personality traits, and the Big Five factors in writing development. Besides that, approaches to teaching writing, techniques, and strategies will be introduced, along with the role of formative assessment in a differentiated writing classroom.

Writing as a skill and a process

Writing as a complex linguistic and cognitive skill

Writing in a foreign language involves integrating several components that function simultaneously: linguistic knowledge (grammar, vocabulary, spelling), a familiarity with discourse analysis (structure and cohesion), and advanced cognitive skills such as planning, monitoring, and revising. Kellogg's (1994) writing model highlights that writers need to synchronise working memory, long-term knowledge, and executive control, rendering writing more cognitively challenging than speaking.

In lower- and upper-secondary EFL classrooms, learners often struggle with writing tasks because they require advanced cognitive skills. Teachers often find it time-consuming and therefore endeavour to avoid it. Consequently, they need to consider how to motivate learners who find this process slow, effortful, and risky, given their limited linguistic capabilities and the perceived risk of the written product, especially as they approach their final evaluation. Kapustová (2023) emphasises that learners face significant challenges when generating ideas, structuring content, and revising their work; most learners tend to submit the first draft while focusing more on accuracy than on message development. This approach to global studies indicates that students often see spelling and grammar as the main obstacles, while fundamental issues such as planning and content are overlooked (Fareed, Ashraf, Bilal, 2016).

When approaching writing in classes, teachers need to bear in mind its complexity and apply a differentiated instruction perspective, which can enable them to shape this concept as a developable competence rather than a fixed talent.

As a result, the entire process may require different types and levels of scaffolding, taking into account individual learners' profiles, i.e., personality traits, learning styles, and cognitive styles. It is also recommended to use a multisensory approach, which can support students with learning disabilities (Chválová, 2018).

Writing as a process

Process-oriented approaches view writing as an integrated process that guides learners through several stages, such as planning, drafting, redrafting, revising, and editing (Montague, 1995). Compared to Chueng's (2016) approach, focusing on grammatical accuracy, organising ideas, individual work, and the final product, Montague, on the other hand, emphasises the importance of teacher and peer feedback, conferencing, thus supporting learners to take risks, reflect on their writing, and eventually gain control over both form and content.

In addition, Raimes (1983) highlights that providing learners with feedback encourages them to come up with new ideas, improve their work, and thus supports them in shaping their creative potential.

To meet learners' individual needs and develop their creative potential, teachers should be aware of differentiation and modes, allowing learners to work collaboratively with peers. By individualising instruction, implementing a multisensory teaching approach, and using formative assessment tools, students have the opportunity to assess their learning in a wide array of ways. In order to ensure effective writing instruction, key process components relevant for differentiated instruction should be included (Chvalova, 2023):

- **Planning** – brainstorming, mind-mapping, goal setting, outlining.
- **Drafting** – converting concepts into a written form with an emphasis on content rather than accuracy.
- **Revising** – reorganising content, elucidating meaning, enhancing cohesion and coherence.
- **Editing** – correcting grammar errors, spelling mistakes, punctuation, and formatting inconsistencies.

Research conducted by Kapustová (2023) shows that many learners either incline to skipping the planning stage or restrict their revision efforts to merely correcting superficial mistakes.

Differentiated instruction, therefore, intends to explicitly teach planning and revising, tailoring support to the varying levels of self-regulation and personality traits of learners (for instance, conscientious students might engage in extensive planning but exhibit perfectionism, whereas those with high openness may prioritise originality, potentially sacrificing structural coherence (Filová, 2024).

Affective and motivational dimensions

Writing also constitutes an affective experience: factors such as anxiety, self-efficacy, and attitudes towards writing significantly affect how learners interact with tasks. Chválová and Židová (2023) highlight that a diminished focus on writing in foreign language lessons can result in learners perceiving it as peripheral or meaningless. As

a result, teachers should think about ways to enhance students' motivation. This can be done through :

- selecting practical and meaningful tasks, while involving learners in creative topics;
- incorporating multisensory input (images, video clips, realia);
- implementing technology tools (blogs, collaborative documents, digital storytelling);
- letting students choose a genre, target audience, and media.

These components are essential for all types of learners, especially those who frequently link writing with failure and frustration; they also correspond well to the needs of students who score high on openness to experience, as these individuals thrive on challenging and varied tasks.

Personality traits, Big Five factors, and writing development

Personality traits as individual differences in SLA

To develop writing skills more effectively, the entire process needs to be more thorough, considering students' individual personality characteristics, which can be observed in their thoughts, feelings, and behaviour. Being aware of these individual variables can help learners approach their activities and interact with their environment.

Dubovská's (2021) research on personality traits and productive skills emphasises that personality is one of the most influential individual variables in education, shaping learners' involvement, persistence, and strategy choice.

In second language acquisition, personality traits have been associated with motivation, willingness to communicate, risk-taking, and the selection of learning strategies (Zafar, Meenakshi, 2012).

Although significant research has investigated speaking, analogous mechanisms are at play in writing: an individual's personality may influence willingness to experiment with language, attention to detail, tolerance for ambiguity, and emotional response to feedback.

The Big Five model

The Big Five (OCEAN) model is currently the most widely recognised framework for defining personality traits: openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism. Dubovská (2023) specifies their behavioural expressions in communication as follows:

- **Openness to experience** – linked with creativity, imagination, preference for complex and challenging tasks, reflective and analytical approach.
- **Conscientiousness** – associated with organisation, diligence, persistence, and meticulous attention to detail.
- **Extraversion** – typical for sociability, positive affect, and active participation.
- **Agreeableness** – linked with cooperativeness, empathy, and the tendency to avoid conflict.

- **Neuroticism** – related to emotional instability, anxiety, and heightened sensitivity to stress.

Her empirical findings indicated a significant positive impact of openness and conscientiousness on productive skills (especially discourse management and overall fluency). On the other hand, a moderate positive impact of extraversion on grammar and vocabulary is observed, while neuroticism appears to have a negligible or non-significant effect.

These results align with Filová and Chvátlová's (2024) research on writing, which indicated that openness was a predictor of creativity and originality in written works, while conscientiousness predicted structural accuracy and coherence, and neuroticism exhibited a negative correlation with overall cohesion and fluency among ninth-grade students.

Consequences of Big Five traits for writing

Based on the research conducted by Chvalová, Dubovská, and Filová, we can imply potential strengths and challenges:

- **Openness to experience**
 - *Strengths*: abundant ideas, creative topics, eagerness to explore new genres, flexible approach to using language.
 - *Challenges*: potential disregard for task specifications, casual tone, vague structure, and difficulty completing tasks.
- **Conscientiousness**
 - *Strengths*: meticulous planning, compliance with conventions (formatting, citations), precise grammar and spelling, and comprehensive revision.
 - *Challenges*: perfectionistic tendencies, apprehension towards risk-taking, slow output, excessive focus on accuracy at the cost of content.
- **Extraversion**
 - *Strengths*: willingness to engage in collaborative planning, sharing ideas, and providing peer feedback; active participation in communicative activities.
 - *Challenges*: impatience during solitary drafting, preference for verbal communication over written expression, inclination to overlook thorough revision.
- **Agreeableness**
 - *Strengths*: collaborative attitude in peer evaluation, awareness of audience needs, courteous tone.
 - *Challenges*: hesitance to voice strong viewpoints, excessive dependence on group consensus, difficulty critiquing peers' work.
- **Neuroticism**
 - *Strengths*: In some instances, heightened self-awareness may result in meticulous editing.
 - *Challenges*: feelings of anxiety, avoidance of demanding writing tasks, exaggerated responses to feedback, propensity to surrender easily.

Identifying these patterns enables educators to foresee areas where students may require additional scaffolding and to create personality-sensitive writing tasks.

Personality traits and differentiated writing instruction

To support students with effective writing instruction, the above-mentioned personality traits need to be provided. The so-called BIG five factors give teachers a valuable insight into students' thinking, feeling, and behaving, thus enabling them to differentiate between their individual profiles (Cattell, 1947; McCrae & Costa, 1983). Matching teaching strategies to learners' profiles can therefore enhance both performance and self-efficacy, aligning with Bandura's social-cognitive theory, which highlights reciprocal interactions among personal factors (such as traits and beliefs), behaviour (e.g., strategy use), and the environment (e.g., classroom activities). As traits allow predicting students' typical behaviour and emotional responses (Cattell, 1947; McCrae & Costa, 1983), they enable teachers to anticipate how learners will engage with activities and to modify content, and provide students with appropriate intervention in the writing process.

According to the research conducted by Dubovská and Filová (2023, 2024), differentiated instruction in writing ought to:

- harness the creative capabilities of students with high openness through open-ended and project-based writing activities;
- utilise the organisational skills of conscientious students by designating them roles in peer-editing and planning;
- offer structured scaffolding aimed at reducing anxiety for learners scoring high on neuroticism;
- motivate extraverted students to direct their oral energy into collaborative pre-writing and oral rehearsal sessions;
- capitalise on agreeableness to foster supportive peer feedback and co-creation of assessment rubrics.

In this manner, personality traits truly provide valuable insight and guide teachers in differentiating among diverse learners' needs rather than viewing them as a source of deficit labels.

Approaches to teaching writing and differentiated instruction

Traditional approaches to writing

In the realm of EFL/ESL pedagogy, four primary approaches to writing are identified: product, process, genre, and process-genre. The product approach is characterised by its focus on form and is centred around the teacher; it depends on model texts, controlled practice, and the production of an accurate final product (Harmer, 2004; Scrivener, 2011). Conversely, the process approach views writing as a recursive process involving planning, drafting, revising, and editing, prioritizing fluency and idea development over accuracy (Harmer, 2007). The genre approach emphasizes the social purposes, audience expectations, and structural conventions associated with specific text types, thereby assisting learners in writing for authentic communicative

contexts (Harmer, 2004; Hyland, 2003). The process-genre approach synthesizes these perspectives by guiding learners through the stages of writing while explicitly addressing genre characteristics (Badger & White, 2000). From a differentiated instruction perspective, each approach offers unique advantages for different learner profiles. Product-oriented instruction may particularly benefit learners who are highly conscientious and appreciate clear models and explicit accuracy objectives. However, it may also demotivate those who need additional support in generating ideas or who excel at creative, less-structured tasks, such as students with high openness. When differentiated, process and genre approaches enable educators to support both creativity and control through staged drafting, feedback, and modeling. In practical application, teachers can differentiate content by varying topics and genres, process by modifying the amount and types of scaffolding, and product by establishing different expectations regarding length, complexity, and accuracy. Additionally, they can differentiate the learning environment by providing opportunities for pair and group writing, as well as diverse feedback methods. Such a principled application and integration of product, process, genre, and process-genre practices cater to learners' cognitive, affective, and personality differences while ensuring consistent curricular outcomes for written communication in a second language (Tomlinson, 2013, 2014; Scrivener, 2011).

Differentiated instruction and Universal Design for Learning

Building on the alignment of writing methodologies with various learner profiles, differentiated instruction provides a comprehensive pedagogical framework for systematically addressing differences in learners' readiness, interests, and learning profiles. Differentiated instruction is typically characterised as responsive teaching that intentionally modifies content, process, product, and learning environment to enhance access and challenge for all learners (Tomlinson, 2014). Within the realm of writing, this framework offers a principled approach to implementing the product, process, genre, and process-genre methodologies mentioned earlier in ways attuned to individual personality traits and emotional needs. In more specific terms, differentiated writing instruction may encompass: Content – by adjusting topics, texts, and model genres in accordance with learners' interests, prior knowledge, or cultural backgrounds; Process – by providing multiple pathways to achieve the same learning objective, such as graphic organizers, oral rehearsals, sentence starters, checklists, or staged feedback; Product – by permitting various formats, lengths, or modes of output (e.g., digital narratives, presentations, or traditional essays) while upholding common assessment standards; Environment – by arranging flexible groupings, offering quiet areas, or ensuring access to suitable assistive technologies. Chvátlová and Židová (2024) further highlight the importance of a multisensory and inclusive approach, drawing on the principles of Universal Design for Learning (UDL). From a UDL standpoint, information should be delivered through multiple modalities (visual, auditory, kinesthetic), learners should be provided with diverse means of action and expression (e.g., typing, handwriting, voice-to-text tools), and engagement should be fostered through choice, relevance, and meaningful challenges. These principles closely align with differentiated

instruction, as both frameworks aim to eliminate unnecessary obstacles and to create writing tasks that are both accessible and suitably challenging for a diverse array of learners.

For students with special educational needs (SEN), differentiated writing instruction may encompass specific modifications such as larger fonts, shortened text, alternative assessment methods, clear and explicit criteria, or sequential scaffolding (Chvalová & Židová, 2024; Kapustová, 2023). Crucially, these modifications frequently also benefit so-called "exceptional" learners, especially those who exhibit high levels of neuroticism (who may feel anxious about writing) or low levels of conscientiousness (who may find it challenging to maintain organisation and persistence). Thus, differentiated instruction and Universal Design for Learning (UDL) offer complementary frameworks for crafting writing pedagogy that is inclusive, responsive to individual differences, and aligned with the overarching curricular objectives of second language education.

Writing strategies and SRSD

Strategy instruction is a key element of effective writing teaching. Chvátlová (2024) and Kapustová (2023) both highlight the importance of self-regulated strategy development (SRSD), initially developed by Graham and Harris (2004), which links cognitive strategies (what to do) with self-regulation strategies (how to manage behaviour and emotions). Chvátlová describes several empirically validated SRSD-based strategies:

- **POW + WWW, What = 2, How = 2** – a mnemonic that encourages learners to *pick ideas, Organise notes, write and say more*; and remember *Who, When, Where; What happened; and How it ended, How the characters felt* for narrative writing.
- **TREE** – a strategy used for opinion/argumentative writing: *Topic sentence, Reasons, Explain reasons, Ending*.
- **LESSER** – aimed at summarising and organising shorter texts.
- **COPS** – an editing strategy encourages learners to check *Capitalisation, Organisation, Punctuation, Spelling*.

These strategies are invaluable for learners who score low on conscientiousness or high on neuroticism, who may feel overwhelmed by open-ended activities. Similarly, they can serve as flexible guidelines for high-openness learners, providing them with guidance throughout the writing process. Differentiation can be supported by:

- teaching a common core of strategies, while enabling learners to select which ones they acquire;
- offering more intensive modelling and guided practice for students who require it;
- providing advanced strategy combinations (e.g., TREE + rhetorical moves) to high-performing or highly conscientious students.

Techniques and activities for developing writing

To shape learners' writing competence, Kapustová, Chvátlová, and Židová, together with Raimes (1983), Byrne (1993), Harmer (2004), and Filová (thesis), emphasise a wide array of techniques that can be tailored to accommodate various proficiency levels and student characteristics. Techniques prior to writing, such as brainstorming, mind maps, visual organisers, storyboards, and questioning frameworks, facilitate generating ideas and discourse planning. Meanwhile, the multisensory approaches, including picture sequences, comic strips, role-plays, and later written-up, hands-on projects, promote richer lexical input and contextualisation through visual and kinaesthetic modalities. Engaging learners with pictures and reading texts further enhances these benefits by providing vocabulary, cultural content, and models of discourse that can be exploited for description, comparison, grammatical analysis, summarising, and parallel writing. Guided and controlled writing, such as sentence frames, gap-filling exercises, partially completed or model-based texts, offers a reliable framework for composition, allowing practice in organisation at the sentence and paragraph level. Techniques that encourage collaboration and integrated skills, including pair and group compositions, "round-robin" storytelling, discussions, interviews, and note-taking. Bring classroom writing closer to authentic communication. A variety of activity types – copying and reinforcement activities, sentence-linking and sequencing, communicative and comprehension activities, as well as creative tasks such as emails, blogs, posters, questionnaires, quizzes, or short stories. Differentiation is accomplished by providing a choice of tasks (e.g., narrative versus diary entry), adjusting the level of scaffolding, and incorporating flexible grouping strategies, such as pairing more open-minded learners with more conscientious peers to maximise support and autonomy.

Differentiated writing strategies based on personality profiles

Although educators are not qualified to diagnose personality traits clinically, straightforward questionnaires or observational methods can uncover tendencies that help tailor instruction. Drawing upon the research conducted by Dubovská and Filová (2023, 2024), the subsequent guidelines demonstrate how differentiation can be implemented in practice.

Learners high in openness to experience

- Offer **choice of topic and genre** (i.e., a fantasy story, a blog post, an alternative ending of a text).
- Incorporate **project-based activities** that encourage creativity and integration of images and technology.
- Support **risk-taking in language use** (metaphors, unusual collocations) while gradually reinforcing structural clarity through strategies like TREE.
- incorporate **reflective activities** (such as learning journals, writer's logs) that resonate with their analytical and introspective tendencies.

Learners high in conscientiousness

- Leverage their **organisational skills** by assigning roles such as group editor or “structure expert”.
- Offer **clear rubrics and checklists**, which they typically appreciate and follow carefully.
- Mitigate perfectionism by establishing time constraints and praising attempts at more ambitious content, not only correctness.
- Use **formative assessment** to assist them in prioritising: a draft may be “good enough” for now.

Extraverted learners

- Integrate **oral rehearsal techniques** (such as pair discussions, role-plays) before writing, enabling them to verbalise their texts into existence”.
- Utilise **collaborative writing tools** (shared documents, peer planning) that incorporate social interaction into the writing process.
- implement **brief, timed writing bursts** and competitive but low-stakes challenges to channel their energy.

Agreeable learners

- Engage them in **peer tutoring** and **feedback activities**, as their supportive nature fosters a safe environment.
- Provide explicit training to **express disagreement politely**, so their texts can include critical evaluation rather than only agreement.
- Implement **audience-awareness activities** (letters, advice columns) where empathy is encouraged.

Learners high in neuroticism

- Offer **highly structured activities** with clear models, sentence starters, and small, manageable steps.
- Incorporate **private written feedback** and one-to-one conferences to reduce performance anxiety.
- Provide **self-regulation strategies** from SRSD (self-instructions, goal setting, self-monitoring) to support them in managing negative emotions.
- Highlight **effort and progress** over comparison with others; incorporate portfolios to document growth.

These personality-sensitive models do not necessitate separate lessons; instead, they promote flexible implementation of strategies, grouping, and materials, integrated with the principles of differentiated instruction and UDL.

Formative assessment of writing in a differentiated classroom

Principles of formative assessment in writing

Formative assessment is a continuous process of collecting evidence about learning, interpreting it, and applying it to enhance teaching and learning strategies. In writing, practical formative assessment:

- highlights specific, actionable feedback rather than global grades;
- verifies learning goals and success criteria (e.g., via analytic rubrics);

- incorporates self-assessment and peer assessment;
- enables revision and redrafting after feedback;
- reviews individual progress over time rather than comparing learners to a single norm.

Kapustová's findings reveal that many students prioritise spelling and grammar during revision, while giving insufficient attention to content and organisation. Formative assessment can help redirect their focus toward higher-order components, including idea development, coherence, and audience awareness, by explicitly including them in rubrics and feedback (2024).

Personality-informed formative assessment

Dubovská (2023) designed a self-assessment rubric addressing self-confidence, self-esteem, and attitude to English, which can inspire similar tools for writing. When adopted into the writing process, such rubrics can encourage students to reflect on:

- how confident they feel about expressing ideas in writing compositions;
- how they see their strengths (creativity, structure, vocabulary, etc.);
- how often they implement strategies (planning, revising, checking).

In a differentiated writing classroom, formative assessment can be incorporated as follows:

- For conscientious learners, highlight *macro-level feedback* (content and organisation) to balance their focus on surface accuracy.
- For high-openness learners, emphasise *clarity and coherence* and ask them to clarify how their creative choices align with their communicative purposes.
- For anxious learners, apply *comment-only marking* and negotiated targets rather than grades, to reduce fear of failure.
- For extraverted and agreeable learners, implement *peer assessment* with clear guidelines to prevent comments that are either over-lenient or overly critical.

Portfolio assessment, where students collect drafts, final versions, and reflective commentaries, adheres to SRSD principles and enables educators to monitor the impact of differentiated strategies on each learner's journey.

Conclusion

Writing is a multifaceted skill and process that requires cognitive, linguistic, and affective components. In the context of EFL at lower- and upper-secondary levels, it is often neglected, partly due to its time-consuming nature and partly because instruction often fails to address individual learners' needs and personality types.

As a result, the Big Five model offers a valuable framework and insight into how traits such as openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism shape learners' writing competence. Building on Dubovská's findings on productive skills and Filová's and Chvátlová's study on writing performance, the paper asserted that openness to experience and conscientiousness, in particular, are key predictors of creativity and structural quality, whereas neuroticism may hinder fluency and cohesion.

Additionally, differentiated writing instruction—rooted in process and genre approaches, informed by UDL principles, and enriched with SRSD-based strategies—provides a promising way to respond to these individual differences. Techniques such as a multisensory approach enable teachers to involve learners in pre-writing, structured planning and revising, collaborative writing, and flexible task design, which can be modified according to learners' personality profiles and special educational needs, as demonstrated in the works of Chvátlová, Židová (2024, and Kapustová (2023). Finally, formative assessment plays an essential role in facilitating differentiated instruction. When feedback is continuous, specific, and growth-oriented, learners are part of the self-assessment and peer assessment processes, and writing becomes not only a product to be judged but also a process to be consciously developed. Aligning personality-sensitive feedback and self-regulation strategies can further enhance students' motivation and autonomy.

Overall, integrating differentiated instruction, personality traits, and formative assessment can therefore provide teachers with a robust framework for developing writing skills in diverse EFL classrooms and guide each learner to find their individual path towards more effective and confident written expression.

References

- BADGER, R., WHITE, G. 2000. A process genre approach to teaching writing. In: *ELT Journal*, 54 (2), pp. 153 – 160.
- BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- CATTELL, R. B. 1947. *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- BYRNE, D. 1993. *Teaching Writing Skills*. Singapore: Longman Group UK Limited, 1993. 154 p.
- CHVÁLOVÁ, K., ŽIDOVÁ, M. 2024. Shaping Writing Skills in Students with Learning Disabilities. In: *To Understand Is to Be Free: Interdisciplinary Aspects of Comprehensibility and Understanding*. Wien : Praesens Verlag, pp. 239 – 256. Available at: <https://depot.phaidra.at/api/object/o:361/preview?force=1> Shaping Writing Skills in Students with Learning Disabilities
- CHVÁLOVÁ K., STRANOVSKÁ, E. 2018. Differentiated approach to teaching foreign languages based on individual psychological variables. In: *Cudzie jazyky v premenách času 8*, 2018. Bratislava: Ekonóm, s. 299 – 315.
- CONGJUN, M. 2005. A taxonomy of ESL writing strategies. In: *Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.

- CHEUNG, Y. L. 2016. Teaching Writing. In: *RENANDYA, W. A., WIDODO, H. P. (Eds.). English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*. New York: Springer Cham, pp. 179 – 194.
- DOLL, J., AJZEN, I. 1992. Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behaviour. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (5), pp. 754 – 765.
- DUBOVSKÁ, P. 2021. *Consequences of personality traits on shaping productive communicative skills*. University of SS. Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Arts, Department of British and American Studies.
- FAREED, M., ASHRAF, A., BILAL, M. 2016. ESL learners' writing skills: Problems, factors, and suggestions. In: *Journal of Education and Social Sciences*, 4 (2), pp. 81 – 92.
- FILOVÁ, V., CHVÁLOVÁ, K. 2025. *The role of personality variables in developing writing skills*. (Master's thesis). Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education.
- FLOWER, L., HAYES, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, 32 (4), pp. 365 – 387.
- FURNHAM, A. 2012. Personality and creative thinking. In: *Personality and Individual Differences*, 52 (1), pp. 78 – 81.
- GRAHAM, S. 2018. A revised writer(s)-within-community model of writing. In: *Educational Psychologist*, 53 (4), pp. 258 – 279.
- GRAHAM, S., HARRIS, K. R., CHORZEMPA, B. F. 2002. Contribution of SRSD instruction to the writing and self-regulation of students with learning problems. In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), pp. 687 – 698.
- GRAHAM, S., HARRIS, K. R., MACARTHUR, C. A. 2004. Writing instruction. In: *B. Y. L. Wong (Eds.) 2004. Learning about learning disabilities*, 3rd ed., pp. 281 – 313.
- GRAHAM, S., McKEOWN, D., KIUHARA, S., HARRIS, K. R. 2012. A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), pp. 879 – 896.
- HARRIS, K. R., GRAHAM, S. 2009. Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. In: *British Journal of Educational Psychology Monograph Series 2* (6), pp. 113 – 135.
- HARMER, J. 2004. *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson Longman.
- HARMER, J. 2004. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Longman.
- HARMER, J. 2007. *How to Teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- HARRIS, K. R., GRAHAM, S., MASON, L. H., FRIEDLANDER, B. 2013. Bring powerful writing strategies into your classroom – Why and how. In: *The Reading Teacher*, 66 (7), pp. 538 – 542.
- HYLAND, K. 2003. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- KAPUSTOVÁ, A. 2023. *Development of writing skills in SEN learners in lower secondary schools*. Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Department of English Language and Culture.
- KELLOGG, R. T. 1994. *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- KELLOGG, R. T. 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of Writing Research*, 1 (1), pp. 1 – 26.
- MATHER, N., WENDLING, B. J., ROBERTS, R. 2009. *Writing assessment and instruction for students with learning disabilities*. Jossey-Bass.
- MCCRAE, R. R., COSTA, P. T. 1983. Social desirability scales: More substance than style. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (6), pp. 882 – 888 [online]. [cit. 2021-03-31]. Available from: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.6.882>
- RAIMES, A. 1983. *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- SANTANGELO, T., HARRIS, K. R., GRAHAM, S. 2007. Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5 (1), pp. 1 – 20.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan.
- TOMLINSON, B. 2013. (Eds.). *Developing Materials for Language Teaching* (2nd ed.). London/New York: Bloomsbury.
- TOMLINSON, C. A. 2014. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). USA: Alexandria, VA.
- ZAFAR, S., MEENAKSHI, K. 2012. A study on the role of personality in second language learning. In: *English Language and Literature Studies*, 2 (1), pp. 94 – 101.
- Zhang, L. F. 2010. Do learning approaches and self-efficacy predict academic performance? The role of personality traits. In: *Learning and Individual Differences*, 20 (3), pp. 287 – 291.

Contact:

Mgr. Katarína Chválová, PhD.

Department of English Language and Intercultural Communication

Faculty of Applied Languages

University of Economics

Email: katarina.chvalova@euba.sk

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovakia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9221-8821>

TEACHING BUSINESS NEGOTIATION SKILLS IN HIGHER EDUCATION: BALANCING IDEAL METHODOLOGY WITH PRACTICAL CONSTRAINTS

VÝUČBA ZRUČNOSTÍ V OBCHODNÝCH ROKOVANIACH V UNIVERZITNOM PROSTREDÍ:
IDEÁLNA METODIKA VS. PRAX

IVANA KAPRÁLIKOVÁ

Abstract: This article proposes a dual-path methodology for teaching business negotiations in English at the university level. Drawing on the ongoing KEGA project: Innovative Methods in Teaching Business Negotiations in English, it contrasts an ideal experiential model with a realistically adapted approach designed for large classes and limited contact hours. Using literature review, professional consultation, and curriculum analysis, the study outlines how blended learning, micro-simulations, and peer-led activities can sustain skill development under real constraints. Both models emphasize reflection, feedback, and intercultural awareness. The findings show that effective negotiation teaching relies on pedagogical design rather than resources, offering a scalable framework for modern higher education.

Keywords: business negotiation, experiential learning, blended learning, ESP, higher education.

Abstrakt: Článok sa zaoberá dvojitou metodikou výučby obchodných rokovaní v anglickom jazyku v univerzitnom prostredí. Na základe prebiehajúceho projektu KEGA *Inovatívne metódy výučby obchodných rokovaní v anglickom jazyku* sa porovnáva ideálny model založený na skúsenostiach s realisticky prispôbeným prístupom určeným pre veľké triedy a obmedzený počet vyučovacích hodín. Na základe prehľadu literatúry, odborných konzultácií a analýzy učebných osnov štúdia sa opisuje, ako môže kombinované vzdelávanie, mikrosimulácie a aktivity vedené účastníkmi rokovania podporovať rozvoj zručností v reálnych podmienkach. Oba modely kladú dôraz na reflexiu, spätnú väzbu a interkultúrne povedomie. Zistenia ukazujú, že efektívna vyučba rokovaní závisí skôr od pedagogického dizajnu ako od zdrojov a ponúka škálovateľný rámec pre moderné vysokoškolské vzdelávanie.

Kľúčové slová: obchodné rokovania, zážitkové učenie, kombinované učenie, ESP, vysokoškolské vzdelávanie.

Introduction

Teaching business negotiation has long been recognized as a vital component of business education and English for Specific Purposes (ESP) curricula (Alavoine et al., 2014; Kersten, 2022; Koester, 2014; Baber, 2022; Xie, 2023; Kesting, Smolinski, 2023; Yu, 2023). Negotiation, as both a communicative and strategic process, strengthens nearly every aspect of professional interaction, whether managing contracts, resolving

conflicts, or building partnerships across cultures. Despite its evident importance, the pedagogy of negotiation has historically evolved more slowly than the realities of global business communication. Traditional approaches have often emphasized linguistic correctness and theoretical models of negotiation strategy, while devoting less attention to experiential, skill-based learning.

Earlier models of teaching business negotiations, particularly within ESP frameworks, were typically language-driven and content-centered. Students learned specialized vocabulary, formulaic expressions, and the stages of negotiation (opening, bargaining, closing) through scripted dialogues and written exercises. Such approaches offered useful linguistic foundations but often failed to replicate the complex dynamics of real negotiation, where emotions, intercultural sensitivity, and persuasive communication play decisive roles. The focus was largely on *what* negotiators say, rather than *how* and *why* they say it in specific contexts.

As globalization reshaped the business environment, however, negotiation became increasingly recognized as a multidimensional competence, combining language proficiency, strategic reasoning, emotional intelligence, and cultural adaptability. Over the past two decades, pedagogical trends have shifted toward experiential and competency-based learning, inspired by theories of experiential learning (Kolb, 1984) and reflective practice (Schön, 1983; Nelken, 2009). For example, the use of simulations and role-play in negotiation teaching has been shown to enhance realism and provide greater opportunities for student reflection (Patton, 2009).

Contemporary approaches now emphasize *learning by doing*: students engage in role-plays, case studies, and scenario-based simulations that mirror real-world challenges. Negotiation classes increasingly integrate elements of psychology, communication theory, and intercultural studies to highlight the human dimensions of persuasion, empathy, and conflict management.

Technology has also opened new possibilities for blended learning, where students prepare through online modules or digital case studies and then apply their knowledge interactively in class (Kersten, 2022).

Yet, despite this methodological progress, a persistent gap remains between theory and practice, between what negotiation research prescribes and what universities can realistically implement. Large class sizes, limited teaching hours, and varying levels of student readiness often constrain the full application of experiential learning principles (Patton, 2009). Moreover, many ESP instructors, particularly non-native speakers or those without direct business experience, face challenges in simulating authentic business situations or providing individualized feedback to all learners. As a result, the teaching of negotiation in many higher education institutions still oscillates between theoretical instruction and simplified practice, leaving limited room for systematic skill development.

Bridging this gap requires a pedagogical framework that is both educationally sound and institutionally feasible. The challenge is to design methods that retain the depth of experiential learning while adapting to real-world constraints of time, scale, and resources (Alavoine et al., 2014). This need is particularly pressing in Central and Eastern European contexts, where negotiation teaching remains an emerging academic

field and where universities increasingly seek to align graduate competencies with employer expectations.

Responding to this challenge, the project *Innovative Methods in Teaching Business Negotiations in English* was initiated at the Faculty of Applied Languages, Bratislava University of Economics and Business. Its purpose is to redesign the teaching of negotiation as an integrative, skills-oriented process rooted in real business practice and intercultural awareness. The project combines empirical research (through employer surveys and professional consultations) with the creation of new teaching materials, including textbooks, a teacher's handbook, and a digital learning platform. Within this broader initiative, the present article focuses on the methodological dimension: how negotiation should ideally be taught versus how it can effectively be taught within the limitations of higher education.

Specifically, the article aims to:

1. Outline the conceptual foundations of an ideal methodology for teaching business negotiations, based on experiential, reflective, and skill-integrated learning;
2. Present an adapted model designed for large-class and time-limited environments; and
3. Discuss how pedagogical creativity, blended learning, and peer-based activities can reconcile the gap between theoretical ambition and institutional reality.

Rather than analyzing empirical results from the project's nationwide questionnaire, an aspect reserved for a separate publication, this paper concentrates on methodology. It explores how insights from research, industry consultation, and classroom practice can inform the design of effective and scalable teaching frameworks.

The discussion proceeds from a brief overview of the research and conceptual basis to a detailed description of the dual methodological models, the ideal and the adapted, and culminates in an analysis of their pedagogical implications. The ultimate goal is to demonstrate that innovation in negotiation pedagogy need not depend solely on extended contact time or abundant resources but on thoughtful curriculum design and pedagogical adaptability.

By articulating a dual-path model, this article contributes to ongoing debates on the modernization of ESP and business communication education. It argues that even within modest institutional frameworks, universities can cultivate graduates who are linguistically proficient, strategically agile, and interculturally competent negotiators. The paper thus positions the teaching of business negotiation as both a linguistic and socio-professional discipline, one that bridges the divide between academic theory and the dynamic realities of the global workplace.

Literature review

Research on negotiation education shows that negotiation skills develop most effectively through practical experience, guided reflection, and structured interaction. Foundational learning theories emphasize that learners understand complex skills such as negotiation best when they actively participate in tasks, observe outcomes, and

reflect on their performance, rather than only receiving theoretical explanations (Kolb, 1984; Schön, 1983). These theories highlight the importance of learning by doing and encourage teaching methods that give students repeated opportunities to apply strategies in realistic situations.

Studies in higher education further support this approach. Research on soft-skills development indicates that key negotiation abilities: *critical thinking*, *adaptability*, and *interpersonal awareness* are strengthened when students work through interactive activities that require cooperation, communication, and problem-solving (Lappalainen, 2009). Recent analyses of labour market needs also point out that employers value negotiation, empathy, and collaboration, which means universities must offer learning opportunities that help students practice these competences in meaningful contexts (Burke, Jayne, Snapp, 2022).

In ESP and communication-focused pedagogy, scholars increasingly agree that simulations, case studies, and structured reflection help students connect theoretical knowledge with real professional communication. Studies examining communication training in universities show that role-play, scenario-based tasks, and guided feedback can significantly improve students' confidence, clarity of expression, and ability to evaluate their own performance (Holik et al., 2023; Mabić et al., 2024). These methods support the development of linguistic, social, and strategic dimensions of negotiation, including empathy, emotional control, and constructive dialogue.

Overall, the existing literature clearly suggests that negotiation is a multidimensional skill that cannot be effectively taught through lectures alone. Successful teaching requires a combination of experiential learning, reflective practice, and interactive communication tasks. These insights form an important foundation for developing both the ideal and the adapted teaching methodologies discussed in this paper.

Methodology

As mentioned above, the methodology for this paper is based on work carried out in the long-term faculty project *Innovative Methods in Teaching Business Negotiations in English* at the Faculty of Applied Languages, Bratislava University of Economics and Business. The aim of the project is to identify and develop effective ways of teaching negotiation in English to students of economics and business. The methodological approach combines theoretical analysis, consultation with professionals, questionnaire data, and systematic reflection on current teaching practice. Together, these components form the basis for designing two complementary models: an ideal methodology and an adapted methodology suitable for real institutional conditions.

Theoretical and literature-based foundations

The first part of the research involved a thorough review of literature on negotiation pedagogy, experiential learning, communication training, and soft-skills development in higher education. The review confirmed that negotiation skills cannot be developed through theory alone. Students need active participation, reflection, and

practice in realistic situations. Based on this, a conceptual framework was created that integrates experiential learning, intercultural communication, and competency-based instruction. These principles guided the design of the ideal teaching model.

Consultation with industry professionals

The second component of the methodology involved qualitative consultations with professionals from a range of business sectors represented in the project's questionnaire sample. These included experts working in manufacturing companies such as *Henkel*, *Clarios*, and *Johnson Controls*, as well as professionals from the finance and banking sector, including *Tatra banka*, *ČSOB*, and *Visa*. In addition, we consulted respondents employed in major consulting firms such as *Deloitte* and *EY*, and in several IT companies, including *IBM*, *Sygic*, and *Hewlett Packard Enterprise*. Representatives from legal services, notary offices, and smaller specialised firms were also part of the consultation group.

Through interviews and follow-up discussions, these professionals provided detailed insights into the practical skills they expect from novice negotiators entering their industries. Across sectors, they emphasized the importance of active listening, clear communication, critical thinking, adaptability, empathy, and problem-solving. Many of them also highlighted challenges that young professionals face, such as managing pressure, applying theory in real interactions, and demonstrating soft skills consistently during negotiations.

Their feedback played an important role in shaping the pedagogical focus of the project. It helped define the key competences that should be prioritised in negotiation training and informed the development of the questionnaire used later to validate and refine these findings.

Questionnaire-based validation

To verify and prioritise the findings from the literature review and professional consultations, a structured questionnaire was sent to 81 respondents from various industries. They were asked to evaluate the importance of specific negotiation skills and communication behaviours. The results confirmed that skills such as effective communication, problem-solving, and empathy are central to negotiation competence. These findings served as evidence for selecting the key skills embedded in the teaching models.

Curriculum reflection and analysis of teaching conditions

The final methodological step was a reflective analysis of current Business Negotiations in English courses offered at the university. Teachers participated in workshops and classroom observations to identify the main constraints that affect teaching quality. These included limited teaching hours, relatively large class sizes, inconsistent materials, and limited opportunities for detailed feedback. This analysis made it clear that while the ideal model is desirable, it is often not feasible under existing conditions. Therefore, an adapted model was developed to work effectively within these constraints.

Development of the two teaching models

Using the findings from all previous steps, the research team created the ideal methodology: a comprehensive design intended for small groups and extended contact time. It includes full-length simulations, detailed feedback, student journals, intercultural tasks, and multimodal assessment.

Consequently, the adapted methodology was designed as a more realistic model suited to large groups, shorter classes, and limited resources. It uses micro-simulations, blended learning, peer assessment, and simplified reflective tasks. It retains the core principles of experiential learning but delivers them in shorter, manageable units.

Both methodological models, the *ideal* and the *adapted*, were evaluated using a three-dimensional analytical framework developed for this project. The criteria included:

1. Learning authenticity: the extent to which teaching activities simulate real-life negotiation contexts;
2. Skill coverage: the range and integration of targeted soft skills within a course cycle;
3. Feasibility: the degree of alignment with institutional and logistical conditions.

The ideal methodology scored highest in authenticity and skill integration but lowest in scalability. The adapted methodology achieved a balance between pedagogical quality and practical implementation, proving that meaningful experiential learning can occur even within significant structural limitations.

Ethical and institutional considerations

All methodological experimentation and data collection were conducted within the ethical framework of the Bratislava University of Economics and Business. Participation in surveys, consultations, and pilot courses was voluntary, with data anonymized for analysis. Classroom trials were treated as pedagogical innovation, and no individual student grades were used for publication purposes.

Research findings

The result of this research process is a dual-path model for teaching business negotiations: an *ideal*, resource-intensive version and an *adapted*, resource-conscious version. Both share the same conceptual foundation: experiential learning, reflection, feedback, and intercultural competence, but differ in scale, delivery mode, and assessment depth. This dual model offers educators a scalable methodological framework adaptable to local institutional realities. It ensures that negotiation teaching remains both educationally solid and manageable in practice, bridging the gap between theoretical excellence and everyday classroom practice. Ultimately, this approach shows that innovation in negotiation teaching depends less on resources and more on creatively applying sound teaching principles to real conditions.

Comparative overview of the two methodological models

The comparative analysis of the *ideal* and *adapted* methodologies reveals that effective teaching of business negotiations in higher education depends less on the quantity of teaching time or resources and more on the quality of pedagogical design and the coherence between learning objectives, activities, and assessment. While the *ideal model* represents an aspirational framework designed under optimal conditions, the *adapted model* demonstrates that pedagogical innovation and experiential learning can be meaningfully realized even in time- and scale-limited environments.

Both models share a core pedagogical DNA rooted in experiential learning and competency-based education. Each prioritizes active participation, reflective practice, and the integration of linguistic, interpersonal, and strategic negotiation skills. However, they differ significantly in their operational parameters and depth of engagement. The following table illustrates these contrasts by comparing the key dimensions of the ideal and adapted models for negotiation skills training.

Dimension	Ideal model	Adapted model
Class structure	2-3 hours weekly, small groups (8-12 students)	1.5 hours weekly, larger classes (20-25 students)
Learning format	Full-length role plays, multi-step simulations	Micro-learning modules and short simulations
Feedback system	In-depth instructor and peer feedback	Digital rubrics, peer/self-assessment, summary feedback
Content delivery	Entirely classroom-based experiential instruction	Blended / flipped classroom model
Assessment	Portfolios, journals, live performance	Simplified portfolios, selected reflective tasks
Authenticity	High (complex real-world scenarios)	Moderate (shorter, focused cases)
Feasibility	Low to medium (resource intensive)	High (scalable and replicable)

Table 1: Comparison of ideal and adapted models for negotiation skills training

Source: Researchers' own

This structured comparison indicates that the adapted model achieves a pedagogical equilibrium, maintaining authenticity and experiential learning while optimizing instructional time and administrative resources.

Although the purpose of this paper is primarily methodological rather than empirical, the implementation of the adapted model during the 2024-2025 pilot courses generated valuable observational data and qualitative insights from both teachers and students. Student feedback collected through informal interviews indicated high engagement with micro-simulations and blended tasks. Learners appreciated the balance between structured activities and creative freedom in scenario development, noting that shorter, focused tasks helped them *“build confidence gradually”* and *“apply negotiation strategies without feeling overwhelmed.”* These observations align with broader findings in negotiation pedagogy literature, where shorter, iterative simulations have been shown to support skill internalization and emotional regulation (Ari et al., 2024).

The modular structure of the adapted model allowed students to concentrate on individual skills, such as active listening, assertiveness, or empathy, while reflecting on their application. Teachers observed visible improvements in the precision of students' communication, confidence in role assumption, and ability to summarize and debrief. Furthermore, students demonstrated increased self-awareness through end-of-semester portfolios, often linking negotiation behavior to personality traits or cultural communication preferences. This suggests that even within reduced time frames, structured reflection remains an effective tool for promoting emotional intelligence and intercultural awareness.

From an instructor perspective, the adapted methodology enhanced classroom dynamics and pedagogical efficiency. The combination of blended learning and peer-led simulations reduced instructor workload while maintaining interactivity. Online preparatory materials, including short videos, terminology glossaries, and quizzes, significantly improved in-class readiness, enabling sessions to focus exclusively on performance and feedback. Additionally, the introduction of peer-assessment rubrics created a collaborative learning environment in which students became active evaluators of communication quality. This co-evaluative process mirrors real-world negotiation feedback loops, reinforcing the authenticity of the learning experience.

Pedagogical implications

One of the most significant implications of this research is that the integration of skills, the blending of language, communication, and strategic competencies, does not depend on extensive contact hours but rather on the deliberate design of structured activities. Through modular sequencing, instructors can ensure that each class meeting explicitly targets a core negotiation skill linked to a measurable outcome. For instance, one session might focus on framing arguments persuasively through short debates, while another emphasizes empathy and active listening through paraphrasing exercises. This task-based modularity enables progress and visible learning outcomes even in large classes. It also makes the teaching process transparent, allowing students to clearly understand which specific soft skills they are developing at each stage.

Another key implication concerns feedback practices. Traditional feedback in negotiation teaching tends to be time-intensive and instructor-dominated. The adapted model reconceptualizes feedback as a distributed process that engages both

peers and digital tools. By employing standardized rubrics, self-reflection prompts, and peer evaluations, instructors can maintain assessment quality while enhancing students' evaluative literacy, their ability to judge performance critically and constructively. This democratization of feedback shifts the focus from teacher correction to collective reflection, encouraging learners to internalize performance standards.

The role of blended and flipped learning also emerges as a cornerstone of the adapted methodology. By moving theoretical input online, students arrive in class already familiar with concepts such as BATNA, anchoring, or concession strategies, freeing valuable classroom time for practical application. This approach not only maximizes limited contact hours but also promotes autonomous learning—a critical attribute in professional negotiation contexts. Furthermore, online materials can be reused and expanded, creating a scalable repository of resources that supports long-term course sustainability.

However, one of the challenges inherent in flipped learning is the assumption that students will complete preparatory work diligently before class. Research suggests that learner accountability is a critical factor in the success of flipped models, as insufficient preparation can undermine active learning during in-class sessions (Abeysekera, Dawson, 2015). Students must therefore recognize their responsibility in engaging with pre-class materials, as this readiness directly impacts the depth of classroom interaction and skill acquisition. Encouraging metacognitive strategies and providing clear incentives for preparation, such as linking online tasks to in-class performance, can help foster this sense of responsibility (Bergmann, Sams, 2012). Ultimately, the effectiveness of flipped learning depends not only on instructional design but also on students' willingness to exercise due diligence in their learning process.

Peer-led and collaborative pedagogy represents another important dimension of the adapted model. The integration of peer-led simulations repositions students from passive participants to active facilitators. Assigning students to design scenarios, moderate discussions, or evaluate performance develops leadership and analytical skills alongside negotiation competence. This collaborative approach reflects the dynamic, dialogic, and participatory nature of negotiation itself. It also addresses the teacher-student ratio challenge in large groups, ensuring that interaction remains personalized despite scale.

Finally, the digitalization of assessment through portfolio-based practices offers significant advantages. The migration of reflective journals and evidence of learning to digital portfolios simplifies both monitoring and evaluation. Portfolios compile negotiation scripts, video recordings, and feedback summaries, providing a longitudinal view of progress. Digital portfolios are particularly effective in hybrid learning environments because they allow asynchronous reflection and integration of multimedia evidence. For instructors, this format enhances transparency and consistency in assessment; for students, it becomes a personalized record of development that can be reused in professional contexts, such as showcasing negotiation competence in job applications.

Broader educational and institutional impact

The adoption of the adapted methodology has broader implications beyond the context of a single university. It demonstrates how universities with limited contact hours can still implement pedagogically rich and skill-oriented courses through strategic instructional design.

The model's flexibility allows for easy integration across disciplines, business English, intercultural communication, and management studies, making it applicable to other faculties within and beyond the Bratislava University of Economics and Business.

Institutionally, the framework also lays the groundwork for the Negotiation Academy platform envisioned in the project's future phase. By systematizing teaching practices, digital resources, and alumni engagement, the Academy can function as a bridge between academia and industry, offering short courses and workshops based on the same scalable methodology.

The success of the blended model reinforces the need for universities to invest in teacher training in digital pedagogy. Many ESP instructors possess strong linguistic competence but require additional methodological support to manage technology-enhanced, skill-based teaching. The forthcoming *Teacher's Handbook* and training modules developed within the project aim to fill this gap, providing educators with templates, rubrics, and ready-to-use materials for immediate classroom application.

Conclusion and discussion

This paper set out to explore how business negotiation skills can be effectively taught in higher education by balancing ideal pedagogical principles with real institutional constraints. The dual-path model developed through this research, comprising an ideal methodology and an adapted methodology, demonstrates that experiential learning and competency-based instruction can be meaningfully implemented even in large classes with limited contact hours. Both models share a common foundation rooted in active participation, reflective practice, and the integration of linguistic, interpersonal, and strategic negotiation skills. However, they differ in scope and operational design, with the adapted model prioritizing scalability and feasibility without sacrificing authenticity.

The findings underline that successful negotiation teaching depends less on the quantity of resources and more on the quality of pedagogical design. Modular sequencing, blended learning, and peer-led activities emerged as key strategies for maintaining engagement and skill development under time and scale limitations. Student feedback from pilot courses confirmed high levels of motivation and confidence-building through micro-simulations and structured reflection, while instructors reported improved classroom dynamics and reduced workload due to digital resources and collaborative assessment practices. These outcomes align with broader trends in negotiation pedagogy, which emphasize iterative practice and distributed feedback as drivers of skill internalization and emotional regulation.

Despite these promising results, several limitations must be acknowledged. First, the study is primarily methodological and relies on qualitative observations rather than extensive empirical data. While pilot implementations provided valuable insights,

further research using longitudinal and quantitative measures is needed to validate the effectiveness of the adapted model across diverse institutional contexts. Second, the success of flipped and blended learning depends heavily on student accountability. Ensuring that learners engage with preparatory materials remains a challenge, and future studies should investigate strategies for fostering learner autonomy and metacognitive awareness. Third, the adapted model, while scalable, may not fully replicate the depth of engagement offered by the ideal model, particularly in developing complex negotiation strategies and intercultural sensitivity.

Future directions for research and practice include expanding the adapted methodology to other disciplines and exploring its integration into interdisciplinary programs such as management and intercultural communication.

The development of the planned Negotiation Academy platform offers an opportunity to systematize resources, provide teacher training, and create a sustainable link between academia and industry. Additionally, empirical studies should examine the long-term impact of digital portfolios and peer-led simulations on professional readiness, as well as the role of technology in enhancing authenticity in virtual negotiation environments.

In conclusion, this research contributes to the modernization of negotiation pedagogy by demonstrating that innovation is achievable within real-world constraints. By combining experiential principles with flexible delivery modes, universities can equip graduates with the linguistic, strategic, and intercultural competences required for success in global business contexts. The challenge ahead lies in refining these models through evidence-based practice and ensuring that both educators and students embrace the collaborative and autonomous learning ethos that supports effective negotiation training.

References

- ABEYSEKERA, L., DAWSON, P. 2015. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. In: *Higher Education Research and Development*, 34 (1), pp. 1 – 14. DOI: 10.1080/07294360.2014.934336
- ALAVOINE, C., KAPLANSEREN, F., TEULON, F. 2014. Teaching (and Learning) Negotiation: Is There Still Room for Innovation? In: *International Journal of Management and Information Systems*, 18 (1). DOI: 10.19030/ijmis.v18i1.8337
- ARI, A. et al. 2024. Micro-simulations and emotional regulation in negotiation training: A pedagogical perspective. In: *International Journal of Business Communication*, 61 (3), pp. 345 – 362.
- BABER, W. W. 2022. Confirming the Impact of Training on Negotiators and Organizations. In: *Negotiation Journal*, 38 (1). DOI: 10.1111/nejo.12384
- BERGMANN, J., SAMS, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

- HOLIK, M. et al. 2023. Enhancing communication competence through role-play in higher education. In: *Journal of Language and Communication Studies*, 15 (1), pp. 45 – 62.
- KESTING, P., SMOLINSKI, R. 2023. A Practical Guide to Negotiation Simulation Writing. In: *Negotiation Journal*, 39 (3), pp. 297 – 326. DOI: 10.1111/nejo.12439
- KERSTEN, M. 2022. Learning by Doing: The Benefits of Adopting an Online Negotiation Support System into an English for Academic Purposes Course. In: *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 10 (4). DOI: 10.22190/JTESAP220618009K
- KOESTER, A. 2014. “We’d Be Prepared to Do Something, Like If You Say...” Hypothetical Reported Speech in Business Negotiations. In: *English for Specific Purposes*, 36. DOI: 10.1016/j.esp.2014.03.005
- KOLB, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LAPPALAINEN, P. 2009. Communication and interpersonal skills as part of engineering education: The Finnish case. In: *European Journal of Engineering Education*, 34 (2), pp. 123 – 130. DOI: 10.1080/03043790902829272
- MABIĆ, M. et al. 2024. Simulation-based learning in ESP: Improving negotiation and intercultural skills. In: *Teaching English for Specific Purposes Journal*, 12 (2), pp. 89 – 104.
- NELKEN, M. L. 2009. Negotiating Classroom Process: Lessons from Adult Learning. In: *Negotiation Journal*, 25 (2), pp. 181 – 194. DOI: 10.1111/j.1571-9979.2009.00219.x
- PATTON, B. 2009. The Deceptive Simplicity of Teaching Negotiation: Reflections on Thirty Years of the Negotiation Workshop. In: *Negotiation Journal*, 25 (4), pp. 481 – 498. DOI: 10.1111/j.1571-9979.2009.00240.x
- SALACUSE, J. W. 2010. Teaching International Business Negotiation: Reflections on Three Decades of Experience. In: *International Negotiation*, 15 (2), pp. 187 – 228. DOI: 10.1163/157180610X506956
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- BURKE, W. J., JAYNE, T. S., SNAPP, S. S. 2022. Soft skills training for youth: Evidence from a randomized controlled trial. In: *World Development*, 152, 105792. DOI: 10.1016/j.worlddev.2021.105792
- XIE, Q. 2023. Using Business Negotiation Simulation with China’s English-major Undergraduates for Practice Ability Development. In: *Heliyon*, 9 (6), e16236. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e16236
- YU, J. 2023. Rethinking Role-play and Simulation in Negotiation Pedagogy. In: *Education, Language and Sociology Research*, 4 (2). DOI: 10.22158/elsr.v4n2p149

This paper resulted from a project KEGA No. 040EU-4/2024 Innovative Methods in Teaching Business Negotiations in English in the Context of Successful Employment of Graduates of the University of Economics in Bratislava on the Domestic and Foreign Labour Market.

Contact:

Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.

Department of English Language and Intercultural Communication

Faculty of Applied Languages

Bratislava University of Economics and Business

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovak Republic

Email: ivana.kapralikova@euba.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2994-5046>

PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A PRESVEDČENIE UČITEĽOV AKO DETERMINUJÚCE FAKTORY NE/AKCEPTÁCIE NOVEJ KURIKULÁRNEJ REFORMY NA SLOVENSKU

TEACHER COGNITION AND BELIEFS AS DETERMINING FACTORS
OF (NON)ACCEPTANCE OF THE NEW CURRICULAR REFORM IN SLOVAKIA

MARTINA ŠIPOŠOVÁ CHOCHULOVÁ

Abstrakt: Teoretická štúdia sa zaoberá pedagogickým myslením a presvedčením učiteľov ako kľúčovými determinantmi prijatia alebo odmietnutia novej kurikulárnej reformy na Slovensku. Analyzujeme východiskové koncepty na základe množstva zahraničnej i domácej literatúry, pričom poukazujeme na to, že samotná kvalita reformy nestačí, ak nie je sprevádzaná zmenou pedagogického myslenia a presvedčení učiteľov – kľúčových aktérov realizácie reformných zmien. Pre úspešné zavedenie a realizáciu kurikulárnych zmien je totiž nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť postupnej transformácii pedagogického myslenia a presvedčenia učiteľov smerom k otvorenosti voči inováciám, ich ochote adaptovať sa na zmeny zavádzané reformou, ktorá kladie dôraz na rozvoj kompetencií žiakov. Autorka v štúdiu predstavuje vlastný cyklický model procesov podmieňujúcich zmenu v učiteľovom pedagogickom myslení a presvedčení o potrebe zmien súvisiacich s kurikulárnou reformou na Slovensku. Štúdia tak prispieva k hlbšiemu pochopeniu významu vnútorných faktorov v procese implementácie vzdelávacích reforiem a naznačuje potrebu profesijného rozvoja a integrovanej podpory učiteľov ako kľúčového kroku pre úspešnú modernizáciu vzdelávacieho systému na Slovensku.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, pedagogické myslenie učiteľa, presvedčenie učiteľa, zmeny.

Abstract: The theoretical study addresses teacher cognition and beliefs as key determinants of the acceptance or rejection of the new curricular reform in Slovakia. We analyze foundational concepts based on a wide range of both international and Slovak and Czech literature, highlighting that the quality of the reform alone is insufficient without accompanying changes in teacher cognition and beliefs since teachers represent key actors in implementing reform changes. For the successful implementation and realization of curricular changes, it is essential to pay increased attention to the gradual transformation of teacher cognition and beliefs towards openness to innovation as well as their willingness to adapt to the changes introduced by the reform, which emphasizes the development of students' competencies. In the study, the author presents her own cyclical model of processes conditioning change in teacher cognition and beliefs regarding the need for changes related to the curricular reform in Slovakia. Thus, the study contributes to a deeper understanding of the importance of internal factors in the process of implementing educational reforms and suggests the necessity of professional development and integrated support for

teachers as a key step for the successful modernization of the Slovak educational system.

Keywords: curricular reform, National Institute of Education and Youth, teacher cognition, teacher belief(s), changes.

Úvod

Školské reformy na Slovensku vzhľadom na ich vysokú mieru frekvencie už dlhodobo nesú trpkú príchuť v súvislosti s tým, že sa procesy menia alebo aktualizujú pri nástupe takmer každej novej vlády. Tento fenomén prináša nielen nestabilitu a zmätočnosť, ale zároveň podkopáva dôveru pedagogickej verejnosti a širšej spoločnosti vo vzdelávací systém ako taký. Neustále meniace sa pravidlá, ciele a priority reformných opatrení vedú k pocitu frustrácie a vyhorenia medzi učiteľmi, ktorí majú pocit, že ich skúsenosti a odbornosť sú marginalizované v prospech politických ambícií. Na druhej strane je potrebné zdôrazniť, že reforma ako taká má predstavovať nevyhnutný krok k zlepšovaniu kvality školského systému a prispôsobovaniu sa meniacim potrebám spoločnosti, ktorá musí reagovať na ekonomický, technologický i kultúrno-spoločenský progres.

V kontexte nastupujúcej novej generácie žiakov, ktorí sú označovaní ako generácia Alfa (žiaci narodení v rokoch 2010 – 2024) sa na Slovensku už od školského roka 2023/2024 začala intenzívne skloňovať potreba implementácie novej kurikulárnej reformy, ktorej ambíciou je realizovať zásadné systémové zmeny v obsahu a forme na úrovni základného a nižšieho stredného vzdelávania. Napriek všetkým pozitívam a sľubným cieľom sú avizované zmeny prijímané nie bezvýhradne predovšetkým samotnými učiteľmi – kľúčovými aktérmi procesu reformy. Pedagogické myslenie a presvedčenie učiteľov pokladáme za kľúčové determinanty, ktoré zohrávajú zásadnú úlohu v procese implementácie a úspešnosti akýchkoľvek reformných opatrení. Tento článok sa zameriava na analýzu faktorov ovplyvňujúcich akceptáciu alebo nedôveru či „odolnosť“ voči novej kurikulárnej reforme práve z hľadiska hlboko zakorenených pedagogických presvedčení a myslenia učiteľov. Cieľom je ponúknuť komplexný pohľad na to, ako individuálne a kolektívne mentálne modely vplyvajú na prijatie zmien. V štúdiu sú analyzované kľúčové koncepty, ktoré ovplyvňujú postoje a konanie učiteľov.

Je nevyhnutné zdôrazniť, že bez presvedčenia učiteľa o potrebe a vhodnosti zmien nie je možné dosiahnuť finálny úspech efektivity novej kurikulárnej reformy. Učitelia sú realizátormi plánovaných zmien. Ich „vnútorné nastavenie“, t.j. ich pedagogické myslenie, presvedčenie a angažovanosť sú kľúčové pre akúkoľvek implementáciu zmeny a celkovú udržateľnosť reformy. Ak učitelia nie sú presvedčení, že zmeny majú zmysel, čo môže byť spôsobené nedostatočnou informovanosťou, nedostatočnou profesionálnou podporou a rešpektovaním ich odborných názorov a pripomienok, je zrejmé, že ich motivácia, postoj a ochota zmeny realizovať môže byť oslabená, čo v konečnom dôsledku môže viesť k neželaným záverom či celkovému neúspechu reformy.

Nádeje vkladane do novej kurikulárnej reformy

V školskom roku 2025/2026 vstupuje kurikulárna reforma na Slovensku do svojho tretieho pilotného roku, pričom v nasledujúcom školskom roku 2026/2027 budú všetky základné školy povinne zavádzať nový Štátny vzdelávací program (ŠVP), v ktorom nastane množstvo formálnych a obsahových zmien. V zásade je potrebné zdôrazniť, že kurikulárna reforma na Slovensku predstavuje predovšetkým systémovú zmenu v obsahu a forme vzdelávania na základných školách, s cieľom lepšie prispôbiť vzdelávanie potrebám súčasnej spoločnosti, podporiť rozvoj kompetencií žiakov, motivovať ich k aktívnejšiemu učeniu sa, viesť žiakov k tomu, aby dokázali veľa vecí objavovať sami a v neposlednom rade, aby boli spôsobilí prakticky aplikovať teóriu v praxi, pričom cieľom by nemali byť poznatky, ale zručnosti a kompetencie.

Okrem množstva iných zmien, z pohľadu formálneho členenia reforma počíta s rozdelením vzdelávania na tri cykly. Prvý cyklus bude zahrňovať prvé tri ročníky základnej školy, druhý cyklus bude pozostávať zo štvrtého a piateho ročníka a tretí cyklus budú tvoriť ročníky šesť až deväť. Učivo bude predpísané len pre jednotlivé vzdelávacie cykly a školy ho budú môcť v rámci jedného cyklu presúvať medzi ročníkmi. Pochopiteľne, zmeny sú nevyhnutné aj v oblasti uplatňovaných vyučovacích metód a prístupu učiteľov. Kľúčovú úlohu pri tvorbe a zavádzaní novínok zohráva Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM), ktorého hlavnou úlohou je poskytovať učiteľom a riaditeľom komplexnú podporu a metodické usmernenia počas toho, ako upravujú a tvoria vzdelávacie plány, ktoré vyhovujú potrebám ich žiakov v súlade s novými trendmi výchovy a vzdelávania.

Akceptácia či neakceptácia reformy zo strany učiteľov je rôznorodá. Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM) na svojej webovej stránke¹ uvádza, že na konci roka 2024 dostalo prvých 39 škôl zapojených do reformy anonymné dotazníky. Ich výsledky ukázali, že až 85 % učiteľov a učiteliek je spokojných so spoluprácou s NIVaM. Podobne pozitívne hodnotenie vyjadriло aj 84 % pedagógov zo škôl, ktoré sa zapojili do zavádzania zmien v druhej vlne od septembra 2024. Pre úspešnú implementáciu reformy sú podpora učiteľov zo strany školy, ich ďalšie vzdelávanie a manažovanie zmien zo strany riaditeľov kľúčové. Reforma zdôrazňuje autonómiu učiteľov, podporu kreativity a aktívne učenie a učenie sa, ktoré vedú k rozvoju kritického myslenia a ďalších kľúčových zručností žiakov. Učitelia oceňujú pútavé a motivujúce metódy výučby a kultúru školy. Dôraz je kladený na vyučovanie v širších súvislostiach a podporu žiaka podľa jeho individuálnych potrieb.

Na druhej strane však učitelia čelia mnohým výzvam, pričom v mnohých pretrvávajú nedôvera a opatrnosť voči reforme, majú výhrady k spôsobu realizácie reformy. Niektorí učitelia vnímajú proces zavádzania reformy ako príliš autoritatívny, centralizovaný, s nedostatočnou autonómiou a možnosťou byť spolutvorcami obsahu či zmien. Navyše, mnohí učitelia podliehajú skepse a nedôvere v to, či sa preukáže efektívnosť inovácií. Mnohé školy nemajú zriadenú pozíciu koordinátora pre nové kurikulum a ani vytvorený koordinačný tím, čo komplikuje systematické zavádzanie

¹ <https://nivam.sk/podpora-kurikularnej-reformy-v-roku-2024-v-cislach/>

reformy. Väčšina škôl sa do zavádzania zapojila len na podnet riaditeľa školy², nie z vlastnej iniciatívy, pričom ešte v roku 2024 ani polovica riaditeľov nemala v pláne definovať si novú víziu a ciele vzdelávania. Učitelia tak vnímajú reformu ako niečo donútené, čo znižuje ich dôveru a motiváciu. Zároveň vyjadrujú potrebu ďalšej odbornej a metodickéj podpory, ako aj jasnejších legislatívnych a organizačných podmienok pre implementáciu zmien.

Z vyššie uvedeného je možné konštatovať, že ne/akceptácia zmien, ktoré so sebou prináša nová kurikulárna reforma, učiteľmi závisí od ich pedagogického myslenia a presvedčenia o vhodnosti inovácií, od ich pripravenosti na zmenu, pocitu podpory a možnosti adaptovať nové metódy do praxe, nakoľko toto si bude vyžadovať od nich novú prípravu a prispôsobenie sa, často bez dostatočných materiálnych a personálnych zdrojov, nehovoriac o potrebnom čase. Je viac ako samozrejmé, že mnohí učitelia už teraz pociťujú nadmernú byrokraciu, chýbajú im overené kvalitné metodické materiály (nie improvizované novinky) zohľadňujúce špecifiká niektorých škôl, navyše, v súčasnej dobre čelia množstvu dezinformácií, ktorými je intoxikovaná celá spoločnosť. Vystáva viacero kľúčových otázok: Čo tvorí podstatu pedagogického myslenia a presvedčenia učiteľa? Akým spôsobom sa tieto mentálne modely formujú? Ako flexibilné sú zakorenené presvedčenia a pedagogické myslenie učiteľa? Do akej miery je možné transformovať zakorenené presvedčenia a pedagogické myslenie učiteľa v zmysle akceptácie zmeny? Do akej miery je možné modifikovať pedagogické myslenie a presvedčenia učiteľa v procese profesionálneho rozvoja?

Ako vyplýva z dokumentu publikovaného štátnou školskou inšpekciou po realizovaní prieskumu (2023 – 2024) v prvotných 39 pilotných školách³, úspešnosť reformných krokov závisí najmä od spoločného presvedčenia, rozhodnutia a celkovej angažovanosti všetkých zainteresovaných na ceste zmien. To predovšetkým znamená kráčať spoločne, podporovať tímovú spoluprácu pri tvorbe vízie, voľbe inovačných procesov a postupov. Väčšina riaditeľov škôl (82,1 %) i dve tretiny oslovených koordinátorov (69,2 %) sa v súvislosti s postupným zavádzaním nového ŠVP zhodli, že je nevyhnutné vzdelávať pedagógov v tejto oblasti. Súčasne však až 80,8 % riaditeľov uviedlo, že v posledných dvoch rokoch pedagogickí zamestnanci absolvovali vzdelávanie zamerané na spôsoby implementácie princípov a cieľov nového kurikula. Je preto otázne, do akej miery malo toto vzdelávanie na zavádzanie nového kurikula v školách vplyv.

Vývoj konceptu pedagogické myslenie učiteľa (*teacher cognition*) v rozpracovanosti zahraničných odborníkov

S rozvojom kognitívnej psychológie, ktorá vniesla nové trendy do oblasti výchovy a vzdelávania, zdôrazňujúc komplexnosť vzťahov medzi tým, čo ľudia robia a čo si myslia, sa výskumníci začali intenzívne zaoberať vplyvom myslenia, vnímania,

² <https://spravy.stvr.sk/2024/02/ucitelia-nedoveruju-novej-kurikularnej-reforme-niektore-skoly-sa-zapojili-len-na-podnety-riaditelov/>

³ https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/02/2AV_SS_SR_2.6_cykly_final.pdf

prežívania a reflexie učiteľa v súvislosti s procesom edukácie. Učitelia denne robia rozhodnutia pred a počas výučby, a tieto rozhodnutia sa stali zámerom výskumníkov od druhej polovice 70-tych rokov 20. storočia (Borg označuje rok 1975). Následne sa v rozmedzí 80-tych a 90-tych rokov 20. storočia v USA rozvinulo intenzívne skúmanie v oblasti učiteľovho myslenia, zmyšľania, rozmyšľania, vedomostí a učiteľovho presvedčenia (koncepty označované ako *“beliefs“*; *“knowledge“*; *“thinking“* priniesli v svojich prácach Clark & Yinger, 1977; Shavelson et al., 1977). Učitelia sa zamýšľajú nad tým, čo vlastne vo svojej odbornej práci robia, čo sa im osvedčilo a čo by bolo vhodné zmeniť či modifikovať.

V druhej polovici 80. rokov Clark & Peterson (1986) kategorizovali koncept učiteľovho myslenia do troch základných dimenzií: plánovacia činnosť učiteľa, interakcia myslenia a konania učiteľa a učiteľove subjektívne teórie a presvedčenie. Podľa nich je kľúčovou interakcia myslenia a konania učiteľa, pretože *„proces vyučovania bude plne pochopený len vtedy, keď sa tieto dve oblasti (myslenie a konanie) spoja a preskúmajú vo vzájomnom vzťahu“* (s. 258).

Nespor (1987) rozlišoval medzi vedomosťami a presvedčením učiteľa, pričom uviedol štyri znaky učiteľovho presvedčenia, ktoré ho odlišujú od vedomostí: (a) existenciálny predpoklad, ktorý zahŕňa učiteľovu osobnú pravdu o žiakoch a učení sa; (b) alternatívnosť, ktorá sa vzťahuje na konceptualizácie ideálnych situácií, ktoré sa výrazne líšia od reality; (c) afektívny a hodnotiaci aspekt, vďaka ktorému je presvedčenie vyjadrené vo forme pocitov, nálad, subjektívnych hodnotení a osobných preferencií a (d) epizodická štruktúra, ktorá je založená na konkrétnych, dobre zapamätaných udalostiach.

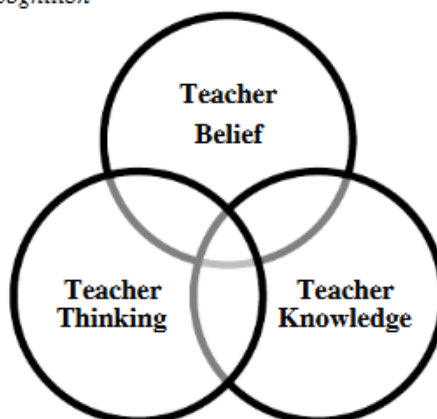
Dve prelomové publikácie v druhej polovici 90. rokov boli: 1) Richardsonova (1996) práca, ktorá sa zamerala na úlohu postojov a presvedčenia pri učení sa ako učiť a 2) Calderheadova (1996) práca, v ktorej predstavil výskum presvedčenia a vedomostí učiteľov. Richardson (1996) zdôraznil, že študenti učiteľstva si do programov pregraduálnej prípravy prinášajú presvedčenia, ktoré získali osobnou skúsenosťou, minulou skúsenosťou nadobudnutou v škole, ktorú získali ako žiaci v rámci svojej predošlej edukácie a formálnymi vedomosťami, čo teda ovplyvňuje ich učenie sa učiť. Zároveň sa zaoberal zmenami v presvedčení študentov učiteľstva ako dôsledku vplyvu pregraduálnej prípravy. V rámci konceptu presvedčenie učiteľa sa objavili podkategórie: presvedčenie o žiakoch a učení sa, presvedčenie o vyučovaní, presvedčenie o predmete, presvedčenie o učení sa učiť a presvedčenie o sebe a úlohe učiteľa.

Koniec 90. rokov výrazne ovplyvnili práce Simona Borga (2003)⁴, ktorý koncept *teacher cognition* (pedagogické myslenie učiteľa) chápe ako súhrn presvedčení, vedomostí, teórií, domnienok, predpokladov a postojov, ktoré učitelia zastávajú vo všetkých aspektoch svojej práce. Komplexné slovenské rozpracovanie modelu Simona

⁴ “I use the term (language) teacher cognition as an inclusive term to embrace the complexity of teachers’ mental lives, i.e. what second and foreign language teachers, at any stage of their careers think, know, or believe in relation to various aspects of their work” (Borg, 2003, p. 86).

Borga (2006) je vo vedeckej monografii (Šipošová, 2021), v ktorej je graficky a explikovaný koncept pedagogického myslenia učiteľa ako triáda vzťahových rovín: 1) vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a minulej skúsenosti, ktorú získal ako žiak/študent v rámci svojej predošlej edukácie; 2) vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a pregraduálnej prípravy učiteľa; a 3) vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a jeho vyučovacej činnosti vrátane pedagogickej praxe v čase pregraduálnej prípravy v kontexte (kontext inštitucionálny, sociálny, kultúrno-spoločenský). Kontext ovplyvňuje nielen rozhodovanie učiteľa o procese výučby, ale predovšetkým sa viaže na formovanie a kryštalizáciu učiteľovho pedagogického myslenia. Z množstva výskumov vyplýva, že požiadavky inštitúcie výrazne ovplyvňujú učiteľovo rozhodovanie o plánovaní a realizácii vyučovania (príprava a výber učebných úloh). Ako uvádza Öztürk (2021) vo svojej komplexnej prehľadovej štúdii, na základe analýz mnohých vedecko-výskumných prác za obdobie štyroch desaťročí (1980 – 2020) možno konštatovať, že koncept pedagogické myslenie učiteľa⁵ je vo všeobecnosti interakciou medzi bytím a stávaním sa učiteľom a úzko súvisí s tromi hlavnými pojmami (obr. 1): učiteľovo presvedčenie (*teacher belief*), učiteľove vedomosti (*teacher knowledge*) a učiteľovo myslenie (*teacher thinking*).

Conceptual Domains of Teacher Cognition



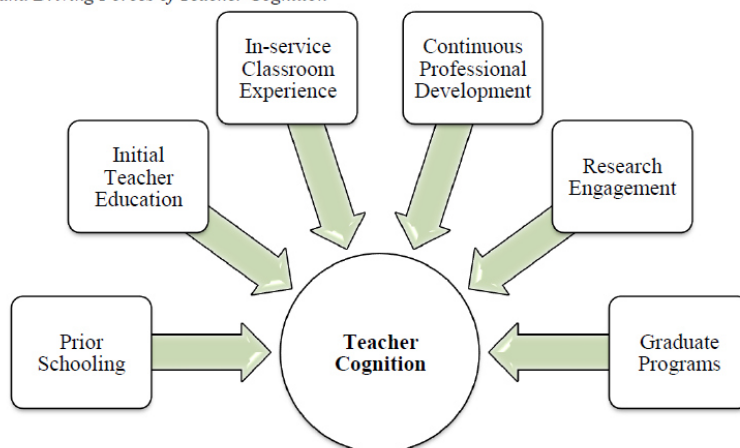
Obr. 1 *Konceptuálne domény pedagogického myslenia učiteľa*. Zdroj: Öztürk (2021, s. 184).

Öztürk (2021) predstavuje podobný model, v ktorom sú vizualizované východiskové zdroje formujúce pedagogické myslenie učiteľa, ktorý pôvodne vypracoval vyššie uvedený Simon Borg (2006). Podľa neho pedagogické myslenie učiteľa (*teacher cognition*) nepredstavuje jasnú a priamočiaru orientáciu, ale

⁵ Koncept “teacher cognition” prekladáme ako pedagogické myslenie učiteľa, pričom anglický pojem “thinking” ako súčasť konceptu “teacher cognition” prekladáme ako (učiteľovo) myslenie.

predstavuje komplexné a dynamické aspekty, teda je ťažké skúmať prostredníctvom explicitných metód. Opätovne sú v tomto modeli vyzdvihnuté tri základné roviny: predošlá edukácia učiteľa v roli žiaka (*prior schooling*); pregraduálna príprava učiteľa (*initial teacher education*) a pedagogická činnosť učiteľa (*in-service classroom experience*).

Origins and Driving Forces of Teacher Cognition



Obr. 2 *Východiskové zdroje formujúce pedagogické myslenie učiteľa*. Zdroj: Öztürk (2021, s. 186).

Predošlá edukácia (*prior schooling*) ako „prvá“ zo všetkých sa vzťahuje na rané skúsenosti učiteľov ako žiakov. Tieto skúsenosti často vytvárajú v mysliach budúcich učiteľov silné a vplyvné predstavy o tom, ako by malo vyučovanie vyzerieť. Z mnohých štúdií vyplynulo, že je ťažké predstavy učiteľov a vyučovania, ktoré si vytvorili v predchádzajúcom školskom vzdelávaní, pretože tieto obrazy (pozitívne alebo negatívne) sú zvyčajne vytvorené ako výsledok interakcií s bývalými učiteľmi a pozorného pozorovania predchádzajúceho prostredia v triede. V tejto súvislosti možno hovoriť o modeli tzv. „učňovského pozorovania“ (*apprenticeship of observation*/Lortie, 1975; preklad Timmermanová, 2009), t. j. identifikovanie sa so vzorovou rolou svojho učiteľa zo základnej, resp. strednej školy. V tejto súvislosti Timmermanová (2009) poukazuje na výsledky svojho výskumu, ktoré poukázali na to, že pri vytváraní si koncepcie svojej profesie vychádzali budúci učitelia z predchádzajúcich skúseností z pozorovania a identifikovaním sa vo vzorovej role svojich učiteľov zo strednej školy (nie teda svojich učiteľov z prostredia vysokej školy).

Proces pregraduálnej prípravy (*initial teacher education*) má nepochybne nevyhnutný vplyv na formovanie a rozvíjanie pedagogického myslenia budúcich učiteľov, nakoľko v tomto procese dochádza ku kognitívnym zmenám a tvorbe určitých vlastných filozofií pod vplyvom pedagógov a vplyvom interakcií s kolegami – budúcimi učiteľmi (Li, 2017, 2020). V procese pregraduálnej prípravy nadobúdajú kandidáti na učiteľov nové vízie, zatiaľ čo si zachovávajú svoje vopred vytvorené vstupné

presvedčenia (Attia, 2014; Thomas, Pedersen, 2003). Už v minulosti bolo výskumne preukázané (Pajares, 1992), že na to, aby sa vstupné presvedčenie a postoj zmenilo, je nevyhnutné, aby bolo preukázané ako neadekvátne či nedostačujúce, pričom na to, aby sa ukázalo, že toto presvedčenie je neadekvátne, musí byť dostatočne spochybnené. Pajares (1992) zároveň tvrdí, že vstupné presvedčenie študentov učiteľstva nie je možné radikálne meniť prostredníctvom pregraduálnej prípravy, ale prostredníctvom enkulturácie a sociálneho konštruktivismu v procese výkonu ich vlastnej učiteľskej profesie. Silne zakorenené vstupné presvedčenia môžu byť prekážkou toho, aby sa v procese pregraduálnej prípravy zmenili (Gupta, 2004), nakoľko študenti učiteľstva používajú svoje predpojaté presvedčenia o vyučovaní a učení sa ako filtre pre svoje ďalšie vzdelávanie v procese pregraduálnej prípravy (Kagan 1992; Richardson, 1996).

Ďalšiu ústrednú úlohu vo formovaní pedagogického myslenia učiteľov zohrávajú skúsenosti získané z ich reálnej vyučovacej činnosti v triede (*in-service classroom experience*). Ako uvádza Öztürk (2021), autentické interakcie učiteľov so žiakmi môžu významne ovplyvňovať formovanie presvedčenia a myslenia učiteľov. V tomto ohľade priority v osobnom a profesionálnom živote učiteľa do veľkej miery určujú alebo formujú jeho presvedčenia, pretože úzko súvisia so zmyslom (zmyslami), ktoré učiteľ pripisuje vyučovaniu a životu v školskej triede. Práve pedagogická činnosť učiteľa a neustály kontakt so žiakmi v triede prispievajú k rekonštrukcii alebo deštrukcii, k budovaniu učiteľových presvedčení. Existujú aj faktory, ktoré môžu uľahčiť toto formovanie učiteľovho presvedčenia, ako napríklad kultúra vzdelávania a klíma školy (Mohammadabadi et al., 2019; Walsh & Wyatt, 2014; Gök-Kaçça, Yiğitoglu, 2017).

Pedagogické myslenie učiteľov je možné ovplyvňovať, resp. modifikovať prostredníctvom kontinuálneho profesijného rozvoja (*continuous professional development*), ktorý zahŕňa diskusie, zdieľanie skúseností odborníkov, kolegov a veľa iných profesijne orientovaných aktivít, ktoré sú zamerané na disemináciu nových poznatkov, vedeckých zistení a pod. Tieto zmeny vo vedomostiach učiteľa môžu ovplyvňovať jeho poznanie a formovanie (nových) presvedčení (napr. Karimi & Norouzi, 2017). Ďalším faktorom je výskum (*research engagement*) ako príležitosť zapojiť učiteľov do sebareflexie, sebahodnotenia a sebausmerňovania, čo by následne mohlo viesť k prehodnocovaniu a aktualizácii ich pedagogického myslenia, ako aj nadobúdaniu autonómnosti. Viac o učiteľskom výskume (Cordingley, 2003; Flores, 2018; Ponte et al., 2004). V neposlednom rade je nevyhnuté vyzdvihnúť vplyv postgraduálneho vzdelávania a postgraduálnych programov (*graduate programs*). Nepochybne, učitelia pokračujúci v postgraduálnom štúdiu by si mohli obohacovať svoje vedomosti a rozširovať profesijné kompetencie, čo môže viesť k zmenám v presvedčení a celkovom pedagogickom myslení učiteľa (viac: Öztürk, Yıldırım, 2015; 2019).

Vedecký záujem o skúmanie učiteľovho pedagogického myslenia v 2. tisícročí rapídne vzrástol, nakoľko sa mu pripisuje významná úloha pri zavádzaní inovácií do vzdelávania. Verloop a kol. (2001, s. 446) vyzdvihujú, že „v mysli učiteľa sú neoddeliteľne prepojené zložky vedomostí, presvedčení, predstáv a intuícií“. V posledných dvoch dekádach (2000 – 2020) boli predstavené mnohé štúdie zamerané na výskum učiteľovho pedagogického myslenia v rámci cudzích jazykov (v roku 2015 –

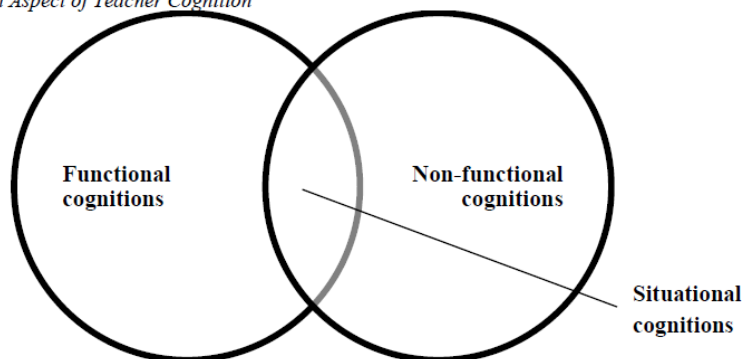
špeciálne číslo časopisu *Modern Languages Journal*). Ako uvádzajú Burns et al. (2015), pedagogické myslenie je integrované s emóciami, pričom obe sú aktivované v interakciách prebiehajúcich v rámci skúseností s učením sa učiť a sú nimi formované.

Hutner & Markman (2016) zameriavajúc sa na pedagogické myslenie učiteľov prírodovedných predmetov navrhli komplementárny model, ktorý osobitne zdôrazňuje existenciu sociálnych vplyvov na pedagogické myslenie jednotlivcov a introspektívnu črtu kognitívneho vývoja. Týmto spôsobom naznačili, že pedagogické myslenie učiteľov je formované sociálnymi a implicitnými faktormi. Neskôr Hutner & Markman (2017) navrhli cieľovo orientovaný model pedagogického myslenia učiteľov, ktorý zohráva významnú úlohu pri riešení dvoch anomálií: (a) tendencie učiteľov v ranom štádiu vzdelávania zavrhnúť inovatívne pedagogické postupy vyučované v programoch pregraduálnej prípravy a osvojiť si tradičné prístupy a (b) rozporu medzi deklarovanou pedagogickou orientáciou učiteľov všetkých stupňov vzdelávania a pozorovaným správaním a činnosťami, ktoré realizujú v triede. V súlade s tým sú ciele učiteľov zobrazené ako mentálne konštrukty, ktoré odrážajú ich motivačný a behaviorálny systém, a teda vyučovacie postupy učiteľov sú spôsobom napĺňania ich cieľov. Burri et al. (2017) hovorili o konštruovaní identity učiteľov a ich kognitívnom rozvoji ako o vzájomne prepojenom komplexnom a recipročnom vzťahu. Tvrdia, že identita učiteľov sa konštruuje prostredníctvom predstavivosti o sebe a o druhých a ich zainteresovanosti do obsahu predmetov, ktoré učia, pričom tento proces konštruovania identity má silný vplyv na ich pedagogické myslenie. Neskôr, Li (2020) poukázala na význam sociokultúrnej perspektívy pri demonštrovaní toho, ako sa učitelia učia v profesijných komunitách a ako ich skúsenosti prispievajú k formovaniu ich myslenia, chápania, konceptualizácii a budovaniu presvedčenia, čím opakovane zdôraznila súvislosti medzi celkovým pedagogickým myslením učiteľov a sociokultúrnymi interakciami v rámci ich profesijného života.

Na základe veľkého množstva vedecko-výskumných a teoretických štúdií, ktoré boli realizované v oblasti pedagogického myslenia učiteľa Öztürk (2021) zdôrazňuje dva základné aspekty: 1) aspekt konštruovania a 2) aspekt orientácie pedagogického myslenia učiteľa. V prvom prípade – konštruovanie pedagogického myslenia učiteľa hovoríme o tzv. a) skúsenostnom konštruovaní, prostredníctvom ktorého učiteľa uvažujú o tom, čo robia ako učitelia, a ako základ využívajú svoje vlastné skúsenosti a b) pozorovateľskom konštruovaní, ktoré sa uskutočňuje na základe pozorovania alebo napodobňovania iných učiteľov v okolí. V oboch prípadoch závisí konštruovanie pedagogického myslenia učiteľa od uvedomovania a chápania toho, čo vidia, počujú, čítajú, robia, na čo sa pýtajú a aké odpovede dostávajú od iných a aj od toho, aké odpovede si dávajú sebe samým. V druhom prípade – orientácie pedagogického myslenia učiteľa hovoríme o trojici: funkčnej, nie-funkčnej a situačnej. Funkčne orientované pedagogické myslenie učiteľa je orientované na súlad medzi jeho myslením a správaním, konaním. Nie-funkčne orientované pedagogické myslenie učiteľa spôsobuje disonanciu medzi ochotou učiteľov konať určitým spôsobom alebo im bráni v plnení ich zámerov, pričom sa rozpor medzi poznaním a konaním zväčšuje. Situačne orientované pedagogické myslenie učiteľa je ich prienikom (obr. 3). Niekedy sa pocity, vnímanie a pozornosť učiteľov môžu meniť za rôznych okolností v rôznych

časových obdobiach. V tomto bode sa dynamizmus vonkajšieho prostredia a vnútroosobný dynamizmus javia ako dve rozhodujúce zložky učiteľovho uvažovania, rozhodovania a hodnotenia. Zatiaľ čo dynamizmus vonkajšieho prostredia sa vzťahuje na možné rozdiely pozorované vo vzdelávacom prostredí, vnútroosobný dynamizmus sa vzťahuje na možné rozdiely pozorované v osobnosti toho istého učiteľa v rôznych časoch alebo v rôznych situáciách.

Orientation Aspect of Teacher Cognition



Obr. 3 Orientácia pedagogického myslenia učiteľa. Zdroj: Öztürk (2021, s. 188).

Učiteľovo presvedčenie

Z množstva vedecko-výskumných štúdií v oblasti učiteľovho presvedčenia (Pajares, 1992; Johnson, 1994; Richardson, 1996; Woods, 1996; M. Borg, 2001; Li, 2012) je potrebné zdôrazniť, že presvedčenie učiteľa je psychologickým konštruktom zloženým z viacerých komponentov, pričom rozhodnutia učiteľa o určitej činnosti sa odvíjajú najmä od jeho individuálneho presvedčenia o tom, čo je v danom stave dobré a čo nie. Presvedčenie učiteľov zároveň zohráva rozhodujúcu úlohu v tom, ako učitelia interpretujú nové teórie a informácie o učení sa a vyučovaní a ako ich implementujú do praxe v školskej triede. Učiteľovo presvedčenie určuje aj to, akým spôsobom sa správa k žiakom. Pajares (1992) zdôrazňuje, že na rozdiel od vedomostí (*knowledge*), ktoré závisia od objektívnych faktov, presvedčenie (*beliefs*) je založené na hodnotení a úsudku, pričom tieto sú navzájom úzko prepojené. Li (2012) uvádza, že učiteľovo presvedčenie zohráva vo výučbe kľúčovú úlohu. Učiteľovo presvedčenie je akýmsi filtrom, cez ktorý prehodnocuje, či nové informácie prijíma alebo zamietá. Upravuje jeho chápanie javov, ktoré sa odohrávajú vo výučbe. Má väčší vplyv ako jeho vedomosti vzhľadom na plánovanie vyučovacej hodiny a rozhodovanie sa pri realizácii výučby.

Pajares (1992, s. 324 – 326) vo svojej komplexnej štúdií syntetizuje charakteristiky učiteľovho presvedčenia/ učiteľových presvedčení nasledovne:

1. Presvedčenia sa formujú už v ranom veku a majú tendenciu udržiavať sa aj napriek rozporom spôsobeným nadobudnutými novými vedomosťami, vzdelávaním a/alebo skúsenosťami.
2. Jednotlivci si vytvárajú systém presvedčení, ktorý obsahuje všetky presvedčenia získané v procese enkulturácie.

3. Systém presvedčení má adaptačnú funkciu, pretože pomáha jednotlivcom definovať a chápať svet a seba samých.
4. Vedomosti a presvedčenia sú neoddeliteľne prepojené, ale silná afektívna, hodnotiaca a epizodická povaha presvedčení z nich robí filter, cez ktorý sa interpretujú nové javy.
5. Myšlienkové procesy napomáhajú tvorbe presvedčenia, ale filtračný účinok štruktúr presvedčenia v konečnom dôsledku preveruje, redefinuje, skresľuje alebo pretvára následné myslenie a spracovanie informácií.
6. Epistemologické presvedčenia zohrávajú kľúčovú úlohu pri interpretácii poznatkov.
7. Presvedčenia sú uprednostňované podľa ich prepojenia alebo vzťahu k iným presvedčeniam alebo iným kognitívnym a afektívnym štruktúram. Zjavné nezrovnalosti možno vysvetliť skúmaním funkčných súvislostí a centrálnej ukotvenosti presvedčenia.
8. Podštruktúry presvedčení, ako sú napríklad presvedčenia o vzdelávaní, treba chápať z hľadiska ich prepojenia navzájom ako aj s inými, centrálnymi presvedčeniami, ktoré sú v systéme. Psychológovia tieto podštruktúry zvyčajne označujú ako postoje a hodnoty.
9. Niektoré presvedčenia sú svojou povahou a pôvodom nespochybniteľnejšie ako iné.
10. Čím skôr je presvedčenie začlenené do systému presvedčení, tým ťažšie sa mení. Novozískané presvedčenia sú najviac náchylné k zmene.
11. Zmena presvedčenia v dospelosti je pomerne zriedkavým javom, najčastejšou príčinou je prechod od jednej autority k druhej alebo zmena gestaltu. Jednotlivci majú tendenciu držať sa presvedčení založených na nesprávnych alebo neúplných poznatkoch aj po tom, čo sú im predložené vedecky správne vysvetlenia.
12. Presvedčenia sú dôležité pri definovaní úloh a výbere kognitívnych nástrojov, ktoré slúžia na interpretáciu, plánovanie a rozhodovanie o týchto úlohách, a preto zohrávajú rozhodujúcu úlohu pri definovaní správania a organizovaní vedomostí a informácií.
13. Presvedčenia silne ovplyvňujú chápanie jednotlivca, ale môžu byť nespoľahlivými pri určovaní povahy a podstaty vonkajšej reality.
14. Presvedčenia jednotlivcov výrazne ovplyvňujú ich správanie.
15. Presvedčenie musia byť opodstatnené, pričom táto opodstatnenosť musí zohľadňovať zhodu medzi deklaráciou presvedčenia jednotlivca, úmyslom správať sa predvídateľným spôsobom a konkrétnym správaním sa jednotlivca podľa daného presvedčenia.
16. Presvedčenie o vyučovaní majú študenti sformované už pred vstupom do pregraduálnej prípravy.

Vývoj konceptu pedagogické myslenie učiteľa v rozpracovanosti domácich (českých a slovenských) odborníkov

Rovnako ako vo svete, aj v oblasti slovenskej a českej edukácie došlo k posunu od skúmania tzv. proces-produkt orientácie výskumu (vo veľkej miere ovplyvnenej behaviorizmom), t. z. cieľom výskumov bolo predovšetkým identifikovať efektívne konanie učiteľa s cieľom dosahovania lepších výsledkov žiakov, ktoré boli typicky merané prostredníctvom výkonnostných testov žiakov k zameraniu sa na komplexnosť vzťahov medzi myslením (rozmyšľaním, uvažovaním, chápaním výučby) a vyučovacím procesom. Učitelia nie sú roboti, ktorí jednoducho implementujú didakticky spracované obsahy vzdelávania prostredníctvom odporúčaných či zaužívaných vyučovacích metód a prístupov tvorcov kurikula. Na tomto mieste je potrebné poznamenať, že o novom spôsobe empirického výskumu v sociológii, psychológii a pedagogike hovorí v našom (českom a slovenskom) kontexte aj Hendl (1999), ktorý ho označuje ako alternatívno kvalitatívny, naturalistický, etnografický, interpretatívny, postpozitivistický.

Mareš (2013, s. 455) hovorí, že pozornosť výskumníkov sa presunula k hľadaniu odpovedí na otázku: „Prečo?“ učiteľ postupuje práve týmto spôsobom, akými názormi svoju činnosť zdôvodňuje. Mareš (ibid.) to nazýva učiteľovou privátnou každodennou filozofiou, tzv. „pedagogickou filozofiou“. Terminologická rôznorodosť pojmov označujúcich príbuzný či rovnaký jav, ktorá pretrváva v slovenskej aj českej pedagogike, vyplýva predovšetkým z nejednoznačnosti, až nemožnosti identického prekladu anglických (resp. germánskych – „*Subjektive Theorien*“) zdrojov. Mareš (2013, s. 455) v tejto súvislosti poukazuje na pojmy ako sú subjektívna teória učiteľa (Janík, 2007, 2005, 2003; Koubek, Janík, 2015), učiteľova subjektívna pedagogická teória (Kelchtermans, 2009), učiteľovo pedagogické usudzovanie a konanie, učiteľovo myslenie (*teacher's thinking*) – Clark & Peterson (1986). Průcha (2002, s. 195) sumarizuje terminologickú rozmanitosť a nejasnosť týchto pojmov, ako učiteľova viera, učiteľovo krédo (*teacher belief/beliefs*), učiteľov étos (*teacher etos*), učiteľovo myslenie (*teacher thinking, teacher thought*), učiteľovo vedomie (*teacher cognition*), ako aj vyššie uvedený pojem učiteľova subjektívna teória (*teacher subjective theory*).

Súhlasíme s Průchom a Marešom (Průcha, 2002; Průcha a kol., 2009; Mareš, 2013), ktorí sa zhodujú v pojme pedagogické myslenie učiteľa, pod ktorým chápú komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, pre jeho vnímanie a realizáciu edukačných procesov. Učiteľovo pedagogické myslenie má tieto charakteristické črty: je sčasti spoločné pre všetkých príslušníkov profesijnej skupiny, sčasti je individuálne variabilné, t. z. je sčasti uvedomované, pričom zároveň má kognitívny základ, sčasti neuvedomované, má emotívny charakter. Obsahovo je učiteľovo pedagogické myslenie orientované predovšetkým na samotný edukačný proces, na jeho ciele, učivo, na organizáciu a vyučovacie metódy. Podmnožinou tejto oblasti je tzv. „učiteľovo pojetí výuky“ (Mareš, 2013; Mareš a kol., 1996), resp. v slovenskej pedagogike pojem „učiteľovo chápanie výučby“ (Turek, 2008) alebo „učiteľova individuálna koncepcia vyučovania“ (Gavora, 1990). Celkovo sa učiteľovo pedagogické myslenie viaže nielen na samotný edukačný proces, ale na širšie mimovýučbové objekty, t. j. na to, ako učiteľ vníma vlastnú pedagogickú profesiu a svoju rolu v nej, ako vníma svojich žiakov,

kolegov, nadriadených, aké postoje zaujíma voči rodičom, vzdelávacej politike štátu a pod. Mareš (2013, s. 195 – 196) hovorí o dvoch determinantoch učiteľovho pedagogického myslenia. Prvým determinantom je genéza učiteľovho pedagogického myslenia. To znamená, že sa vyvíja s tým, ako učiteľ postupuje v rámci fáz svojej profesie (od začiatočníka po experta). Je potrebné zdôrazniť, že jeho pedagogické myslenie sa začalo vyvíjať ešte v čase pregraduálnej prípravy (dokonca možno aj skôr, napr. motivácia k učiteľskému povolaniu), pričom v priebehu učiteľskej praxe sa jeho chápanie výučby ustáľuje na určitej optimálnej úrovni, ktorá mu vyhovuje. Druhým determinantom je manifestácia (zviditeľnenie) učiteľovho pedagogického myslenia, ktoré sa prejavuje v jeho aktivitách a činnostiach v rámci edukačného procesu (zisťované pozorovaním v triede) a v jeho názoroch, ktoré sú prevažne zisťované dotazníkmi, či rozhovormi.

Ako ďalej smerom k úspešnosti reformných zmien vzhľadom na „odolnosť“ učiteľovho myslenia a presvedčenia?

Zmeny, ktorú nevyhnutne so sebou prináša nová kurikulárna reforma na Slovensku predstavujú pre samotných aktérov – učiteľov mnohostranný a komplexný proces. Na to, aby boli tieto deklarované zmeny aj akceptované a následne úspešne realizované je potrebné, aby sa s nimi učitelia stotožnili a interiorizovali ich očakávanú efektivitu. Ako bolo vyššie uvedené, učiteľovo pedagogické myslenie a presvedčenie zohráva rozhodujúcu úlohu v tom, ako učitelia interpretujú nové teórie a informácie o učení sa a vyučovaní a ako ich implementujú do praxe v školskej triede.

Zmeny súvisiace s implementáciou novej kurikulárnej reformy vyžadujú od učiteľov modifikovať doterajšie prístupy k novým obsahom, metódam, organizácii a podmienkam výučby. Tento proces prirodzene dlhodobý, musí byť plánovaný a vyžaduje si postupnú adaptáciu. Učitelia musia prehodnotiť a často zmeniť svoje presvedčenia o tom, čo (modifikácia obsahu učiva) a ako (nové metódy, formy, prístupy) učiť. Táto zmena zahŕňa vnútorné preprocesovanie (prefiltrovanie) nových ideí a zároveň ich aplikáciu v praxi, čo vôbec nie je jednoduché, navyše, vzhľadom na silne zakorenené presvedčenie učiteľ. Ako už bolo uvedené, čím skôr je presvedčenie začlenené do systému presvedčení, tým ťažšie sa mení, čiže novozískané presvedčenia sú najviac náchylné k zmene, tým pádom aj akceptácii nového, nepoznaného, a tým novým (až) nepoznaným, nová kurikulárna reforma určite je.

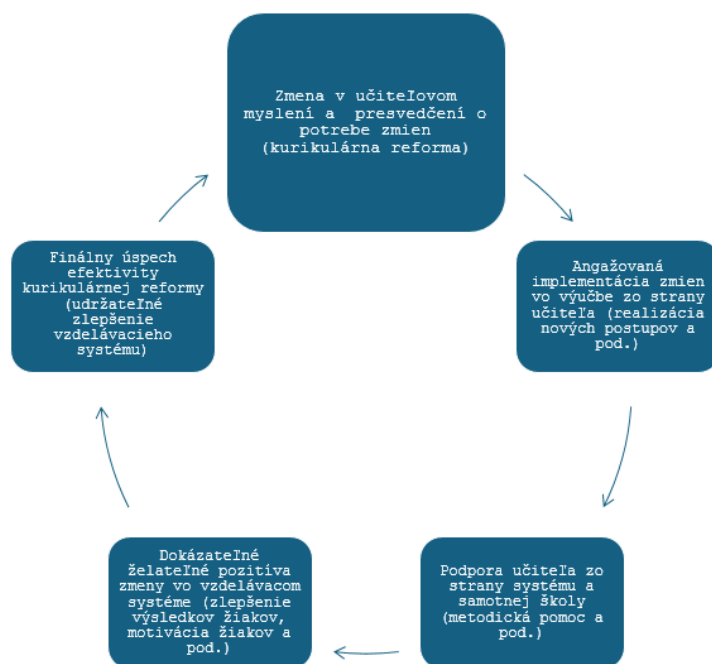
Nesporne, čísla, ktoré uvádza NIVaM⁶, sú veľmi optimistické: 24 sprievodných materiálov (praktické návody, ako preniesť kurikulárne zmeny do vyučovania a života školy); 85% učiteľov škôl v prvej a druhej vlne spokojných so spoluprácou s lektormi NIVaM pri postupnej implementácii zmien na ich škole; 2283 účastníkov na odborných a metodických podujatiach NIVaM (informačné stretnutia so školami, jarná a jesenná škola riaditeľov, jesenná škola pre supervízorov); 6158 absolventov inovačných vzdelávaní úzko zameraných na reformu (ďalšie tisíce učiteľov vyškolených v ďalších programoch NIVaM na inovatívne metódy vzdelávania); 113 expertov v poradných

⁶ <https://nivam.sk/podpora-kurikularnej-reformy-v-roku-2024-v-cislach/>

orgánoch NIVaM (odborné a poradné tímy poskytujú metodické, odborné a koordinačné zázemie pre reformu); 650 učiteľov na inšpiratívnej konferencii EDUKAfest (ukážkové hodiny, zaujímavé workshopy a diskusie na dôležité témy priamo do škôl, ktoré implementujú nové kurikulum). Toto všetko slúži ako systémová podpora toho, aby proces implementácie novej kurikulárnej reformy stál na dobre ukotvených základoch a učители mohli meniť svoje presvedčenia a prístupy vďaka profesionálnemu rozvoju a podporným programom, ktoré im pomáhajú zvládať nové kontexty. Významnú rolu zohráva aj podpora zo strany vedenia školy a samotných kolegov, ktorá uľahčuje proces prijatia zmien a posilňuje vnútornú motiváciu učiteľov. Učители často využívajú sebareflexiu a dialóg v rámci školskej komunity, kde môžu zdieľať svoje obavy a skúsenosti, čo tiež vedie k lepšiemu pochopeniu a následnému prijatiu zmien.

Cyklický model procesov podmieňujúcich zmenu v učiteľovom pedagogickom myslení a presvedčení o potrebe zmien súvisiacich s kurikulárnou reformou na Slovensku

V modeli (obr. 4) sme graficky spracovali príslušné aspekty, ktoré považujeme za kľúčové na to, aby učители zmeny nielen akceptovali, ale ich dokázali aj plnohodnotne implementovať v školskej praxi. Zmeny v učiteľovom presvedčení a celkovom pedagogickom myslení, ktoré je kognitívnou základňou pre jeho vnímanie a realizáciu edukačných procesov sú závislé a zároveň ovplyvňujú jednotlivé fázy cyklického modelu, pričom sú vzájomne prepojené. Angažovaná implementácia zmien vo výučbe zo strany učiteľa a jeho aktívna účasť na zavádzaní reformy je teda podmienená zmenou v jeho myslení a presvedčení a zároveň podmienkou finálneho úspechu efektivity kurikulárnej reformy, pričom tento úspech je podmienený jasnou dlhodobou víziou a cieľom reformy, ktorej potrebujú učители rozumieť, aby mohli považovať reformné zmeny za zmysluplné a potrebné. Nedostatok jasnej komunikácie alebo vágnosť či improvizácia v teórii a praxi sú často príčinou pedagogického skepticizmu a nedôvery, odmietania nového. V rámci modelu sú integrované aj ďalšie podmieňujúce faktory, a to podpora učiteľa zo strany systému, t.j. intenzívne a priebežné vzdelávanie pedagógov (t.j. dostatočné a kvalitné školenia, ktoré by učiteľom pomohli pochopiť ciele reformy, nové metódy výučby a prakticky ich pripraviť na implementáciu zmien); podpora zo strany samotnej školy (t.j. koordinátori a koordinačné tímy v školách môžu zefektívniť zavádzanie reformy a poskytnúť učiteľom podporu, zároveň pomôžu manažovať zmeny a uľahčia komunikáciu medzi vedením školy a pedagógmi, vytvorenie otvoreného a podporujúceho prostredia, ktoré povzbudí učiteľov realizovať nové prístupy a metódy vo výučbe); dokázateľnosť želaných pozitív (t.j. zverejňovanie dosiahnutých úspechov: zlepšenie v čitateľskej, matematickej a digitálnej gramotnosti a schopnosti aplikovať poznatky v praxi, kritériálne testovanie, zvýšenie motivácie žiakov a pod.).



Obr. 4 *Cyklický model procesov podmieňujúcich zmenu v učiteľovom pedagogickom myslení a presvedčení o potrebe zmien súvisiacich s kurikulárnou reformou na Slovensku.* Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Kurikulárna reforma na Slovensku bude (predovšetkým po celoplošnom povinnom zavedení nového ŠVP od školského roka 2026/2027) mať zásadný vplyv na vzdelávanie žiakov v kontexte moderných potrieb 21. storočia. Ambíciou reformy je predovšetkým rozvoj kompetencií žiakov, metakognície, kritického myslenia a čítania, rozvoj zručností tímovej spolupráce, riešenie problémov, v globále rozvoj žiackych spôsobilostí prakticky aplikovať poznatky v reálnom živote a hľadať súvislosti. Na to je potrebné zavádzať a využívať moderné prístupy a inovatívne vyučovacie metódy.

V súvislosti s novými požiadavkami je nevyhnutné, aby realizačná fáza reformy, ktorá je v rukách učiteľov bola v súlade s ich vlastným pedagogickým myslením a presvedčením. Je prínosné, že učelia dostávajú podporu formou školení, mentoringu a metodickej pomoci, aby boli schopní tieto moderné prístupy a metódy efektívne implementovať, nakoľko zvyšovanie ich profesijných kompetencií predstavuje jeden z najdôležitejších predpokladov pre úspešné zavádzanie kurikulárnej reformy. Takýto cieľavedomý rozvoj profesijných kompetencií zároveň umožňuje učiteľom získať sebadôveru a lepšie porozumieť vízii reformy, čím sa zvyšuje ich angažovanosť a motivácia k zmene.

Na druhej strane je však zrejmé, že samotné vzdelávanie nestačí, pretože pedagogické presvedčenia a myslenie sú často hlboko zakorenené a v mnohých prípadoch formované dlhodobými skúsenosťami, tradíciami či kultúrnymi hodnotami. Tieto vnútorné postoje môžu predstavovať významnú bariéru pre prijatie a adaptáciu inovácií, keďže menia nielen konkrétne postupy vyučovania, ale aj celkové chápanie úlohy učiteľa, žiaka a samotného vzdelávacieho procesu. Bez systematickej reflexie a procesu postupnej modifikácie týchto presvedčení nemusí byť možné dosiahnuť trvalé a hlboké zmeny, ktoré reforma vyžaduje. Ak totiž učiteľ sám neverí v hodnotu a zmysel toho, čo učí, jeho výučba stratí na autentickejšť a presvedčivosť. Podobne ako umelec, ktorý do svojho vystúpenia vkladá emócie a osobný prístup, aj učiteľ potrebuje vnútornú integritu vo svojom prístupe, aby jeho pedagogická práca mala želateľný efekt. Vzdelávanie je predsa dynamický, živý, osobný a tvorivý proces, v ktorom je dôležité, aby učiteľ veril tomu, čo učí, a cítil sa za to zodpovedný.

Preto je potrebné pristupovať k zavádzaniu reformných zmien systematicky a komplexne – okrem odborných školení rozvíjajúcich profesijné kompetencie učiteľa je nevyhnutné integrovať aj podporu osobnostnej zmeny v nastavení mentálnych štruktúr, t.j. kritické zamyslenie sa nad pedagogickými postojmi a určitým vnútorným nastavením každého učiteľa. Je žiaduce vytvárať prostredia, ktoré umožní učiteľom bezpečne skúšať nové prístupy a zdieľať skúsenosti, jednoducho povedané, integrovať učiteľov do spoluvytvárania reformných procesov. Len tak možno prekonať zakorenené presvedčenia a zároveň zabezpečiť, že zmeny, ktoré reformný proces prináša, budú skutočne implementované a udržateľné v každodennej vyučovacej praxi.

Zoznam citovanej literatúry

- ATTIA, M. 2014. The role of early learning experience in shaping teacher cognition and technology use. In: *BREEN, P. (Ed.) 2014. Cases on teacher identity, diversity and cognition in higher education*. IGI Global, pp. 1 – 21.
- BORG, M. 2001. Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. In: *ELT Journal*, Volume 55/2, pp. 186 – 188.
- BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Language Teaching*, 36 (2), pp. 81 – 109.
- BORG, S. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- BURNS, A., FREEMAN, D., & EDWARDS, E. 2015. Theorizing and studying the language teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. In: *The Modern Language Journal*, 99 (3), pp. 585 – 601.
- BURRI, M., CHEN, H., & BAKER, A. 2017. Joint development of teacher cognition and identity through learning to teach L2 pronunciation. In: *The Modern Language Journal*, 101 (1), pp. 128 – 142.

- CALDERHEAD, J. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, pp. 709 – 725.
- CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. 1986. Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), Macmillan, pp. 255 – 96.
- CLARK, C., & YINGER, R. 1977. Research on teacher thinking. In: *Curriculum Inquiry*, 7 (4), pp. 279 – 304.
- CORDINGLEY, P. 2003. Research and evidence-based practice: Focusing on practice and practitioners. In: L. Anderson & N. Bennett (Eds.) *Developing educational leadership: Using evidence for policy and practice*, Sage Publications, pp. 104 – 114.
- FLORES, M.A. 2018. Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. In: *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), pp. 621 – 636.
- GAVORA, P. 1990. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In: *Pedagogická revue*, roč. 42, č. 3, s. 209 – 222.
- GÖK-KAÇA, G., & YIĞITOĞLU, N. 2017. Influences of curriculum on novice teacher cognition: Help or a hindrance? In: *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (9), pp. 1 – 22.
- GUPTA, R. 2004. Old habits die hard: Literacy practices of pre-service teachers. In: *Journal of Education for Teaching*, 30 (1), pp. 67 – 78.
- HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitatívneho výzkumu*. Druhé vydání. Praha: Karolinum.
- HUTNER, T., & MARKMAN, A. 2016. Department-level representations: A new approach to the study of Science teacher cognition. In: *Science Education*, 100 (1), pp. 30 – 56.
- HUTNER, T. L.; MARKMAN, A. B. 2017. Applying a goal-driven model of science teacher cognition to the resolution of two anomalies in research on the relationship between science teacher education and classroom practice. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 54 (6), pp. 713 – 736.
- JOHNSON, K.E. 1994. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service ESL teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), pp. 439 – 452.
- KAGAN, D. 1992. Implications of research on teacher beliefs. In: *Educational Psychologist*, 27, pp. 65 – 90.
- KARIMI, M.; NOROUZI, M. 2017. Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. In: *System*, 65, pp. 38 – 48.
- KELCHTERMANS, G. 2009. Who I Am in How I Teach Is the Message: Self Understanding, Vulnerability and Reflection. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 15, No. 2, pp. 257 – 272.
- KOUBEK, P. A JANÍK, T. 2015. Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontexte profesního rozvoje: přehledová studie. In: *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 3, s. 447 – 467.

- LI, Li. 2020. *Language teacher cognition: A sociocultural perspective*. Palgrave Macmillan.
- LI, Li. 2017. *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh University Press.
- LI, Xu. 2012. The Role of Teachers' Beliefs in Language Teaching-Learning Process. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (7), pp. 1397 – 1402.
- LORTIE, D. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J. a kol. 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykov Univerzita.
- MOHAMMADABADI, A. M.; KETABI, S.; NEJADANSARI, D. 2019. Factors influencing language teacher cognition: An ecological systems study. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (4), pp. 657 – 680.
- NESPOR, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. In: *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), pp. 317 – 328.
- ÖZTÜRK, M. 2021. Teacher cognition: A powerful phenomenon developing and governing habits of teaching. In: *Turkish Journal of Education*, 10 (2), pp. 178 – 194. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.19128/turje.801945>.
- ÖZTÜRK, M.; YILDIRIM, A. 2019. Relationships between foreign language teachers' cognitions and actions: Evidence from instructors at tertiary-level. Hacettepe University. In: *Journal of Education*, 34 (1), pp. 145 – 159.
- ÖZTÜRK, M., & YILDIRIM, A. 2015. English as a Foreign Language instructors' cognitions on language learning processes and factors affecting those cognitions. In: *Education and Science*, 40 (182), pp. 171 – 192.
- PAJARES, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307 – 332.
- PONTE, P.; AX, J.; BEIJAARD, D.; WUBBELS, T. 2004. Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. In: *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 571 – 588.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. a kol. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RICHARDSON, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. ; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Eds.) 1996. *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.). Macmillan, pp. 102 – 119.
- SHAVELSON, R. J. et al. 1977. Experiments on some factors contributing to teachers' pedagogical decisions. In: *Cambridge Journal of Education*, 7, pp. 51 – 70.
- ŠIPOŠOVÁ, M. 2021. *Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v teórii a praxi*. Bratislava: Iris – vydavateľstvo a tlač, s. r. o.

THOMAS, J. A.; PEDERSEN, J. E. 2003. Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs? In: *School Science and Mathematics*, 103 (7), pp. 319 – 330.

TIMMERMAN, G. 2009. Teacher educators modelling their teachers? In: *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 225 – 238.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

VERLOOP, N.; VAN DRIEL, J.; MEIJER, P. C. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. In: *International Journal of Educational Research*, 35 (5), pp. 441 – 461.

WALSH, R.; WYATT, M. 2014. Contextual factors, methodological principles and teacher cognition. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 693 – 718.

WOODS, D. 1996. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.

Článok je výstupom projektu APVV-24-0439 Zmena učiteľovej kognície vplyvom jeho účasti na zavádzaní kurikulárnej reformy

Kontakt:

Doc. PaedDr. Martina Šipošová Chochulová, PhD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka, literatúry a didaktiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

Email: siposova@fedu.uniba.sk

ĎURICOVÁ, A., ŠTEFAŇÁKOVÁ, J. (EDS.). 2024. OD TEXTU K PREKLADU XVIII. 1. ČASŤ. PRAHA: JTP. 112 S. ISBN 978-80-7374-138-9

Recenzovaná publikácia je ďalšou z radu rovnomenných publikácií s dlhoročnou tradíciou, ako uvádzajú aj editorky v úvodnej časti publikácie: „Zborník *Od textu k prekladu vytvára už takmer dve desaťročia priestor na publikovanie vedeckých prác zameraných na problematiku odbornej komunikácie, odborných textov, či odborného jazyka v širokom spektre tém, kontextov, aspektov a prináša stále nové impulzy na odbornú diskusiu*“ (porov. recenzovaná publikácia, s. 5). Tak, ako sa spolu s neustále sa rozširujúcim vedomostným horizontom posúvajú hranice bádania v akejkoľvek oblasti, nadobúda aj skúmanie odborných jazykov a prekladu (odborných) textov čoraz širšie dimenzie. Obzvlášť v kontexte moderného vedeckého smerovania determinovaného interdisciplinárnymi prístupmi vystupujú do popredia stále nové výskumné perspektívy aj v tejto oblasti. Hodnotená publikácia reflektuje túto skutočnosť a čitateľovi ponúka mozaiku náhľadov na odborný jazyk a preklad (odborných) textov. Translatologické, didaktické, terminologické a mnohé iné perspektívy v kombinácii s používaním nových médií a s využívaním najaktuálnejších technológií vytvárajú spolu s interkultúrnymi vplyvmi širokú paletu perspektív, ktoré je možné zahrnúť do moderného výskumu odborných jazykov a prekladu (odborných) textov.

Príspevok Aleny Ďuricovej je venovaný problematike translácie odborných textov z oblasti práva. Autorka v ňom vyzdvihuje aspekty interpretácie a komparácie v rámci translačného procesu. Ponúka klasifikáciu a názorné predstavenie metód interpretácie, vyzdvihuje dôležitosť komparácie a v kontexte týchto dvoch aspektov uvádza viacero zaujímavých príkladov z prekladateľskej praxe právnych textov pre jazykový pár *nemecký jazyk – slovenský jazyk*.

Prekladu právnych textov sa dotýka aj príspevok, ktorého autorom je Leonid Chernovatyi. V centre pozornosti je však didaktická perspektíva. Na príklade jazykového páru *ukrajinský jazyk – anglický jazyk* ozrejmuje dôležitosť osvojovania si odborných poznatkov a príslušnej odbornej slovnej zásoby v prepojení s pojmovou zložkou. Poukazuje tak na možnosti skvalitnenia prípravy budúcich prekladateľov odborných textov v rámci univerzitného vzdelávania.

Aj autorské duo Blanka Jenčíková a Adriana Ingrid Koželová sa vo svojom článku zameriavajú na preklad odborných textov, avšak zohľadňujú špecifické aspekty didaktiky prekladu technicky zameraných obsahov. Dôležitosť prikladajú najmä nadobudnutiu príslušnej odbornej vedomostnej zložky, rozvíjaniu odborného technického myslenia ako aj rozvíjaniu odborného technického jazyka, a síce v oboch pracovných jazykoch. Poukazujú pritom na možnosti spojené s používaním paralelných textov a s analýzou tzv. frekvenčných špecifík, či s využívaním CAT nástrojov. Vychádzajúc z vlastných skúseností ponúkajú v článku viacero zaujímavých postrehov a praktických tipov.

Natalia Kovalchuk venuje pozornosť skratkovým slovám z vybraných tematických oblastí týkajúcich sa procesu učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka. Prostredníctvom systematickej analýzy takýchto slov vyexcerpovaných z originálnych autentických

textov dokladá realizáciu princípov hierarchizácie a variability u jednotlivých tematických skupín. Takéto spoločné parametre prispievajú k logickej a prehľadnej štrukturalizácii tematických skupín a podporujú tak efektívnu komunikáciu.

Autorský tím v zložení Roman Ličko, Alena Štulajterová a Slavka Vágnerová obracia pozornosť čitateľa na didaktické možnosti v procese osvojovania si angličtiny ako cudzieho jazyka. Článok kladie dôraz na veľmi zaujímavý aspekt, a síce na rozlíšenie rozličných štylistických rovín, resp. registrov už od počiatkových fáz výučby cudzieho jazyka. Autori akcentujú skutočnosť, že u učiacich sa je dôležité podporiť vedomé rozlišovanie možností sprostredkovania informácií na škále formálne – neformálne vyjadrovanie sa v závislosti od daného komunikačného rámca a kultúrnych špecifik, s cieľom dosiahnutia adekvátneho spôsobu vyjadrovania sa.

Olha Madyar vo svojom príspevku nazerá na odborný diskurz slovanských jazykov z pohľadu variantnosti používania historických antroponým z uhorského obdobia, čím zohľadňuje aj diachrónny aspekt. Predstavuje zaujímavý exkurz týkajúci sa názorov na ortografické stvárnenie maďarských mien a priezvisk v slovenčine a poukazuje na nedostatočnú unifikáciu. Autorka sa ďalej zameriava na skúmanie príčin variantnosti ukrajinských podôb maďarských historických mien vo vybranom kontexte, zohľadňujúc ich pravopis.

Petra Milošovičová predstavuje vo svojom príspevku vlastnú učebnicu *Interkultúrny manažment: úspešná navigácia v globálnom svete*, ktorú skoncipovala na základe svojich pedagogických skúseností a poznatkov plynúcich z vedecko-výskumných aktivít. Zohľadňujúc aktuálne trendy spojené s globalizáciou, multikulturalizmom a s digitalizáciou, resp. s možnosťami, ktoré ponúka neustály technologický pokrok, oboznamuje čitateľa s modernou učebnicou, ktorá – ako vyjadruje samotná autorka – „*má ambíciu šíriť znalosti o interkultúrnom manažmente, čo nie je dôležité len pre budúcich prekladateľov a tlmočníkov, ale i pre širokú škálu profesionálov a organizácií, najmä v dnešnom globalizovanom svete, kde sú kultúrne rozdiely a rozmanité pracovné prostredia bežné*“ (porov. recenzovaná publikácia, s. 56).

Z didaktickej perspektívy vychádza aj článok Jaroslava Stahla, prostredníctvom ktorého možno nahliadnuť do moderných trendov vo vzdelávaní tlmočníkov a prekladateľov. Autor v ňom veľmi zrozumiteľným spôsobom sumarizuje zmeny, prínosy aj výzvy aktuálnej doby spájajúce sa s výkonom tlmočnickeho a/alebo prekladateľského povolania a s prípravou na ne. Následne poukazuje na ťažiskové okruhy, ktorých recepcia má vyústiť do skvalitnenia vzdelávacieho procesu budúcich tlmočníkov a/alebo prekladateľov.

Prepojenie oblastí odborného jazyka vybranej oblasti a terminologickej práce veľmi pekným spôsobom ilustruje štúdiá Jany Štefaňákovéj. Vychádzajúc zo všeobecne platných terminologických a terminografických zásad načrtáva autorka konkrétne možnosti spracovania odbornej terminológie z oblasti rybárstva. Na pozadí opisu projektovej úlohy realizovanej v rámci projektu KEGA 012EU-4/2024 predstavuje realizáciu úvodnej projektovej fázy, spojenú s vytvorením dvojjazyčnej, nemecko-slovenskej, terminologickej databázy.

Marketa Štefková približuje vo svojom príspevku nové trendy v procese tvorby didaktických materiálov z oblasti nederlandistiky. Predstavuje výsledky už

zrealizovaného projektu *Inovatívna nederlandistika v sociolingvistických súvislostiach*. Tento, ako vyjadruje samotná autorka, „reaguje na potrebu modernizácie kurikula a didaktických prístupov v oblasti výučby holandčiny na Slovensku“ (porov. recenzovaná publikácia, s. 79). Pozornosť sústreďuje napríklad na možnosti implementácie nástrojov generatívnej umelej inteligencie do vyučovania, či na reflexiu špecifik vyučovania holandčiny ako cudzieho jazyka. Následne predstavuje učebnice, ktoré vznikli v rámci projektu a do ktorých sú pretavené skúsenosti nadobudnuté v rámci riešenia projektovej úlohy.

Ako napovedá názov ďalšieho príspevku, akcentujúc lexikálne prvky osvetľuje Barbora Vinczeová úskalia prekladu románov Jane Austenovej, prostredníctvom analýzy románu *Láska slečny Elliotovej*. S ohľadom na existenciu viacerých prekladov analyzovaného románu, ktoré vznikli v širokom časovom rozpätí, zameriava autorka príspevku pozornosť na analýzu archaických resp. historických výrazov v diele a na otázku voľby vhodných prekladateľských stratégií s cieľom zachovania historického koloritu. Vychádzajúc zo svojich analýz predstavuje v príspevku vlastné, zaujímavé prekladateľské riešenia.

Príspevok Olgy Wrede sa týka špecifik právnych textov, strojového prekladu a procesu edukácie. Autorka v ňom reflektuje súčasnú dobu, ktorá je vo výraznej miere formovaná novými technológiami. Tieto majú dopad na takmer všetky oblasti života, teda aj na proces translácie. V takomto kontexte upriamuje pozornosť na otázku kvality strojového prekladu, a to v závislosti od rozličných faktorov. Následne reflektuje dopady aktuálnej, novými technológiami determinovanej situácie na proces formovania budúcich tlmočníkov a prekladateľov prostredníctvom univerzitného vzdelávania, ktoré demonštruje aj pomocou prezentácie vlastnej prípadovej štúdie zameranej na posteditáciu právneho textu preloženého prostredníctvom strojového prekladu.

Súbor príspevkov uzatvára projektová skica Desany Kiselovej, prostredníctvom ktorej autorka sústreďuje pozornosť na problematiku intralingválneho prekladu. Tento možno označiť ako „na interpretáciu verbálnych znakov prostredníctvom znakov toho istého jazyka“ (s. 10). Príspevok načrtáva rôzne aspekty intralingválneho prekladu, avšak v popredí stojí predovšetkým jeho prepojenie s medicínskymi textami.

Recenzovaný zborník predstavuje spektrum zaujímavých pohľadov na skúmanie odborných jazykov a prekladu (odborných) textov. Publikácia tak celkom iste prispieva k obohateniu palety už existujúcich publikačných výstupov z tejto oblasti.

Recenzentka:

Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: zuzana.gasova@euba.sk



VYDAVATEĽ:

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

Email: casopis.faj@gmail.com

ISSN 2989-333X (online)

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

© 2025